

La educación de la afectividad: un presupuesto para una cultura de la paz

*The education of affectivity:
a key for a culture of peace*

LOURDES CABRERA*

Resumen: En este artículo se plantea la necesidad de la educación de la afectividad como camino para favorecer una educación integral que contemple no solo la formación intelectual, sino la apertura en orden de lo eterno que la persona necesita experimentar para formar su rostro y corazón. Sabemos que la gran demanda de la sociedad actual a las instituciones educativas es la formación de los alumnos en valores que contrarresten la cultura de la violencia. Así, a partir del método de la experiencia integral, analizaremos tres experiencias clave que consideramos pueden abrir las puertas a la experiencia de lo eterno en el hombre: la enseñanza de lo bello, de la condición amorosa y de la condición mortal. Experiencias que posibiliten en el hombre el reconocimiento del otro hombre y generen la cultura de la paz.

Palabras clave: educación afectiva, experiencia de lo eterno, condición amorosa, condición mortal, experiencia de lo bello, cultura de la paz.

Abstract: In this article, the need for the education of affectivity as a way to favor an integral education that contemplates not only the intellectual formation, but the opening in order of the eternal that the person needs to experience to form his face and heart. We know that the great demand of educational institutions for today's society is the formation of students in values that counteract violence.

Thus, from the method of the integral experience, we will analyze three key experiences that we consider can open the doors of the experience of the eternal in man: the teaching of the beautiful, of the loving condition and of the mortal condition. Experiences that make possible in man the recognition of the other man and generate the culture of peace.

Keywords: Affective education, experience of the eternal, loving condition, mortal condition, experience of the beautiful, culture of peace.

Recibido: 04/08/2018
Aceptado: 28/01/2019

* Universidad Anáhuac, México. E-mail: lourdes.cabrera@anahuac.mx

1. Planteamiento del problema: análisis de la realidad de la violencia en la educación

¿El ser humano es violento por naturaleza o es la familia, el medio social o la cultura digitalizada (internet, videojuegos, redes sociales, etc.) los que generan y propician tales conductas violentas? La respuesta a tal pregunta lleva a constatar una evidencia a nivel de experiencia, en los centros educativos, espacios donde los alumnos manifiestan lo que, en su familia, medio social o en la cultura digitalizada se aprende.

Hoy en día tanto en la educación formal como en la no formal se aprende y practica la violencia como modo de vida. Bajo este panorama, podemos afirmar que los problemas de violencia en los espacios educativos son cada vez más recurrentes generando una verdadera epidemia, los medios de comunicación dan diariamente prueba de ello, no solo en lo que conocemos como *bullying*¹, sino que se ha generado una alarma social. Según la UNESCO y la UNICEF, los tipos de violencia escolar son: el castigo físico y humillante, la violencia psicológica, golpes en el alma: maltrato emocional, maltrato por discriminación étnica y racial, violencia sexual, ciberacoso, etc. Este panorama nos lleva a cuestionarnos la misión y la efectividad del impacto social de la educación.

La violencia en el ámbito escolar es una realidad que deniega cada día a millones de niños y jóvenes el derecho humano fundamental de la educación. El Plan Internacional de la UNESCO estima que 246 millones de niños y adolescentes podrían ser víctimas de la violencia en el interior y alrededor de sus escuelas².

Conforme con los datos proporcionados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA³, (según sus siglas en inglés), mediante un estudio por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el acoso escolar constituye una de las mayores preocupaciones en las escuelas. Dicho estudio se basa en la encuesta de 540.000 estudiantes de 15 años de edad en 72 países.

¹ *Bullying*: término inglés para designar el abuso entre iguales, un acto violento alevoso sin motivo aparente. Los principales protagonistas son los alumnos (aunque también aplica entre adultos en el área laboral y en las prisiones). En el idioma español este término lingüístico no es aceptado, por lo que se le ha dado el significado de acoso, maltrato, victimización y abuso entre iguales.

² UNESCO, *Acoso y violencia escolar* <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar> (abril 2018).

³ Estudio publicado en 2017 <https://es.unesco.org/news/segun-datos-ofrecidos-pisa-2015-acoso-escolar-es-mayores-preocupaciones-escuelas> (abril 2018).

Uno de los resultados dicta que alrededor del 11% de los estudiantes reveló que, al menos en varias ocasiones al mes, fueron víctimas de las burlas de otros compañeros, mientras que el 4% afirmó haber sido golpeado o empujado por otros alumnos, por lo menos varias veces al mes. Lamentablemente, según la OCDE⁴, México ocupa el primer lugar internacional de casos de *bullying* en el nivel de educación básica.

Como podemos observar en este estudio de la OCDE a nivel mundial, son preocupantes las experiencias de algún tipo de violencia que se reportan en el ámbito educativo.

Frente a esta situación es urgente fomentar una cultura de la prevención del *bullying* y, en ese sentido, la educación integral, es decir, aquella que tiene como fundamento la centralidad de la persona y todas sus dimensiones, es la que puede coadyuvar a generar una cultura de la paz. Sobre todo, la necesidad de la educación de la afectividad, porque en muchos casos una mala formación afectiva trae como consecuencia algunos comportamientos violentos, los cuales tienen como origen la falta de reconocimiento de la persona.

2. La antropología personalista, fundamento de la educación

Hemos de considerar que todo modelo educativo tiene una antropología de base, o mejor, todo modelo educativo responde a la pregunta: ¿Quién es la persona que educamos? Como bien lo señala Octavi Fullat: “Debido a que quien se educa es el ser humano (...), no es de extrañar que resulte imposible abordar la cuestión educacional sin referirse a la realidad humana. Lo humano y lo educacional constituyen significantes y significados mutuamente referidos”⁵. Así los rasgos de lo humano sirven para hacernos una idea más adecuada de la tarea educativa.

