

*CONFLUENCIA: EMOCIONES, RAZONES Y COMUNIDAD: ENSEÑANZA DE LA
ÉTICA CON NIÑAS/OS DE ENTRE 6 Y 9 AÑOS A PARTIR DE LAS EMOCIONES.
UNA PROPUESTA DESDE DAVID HUME.*

Iver Alexander Cruz Avila

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Filosofía
Bogotá D.C.
2019

Confluencia: emociones, razones y comunidad: Enseñanza de la ética con niñas/os de entre 6 y 9 años a partir de las emociones. Una propuesta desde David Hume.

Trabajo para optar al título de
Licenciado en filosofía

Modalidad: Proyecto Pedagógico-didáctico

Presentado por
Iver Alexander Cruz Avila
Cód.:1024545710

Directora:
Maria Camila Doncel Espitia

Universidad pedagógica nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Filosofía
Bogotá D.C.
2019

Resumen


El objetivo de la presente investigación es desarrollar una estrategia de enseñanza de la ética que tenga en cuenta las emociones y parta de ellas para, promover una sana convivencia en el aula. Para dicha labor se partió de algunas reflexiones sobre algunas intervenciones en dos instituciones educativas de Bogotá y de la revisión documental de algunos antecedentes teóricos y metodológicos. Específicamente, se desarrolló una conceptualización teórica a partir de la propuesta del filósofo David Hume sobre la moral sentimental, en donde se establece el papel de las pasiones en la ética y dos principios morales que pueden servir para la vida en sociedad: justicia y benevolencia. También se expusieron algunas reflexiones sobre desarrollo moral, en lo que corresponde a la experiencia y la ética del cuidado. Adicionalmente, se parte de una concepción crítica sobre las infancias, las cuales se entienden como una actitud de transformación en lugar de una fase etaria. La investigación se planteó con una metodología del enfoque cualitativo llamada Investigación Acción Educativa (IAE) y se propuso como metodología en el aula la comunidad de indagación, metodología desarrollada por el programa de filosofía para niñas/os (FpN). Finalmente, se realiza un diseño pedagógico que intenta incorporar las reflexiones sobre las emociones en el mundo de las/os niñas/os y que plantea como recursos didácticos los títeres, la literatura y el dibujo.

Palabras claves: Emociones, Enseñanza de la ética, Infancias, Ética del cuidado, Comunidad de indagación.

Abstract

The objective of this research is to develop an ethics teaching strategy that considers emotions and their role for, promoting a healthy coexistence in the classroom. For this proposal, some reflections were made based on the investigation developed in two institutions in Bogotá and the documentary review of some theoretical and methodological background. We establish the present proposal, based in the theory of the philosopher David Hume on sentimental morals, that establishes the role of passions in ethics and two moral principles that can serve life in society: justice and benevolence. There were also some reflections on moral development, in what corresponds to the experience and ethics of care. In addition, we based on a critical conception of childhood, which is understood as an attitude of transformation in contrast with the view of an age phase. This research use a methodology of the qualitative approach know as Educational Action Research (EAR) and we use the inquiry community as a methodology in the classroom, this methodology is developed by the philosophy program for children (FpN). Finally, we create a pedagogical design that attempts to incorporate the reflections on emotions in the world of children and that pose as didactic resources the puppetry, literature and drawing.


Keywords: Emotions, Ethics Teaching, Children, Care Ethics, Community of inquiry

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 8	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Confluencia: emociones, razones y comunidad: Enseñanza de la ética con niñas/os de entre 6 y 9 años a partir de las emociones. Una propuesta desde David Hume.
Autor(es)	Cruz Avila, Iver Alexander
Director	Espitia Doncel, Maria Camila
Publicación	Bogotá, 2019. Universidad Pedagógica Nacional.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Enseñanza de la ética, emociones, infancias, ética del cuidado, ética de la justicia, benevolencia, justicia, experiencia, filosofía para niños, comunidad de indagación.


2. Descripción
<p>El objetivo de la presente investigación es desarrollar una estrategia de enseñanza de la ética que tenga en cuenta las emociones y parta de ellas para, promover una sana convivencia en el aula. Para dicha labor se partió de algunas reflexiones sobre algunas intervenciones en dos instituciones educativas de Bogotá y de la revisión documental de algunos antecedentes teóricos y metodológicos. Específicamente, se desarrolló una conceptualización teórica a partir de la propuesta del filósofo David Hume sobre la moral sentimental, en donde se establece el papel de las pasiones en la ética y dos principios morales que pueden servir para la vida en sociedad: justicia y benevolencia. También se expusieron algunas reflexiones sobre desarrollo moral, en lo que corresponde a la experiencia y la ética del cuidado. Adicionalmente, se parte de una concepción crítica sobre las infancias, las cuales se entienden como una actitud de transformación en lugar de una fase etaria. La investigación se planteó con una metodología del enfoque cualitativo llamada Investigación Acción Educativa (IAE) y se propuso como metodología en el aula la comunidad de indagación, metodología desarrollada por el programa de filosofía para niñas/os (FpN). Finalmente, se realiza un diseño pedagógico que intenta incorporar las reflexiones sobre las emociones en el mundo de las/os niñas/os y que plantea como recursos didácticos los títeres, la literatura y el dibujo.</p>

3. Fuentes
<p>Aquino, T. (1274), <i>Suma de Teología</i>. I-IIae 22-25. Trad. José Martorell Capo. Madrid, España: Biblioteca de autores cristianos.</p> <p>Arango, M., Bedoya, S. y Tofiño, M. (2017). <i>“Emoción-arte, el arte de dominar tus emociones”; fortalecimiento de las habilidades básicas de la inteligencia emocional en los niños del primer ciclo</i></p>


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 8	

de básica a través de la lúdica en la Institución Educativa "Tulio Enrique Tascón Chambimbal", Buga-Valle del Cauca. Popayán, Colombia: Unicauca.


- Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Trad. Julio Pallí Bonet. Madrid, España: Gredos.
- Aristóteles (1990). *Retórica*. Trad. Quintín Racionero. Madrid, España: Gredos.
- Bedoya, N., Rey, E. y Romero, W. (2014). Las emociones en el desarrollo del juicio moral en perspectiva de educación filosófica. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades* 2015, 47 (86).
- Betancourt, C. (2018). *La filosofía para niños y la educación emocional. El desarrollo del pensamiento crítico-creativo en niños de 4 a 5 años*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Brenifier, O. (2008). Caring Thinking about Caring Thinking. *Diotime*, n°37 (07/2008).
- Butler, B. (1726). *Fifteen Sermons*. Recuperado el [13 de marzo del 2018] de: <http://people.ds.cam.ac.uk/rjh221/mitcourses/moralpsychology/SermonXI.pdf>
- Calderón, M., Gonzales, G., Salazar, P. y Washburn, S. (2014). *El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado*. San Pedro, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Calzadilla, R. (2003). *Paidética: ética para niños*. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Cano, A. (2011). La teoría de las pasiones de Hume. *Daimón, Revista Internacional de Filosofía* 101-115.
- Cantillo, I. y Yañez, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas no.36* Valparaíso abr. 2017.
- Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*: Caruana Vañó, A. (coord.) (2011). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.
- Carrasco, M. (2009). De Hutcheson a Smith: un sentimentalismo 'sofisticado'. *Revista de Filosofía* 65 (2009): 81-96.
- Congreso Nacional de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación: Ley 115 de 1994*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación.
- Cortes, C., Muñoz, S. y Niño, M. (2016). *Formación del pensamiento ético en estudiantes de Colegio Campestre Monteverde*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cuadros, O. (2009). *Evaluación de los componentes de la inteligencia emocional en niños y niñas con dificultades de aprendizaje*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Darwin, C. (1903). *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. Trad. Eusebio Heras. Valencia, España: F. Sempere y Cia. Ed.
- Descartes, R. (2006). *Las pasiones del alma*. Trad. J. Antonio Martínez. Madrid, España: Tecnos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONOCER PARA EDUCAR</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 8	

- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Trad. Pablo Manzano. Madrid, España: Ediciones Morata S.A.
- Fernández, A. y Nossa, I. (2018). *¿Y tú sabes lo que sientes...? Una propuesta pedagógica pensada en la educación emocional*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la ética, Psicología del desarrollo femenino*. Trad. Juan José Utrilla. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 52, 174-184.
- Gonzales, A. (2008). La justicia como virtud artificial en Hume. Elementos para una teoría psico-social de la acción. *Pensamiento*, enero-abril 2008, pp. 97-127.
- Gonzales, P., Moreto, G., Janaudis, B., Benedetto, M., Delgado, M. y Altisent, R. (2013). *Educación de las emociones para promover la formación ética*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Hume, D. (1990). *Disertación sobre las pasiones y otros ensayos morales*. Trad. Jose Luis Tasset. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- Hume, D. (2001). *Tratado sobre el conocimiento humano*. Trad. Vicente Viqueira. Madrid, España: Libros en la red.
- Hume, D. (2014). *Investigación sobre los principios de la moral*. Trad. Carlos Mellizo. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Hunter, D. (Sin fecha). *Ciclo de aprendizaje experiencial*. Trad. Andrea Parra. Recuperado de: <https://www.dropbox.com/sh/im1olzmq1c2a0hs/AADrQqEAX2ROZL4xEeCyag02a?dl=0>
- Hunter, D. (Sin fecha). *Dibujar como herramienta*. Trad. Andrea Parra. Recuperado de: <https://www.dropbox.com/sh/im1olzmq1c2a0hs/AADrQqEAX2ROZL4xEeCyag02a?dl=0>
- Imbernón, F., Alonso, M., Cases, I., Cordero, G., Fernandez, I., Revenga, A. y Ruiz, P. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona, España: Grao Editorial.
- Instituto Pedagógico Nacional [IPN]. (2001). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de: <http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/ORIGINAL%20PEI%202001.pdf>
- Kant; I. (1935), *Antropología en sentido pragmático*. Trad. José Gaos. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Kohan, W. (2002). *Entre filosofía y educación*. Rio de Janeiro, Brasil: Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao Editorial.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño [LFMN]. (2012). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/00446150470ee3a161b3e>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 8	

- Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Lo Celso, M. (2018). *Leer con los ojos, el corazón y el alma*. Recuperado de: Mi sala Amarilla Sitio web: <https://salaamarilla2009.blogspot.com/2018/04/proyecto-de-educacionemocional.html?fbclid=IwAR1C9SGCPwl2sGJ2Qd4HdAKA77RdcUzPPM2onCch7I8DV9xUu63ORKadto>
- López, E. (2005). *La educación emocional en la educación infantil*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Mahecha, P. (2016). "*Leyendo sueños, tejiendo sentimientos*": proyecto pedagógico y didáctico para promover la educación emocional como herramienta pedagógica en el Jardín Infantil Buen Comienzo Calzanía. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Maturana, G., y Garzón, C. (2015). La Etnografía en el Ámbito Educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*. pp. 192-215.
- Mauri, M. (2005), *El conocimiento moral: Shaftesbury, Hutcheson, Hume, Smith, Brentano, Scheler, Santo Tomás*. Madrid, España: Ediciones Rialp S.A.
- Medianero, D. (2011). Metodología de estudios de línea base. *Pensamiento Crítico*, 15, 61-82.
- Mercado, L. y Rivas, A. (2016). *Los títeres como herramienta pedagógica para favorecer la atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de primer grado matinal de la Institución Educativa 20 de Enero sede Rita de Arrázola de Sincelejo* (tesis posgrado). Sincelejo, Colombia: Universidad Nicaragüense Martín Luther King Jr.
- Merino, S. (2017). *La carpeta de las emociones: Proyecto didáctico para segundo ciclo de educación infantil*. Barcelona, España: Universidad Internacional de La Rioja.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Educación ética y Valores humanos* En serie lineamientos Curriculares. Recuperado de: https://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-339975_recurso_9.pdf?binary_rand=14
- Modzelewski, H., Techera, D. y Fernández, J. (2012). *Comunidad de indagación y educación de las emociones. Proceso de investigación conjunta con maestros comunitarios*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Modzelewski, H. (2016). Fundamentos para un programa de educación de las emociones en una sociedad democrática. *Andamios* vol.13 no.30 México ene./abr. 2016
- Narvaez, D., & Lapsley, D. (2005). The psychological foundations of everyday morality and moral expertise. In D. Lapsley & Power, C. (Eds.), *Character Psychology and Character Education* (pp. 140-165). Notre Dame: IN: University of Notre Dame Press.
- Piaget, J. (1982). *El criterio moral en el niño*. Trad. Nuria Vidal. Barcelona, España: Diagràfic, S.A.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONOCIMIENTO AL SERVICIO</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 8	

Piñero, M. y Rivera, M. (2012). *Investigación cualitativa: Orientaciones procedimentales*. Barquisimeto, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Rodríguez, A. (2016). *Construcción ética en la cotidianidad familiar de un niño y una niña de primera infancia*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Rodríguez, L. (2015). *Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños y niñas de pre jardín del jardín infantil de la UPTC*. Tunja, Colombia: UPTC.

Splitter, L. y Sharp, A. (1995). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

Vásquez, M. y Londoño, G. (2002). *La afectividad*. Quindío, Colombia: Universidad del Quindío.

Villamil, M. (2011). *Emociones y ética. Aportes al desarrollo de una ética integral*. Bogotá, Colombia: Universidad de San Buenaventura.


Vivas, M. (2002). *La educación emocional: conceptos fundamentales*. Táchira, Venezuela: Universidad de los Andes.

4. Contenidos

En este texto se busca desarrollar una propuesta pedagógica para la enseñanza de la ética de niñas/os de entre seis y nueve años que parta de las experiencias emocionales de las/os mismas/os. Por ello, se iniciará, el trabajo planteando, en un primer momento, desarrollar una contextualización que establezca de dónde surgió la propuesta, cuáles son las problemáticas que se ven evidenciadas y un mecanismo que podría solucionarlas, qué recursos han desarrollado otras/os maestras/os o investigadoras/es en el área, y finalmente cuáles son los motivos que impulsan a que propuestas como ésta sean necesarias en el campo de la investigación, pero también en el de la docencia.

En la segunda parte, se expone el marco teórico, empezando con algunas de las concepciones de las pasiones/emociones en la historia de la filosofía (Aristóteles 1985, 1990; Aquino, 1274; Descartes, 2006; Darwin, 1903; Kant, 1935); luego seguiremos con las bases, tanto de la teoría de las pasiones, como de la moral sentimental de Hume (1990, 2001, 2014); adicionalmente, se presentan algunos planteamientos sobre desarrollo moral por parte de Gilligan (1985) y de Narvaez (2005); y finalmente, algunas concepciones sobre infancia crítica por parte de Kohan (2002) y el modelo de enseñanza de la ética de las mismas por parte de Brenifier (2008).

En segundo lugar, se plantea el marco metodológico con el cual se desarrolla la propuesta, partiendo del enfoque investigativo cualitativo; luego del tipo de investigación: Investigación Acción Educativa; y finalizando con la metodología que se usará propiamente en el aula: comunidad de indagación. Sobre esta última se planteará una concepción de la comunidad de indagación que tiene en cuenta a las emociones, esto a partir de reflexiones tanto de Sharp, como Modzelewski (2012).

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONOCIMIENTO EN ACCIÓN</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 8	

En la tercera parte, se realiza el diseño de la propuesta pedagógica. Allí se tienen en cuenta varios elementos: la población con la que se trabajaría, la duración, objetivos y descripción del proyecto y de las sesiones, la metodología de trabajo y de evaluación, y algunas consideraciones éticas que se deberían tener en cuenta al momento de implementar la propuesta. La idea es que esta propuesta pueda ser cuestionada y reconstruida por otras/os docentes que vean en ella una posibilidad de trabajo para solucionar problemáticas de convivencia en el aula, y que adicionalmente, permita transformar la concepción de ética que tienen algunas/os docentes no solo en el campo de la filosofía, sino de otras áreas del conocimiento, en aras de la formación moral crítica de las niñas/os.


5. Metodología

El enfoque desde el cual se plantea esta investigación es el enfoque cualitativo, partiendo del hecho de que esta investigación se encuentra en el campo de la ética y de la educación, y por lo mismo debe partir de realidades humanas sujetas a cambios constantemente. Dentro de las perspectivas del enfoque cualitativo encontramos la metodología de la Investigación Acción Educativa (Desde ahora IAE). Esta propuesta se enmarca en el contexto educativo de la escuela y busca generar un puente sólido entre teoría y práctica. Desde la IEA el docente tiene un rol fundamental, pues a la vez que representa el papel del educador, también tiene la función de ser investigador de su propia práctica educativa.

La metodología en el aula planteada para la propuesta pedagógica es la comunidad de indagación (CI), metodología desarrollada ampliamente por la corriente de FpN. La comunidad de indagación permitirá desarrollar en las/os niñas/os una autopercepción de sí mismos como parte fundamental en su propio proceso de aprendizaje y no como la imagen tradicional de receptáculo al cual llenar de la información que el docente considera adecuada para su formación. De ese modo se genera en el ambiente escolar una imagen más horizontal, mediada por el diálogo, en la que cada sujeto tiene un lugar en la comunidad; y tiene la oportunidad de expresar sus ideas, pensamientos y creencias, con la esperanza de que repercutan en las/os demás o que sean mejor abordadas con los mismos.

Para el desarrollo de la propuesta pedagógica titulada: “*Confluencia, emociones, razones y comunidad*” se plantean cuatro etapas metodológicas: **etapa de sensibilización**, mediante la lectura, el juego, la música, y el video, que permiten involucrar a las/os participantes y entenderse como un grupo, a su vez que se convierte en el punto de partida que permite reconocer las problemáticas que se presentan en el material; **etapa de explicitación**, donde se hacen explícitos los tópicos que la sensibilización despertó a partir de preguntas; **etapa de indagación**, en donde se intenta establecer el mejor camino para indagar sobre las preguntas que se plantearon en la explicitación, permitiendo un intercambio entre las/os niñas/os; y finalmente la etapa de autoevaluación como cierre colectivo en donde nos damos cuenta del proceso de intercambio por encima de las temáticas que se trabajaron.

Finalmente, el modelo pedagógico de aprendizaje del que partimos es el aprendizaje experiencial. En él se tienen en cuenta cuatro momentos: **Experiencia**, esto es la actividad, el ejercicio o la herramienta como tal; **Reflexión**, que es el momento en el que les participantes analizan lo que pensaron y sintieron en la actividad. **Generalización**, esto es el momento en el que les participantes pasan de las emociones y


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 8	

reflexiones inmediatas a un nivel de conceptos e ideas. Al generalizar los participantes pasan a un nivel de abstracción en el que integran lo aprendido a su visión del mundo y a su mapa cognitivo, el cual contiene la comprensión sobre dónde están las cosas y cómo funcionan; y finalmente, **Aplicación**, que es el momento en el que los participantes muestran lo aprendido a través de nuevos comportamientos.

6. Conclusiones

Ya que la presente propuesta no fue implementada en su constitución final, más que conclusiones, dejamos aquí algunas consideraciones éticas y recomendaciones prácticas para los/as docentes que quieran implementarla en un contexto similar al descrito en la contextualización del programa:

- Estado emocional de la/el docente: Una de las primeras recomendaciones prácticas refiere al estado emocional de las/os docentes. Muchas de las investigaciones mostradas en los antecedentes teóricos señalan la importancia de la disposición afectiva de las/os docentes. Algunas plantean que las/os niñas/os emulan la disposición emocional de las/os docentes al verles como referente moral y ético. Por lo anterior recomendamos para la implementación de esta propuesta tener una buena motivación a la hora de realizar las actividades.
- Sesgos de género en espacios mixtos y no mixtos: La propuesta pedagógica hace una crítica a los modelos que plantean que la ética de la justicia es el conjunto de toda la ética. La ética del cuidado es planteada entonces como parte fundamental de la ética integral, junto a la de la justicia. Sin embargo en el desarrollo de la propuesta podemos correr con el riesgo de reproducir estereotipos de género asignándoles a las niñas formación en el aspecto del cuidado y a los niños en la justicia. Incluso trabajando en espacios con solo niñas podemos correr con el riesgo de solo fortalecer la dimensión del cuidado, olvidando el aspecto de la justicia. Para ello se recomienda hacer procesos de autoevaluación de la propuesta constantes para ir corrigiendo este tipo de fallas.
- Emociones negativas: Es posible que en el desarrollo de las actividades, la sensibilidad de las/os niñas/os se vea afectada de dos maneras. Puede que en el trabajo de emociones negativas generemos tanta sensibilidad que las niñas/os comiencen a experimentar emociones negativas que hagan que entren en un estado de crisis emocional. Para ello se recomienda que como docentes estemos atentas/os a los cambios de estados de ánimo impulsados por nuestras actividades para poder generar cambios pragmáticos respondiendo a estas situaciones, por ejemplo empezar a hablar de emociones positivas para las niñas/os. Por otro lado, puede que buscando sensibilizar sobre este tipo de emociones las/os niñas/os sientan poco interés en la realización de las actividades por una especie de apatía sobre lo que se esté hablando. En caso de evidenciar este tipo de conductas en niñas/os el único modo del que disponemos para intentar retomar la sensibilización es la analogía. Plantear ejemplos cercanos a sus vidas cotidianas puede servir para apelar al sentimiento de ellas/os.
- Conflictos en el aula: En el caso en el que se presenten conflictos dentro del aula, lo mejor que podemos hacer es llamar a la conciliación entre las/os niñas/os involucradas/os, intentando apelar al diálogo con lo que él implica, la escucha y resolución del conflicto. Si dicho conflicto se da luego de haber visto algunas de las sesiones del diseño pedagógico se puede remitir a las mismas actividades o lecturas que se desarrollaron, mostrando a partir de la analogía formas de solucionar conflictos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 8	

- Formato de consentimiento y asentimiento informado: Cuando las investigaciones son realizadas por docentes titulares de la institución, no siempre se hace necesario realizar un formato de consentimiento informado. Sin embargo, en algunos casos para investigadoras/es y practicantes existe un modelo de consentimiento informado que debe enviárseles a las/os cuidadoras/es de las/os niñas/os y un modelo de asentimiento para las/os niñas/os mismas/os. Recomendamos usar el formato de asentimiento informado con niñas/os para reproducir en ellas/os la idea de que la investigación se hace con un carácter democrático.

Elaborado por:	Cruz Avila, Iver Alexander
Revisado por:	Espitia Doncel, Maria Camila

Fecha de elaboración del Resumen:	13	03	2020
--	----	----	------

Tabla de contenido

Introducción.....	13
Lista de Anexos	14
Lista de Figuras	14
1. Primera parte: Contexto de la propuesta.....	15
1.1 Antecedentes empíricos	15
1.2 Planteamiento del problema.....	19
1.3 Antecedentes teóricos	23
1.4 Justificación	27
2. Segunda Parte: Fundamentos teóricos y metodológicos	32
2.1. Marco Teórico.....	32
2.1.1 Biografía de las pasiones: pasiones y razón en filosofía.....	32
2.1.2 Fundamentos para una teoría moral sentimental desde David Hume	37
2.1.3 Experiencia y desarrollo moral de las/os niñas/os.	51
2.1.4 Infancias y enseñanza de la ética.....	57
2.2 Marco Metodológico.....	60
2.2.1 Enfoque cualitativo	60
2.2.2 Tipo de investigación: Investigación acción educativa (IAE)	62
2.2.3 Metodología en el aula: Comunidad de indagación	66
3. Tercera parte: Diseño de la propuesta pedagógica	71
3.1 Diseño de la propuesta pedagógica <i>Confluencia: emociones, razones y comunidad.</i> 71	
3.1.1 Población sugerida	71
3.1.2 Duración	73
3.1.3 Objetivos	74
3.1.4 Descripción de la propuesta	74
3.1.5 Metodología	79
3.1.6 Evaluación.....	82
3.1.7 Consideraciones éticas y recomendaciones prácticas.	85
Referencias bibliográficas	88

Introducción

En este texto se busca desarrollar una propuesta pedagógica para la enseñanza de la ética de niñas/os de entre seis y nueve años que parta de las experiencias emocionales de las/os mismas/os. Por ello, se iniciará, el trabajo planteando, en un primer momento, desarrollar una contextualización que establezca de dónde surgió la propuesta, cuáles son las problemáticas que se ven evidenciadas y un mecanismo que podría solucionarlas, qué recursos han desarrollado otras/os maestras/os o investigadoras/es en el área, y finalmente cuáles son los motivos que impulsan a que propuestas como ésta sean necesarias en el medio de la investigación, pero también en el medio de la docencia.

En la segunda parte, se expone el marco teórico, empezando con algunas de las concepciones de las pasiones/emociones en la historia de la filosofía (Aristóteles 1985, 1990; Aquino, 1274; Descartes, 2006; Darwin, 1903; Kant, 1935); luego seguiremos con las bases, tanto de la teoría de las pasiones, como de la moral sentimental de Hume (1990, 2001, 2014); adicionalmente, se presentan algunos planteamientos sobre desarrollo moral por parte de Gilligan (1985) y de Narvaez (2005); y finalmente, algunas concepciones sobre infancia crítica por parte de Kohan (2002) y el modelo de enseñanza de la ética de las mismas por parte de Brenifier (2008). En segundo lugar, se plantea el marco metodológico con el cual se desarrolla la propuesta, partiendo del enfoque investigativo cualitativo; luego del tipo de investigación: Investigación Acción Educativa; y finalizando con la metodología que se usará propiamente en el aula: comunidad de indagación. Sobre esta última se planteará una concepción de la comunidad de indagación que tiene en cuenta a las emociones, esto a partir de reflexiones tanto de Sharp, como Modzelewski (2012), ambas en el texto de la última.

En la tercera parte, se realiza el diseño de la propuesta pedagógica. Allí se tienen en cuenta varios elementos: la población con la que se trabajaría, la duración, objetivos y descripción del proyecto y de las sesiones, la metodología de trabajo y de evaluación, y algunas consideraciones éticas que se deberían tener en cuenta al momento de implementar la propuesta. La idea es que esta propuesta pueda ser cuestionada y reconstruida por otras/os docentes que vean en ella una posibilidad de trabajo para solucionar problemáticas de convivencia en el aula, y que adicionalmente, permita transformar la concepción de ética que

tienen algunas/os docentes no solo en el campo de la filosofía, sino de otras áreas del conocimiento, en aras de la formación moral crítica de las niñas/os.

Lista de Anexos

Anexo 1. Tabla - Antecedentes teóricos	94
Anexo 2. Modelo Diagnóstico de Evaluación	109
Anexo 3. Modelo de evaluación de la propuesta.....	110
Anexo 4. Formato de consentimiento informado	113
Anexo 5. Formato de asentimiento informado	116
Anexo 6. Descripción por sesiones.	117

Lista de Figuras

Figura 1. Interpretación sobre las jerarquías de la percepción de Hume.....	33
---	----

1. Primera parte: Contexto de la propuesta

1.1 Antecedentes empíricos

El presente proyecto de investigación surge en el marco de la Práctica Pedagógica Institucional (PPI) del programa de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en dos instituciones de la ciudad de Bogotá: Instituto Pedagógico Nacional (IPN) y Liceo Femenino Mercedes Nariño (LFMN). Ambas instituciones están ubicadas en distintas zonas de la ciudad (una al norte de la ciudad y otra al sur), tienen características particulares, otras de carácter similar, y sobre todo tienen enfoques diferentes. Es importante señalar dichas características porque nos sirve como antecedente empírico de nuestra propuesta pedagógica.

El IPN es el colegio de la UPN. Queda ubicado en el norte de la ciudad. Se trata de un Colegio Estatal, en el cual se permite el ingreso a personas de todas las clases sociales. Las/os estudiantes pagan su matrícula y pensión según la declaración de renta de sus acudientes. En general las/os acudientes están vinculadas/os al campo de la educación, ya sea como trabajadores del Ministerio de Educación Nacional (MEN) o como profesoras/es o estudiantes de la UPN, lo que hace que muchas/os estudiantes estén en condiciones socioeconómicas estables. Hay excepciones a la regla en todo caso.

Dentro de su PEI (IPN, 2001) tiene por lo menos siete fundamentos que demarcan su normatividad: 1. Socialización y autonomía (desarrollo íntegro de las personas), 2. Libertad y democracia (procurando la participación y la convivencia), 3. Desarrollo de la racionalidad y el espíritu científico, 4. El desarrollo de lo físico (lo lúdico y los deportes) y lo estético (el arte y la música). 5. El desarrollo de lo afectivo y lo valorativo (dimensión emocional), 6. Formación en una ética ambiental (el sujeto y el contexto-la tierra), y 7. El desarrollo de la diferencia y la pluralidad (PEI, 2001). Resaltamos sobre todo el número cinco que tiene que ver con la dimensión emocional:

El ser humano, a través de la internalización de normas, valores, sentimientos va controlando sus impulsos y para ello es importante que se dé un proceso de toma de conciencia y de regulación social que le ayuden a fijar la energía afectiva en respuestas emocionales equilibradas para el manejo de las crisis. (IPN, 2001, p.52)

Lo anterior demuestra la gran importancia que se le da a la dimensión afectiva dentro del desarrollo de las niñas/os. Se realizaron dos ciclos semestrales de intervenciones en esta institución en dos tipos de grupos. El primer tipo de grupo se componía de los grupos escolares convencionales: niñas/os de primero, segundo y tercer grados en la clase de ética de la institución: los grupos se componían de un máximo de veintisiete niñas/os. El segundo tipo de grupo estaba compuesto por niñas/os de grados desde preescolar hasta segundo en el taller de FpN: se componía de un máximo de quince niñas/os que elegían un taller electivo.