⁴ OCDE: el *bullying* se ha convertido en un severo problema en nuestro país. Según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), el número de menores afectados por la violencia escolar aumentó en los últimos dos años 10 por ciento, al grado de que 7 de cada 10 alumnos han sido víctimas de violencia y, aun cuando se carece de registros certeros, la ausencia de políticas para prevenir la violencia y el acoso escolar derivaron en bajo rendimiento y deserción, así como en un incremento de suicidio. Este comportamiento ha afectado a 18 millones 781 mil 875 alumnos de primaria y secundaria, tanto públicas como privadas. Entre los países miembros de la OCDE, el 40.24 por ciento de los estudiantes declaró haber sido víctima de acoso; 25.35 por ciento haber recibido insultos y amenazas; 17 por ciento ha sido golpeado y 44.47 por ciento dijo haber atravesado por algún episodio de violencia verbal, psicológica, física y, ahora, a través de las redes sociales.

⁵ O. FULLAT, *Homo educandus. Antropología filosófica de la educación*, UIA, México 2011, p. 23.

Es importante señalar que esta base antropológica debe ser “(...) una antropología pensada desde la persona”⁶. Dicha antropología debe entender a la persona como un *quién* y no como un *algo*, que se piensa con categorías personales, que muestren su verdad radical, es decir, su unicidad, irreductibilidad y vocación a lo eterno. Pero, sobre todo, debemos destacar su carácter perfectible, en donde tiene sentido la educación, Julián Marías establece que la persona “es esencialmente imperfecta en el sentido literal y etimológico de la palabra: es incompleta, inacabada, se está haciendo siempre, en perpetua inconclusión. A la persona humana le pertenece el carácter penúltimo, utópico, constitutivamente deficiente, indigente, menesteroso (...). Desde este punto de vista, es la suma imperfección”⁷.

Por lo tanto, la persona está necesitada de una educación que le acompañe en este camino llamado vida; para que pueda ser posible su perfección personal, dichas experiencias educativas deberán sacar lo personal de la persona, es decir, su constitución del *quién* que se es y se quiere ser. Finalmente, esta es la encomienda de la educación: sacar lo personal (mejor) de la persona.

2.1. La propuesta del personalismo ontológico moderno

En esta postura se encuentra la propuesta del personalismo ontológico moderno (por sus siglas POM), que pone de manifiesto que se abordará a la persona, pero con categorías personalistas modernas, a partir de una metodología propia, la experiencia integral. El camino de la experiencia integral tal como lo propone Burgos es: “Una experiencia integral que comprende, al mismo tiempo, elementos subjetivos (lo que Wojtyła denomina experiencia del yo, y que da razón de la subjetividad de la persona) y de elementos objetivos (lo que Wojtyła denomina experiencia del hombre y que dan razón del mundo externo a la subjetividad humana, lo que incluye la propia corporalidad)”⁸. Hay que entender que ambas dimensiones son solo dos aspectos de la misma y única experiencia: la del hombre “que nunca experimenta nada externo a él sin que, de alguna manera, se experimente simultáneamente a sí mismo”⁹.

⁶ J. M. BURGOS, “El personalismo ontológico moderno I. Arquitectónica”, en *Quién, Revista de filosofía personalista*, 1 (2015), p. 18.

⁷ J. MARIÁS, *Persona*, Alianza Editorial, Madrid 1996, p. 92.

⁸ J. M. BURGOS, “El personalismo ontológico moderno I. Arquitectónica”, cit., p. 21.

⁹ K. WOJTYŁA, *Persona y acción*, (2ª ed.), Palabra, Madrid 2014, p. 51.

Explicaremos aquí los rasgos fundamentales del método de la experiencia integral:

a) La experiencia integral como punto de partida del conocimiento. Debemos entender que cuando nos referimos a la experiencia nos remite al “proceso primario y vivencial por el que la persona se relaciona con el mundo”¹⁰. Por eso es que la experiencia puede integrar todas las dimensiones de la persona.

Es muy importante para nuestro estudio resaltar el valor de comprender a la persona de forma integral, y esto implica que cada una de sus dimensiones son consideradas dentro del marco de la educación; así la afectividad, lo corporal, la autodeterminación, etc., son dimensiones que merecen la pena ser formadas y no solo la dimensión cognitiva.

También es importante señalar que esta experiencia debe ser referida al plano de lo vivencial y originario, es decir, que para la educación es de suma importancia que solo a partir de la experiencia se pueda construir el conocimiento de la persona *ad intra* y *ad extra* (objetiva y externa-subjetiva e interna). Estas dos experiencias corresponden a la del *yo* y a la de la vivencia de los otros, que garantizan y fortalecen la educabilidad de la persona, porque el conocimiento de sí mismo no es un mero solipsismo idealista, sino más bien una interioridad que se descubre también junto con otros.

Por último, para completar la importancia de la experiencia diremos que no solo se reduce a lo meramente sensible, sino que posee una estructuración intelectual y sensitiva, que posibilita el conocimiento de la realidad, como lo señala Burgos: “La realidad no solo se percibe, sino que se experimenta en el profundo sentido del término, es decir, se vivencia desde la propia realidad personal, lo que significa que el hombre no se acerca a ella como un mero conjunto de fenómenos superficiales, sino como a experiencias de cosas reales que existen en cuanto tales y con las que se enfrenta en su completa integridad”¹¹.

b) La comprensión como consolidación y profundización de la experiencia. Como lo hemos señalado antes, el camino de la experiencia integral no solo se queda en la pura experiencia, sino que, avanzando en este proceso, ahora se llega al nivel cognoscitivo de la comprensión.

Para iniciar la explicación del proceso de comprensión, es necesario partir de la inducción y reducción (entendida como exploración o inda-

¹⁰ J. M. BURGOS, *La experiencia integral*, Palabra, Madrid 2015, p. 343.

¹¹ *Ibid.*, p. 346.

gación)¹², por un lado la inducción es “establecer unidades de significado a partir de la multiplicidad de la experiencia que tienen, al menos, una doble función: posibilitar una categorización de lo real, de modo que el mundo resulte más comprensible, y permitir la contrastación y construcción intersubjetiva del conocimiento a través de la comunicación de unidades de significado estables, es decir, de categorías generales o universales”¹³.

Cabe aclarar que la inducción no es la primera comprensión, porque la experiencia ya contiene una comprensión, sino que lo que busca es establecer categorías de tipo universal, para poder comunicar la realidad. Ahora bien, este proceso solo se perfecciona en la medida en que la exploración es capaz de seguir profundizando en la comprensión de esa realidad que necesariamente remite a la experiencia original. Recordemos que la comprensión no es un conocimiento científico, sino espontáneo.

c) La filosofía como profundización crítica de la comprensión. Partimos de que la filosofía es el análisis sistemático de la experiencia del hombre frente a la realidad, o como Burgos la señala: “Como una comprensión crítica del conocimiento habitual o espontáneo (...) apelando a un conocimiento más profundo de carácter sistemático, crítico y radical que puede y debe revisar los cimientos del conocimiento (...). A su vez, la obtención de ese saber remite a un proceso colectivo de interpretación de lo real construido a partir de unas bases conceptuales compartidas”¹⁴.

La construcción social a la que nos referimos es, en pocas palabras, “la interpretación formalizada de la experiencia que proporciona el saber filosófico correspondiente”¹⁵ y su relación con la realidad. En esta ardua tarea, sin lugar a dudas, se refleja el carácter humilde del conocimiento filosófico en donde, por lo menos en el campo de la antropología, ha debido superar muchos “vacíos” a lo largo de la historia que han pretendido explicar a la persona, pero no con categorías específicamente personales.

Otro de los rasgos importantes que deja muy claro el personalismo ontológico moderno es que ambas dimensiones de la persona están unidas ontológicamente por el *yo*, porque soy yo quien al experimentar la realidad me experimento a mí mismo. Ahora bien, cuando la persona (el *yo*) se experimenta, lo primero que apunta es que es un ser inacabado,

¹² *Ibid.*, p. 349.

¹³ *Ibid.*, pp. 349-350.

¹⁴ *Ibid.*, p. 354.

¹⁵ *Ibid.*, p. 355.

es decir, se debe ir constituyendo a lo largo de la vida, a partir de esta realidad, surge la educación con un papel fundamental en el camino del perfeccionamiento humano. Como lo señala Marías: “La vida humana no está dada, va aconteciendo y se le va descubriendo”¹⁶. Este primer elemento es fundamental, justo porque el hombre es perfectible, es que cobra sentido la educación.

Fullat lo explica de la siguiente manera: “El humano queda percibido como esencia inesencial, como tarea (...) el hombre pasa a ser animal crístico, esta palabra hay que entenderla desde su etimología griega: crisis, que significa decisión; provenía del verbo *krino*, ‘yo decido’”¹⁷. Al hombre le incumbe tener que decidirse y aquí interviene ya el proceso educador. Podemos entonces establecer que solo el *quién* es el *yo* que decide y a quien se debe educar de forma integral.

Atendiendo al procedimiento metodológico del personalismo ontológico moderno, es preciso establecer que la persona humana no puede ser reducida a la categoría de objeto, que se manipula y cosifica, estando en esta reducción a mero objeto el origen de toda violencia, sino que debe entenderse como novedad y apertura, de ahí la necesidad de postular un modelo antropológico no cerrado, sino que contemple el carácter dinámico de la persona, siempre en constante construcción de llegar a ser.

La propuesta de una antropología personalista que contempla de forma integral cada una de las dimensiones de la persona y las unifica en la construcción de la identidad personal del *yo*, como un *quién* que vive su ser personal de manera corporal, libre, inteligente, afectivo, espiritual, es una propuesta que vale la pena incluirla en nuestra reflexión educativa. Tal como lo señala Burgos, en la introducción de su libro *Antropología: una guía para la existencia*, al poner de relieve que la novedad de la postura antropológica radica “en la noción de persona que es la clave de su arquitectura conceptual, y sobre esa base desarrolla (...) una serie de categorías filosóficas específicas para tratar a la persona, la importancia radical tanto de la afectividad como de la relación se traduce en la importancia que se conoce a las relaciones interpersonales (...)”¹⁸.

Y más delante en la misma obra señalará que la afectividad es una dimensión esencial de la persona, porque “no podemos concebir una per-

¹⁶ J. MARIAS, *La educación sentimental*, Alianza Editorial, Madrid 1993, p. 17.

¹⁷ O. FULLAT, *Homo educandus. Antropología filosófica de la educación*, cit., pp. 28-19.

¹⁸ J. M. BURGOS, *Antropología: una guía para la existencia*, Palabra, Madrid 2013, p. 20.

sona sin afectividad, sin sentimientos, le faltaría algo fundamental que la haría inhumana en un sentido muy profundo”¹⁹.