El papel del docente en el aula en el área de ética era el de desarrollar temas sobre valores y normas morales a partir de frases en el tablero, luego pedía a las niñas/os que realizaran actividades de un libro escolar que debían tener todas/os y de ello dependía la calificación de la clase. La evaluación estaba determinada por el desarrollo de dichas actividades, por lo cual el docente gastaba más de la mitad de la clase revisando los libros de las/os estudiantes uno por uno y entretanto les pedía que desarrollaran la siguiente actividad.

Por otro lado, El LFMN es un colegio del distrito de Bogotá que queda ubicado al sur de la ciudad. Se trata de un colegio femenino que busca la entrada de mujeres al mundo social, laboral y científico del país: “el papel protagónico de la mujer en la construcción de una nueva sociedad más justa e incluyente, que oriente su rol en la transformación de los diferentes contextos donde ella interactúe en los campos tecnológico, científico, cultural y laboral”. (LFMN, 2012, p.4)

Este colegio, dentro de sus fundamentos también tiene un gran interés en el campo de lo emocional. De modo que dentro de su PEI (LFMN, 2012) se desarrolla un proyecto llamado *El afecto, la ética y los conflictos en la cotidianidad Liceista*, el cual “surge de la necesidad de hacer de la convivencia una posibilidad de encuentro con el otro como condición de desarrollo de toda la comunidad en relación a sus derechos, deberes y valores ciudadanos” (p.10). De allí surge también el interés por parte de la institución en la FpN, no planteándose como un espacio en el currículo directamente, pero sí como fundamento transversal de la formación de las niñas/os.

Las familias de las estudiantes son en promedio de estratos I, II y III y viven en barrios que quedan en el sur de la ciudad. La gran mayoría de acudientes ha culminado estudios en

primaria y secundaria, mientras que muy pocas/os tienen formación técnica y/o universitaria, cuyos recursos dependen del mercado informal mayoritariamente:

[...] por la situación económica que soportan las familias del Liceo estas logran el sustento diario a través de la economía informal, otros son operarios y laboran en empresas de servicios y de productos. Por tanto el acompañamiento en casa lo lideran abuelas que actúan como acudientes. En otros casos este papel lo llevan hermanos o hermanas mayores. (LFMN, 2012, p.4)

Los grupos con los que se trabajó fueron grupos también convencionales. En el primer semestre de práctica se trabajó con tres grupos de segundo grado, mientras que en el segundo se implementó un primer diseño de esta propuesta con un grupo de primero y uno de tercero¹. Las docentes con las que se trabajó eran maestras de educación infantil que no habían trabajado mucho el tema de la ética, pero que en un inicio estaban muy interesadas en el desarrollo de la propuesta. Aunque no acompañaron mucho los procesos de implementación, sí abrieron el espacio para construirla, desarrollarla e implementarla.

Aunque ambas instituciones son distintas en tanto al contexto en el cual están inmersas: condiciones socioeconómicas de las familias, población que integra la comunidad educativa, grupos con los que se desarrolló la intervención, etc.; parecen ser similares a partir de sus fundamentos pedagógicos, los cuales reconocen la importancia de las emociones en el desarrollo de las niñas/os. Sin embargo en la realidad se podían observar diversas problemáticas.

En un primer momento solo se observan las dinámicas intentando no intervenir, teniendo en cuenta el lugar de figura externa que tenía como docente en formación. Luego, ya familiarizado con las/os niñas/os y docentes, se comienzan a proponer otras formas de solucionar los conflictos en el aula a partir de la literatura. Finalmente se involucran algunos conceptos y actividades desde el campo de la ética, a partir de la formación disciplinar de filosofía y FpN.

¹ La elección de esos grupos para trabajar permitió establecer la edad con la que se debería implementar la propuesta.

En la primera observación se presta atención a problemáticas de índole convivencial en el aula y fuera de ella:

1. Las niñas/os se burlan de los “defectos” de otras/os, y los señalan en reiteradas ocasiones para hacerles quedar mal socialmente, o hacerles sentir mal emocionalmente.
2. Las niñas/os dicen tener enemigas/os por situaciones anteriores, en las cuales las/os otras/os les hicieron sentir mal o viceversa.
3. Las niñas/os no tienen herramientas suficientes para solucionar un conflicto y por lo anterior constantemente usan a la figura de autoridad en el aula, la/el docente, para que los solucione por ellas/os
4. Cuando la/el docente no hace caso al llamado de las niñas/os para la resolución de un conflicto, éstas/os toman actitudes violentas, llegando a “raponear”, golpear o destruir un objeto de las/os otras/otros, o de golpearlas/os.
5. Las/os niñas/os no saben reconocer el cambio del estado emocional de las/os otras/os, por lo que no saben cuándo poner fin a una acción que puede provocar grave daño en las/os demás.

Muchas de las anteriores problemáticas, en algunas ocasiones, fueron pasadas como normales por las/os docentes, y en otras ocasiones fueron solucionados por las/os mismas/os por medio de estrategias como gritos, amenazas en la calificación o ejercicios conductistas para evitar la dispersión. Como esos problemas eran constantes hacían que el contenido de la clase se viera interrumpido y no nos dejara continuar avanzando. La primera decisión que se toma, en un primer momento, es no darle prioridad al contenido por encima de los asuntos de convivencia, dejando el contenido en un segundo plano en las clases de ética y de FpN.

Luego cuando se empiezan a involucrar insumos teóricos a partir de la literatura, empieza a aparecer una preocupación por el rol del docente titular respecto a la dinámica de la clase, pues aunque en un inicio la observación planteaba que las/os niñas/os tenían actitudes apáticas con las/os otras/os, parecía que había un problema con cómo el contenido de la clase era ignorado por los/as estudiantes en espacios fuera del aula. Si el/la docente planteaba en la clase que pegarle a otra persona era malo, ¿por qué los/as estudiantes se golpeaban? En

ese momento despertó la pregunta que hizo surgir esta propuesta: ¿será que para las/os niñas/os “conocer” lo que es bueno o malo no implica actuar de tal forma? Esta pregunta plantearía a su vez dos nuevas preguntas: ¿Cómo docente estoy segura/o de que es lo malo y lo bueno para planteárselo a las/os niñas/os?, y en segundo lugar, ¿dónde quedan las creencias de las niñas/os en su proceso de enseñanza?

Las anteriores preguntas generan la necesidad de integrar nuevas estrategias que permitan a las/os niñas/os desenvolverse de manera solidaria en el aula y otros espacios, por lo que comienza a construirse una propuesta con fundamentos específicos cuestionando incluso la concepción de ética de la que parte las/os maestras/os. De allí la investigación se encuentra con que parece no haber una postura clara por parte de las/os docentes acerca de cómo promover dinámicas democráticas sobre las decisiones que se deben tomar en la clase y mucho menos sobre cómo involucrar a las/os niñas/os dentro de su propio proceso de aprendizaje de valores.

Al no ver tal postura explícitamente, comenzamos a suponer una posición que se hace cada vez más evidente: las/os docentes quieren enseñarles a las/os niñas/os a seguir normas y estar de acuerdo con ellas para que en un futuro sean ciudadanas/os libres y autónomas/os. Partiendo de esto se hace manifiesto una primera intuición: que el problema no es que las/os niñas/os no entiendan lo que el/la maestra/o pone en el pizarrón, por ejemplo, mentir es malo; sino que las/os niñas/os no se adecúan a las normas por distintas razones y por eso pueden llegar a actuar de maneras no tan deseables.

1.2 Planteamiento del problema

Cuando nos acercamos al tema de la enseñanza de la ética en niveles de escolarización temprana (primero a tercero de primaria para ser más específicos) nos enfrentamos a una gran discusión: ¿cuál es el modelo de desarrollo moral de las/os niñas/os que debe seguirse? Aparecen entonces dos opciones posibles: 1. ¿un modelo que se base en insertar a las/os niñas/os a un sistema de reglas morales ya establecido y que se asegure de que comprendan en el transcurrir de su desarrollo por qué funciona de tal modo? (Vásquez y Londoño, 2002; Calzadilla, 2003; Rodríguez, 2016) o 2. Un modelo que reconozca el lugar de la experiencia

de las/os niñas/os, individual y colectivamente en su propio desarrollo moral (Bedoya, Rey y Romero, 2014; Modzelewski, 2016; Gómez, 2017; Betancourt, 2018).

Es ciertamente difícil responder cuál es el modelo más apto para dicha empresa, pero de aquella decisión dependerán las apuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas que las/os maestras/os planearán y ejecutarán en el aula. Puede encontrarse un/a maestro/a cuya motivación le impulsa a enseñar los valores como máximas que deben seguirse para hacer lo ‘correcto’ y otra/o que creen que deben enseñarse a las/os niñas/os herramientas de análisis que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana y que de ese modo puedan construir nociones acerca de lo bueno y lo malo conforme a su experiencia propia.

Podemos ver en la serie de Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, específicamente la titulada *Educación ética y valores humanos* (1998), la idea de que el modelo que describe a las/os niñas/os es un modelo heterónomo. Este documento plantea que ellas/os funcionan a partir de la autoridad, pero que en un futuro la metodología cambiará, cuando sean adultas/os; justificando a su vez la construcción de una moral de orden racional:

La relación en la que el/la niño/a construye esa primera conciencia moral es una relación de autoridad, de presión, de asimetría. El primer sentido del deber moral es un deber heterónomo. La moral heterónoma que se basa en la costumbre y en la autoridad, y que sigue a la anomia, se transforma mediante un largo y complejo proceso en una moral racional. (MEN, 1998, p. 29)

Se plantea que la primera vinculación de la/el niña/o a la educación moral es a partir de la heteronomía, lo cual es cuestionable, pero puede ser cierto. Lo que sí es cierto es que esta idea termina produciendo situaciones bastante problemáticas, como por ejemplo justificando el adoctrinamiento de las normas morales que la/el maestra/o cree que son ciertas, y en el momento que el desarrollo de la moral heterónoma pasa a ser autónoma destruye toda posibilidad de desarrollo moral de la/el niña/niño.

Habría que hacerse la siguiente pregunta: ¿Existe solo un camino para pasar de la heteronomía a la autonomía? ¿Es necesario que las/os niñas/os pasen por dicho mecanismo para que luego puedan llegar a la autonomía y ser ciudadanos activos, democráticos y

participativos? Un filósofo como Piaget (1982) fortalecería los anteriores argumentos aceptando que el/la niña/o en una fase temprana no parece tener un nivel de autonomía en lo que correspondería a la madurez moral. Esto se debería a su naturaleza evolutiva y su discernimiento estaría en realidad basado en los factores externos en los que socializan:

El niño está, pues, sumergido desde los primeros meses en una atmósfera de reglas, y desde aquel momento se hace extremadamente difícil discernir lo que viene de él mismo, en los rituales que respeta, de lo que resulta de la presión de las cosas o de la obligación del ambiente social que le rodea. (Piaget, 1982, p. 42)

La visión que tenemos sobre las posibilidades que tienen las/os niñas/os para gestionar su propia construcción ética sin tener que atender necesariamente a la autoridad en el marco de su “amoralidad” está basada en la propuesta de la *Integrative Ethical Education* IEE que desarrolla Narvaez (2005). Esta propuesta propone un modelo del desarrollo del carácter de que está compuesto por cuatro tipos de habilidades que pueden desarrollarse para hacer que personas novatas pasen a ser expertas en términos morales: sensibilidad, juicio, motivación y acción. Como el trabajo que planteamos acá lo desarrollamos a partir de las emociones y nuestra población se trata de niñas/os, nos basaremos en la que tiene que ver con la sensibilidad:

Los expertos en habilidades de Sensibilidad Ética, por ejemplo, son capaces de "leer" más rápidamente y con precisión una situación y determinar qué papel pueden jugar. Estos expertos también son mejores generando soluciones utilizables debido a una mayor comprensión de las consecuencias de posibles acciones. (Narvaez, 2005, p. 155)²

Las/os maestras/os desde esta perspectiva no deben recurrir a estrategias de orden autoritario para posteriormente buscar la autonomía de las niñas/os, pues justamente dicha práctica es la que resulta nociva y hace que las/os niñas/os resulten aprendiendo cosas que no les servirán en realidad en la vida práctica:

² Texto original: Experts in the skills of Ethical Sensitivity, for example, are able to more quickly and accurately “read” a situation and determine what role they might play. These experts are also better at generating usable solutions due to a greater understanding of the consequences of possible actions. (Narvaez, 2005, p. 155). Traducción hecha por mí.

Con frecuencia, el sistema de recompensa más redundante se basa en técnicas de control de multitudes. En lugar de aprender la utilidad y la aplicación práctica de la resolución de conflictos, por ejemplo, los estudiantes aprenden cosas tales como escribir de forma ordenada, estar callados y esperar. (Narvaez, p. 158)³

Por lo anterior, no creemos que aceptar la idea de la heteronomía sea un buen punto de partida. Concebir a las/os niñas/os como seres activos, críticos y creativos puede llevarnos a plantear su autonomía. En los mismos lineamientos, hablando de autonomía, encontramos un plan de desarrollo de competencias que se deben cultivar para una educación ética-moral integral.

Se desarrolla todo un cuadro con algunos de estos fundamentos, entre los que están la conciencia, confianza y valoración de sí mismo, autorregulación, proyecto de vida, búsqueda de la felicidad, *ethos* para la convivencia (respeto a la diferencia), identidad y sentido, sentido crítico, capacidad creativa y propositiva, juicios y razonamiento moral, sentimiento de vínculo y empatía, actitudes de esfuerzo y disciplina, formación ciudadana, competencias dialógicas y comunicativas y conciencia de derechos y responsabilidades (MEN, 1998, p. 46-59).

Todas estas competencias nos hacen ver el rol del/la docente como facilitador/a de la construcción de condiciones de posibilidad que permitan construir la autonomía a las/os niñas/os, no como quien tiene todo el conocimiento y disposición acerca de ellas, sino como un ser que al tener una sensibilidad más habituada puede comprender los procesos en los que las/os niñas/os están. Podemos ver que, aunque las anteriores competencias tienen dimensiones racionales, muchas de ellas se plantean en términos vitales y emocionales, y de hecho pueden ubicarse como competencias emocionales en teorías de la educación emocional. En teoría estos lineamientos son la base que deberían tener las/os docentes para la enseñanza de la ética. Pero si confrontamos lo que plantean los lineamientos con lo que las/os maestras/os asumen que es la educación ética y su aplicación en el aula, podemos

³ Texto original: Frequently, the most redundant reward system is built around crowd control techniques. Instead of learning the usefulness and practical application of conflict resolution, for example, students learn about such things as writing neatly, being quiet, and waiting. (Narvaez, 2005, p. 158). Traducción hecha por mí.

encontrarnos con que existe un desconocimiento del polo emocional de la ética y una desvalorización de sus efectos en la vida de las/os niñas/os.

De todo lo anterior aparece la pregunta de investigación con la que inicia esta propuesta: ¿Las emociones deben ser tenidas en cuenta en propuestas de enseñanza de la ética con niñas/os?

1.3 Antecedentes teóricos

Las categorías que se utilizaron para la búsqueda de investigaciones referentes a la enseñanza de la ética con niñas/os a partir de las emociones fueron: emociones, enseñanza de la ética e infancias. Los resultados de la búsqueda arrojaron investigaciones que se enmarcaban en las tres categorías, y otras que se enmarcaban por lo menos en dos de ellas. Para ayudarnos a analizar las propuestas investigativas se realizó una tabla (**Ver Anexo 1.**), que contiene el nombre de la investigación, la bibliografía, un corto resumen sobre lo que se desarrolla en ella, lo que aporta a la presente propuesta, las categorías en las que se enmarca y el marco espacial en el que se encuentran: internacional, nacional, distrital y local (referente a investigaciones realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional).

Se revisaron veinte investigaciones entre las que había diez artículos, cinco tesis de pregrado y cinco tesis de posgrado. Fueron analizadas ocho investigaciones en el marco internacional, cinco en el nacional, cuatro en el distrital y tres en el local. Las investigaciones pueden clasificarse en cuatro franjas de colores: café, aquellas que trabajan de algún modo las tres categorías, un total de cinco investigaciones; verde, las que trabajan las categorías de emociones y enseñanza de la ética, con cuatro investigaciones; naranja, las que trabajan las categorías de emociones e infancias, ocho investigaciones; y morado, las que trabajan las de enseñanza de la ética e infancias, con un total de tres investigaciones.

Lo anterior nos lleva a plantear las siguientes reflexiones iniciales acerca del contenido de las propuestas de investigación y artículos sobre el tema:

1. Hay una mayor tendencia a trabajar la categoría emociones e infancias, lo cual implica que hay una necesidad emergente en el campo de las ciencias humanas de investigar sobre educación emocional y plantear propuestas pedagógicas para los niñas/os en la escuela y otros espacios no convencionales. Contando las ocho

investigaciones de la franja naranja y las cinco de la café, serían un total de trece investigaciones entre las veinte que se analizaron.

2. Siete de ocho investigaciones de la franja naranja, se desarrollan en el marco de la inteligencia emocional (Cuadros, 2009; Calderón y Washburn, 2014; Rodríguez, 2015; Mahecha, 2016; Arango, Bedoya y Tofiño, 2017; Merino, 2017; Fernández y Nossa, 2018). En dicho marco se plantea la importancia del desarrollo de competencias morales para la educabilidad de las emociones, no solo de los estudiantes, sino también de las/os docentes. El papel de las infancias suele ser el de seres que tienen carencias en el campo del control de sus emociones y a las cuales debemos apoyar, enseñándoles a dominarlas. La que no trabaja directamente el concepto de inteligencia emocional se desarrolla en el marco de las inteligencias múltiples (López, 2005).
3. Las tres investigaciones de la franja morada, como es obvio, hacen su teoría sin darle un lugar a las emociones (Calzadilla, 2003; Rodríguez, 2016; Cortes, Muñoz y Niño, 2016). Sin embargo desarrollan de mejor manera el ámbito político de la educación en valores y democracia. Así las propuestas intentan integrar campos más complejos de la filosofía, el derecho, la antropología y demás a la discusión en ética. El papel de las infancias en estas investigaciones parece ser el de sujetos que no están en las mismas condiciones que los adultos, pero que a partir de la educabilidad en valores pueden comenzar a volverse ciudadanos/as.
4. Las cuatro investigaciones en la franja verde son las investigaciones que tienen un carácter más crítico sobre el papel de la razón en la toma de decisiones morales. Éstas plantean que la ética no debe subordinarse a principios morales universales y que las emociones y sensibilidad son importantes para la acción. El problema de estas investigaciones es que no se piensan en términos concretos con niñas/os (Villamil, 2011; Cantillo, 2017; Vivas, 2002). Una de ellas se hace desde el ámbito médico con pacientes, las otras tres desde el campo de la filosofía, sin desarrollar una propuesta pedagógica (Gonsales, Moreto, Janaudis, Benedetto, Delgado y Altisent, 2013).
5. La franja café está integrada por investigaciones de distintos tipos, dos investigaciones que trabajan con intereses similares a los que en esta propuesta

pedagógica se plantean, y desde un marco teórico-filosófico muy interesante, el de Martha Nussbaum y marco pedagógico de FpN (Bedoya, Rey y Romero, 2014; Modzelewski, 2016). Una investigación que trabaja en el marco de la educación integral (Gómez, 2017), una desde FpN que plantea el pensamiento crítico, cuidadoso y creativo (Gómez, 2017); y la última desde la educación en valores y el papel de la familia (Vásquez y Londoño; 2002). Estas tres últimas resultan ser muy diversas en su desarrollo y distantes a lo que se desarrolla en esta propuesta. Las dos más cercanas las abordaremos a continuación.

Las investigaciones en general buscan resolver problemáticas, ya sean en el orden teórico, en el metodológico o en el desarrollo de actividades (currículo). Aunque, todas las investigaciones ofrecen insumos valiosos para el mejoramiento de la práctica de la enseñanza, puede observarse que trabajan desde un área del conocimiento específica sin ofrecer encuentros interdisciplinarios, es decir, se enmarcan en una sola disciplina de conocimiento desconociendo los avances de otras en la actualidad.

Encontramos así investigaciones que trabajan el desarrollo moral desde campos como filosofía, pedagogía, psicología, política, etc. Por esta razón, no hay muchas que converjan con lo que aquí se plantea, una propuesta pedagógica de enseñanza de la ética, que no solo se fundamente en la psicología de los sujetos, sino también, en su capacidad de determinarse con otras/os, la política.

Dentro de las investigaciones analizadas en la franja café, las dos que están cercanas a la propuesta que aquí se realiza, una en el marco espacial internacional y la otra en el distrital, plantean el lugar de las emociones en el desarrollo moral de las niñas/os, reconociendo a su vez el carácter social de éstas; además planteando la comunidad de indagación como metodología que permite cumplir con dichos propósitos.

La primera investigación es la de Modzelewski (2016). Se trata de un artículo que desarrolla grandes reflexiones sobre las emociones en relación a la toma de decisiones morales. Plantea a su vez el papel de la razón para la autocorrección de emociones que resultarían no deseables y la vinculación de dichas emociones en campos como la política. Esta tesis tiene un marco metodológico muy interesante, pues, vincula las primeras reflexiones a la metodología de la

comunidad de indagación. En gran parte los planteamientos de Modzelewski, serán tenidos en cuenta en el marco metodológico de esta tesis y posteriormente en el diseño.

La segunda, de Bedoya et al. (2014), es un artículo realizado en Colombia. En el texto en un primer momento se plantea el marco de FpN, luego se propone un estudio sobre las emociones que culmina con la perspectiva de Martha Nussbaum, planteando a las emociones como formas de juicios de carácter evaluativo de nuestras acciones; y se culmina con una reflexión sobre el entrelazamiento de la propuesta de Nussbaum ya no con el programa de FpN, sino con el de proyecto de educación filosófica propuesto por el colombiano Diego Pineda. Compartimos con esta perspectiva la crítica al intelectualismo moral en tanto que plantea que llegar a distinguir lo que es “bueno” no nos lleva necesariamente a actuar en consecuencia y que muchas veces cuando actuamos “mal” no lo hacemos precisamente por la ignorancia de las normas.

Aunque ambos artículos tendrían un enfoque muy parecido al que se plantea en esta propuesta pedagógica, difieren, de la que aquí se realiza, al dar mayor importancia a la ética de la justicia, desconociendo la postura de la ética del cuidado⁴. En este proyecto las reflexiones de la ética del cuidado serán tenidas en cuenta en el desarrollo del diseño pedagógico.

De haberse investigado la ética del cuidado como categoría principal, en lugar de enseñanza de la ética, quizás se habrían encontrado algunas posturas que fueran acordes a lo que queremos plantear, sin embargo muchas de las propuestas e investigaciones analizadas, que resultan bastante importantes en este análisis no habrían quedado recogidas al ser una categoría que no abarca tanto como la de enseñanza de la ética. Además, la ética del cuidado y la ética de la justicia, en este desarrollo tienen la misma relevancia en el diseño, y creemos que, quedan plenamente recogidas en la categoría de enseñanza de la ética.

Por último, un antecedente importante de esta propuesta en términos metodológicos es la revista *Cultivando Emociones* (2011), en la cual se plantean reflexiones sobre la enseñanza de la ética desde el marco de la educación emocional. La intención de esta propuesta es

⁴ La concepción de ética del cuidado se plantea más adelante, en el marco teórico.

intentar dar solución a problemáticas presentadas en las aulas que podrían ser solventadas si hay una vinculación con el tema de lo afectivo y si como docentes nos acercáramos investigaciones recientes innovadoras en los campos de las ciencias, todo a partir de la investigación educativa:

Los autores y autoras de *Cultivando Emociones*, educadores comprometidos de probado espíritu inquieto y creador, dirigen su mirada y su corazón a la escuela actual y captan los sentimientos y emociones que allí crecen por doquier. Estudian los episodios de intimidación y maltrato, todavía bastante desconocidos en edades tempranas, y fundamentan sus propuestas de intervención en la psicología, la biología, la sociología y la pedagogía. (Caruana, 2011, p. 13)

La apuesta de este programa es enseñar habilidades que permitan a las/os niñas/os a hacer mediaciones con sus compañeras/os y con el entorno en el que conviven, sin despreciar el uso del raciocinio, pero desde una metodología que responda plenamente al sentir como primer paso, luego al pensar, y por último a la agencia o el papel de la acción. Así no lo muestran las/os maestras/maestros de Valencia que participan en la construcción de la propuesta, influidos por el pensamiento del epistemólogo Maturana:

Este esquema que conecta emoción, cognición y acción bien podría servir de guía de lectura para todas aquellas personas que en su quehacer profesional sienten la necesidad de educar integralmente, piensan que la complejidad del ser humano no se resuelve potenciando tan sólo sus capacidades de raciocinio y están dispuestas a poner manos a la obra, a hacer “algo” para que la mejora de la escuela sea, en realidad, una mejora humana. (Caruana, 2011, p. 13)

Todas las investigaciones ofrecieron miradas, perspectivas, e insumos para la propuesta que aquí se realiza tanto en el marco metodológico como en su mismo diseño. Ahora se hace necesario plantear las motivaciones que hicieron surgir esta propuesta y las razones por las cuales creemos que tiene un gran valor en el campo investigativo, pedagógico y humanístico.

1.4 Justificación

Teniendo en cuenta el planteamiento del problema y los antecedentes tanto empíricos como teóricos, se puede decir que hay varias razones por las cuales una propuesta pedagógica de

enseñanza de la ética a partir de las pasiones, que se desarrolle con niñas/os, sería un buen insumo para: otras/os docentes, para la investigación en filosofía y la investigación sobre infancias; y sobre todo para el desarrollo moral y emocional de las/os niñas/os en ambientes escolarizados y no escolarizados.

Como se planteaba inicialmente, esta propuesta nace de la práctica desarrollada en dos instituciones distintas, que quedaban ubicadas en distintas partes de la ciudad y con condiciones sociales diferentes (ver antecedentes empíricos). En todo caso, en ambos casos existió la misma necesidad: desarrollar estrategias de enseñanza que no fueran impositivas con el desarrollo moral de las niñas/os y les permitieran construir valores a partir de sus experiencias propias y la socialización con sus compañeras/os.

Por lo que la primera motivación para realizar esta propuesta fue la de solventar una problemática en el aula, es decir, transformar y desarrollar de mejor manera el ejercicio de la práctica pedagógica. Desarrollo que a su vez impulsa a otras/os practicantes a investigar en la literatura propuestas similares o desarrollar investigaciones nuevas que ofrezcan soluciones a la situación particular y posteriormente sirvan de insumo para otras/os investigadoras/es.

Otra motivación que encontramos para el desarrollo de esta propuesta, es la de fortalecer los procesos de investigación educativa, pues muchas veces la teoría que plantean los expertos puede ser insuficiente en relación a la realidad que vivimos como docentes y que viven nuestras/os estudiantes. Por eso, aunque la revisión de teorías puede ser un gran insumo, a veces no puede aportarnos lo que necesitamos para solucionar situaciones concretas o plantear fundamentos para el desarrollo de nuestro ejercicio docente.

En el marco del desarrollo de esta propuesta, la búsqueda y análisis de investigaciones similares (ver antecedentes teóricos) demuestran que se están desarrollando propuestas muy diversas acerca del tema particular que estamos trabajando aquí, pero también nos invita a la reflexión de que entre más se esbozan características del contexto concreto, más se hacen necesarias nuevas explicaciones, teorías, metodologías y desarrollo de actividades, esto sobre todo pensando en el mundo de las infancias, en donde cada día aprendemos más y más cosas, tanto en las investigaciones teóricas como en el terreno propio de la escuela. Lo que queremos

decir es que la realidad al ser tan específica logra superar a cualquier teoría que tengamos sobre la realidad infantil, pero a su vez esto cambia las formas de proceder en el aula de clase.

Por ello, plantear nuevas propuestas permite ampliar las posibilidades de construcción y de acción de las/os docentes. Además reflexionar sobre otras propuestas nos permite no perdernos de nuestros objetivos como docentes y encontrar respuestas, sin la necesidad de tener que experimentar los errores que otras/os colegas pueden compartimos, los cuales tuvieron antes de llegar a las respuestas que buscaban.

El anterior argumento se puede plantear como un problema, pues en términos prácticos si cada día el conocimiento sobre los sujetos de investigación está cambiando por culpa de docentes que plantean ideas innovadoras, pero que no parten del conocimiento precedente, ¿cómo generar seguridad sobre lo que hacemos? Incluso si hoy hay dos mil investigaciones sobre un tema y mañana tres mil en este mundo de la información en el que vivimos, ¿cómo elegir? Se podría plantear como mejor alternativa modificar y recrear el contenido ya realizado desde una base que convengamos.

A lo anterior se puede responder que al tratar con seres humanos debemos enfrentar la dura condición del cambio del mismo y la subordinación del conocimiento a las condiciones de la realidad. No podemos controlar el contexto para hacer que la teoría funcione. Debemos cambiar la teoría para explicar de mejor modo la realidad, y las acciones que debemos hacer para que se transforme y mejore. Encontramos que esta investigación contribuye a ese cambio.

Y finalmente encontramos nuestro último motivo para formular esta propuesta en el marco de la discusión de la enseñanza de la ética (ver planteamiento del problema), respecto al lugar de la/el docente en dicho proceso. En los contextos que trabajamos encontramos que había un desconcierto sobre cómo enseñar la ética, lo cual hace que el proceso de enseñanza deje de ser importante para las/os docentes. Creemos que el seguimiento de los planteamientos de los lineamientos del MEN sin su correspondiente análisis crítico, puede resultar siendo igual de peligroso que el desconocimiento de los mismos.

Los/as maestras/os salimos de nuestro proceso formativo universitario con carencias en el desarrollo de la práctica. Es decir, puede que tengamos insumos disciplinares muy interesantes, pero algunas veces se nos presentan características nuevas dentro de los grupos en los que estamos trabajando, a lo que podemos responder de dos formas: adaptándonos y transformando nuestros modelos de enseñanza o ignorándolo y esperando que dichas características cambien por sí solas. Es el caso de estudiantes con algún tipo de discapacidad, o condición de aprendizaje diversa, los cuales no logran acoplarse a los modelos de enseñanza planteados por las/os docentes. Podemos llegar a hacer de nuestra disciplina un dolor de cabeza si no somos conscientes de nuestro papel como docentes. Por ello planteamos de antemano nuestra intención de dar pistas sobre cómo hacer de la ética algo cotidiano en la vida de las/os niñas/os.

La propuesta que desarrollamos aquí plantea que debemos hacer cambios en la disposición de las/os maestras/os, transformar los hábitos de relacionamiento de las niñas/os y plantear un giro de la enseñanza de la ética basada en normas, por un desarrollo de principios a partir de la experiencia individual y colectiva de las niñas/os. Creemos que estos cambios pueden solucionar muchos de los problemas relacionados a la ética que se presentan en el aula actualmente.

Creemos que de esta forma podemos generar cambios en la forma de aprender y ser conscientes de nuestras acciones sobre los otros seres. Esta propuesta por lo mismo no solo busca la transformación de los hábitos de las/os niñas/os en su entorno escolar, también busca la reflexión de las/os docentes sobre su papel en los procesos educativos. Es por ello que se plantea la necesidad de que todos los miembros de una comunidad distingan unos principios que no sean impuestos por prejuicios de los docentes, pero tampoco estén a la merced del egoísmo de las/os niñas/os. La comunidad de indagación, metodología en el aula que planteamos en esta propuesta, permite generar dichos espacios democráticos para tramitar asuntos que le competen a la comunidad escolar en su totalidad.

Estos principios deberían poder ser evidenciados por todas/os y convenidos como mejores para tratar asuntos humanos, además de ser sentidos como parte de la naturaleza o de la sociedad en su nivel más cotidiano. Esta propuesta, creemos es innovadora al plantear la

justicia y la benevolencia como principios de los cuales podemos partir para generar relaciones justas y convenientes para vivir en sociedad. Estos son principios que están dispuestos a cambiar y transformarse, dependiendo de las consideraciones comunitarias.

2. Segunda Parte: Fundamentos teóricos y metodológicos

2.1. Marco Teórico

2.1.1 Biografía de las pasiones: pasiones y razón en filosofía

En este párrafo se exponen algunas teorías filosóficas sobre el papel de las emociones y la razón en la modificación de la conducta. Para ello nos remitimos a teorías que defienden que el cambio de la conducta depende de la razón y teorías propias del sentimentalismo moral que defienden que las emociones son las que nos llevan a actuar y por lo mismo pueden llevarnos a actuar del mejor modo.

El primer filósofo en tratar el tema de las pasiones de manera rigurosa fue Aristóteles. El libro II de la *Retórica* (1990) es el texto en que se muestra una dicotomía entre razón y pasión. Allí se establece que las pasiones son irracionales y que por dicha irracionalidad van en contra de lo que la razón determina como correcto: “Porque las pasiones son, ciertamente, las causantes de que los hombres se hagan volubles y cambien en lo relativo a sus juicios, en cuanto que de ellas se sigue pesar y placer” (Aristóteles, p. 310).

El papel de las pasiones en la conducta de las personas es primordial en la teoría aristotélica, y no se plantea una razón doctrinal alejada de las pasiones, sino una vinculación de las pasiones a la retórica, la lógica y la dialéctica. Esta visión, en todo caso, instrumentaliza las pasiones en el campo de lo práctico, pues plantea que según como se presenten las pasiones en el orador puede modificarse la decisión del jurado (Aristóteles, 1990). Lo que plantea que las pasiones puedan ser actuadas o moderadas para conseguir un fin práctico.

Una distinción del mismo Aristóteles que vincula el uso de la razón con las pasiones estaría en el libro la *Ética a Nicómaco* (1985), en él, se esboza la idea de que las pasiones son todas aquellas sensaciones que están acompañadas de placer o dolor: “Entiendo por pasiones apetencia, miedo, ira coraje, envidia, alegría, amor, odio, deseo, celos, compasión y, en general, todo lo que va acompañado de placer o dolor” (Aristóteles, p. 165). En dicho texto hay un poderoso vínculo entre pasión y ética en la consecución de la virtud moral, la cual es entendida como una tendencia a tomar la mejor decisión gracias a hábitos que vamos desarrollando en el transcurso de nuestra vida, al aprendizaje natural y a la instrucción. Ella

intenta que elijamos un punto medio en nuestro marco de acción para las situaciones determinadas que vamos viviendo:

(...) la virtud [es] un estado electivo que se encuentra en la condición media relativa a nosotros, el cual se define con la definición con que lo definiría un hombre sensato. Y es una mediedad entre dos vicios: el uno por exceso, el otro por defecto. (Aristóteles, 1985, p. 85)

Cabe resaltar que la virtud moral se desarrolla gracias a nuestra parte del alma que es irracional y por lo mismo las pasiones se interconectan con ella. El cultivo de la virtud moral es necesario como condición de posibilidad para las virtudes intelectuales, virtudes que se desarrollan en la parte racional del alma y que permitirán la decisión consiente sobre nuestra conducta a partir del reconocimiento de principios que no pueden ser cambiados y aquellos que sí pueden serlo. (p. 182):

De éstas, la sensación no constituye el inicio de acción alguna: ello es manifiesto porque los animales poseen sensación, pero no participan de la acción. (...) El razonamiento por sí mismo no mueve nada, pero sí el razonamiento-para-algo y relativo a la acción. (Aristóteles, 1985, p. 183)

El papel de las pasiones y la virtud moral será el de abrir el terreno para el desarrollo de las virtudes intelectuales, las cuales son el verdadero fundamento de la acción moral de los seres humanos. Para la edad media, esta perspectiva varía un poco. Tomás de Aquino, rescata dos ideas sobre las pasiones. La primera tiene que ver con la relación pasiones-cuerpo y la segunda con la relación pasiones-alma.

En su obra *La Suma Teológica*⁵ (1274), Tomás muestra la pasión, rescatando su origen etimológico latino de *passio*, como padecer. Se muestran las pasiones como pasivas, ya que no son acciones propias del alma sino sensaciones que el cuerpo experimenta y por lo mismo hacen parte de un proceso de corrupción: “Mas la pasión acompañada de sustracción no existe sino por transmutación corporal. De ahí que la pasión propiamente dicha no pueda convenir al alma sino accidentalmente, es decir, en cuanto el compuesto padece. (S.T I-II, 22, 1).

⁵ Para ampliar esta idea ver: cuestión 22, primera sección, segunda parte.

Sin embargo, existe un segundo argumento que contradice esta posición. Esta idea aparece en concordancia con la idea de movimiento, cuando las pasiones no son tomadas por el placer que generan, sino más bien por el bien que generan posteriormente, se puede decir que sí existen pasiones que están en el alma:

(...) si llamamos pasiones del alma solamente a los movimientos desordenados del apetito sensitivo, en cuanto son perturbaciones o enfermedades. Pero si denominamos pasiones en absoluto a todos los movimientos del apetito sensitivo, entonces pertenece a la perfección del bien humano que aun las mismas pasiones sean moderadas por la razón. (*S.T I-II, 24, 3*)

Un ejemplo de una de ellas es el amor, pues su carácter moral no radica en que su padecimiento corporal, sino en los motivos que nos hagan sentirlo teniendo en cuenta el fin que plantea la razón. Es visible entonces, una ligera diferencia entre pasión como movimiento y pasión como padecimiento: cuando nuestra motivación es el placer corporal, se plantea que las pasiones son enfermedades o perturbaciones, pero cuando nos exaltamos por el gozo de nuestra alma y guiadas/os por la razón, las pasiones nos permiten perfeccionarnos como seres humanos.

Avanzando un poco más en el tiempo, encontramos que quien retoma estas discusiones en los inicios de la edad moderna es Descartes. En el texto de Descartes titulado: *Tratado de las pasiones del alma* (2006), se encuentra la idea de que las pasiones al ser parte de nuestra naturaleza, deben ser controladas por la razón, pues son causadas por los espíritus animales, emociones que provienen de nuestra naturaleza más animal. Esto sienta la idea de que la razón debe ser la facultad encargada de decidir sobre lo bueno y lo malo, sobre lo justo y lo injusto, y debe separarnos de nuestra naturaleza animal:

Existe una razón particular por la que el alma no puede rápidamente cambiar o detener sus pasiones, razón que me ha permitido escribir antes, en la definición de las pasiones, que son no solamente causadas, sino también sostenidas y fortalecidas por algún movimiento particular de los espíritus. Esta razón es que casi todas las pasiones van acompañadas de alguna emoción que se produce en el corazón, y por consiguiente, también en toda la sangre y los espíritus de suerte que, hasta que ha cesado esta emoción, permanecen presentes en nuestro pensamiento del mismo modo que persisten en él los objetos sensibles mientras actúan sobre los órganos de nuestros sentidos. (Descartes, 2006, p. 9)

Descartes es el primero en establecer una diferencia entre pasiones y emociones, planteando a las pasiones como movimientos involuntarios que sentimos los seres humanos y que vienen de parte de nuestros espíritus animales; y a las emociones como justificadores de las mismas que pueden encontrarse con otras para cambiar la pasión sentida. Desde esta postura las pasiones vuelven a su estadio de ser causadas por un movimiento animal, y por lo mismo se hace necesario su control y regulación a partir de la razón⁶.

Sólo he de añadir aquí otra consideración que me parece muy útil para evitarnos toda incomodidad de las pasiones, y es que nuestro bien y nuestro mal dependen principalmente de las emociones interiores que sólo se suscitan en el alma por el alma misma, en lo cual difieren de sus pasiones, que dependen siempre de algún movimiento de los espíritus; y aunque estas emociones del alma suelen ir unidas a las pasiones semejantes a ellas, pueden también con frecuencia coincidir con otras, y hasta nacer de las que son contrarias a ellas. (Descartes, 2006, p. 9)

Descartes mantendrá para su estudio la relación de las pasiones a los impulsos más naturales, mientras que las emociones serán vistas desde un lugar intermedio que puede ser modificado por la razón. No obstante, hay un pensador contemporáneo de Hume que planteará una relación distinta a la tratada por los autores anteriores, sobre el ser humano con los animales. En su texto *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales* (1903) realiza un estudio sobre las emociones a partir de rasgos característicos tanto de algunas especies de animales como en diferentes culturas.

A partir de procesos de observación de seres humanos en diferentes culturas y de animales cercanos genéticamente a estos, Darwin establece que existen características comunes respecto a la expresión de las emociones en estos seres, que hacen que las emociones sean rasgos biológicos comunes y no necesariamente sociales. Así, encuentra por lo menos seis

⁶ Descartes planteará el mecanicismo cartesiano, teoría que sostiene que el hombre es un compuesto de cuerpo y alma, El cuerpo se plantea como una máquina que se compone de partes, las cuales darían explicación al movimiento. Por otro lado el alma explicaría el pensamiento. Habría una comunicación contante entre el alma y el cuerpo, pero el alma debería restringir algunos impulsos del cuerpo para poder vivir en sociedad. Para más información sobre este concepto ver el artículo: *Descartes desde Canguilhem: El mecanicismo y el concepto de reflejo* de María Luisa Bacarlett Pérez y Roberto Juventino Fuentes Rionda.

emociones básicas que en muchos contextos son expresadas de la misma forma: alegría, asco, ira, miedo, sorpresa y tristeza.

Darwin al igual que Descartes enfocará su estudio en la expresión fisiológica de las emociones, pero con una intención distinta: encontrar los rasgos comunes que nos unen a los animales. Así estudiando casos especiales, como por ejemplo la expresión de las emociones en las/os niñas/os a quienes no se les haya enseñado gestos sobre dichas emociones, o a las personas que carecen de vista, quienes pueden expresar facialmente las emociones con los mismos movimientos que las/os demás; establece que dichas expresiones pueden desarrollarse sin la necesidad de que hayan sido enseñadas:

La herencia de la mayor parte de nuestros actos expresivos explica cómo los ciegos de nacimiento, según los datos que tengo del reverendo R H Blair, pueden ejecutarlos lo mismo que las personas dotadas de vista. Esta herencia explica también cómo jóvenes y viejos, en las razas más diversas, así en el hombre como en los animales expresan los mismos actos del espíritu por movimientos idénticos (Darwin, 1903, p. 400).

La postura de Darwin brinda elementos interesantes sobre la cercanía de los seres humanos con los animales, pero por otro lado sigue viendo las emociones o pasiones como elementos pasivos observables en los seres naturales. La última perspectiva que tendremos en cuenta, en el marco de esta exposición, es la de Immanuel Kant, quien incluirá sobre las definiciones ya antes mencionadas el concepto de inclinación. Las inclinaciones son una suerte de tendencia hacia la acción, y de ellas Kant plantea dos tipos: las pasiones y las emociones. La diferencia de las dos radica en la intensidad con la que se presentan o su duración. Así lo expresa Kant en su texto *Antropología en sentido pragmático* (1935):

La emoción es un ataque por sorpresa de la sensación con que resulta abolida la presencia de ánimo (*animus sin compos*). Es, pues, precipitada esto es, crece veloz hasta un grado del sentimiento que hace imposible la reflexión (aturde). (...) La pasión (...) por el contrario, se toma tiempo y reflexiona, por violenta que pueda ser para conseguir su fin. La emoción obra como el agua que rompe su dique; la pasión, como un río que se sepulta cada vez más hondo en su lecho. (Kant, 1935, p. 185, 186)

Kant, quien es posterior a Hume, plantea que la pasión y la emoción tienen un papel contrario al de la razón, se ven como ríos que deben ser detenidos por un dique. A diferencia de las anteriores posturas las pasiones y emociones resultan además peligrosas en el sentido de que pueden destronar a la razón como guía de las acciones, conjuntamente su carácter de pasividad se ve modificado por un accionar que puede ser experimentado como intenso: “Estar sometido a las emociones y a las pasiones es siempre una enfermedad del alma, porque ambas excluyen el dominio de la razón. Ambas son también igualmente violentas por su grado” (Kant, 1935, p. 185).

En la propuesta kantiana las pasiones y emociones son vistas como cánceres de la razón que no se curan porque el enfermo no se quiere curar (pág. 204). Éstas solo buscan satisfacer las necesidades propias del su enfermo abandonando el aspecto formal de razón, la cual está en la esfera de lo universal. El imperio de las razones sobre las emociones es apenas lógico en un sistema que busca la verdad y universalidad. La razón pura práctica conoce la representación del bien moral y puede mover a las emociones al punto que deje escuchar el consejo de la pasión:

Sin embargo, puede la razón, con la representación del bien moral por medio del enlace de sus ideas con intuiciones (ejemplos) que les sirvan de base, provocar una avivación de la voluntad (...), y ser así avivadora de las almas respecto al bien, no como efecto, sino como causa de una emoción (...). (Kant, 1935, p. 188)

La propuesta de Kant plantea a las pasiones y emociones como elementos con los que el ser humano se desvirtúa. No niega que hagan parte de la naturaleza humana, pero sí que resultan nocivas para la vida en sociedad. En el marco de la ilustración escocesa se ven desarrollados marcos explicativos que cuestionan las anteriores perspectivas. A continuación, se plantean algunas de esas ideas que sembraron la semilla para el desarrollo de la propuesta humeana.

2.1.2 Fundamentos para una teoría moral sentimental desde David Hume⁷

⁷ El lugar de las emociones en propuestas éticas no inicia con Hume, el sentimentalismo moral es una corriente que inicia en la Escocia del siglo XVIII y muchas de sus concepciones son desarrolladas por diferentes pensadores, teniendo todos ellos el factor común de ver en las emociones el fundamento de

La elección de la teoría ética de Hume como fundamento filosófico de esta propuesta se da por tres razones que surgieron en el contexto de la formulación de la investigación:

1. Hume parte del escepticismo para la construcción de su teoría, lo que permite no plantear una verdad sobre el modelo ético con el que se trabaja. Una crítica que se le hace a este tipo de modelos de trabajo, es el de ser demasiado relativista, lo que puede responderse planteando la lógica contextual con la que se trabaja, pues el insumo de Hume será planteado en un contexto específico y para ello se desarrolla también un marco metodológico.

2. El método de Hume es un método empirista, y en él la teoría no vale por sí misma si no está justificada en la realidad que se percibe.

3 Los fundamentos de la teoría humeana, por un lado, responden al naturalismo en tanto que parten de sentimientos naturales de los seres humanos, pero por otro, responden a la vida social, lo cual permite la modificación de hábitos que sean perjudiciales para la vida en sociedad, partiendo de la experiencia propia, la cual es también pasional.

Adicionalmente, Hume permite realizar una crítica a las teorías ético-filosóficas planteadas en el primer párrafo de este marco teórico, estableciendo a las pasiones como fundamento natural y transformable y agrupar algunos de los planteamientos del segundo párrafo como justificación de su teoría. La psicología y la política son integradas en su propuesta de carácter ético. Por lo anterior desarrollamos en este párrafo dos partes planteadas en su teoría y que son importantes para el diseño de esta propuesta. En primer lugar, su teoría de las pasiones y enseguida, su planteamiento de los principios de la moral sentimental.

2.1.2.1 Teoría de las pasiones en David Hume

En este subpárrafo nos remitimos a explicar algunos elementos de la teoría de las pasiones de David Hume con el fin de enlazarlas a su postura sobre la moral. Dentro del *Tratado sobre la Naturaleza Humana* (2001) hay tres divisiones. El primer tomo que remite al conocimiento humano, el segundo a las pasiones y el tercero a la moral. Las percepciones son introducidas

cualquier decisión de carácter moral. Encontramos entre los más destacados a Lord Shaftesbury, Joseph Butler Francis Hutcheson y Adam Smith.

desde el Tomo I y son divididas por el filósofo escocés entre *impresiones* e *ideas*. La particular diferencia entre las anteriores es la vivacidad que tienen en estados normales de conciencia: de modo que las impresiones son experiencias más vivaces que las ideas.

Las percepciones (sean impresiones o ideas) admiten a su vez una nueva división en simples y complejas: “Las percepciones simples (impresiones o ideas) son tales que no admiten distinción ni separación. Las complejas son lo contrario que éstas, y pueden dividirse en partes” (Hume, 2001, p. 44). De modo que podemos tener percepciones simples al contemplar el color, el olor y el sabor, y complejas a partir de una manzana. La diferencia que habría entre si dichas percepciones son ideas o impresiones estaría en si la manzana, su color, olor, y/o sabor son experimentadas por nuestra sensibilidad o contempladas por nuestro pensamiento. Así lo plantea Cano en su artículo *La teoría de las pasiones de Hume* (2011):

Las impresiones son los datos inmediatos de la experiencia mientras que las ideas, sin embargo, son representaciones de las impresiones en el pensamiento. De ahí deriva la consideración de la vivacidad de las primeras frente a la debilidad de las segundas, pues en estados normales de conciencia lo que sentimos se presenta con mayor intensidad que sus representaciones posteriores. (p. 103)

Como nuestro interés es indagar sobre las pasiones, abandonaremos todas las reflexiones desarrolladas sobre las *ideas* en el primer tomo del *Tratado*, teniendo en cuenta las anteriores distinciones, y nos enfocaremos en identificar el tipo de impresiones (datos inmediatos de la experiencia) que son las pasiones.

En el Tomo II, como se planteaba al inicio, es en el que desarrolla cabalmente el tema de las pasiones. Hume divide las *impresiones* en *impresiones de sensación* e *impresiones de reflexión*. La diferencia que hay entre ellas es que, las primeras refieren a las *sensaciones* que obtenemos a partir de los sentidos; se plantean como tal porque no surgen de una impresión anterior. Las segundas, también llamadas secundarias “son aquellas que proceden de alguna de estas originales o inmediatamente o por la interposición de su idea” (Hume, 2001, p. 207). Un ejemplo de las primeras sería la sensación de frío, mientras que de las segundas pueden ser la sensación de soledad que se produce luego de experimentarlo o de plantear la idea de su posibilidad.

Aunque nuestro autor reconoce la naturaleza e importancia de las *impresiones de sensación*, se aparta de su estudio, planteando que son tema de estudio de los físicos y anatomistas, limitándose así al estudio de las de *reflexión*. Es así que, se puede llegar a la conclusión de que las *impresiones de reflexión* son nada más y nada menos que, las pasiones. Pero la categorización no acaba ahí, pues dentro de las pasiones también hay características que se deben establecer.

Dos son las clasificaciones que plantea Hume para las pasiones: directas e indirectas, por un lado; violentas y apacibles, por el otro. La primera clasificación surge con el fin de señalar cuál es el objeto de la pasión, mientras que la segunda refiere a la fuerza e intensidad con la que se presenta y la alteración que genera en la conducta. Este tema será mucho mejor desarrollado en la *Disertación sobre las pasiones* (1990) texto del mismo autor que abordaremos en este momento.

Por *pasiones directas* Hume entiende a aquellas pasiones que surgen de forma inmediata del placer o el dolor, mientras que, por *indirectas* aquellas que, aunque nacen del placer o el dolor, surgen por medio de sus ideas (Hume, 1990, p. 22). Ambas están neta mente vinculadas a las sensaciones buenas y malas⁸, su diferencia radica en si la experiencia inmediata está directamente vinculada al placer y al dolor o si depende de otros factores a tener en cuenta (Hume, 1990 p. 73).

Dentro de las *pasiones directas* podemos encontrar la alegría y la tristeza, la esperanza y el miedo, y la aversión y el deseo. Que la pasión sea segura o posibles es lo que determina el nombre de la pasión: si el bien es seguro dará lugar a la alegría, si por el contrario el mal es el que es seguro, dará lugar a la tristeza. Si tanto el bien como el mal son dudosos darán lugar a la esperanza y al miedo correspondientemente. Considerando al bien o al mal por sí mismos tendremos entonces al deseo y la aversión correspondientemente. Todo esto dependerá del lado en el que se encuentre el grado de incertidumbre (Hume, 1990, p. 73).

⁸ Cabe aclarar que el uso de bueno y malo como calificativo que hace Hume solo se limita al ámbito perceptivo sensitivo y no a uno moral. Por lo tanto las pasiones directas son buenas o malas según el carácter de la sensación inmediata.

Por lo anterior Hume esclarece el concepto de probabilidad del que parte. Plantea que hay dos clases de probabilidad, 1. Aquella en la que el objeto es en sí mismo incierto y requiere ser determinado por el azar. 2. Aquella en la que siendo el objeto seguro (bien o mal), sigue siendo incierto para nuestro juicio, por lo que la persona busca pruebas y hace suposiciones en favor de cada aspecto de la cuestión (Hume, 1990, p. 79). Por la segunda clase, se puede entender que lo imposible también produzca miedo o esperanza, aunque en nuestras mentes sepamos que es algo no seguro.

Ahora, sobre las *pasiones indirectas*, Hume plantea que su determinación no radica solo en la sensación buena o mala inmediata, sino que su naturaleza es un tanto más complicada, por lo que necesitan de una consideración especial. Estas dependen de que se establezca la causa de la pasión, aquello que la excita, y su objeto, aquello a lo cual la mente dirige la mirada cuando la pasión es excitada. (Hume, 1990, p. 89). Así entre las pasiones principales de estas características encontramos el orgullo y la humildad, y el amor o la amistad, y el odio. El objeto de las primeras es uno mismo, mientras que el objeto de las segundas son las/os otras/os.

Sobre las causas de estas pasiones hay varios factores, entre ellos el placer y el dolor, teniendo en cuenta que de allí provienen, pero sobre todo el mérito y el demérito personales, la estima que tenemos hacia otras/os y el desagrado por conductas crueles o desleales:

El sistema más plausible que se ha propuesto para explicar la diferencia entre vicio y virtud es que, ya por una constitución originaria de la naturaleza, ya por un sentido del interés público o privado, la mera visión o contemplación de determinados caracteres produce desagrado, y la de otros, produce placer. (Hume, 1990, p. 97)

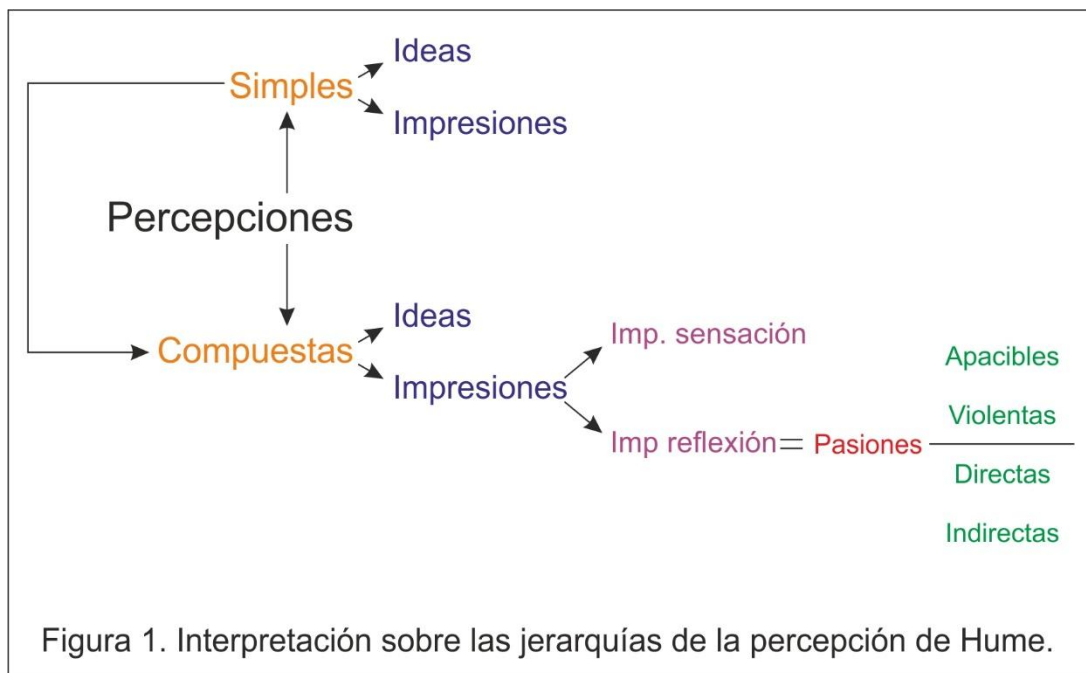
Para la presente propuesta pedagógica, las *pasiones indirectas* serán de principal interés, debido a que pueden conectarse posteriormente a sentimientos morales. Se plantea que por un lado el orgullo y la humildad pueden fortalecer la autoestima y el cuidado de sí; y por otro lado la amistad y el odio pueden vincularnos a la empatía. Esto se verá reflejado cuando se planteen las competencias emocionales en el marco metodológico.

Ahora sobre la segunda clasificación de pasiones, se tienen a las *pasiones apacibles* y a las *pasiones violentas*. Como se señaló antes, éstas dependen de la intensidad con la que se

presentan. Dentro de las pasiones violentas, encontramos a muchas de las *pasiones directas* e *indirectas*: la alegría y la tristeza, el orgullo y la humildad, el amor y el odio. Éstas serían pasiones que surgen sin ningún tipo de control emocional, es decir son sentidas de manera intensa. Mientras que las pasiones apacibles son los sentimientos morales y estéticos, que se caracterizan por mantener un equilibrio emocional, es decir brindan un nivel de control a la voluntad: “La voluntad se ejerce cuando la presencia del bien o la ausencia del mal pueden conseguirse por medio de una acción de la mente o el cuerpo” (Hume, 1990, p. 75).