Un modelo educativo que tenga como base una antropología personalista es lo que a mi parecer necesitaría la educación actual como ejercicio de auténtico re-pensamiento, lejos de priorizar responder al mercado con estándares de calidad, de certificación, etc., que cosifican en muchos casos a los estudiantes y profesores, despersonalizándolos con términos como agentes, clientes, matrículas y no personas en proceso de realización. Esto es el objetivo de la educación integral: contemplar a la persona en su totalidad como el eje desde el cual y por el cual encontramos sentido a nuestra vocación educativa.

Por lo tanto, se debe regresar a la educación su verdadera misión de humanizadora de la cultura, porque es capaz de transformar lo más humano del hombre, el rostro y el corazón; de lo contrario, como bien señala Fullat: “Educar cuando se carece de imágenes de hombre seguras acaba siendo un simple hacer”²⁰, es decir, la educación solo adiestraría de forma pragmática, pero no formaría lo personal de la persona.

3. La educación de la afectividad: la formación del rostro y del corazón

Hemos señalado la importancia de la antropología personalista como fundamento de la educación integral, entendida como formadora de todas las dimensiones de la persona, aunque en la actualidad parece que la educación solo se ha reducido a la formación de la inteligencia y se ha descuidado la dimensión de la afectividad. Así lo expresa Marías: “(...) no puedo dejar de pensar que las deficiencias de la educación sentimental contrastan con el nivel que han alcanzado otros aspectos de nuestro tiempo. Gran parte de los males que nos aquejan proceden, si no me engaño, de la frecuente tosquedad del repertorio múltiple y variadísimo de las relaciones humanas, que no permite cultivarlas, ni siquiera verlas, y empobrece indeciblemente una vida que podría alcanzar niveles admirables”²¹. Así queda de manifiesto que la falta de una adecuada educación de la afectividad ha favorecido la deshumanización, a nivel personal y comunitario, de nuestra sociedad actual.

La propuesta de educación afectiva tiene que ver en primer lugar con la sensibilidad que despierte la aspiración a lo eterno por parte del

¹⁹ *Ibid.*, p. 109.

²⁰ O. FULLAT, *Homo educandus. Antropología filosófica de la educación*, cit., p. 32.

²¹ J. MARIAS, *La educación sentimental*, cit., p. 10.

hombre y que se contrapone al mundo efímero y perecedero en que se encuentra sumergido. Como lo plantea Mounier al referirse a la educación: “Es una aventura en orden de lo eterno, propuesta a cada hombre en la soledad de su elección y de su responsabilidad”²².

Aquí aplicaremos el primer rasgo de la experiencia integral, en donde para formar la afectividad se debe partir de la experiencia en primera persona, es decir, de la vivencia de sí mismo como captación directa de la subjetividad y de la experiencia del vivir junto con los otros, que tiene carácter de objetividad. Advirtamos que solo en esta vivencia de experiencia integral encontramos el verdadero rostro y corazón que debemos formar.

Por lo tanto, todas las experiencias que conducen a que la persona viva la eternidad favorecen la sensibilidad de reconocer que la otra persona es un rostro y un corazón, recuerdo aquí la sabiduría del pensamiento náhuatl que, para comprender la esencia del hombre, se refería como *in ixtli in yólotl*²³, y solo a quien tiene un rostro y un corazón se le puede enseñar lo eterno, a través de lo bello, la condición amorosa y la condición mortal.

Pero no basta con solo experimentar la vivencia de lo bello, de la condición amorosa y de la condición mortal, se debe pasar a la comprensión, en base a establecer unidades de comprensión, que faciliten la reflexión y promuevan el aprendizaje significativo del estudiante, siempre partiendo del proceso de reflexión que implica profundidad y construcción intersubjetiva del conocimiento a través de la comunicación, hasta llegar a un conocimiento de carácter sistemático y crítico. Pero siempre con la consigna de regresar a la experiencia del estudiante, siempre en búsqueda de la verdad.

Aplicar el método de la experiencia integral es formar al estudiante para analizar, debatir, cuestionar y modificar su propio actuar responsable. Además de que potenciará el análisis y el conocimiento de la realidad

²² E. MOUNIER, *Manifiesto al servicio del personalismo*, Editorial Taurus, Madrid 1976, p. 12.

²³ Lo esencial en el pensamiento náhuatl era la formación correcta del rostro-corazón (*in ixtli in yólotl*). El rostro es el que mostramos al mundo, es lo que enseñamos a diario y el que dice quiénes somos y cómo somos, el que reconoce la igualdad del otro. El corazón es el mostrarse dinámico compartiendo deseos y anhelos con la comunidad, es la esencia de lo que somos realmente y cómo la manifestamos. Por ello, los maestros eran formadores de los “rostros y corazones” sabiendo que el espejo que ponían ante sí reflejaba no solo al discípulo, sino también a ellos mismos. Cfr. O. BUENDÍA, *La dimensión humana en el pensamiento de los antiguos nahuas: el rostro corazón*, en M. MIRANDA PACHECO Y N. DELIA DURÁN AMAVIZCA (coordinadores), *La filosofía mexicana entre dos milenios*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México 2002, pp. 68-81.

personal y social, en pocas palabras, facilitará el desarrollo de los procesos de reflexión en la acción y de la misma acción. En el camino de la experiencia integral alcanzaremos el camino de la formación en donde “la educación es desalienación, la ciencia es liberación y la filosofía es alumbramiento”²⁴.

a) *Enseñar lo bello*

La experiencia de lo bello juega un papel relevante en la educación, su potencia no solo se reduce al placer que genera la forma y la figura; es, también, dar paso al campo concreto de la formación ética y axiológica, por eso la experiencia de lo bello nos humaniza y nos forma.