Hume es claro al plantear que ambos tipos de pasiones son parte de la naturaleza humana y por lo mismo ambas tienen sus propias causas y objetos. Pero una gran diferencia que tienen las unas con las otras, es el tiempo en el cual desean satisfacerse, pues una *pasión violenta* quiere llegar a su fin prontamente, mientras que una *apacible* sabe que su fin está en la lejanía:

Ambos tipos de pasiones persiguen el bien y evitan el mal, y ambas son incrementadas o disminuidas por el aumento o disminución de bien o mal. Pero la diferencia entre ellas está en que un mismo bien causará una pasión violenta cuando esté próximo, y sólo una apacible cuando esté lejano. (Hume, 2001, p. 567).



Se hace necesario plantear que, la teoría de las pasiones de Hume ha sido construida con la intención de hacer una teoría moral crítica respecto a la ética de carácter racionalista. En este

punto, puede plantearse que la idea de Hume es elevar a las pasiones por encima de la razón e incluso eliminarla de la moral. Incluso puede tergiversarse esta idea de la popular cita del *Tratado* (2001): “La razón es, y sólo debe ser, esclava de las pasiones, y no puede pretender otro oficio que el de servir las y obedecerlas” (Hume, p. 561).

Hay que desarrollar por consiguiente el papel de la razón en la teoría humeana y ofrecer motivos para plantear a lo que se refiere el autor. Un primer argumento desarrollado por los comentaristas de la *Disertación* (1990) es que la razón, entendida como facultad, solo puede tener dos formas de operar: comparando ideas, o realizando inferencias sobre cuestiones de hecho. (Hume, 1990, p. 34). Por lo que dicha facultad no tiene las posibilidades para mover a la voluntad. Una de sus tareas es determinar la verdad y la falsedad, pero no tiene en forma alguna la posibilidad de tener determinaciones sobre lo bueno y lo malo, pues los objetos de la razón no son volitivos ni producen deseo o aversión, por lo que de algún modo son indiferentes (Hume, 1990).

Por otro lado, Hume esboza que la razón no puede mover por sí misma a la voluntad. La única forma en la que la razón puede movernos a hacer algo es a partir de la influencia que tenga sobre las pasiones, pero eso también lo hace manteniendo una dependencia con las mismas (Hume, 1990). La forma en que se clasifican las pasiones y la existencia de pasiones apacibles en la teoría humeana nos permite entender que no solo existen pasiones incontrolables, sino que la disposición pasional puede ser tranquila. Tener arrebatos emocionales no es el único modo de experimentar la pasionalidad: las pasiones no solo son intensas.

El siguiente argumento señala que se ha pensado que el control emocional radica en una determinación de carácter racional, es decir, la razón debe contener a las pasiones que pueden ser problemáticas para la vida individual y social. Se trata de un ejercicio de autocontrol que acalla a las pasiones, permitiéndonos tener el control de nuestra voluntad en nuestras manos. Lo que va a plantear Hume es que dicho equilibrio no depende de la razón, sino que más bien depende de la guía de nuestras *pasiones apacibles* cultivadas (Hume, 1990). Así mismo lo indica Cano (2011). La razón es en realidad la forma en la que hemos entendido a las pasiones apacibles, mientras que las pasiones violentas son la forma en la que hemos entendido a las

pasiones. El conflicto en realidad siempre ha estado determinado por la lucha entre pasiones violentas y apacibles:

El combate clásico entre la razón y las pasiones, en el que Hume advertía una falacia metafísica, es traducido ahora como lucha entre las pasiones apacibles y violentas. Las pasiones violentas nos impiden contemplar los beneficios de formas de conducta que a la larga nos proporcionarán mayor bienestar que el uso inmediato de placeres o la satisfacción de intereses próximos. (Cano, p. 107)

De modo que la propuesta de Hume plantea el intercambio de *pasiones violentas* por *pasiones serenas* lo que indicaría también un camino para la posibilidad de la educación de las pasiones. Las pasiones tienen la posibilidad de transformarse en principios estables de acción y de allí radica su gran potencial. Pero entonces, quedaría la pregunta ¿cuál es el papel de la razón en el desarrollo moral? Dentro de las capacidades de la razón habría un elemento que sí serviría para ayudar a establecer aquellos principios de acción morales: la de indicar los fines deseables de nuestra conducta: “Si bien son las pasiones las que nos motivan a la acción y no la razón, ésta nos señala los fines deseables de nuestra conducta y los medios para obtenerlos” (Cano, p. 107).

Con los anteriores argumentos podemos solventar la falsa disputa entre pasiones y razón, pues se le establece a cada parte una labor específica, lo que significa que la razón para dichas labores no tiene el protagonismo, pero sí es importante, pero para otras operaciones de la mente la razón es independiente y no será esclava de las pasiones, es decir, la razón solo es esclava de las pasiones en tanto a su función referente a la transformación de la conducta. Al tener claro lo anterior podremos adentrarnos en los principios morales que Hume establece para una propuesta pedagógica que le dé importancia a las pasiones y a los sentimientos morales.

2.1.2.2 Principios de la moral sentimental⁹

⁹ Hume no es el primer filósofo en establecer una teoría moral sentimental. Puede decirse que es el tercer Conde de Shaftesbury quien inaugura lo que será conocido como sentimentalismo moral. El conde plantea que el sentido moral es una cualidad natural que nos hace “intuir” lo que es bueno y lo que es malo. Ni la religión o la superstición podría hacernos distorsionar dicho sentido: “ninguna naturaleza segunda (hábitos o

En la *Investigación sobre los principios de la moral* (2014) Hume traza una ruta metodológica propia de la corriente de la cual hizo parte, el empirismo. La ruta inicia, con la observación de aquellos hábitos nuestros y de otras/os, que son dignos de alabanza o que por el contrario provocan en nosotras/os un sentimiento de rechazo. A partir de aquella representación de la belleza de la virtud y de la fealdad del vicio, pueden establecerse deberes que nos lleven a abrazar las primeras y rechazar a las segundas, generando nuevos hábitos que modifiquen nuestra conducta:

La meta de toda especulación moral es enseñarnos nuestro deber, y mediante representaciones adecuadas de la fealdad del vicio y de la belleza de la virtud, engendrar en nosotros los hábitos correspondientes que nos lleven a rechazar el uno y abrazar la otra. (Hume, 2014, p. 41)

De modo que, la base de la que se parte es la observación, y gracias a la similitud que hay en el género humano en términos de pensamientos, sentimientos e incluso procesos biológicos podremos confiar en este método, pues si sentimos que caemos en el error podremos poner los ojos en nosotras/os mismas/os y evaluar si alguna cualidad es adecuada a aquellos hábitos que consideramos buenos o si más bien es reprobable; todo lo anterior requiere de una sensibilidad profunda:

La aguda sensibilidad que en este punto posee universalmente todo el género humano le da a un filósofo suficiente garantía de que nunca se equivocará mucho al componer este catálogo, y de que tampoco incurrirá en el peligro de elegir mal el objeto de su contemplación: sólo necesitará entrar por un momento dentro de sí mismo y ver si a él le gustaría que se le adscribiese esta o aquella cualidad, y si tal imputación provendría de un amigo o de un enemigo. (Hume, 2014, p. 44)

Luego a partir de dicha observación se encontrará cuáles son las circunstancias comunes tanto en el lado de las cualidades estimables, como en el lado de las censurables, para poder

costumbres) puede llegar a borrar el sentido natural de la moralidad. Este sentido moral, presente incluso en la persona más perversa, consiste en sentir una atracción hacia el bien y una aversión hacia el mal” (Mauri, 2005, p. 18). Lo anterior se sostiene de la idea de que, así como tenemos capacidades naturales para percibir las cosas a partir de nuestra percepción de lo bello y lo deforme, también tenemos la capacidad de valorar lo bueno y lo malo. Esta perspectiva será fuertemente adherida a la moral humeana.

encontrar principios generales de los que se deriven la censura y la aprobación. Este método, tiene la ventaja de ser más acertado porque se basa en los hechos y en la experiencia humana y no en principios abstractos, que no tienen un vínculo real con la imperfección, el error y la ilusión propios de los seres concretos:

El único objeto de razonamiento será el descubrir las circunstancias que tanto en un lado como en otro son comunes a estas cualidades, observar el particular elemento en que todas las cualidades estimables coinciden, así como el elemento en el que coinciden las censurables, y, a partir de ahí, llegar hasta el fundamento de la ética y encontrar esos principios universales de los que en último término se deriva toda censura y aprobación. (Hume, 2014, p. 44)

Hume propone dos principios que nos llevan a aprobar y censurar nuestra conducta y la de las/os demás, que resultan sobresalientes sobre otros: la benevolencia y la justicia. Para iniciar a plantear los conceptos de benevolencia y justicia, se debe decir que aparecen en confrontación con la idea de un estado de naturaleza violento y salvaje. Ésta se planteará como una de las primeras críticas al egoísmo moral¹⁰. “En dicho sistema nadie puede confiar en nadie, sino que se debe confiar en la propia fuerza de cada quien para procurarse protección. Antes de existir las leyes solo hay un egoísmo indomable” (Hume, 2014, p. 64).

La teoría humeana plantea que la existencia de dicho "estado" de naturaleza debe ser cuestionada porque no parece tener el suficiente peso en relación a lo que parece mover a los seres humanos, las pasiones. Su argumento principal describe que de haber existido tal estado de naturaleza, cómo podría mantenerse en el tiempo si consideramos que las personas nacen

¹⁰ El Egoísmo moral es aquella postura que plantea que solo hacemos cosas por otras/os para procurarnos un bien a nosotras/os mismas/os en el futuro. Hume es muy crítico sobre este principio. El padre Joseph Butler es uno de los primeros filósofos escoceses en plantear una crítica a dicha postura. En su obra *Fifteen sermons* (1723) establece una diferencia entre el amor egoísta, idea que plantea que se deben proteger los intereses propios por encima de los de las/os demás, y el amor propio, la satisfacción propia. Cuando hacemos algo bueno por las/os otras/os, siempre que no nos veamos afectadas/os, nos vemos recompensados y gratificados con nuestra acción por el simple hecho de hacerla, es decir, dicha acción contribuye a nuestra felicidad: “that every particular affection, benevolence among the rest, is subservient to self-love by being the instrument of private enjoyment; and that in one respect benevolence contributes more to private interest, i.e. enjoyment or satisfaction, than any other of the particular common affections, as it is in a degree its own gratification”. (Butler, 1723, p. 9).

mínimamente en una sociedad familiar y sus padres les enseñarán normas de conducta y comportamiento (Hume, 2014, p. 65). Podría decirse que si fuera de tal modo los padres no procurarían un cuidado a sus hijos y les dejarían a su suerte. Por lo anterior parece ser que el ser humano es inevitablemente social.

Del ejemplo de los padres y sus hijas/os podemos abstraer dos ideas que nos permiten distinguir la naturaleza de la benevolencia y la justicia. En primer lugar, parece ser que cuidamos a nuestras/os hijas/os por una especie de sentimiento natural de amor, sin pensar en consecuencias futuras; mientras que, por otro lado, encontramos que es conveniente y útil para la preservación de la sociedad procurar un cuidado hacia ellas/os. De tal modo Hume propone que la benevolencia parece ser un principio natural de la naturaleza humana, mientras que la justicia un principio artificial. Es necesario tratar cada principio con más calma a continuación.

El capítulo II de la *Investigación* está dedicado al primer principio¹¹. Frente a éste Hume plantea:

(...) que no hay cualidades que merezcan más la simpatía y aprobación del género humano que la beneficencia y el humanitarismo, la amistad y la gratitud, el afecto natural y el espíritu cívico, o cualquier otra virtud que proceda de una tierna inclinación hacia los demás, y de una generosa preocupación por los de nuestra especie. Estas virtudes, dondequiera que aparezcan, parece como si se transmitieran a quienes las contemplan, haciendo que broten en ellos los mismos beneméritos y afectuosos sentimientos con que afectan todo lo que hay en su entorno (Hume, 2014, p. 49).

Lo más importante de este principio es lo que recibe la sociedad al haber tales sujetos que tienen este tipo de conductas, tanto en ámbitos públicos como en privados. De modo que la

¹¹ Butler (1723) también realiza algunas reflexiones sobre la benevolencia, demostrando la sinceridad de las acciones que hacemos por las/os demás. Plantea que siempre que hacemos cosas por otras/os las hacemos por nosotras/os mismas/os, en el sentido de que eleva nuestro placer, incrementando nuestro amor propio. De modo que la benevolencia es connatural con nosotras/os mismas/os: "(...) the benevolent man has clearly the advantage; since endeavouring to do good considered as a virtuous pursuit, is gratified by its own consciousness, i.e. is in a degree its own reward" (Butler, 1723, p. 6).

utilidad de este principio reside en el mérito de quien cultiva dichas virtudes sociales, es decir, aquellas conductas que mejoran la sociedad. La utilidad dependerá de varios elementos: por un lado, el mérito de la persona, por otro, la motivación de la acción, y, por último, lo que le aporte a la sociedad:

Si una falsa opinión, adoptada en base a las apariencias, llega a prevalecer, ocurre que en cuanto ulteriores experimentos y razonamientos más sólidos nos dan nociones más justas de los asuntos humanos, nos retractamos de nuestro sentimiento inicial, y de nuevo ajustamos las fronteras del bien y el mal morales. (Hume, 2014, p. 52)

Al tener esto en cuenta las acciones no son buenas o malas por sí mismas, ni por el cultivo de la persona que las haga, sino por su relación con lo que se esperaría de ellas en la sociedad, articulado a la experiencia y al sentimiento personal. Esto también nos permite pensar que la moral puede ir transformándose y modificándose según las necesidades de las sociedades. Se encuentra allí también que el mérito de los seres humanos está dado, en parte, por su sentimiento benevolente a nivel personal, muy cercano a la teoría de la simpatía de su maestro Hutcheson¹², pero por otro lado por su interés en promover los intereses de la sociedad: "(...) nada puede añadir más mérito a una criatura humana que el sentimiento de benevolencia en un grado eminente; y (...) de su tendencia a promover los intereses de nuestra especie y a procurar felicidad a la sociedad humana" (Hume, 2014, p. 54).

Por otra parte, el segundo principio, la justicia, en la teoría humeana tiene su fundamento en la propiedad y los derechos civiles. Hume la plantea como necesaria en tanto que nos es útil, y su fundamento está en mantener la paz en la sociedad¹³. Mientras que, la benevolencia se

¹² A Hutcheson se le debe en gran parte la formulación de la teoría de la simpatía. El concepto de simpatía fue entendido por Hutcheson de dos maneras: en primer lugar, como sentido de lo público, como capacidad humana capaz de conectarnos con los otros seres por "contagio". Según María Alejandra Carrasco (2009) hay dos definiciones de la simpatía en la teoría de Hutcheson. La primera: "como un fellow-feeling (compañerismo, camaradería), previo a la razón, desinteresado, que se propaga por contagio, se alegra con la prosperidad ajena y se apena con sus dolores" (p. 83). Y la segunda como: "(...) una compasión y alegría natural frente al desgraciado o el afortunado (...) la que nos hace acercarnos para consolarlo o felicitarlo. Por la misma razón, detestamos a quienes no se ven conmovidos por la miseria ajena" (p. 84)

¹³ Adam Smith, contemporáneo de Hume, a partir de la propuesta de Hutcheson sobre la simpatía, con la presentación del concepto de espectador imparcial y de simpatía mutua moral tendría una postura moral

trata de un tipo de tendencia que nos hace actuar de la mejor manera que concebimos, sin importar la agencia de otros seres humanos o qué tan bien sea visto por ellos; la justicia plantea que la acción individual puede en ciertos casos generar consecuencias perjudiciales al sistema:

Pero no es éste el caso con las virtudes sociales de la justicia y la fidelidad. Estas son altamente útiles, o incluso absolutamente necesarias para el bienestar de la humanidad. Mas el beneficio que resulta de ellas no es consecuencia de cada acto individual tomado por separado, sino que surge de la totalidad del esquema o sistema en el que viene a concurrir toda la sociedad o la mayor parte de ella. (Hume, 2014, p. 219)

De tal manera, la justicia se trata de una convención social, no en el sentido de una promesa, sino en el de un interés común que lleva a los sujetos a trazar un plan general que tienda a la utilidad pública. Su fundamento está solamente en la utilidad, y por lo mismo no es un principio natural, sino artificial. Pues así como los animales tienen un instinto que les lleva a hacer sus refugios, de la misma forma, los seres humanos a partir de la utilidad hemos propuesto diversas guías de acción y a partir de ellas generamos nuevos hábitos que nos permitan vivir en comunidad¹⁴:

La conveniencia o, mejor dicho, la necesidad que nos lleva a la justicia es tan universal y apunta en todas partes hacia reglas tan semejantes, que el hábito correspondiente tiene lugar

sentimental distinta a la de Hume. Así formula la necesidad de un juez interno que juzgue de manera imparcial nuestras acciones y las de las/os demás, y que restrinja ciertas pasiones en determinados momentos para poder vivir en sociedad. Este espectador está en nosotras/os mismas/os, y con la confianza de que todas las personas también lo tienen se tiene el sentimiento de que se hace lo correcto: “Pero al salir al mundo real, nos damos cuenta de que solo somos uno más dentro de una multitud de iguales (TMS, p. 137), y que si no restringimos tales pasiones no seremos aprobados ni podremos sentir el deseado placer de la simpatía mutua. Así, empezamos a imaginar, entre nosotros y los demás, a un espectador imparcial, un ser imaginario que sin lazos particulares con ninguna de las partes, dictamine el punto de propiedad, aquel en que todos deberíamos concordar y alcanzar de este modo el placer buscado”. (Carrasco, 2009, p. 88).

¹⁴ La teoría Humeana difiere de la de Smith en un punto primordial: lo que debe motivar a la acción. Para Hume el sentimiento moral, mientras que en Smith el que establece el punto de propiedad (el hombre en el pecho, la razón): “(...) aparece la simpatía mutua moral, en que el criterio de propiedad [lo correcto] lo da este ‘hombre en el pecho’, garantizando –al menos en cuanto la naturaleza humana lo permite– que su juicio sí será moralmente apropiado, justo, imparcial” (Carrasco, 2009, p. 88).

en todas las sociedades; y se precisa cierto escrutinio para poder descubrir con seguridad su verdadero origen. (Hume, 2014, p. 83)

Ahora ¿por qué ambos principios serían importantes en la propuesta moral de Hume? Ambos principios son distintos por naturaleza. El primero es natural, pues radica en el sentimiento personal sobre una/o misma/o y las/os demás, mientras que el segundo es artificial, está hecho a base de los preceptos humanos en sociedad y buscan la paz y la resolución de los conflictos individuales en aras de la sociedad. El primero está en la base de nuestra naturaleza, el segundo es creado por necesidad, es útil y conveniente dependiendo de las necesidades humanas. Se tratan de principios complementarios: lo que nos da la naturaleza y los desarrollos que como seres humanos vamos realizando para proyectar la felicidad de la humanidad como proyecto.

Ana Marta González (2008) hace la interpretación de que la justicia es aquella virtud artificial que nos permite corregir la parcialidad¹⁵ que tiene el sentimiento moral. Es decir, es un tipo de perfeccionamiento humano que permite dirigir nuestros sentimientos hacia un proyecto colectivo. Hay que recordar que el sentimiento moral puede ponerse en sintonía con el egoísmo moral¹⁶; y aunque no siempre es así, es necesario un principio más cercano a la razón que nos permita ver la mejor disposición de nuestra conducta en determinada situación:

Así, mientras que en la parte I del tercer libro del *Treatise*, Hume se había limitado a hablar genéricamente de un sentimiento de aprobación moral, en la parte II, donde ya habla de la justicia, expone la necesidad de un artificio racional, para corregir las parcialidades del sentimiento de aprobación moral. (Gonzales, 2008, p. 100)

Ambos principios serán complementarios en la teoría humeana porque por un lado la justicia permite alterar aquellos impulsos, que aunque surgen de la benevolencia, no están conectados al esquema general de la sociedad, sino solo al sentimiento personal; mientras que por el otro, la justicia al establecer normas fijas que parten de la conveniencia de la sociedad, algunas

¹⁵ Gonzales plantea que el sentimiento de aprobación natural, aunque nace del sentimiento sobre lo más deseable para la humanidad, en algunas situaciones puede resultar siendo injusto al no reconocer las particularidades del contexto.

¹⁶

veces puede caer en errores que pueden ser solventados al reconectarse con el sentimiento moral y con la benevolencia: “Hasta las leyes generales del universo, aunque planeadas por una sabiduría infinita, no pueden excluir todo mal o inconveniencia en cada operación particular” (Hume, 2014, p. 221).

2.1.3 Experiencia y desarrollo moral de las/os niñas/os.

En relación a los principios propuestos por David Hume en el párrafo anterior: benevolencia y justicia. Es realmente importante plantear algunos elementos que disciplinas contemporáneas han desarrollado sobre el papel de la experiencia en el aprendizaje de la ética; y también sobre elementos como el cuidado de sí y de las/os otras/os. Por ello la intención de este párrafo es fortalecer la propuesta de Hume con los planteamientos de Darcia Narvaez sobre la *expertise* y de Carol Gilligan sobre ética del cuidado.

Para iniciar dicha labor iniciaremos con la propuesta de Darcia Narvaez en su texto *The Psychological Foundations of Everyday Morality and Moral Expertise* (2005). Darcia expone una crítica a al “*Principle of phenomenalism*”. Según ella, este principio señala que la actividad moral depende de la capacidad de hacer juicios, que tiene el agente de la acción moral, es decir quienes no tienen la capacidad de hacer juicios morales ya sean hipotéticos o acontecenciales no son agentes morales. Esto implica que un comportamiento no es moral si no hay un proceso de juicio explícito que lo sostenga:

Es decir, según esta opinión, un comportamiento no tiene un estado moral particular a menos que esté motivado por un juicio moral explícito. Por lo tanto, no importa cuán encomiable sea un compromiso, una línea de acción prosocial o una demostración heroica de la virtud, ninguno de estos tiene un significado distintamente moral a menos que el agente esté motivado por un juicio moral explícito (Narvaez, 2005, p. 141).¹⁷

En el texto se plantea que el principio del fenomenalismo acogido como premisa tanto por la filosofía moral como por la psicología moral ha mantenido dentro de la tradición ético-

¹⁷ Texto original: That is, according to this view, a behavior has no particular moral status *unless it is motivated by an explicit moral judgment*. Hence no matter how praiseworthy a commitment, prosocial a line of action or heroic the display of virtue, none of these has any distinctly moral significance unless the agent is motivated by an explicit moral judgment. (Narvaez, 2005, p. 141). Traducción hecha por mí:

filosófica la idea de que la acción del agente moral debe tener un reconocimiento de las normas morales y establecer las razones morales que la justifiquen, generando una deliberación racional del asunto en cuestión. Un agente, entonces, no es moral si no puede dar cuenta del juicio en relación a las normas morales y de la deliberación racional. Sin embargo, el principio del fenomenalismo tendría por lo menos cinco consecuencias desfavorables para la investigación sobre el desarrollo moral:

1. Las decisiones que se toman no-conscientemente o las acciones que se toman sin una deliberación consciente quedan por fuera de cualquier intento de investigación moral y no existe una motivación por darles respuesta o explicación alguna.

2. Ignora los lugares en los que ocurre la vida moral cotidiana, como cuando se plantean situaciones hipotéticas que están de antemano bajo control de las/os investigadoras/es, en lugar de recurrir a situaciones específicas ya existentes que de verdad requieren de dicho esfuerzo, como el aula, el parque, el trabajo, etc.

4. Ignora los desarrollos alcanzados en otras áreas del conocimiento psicológico moral al adscribirse únicamente al dominio de la filosofía, la cual para cumplir con ciertos objetivos como el de derrotar el relativismo moral sacrifica la explicación del funcionamiento concreto de la moralidad.

5. Por su visión estrecha acerca del desarrollo moral y su enfoque meramente racional (el cual es legítimo), distorsiona y trunca la explicación sobre el desarrollo moral que otras áreas como la investigación psicológica han ido alcanzando a través del tiempo, generando divisiones explicativas y no permitiendo una explicación interdisciplinar sobre el desarrollo moral. Algunos marcos explicativos podrían ofrecer soluciones a baches que la tradición ético-filosófica ha saltado, como por ejemplo los procesos cognitivos preconscientes y automáticos (Narvaez, 2005, pp. 142, 143).

Narvaez construye su propuesta, a partir de la revisión de literatura sobre psicología contemporánea, para plantear cómo es que la vida moral no solo ocurre a partir de la racionalidad, sino que muchas de las decisiones que tomamos pasan por otros filtros. Así

apoyada por teorías como la del procesamiento tácito, el comportamiento automático y la *expertise*, hace frente al principio del fenomenalismo, planteando que la moral de la vida cotidiana no necesariamente está vinculada a la racionalidad y que gran parte de las decisiones que tomamos y acciones que realizamos son impulsadas por principios más intuitivos; lo cual no significa que no se pueda educar moralmente, más bien se plantea que uno de los objetivos de la educación moral puede ser quitar el peso de la deliberación moral a todas las acciones: “(...) De hecho, uno podría argumentar que el objetivo de la educación moral es educar a las intuiciones morales para que la acción moral no siempre se vea acosada por la deliberación moral.” (Narvaez, 2005, pp. 142, 143)¹⁸.

En su teoría, la experiencia va a tener un papel fundamental en la consecución de tal objetivo, pues el aprendizaje conseguido es mayor en momentos inconscientes que en momentos de conciencia racional: las/os niñas/os aprenden más de manera natural que cuando queremos enseñarles. De modo que, la relación de las personas con el entorno social y las otras/os con quien interactúan proporciona más estructuras de aprendizaje sobre las reglas sociales, que un docente formulándolas en un pizarrón. Gracias a ello, la ética no solo se entiende como una propuesta racional sino como un compromiso práctico con la vida y con la sociedad:

Por supuesto, la experiencia ética abarca más que el juicio y la toma de decisiones. El conocimiento ético efectivo es dinámico y receptivo en tiempo real a los eventos en el mundo. La verdadera pericia ética requiere una interacción concurrente y competente con los desafíos del medio ambiente utilizando una plétora de procesos, conocimientos y habilidades (Narvaez, 2005, p. 141)¹⁹.

Hay un cambio de mirada de las/os niñas/os como sujetos pasivos de su proceso de formación ética a las/os niñas/os como sujetos que participan de la experiencia de la moralidad y que toman decisiones basándose en creencias y sensibilidades, cuyas capacidades están en su

¹⁸Texto original: Indeed, one could argue that the whole point of moral education is to educate moral intuitions so that moral action is not always beleaguered by moral deliberation. (Narvaez, 2005, pp. 142-143). Traducción hecha por mí.

¹⁹ Texto original: Effective ethical know how is dynamic and responsive in real time to events in the world. True ethical expertise requires concurrent, competent interaction with the challenges of the environment using a plethora of processes, knowledge, and skills. (Narvaez, 2005, p. 141). Traducción hecha por mí.

mejor momento, pues son quienes más experimentan el cambio de contextos de socialización: escuela, hogar, zonas de juego, etc.

Por otro lado, para tocar el tema del cuidado, tenemos algunas reflexiones realizadas por la psicóloga del desarrollo Carol Gilligan, más específicamente en su texto *La moral y la ética, Psicología del desarrollo femenino* (1985). Allí Gilligan hace una crítica a los psicólogos del desarrollo tradicionales por haber desconocido a la mitad de la humanidad en sus teorías del desarrollo moral: las mujeres. Gilligan fue asistente de Kohlberg y le apoyo en sus investigaciones sobre desarrollo moral. Al conocer tan cercanamente su trabajo decide emprender una investigación sobre el desarrollo moral en las mujeres, pues en el sistema de Kohlberg las mujeres parecían siempre quedar en etapas intermedias de desarrollo. Lo que encuentra ella es una teoría del desarrollo moral que no parte del principio de la justicia sino de un principio que ha sido invisibilizado o ignorado en las teorías del desarrollo moral: el principio del cuidado.

Gilligan nota que la idea de ética que parte de la justicia tiende a deshumanizar a las personas en los contextos de toma de decisión al abstraer de la realidad a los sujetos y contextos en los que se presentan. Este es el caso de los dilemas morales, planteamientos de una situación problemática en la que se presenta un conflicto de valores y de la cual se tiene que tomar una decisión. No hay una única respuesta para el dilema por lo que la decisión debe estar fundamentada a partir de creencias y razones que justifiquen por qué tomar una opción y no la otra.

Por lo anterior, Gilligan hace una crítica al uso de dilemas morales cuando la información suministrada es limitada y solo obedece a la intención de dirigir la atención de las personas interpeladas a lo que se quiere estudiar. Así, plantea que a las mujeres se les complica más adecuarse a la lógica del dilema y buscan salidas alternativas, porque no estar de acuerdo con la crudeza con la que se plantea. En ese sentido desde la teoría del desarrollo moral se plantea ellas no logran dar un salto en su proceso de desarrollo moral al no pensar conforme a las normas morales, y menos aún a las de carácter universal: “Así cuando las mujeres no se

conforman a las normas de la expectativa psicológica, generalmente la conclusión ha sido que algo está mal con las mujeres” (Gilligan, 1985, p. 34).

Por ello la psicología del desarrollo tradicional reconoce a los varones como exitosos en términos éticos y a las mujeres como carentes de habilidades para desarrollarlo. La respuesta que nos ofrece Gilligan es que el mundo en el que vivimos resulta estar más convencido con una lógica del éxito asociada a la productividad y la rapidez del mercado que a una ética basada en el cuidado y el amor, técnica mayormente desarrollada por las mujeres: “Por estos motivos podemos empezar a preguntar, no por qué las mujeres tienen conflicto hacia el éxito en la competencia sino por qué los hombres se muestran tan dispuestos a adoptar y celebrar una visión tan estrecha del éxito”. (Gilligan, 1985, p. 36).

Gilligan, a partir de esta reflexión, plantea por lo menos tres elementos para diferenciar las imágenes del pensamiento ético de los hombres y el de las mujeres:

1. Los varones en su infancia se conciben como diferenciados de quien les cuida, mientras que las mujeres se conciben más conectadas con el mundo exterior. Esto sucede debido a que la persona que les ofrece cuidado es una mujer y en el caso de las mujeres hay una asociación a que las labores del cuidado son realizadas por mujeres; mientras que en el de los hombres, al haber tal separación, estos se conciben como algo diferente del mundo. Por lo anterior los hombres parecen tener problemas con las relaciones, mientras que las mujeres, al concebirse en conexión con el mundo parecen tener problemas con la individuación (pp. 24, 25).
2. El pensamiento masculino ofrece una visión jerárquica de las relaciones en la cual se establece un orden desigual: muchas veces resulta ser más importante que prevalezca la justicia (verdad) sin importar las consecuencias que de ello se derive; mientras que en el pensamiento de las mujeres hay una imagen de red y los problemas se solucionan a partir de la comunicación, por lo tanto, lo narrativo será fundamental para solucionar problemas morales (p. 110).
3. Las mujeres renuncian al dilema moral en reconocimiento del dolor y el sufrimiento humano que plantea un mundo cruel, mientras que los hombres se muestran muy dispuestos a adoptar posturas sobre ellos sin cuestionar la crudeza del dilema en sí mismo (p. 170).

Lo anterior muestra las estructuras bajo las cuales pueden funcionar sistemas éticos, uno basado en conflictos de derechos, mientras que el otro se basa en responsabilidades que no han sido asumidas por problemas de comunicación. Aunque esta diferencia surge de la observación del pensamiento moral de las mujeres, esto no significa que los sujetos concretos no puedan pensar de una forma o de otra. Significa que el pensamiento de las mujeres sobre el cuidado puede ser valioso para la enseñanza de la ética de niña/os para evitar algunos de los costos mencionados anteriormente.

Puede parecer que se está confrontando una perspectiva con la otra, dándole mayor valor a la ética del cuidado y restándole importancia a la de la justicia, sin embargo lo que se pretende es plantear una crítica a la idea de que la ética se puede hacer de manera abstracta y aislada, que supone que se puede prescindir de los sujetos reales por los cuales existe y hacerse universal: “Sin embargo la ciega disposición a sacrificar personas en aras de la verdad siempre ha sido el peligro de la ética apartada de la vida” (Gilligan, 1985, p. 173). En pocas palabras se hace una crítica a una parte de la ética que ha suplantado al conjunto de la ética, para plantear una propuesta que adquiera ambos horizontes, pero que parta de principios vitales y contextos concretos, además de la capacidad de imaginar que les permitirá en un futuro abstraer, pero también ser críticos de las abstracciones universales que la moral colectiva les plantee.

Creemos que dicha visión parte de las emociones y depende necesariamente de la comunicación y la narración. Las/os niñas/os quienes seguro estarán mejorando sus habilidades de abstracción podrán participar activamente de esta ética, pues están aprendiendo a convivir juntas/os en varios de sus espacios de socialización: “En esta concepción el problema moral surge de responsabilidades en conflicto y no de derechos competitivos, y para su resolución pide un modo de pensar que sea contextual y narrativo” (Gilligan, 1985, p. 42).

La ética del cuidado fortalecería la dimensión de la ética integral a partir de la comprensión de las emociones, pero a su vez plantearía la necesidad de plantear responsabilidades asumidas de manera individual, pero también colectiva. Gracias a ello la concepción de juicio también ve ampliada al apartarse de las lógicas de éxito hegemónicas y acercándose a la vida:

“Sin embargo, este juicio refleja una concepción moral diferente, en que el juicio moral va orientado hacia cuestiones de responsabilidad y cuidado” (Gilligan, 1985, p. 165).

Las ideas de Gilligan y de Narvaez serán muy tenidas en cuenta para plantear cómo entendemos el aprendizaje en la propuesta y serán muy tenidas en cuenta para el desarrollo del diseño en su etapa final, al plantear la necesidad de generar acuerdos que nos permitan vivir en comunidad.

2.1.4 Infancias y enseñanza de la ética

En los últimos párrafos se han desarrollado las bases para el desarrollo de una moral que tenga en cuenta las pasiones, emociones y/o sentimientos. Sin embargo, aunque en el párrafo anterior se plantearon asuntos sobre desarrollo moral, hemos olvidado al sujeto concreto respecto al cual planteamos la propuesta: las/os niñas/os. Aquí se realizarán algunas reflexiones sobre lo que se entiende por infancias y algunas cuestiones pedagógicas sobre el asunto de la enseñanza de la ética con ellas/os.

La infancia es un concepto escabroso en el campo de la pedagogía infantil y mucho más para la filosofía. Aunque hemos descrito modelos para desarrollar el pensamiento moral de niñas/os, no hemos planteado desde qué lugar entendemos la infancia. En esta propuesta partimos del concepto de infancia que plantea Walter Kohan en su texto *Entre filosofía y educación* (2002).

Kohan plantea que algunos de los discursos que marcan la noción de infancia contemporáneamente son: la infancia como pura posibilidad, “peldaño fundante de la vida humana, la base sobre la cual se construirá el resto”(2002, p. 52); el de la inferioridad, en relación a un modelo antropológico de varón adulto “racional, fuerte, valeroso, equilibrado, justo, bello, prudente”(2002, p. 62); el del desprecio como “figura del despreciado, de lo excluido, de lo que no merece entrar en aquello más valioso [la política]”(2002, p. 68); como material de la política en tanto que “se educa al servicio de una política al mismo tiempo que la acción política persigue, ella misma, fines educativos”(2002, p. 72).

Es así que la posición de las/os niñas/os en los discursos es constantemente entendida a partir de la carencia, de la falta de desarrollo, y así mismo como peldaño para el desarrollo del resto

de la humanidad. Es notable que la posición de las/os niñas/os, referente a la de las/os adultas/os a lo largo de la historia, ha sido una posición minimizada y un tanto opresiva, pues las/os niñas/os no tienen la forma de escapar a los criterios sobre cómo deben ser educadas/os. Existen innumerables razones para no cuestionar esta situación y mantenerla de este modo, e incluso en los discursos más liberadores de la educación en los que se les da una libertad a las infancias, siempre resultan ser los seres adultos los que la otorgan. La infancia se plantea como un momento previo a la adultez en lo que lo importante será el final, la adultez misma:

(...) la infancia estuvo ligada a una temporalidad lineal y continua de lo humano; es la temporalidad de un primer ciclo, dentro de una línea que recorre la vida humana, en un tono dictado por un pasado, un presente y un futuro. Esta visión de la infancia la asocia a un llegar a ser adulto. (Kohan, 2002, p. 130)

Es allí que aparece una nueva imagen de infancia que no está demarcada por una línea temporal, sino más bien por una actitud abierta a la transformación. A diferencia de las visiones que ven a las/os niñas/os como proyecto para la adultez, se espera en esta propuesta pedagógica entenderles como marco de posibilidad para la innovación. Por lo anterior, se busca que las suposiciones que se tienen en los párrafos anteriores puedan ser rebatidas o complementadas con la experiencia infantil misma: “No nos preocuparemos de lo que la infancia puede ser, sino de lo que ella es. Aseveraremos la infancia como símbolo de la afirmación, figura de lo nuevo, espacio de libertad” (Kohan, 2002, p. 130).

La infancia será la que nos eduque y con suerte puede que lleguemos a hacerlo tal cual como las/os niñas/os: “La infancia educa, en primer lugar, a la filosofía. La invita a pensarse. Se introduce en su pensar. Se afirma a sí misma en ese pensar, para interrumpir sus puntos fijos, sus espacios no pensados” (Kohan, 2002, p. 132). Es allí en donde están las emociones, los principios base de la ética, en el lugar donde aún florecen y por eso allí hemos de ir a buscar, en su génesis. Es con esta disposición que se inicia esta investigación.

Lo anterior no quiere decir que lo que las/os adultas/os han pensado sobre las/os niñas/os no tenga valía, lo que quiere decir es que las disciplinas que han pensado a las/os niñas/os aún no están completas y en ese mismo sentido son ellas/os las/os que nos podrán decir algo sobre

sí mismos, así mismo como lo hicieron las mujeres con la ética del cuidado. Como investigadoras/es educativas/os debemos intentar contagiarnos de su experiencia, que resulta algunas veces mucho más filosófica: “No afirmamos sistemas consolidados, adultos, de pensamiento, sino una inquietud infantil, irrenunciable, a pensar, siempre, otra vez, de nuevo. Son experiencias de infancia” (Kohan, 2002, p. 132).

Es de esta forma que nos acercamos al programa de FpN con todas sus variantes, tanto las más liberales como las más críticas. Ahora, partiendo de dicha base planteamos algunos de los elementos que pensadoras/es de filosofía, en concordancia con lo que se ha tratado en los párrafos anteriores, han sugerido acerca del ejercicio de la enseñanza de la ética con niñas/os.

Por un lado, se ve la necesidad de generar ambientes de aprendizaje que permitan que las/os niñas/os se desenvuelvan en entornos que les permitan tener interacción con otras/os para desarrollar su emocionalidad cooperativamente:

Para que un programa de educación moral sea adecuado, debe permitir al niño pensar razonablemente, desarrollar pautas de conducta constructiva, darse cuenta de sus sentimientos y de los de los otros, desarrollar sensibilidad para con los contextos interpersonales y adquirir sentido de proporción con respecto a sus necesidades y aspiraciones en relación con las de otros. (Lipman, 1992, p. 282, 283).

Otro lugar en el cual se encontrarán algunos fundamentos para pensarnos la educación de las emociones será en Oscar Brenifier (2008), quien plantea la importancia del pensamiento cuidadoso o afectuoso, inicialmente haciendo una crítica a la tradición filosófica que plantea que el pensamiento crítico es lo único que debe procurarse y otros tipos de pensamiento serán parte de éste:

En general, se invoca el "pensamiento cariñoso" para contrarrestarlo, "complementarlo" dice la corrección filosófica, al pensamiento crítico: una oposición que, por un lado, tiene sentido, pero por otro lado es muy reveladora de una cierta visión del mundo. , que por ahora, sin justificarlo, llamaremos “relativismo complaciente”²⁰. (Brenifier, 2008, p. 2)

²⁰ Texto original: In general, “caring thinking” is invoked in order to counterpoise it—“complement it” says philosophical correctness—to critical thinking: an opposition which on the one hand makes sense, but on

Brenifier presenta cuál debería ser una de las mayores preocupaciones que debería tener la filosofía para niñas/os en el campo del pensamiento cuidadoso siendo éste “el cuidado de sí”, pues encuentra que las posturas que se enfocan en el desarrollo del pensamiento crítico sin más sucumben ante la idea de que lo importante en el mundo es lo racional, lo productivo, y demás. Plantea el autor de forma sarcástica que si queremos la productividad de la razón podemos olvidarnos de nosotras/os mismas/os y efectivamente seríamos lógicamente más eficientes:

El primer "objeto" del que no deberíamos preocuparnos es nuestro propio yo, y de este abandono obtendríamos una mayor capacidad para pensar. Por extraño que parezca, "no preocuparse" por uno mismo permite una mayor posibilidad de comprometerse. La razón principal de esto, como hemos descrito anteriormente, es que nuestra "persona" es un obstáculo para la búsqueda de la verdad²¹. (Brenifier, 2008, p. 11)

El cuidado de sí será muy importante en el diseño de la propuesta y creemos que puede ser muy tenido en cuenta en el desarrollo de competencias emociones como la autoestima y la autoconfianza. Todos los referentes éticos, psicológicos y pedagógicos que se usaron en el marco teórico serán tenidos en cuenta en la construcción del diseño de la propuesta. Sin embargo muchos de estos insumos pueden no tener mayor influencia en el diseño si antes no se trazan caminos para hacer esto posible. Por lo anterior, es muy importante plantear insumos de carácter metodológico que nos permitan articular fundamentos teóricos con la planeación de las actividades. Eso es lo que seguirá a continuación.

2.2 Marco Metodológico

2.2.1 Enfoque cualitativo

El enfoque desde el cual se plantea esta investigación es el enfoque cualitativo, partiendo del hecho de que esta investigación se encuentra en el campo de la ética y de la educación, y por

the other hand is very revealing of a certain world vision, which for now, without justifying it, we will call “complacent relativism” (Brenifier, 2008, p. 2). Traducción hecha por mí.

²¹ Texto original: The first “object” we should not care about is our own self, and from this abandonment we would gain an increased capacity to think. Strangely enough, “not caring” about oneself allows a greater possibility to commit oneself. The main reason for this, as we have outlined before, is that our “person” is a hindrance to the search for truth (Brenifier, 2008, p. 11). Traducción hecha por mí.

lo mismo debe partir de realidades humanas sujetas a cambios constantemente. Piñero y Rivera (2012) plantean que cualquier paradigma debe responder por lo menos a tres preguntas: ¿Cuál es la naturaleza de la realidad social? ¿Cuál es la relación entre el investigador y el de los sujetos investigados, en relación al conocimiento que se genera? Y ¿de qué manera se obtiene el conocimiento?

Para contestar a la primera pregunta las autoras plantean que la realidad es entendida a partir del lenguaje. De allí que el enfoque cualitativo sea dialógico y dé a la experiencia humana un gran valor, pues la realidad no es entendida como algo que pueda medirse de manera estable, sino que depende de los significados de los sujetos que están inmersos en dinámicas sociales. Por ello la realidad se va construyendo intersubjetivamente:

(...) la realidad por conocer puede ser entendida como una relación de intercambio y construcción intersubjetiva que va emergiendo entre el investigador y los investigados, donde el conocimiento es visto como algo subjetivo y momentáneo que emerge de los discursos y haceres cotidianos de quienes han vivenciado una experiencia con el objeto de estudio. (Piñero y Rivera, 2012, p. 25)

Por otro lado encontramos que el lugar del investigador no está alejado de la realidad social que estudia. Las creencias, posiciones discursivas y motivaciones pueden hacer cambiar el desarrollo de la investigación: “(...) de un rescate del valor de sujeto y de la importancia de sus experiencias y vivencias en la construcción del objeto de estudio a partir de una red de significados fundamentados en la interpretación subjetiva por parte del sujeto investigador” (Piñero y Rivera, 2012, p. 27). Lo anterior no es negativo, pues apartar al investigador de la realidad le impedirá ver posibles explicaciones a fenómenos sociales o causas de los mismos.

Los sujetos investigados están de facto participando en las dinámicas sociales y por lo mismo no son seleccionados, buscando que cumplan con ciertas características, con el fin de solventar prejuicios investigativos, simplemente hacen parte de la comunidad con las que se está trabajando: “en la coherencia cualitativa los sujetos son “elegidos” en atención a las características emergentes del fenómenos social estudiado, para lo cual se utilizan técnicas que permitan el rescate de información abierta y flexible” (Piñero y Rivera, 2012, p. 29). El conocimiento se obtiene a partir de las observaciones, las interacciones y el diálogo.

Lo que motiva a las/os investigadoras/es a partir del enfoque cualitativo es encontrar conocimientos que de otra forma quedarían relegados por no cumplir con ciertos parámetros de rigurosidad y objetividad. Así es que el enfoque cualitativo permite hacer escuchar y sentir las voces de los sujetos de estudio, haciéndoles parte activa de la investigación: “Tales métodos procuran por parte del investigador interpretar, comprender o transformar la realidad estudiada mediante un proceso de análisis categorial de la información abierto, flexible y recursivo desde las voces y haceres de los sujetos estudiados” (Piñero, 2012, p. 28).

Algunas de las características adicionales del enfoque cualitativo que rescata Piñero y Rivera de Wiesenfeld, (2012, p. 39) son:

- Favorece el estudio de los procesos en el ambiente natural.
- Los procesos son interpretados en términos de los significados que la gente elabora sobre ellos
- El lenguaje es la vía para acceder al mundo vivido de los sujetos investigados
- Los fenómenos estudiados tienen varias explicaciones, la del investigador también cuenta.
- La investigación se asume como un proceso relacional entre el investigador y los investigados,
- Es reflexiva en tanto que permite analizar la influencia del proceso en cada sujeto
- Se realiza un aprendizaje compartido y mutuo que beneficia a los distintos involucrados en el proceso de investigación.

Este enfoque es útil para la propuesta pedagógica porque es flexible, y permite al investigador integrarse en las dinámicas propias del grupo en cuestión. Así de manera concreta el mundo emocional del cual el investigador hace parte podrá ser entendido significativamente y las voces de las/os niñas/os nos permitirán comprender la realidad emocional del aula y posteriormente la dimensión ética de la misma.

2.2.2 Tipo de investigación: Investigación acción educativa (IAE)

Dentro de las perspectivas del enfoque cualitativo encontramos la metodología de la Investigación acción educativa (Desde ahora IAE). Esta propuesta se enmarca en el contexto educativo de la escuela y busca generar un puente sólido entre teoría y práctica. En ella se

reconoce que el contexto escolar es aquel lugar donde la práctica docente se va desarrollando a la par con los procesos educativos de las/os estudiantes. Gracias a dicha acumulación de experiencias van apareciendo saberes propios de la práctica, como por ejemplo cómo motivar a las/os alumnas/os, cómo seguir los procesos de aprendizaje, cómo generar vínculos entre la trayectoria de vida de las/os alumnas/os y el proceso de enseñanza, entre otros. Todos estos saberes a menudo suelen ser confrontados por la teoría que las/os expertos hacen sobre el tema.

La IAE aparece para dar solución a las problemáticas que pueden surgir en la experiencia docente en relación con la teoría y la práctica. Elliot (2005, pp. 63-65) presenta tres argumentos que señalan los miedos o alejamiento de los docentes con la teoría. El primero es que muchas veces la teoría es desarrollada por un grupo de extraños que afirman ser expertos en el tema, pero que no están relacionados con el contexto educativo propiamente. El segundo tiene que ver con que estas teorías abusan de una generalización del conocimiento, negando la experiencia cotidiana de las/os profesoras/es que resulta ser diversa. El tercero es que la teoría siempre está fundamentada en un modelo de sociedad o un ideal humano que termina dando paso a ideas que o bien, reproducen desigualdades sociales, inhiben el pensamiento crítico, bajan la autoestima de los estudiantes debido a su concepción limitada de las capacidades humanas; y sobretodo se separan de los asuntos de la vida cotidiana.

Lo anterior produce en los docentes un alejamiento entre el conocimiento y la experiencia profesional, además de que amenaza y les hace cuestionar su formación profesional universitaria. De allí que la IAE según Imbernón, Alonso, Cases, Cordero, Fernandez, Revenga y Ruiz (2002) surja como una metodología que busque solventar estas problemáticas. Así la IAE tiene como fundamento:

(...) el mejoramiento, la renovación, la innovación de las prácticas educativas por parte de los que las analizan y/o de los que trabajan en las instituciones educativas y la mejora de la realidad social. Es la constatación histórica de la desconexión entre teoría y práctica educativa, entre investigación y práctica docente, entre pensamiento y acción. (2002, p. 8)

Dentro de las diversas perspectivas de investigación educativa, la que vamos a tomar en esta propuesta pedagógica es la de la IEA, ya que se aleja de la postura de que la investigación educativa se encarga de la elaboración de teorías que explican los fenómenos educativos, sin partir de la práctica. Desde la IEA el docente tiene un rol fundamental, pues a la vez que representa el papel del educador, también tiene la función de ser investigador de su propia práctica educativa: “(...) viendo al profesorado con capacidad de construcción de un pensamiento pedagógico propio, con capacidad de generar conocimiento pedagógico en la práctica y, por tanto, de ser protagonista activo de la investigación” (Imbernón et al, 2002, p. 12).

La enseñanza en esta perspectiva es entendida como una actividad investigativa que es autorreflexiva. Ya no se plantea como un fenómeno natural de los seres humanos, sino como una práctica social y cultural, interpretada y realizada por las/os maestras/os en pro de su mejoramiento. Así lo plantea Latorre (2005):

La educación se concibe como una acción intencional, propositiva, que se rige por reglas sociales, no por leyes científicas. La enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales. (p. 9)

La propuesta de la IAE motiva a la transformación de la práctica educativa, pero también a la transformación de los fundamentos en que descansa la escuela hoy en día. Por eso parte de cuestionar aquella enseñanza a la que solo le interesan los contenidos sin importarle los procesos de desarrollo de los educandos: Según Latorre (2005), hoy en día el debate educativo no se centra tanto en qué contenidos transmitir, sino en cómo propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento.

El objetivo fundamental de esta perspectiva según Elliot (2005) sería mejorar la práctica en lugar de la generación de conocimientos meramente teóricos lo que no significa que no se quieran producir conocimientos de la práctica educativa, sino que aquellos saberes deben estar encaminados a la transformación de la práctica y a su vez servir como herramienta para otros docentes que se enfrenten a contextos similares. Imbernón y sus colegas (2002) también plantearían como objetivo fundamental:

(...) interpretar la educación en cada contexto para mejorar la práctica educativa mediante procesos naturalistas y solucionar problemas de orden práctico (ello no implica que las soluciones no puedan servir a otros ya que en ciertas circunstancias y momentos puede haber una transferencia o generalización naturalista) (Imbernón et al, 2002, p.14).

Así mismo plantean una categorización en los tipos de investigaciones educativas, que resultan importantes en esta investigación. Por un lado, las investigaciones *sobre* educación, las cuales buscan hacer a la teoría descriptiva de fenómenos comunes que en ciertas circunstancias se pueden llegar a generalizar; y por el otro, las investigaciones *en* educación, propias de la práctica y transformadoras de la misma:

Por su parte la investigación sobre [educación] nos ha proporcionado aspectos tan importantes en la educación como los estudios sobre modelos de formación, sobre fracaso escolar, sobre principios educativos, sobre aprendizaje del alumnado, sobre aspectos de desprofesionalización, sobre profesores noveles, sobre aplicación del conocimiento didáctico, etc.

Por su parte la investigación en [educación] ha desarrollado nuevos procesos de prácticas educativas, formativas, comunicativas, de elaboración de proyectos, de materiales, la reflexión sobre la práctica innovadora, el desarrollo del profesor como investigador (por ejemplo para modificar, regular y adecuar el curriculum y su perfeccionamiento como profesional (p. 21).

La propuesta que se desarrolla en este texto, aunque inició como un producto de la práctica concreta de un maestro en formación y en pro del mejoramiento de la misma, se inscribe también en el primer tipo de investigación, al evidenciar en ambos contextos escolares (IPN, Liceo Femenino) fenómenos similares. Por ello, se plantea en este momento la necesidad de construir en ambas vías, para el mejoramiento de la práctica en el contexto determinado, pero también para el fortalecimiento de la práctica en contextos similares, la sistematización y aspira provocar una transformación del curriculum de ética.

Finalmente la IAE resulta efectiva para nuestros propósitos, ya que nos permite vincular la dimensión cotidiana de las emociones a reflexiones teóricas en el orden de lo ético, no de manera prescriptiva sino más bien a partir de experiencias concretas del mundo moral de las/os niñas/os:

(...) por tanto, la investigación-acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores. En esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos. (Elliot, 2005, p. 71)

A partir de las reflexiones de las anteriores posturas, se busca en esta propuesta la transformación e innovación educativa. En este caso en materia de ética. Por ello la IAE resulta un buen insumo para el diseño que nos disponemos a crear, pues permite vincular las categorías de infancias, emociones y ética para encontrar soluciones prácticas en la enseñanza de la ética, a partir del diseño de experiencias significativas que nos permitan sentir a las/os otras/os y a nosotras/os mismas/os.

2.2.3 Metodología en el aula: Comunidad de indagación

La metodología en el aula planteada para la propuesta pedagógica es la comunidad de indagación (CI), metodología desarrollada ampliamente por la corriente de FpN, y mejor direccionada por Splitter y Sharp (1995). También es pertinente exponer una forma en la que se organiza la comunidad de indagación, por sesión, según Modzelewski (2012), y los enfoques emocionales de la comunidad de indagación, según Sharp, en el mismo libro.

Para empezar el horizonte bajo el cual se piensa la comunidad de indagación en sus primeras formulaciones es el de la razonabilidad. Encontramos tanto en los trabajos iniciales de Lipman, Sharp y Oscanyan (1992), como en el desarrollo de varios autores como los son Splitter y Sharp (1995) la idea de que la razonabilidad es uno de los mayores objetivos del programa de FpN:

La razonabilidad, que es tanto objetivo como forma de conducta constante, es la piedra angular de la comunidad de indagación. A través de su participación en el razonamiento comunitario, los niños desarrollan una atracción por ideas de muchos tipos y de muchas fuentes. (Splitter y Sharp, 1995, p. 23).

Se piensa la razonabilidad como aquella actividad de los seres humanos que les permite establecer razones tanto de lo que piensan, dicen o hacen, adicionalmente, de poder

evaluarlas en relación tanto de sus motivaciones, como de las creencias en las que se basan las mismas. Además la razonabilidad no se plantea solo como un ejercicio individual, sino que se transforma en un proceso de aprendizaje colaborativo y comunitario:

(...) los miembros de una comunidad de indagación no temen modificar su punto de vista o corregir algún razonamiento -los suyos propios o los de sus compañeros- que parezca defectuoso, y que están dispuestos a abandonar una idea o una respuesta a la que se considera deficiente. (Splitter y Sharp, 1995, p. 37).

Las comunidades de indagación son pensadas en el mundo científico como comunidades investigativas que permiten generar avances en ciencias a partir del aprendizaje colaborativo. En el programa de FpN esta perspectiva se especializa en la incorporación de las/os niñas/os al mundo de la filosofía a partir de su capacidad de ser críticos, creativos y cuidadores de los otros. La motivación que guía a la elaboración de esta metodología está puesta en la idea de:

(...) niños escuchándose y construyendo ideas unos con otros; aportando y analizando razones en sustento de los argumentos propuestos; ayudándose unos a otros a formular preguntas y a ampliar los puntos de vista; sustentando la hipótesis de alguien con un ejemplo; desafiando la de otro con un contraejemplo; dando tiempo y espacio para que las voces tímidas se expresen por sí mismas y las voces agresivas se tornen más reflexivas y más consideradas (...) (Splitter y Sharp, 1995, p. 37).

La comunidad de indagación permitirá desarrollar en las/os niñas/os una autopercepción de sí mismos como parte fundamental en su propio proceso de aprendizaje y no como la imagen tradicional de receptáculo al cual llenar de la información que el docente considera adecuada para su formación. De ese modo se genera en el ambiente escolar una imagen más horizontal, mediada por el diálogo, en la que cada sujeto tiene un lugar en la comunidad; y tiene la oportunidad de expresar sus ideas, pensamientos y creencias, con la esperanza de que repercutan en las/os demás o que sean mejor abordadas con los mismos. Así:

El docente confía en que sus estudiantes resguardarán los procedimientos de indagación y serán responsables de la dirección de sus propios pensamientos. Y los estudiantes llegan a confiar en que el docente respetará sus ideas, reconocerá sus esfuerzos y sus puntos vulnerables (Splitter y Sharp, 1995, p. 39).

Modzelewski (2012) por su parte considera que la comunidad de indagación se establece más por una necesidad de la resolución de una problemática que es importante abordar cooperativamente: “La comunidad de indagación se constituye por cualquier grupo de individuos que se involucran en un proceso de investigación tanto empírica como conceptual para resolver situaciones problemáticas” (p. 5). Desde esta perspectiva se plantea que la comunidad de indagación surge en un contexto social específico, y por lo mismo requiere para su constitución, de acuerdos entre todas las partes que forman parte del proceso investigativo. De allí su aspecto comunitario.

Según Modzelewski (2012, p.5), los momentos en los que se divide la metodología de cada sesión son cuatro: etapa de *sensibilización*, mediante la lectura, el juego, la música, y el video, que permiten involucrar a las/os participantes y entenderse como un grupo, a su vez que se convierte en el punto de partida que permite reconocer las problemáticas que se presentan en el material; etapa de *explicitación*, donde se hacen explícitos los tópicos que la sensibilización despertó a partir de preguntas; etapa de *indagación*, en donde se intenta establecer el mejor camino para indagar sobre las preguntas que se plantearon en la explicitación, permitiendo un intercambio entre las/os niñas/os; y finalmente la etapa de *autoevaluación* como cierre colectivo en donde nos damos cuenta del proceso de intercambio por encima de las temáticas que se trabajaron.