La belleza produce determinados efectos cuando se capta y se comprende, tales como la alegría y el goce, además de favorecer la sociabilidad del estudiante, y desarrollar la capacidad creativa, crítica y comunicativa de la persona. Platón propone como fin de la educación la belleza y la perfección: lo que la gimnasia es para el cuerpo, la μουσική²⁵ es para el alma; así queda plasmada esta idea en *La República*: “La música es (...) la educación soberana (...), quien haya sido educado en esto como conviene percibirá con gran agudeza la negligencia y fealdad así en las obras de arte como en las de la naturaleza”²⁶.

En la misma temática, Jaeger resalta la importancia que tiene la belleza en la educación y en la formación moral en el contexto griego, y afirma que: “La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser. En ella la utilidad es indiferente o, por lo menos, no es esencial. Lo fundamental en ella es (*kalón*), es decir, la belleza, en el sentido normativo de la imagen, imagen anhelada, del ideal”²⁷.

Hasta aquí podemos establecer cómo el filósofo griego resalta la importancia de acercarse al ideal de lo bello, como una manera para formar a los hombres, y de ser reconocidos como hombres morales, es decir, dignos de contemplación por su hermosura. Así que el ideal de hombre

²⁴ G. DROZ, *Los mitos platónicos*, Labor, Barcelona 1992, pp. 80-81.

²⁵ “μουσικός η ὄν, de las Musas; musical; músico; formado en el arte o en las ciencias, culto, fino. SUST. ἡ μουσική, τα μουσικά arte de las musas, esp. música, canto; danza, baile; poesía; en gral. formación espiritual, educación superior, cultura; ciencia”, Cfr. J. M. PABÓN S. DE URBINA, *Diccionario VOX griego-español*, Barcelona 1990, p. 402.

²⁶ PLATÓN, *La República, libro III*, trad. Antonio Gómez Robledo, UNAM, México 2000, 401e.

²⁷ J. WERNER, *Paideia*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica 1957, p. 19.

será aquel que es bello moralmente, es decir, bueno, indudablemente se refiere al concepto de *areté* propio de la educación griega.

La enseñanza de lo bello es fundamental en la formación de la afectividad, por lo que se deben enseñar todas las artes, música, pintura, literatura, danza y cine. Este aporte a la educación es de capital importancia, porque despierta en el alumno que “alabe lo bello y con regocijo le dará cabida en su alma, haciendo de ello su alimento, a fin de llegar a ser él mismo bello y bueno”²⁸. Justo es la idea que queremos destacar en este apartado, al fomentar la enseñanza de lo bello, el paso siguiente es la experiencia de lo bueno; de ahí que es de importancia radical que la experiencia de lo bello, por cierto, experiencia que conduce a lo eterno, también conduzca a la vivencia de la bondad.

Recordemos que Tomás de Aquino señaló que existe una convergencia²⁹ final entre el ser, lo verdadero, lo bueno, lo uno y lo bello. “Lo bello y el bien son lo mismo porque se fundamentan en lo mismo, la forma. Por eso se canta al bien por bello (...). Lo bello, por su parte, va referido al entendimiento, ya que se llama bello aquello cuya vista agrada. De ahí que lo bello consista en una adecuada proporción, porque el sentido se deleita en las cosas bien proporcionadas como semejantes a sí, ya que el sentido, como facultad cognoscitiva, es un cierto entendimiento”³⁰.

En cualquier caso, en presencia de lo bello, nuestro entusiasmo se eleva sobre lo inmediato y trivial. Parece darse aquí un ascender desde lo meramente pragmático hacia algo distinto y superior, que es lo eterno. En una verdadera transfiguración de la materia a la experiencia de lo eterno, es decir, es una ruptura con la razón pragmática que obliga a ver la realidad con ojos de utilidad y no desde su finalidad, Kant lo proponía como necesaria y trascendental relación entre la experiencia de lo bello y de la bondad: “Lo bello es símbolo de la moralidad”³¹. Y en esta relación es en donde se ennoblece la persona.

En esto radica el valor de lo bello, en la capacidad de contemplar aquello que carece de utilidad inmediata, pero que es capaz de integrar lo verdadero, lo bueno de un encuentro personal que abre las puertas del corazón humano a la experiencia de lo eterno.

²⁸ PLATÓN, *La República*, libro III, cit., 401 e.

²⁹ Cfr. S. Th. I, q. 17, a. 4, ad 2: “Tanto lo verdadero como el bien son generales y se identifican con el ser”.

³⁰ S. Th. I, q. 5, a. 4, ad 1.

³¹ I. KANT, *Crítica del juicio*, trad. Manuel García Morente, Editorial Tecnos, España 2011, p. 285.

Ahora bien, enseñar lo bello nos debería llevar a la conclusión que señala Marías: “La belleza posibilita el resplandor de la persona”³², por lo tanto, a través de la belleza llego a la contemplación del rostro que resplandece en el corazón que ama, es decir, de la persona. En este mismo sentido Jaeger señala: “Solo el más alto amor a este yo en el cual se halla implícita la más alta *areté* es capaz de apropiarse la belleza”³³.

Así damos paso ahora a la enseñanza de la condición amorosa, que se traduce como la más alta expresión de bondad y belleza.

b) Enseñar la condición amorosa

Antes que nada, supone clarificar qué se entiende por *amor*, Marías al principio de su obra *La educación sentimental* señala que vivimos en una época en donde rara vez se piensa en los estratos básicos y más íntimos de la vida, como es el caso del amor y otros sentimientos amorosos, desde los cuales se llega a las demás personas con el entusiasmo de darse. Nuestra cultura ve al amor de forma reducida solo al sexo, o a la pasión o cualquier otra interpretación prefabricada de nuestro contexto, a la que Marías llamará “visión zoológica” del amor.

Enseñar la condición amorosa debiera partir de la comprensión que con verdad señala Marías del amor: “No consiste en posesión ni fusión. Es algo bien distinto: donación ¿de qué? Ahí reside la mayor originalidad: no de ninguna cosa, ni siquiera de apoyo, servicio, calor humano, sino de uno mismo, es decir, donación de la persona que cada uno es”³⁴.

No se puede comprender a la persona si no existe una voluntad de apertura y de donación, que conlleva también la experiencia del amor recíproco, porque no hay persona si a la vez no existe otra persona frente a esta. De ahí deriva la unidad y la continuidad de las conciencias que Nédoncelle resaltarán: “La esencia de toda relación entre el yo y el tú es el amor, es decir, la voluntad de promoción mutua”³⁵.

Así, el encuentro con el otro yo descosifica la relación interpersonal y renunciando a cualquier tipo de violencia que en ella se pueda dar, porque existe una voluntad de promoción mutua, es decir: “Nosotros no somos para nosotros más que por relación a otro (...). Cada pulsación de vida personal es colegial: lo que existe no es un yo o una serie de yoes,

³² J. MARIAS, *La educación sentimental*, cit., p. 279.

³³ J. WERNER, *Paideia*, cit., p. 28.

³⁴ J. MARIAS, *Mapa del mundo personal*, Alianza Editorial, Madrid 1993, p. 148.

³⁵ M. NÉDONCELLE, *Persona humana y naturaleza*. Estudio lógico y metafísico, trad. Carlos Díaz, Fundación Emmanuel Mounier, Salamanca 2005, p. 30.

sino de entrada y siempre una sociedad de espíritus que no se poseen más que donándose y que no se donan más que poseyéndose”³⁶. Así podríamos plantear que la violencia contra cualquier persona parte de la soledad del *yo* y de la ausencia del *otro* que le impide encontrarse en la comunidad del *nosotros*; a mayor violencia, mayor soledad del *otro*. La educación debe provocar la búsqueda del *otro* y la promoción de la donación, en la experiencia radical del amor.

Enseñar la condición de creatura amorosa posibilita vivir la experiencia del amor, que consiste en darse, como lo presenta también Hildebrand: “En todo amor vive un gesto de regalo de uno mismo”³⁷. Ahora bien, esta entrega del propio corazón requiere comprender que “lo que verdaderamente cuenta no son las cualidades, sino la persona misma que en ellas se anuncia y manifiesta (...)”³⁸. El amor, cuando lo es en verdad, se dirige a la mismidad de la persona, eso explica la posibilidad de su permanencia, de su eternidad a lo largo de un argumento que es la exploración indefinida de esa mismidad inagotable.

Parte fundamental de enseñar la condición amorosa es entender lo que Marías dirá en su obra *La felicidad humana*: “Para que alguien dé felicidad, hay que tratarlo como persona (...)”³⁹. Se sigue entonces que: “La persona como tal es el verdadero fin en sí mismo, lo único querido sin más, la apetencia al ser amado es esencial a la filosofía, cuando alguien nos quiere, nuestra vida se dilata, se abre literalmente a la posibilidad de ser feliz”⁴⁰. De lo contrario cuando no favorecemos experiencias de amor personal, entonces se abre la posibilidad de que el hombre adquiera comportamientos instintivos y violentos, porque toda actitud violenta es un abandono del otro, es sentir que al otro no le importo, que no soy nada frente al otro, es indiferencia, es no ser amado.

Desafortunadamente nuestros estudiantes, pero en general el hombre de hoy, experimentan cada vez más la “inconsistencia de los amores, basados en las cualidades que pueden ser limitadas, o perder interés, o encubrir un fondo personal con el que no se tiene afinidad y hacia el cual no es verdadera la proyección amorosa”⁴¹. Y esta vivencia del amor que se acaba es la que causa desilusión y cierra la puerta de la eternidad, porque el amor exige la necesidad de perdurar en el tiempo. “Por eso la

³⁶ *Ibid.*, p. 31.

³⁷ D. VON HILDEBRAND, *La esencia del amor*, EUNSA, Navarra 1998, p. 88.

³⁸ J. MARIAS, *La educación sentimental*, cit., p. 277.

³⁹ J. MARIAS, *La felicidad humana*, Alianza editorial, Madrid 1989, p. 285.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 93.

⁴¹ *Ibid.*, p. 278.

razón más profunda del desinterés de tantos hombres de nuestra época por la perduración de la vida tras la muerte es la pobreza de su amor; el desconocimiento de lo que es amor en el sentido radical de la palabra, que no admite la posibilidad de que se extinga, y por tanto reclama la pervivencia de las personas que lo realizan”⁴².

Dar un giro a la educación hacia contenidos que afirmen la eternidad de la persona es cada vez más urgente, porque si en la enseñanza se le arrebatara al hombre su vocación a lo eterno, se le condena a la interpretación de que todo es pasajero y volátil, las cosas, la naturaleza, las personas, así una inversión de mi persona a largo plazo no merece la pena, y este es a mi manera de ver la clave de la generación de todo tipo de violencia.

c) Enseñar la condición mortal

Otra forma de aventura, en orden de lo eterno, es enseñar que somos mortales, decía Sófocles en *Antígona*: “Muchas cosas asombrosas existen y, con todo, nada más asombroso que el hombre (...). Nada de lo por venir le encuentra falto de recursos. Solo de la muerte no tendrá escapatoria”⁴³.