La comunidad de indagación tendrá entonces un momento emocional en la etapa de sensibilización (experiencia), un momento participativo (reflexión y generalización) en la segunda y tercer etapa, y un momento evaluativo en la última (aplicación de los conocimientos adquiridos), que seguirá desarrollándose cíclicamente con los talleres posteriores. Esta estructura es propia de las metodologías de aprendizaje experiencial, de la cual partimos en el diseño de la propuesta²².

Sharp citada por Modzelewski (2012), plantea a su vez cuatro habilidades para fortalecer el ejercicio de la comunidad de indagación en el aula en términos emocionales: identificar las emociones, justificar las emociones, cuestionar las creencias en las que se basan nuestras

²² Se desarrolla con más claridad el tema del aprendizaje experiencial en el apartado de metodología del diseño pedagógico.

emociones, y partir de la curiosidad de las/os niñas/os para la creación de explicaciones sobre su vida emocional.

Hay que empezar por la habilidad de identificar las emociones tanto en nosotras/os mismas/os como en las/os demás, ya sea porque son seres cercanos a nosotras/os como lejanas/os. De allí que una de las funciones de la literatura sea la de entender qué emociones experimentamos, cómo nombrarlas y cómo diferenciarlas a otras emociones similares:

(...) señala Nussbaum que la función de la literatura no es sólo la de expresar nuestra experiencia emocional, sino también la de ampliarla proveyéndole un lenguaje (...). Por ejemplo, cuando están examinando y discutiendo una historia, pueden aprender a poner atención en el lenguaje que se utiliza para describir las emociones de los personajes; y pueden también estimularse entre sí para identificar los sustantivos, verbos y adjetivos que identifican emociones (Modzelewski, 2012, p. 28).

La habilidad de justificar las emociones que sentimos no significa que debemos justificar en todo caso las emociones que nos atraviesan. Significa la capacidad de dar razones que soporten lo que sienten, y si dichas razones no son suficientes, la habilidad de elegir si una emoción que tenemos puede no ser la más adecuada para determinada situación y deba llevarse un proceso para sustituirla por otra en pro de nuestro bienestar y el de las personas que nos rodean:

Los niños y jóvenes deberían ser estimulados para que exploren las razones que sirven de soporte a sus emociones. Si éstas no se consideran suficientemente fuertes o relevantes, deberían ser estimulados a reflexionar sobre la causalidad de una determinada emoción en un contexto dado. Este proceso de autocorrección, basado en una comprensión amplia de la situación, podría tomar la forma de sustituir una emoción por otra, o de aprender a organizar las propias emociones con el fin de usarlas de un modo que sea más constructivo que destructivo. (Modzelewski (2012, p. 29).

Continúa Sharp planteando que, la habilidad de cuestionar las creencias en las que están basadas nuestras emociones está articulada a las anteriores en tanto que parten de nuestro reconocimiento de las emociones, su vinculación causal con creencias específicas y su justificación. Pero también está en relación al dialogo con otras/os que pueden tener perspectivas distintas a las nuestras, las cuales pueden resultar valiosas:

El papel de la investigación comunitaria es el de examinar las creencias en un ambiente seguro. La investigación compartida puede ayudar no sólo a descubrir otras perspectivas, sino también, y al mismo tiempo, a ver qué es lo que ha quedado mal construido en nuestra comprensión de la situación. (Modzelewski, 2012, p. 29).

Y finalmente, Sharp, hará el llamado a las/os educadoras/es a que permitan contagiarse de la capacidad de las/os niñas/os para construir sentido a partir de su propia experiencia de vida. Si se hace de tal forma se logrará avanzar mucho en la investigación sobre el mundo de las emociones no solo de las/os niñas/os, sino también de la vida adulta: “Al interior de la comunidad de indagación, los profesores pueden crear oportunidades para que los niños y jóvenes exploren sus propias respuestas ante las situaciones que les generan sorpresa, asombro, maravilla y sobrecogimiento” (Modzelewski, 2012, p. 30).

3. Tercera parte: Diseño de la propuesta pedagógica

3.1 Diseño de la propuesta pedagógica *Confluencia: emociones, razones y comunidad.*

A partir de la observación, reflexión, planeación, ejecución y evaluación de la práctica pedagógica en los dos contextos señalados, y la reflexión acerca del lugar de la experiencia emocional de las niñas y niños como elemento fundamental de la ética en la escuela, nace la propuesta pedagógica *Confluencia: emociones, razones y comunidad.* En ella, por un lado, se proponen algunas estrategias para solventar las problemáticas planteadas en el planteamiento del problema: en las niñas/os, problemas de índole convivencial, como la apatía y la falta de comprensión de las emociones de las/os demás; y en las/os docentes, la normalización de relaciones violentas entre las niñas/os y el uso de estrategias conductistas para mantener la atención. Por otro lado, se da esboza una respuesta a la pregunta de investigación: ¿Las emociones deben ser tenidas en cuenta en propuestas de enseñanza de la ética con niñas/os? Para lo anterior, este diseño plantea una población sugerida, un desarrollo temporal y la descripción de la propuesta en general.

Invitamos a que otras/os docentes a quienes les interese el tema puedan desarrollar la presente y realizar las modificaciones que consideren pertinentes para su buen desarrollo. No obstante, nuestro diseño plantea una serie de consideraciones éticas al trabajar este tipo de propuestas con la población planteada, y unas estrategias y herramientas que permitan evaluar los cambios que puede generar en el ambiente escolar en términos de convivencia y de desarrollo moral propiamente.

3.1.1 Población sugerida

La propuesta que desarrollamos aquí tiene una dimensión filosófica que no establece un criterio que distinga edades o género. Pero también, tiene una dimensión pedagógica a la cual le interesa establecer una población con la que esta propuesta pueda tener un mayor éxito. Lo anterior no implica que deba haber una exclusión de personas en el escenario por no cumplir con las características sugeridas o que la propuesta pierda su valor al no estar

planteada para una población distinta. Reiteramos la necesidad de hacerle ajustes a la propuesta para que se adapte a los tipos de población emergente.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea que el primer rasgo que definiría a la población con la cual esta propuesta tendría más impacto, en esta propuesta es la edad, pues, aunque ésta puede desarrollarse con personas de todas las edades, quizás existan otras propuestas que cumplan mejor con este cometido. La base con la que Por ello según la *Ley General de Educación* (1994) se propone que, los grados con los que se aplique esta propuesta sea con niñas/os que estén entre los grados primero y tercero de primaria, su marco legal sería establecidos por el (art. 21) y su edad sería de entre seis y nueve años según el Decreto 1860 De 1994.

No nos inscribimos a un marco psicológico en el cual se determine cuáles son los desarrollos a los que las/os niñas/os deban adecuarse, recordando la noción de infancia a la que nos inscribimos en el marco teórico, sin embargo sí planteamos algunos de los objetivos que la *Ley General de Educación* (1994) dispone para plantear el desarrollo que las/os niñas/os deberían fortalecer y dentro del cual la educación moral estaría involucrada por lo menos en los objetivos correspondientes: *a*: formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista, *j*: La formación para la participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre y *k*: El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana (Ley 115 de 1994, art 21°).

Por otra parte, la propuesta al surgir y desarrollarse en dos contextos diferentes no plantea la necesidad de diferenciarse en un escenario mixto o en un escenario en el que solo haya niñas. Incluso partiendo de la idea de que solo existen dos géneros en el mundo de la infancia, habría que hacer una aplicación en escenarios donde solo haya niños, que se reconozcan como tal, para establecer el papel del género en el desarrollo de la propuesta. En todo caso como se plantea en el marco teórico, no creemos que la ética del cuidado y la ética de la justicia le correspondan a un género específico, ambas perspectivas deben ser complementarias en pro de un desarrollo ético integral, por lo que creemos que el género no será determinante en la

elección de la población. En todo caso el trabajo con comunidades mixtas y con grupos de solo niñas sí planteará consideraciones distintas en el desarrollo de la propuesta.

El último factor que hay que tener en cuenta es la cantidad, refiriéndonos al número de participantes en los grupos. La cantidad de niñas/os será un factor determinante en el desarrollo de la propuesta no solo en términos prácticos y logísticos sino también en términos de seguimiento de los procesos afectivos y de evaluación de la propuesta. Aunque las versiones antecedentes de este diseño se lograron realizar con grupos de treinta y cinco niñas en promedio en el LFMN, debe señalarse que la ejecución y evaluación del proceso resultó mucho más complejo que el realizado en el IPN con grupos de entre quince y veinticinco niñas/os. Que se pueda realizar con grupos grandes dependerá de la destreza del docente en el aula y posteriormente en los procesos evaluativos.

3.1.2 Duración

Se espera que esta propuesta se desarrolle en la clase de ética y valores, a la cual en las escuelas usualmente le dedican entre una y dos horas semanales. La propuesta tiene un total de doce sesiones y se espera que cada una se pueda desarrollar en un promedio de una hora y media. Resulta mejor si dicha hora y media puede hacerse de manera consecutiva. Pero si la partición de horas por asignaturas en el colegio es de cuarenta y cinco minutos y la asignatura de ética se imparte dos veces a la semana, la sesión debería dividirse en dos partes para ser desarrollada sin prisa; dejando la fase de experiencia en una sesión, y la comunidad de indagación y fase de creación en la siguiente²³. En este caso, habrá que dar un tiempo para el ejercicio de la memoria en la comunidad de indagación.

Por lo anterior, se plantea que la ejecución de la propuesta dure un periodo académico, el cual comprende más o menos dos meses y medio, es decir, dieciocho horas repartidas en doce sesiones de una hora y media ($12 \times 1.5 = 18$). No se necesitarán actividades de trabajo en casa, pues la intención es que los aprendizajes se consoliden en la experiencia, de manera individual y colectiva.

²³ Se explicará a más detalle esta división en la sección sobre metodología.

3.1.3 Objetivos

Enunciamos los objetivos del diseño pedagógico. Se espera que con el desarrollo del mismo las/os niñas/os puedan transformar sus hábitos de manera individual y colectiva:

3.1.3.1 Objetivo general:

Promover hábitos de cuidado de sí y de los otros, a través de experiencias significativas, las cuales permitan entender el espacio de clase como una comunidad, en donde las acciones de cada quien importan, ya que pueden afectar o enriquecer el libre desarrollo emocional de las/os demás.

3.1.3.2 Objetivos específicos:

- Reconocer nuestras propias emociones y encontrar palabras para nombrarlas.
- Cuestionar las creencias en las que se basan nuestras emociones y aprender a dar razones sobre ellas en contextos determinados, teniendo en cuenta las emociones de las/os demás.
- Proponer la clase como una comunidad donde tenemos responsabilidades emocionales y de la cual esperamos respuestas, también emocionales.

3.1.4 Descripción de la propuesta

La propuesta *Confluencia: emociones, razones y comunidad* se diseña con el fin de cuestionar el modelo de enseñanza de la ética a través de la obediencia de normas morales que sigue imperando sutilmente en la escuela, y propone un nuevo enfoque en el que las emociones y la experiencia cotidiana de las/os niñas/os sean tomadas en cuenta. De allí que se propusieran estrategias que puedan poner a las niñas/os en situaciones que les lleven a cuestionar sus creencias y construir nuevos significados sobre lo que viven y sienten.

Así, es que planteamos que a partir de la literatura, el juego y los títeres podemos recrear situaciones cotidianas, o no tan cotidianas, para fortalecer el autoconocimiento emocional, el reconocimiento de las/os demás, y otras competencias de carácter emocional; bajo un espacio

seguro que pueda ayudar a manejar las emociones negativas, reforzándolas con emociones positivas. Se trata de poner a las/os niñas/os en experiencias que les permitan desarrollarse de manera ética, según sus propias percepciones y de manera cooperativa.

El diseño se divide en tres momentos, compuestos cada uno por cuatro sesiones. Cada uno responde a uno de los objetivos específicos. El primer momento tiene por nombre *Emociones*. En él se espera que las/os niñas/os construyan un lenguaje emocional común que les permita entender lo que sienten y posteriormente expresarlo a las/os demás. En el segundo momento, *Razones*, se cuestionan las emociones que experimentan las/os niñas/os en contextos específicos, intentando buscar incoherencias entre lo que se siente y lo que se hace. Se plantea la necesidad de ofrecer razones sobre lo que sentimos y lo que sienten las/os demás. Y en el tercer momento, *Comunidad*, se proponen algunas actividades y reflexiones para la vida en comunidad. Lo que se busca es generar acuerdos de manera colectiva sobre cómo podemos sentirnos mejor todas/os si trabajamos en conjunto y tenemos en cuenta lo que sienten las/os demás para hacerlo.

Cabe resaltar que se propone el desarrollo de competencias emocionales como lo son la confianza, la empatía, el autocontrol emocional, la autoestima, la confianza y la resolución de conflictos, a partir de una propuesta adaptada del programa *Cultivando Emociones* (No. 1) del cuál elegimos la mayor parte de las lecturas que proponemos para las actividades. Éstas, a su vez, las inscribimos en habilidades que aportan a alguno de los dos principios propuestos: justicia y benevolencia.

Sobre el primer momento, se hará un diagnóstico sobre las emociones presentando los títeres que acompañarán todo el proceso²⁴ y se indagará sobre el lenguaje emocional con el que parte el grupo, permitiéndoles a las/os niñas/os hacer preguntas a los títeres. En la segunda sesión, se tratarán las emociones directas²⁵, las cuales son alegría, tristeza, miedo y esperanza, planteando lo que tienen en común: la probabilidad.

²⁴ Justificación del uso de los títeres en el párrafo sobre metodología.

²⁵ Recordamos que usamos la clasificación de David Hume sobre pasiones para plantear el diseño pedagógico. Recordamos que en Hume aparecen dos clasificaciones de pasiones: directas e indirectas, y violentas y apacibles. Ambas clasificaciones se trabajarán en el diseño de distintas formas. La primera

En la tercera y cuarta sesión se trabajan las emociones indirectas: orgullo y la humildad, en la tercera sesión, intentando desarrollar la competencia emocional del autoestima; amor, amistad y odio en la cuarta sesión, planteando el lugar de las/os otras/os en nuestra vida emocional, para trabajar la competencia emocional de la empatía.

El segundo momento, se plantea cada sesión a partir de algunas emociones, pero el objetivo del momento no es desarrollar lenguaje emocional, sino cuestionar las creencias en las que se basan nuestras emociones. Para ello, nos basaremos en dos relaciones emocionales que pueden resultar peligrosas en determinadas situaciones: el miedo y la ignorancia, por un lado; y la ira y el orgullo, por el otro. Así, en la primera sesión se cuestionará la ignorancia en la que se basa el miedo, con el fin de desarrollar la competencia emocional de la autoconfianza. En la segunda sesión se cuestionará la envidia en la que se basa algunas veces el orgullo, con el fin de fortalecer habilidades de resolución de conflictos.

En la tercera sesión se cuestionarán nuevamente la relación del orgullo con la ira, con el fin de cultivar la competencia del autocontrol emocional. Y para terminar este segundo momento, en la cuarta sesión se cuestionará nuevamente la ignorancia en la que se basa el miedo, pero esta vez en relación a las personas que no conocemos, con el fin de desarrollar empatía.

Y sobre el momento final, se intentarán desarrollar elementos para el aprendizaje colaborativo. Más que generar nuevas reflexiones sobre las emociones, lo que se busca en este momento es evidenciar en las/os niñas/os actitudes prosociales, proponiendo estrategias para tener una mejor convivencia y un mayor bienestar para todas/os como comunidad. Las últimas tres sesiones ya no tendrán la metodología habitual sino que responderán a desarrollar de mejor forma una de las fases²⁶ de la propuesta. La primera sesión será la introducción para hacer posible el cambio de metodología. En ella se realizará una lectura con ojos cerrados que permita establecer un diálogo entre las/os participantes para fortalecer la comunicación en el grupo. La segunda sesión consistirá en la exposición de las/os niñas/os a diferentes

clasificación en el momento uno y la segunda en el momento dos. Para más información sobre las definiciones de pasiones, volver al párrafo sobre David Hume.

²⁶ Para entender de mejor manera cuales son las fases de las sesiones, remitirse a metodología.

juegos que generarán las condiciones para que se involucren en dinámicas comunitarias y fortalecerá la *fase de experiencia*.

En la tercera sesión se realizará un ejercicio evaluativo acerca de algunas de las emociones trabajadas durante el proceso, estableciendo la importancia de hablar de las emociones en la comunidad para entendernos mejor, y fortalecerá la *fase de creación*. Y finalizaremos el último taller con un espacio de asamblea en el cual se expondrán algunos acuerdos a los que podemos llegar para garantizar que todas/os puedan desarrollarse emocionalmente, otorgándoles un lugar dentro de la comunidad. Sobre las sesiones planteamos la siguiente tabla que intenta sintetizar la descripción de las sesiones. Una descripción más detallada que incluye el desarrollo y herramientas de cada sesión se presenta en los anexos. (Ver Anexo 6.)

Tabla #. Síntesis descripción de los talleres.					
# Ses.	Momento	Título	Temática a desarrollar	Competencia emocional	Principio
1a	Emociones	<i>Introducción</i>	Presentación de los títeres que nos acompañarán durante las sesiones. Realización de preguntas.	Diagnóstico	Benevolencia
2a		<i>Emociones directas</i>	Presentación de las emociones alegría, tristeza, miedo y esperanza. Planteamiento sobre la probabilidad.	Confianza	Benevolencia
3a		<i>Emociones indirectas I</i>	Presentación de las emociones orgullo y humildad.	Empatía	Benevolencia

4a		<i>Emociones indirectas II</i>	Presentación de las emociones amor, amistad y odio.	Empatía	Benevolencia
1b	Razones	<i>Creencias en las que se basan emociones I</i>	El miedo que se basa en la ignorancia sobre la realidad de otras/os.	Autoconfianza	Justicia
2b		<i>Creencias en las que se basan emociones II</i>	La ira que se basa en nuestro orgullo y no nos permite compartir con las/os demás.	Resolución de conflictos	Justicia
3b		<i>Creencias en las que se basan emociones III</i>	Cuando la ira no nos permite calmarnos y buscar soluciones a problemas cotidianos.	Autocontrol emocional	Justicia
4b		<i>Creencias en las que se basan emociones IV</i>	El miedo que pueden sentir las/os demás al no conocer como en realidad somos.	Empatía	Justicia
1c	Comunidad	<i>Confianza con la comunidad</i>	La confianza con las/os demás a partir del compartir de experiencias con la imaginación.	Confianza	Benevolencia
2c		<i>Juegos</i>	Los juegos como posibilitadores de la comunidad.	Aprendizaje colaborativo	Benevolencia
3c		<i>Evaluación emocional</i>	Evaluación de lo aprendido hasta el momento sobre las	Empatía	Benevolencia

			emociones más y de las/os demás, en mi comunidad.		
4c		<i>Asamblea</i>	Realización de acuerdos sobre derechos y responsabilidades individuales y colectivas que nos permitan tener una comunidad fuerte.	N/A	Justicia y Benevolencia

3.1.5 Metodología

La base metodológica de la que partimos para nuestro diseño es el aprendizaje experiencial en el cual se concibe que el conocimiento inicia con la experiencia inmediata. El colectivo Training For Change²⁷, del cual hace parte (Hunter, s.f), plantea un modelo de aprendizaje experiencial que se compone de cuatro momentos:

- **Experiencia**, esto es la actividad, el ejercicio o la herramienta como tal
- **Reflexión**, que es el momento en el que les participantes analizan lo que pensaron y sintieron en la actividad
- **Generalización**, esto es el momento en el que les participantes pasan de las emociones y reflexiones inmediatas a un nivel de conceptos e ideas. Al generalizar los participantes pasan a un nivel de abstracción en el que integran lo aprendido a su visión del mundo y a su mapa cognitivo, el cual contiene la comprensión sobre dónde están las cosas y cómo funcionan

²⁷ Training For Change es un colectivo de carácter internacional que tiene presencia en varias partes del mundo, incluida Colombia. El colectivo desarrolla una caja de herramientas en diferentes idiomas para que líderes y lideresas realicen talleres en pro de la justicia social. Han desarrollado diversas metodologías como partiendo de la propuesta de educación directa que tiene sus fundamentos adscritos a la educación popular, al aprendizaje experiencial y al constructivismo.

- **Aplicación**, que es el momento en el que les participantes muestran lo aprendido a través de nuevos comportamientos. (p. 1)

Cada paso hace parte de un todo metodológico, se inicia con la experiencia, se realiza luego una reflexión sobre lo que se vivió, luego a partir del método inductivo se intenta encontrar un conocimiento común, generalización, a las experiencias de todos y todas las involucradas, y finalmente se lleva dicha generalización a la experiencia de nuevo, ya sea de manera hipotética o en la acción real.

En esta metodología hay una integración de las experiencias concretas y una posterior reflexión colectiva que permite transformar las conductas en colectivo. A diferencia de otros modelos en los que lo que más importa es la reflexión y la generalización, este modelo integra la práctica y la teoría permitiendo un movimiento dialéctico que permite construir el conocimiento de manera significativa.

Por lo anterior la metodología que se implementará por sesión se dividirá en tres fases: *experiencia*, *comunidad de indagación* y *creación*. En la primera *fase*, *experiencia*, se expondrá a las/os niñas/os a una experiencia concreta la cual le permita entrar en una dinámica colectiva. En la segunda, *comunidad de indagación*, se realizará la reflexión y generalización conceptual. Y en la tercera, *creación*, se realizará la creación de algo que nos permita evidenciar nuestra comprensión sobre lo que se trabajó: un dibujo. Cada *fase* debería tener la misma cantidad de tiempo, pero hay que priorizar la *fase de experiencia*²⁸

Para la primera parte planteamos como uno de los recursos más importantes la exposición de estas experiencias a la literatura, pues como señala Maria Paula Lo Celso: “como en un abrir y cerrar de ojos el niño puede meterse, involucrarse, asombrarse ante la narración de un cuento, no solo con una actitud de escucha, sino también con sus ojos, su rostro, sus gestos” (2018, p.1).

²⁸ Planteamos que la fase de experiencia debe ser priorizada en términos de tiempo, debido a que el trabajo con niñas/os no siempre resulta de la mejor manera en el primer intento. Es así que muchas veces las actividades planteadas deben repetirse para posibilitar un verdadero aprendizaje significativo de la cuestión. De lo contrario puede que lo que se haga posteriormente no conecte significativamente con las/os niñas/os y trunque el ciclo del aprendizaje.

La literatura puede ser un recurso muy valioso para involucrar a las/os niñas/os en las experiencias de otros personajes. Aquellos personajes, al vivir situaciones similares en su ambiente escolar, familiar o social, les invitan a cuestionar las acciones de los personajes y ponerse en su situación, planteando estrategias para solucionar sus problemas o reconfortándoles ante situaciones complicadas que sean difíciles de cambiar.

Pero la literatura puede no ser suficiente para dicho propósito, pues algunas veces las/os niñas/os no logran conectar con la historia que se les presenta, en la mayoría de los casos por problemas de atención. Las estrategias que las escuelas suelen usar tienen como propósito que aprendan a obedecer las reglas, lo cual resulta chocante con nuestra propuesta pedagógica. Por esta razón, se involucra a la propuesta el uso de los títeres como herramienta para llamar la atención de las/os niñas/os e involucrarlas/os de manera significativa a las narraciones, pidiéndoles que aconsejen, que sugieran y que intenten atender a la situación emocional del títere.

Mercado y Rivas (2016) arguyen la importancia de los títeres para el refuerzo del proceso educativo, pues plantean que estos “constituyen una forma creativa y expresiva del arte que se hace accesible a los niños/as y que puede reforzar el proceso educativo: con este recurso enseñamos a estar abiertos al entorno, a vivir más intensamente y a expresar con las palabras y las acciones” (p. 21). Para la primera versión de la propuesta presentamos a Martha y al Abuelo, dos títeres que realizamos pensando en solventar este tipo de situaciones.

Sobre la *fase de comunidad de indagación* se sugiere, en primer lugar, utilizar estrategias para dar la palabra y permitir que las niñas y niños escuchen a las/os demás cuando no es su turno. Dentro de las estrategias más populares está la del tótem de la palabra²⁹.

Finalmente sobre la fase de creación, se propone el uso del dibujo como estrategia para plasmar la aplicación del conocimiento adquirido, pues como lo señala el colectivo Training For Change en el corto texto *Dibujar como herramienta* (Hunter s.f):

²⁹ La estrategia del tótem de la palabra consiste en asignarle a un objeto cualquiera (entre más llamativo mejor) el poder de dar la palabra. Se debe plantear que cuando alguien tenga el tótem de la palabra, el resto debe escuchar, y si decide que quiere hablar deberá alzar la mano para pedir el tótem posteriormente, dependiendo del número de personas que sigan en el turno.

(...) dibujar puede ser una forma de hacer emerger la sabiduría y perspectivas de un grupo (...) (...) algunas personas pueden aprender simplemente por la oportunidad de dibujar, especialmente con una instrucción que active la imaginación, probablemente es interesante obtener lecciones desde el acto de dibujar. (p.1)

Dibujar permitirá analizar el aprendizaje que las/os niñas/os han adquirido a partir de su ejercicio creativo. Las instrucciones sobre qué dibujar son las que deben ser construidas cuidadosamente, ya que una mala construcción de la instrucción puede no dar cuenta de los procesos de aprendizaje. Por ello será muy importante reflexionar acerca del dibujo que pediremos a las niñas/os.

Es así que la metodología para responder al modelo del aprendizaje experiencial se compondrá de: experiencia (títeres, literatura), reflexión y generalización (comunidad de indagación) y aplicación (dibujo). El marco metodológico establecido anteriormente sobre IAE: el lugar de las/os docentes, el lugar de las/os estudiantes y el lugar de la práctica en la investigación; y la comunidad de indagación: la razonabilidad, la autopercepción, las etapas de la comunidad de indagación, serán guías a tener en cuenta para las/os docentes titulares o en formación.

3.1.6 Evaluación

El mecanismo de evaluación que planteamos para la propuesta es la etnografía de aula, metodología que según Maturana y Daza (2015) plantea la necesidad de integrar elementos propios de la antropología al ambiente escolar:

La etnografía como metodología de investigación ofrece al docente un enfoque especialmente rico para el abordaje de los problemas y fenómenos desde el análisis de los contextos y condiciones en las que se producen, así como los significados y sentidos que le imprimen los actores miembros de la comunidad educativa, hecho que facilita la construcción de una estructura teórica inteligible. (Maturana, 2015, p. 204)

La/el docente al ser miembro de la comunidad educativa corre con la ventaja de ser reconocida/o como alguien fundamental para contribuir en el mejoramiento de aquellas cosas que no están del todo bien en la escuela. Así, cuenta con la disposición y cooperación de los

miembros de la comunidad educativa. Se plantean dos elementos importantes para la evaluación de la propuesta: la autoetnografía de la/el docente y la etnografía de aula para las/os estudiantes.

En la autoetnografía “[s]e trata de tomar en consideración el lugar del investigador, su subjetividad en los procesos de producción de conocimiento a través de la indagación empírica” (Maturana, 2015, p. 200). La etnografía de aula tendría en cuenta las observaciones de las/os investigadoras/es sobre la dinámica en el aula, pero a su vez el lugar de las/os estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, en la forma en la que se toman las decisiones, en la forma cómo se comunican, etc.

Para ambas etnografías será muy muy importante el uso de métodos de recolección de información escritos como los diarios de campo, las bitácoras, las entrevistas, entre otros³⁰; y visuales como la fotografía y el video. Ellos servirán para evaluar el proceso de transformación en la/el docente y el impacto de las metodologías propuestas en las/os estudiantes. Incluso, se puede fortalecer el proceso de evaluación si hay dos investigadoras/es realizando la propuesta: una/o puede realizar la etnografía de aula de la/el otra/o.

Otro elemento que nos servirá de insumo para plantear la evaluación es el desarrollo de las habilidades de Sensibilidad Ética que se plantean en la IEE de Narvaez (2005), el cual fue mencionado en el planteamiento del problema. Allí se establecen siete competencias con las que se pueden medir las destrezas obtenidas por las/os niñas/os: ES1 entender expresiones emocionales, ES2 tomar una perspectiva sobre las/os demás, ES3 conectar con las otras/os, ES4 responder a la diversidad, ES5 controlar el sesgo social, ES6 saber interpretar situaciones y ES7 aprender a ser asertivas/os con la comunicación (Narvaez, 2005, p. 156).

Es así que el primer factor que permitirá evaluar el desarrollo de la propuesta será el estudio de línea de base³¹, el cual estará conformado por un primer diagnóstico acerca del estado en

³⁰ No se señala un método de recolección de información específico para realizar la etnografía porque consideramos que dependerán de las posibilidades otorgadas por el contexto. Por ejemplo en una escuela rural puede que métodos visuales sean más complejos de utilizar si solo hay un docente investigador.