Vivimos en tiempos paradójicos, en tiempos de crisis universal, tiempos de confusión y de incertidumbre. La ciencia y la tecnología han hecho progresos espectaculares que se han traducido en avances impresionantes. Pero la ciencia no ha logrado explicar qué es la vida. Y, más aún, ¿para qué se vive? Cuanto más la ciencia actualmente pretende matematizar la vida alejándola de la realidad. Y la vida es una realidad. Por supuesto que hay un concepto de vida, pero el concepto no es la realidad, porque, en general, la vida se entiende en su dimensión biológica. Sin embargo, sabemos que tiene otras dimensiones, una de ellas es la innegable relación esencial que hay entre vida y muerte. Tan es así que se afirma que la esencia de la vida es la muerte.

Pues tanto la vida como la muerte son un misterio. Si vivimos en medio de misterios, la vida y la muerte son misterios especiales: el primero es fuente de alegría; y el segundo, un acontecimiento angustiante. Se ha dicho que la muerte es el sin sentido de la vida, el absurdo; en su libro *El ser y la nada*, Sartre nos dice: “El hombre es una pasión inútil, pues parte de la ansia del ser absoluto e infinito, pero es incompleto y finito; preten-

⁴² *Ibid.*, pp. 280-281.

⁴³ SÓFOCLES, *Antígona*, en *Sófocles. Tragedias*, trad. A. Alamillo, Gredos, Madrid 2014, pp. 149-150.

de, desea la eternidad, pero está condenado a la fugacidad; quisiera ser Dios y es solo hombre”⁴⁴, esta es la señal más clara de nuestra inconsistencia. Inevitablemente, lo que somos empezó y terminará, de tal manera que para que la vida sea, se necesita la muerte.

La muerte es absurda, por lo menos así nos parece, porque no entendemos por qué tenemos que morir. Nos parece irracional el hecho de que la energía viviente termine y a veces bruscamente. Incluso podemos pensar que la muerte es más fuerte que la vida porque impone una forma a la vida: la descomposición de la forma orgánica rompe la estructura, y en vez de cuerpo queda un cadáver, que pronto carece de forma y se descompone.

La reflexión sobre la pregunta: ¿Para qué se vive, si tenemos que morir? no se responde con un mero conocimiento nocional o fáctico, sino solo con el conocimiento experiencial, que se refiere a la experiencia de nuestro morir. Esta constituye la única manera de saber qué es la muerte o, mejor dicho, qué es vivir muriendo.

Por supuesto, el verdadero conocimiento de lo que es la muerte se adquiere en primera persona, en la experiencia de que para cada uno de nosotros cualquier hora es buena para morir, cualquiera puede ser la última.

Ante un misterio tan complejo como es el morir, en estos tiempos, lo mejor es evitar pensar que moriremos. De ahí la conocida frase de Pascal: “Al no poder encontrar remedio a la muerte [...] los hombres, para ser felices, han tomado la decisión de no pensar en ella”⁴⁵. Olvidar que somos seres mortales, es olvidar que cada día que vivimos es un día menos en el conjunto de nuestra vida. Somos tiempo que pasa inexorablemente y que un día desembocará en la eternidad.

Los valores supremos de nuestra cultura, incluso de la educación actual, son el dinero, el poder, la belleza, la juventud, la salud, la fama, el éxito, etc. Por eso ni siquiera hay que pensar en la muerte porque ella amarga la existencia e impide gozar en plenitud. Curiosa sociedad actual: rechaza la muerte y acepta y produce la violencia mortal.

Si enseñamos que la muerte es la gran pedagoga de la vida, entonces estaremos enseñando que existe un sentido en la vida de cada persona,

⁴⁴ J. P. SARTRE, *El ser y la nada*, Iberoamérica, Buenos Aires 1954, p. 377.

⁴⁵ B. PASCAL, *Pensées*, http://www.samizdat.qc.ca/arts/lit/Pascal/Pensees_brunschvicg.pdf (2 mayo 2018) “Les hommes n’ayant pu guérir la mort, la misère, l’ignorance, ils se sont avisés, pour se rendre heureux, de n’y point penser”.

que se vive con tal intensidad que se toca la eternidad en cada experiencia personal. Como lo recuerda Séneca: “Hay que organizar cada día como si fuera el último”, *omnis dies velut ultimus ordinandus est* (Epo 12, 101).

Así la certeza de la muerte es fecunda, porque le permite al hombre vivir una vida plenamente personal, es decir, una vida con tal fragilidad que la muerte es elemento esencial de nuestra vida. Saberme mortal y vivir consecuentemente con ello evita la pretensión deshumanizadora de creernos inmortales, con cierta superioridad sobre los demás, inicio de cualquier tipo de violencia.

Por último, saberme mortal me hermana con las otras personas, que reflejan la misma condición de fragilidad que yo voy experimentando día con día.

4. ¿Quién enseña la aventura de lo eterno?