³¹ “(...) es una investigación aplicada, realizada con la finalidad de describir la situación inicial de la población objetivo de un proyecto, así como del contexto pertinente, a los efectos de que esta información pueda compararse con mediciones posteriores y de esta manera evaluar objetivamente la magnitud de los cambios logrados en virtud de la implementación de un proyecto” (Medianero, 2011, p. 61).

el cual las niñas/os inician el proceso y una evaluación final. Sobre el diagnóstico puede decirse que se trata de un corto cuestionario que se realizará de manera oral dentro de la primera sesión, en el caso de las niñas/os del primer ciclo (primero), o de manera escrita en el caso de las niñas/os de segundo y tercero³². El diagnóstico deberá basarse en los tres objetivos de la propuesta: 1. reconocer nuestras propias emociones y encontrar palabras para nombrarlas; 2. Cuestionar las creencias en las que se basan nuestras emociones y aprender a dar razones sobre ellas en contextos determinados, teniendo en cuenta las emociones de las/os demás; y 3. Proponer la clase como una comunidad donde tenemos responsabilidades emocionales y de la cual esperamos respuestas, también emocionales. Así mismo articulamos al primer objetivo las habilidades que planteamos sobre Narvaez en el párrafo anterior para poder establecer el diagnóstico y la evaluación final de la propuesta, de modo que: ES1 estará vinculado al primer objetivo, al segundo objetivo a ES2, ES3 y ES6, y el último objetivo a ES4, ES5 y ES7 (**Ver Anexo 2.**):

La evaluación de cada línea de base se realizará de la siguiente forma: las fases *emociones* y *razones* deberán ser evaluadas terminada la onceava sesión, pues solo luego de dicho desarrollo podrán verse cambios sustanciales en las/os niñas/os. La fase *comunidad*, en cambio, se deberá evaluar terminada la doceava sesión, pues allí ya deberían ser observables cambios en el relacionamiento de las/os niñas/os. Todas las fases serán evaluadas bajo los parámetros del nivel 1 de los niveles de instrucción de destreza ética de Narvaez (2005), el cual establece:

Nivel 1: Inmersión en ejemplos y oportunidades. En esta fase inicial, se llama la atención sobre el panorama general y el reconocimiento de patrones básicos en el dominio de las habilidades. En consecuencia, el profesor sumerge a los estudiantes en actividades múltiples y atractivas. Los estudiantes aprenden a reconocer patrones amplios en el dominio y

³² La decisión debe tomarse en base a si las/os niñas/os leen y escriben de manera regular en las clase, en el caso de que una gran cantidad de niñas/os no sepan hacerlo bien por distintas razones debe optarse por hacerlo de manera oral sin importar el curso. Aquí volvemos a recalcar la importancia de la etnografía para recolectar la información pertinente.

comienzan a desarrollar una conciencia y reconocimiento gradual de los elementos en el dominio (que comprende el conocimiento de identificación). (Narvaez, 2005, p. 159)³³

La evaluación final tendrá que dar cuenta del objetivo general: 1. Promover hábitos de cuidado de sí y de los otros, a través de experiencias significativas, las cuales permitan entender el espacio de clase como una comunidad, en donde las acciones de cada quien importan, ya que pueden afectar o enriquecer el libre desarrollo emocional de las/os demás.

Para lo anterior podremos servirnos de los métodos de recolección de información que nos permitan revisar dichos cambios, pero también de lo que pueda llegar a ocurrir en la doceava sesión. Dejamos un esquema de modelo de evaluación que creemos que puede guiar a maestras/os que implementen el diseño. (**Ver Anexo 3.**)

No se utilizarán mecanismos de evaluación cuantitativa de esta propuesta, teniendo en cuenta que éstas pueden no ofrecer un modelo que represente la transformación en el campo de lo afectivo que las niñas/os pueden llegar a experimentar.

3.1.7 Consideraciones éticas y recomendaciones prácticas.

Como esta propuesta en su versión final no fue implementada y posteriormente analizada, no podemos dar unas conclusiones acerca de la misma. Sin embargo como se trata de una propuesta que fue realizada con unos antecedentes empíricos y teóricos podemos dar algunas recomendaciones a la hora de desarrollarla en contextos específicos. Planteamos algunas consideraciones de carácter ético que pueden servir a maestras/os que quieran implementar la propuesta:

- Estado emocional de la/el docente: Una de las primeras recomendaciones prácticas refiere al estado emocional de las/os docentes. Muchas de las investigaciones mostradas en los antecedentes teóricos señalan la importancia de la disposición afectiva de las/os docentes. Algunas plantean que las/os niñas/os emulan la

³³ Texto original: Level 1: Immersion in examples and opportunities. In this initial phase, attention is drawn to the big picture and to the recognition of basic patterns in the skill domain. Accordingly, the teacher plunges students into multiple, engaging activities. Students learn to recognize broad patterns in the domain and begin to develop gradual awareness and recognition of elements in the domain (comprising identification knowledge). (Narvaez, 2005, p. 159)

disposición emocional de las/os docentes al verles como referente moral y ético. Por lo anterior recomendamos para la implementación de esta propuesta tener una buena motivación a la hora de realizar las actividades.

- Sesgos de género en espacios mixtos y no mixtos: La propuesta pedagógica hace una crítica a los modelos que plantean que la ética de la justicia es el conjunto de toda la ética. La ética del cuidado es planteada entonces como parte fundamental de la ética integral, junto a la de la justicia. Sin embargo en el desarrollo de la propuesta podemos correr con el riesgo de reproducir estereotipos de género asignándoles a las niñas formación en el aspecto del cuidado y a los niños en la justicia. Incluso trabajando en espacios con solo niñas podemos correr con el riesgo de solo fortalecer la dimensión del cuidado, olvidando el aspecto de la justicia. Para ello se recomienda hacer procesos de autoevaluación de la propuesta constantes para ir corrigiendo este tipo de fallas.
- Emociones negativas: Es posible que en el desarrollo de las actividades, la sensibilidad de las/os niñas/os se vea afectada de dos maneras. Puede que en el trabajo de emociones negativas generemos tanta sensibilidad que las niñas/os comiencen a experimentar emociones negativas que hagan que entren en un estado de crisis emocional. Para ello se recomienda que como docentes estemos atentas/os a los cambios de estados de ánimo impulsados por nuestras actividades para poder generar cambios pragmáticos respondiendo a estas situaciones, por ejemplo empezar a hablar de emociones positivas para las niñas/os. Por otro lado, puede que buscando sensibilizar sobre este tipo de emociones las/os niñas/os sientan poco interés en la realización de las actividades por una especie de apatía sobre lo que se esté hablando. En caso de evidenciar este tipo de conductas en niñas/os el único modo del que disponemos para intentar retomar la sensibilización es la analogía. Plantear ejemplos cercanos a sus vidas cotidianas puede servir para apelar al sentimiento de ellas/os.
- Conflictos en el aula: En el caso en el que se presenten conflictos dentro del aula, lo mejor que podemos hacer es llamar a la conciliación entre las/os niñas/os involucradas/os, intentando apelar al diálogo con lo que él implica, la escucha y

resolución del conflicto. Si dicho conflicto se da luego de haber visto algunas de las sesiones del diseño pedagógico se puede remitir a las mismas actividades o lecturas que se desarrollaron, mostrando a partir de la analogía formas de solucionar conflictos.

- Formato de consentimiento y asentimiento informado: Cuando las investigaciones son realizadas por docentes titulares de la institución, no siempre se hace necesario realizar un formato de consentimiento informado. Sin embargo, en algunos casos para investigadoras/es y practicantes existe un modelo de consentimiento informado que debe enviárseles a las/os cuidadoras/es de las/os niñas/os y un modelo de asentimiento para las/os niñas/os mismas/os. Recomendamos usar el formato de asentimiento informado con niñas/os para reproducir en ellas/os la idea de que la investigación se hace con un carácter democrático³⁴.

³⁴ Dejamos en el tercer anexo el formato de consentimiento informado de la Universidad Pedagógica Nacional. **(Ver Anexo 4.)** Sobre el formato de asentimiento para las niñas/os existen varios modelos en internet que pueden ser útiles dependiendo de los fines prácticos. Adaptamos uno, para que pueda ser utilizado con esta propuesta pedagógica en el anexo cuatro **(Ver Anexo 5.)**.

Referencias bibliográficas

- Aquino, T. (1274), *Suma de Teología*. I-IIae 22-25. Trad. José Martorell Capo. Madrid, España: Biblioteca de autores cristianos.
- Arango, M., Bedoya, S. y Tofiño, M. (2017). “*Emoción-arte, el arte de dominar tus emociones*”; *fortalecimiento de las habilidades básicas de la inteligencia emocional en los niños del primer ciclo de básica a través de la lúdica en la Institución Educativa “Tulio Enrique Tascón Chambimbal”*, Buga-Valle del Cauca. Popayán, Colombia: Unicauca.
- Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Trad. Julio Pallí Bonet. Madrid, España: Gredos.
- Aristóteles (1990). *Retórica*. Trad. Quintín Racionero. Madrid, España: Gredos.
- Bedoya, N., Rey, E. y Romero, W. (2014). Las emociones en el desarrollo del juicio moral en perspectiva de educación filosófica. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades* 2015, 47 (86).
- Betancourt, C. (2018). *La filosofía para niños y la educación emocional. El desarrollo del pensamiento crítico-creativo en niños de 4 a 5 años*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Brenifier, O. (2008). Caring Thinking about Caring Thinking. *Diotime*, n°37 (07/2008).
- Butler, B. (1726). *Fifteen Sermons*. Recuperado el [13 de marzo del 2018] de: <http://people.ds.cam.ac.uk/rjh221/mitcourses/moralpsychology/SermonXI.pdf>
- Calderón, M., Gonzales, G., Salazar, P. y Washburn, S. (2014). *El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado*. San pedro, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Calzadilla, R. (2003). *Paidética: ética para niños*. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Cano, A. (2011). La teoría de las pasiones de Hume. *Daimón, Revista Internacional de Filosofía* 101-115.

- Cantillo, I. y Yañez, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas no.36* Valparaíso abr. 2017.
- Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*: Caruana Vañó, A. (coord.) (2011). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.
- Carrasco, M. (2009). De Hutcheson a Smith: un sentimentalismo 'sofisticado'. *Revista de Filosofía* 65 (2009): 81-96.
- Congreso Nacional de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación: Ley 115 de 1994*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación.
- Cortes, C., Muñoz, S. y Niño, M. (2016). *Formación del pensamiento ético en estudiantes de Colegio Campestre Monteverde*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cuadros, O. (2009). *Evaluación de los componentes de la inteligencia emocional en niños y niñas con dificultades de aprendizaje*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Darwin, C. (1903). *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. Trad. Eusebio Heras. Valencia, España: F. Sempere y Cia. Ed.
- Descartes, R. (2006). *Las pasiones del alma*. Trad. J. Antonio Martínez. Madrid, España: Tecnos.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Trad. Pablo Manzano. Madrid, España: Ediciones Morata S.A.
- Fernández, A. y Nossa, I. (2018). *¿Y tú sabes lo que sientes...? Una propuesta pedagógica pensada en la educación emocional*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la ética, Psicología del desarrollo femenino*. Trad. Juan José Utrilla. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

- Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 52, 174-184.
- Gonzales, A. (2008). La justicia como virtud artificial en Hume. Elementos para una teoría psico-social de la acción. *Pensamiento*, enero-abril 2008, pp. 97-127.
- Gonzales, P., Moreto, G., Janaudis, B., Benedetto, M., Delgado, M. y Altisent, R. (2013). *Educación de las emociones para promover la formación ética*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Hume, D. (1990). *Disertación sobre las pasiones y otros ensayos morales*. Trad. Jose Luis Tasset. Barcelona, España: Editorial Antrophos.
- Hume, D. (2001). *Tratado sobre el conocimiento humano*. Trad. Vicente Viqueira. Madrid, España: Libros en la red.
- Hume, D. (2014). *Investigación sobre los principios de la moral*. Trad. Carlos Mellizo. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Hunter, D. (Sin fecha). *Ciclo de aprendizaje experiencial*. Trad. Andrea Parra. Recuperado de: <https://www.dropbox.com/sh/im1olzhq1c2a0hs/AADrQqEAX2ROZL4xEeCyag02a?dl=0>
- Hunter, D. (Sin fecha). *Dibujar como herramienta*. Trad. Andrea Parra. Recuperado de: <https://www.dropbox.com/sh/im1olzhq1c2a0hs/AADrQqEAX2ROZL4xEeCyag02a?dl=0>
- Imbernón, F., Alonso, M., Cases, I., Cordero, G., Fernandez, I., Revenga, A. y Ruiz, P. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona, España: Grao Editorial.
- Instituto Pedagógico Nacional [IPN]. (2001). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de: <http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/ORIGINAL%20PEI%202001.pdf>
- Kant; I. (1935), *Antropología en sentido pragmático*. Trad. José Gaos. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Kohan, W. (2002). *Entre filosofía y educación*. Rio de Janeiro, Brasil: Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao Editorial.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño [LFMN]. (2012). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/00446150470ee3a161b3e>
- Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Lo Celso, M. (2018). *Leer con los ojos, el corazón y el alma*. Recuperado de: Mi sala Amarilla Sitio web: <https://salaamarilla2009.blogspot.com/2018/04/proyecto-de-educacionemocional.html?fbclid=IwAR1C9SGCPwI2sGJ2Qd4HdAKA77RdcUzPPM2onCch7I8DVs9xUu63ORkadto>
- López, E. (2005). *La educación emocional en la educación infantil*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Mahecha, P. (2016). *"Leyendo sueños, tejiendo sentimientos": proyecto pedagógico y didáctico para promover la educación emocional como herramienta pedagógica en el Jardín Infantil Buen Comienzo Calazanía*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Maturana, G., y Garzón, C. (2015). La Etnografía en el Ámbito Educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*. pp. 192-215.
- Mauri, M. (2005), *El conocimiento moral: Shaftesbury, Hutcheson, Hume, Smith, Brentano, Scheler, Santo Tomás*. Madrid, España: Ediciones Rialp S.A.
- Medianero, D. (2011). Metodología de estudios de línea base. *Pensamiento Crítico*, 15, 61-82.
- Mercado, L. y Rivas, A. (2016). *Los títeres como herramienta pedagógica para favorecer la atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de primer*

- grado matinal de la Institución Educativa 20 de Enero sede Rita de Arrázola de Sincelejo* (tesis posgrado). Sincelejo, Colombia: Universidad Nicaragüense Martín Luther King Jr.
- Merino, S. (2017). *La carpeta de las emociones: Proyecto didáctico para segundo ciclo de educación infantil*. Barcelona, España: Universidad Internacional de La Rioja.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Educación ética y Valores humanos* En serie lineamientos Curriculares. Recuperado de: https://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-339975_recurso_9.pdf?binary_rand=14
- Modzelewski, H., Techera, D. y Fernández, J. (2012). *Comunidad de indagación y educación de las emociones. Proceso de investigación conjunta con maestros comunitarios*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Modzelewski, H. (2016). Fundamentos para un programa de educación de las emociones en una sociedad democrática. *Andamios* vol.13 no.30 México ene./abr. 2016
- Narvaez, D., & Lapsley, D. (2005). The psychological foundations of everyday morality and moral expertise. In D. Lapsley & Power, C. (Eds.), *Character Psychology and Character Education* (pp. 140-165). Notre Dame: IN: University of Notre Dame Press.
- Piaget, J. (1982). *El criterio moral en el niño*. Trad. Nuria Vidal. Barcelona, España: Diagràfic, S.A.
- Piñero, M. y Rivera, M. (2012). *Investigación cualitativa: Orientaciones procedimentales*. Barquisimeto, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Rodríguez, A. (2016). *Construcción ética en la cotidianidad familiar de un niño y una niña de primera infancia*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Rodríguez, L. (2015). *Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños y niñas de pre jardín del jardín infantil de la UPTC*. Tunja, Colombia: UPTC.

Splitter, L. y Sharp, A. (1995). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

Vásquez, M. y Londoño, G. (2002). *La afectividad*. Quindío, Colombia: Universidad del Quindío.

Villamil, M. (2011). *Emociones y ética. Aportes al desarrollo de una ética integral*. Bogotá, Colombia: Universidad de San Buenaventura.

Vivas, M. (2002). *La educación emocional: conceptos fundamentales*. Táchira, Venezuela: Universidad de los Andes.

Anexos

Anexo 1. Tabla - Antecedentes teóricos

Investigaciones recientes en el marco de las categorías: Emociones , Enseñanza de la ética e Infancias.			
Título del Texto / Bibliografía	De qué trata el texto.	Qué dato suministra a la investigación	Marco espacial/ Categoría
<p><i>1. Fundamentos para un programa de educación de las emociones en una sociedad democrática</i></p> <p>Modzelewski, H. (2016). <i>Fundamentos para un programa de educación de las emociones en una sociedad democrática</i>. México: Revista virtual Andamios.</p>	<p>Trata el tema de las emociones en relación a la persecución de objetivos éticos y en relación a la deliberación moral. Además tiene un gran interés por la educación emocional.</p>	<p>La autora trata el tema de la educación emocional y logra articularlo al programa de FpN. Además, tiene en cuenta el horizonte de educabilidad de las emociones. La propuesta, aunque tiene su base pedagógica en referentes como Freire, Peirce Lipman y Sharp, plantea su base filosófica en Martha Nussbaum y su propuesta emocional de corte cognitivista. La propuesta no plantea</p>	<p>Internal</p> <p><i>Emociones</i></p> <p><i>Enseñanza de la ética.</i></p> <p><i>Infancias</i>³⁵</p>

³⁵ Los colores representan la cantidad de categorías que hay en cada investigación. De modo que rojo, las tres categorías; verde, Emociones-Infancias; azul, Enseñanza de la ética-Infancias; y morado, Emociones-Enseñanza de la ética.

		ninguna población específica ni edad.	
<p>2. La carpeta de las emociones: Proyecto didáctico para segundo ciclo de educación infantil</p> <p>Merino, S. (2017). <i>La carpeta de las emociones: Proyecto didáctico para segundo ciclo de educación infantil</i>. Barcelona, España: Universidad Internacional de La Rioja.</p>	<p>Se trata de un diseño didáctico que trabaja la educación emocional desde la base de la inteligencia emocional, la educación emocional. Trabaja conceptos como regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales, bienestar y competencias para la vida.</p>	<p>En el texto se desarrolla una propuesta metodológica para tratar algunos asuntos de orden emocional. Además, trabaja conceptos claves que serían una base suficiente para una apuesta didáctica. Sin embargo, no hay mucho desarrollo en términos de Enseñanza de la ética. Trabaja con niños y niñas de entre 4 y 6 años.</p>	<p>Internal</p> <p>Emociones</p> <p>Infancias</p>
<p>3. El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado</p> <p>Calderón, M., Gonzales, G., Salazar, P. y Washburn, S. (2014). <i>El</i></p>	<p>Se trabaja la educación emocional desde la perspectiva de las habilidades que los docentes deberían desarrollar. Se describen algunos elementos que facilitan y obstaculizan el quehacer docente. Se habla más de educación</p>	<p>Plantea la relación de la educación emocional y la educación primaria y al plantear su objetivo en el desarrollo de cualidades que los maestros deberían desarrollar tiene un gran marco pedagógico importante para la</p>	<p>Internal</p> <p>Emociones</p> <p>Infancias</p>

<p><i>papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado.</i></p> <p>San Pedro, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.</p>	<p>emocional que de inteligencia emocional, pero parece estar muy ligada a ella.</p>	<p>discusión. No obstante, no plantea ninguna discusión en términos éticos relevante. Esta investigación se hace con chicos y chicas de tercer grado (Entre 8 y 9 años)</p>	
<p>4. Paidética: ética para niños</p> <p>Calzadilla, R. (2003). <i>Paidética: ética para niños</i>. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.</p>	<p>Plantea la paidética como introducción a la ética para niños y niñas. Se basa en la base de la educación racional en virtudes y valores planteando la formación integral de los estudiantes. Plantea el desarrollo de habilidades democráticas y de la conciencia moral.</p>	<p>Desarrolla una propuesta pedagógica de enseñanza de la ética con niñas y niños, dándole un lugar prioritario a su educación, pero lo hace a partir de la perspectiva de humanización del niño y para ello necesita del cultivo de habilidades racionales. Trabaja con niños de primera infancia, a partir de las vocales.</p>	<p>Internal</p> <p><i>Enseñanza de la ética</i></p> <p><i>Infancias</i></p>
<p>5. La educación emocional: conceptos fundamentales</p>	<p>Se trata de una investigación teórica acerca de la educación emocional. Plantea la necesidad de incorporar</p>	<p>Hace una buena revisión de los fundamentos de la educación emocional, en relación a los</p>	<p>Internal</p> <p><i>Emociones</i></p>

<p>Vivas, M. (2002). <i>La educación emocional: conceptos fundamentales</i>. Táchira, Venezuela: Universidad de los Andes.</p>	<p>la educación emocional a la escuela, lo que plantea un cambio en la perspectiva de los docentes, su formación y las interacciones que tiene con los estudiantes.</p>	<p>contextos de aplicación de la misma. Plantea reflexiones en el orden pedagógico muy valiosas, pero no las desarrolla en el campo de la infancia, ni de la ética La investigación se sitúa en los escenarios de la escuela, pero no se aplican a un contexto en particular.</p>	<p><i>Enseñanza de la ética</i></p>
<p>6. La filosofía para niños y la educación emocional. El desarrollo del pensamiento crítico-creativo en niños de 4 a 5 años</p> <p>Betancourt, C. (2018). <i>La filosofía para niños y la educación emocional. El desarrollo del pensamiento crítico-creativo en niños de 4 a</i></p>	<p>Trabaja el tema de filosofía para niños desde la perspectiva del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso y lo articula a reflexiones de orden de la educación emocional.</p>	<p>La propuesta permite hacer una relación satisfactoria entre las tres categorías de investigación y genera una relación directa entre filosofía para niños y educación emocional. Pero, aunque, trabaja las tres partes de la propuesta de filosofía para niños, no plantea que las emociones tienen un carácter ético propiamente.</p>	<p>Internal</p> <p><i>Emociones</i></p> <p><i>Enseñanza de la ética</i></p> <p><i>Infancias</i></p>

5 años. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.			
<p>7. La educación emocional en la educación infantil</p> <p>López, E. (2005). <i>La educación emocional en la educación infantil</i>. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.</p>	<p>Trabaja la educación desde la perspectiva de la educación integral. Se sugiere la necesidad de trabajar la educación emocional desde la primera infancia. Aunque habla de la educación emocional para fortalecer la educación en sus ámbitos morales e intelectuales, no presta mucha atención a la enseñanza de la ética. En el texto se presenta todo un marco conceptual, metodológico y propuesta didáctica para trabajar las emociones con niñas y niños. Se trabaja la perspectiva de la inteligencia emocional desde la perspectiva de las inteligencias múltiples.</p>	<p>La propuesta trabaja muy bien el vínculo de educación infantil y educación emocional. Efectivamente en el tema de educación infantil los docentes en filosofía no tienen mucha experiencia. El programa de FpN al final de cuentas sigue adscribiéndose al ámbito filosófico por lo que la interdisciplinariedad que sugiere el texto puede verse como un buen insumo. Hay un gran desarrollo en el orden metodológico, aunque no se trabaja con una población de una edad específica.</p>	<p>Internal</p> <p>Emociones</p> <p>Infancias</p>

<p>8. Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum</p> <p>Cantillo, I. y Yañez, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. <i>Veritas</i> no.36 Valparaíso abr. 2017.</p>	<p>El texto trabaja el tema de las emociones en la ética a partir de un estudio de la teoría de Martha Nussbaum a partir de teóricos de los que bebe la teoría de Nussbaum y algunos antecedentes del mundo antiguo. Se toca el tema de los juicios morales en relación a la filosofía antigua, pero también en relación a planteamientos de la psicología contemporánea. También se trabaja el concepto de <i>eudaimonía</i>, del pensamiento de Aristóteles para plantear un proyecto ético evaluador de las emociones.</p>	<p>El texto es un buen ejemplo sobre cómo juntar planteamientos filosóficos y pedagógicos en relación a un programa de educación emocional. La propuesta está fuertemente relacionada con el pensamiento de Aristóteles, lo que la hace muy parecida al objetivo de esta propuesta pedagógica. Aun así sigue estando muy vinculada a propuestas de inteligencia emocional que resulta ser un enfoque distinto al de esta propuesta. No se trabaja con una población específica.</p>	<p>Internal</p> <p><i>Emociones</i></p> <p><i>Enseñanza de la ética.</i></p>
<p>9. Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños y niñas de pre jardín del jardín infantil de la UPTC</p>	<p>Se trabaja desde el concepto de inteligencia emocional un programa de educación para niños y niñas de pre jardín. Se plantean herramientas para el desarrollo de</p>	<p>La propuesta al estar dentro del marco espacial de Colombia tiene la ventaja de ser desarrollada en un contexto similar al de la presente propuesta. Se</p>	<p>Nacional</p> <p><i>Emociones</i></p> <p><i>Infancias</i></p>

<p>Rodríguez, L. (2015). <i>Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños y niñas de pre jardín del jardín infantil de la UPTC</i>. Tunja, Colombia: UPTC.</p>	<p>destrezas en las niñas y niños para el aprendizaje en general. Todo se desarrolla con el fin de que dichos aprendizajes sirvan posteriormente para conseguir el éxito familiar, personal, social y profesional.</p>	<p>trabaja con una población específica que resultar ser de niños y niñas más chiquis. Queda aún la duda de cómo se evaluaban a los niños y las niñas dentro del marco de inteligencia emocional.</p>	
<p>10. Evaluación de los componentes de la inteligencia emocional en niños y niñas con dificultades de aprendizaje</p> <p>Cuadros, O. (2009). <i>Evaluación de los componentes de la inteligencia emocional en niños y niñas con dificultades de aprendizaje</i>. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.</p>	<p>La propuesta hace un estudio sobre la diferencia de trabajar el marco de la inteligencia emocional con niños y niñas que tienen dificultades de aprendizaje con niñas y niños que no los tienen en algunas comunas de Medellín. La propuesta trabaja el cultivo de competencias emocionales como el autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales y de comunicación con poblaciones diversas.</p>	<p>La propuesta trabaja desde un enfoque que no habíamos tenido en cuenta a la hora de proponer esta investigación y es el enfoque de la diversidad cognitiva. La propuesta invita a cuestionar cómo plantear la propuesta en el marco de la inclusión. Aun así trabaja en el marco de la inteligencia emocional. Se trabaja con una población de niños y niñas con una edad un poco superior a</p>	<p>Nacional</p> <p>Emociones</p> <p>Infancias</p>

		la que trabajamos en esta propuesta.	
<p><i>11. Construcción ética en la cotidianidad familiar de un niño y una niña de primera infancia</i></p> <p>Rodríguez, A. (2016). <i>Construcción ética en la cotidianidad familiar de un niño y una niña de primera infancia</i>. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.</p>	<p>La investigación es un estudio de caso realizado solamente con un niño y una niña en su entorno familiar. Se evalúa el papel de las cuidadoras y los cuidadores en relación a los procesos educativos referentes a la educación moral. Se analiza en el estudio las condiciones espaciales, ¿a dónde viven?, las de género, la estructura familiar y la edad.</p>	<p>Aunque la propuesta no es una investigación en la escuela, se trata de una investigación cualitativa y por lo tanto el número no es relevante, sino los elementos que se logran observar dentro de las dinámicas personales y familiares de la niña y el niño. Por lo anterior logra suministrar datos que no podremos obtener trabajando con grupos grandes de niños y/o niñas. Ve más relevancia al papel de la familia en el desarrollo ético de las/os niñas/os que en ellas/os mismas/os. Por lo que se plantea que el papel de la ética es el de seguir las normas trazadas sin poner ningún problema.</p>	<p>Nacional</p> <p><i>Enseñanza de la ética</i></p> <p><i>Infancias</i></p>

<p>12. “Emoción-arte, el arte de dominar tus emociones”; fortalecimiento de las habilidades básicas de la inteligencia emocional en los niños del primer ciclo de básica a través de la lúdica en la Institución Educativa “Tulio Enrique Tascón Chambimbal”, Buga-Valle del Cauca</p> <p>Arango, M., Bedoya, S. y Tofiño, M. (2017). <i>“Emoción-arte, el arte de dominar tus emociones”;</i> <i>fortalecimiento de las habilidades básicas de la inteligencia emocional en los niños del primer</i></p>	<p>Se hace una crítica a la escuela en tanto que otorga mayor importancia a las habilidades cognitivas. Se propone un cambio en la educación tradicional por propuestas sociales transformadoras, proponiendo la lúdica como estrategia pedagógica. La investigación ve a las niñas y niños y sus familias como posibilitadores del cambio de una educación integral en pro de una formación ciudadana que piense en las/os demás. Se plantea el enfoque de que la inteligencia emocional es tan importante como el intelecto.</p>	<p>La propuesta investigativa tiene como fundamento la lúdica, elemento que permite trabajar desde el arte asuntos de índole emocional. Aunque trabaja a partir de la propuesta de las inteligencias múltiples y de la inteligencia emocional, la propuesta sigue estableciendo que las emociones deben ser controladas, pero el cambio que hace es que lo hace a través del arte. Se podrán encontrar de alguna manera similitudes con la propuesta que desarrollamos aquí en torno a que no se plantea que la razón deba serla que haga esa transformación. Se trabaja con una población de niños y niñas de entre 6 y 9 años.</p>	<p>Nacional</p> <p>Emociones</p> <p>Infancias</p>
---	--	--	---