El estudio revela que la proporción de estudiantes que padecen con frecuencia de acoso escolar representa un porcentaje siete veces superior en las escuelas con problemas de disciplina que en aquellas de entorno más saludable. Los estudiantes que asisten a escuelas en donde la mala percepción de los docentes es superior, tienen 12 por ciento más de probabilidades de convertirse en víctimas del acoso escolar que aquellos que estudian en escuelas en donde dicha percepción es menor. Esto podría ser un indicador de que el acoso ocurre con mayor frecuencia cuando los estudiantes no ven a los docentes como transmisores eficaces de las reglas de respeto y convivencia pacífica⁴⁶.

Siempre será preferible un profesor que muestre la plenitud humana con el ejemplo de su persona, que uno que sea erudito pero que su ejemplo despersonalice a los estudiantes; recordemos que anteriormente era tal la personalidad del maestro que los estudiantes los seguían convirtiéndose en verdaderos discípulos con ilusión y entusiasmo necesarios para que el maestro sacara lo mejor de ellos. En estos tiempos los profesores solo tenemos alumnos matriculados, pero no discípulos, repetidores de conocimientos para pasar el examen, pero no buscadores de verdad y bien.

La educación hoy necesita de profesores que estén convencidos de que su ejercicio docente es una aventura en orden de lo eterno, sin importar la especialidad que enseñen, es decir, que tanto el que imparte

⁴⁶ <https://es.unesco.org/news/segun-datos-ofrecidos-pisa-2015-acoso-escolar-es-mayores-preocupaciones-escuelas> (abril 2018).

ciencia como humanidades debe abrir la posibilidad del sentido de eternidad propio de la persona.

Conclusión

Como lo hemos apuntado, la educación tradicionalmente se ha centrado en la dimensión intelectual, mientras que la dimensión de la afectividad ha quedado relegada en casi todos los niveles educativos. De ahí la necesidad de educar el mundo afectivo de los estudiantes en orden de lo eterno y favorecer la reflexión que abre las puertas a vivir la experiencia de lo bello, de la condición amorosa y de la condición mortal, porque hemos constatado el enorme peso que tienen dichas experiencias afectivas en una sociedad en donde impera la violencia y la hostilidad humana, cuyas consecuencias plantean un reto a la labor educativa que tiene como una de sus metas la construcción de la civilización del amor y de la paz. Así, la educación cumple con “la misión de despertar seres capaces de vivir y comprometerse como personas”⁴⁷.

La propuesta de Delors en el tercer pilar de la educación es que: aprender a vivir juntos parte del “descubrimiento del otro, que pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo”⁴⁸. Ese descubrimiento del otro es a partir de las experiencias de eternidad: lo bello, el amor y la condición mortal, que son capaces de despertar la sensibilidad que reconoce en el otro un rostro y un corazón semejante al mío, sin negar su enriquecedora diferencia. Así lo presenta Burgos: “Para educar realmente la afectividad lo fundamental es conseguir que la persona experimente las emociones adecuadas para que se vincule afectivamente a ellas y las introduzca en su universo axiológico. Solo entonces podrá constituirse una arquitectura sentimental ética y psicológicamente correcta”⁴⁹.

Una vez que se logra el reconocimiento del otro rostro y se alberga en el corazón, se podrá llevar a buen término la integración personal en el proceso perfectivo de la educación, que es la personalidad moral; siguiendo este planteamiento, Burgos señalará que: “Hay que educar a las personas para que les guste lo que les conviene, lo que es efectivamente

⁴⁷ E. MOUNIER, *Manifiesto al servicio del personalismo*, cit., p. 93.

⁴⁸ J. DELORS, “Los cuatro pilares de la educación”, en *La Educación encierra un tesoro*, UNESCO, México 1994, pp. 91-103.

⁴⁹ J. M. BURGOS, *Antropología: una guía para la existencia*, cit., p. 135.

elevado y rico. De ese modo la afectividad se podrá desplegar con espontaneidad y la persona se beneficiará de ese despliegue”⁵⁰.

Resulta evidente que para alcanzar una vida plena y un óptimo desarrollo personal y profesional no es suficiente solo el bagaje intelectual, este debe ir acompañado de una educación de las emociones y los afectos, de un acertado desarrollo moral y de insertar el propio proyecto de vida en un horizonte de sentido trascendente, valioso y pleno⁵¹. Desplegar la afectividad lo recuerda Hildebrand es: “Tener un corazón capaz de amar, un corazón que puede conocer la ansiedad y el sufrimiento, que puede afligirse y conmovirse, es la característica más específica de la naturaleza humana”⁵².

La verdadera educación sentimental integra la vida moral de los alumnos como lo plantea Adela Cortina: “Ejercitando los valores morales como la libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la tolerancia activa, la disponibilidad al diálogo y el respeto a la humanidad, permiten avanzar al ejercicio de la democracia; la carencia de ellos significaría perder en humanidad”⁵³, y no favorecer la cultura de la paz.

Sabemos que la paz es un valor universalmente reconocido por la humanidad, es por ello que vale la pena apostar por una educación integral que a través de la afectividad el hombre pueda lograr una paz interior que luego la transmita a su alrededor, generando una cultura en donde la dignidad humana, el respeto a los derechos humanos y la convivencia pacífica estén profundamente arraigados en el corazón de las personas.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 134.

⁵¹ D. SANTA CRUZ, “La educación de la afectividad: Una propuesta personalista”, en *Revista multidisciplinaria* semestral, Ecuador 2015, p. 268.

⁵² D. VON HILDEBRAND, *El corazón*, Palabra, No. 1, Madrid 2005, p. 15.

⁵³ A. CORTINA, “Educar en la ciudadanía. Aprender a construir el mundo juntos”, en *Ciudadanos del mundo*, Alianza Editorial, Madrid 1998, p. 228.