<p><i>ciclo de básica a través de la lúdica en la Institución Educativa “Tulio Enrique Tascón Chambimbal”, Buga-Valle del Cauca. Popayán, Colombia: Unicauca.</i></p>			
<p>13. La afectividad Vásquez, M. y Londoño, G. (2002). <i>La afectividad</i>. Quindío, Colombia: Universidad del Quindío.</p>	<p>La investigación hace un análisis del lugar de la afectividad en los niños y niñas y el posterior cambio que puede generar en el curso de acción de los mismos. Se hace un análisis del lugar de la familia en el cambio de actitudes que tienen las niñas y los niños y la forma de transformarlo a partir del desarrollo de estrategias que promuevan la importancia de la afectividad en el proceso de formación de las niñas y niños.</p>	<p>La propuesta plantea una crítica al modelo de enseñanza que no tiene en cuenta a la afectividad al estar pendiente solamente de los resultados. Sin embargo lo hace desde el lugar de los valores, sin generar un proceso crítico de los mismos. Aunque se trabajan todas las categorías de investigación con las que se trabaja en nuestra propuesta. Sigue replicándose la idea de que los niños y niñas deben obedecer la moral adulta sin el desarrollo del pensamiento crítico.</p>	<p>Nacional <i>Emociones</i> <i>Enseñanza de la ética</i> <i>Infancias</i></p>

		Los niños y niñas con las que se realiza la intervención son del grado 3ero de primaria (tienen entre 7 y 8 años).	
<p>14. Educar las emociones para promover la formación ética</p> <p>Gonzales, P., Moreto, G., Janaudis, B., Benedetto, M., Delgado, M. y Altisent, R. (2013). <i>Educar las emociones para promover la formación ética</i>. Bogotá, Colombia: Universidad de la Sabana.</p>	<p>La propuesta trabaja desde el campo de la bioética médica el estudio de las emociones en la toma de decisiones. Se plantea que hay que contemplar el impacto de las emociones en las mismas para usarlas como elemento fundamental en el proceso formativo. Todo esto se plantea con el fin de acercar a los médicos a los pacientes.</p>	<p>La propuesta aunque trabaja en el campo de la medicina plantea la necesidad de no ver a las emociones aisladamente, sino como posibilidad de que se transformen en vivencias, estimulen la reflexión y se interioricen con el fin de generar actitudes estables y duraderas. La población son los pacientes por lo que no hay una edad concreta con la que se trabaje.</p>	<p>Distrital</p> <p><i>Emociones</i></p> <p><i>Enseñanza de la ética</i></p>
<p>15. Emociones y ética. Aportes al desarrollo de una ética integral</p>	<p>Se hace un examen crítico al modelo intelectualista que concibe que una persona es moralmente buena si conoce racionalmente los</p>	<p>El texto es una gran base para plantear que la experiencia emocional es un camino que puede servir para el desarrollo de una ética</p>	<p>Distrital</p> <p><i>Emociones</i></p>

<p>Villamil, M. (2011). <i>Emociones y ética. Aportes al desarrollo de una ética integral.</i> Bogotá, Colombia: Universidad de San Buenaventura.</p>	<p>principios morales y actúa en coherencia con ellos. También a la idea de que las emociones no son suele firme para el trabajo de la ética. Se propone a la sensibilidad moral como camino que no necesita de principios ni de conocimientos fijos, para el desarrollo de una ética integral.</p>	<p>integral. Plantea que no se necesitan de unos conocimientos previos, con lo cual estamos de acuerdo, pero respecto de unos principios si diferimos. Al parecer es la diferencia de no ser una investigación educativa y no trabajar con una población específica.</p>	<p><i>Enseñanza de la ética</i></p>
<p>16. Primera infancia y educación emocional Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. <i>Revista Virtual Universidad Católica del Norte.</i> 52, 174-184.</p>	<p>Se trata de una investigación de orden teórico en la cual se plantea la necesidad de las emociones en el desarrollo moral cotidiano de los niños y niñas de primera infancia.</p>	<p>La investigación da muchos insumos para plantear el lugar de las emociones en una educación integral, sin embargo no plantea elementos prácticos suficientes para la enseñanza de la ética.</p>	<p>Distrital <i>Emociones</i> <i>Enseñanza de la ética</i> <i>Infancias</i></p>
<p>17. Las emociones en el desarrollo del juicio moral en perspectiva de educación filosófica</p>	<p>Se trabaja el tema de las emociones a partir de los desarrollos de Martha Nussbaum (al igual que en 8) que se basa en la idea de que las emociones en tanto</p>	<p>Es una investigación teórica que tiene su mayor interés en el desarrollo del juicio moral. Hace una crítica al intelectualismo moral al igual que nuestra</p>	<p>Distrital <i>Emociones</i></p>

<p>Bedoya, N., Rey, E. y Romero, W. (2014). Las emociones en el desarrollo del juicio moral en perspectiva de educación filosófica. <i>Análisis. Revista Colombiana de Humanidades</i> 2015, 47 (86).</p>	<p>juicios que se basan en nuestras creencias cumplen un papel fundamental en nuestras decisiones. Se propone que la imaginación, la argumentación y la deliberación en el marco de lo moral deben ser fundamentales en la educación moral. Es un trabajo que se realiza desde el programa de FpN.</p>	<p>propuesta pero lo hace desde el marco de Martha Nussbaum. No trabaja con una población específica.</p>	<p><i>Enseñanza de la ética</i> <i>Infancias</i></p>
<p>18. ¿Y tú sabes lo que sientes...? Una propuesta pedagógica pensada en la educación emocional Fernández, A. y Nossa, I. (2018). <i>¿Y tú sabes lo que sientes...? Una propuesta pedagógica pensada en la educación emocional</i>. Bogotá,</p>	<p>Es una propuesta pedagógica realizada en el municipio de Subachoque en el Colegio Departamental Ricardo González. Se trabaja con niños y niñas de diferentes cursos haciendo una descripción de la observación de cada una. Se plantean algunas reflexiones sobre la educación emocional en el hogar y en la escuela. Se trabaja también el</p>	<p>La propuesta es bastante descriptiva sobre cada uno de los procesos que realiza. Además tiene una metodología que se adecua muy bien a los contextos en los que se desarrolla. No hay una vinculación directa con el tema de enseñanza de la ética. Se trabaja con niños y niñas de entre 4 y 10 años.</p>	<p>Local <i>Emociones</i> <i>Infancias</i></p>

Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.	concepto de inteligencia emocional.		
<p>19. "Leyendo sueños, tejiendo sentimientos": proyecto pedagógico y didáctico para promover la educación emocional como herramienta pedagógica en el Jardín Infantil Buen Comienzo Calazanía</p> <p>Mahecha, P. (2016). "Leyendo sueños, tejiendo sentimientos": proyecto pedagógico y didáctico para promover la educación emocional como herramienta pedagógica en el Jardín Infantil Buen Comienzo Calazanía. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.</p>	<p>Se trata de una propuesta pedagógica desarrollada en el Jardín Infantil Calazanía de la ciudad de Medellín. Se plantea la importancia de la educación emocional. Se trabajan los temas de la inteligencia emocional, educación emocional, la influencia de los cuentos en la educación emocional en la primera infancia y la influencia de la familia en el desarrollo emocional del niño.</p>	<p>La propuesta plantea la necesidad de la educación emocional en todos los ciclos de educación formal e informal, planteando cómo pueden ser provechosos para el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes. En la propuesta no se trabaja el tema de la enseñanza de la ética directamente. Se trabaja con niños y niñas de entre 3 y 5 años.</p>	<p>Local</p> <p>Emociones</p> <p>Infancias</p>

<p>20. Formación del Pensamiento Ético en Estudiantes del Colegio Campestre Monteverde</p> <p>Cortes, C., Muñoz, S. y Niño, M. (2016). <i>Formación del pensamiento ético en estudiantes de Colegio Campestre Monteverde</i>. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.</p>	<p>Se trata de una propuesta pedagógica que trabaja el desarrollo y formación del pensamiento ético en la escuela a partir de nuevas formas de resolver, cuestionar, analizar y proponer alternativas frente a situaciones concretas del ámbito cotidiano y escolar. Se busca a partir del diálogo desarrollar la capacidad de resolver dudas éticas, estéticas, lógicas y antropológicas.</p>	<p>La propuesta da un lugar a las voces y experiencias de los estudiantes y se construye. Se trabaja desde el programa de FpN por lo que la perspectiva es crítica respecto al sistema petico que se basa en la edad para dar como válidas razones. No se trabaja el tema de las emociones. Se trabaja con niños y niñas de segundo de primaria (entre 6 y 7 años).</p>	<p>Local</p> <p><i>Enseñanza de la ética</i></p> <p><i>Infancias</i></p>
---	--	---	--

Anexo 2. Modelo Diagnóstico de Evaluación

- Primer Objetivo (ES1)
 - ¿Qué crees que son las emociones?
 - ¿Crees que tus emociones te pueden llevar a ganar o a perder amistades?
 - ¿Qué sientes cuando sientes ira?
- Segundo objetivo (ES2, ES3 y ES6)
 - ¿Crees que las/os demás sienten cosas parecidas a ti o sienten cosas completamente diferentes? (ES2)
 - ¿Sientes que todas las personas en el aula son tus amigas? (ES3)
 - ¿Has tenido problemas con algún/a de tus compañeras/os en el aula, que no entiendas por qué sucedieron? (ES6)
- Tercer objetivo (ES4, ES5 y ES7)
 - ¿Alguna vez has sentido que a ti o a otras/os compañeras/os se les dificulta algún contenido en clase? (ES4)
 - ¿Has sido rechazado por parte de algún compañera/o por algún motivo o has visto que a alguna/o persona del aula le haya pasado? (ES5)
 - ¿Has sentido que eres escuchada/o cuando dices algo en la clase? (ES7)

Anexo 3. Modelo de evaluación de la propuesta

# Sesión/Temática	Destrezas	Marcador	Objetivo
<i>1. Introducción</i>	Aplicación Diagnóstico	N/A	Objetivo General
<i>2. Emociones directas</i>	ES1. Entender expresiones emocionales	Las/os niñas/os logran tener una concepción sobre lo que son las emociones.	Objetivo Específico #1
<i>3. Emociones indirectas I</i>		Las niñas/os reconocerán que no importa si somos diferentes, que lo importantes es lo que sentimos sobre nosotras/os mismas/os.	
<i>4. Emociones indirectas II</i>		Las/os niñas/os comprenden la importancia de reflexionar acerca del impacto de las emociones negativas en las otras/os.	
<i>5. Creencias en las que se basan emociones I</i>	ES2. Tomar una perspectiva sobre las/os demás	Las niñas/os reconocen el lugar de otras personas en el entorno, las cuales antes no eran tenidas en cuenta.	Objetivo Específico #2
<i>6. Creencias en las que se basan emociones II</i>	ES3. Conectar con las otras/os	Las niñas/os reconocen las consecuencias de sus actos cuando hieren o tienen conflictos con otras/os compañeras/os.	
<i>7. Creencias en las que se basan emociones III</i>	ES6. Saber interpretar situaciones	Las niñas/os reconocen el impacto de sus emociones en el entorno de la clase y buscan transformar su disposición emocional con el fin de	

		transformar su forma de relacionarse con las otras/os.	
8. <i>Creencias en las que se basan emociones IV</i>	ES5. Controlar el sesgo social	Las/os niñas/os se ponen en las posiciones de otros seres, logrando entender que no se debe despreciar a otras/os por su aspecto.	Objetivo Específico #3
9. <i>Confianza con la comunidad</i>	ES7. Aprender a ser asertivas/os con la comunicación	Las niñas/os aprenden a hablar de sus emociones, deseos y expectativas, a la vez que escuchan a sus compañeras/os en sus intervenciones.	
10. <i>Juegos</i>	ES4. Responder a la diversidad	Las niñas/os juegan en conjunto, entendiendo la importancia de las decisiones comunitarias y el respeto a la diversidad.	
11. <i>Evaluación emocional</i>	Evaluación fases emociones y razones	<p>#1. Las niñas/os reconocen sus propias emociones y encuentran palabras para nombrarlas.</p> <p>#2. Las niñas/os cuestionan las creencias en las que se basan sus emociones y dan razones sobre ellas en contextos determinados, teniendo en cuenta las emociones de las/os demás.</p>	Evaluación Objetivos Específicos #1 y 2
12. <i>Asamblea</i>	Evaluación fase comunidad	#3. Las/os niñas/os entienden la clase como una comunidad donde tenemos	Evaluación Objetivo Específico

		<i>responsabilidades emocionales y de la cual esperamos respuestas, también emocionales.</i>	#3
<i>Posterior Sesión 12</i>	<u>Evaluación final de la propuesta</u>	<i>Los tres objetivos específicos se logran ver vistos como cumplidos a partir de la comparación con el diagnóstico y con la información recolectada. Además se tendrá muy en cuenta el desarrollo de la sesión de la asamblea de las/os niñas/os para dar cuenta de dicho cambio.</i>	Evaluación Objetivo General

Se sugieren tres actividades para diagnosticar si las temáticas tratadas están cumpliendo con los objetivos propuestos o si sería bueno replantear las actividades que faltan del diseño.

Fase #Sesión	Objetivo al que aplicarían	Actividades de evaluación
Emociones / Cuarta sesión	Obj.1: Reconocer nuestras propias emociones y encontrar palabras para nombrarlas.	Hacer un listado de las emociones que se han aprendido y a cuál otra emoción se parece, a partir de un ejemplo.
Razones / Séptima sesión	Obj.2: Cuestionar las creencias en las que se basan nuestras emociones y aprender a dar razones sobre ellas en contextos determinados, teniendo en cuenta las emociones de las/os demás.	Hacer una historia o un dibujo (según el grado con el que se esté trabajando) que represente una ocasión en la cual por algo que pensábamos que sentíamos otra persona se sintió mal.
Comunidad / Luego de la Octava sesión.	Obj. 3: Proponer la clase como una comunidad donde tenemos responsabilidades emocionales y de la cual esperamos respuestas, también emocionales.	Realizar una comunidad de indagación sobre alguna situación de convivencia que se esté presentando, intentando establecer las razones que tienen las/os involucradas/os y las posibles soluciones de la solución.

Anexo 4. Formato de consentimiento informado³⁶

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 2	

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica			
Título del proyecto de investigación			
Descripción breve y clara de la investigación			
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación			
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación			
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) :		
	N° de Identificación:	Teléfono	
	Correo electrónico:		
	Dirección:		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo : _____

Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de _____

Con domicilio en la ciudad de: _____ Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 2	

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.


En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma,

Nombre: _____

Identificación: _____

Fecha: _____

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 3 de 3	

Declaración del Investigador: Yo certifico que le he explicado al adulto responsable del niño o adolescente la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. Dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos del menor o el adolescente será prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma el investigador responsable del proyecto,

Nombre del Investigador responsable: _____
 N° Identificación: _____
 Fecha: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Anexo 5. Formato de asentimiento informado³⁷

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

Mi nombre es _____ y trabajo en la _____ o soy estudiante en la _____, en la ciudad de _____.

Vamos a realizar un proyecto pedagógico en el colegio _____ que tiene por nombre: “ _____”, con el fin saber sobre _____ en las escuelas de niñas/os que están en los grados: _____.

Para conocer mejor sobre las formas en las cuales tú y tus compañeritas/os pueden aprender y participar, queremos saber si te gustaría participar en este estudio. Si aceptas participar, vamos a conversar con tus parientes para que ellas/os sepan del proyecto.

No tienes que contestar ahora mismo, lo puedes hablar con tu familia y si no entiendes cualquier cosa puedes preguntar las veces que quieras y podremos explicártelo de nuevo. Si decides no participar en el estudio no pasa nada y nadie se va a enojar contigo. Tampoco va a influir en tus notas del colegio.

Si mientras se realiza el estudio tienes alguna duda puedes preguntarme todo lo que quieras saber y si más adelante no quieres seguir con el proceso, puedes parar cuando quieras y nadie se enojará contigo.

Yo: _____

SI quiero participar

NO quiero participar



Firma Investigador/ Practicante

C.C. _____

Contacto: _____

³⁷ Este formato es una adaptación de un formato encontrado en la siguiente página:

<http://cec.ufro.cl/index.php/modelos-tipo?id=11>

Anexo 6. Descripción por sesiones.

#	Tema / Emociones	Objetivos	Competencia a desarrollar/ principio	Fase de experiencia	Fase de comunidad de indagación	Fase de creación	Recursos didácticos y materiales
1	<i>Introducción</i>	<p>1. Presentar a los títeres</p> <p>2. Plantear la metodología propuesta en relación a las emociones</p> <p>3. Solucionar dudas con las niñas y niños en relación a las clase</p>	<p>N/A/ Benevolencia</p>	<p>Para esta primera sesión nos enfocaremos en que las niñas y niños se enfoquen en interactuar con los títeres. Se buscará establecer un lazo de confianza entre el(los) títere(s) y las niñas y niños. Por lo que el títere deberá pasar por cada puesto para que cada una de las personas le haga preguntas sobre su pasado, su presente y sus expectativas. A su vez el(los) títere(s) podrán hacerles preguntas con el objetivo de indagar: ¿En dónde viven?, ¿Con quién o quiénes? ¿Qué les gusta mucho?, ¿Qué les disgusta mucho? ¿Cuántos años tienen? ¿Qué esperan de la clase? Y por otro lado preguntas del tipo: ¿Saben qué son las emociones? ¿Cuáles son? ¿Cuáles les gustan? ¿Cuáles no?, entre otras. Este momento será un momento clave en la investigación, pues se espera realizar un diagnóstico sobre cómo inicia la clase en términos de lenguaje emocional. Se les dirá a los estudiantes que cuando el títere se sienta triste les dará la espalda, lo que significa que debe indagarse por qué se puso triste y si podemos hacer algo para solucionarlo.</p>			<i>Títere(s)</i>
2	<i>Emociones directas</i>	<p>1. Identificar las diferencias entre la alegría, la</p>	<p>Confianza/ Benevolencia</p>	<p>Se leerá el cuento “El cerdito y la cigüeña” con la ayuda del (los) títere(s).</p>	<p>Posteriormente iniciaremos a plantear preguntas sobre situaciones en las cuales</p>	<p>Para afianzar los conocimientos de manera experiencial se propondrá</p>	<i>Títere(s)</i>

	<p>(Alegría, Tristeza, Miedo y Esperanza)</p>	<p>tristeza, el miedo y la esperanza en la historia.</p> <p>2. Comprender las diferencias de nuestros compañeros y compañeras.</p> <p>3. Entender la importancia de la comunicación para sentir una mayor confianza.</p>		<p>Posteriormente se harán algunas preguntas sobre los animales que habían, por la situación que vivían los personajes en la escuela. Por las emociones que reconocieron en el desarrollo de la lectura, entre otras. Estas preguntas serán sobre el cuento en sí mismo.</p>	<p>sintamos que nos hayamos sentido de ese modo en el pasado. La idea es establecer qué es lo que causa este tipo de situaciones. De este modo planteamos que se encontrará que la probabilidad y la seguridad de las cosas hacen que aparezcan emociones como la alegría, la tristeza, el miedo y la esperanza.</p> <p>Alegría: Un bien muy seguro</p> <p>Tristeza: Un mal muy seguro</p> <p>Esperanza: Un bien no tan seguro</p> <p>Miedo: Un mal no tan seguro</p>	<p>que en una hoja grande hagamos una división en cuatro partes. A cada parte le podremos un número del 1 al 4. Se les pedirá a las niñas y niños que realicen un dibujo en cada parte, teniendo en cuenta las siguientes instrucciones: en el número uno, realizarán un dibujo de un momento en el cual hayan sentido mucha alegría. En el dos un recuerdo triste que tengan. En el tres un momento en el que hayan sentido miedo y en el cuatro, un momento en donde hayan tenido la esperanza de que algo pasara.</p>	<p>Cuento: “El cerdito y la cigüeña”</p> <p>Materiales:</p> <p>Hojas, lápiz y colores.</p>
--	---	--	--	--	---	--	---

					Nota: Efectivamente esta primera formulación del miedo, puede no ser la más completa, pero más adelante se trabajará con mayor detalle.	Nota: Debe estarse muy alerta de los dibujos que aparezcan, pues puede que haya imágenes complicadas en relación a las emociones de la tristeza y el miedo. En todo caso estas imágenes pueden prevenir situaciones en el futuro si son notadas a tiempo.	
3	<i>Emociones indirectas I</i> (Orgullo y humildad)	1. Aceptar que las personas son diferentes y que no está mal que sea así. 2. Encontrar lo bueno que tienen las personas sin importar sus diferencias.	Empatía/ Benevolencia	Se leerá el cuento: “El niño que tenía dos ojos” con la ayuda del títere. Posteriormente se realizará un repaso de lo que ocurría en el cuento con los personajes. Se intentará pensar en cómo se sentía el niño que tenía dos ojos, en un país de un	Se preguntará si a alguna persona le ha pasado lo mismo que al niño que tenía dos ojos. La idea es que cada quien conteste por sí mismo. Luego se señalará que las personas con diferencias pueden hacer exactamente lo mismo que las que creen que son “normales”. Y	Se les recordará a los niños y niñas las habilidades que tenía el niño que tenía dos ojos por las cuales empezó a ser reconocido en su planeta: ver a color. Luego se les pedirá que dibujen en una hoja un personaje que sea diferente a las/os demás	<i>Títere(s)</i> <i>Cuento: “El niño que tenía dos ojos”</i> Materiales: Hojas, lápiz y colores.

		3. Encontrar que las diferencias a veces nos hacen personas con habilidades especiales y particulares.		planeta de niños que solo tenían un ojo.	finalmente se planteará la idea de que las diferencias hacen que nos convirtamos en criaturas únicas e irrepetibles y que dicha condición es la más espectacular de los seres humanos. Los superhéroes serían una buena forma de plantearlo.	de manera visible, pero que dicha diferencia le dé un súper poder. Habrá que nombrar a ese personaje y mostrárselo a los compañeros y compañeras.	
4	<i>Emociones indirectas II</i> (Amor, Amistad y Odio)	1. Aprender sobre la diferencia de nuestras compañeras y compañeros. 2. Entender el sentimiento de tristeza de los demás cuando hay rechazo.	Empatía/ Benevolencia	Se leerá el cuento “Otra Cosa” con la ayuda del (los) títere(s). A continuación se hablará sobre los sentimientos de Otra Cosa cuando está solo, cuando las/os demás lo rechazan por ser diferente. Plantaremos cuestiones que les hagan llegar a esa reflexión: ¿qué quería conseguir	Nos pondremos en su situación y plantaremos las siguientes cuestiones: ¿Alguna vez te has sentido como él, con miedo a ser rechazado por ser diferente o por no hacer lo mismo que las/os demás? Después reflexionaremos sobre la actitud de Otra Cosa cuando aparece Algo. Nos pondremos en el lugar	Después jugaremos al juego de Otra Cosa el cual consiste en elaborar unas mascararas dobles. Por una cara realizaremos el dibujo de un niño/a cualquiera y por el otro lado cada niño/a dibujará un rostro completamente distinto. La idea luego es jugar a las cogidas en cámara lenta y al niño o	Títere(s) Cuento: “Otra cosa” Materiales: Hojas, elásticos para máscaras, tijeras y Colbón.

		3. Pensar en las/os otras/os como pensamos en nosotros y nosotras mismas.		Algo?, ¿cómo reaccionó Otra Cosa cuando apareció Algo?, ¿qué sintió Otra Cosa cuándo se despidió de Algo?	de los dos personajes para ver cómo se sentía cada uno de ellos al encontrarse.	niña que cojan mostrará el lado de la máscara de niño diferente, haciendo la reflexión que ser diferente no nos hace inferiores.	
5	Creencias en las que se basan emociones I (Miedo e ignorancia)	<p>1. Entender que la creencia en la que se basa el miedo es la ignorancia.</p> <p>2. Reflexionar sobre como el miedo puede afectar a personas cercanas, por falta de información.</p> <p>3. Tener mayor confianza para hablar de los miedos.</p>	Autoconfianza/ Justicia	Se leerá el cuento “¿Qué ocurre en la oscuridad?” con la ayuda del (los), títere(s). Luego se charlará sobre lo que le ocurre a la mariquita Juanita al enfrentarse a la oscuridad y la imaginación. Se preguntará también sobre cómo se le quita el miedo a la mariquita Juanita y qué hace Lucy la luciérnaga para ayudarla. Cantaremos varias veces la canción de Juanita la	Posteriormente se empezarán a cuestionar los miedos que tenemos a cosas como la oscuridad. Se preguntará si nos ha pasado lo que le pasó a Juanita y cómo nos dimos cuenta que el miedo que sentíamos estaba mal infundado. También se preguntará por lo que han hecho nuestros cuidadores para que se nos quite el miedo qué podríamos hacer para ayudar a un amigo o amiga a que se le quite el miedo.	Se pedirá a las niñas y niños que elijan un objeto que puedan reconocer y que lo traigan al frente del salón. Se pedirá que pongan todos los objetos en una especie de torre en la cual quepan todos. Luego de ello se pedirá que cada quien vuelva a su puesto para que con los ojos entrecerrados intenten imaginar un monstruo que está hecho de las cosas como ocurre a veces cuando estamos	<p><i>Títere(s)</i></p> <p><i>Cuento:</i> “¿Qué ocurre en la oscuridad?”</p> <p>Materiales: Hojas, lápiz y colores.</p>

				mariquita para motivar a las niñas y niños.	Finalmente se preguntará por ocasiones en las que nuestros miedos mal infundados pudieron haber afectado a otras/os	en nuestras camas durmiendo. Se señalará que muchas veces nuestros miedos están fundados en nuestra imaginación y desconocimiento de las cosas. En el ejercicio se hace un ejercicio inverso pues ya sabemos cuáles son las cosas y ahora imaginamos al monstruo. La idea es que las niñas y niños plasmen en un dibujo el monstruo que vieron.	
6	<i>Creencias en las que se basan emociones II</i>	1. Entender que las/os otras/os tienen anhelos y deseos igual que nosotros y nosotras.	Resolución de conflictos/ Justicia	Se leerá el cuento “Cocodrilo” con la ayuda de nuestro(s) títere(s). Luego se explicará de qué trataba el conflicto y por qué ocurrió, intentando	Se preguntará por ocasiones en las cuales nos haya pasado este tipo de cosas en el salón o en otros espacios. Luego se mencionará por qué la posición de la otra	Para finalizar la sesión pediremos a los niños y niñas que dibujen en una hoja su juguete favorito. La idea es que escriban su nombre y mencionen a	<i>Títere(s)</i> <i>Cuento:</i> <i>“Cocodrilo”</i> <i>Materiales:</i>

	(Ira y orgullo)	2. Encontrar formas de solucionar conflictos que puedan resultar beneficiosas para todas y todos.		preguntar de qué lado está cada quien, de Nico o de Cris. Se mencionarán las estrategias que se usaron para que Cris y Nico pudieran jugar con el cocodrilo y cuál es la estrategia que más funcionó.	persona estaba mal y que cosas de las que hicimos pudieron haberse hecho de mejor manera. ¿Cómo sabemos que una parte tiene la razón y la otra no? ¿Se necesita de alguien como el profesor o la profesora para resolver los conflictos?	sus compañeros y compañeras si lo prestarían o no y en qué momentos. En el caso de que digan que no lo prestan nunca tendrán que decir por qué razón no lo hacen. Mostrando que una de las estrategias más eficaces para solucionar conflictos es la comunicación.	Hojas, lápiz y colores.
7	<i>Creencias en las que se basan emociones III</i> (Ira y orgullo)	1. Aprender a reconocer cuando nuestras acciones no son las más adecuadas para determinada situación, a partir del cuerpo.	Autocontrol emocional/ Justicia	Se leerá el cuento de “Mi tortuga Lola”. El cuento lo leerá nuevamente nuestro(s) títere(s). Se pedirá a las niñas y niños que reconozcan los cuatro pasos que el elefante Vicente propone en el cuento para intentar	Se reflexionará sobre momentos en los cuales podemos tener una actitud no muy buena con nuestros compañeros, compañeras y familiares, la cual se basa en nuestro orgullo ³⁸ . La idea es reflexionar por los momentos en los que esta	Decir hacia dentro Stop, contar hasta tres, hacerse bolita y pensar en una solución son algunos de los consejos que da el elefante Vicente y deben quedar claros para las niñas y niños. Se les pedirá que realicen una	<i>Títere(s)</i> <i>Cuento: “Mi tortuga Lola”</i> Materiales: Hojas, lápiz y colores.

³⁸ Se entiende este término aquí de manera diferente a como la entiende Hume. En Hume el orgullo será una emoción positiva en contraposición a la humildad.

		<p>2. Enseñar a las niñas y niños pasos para volver a tener un equilibrio emocional.</p> <p>3. Reconocer que nuestras emociones son movidas por creencias infundadas sobre nosotros y nosotras mismas.</p>		<p>mantener la calma en los momentos que la ira es incontenible.</p>	<p>actitud puede no ser la más adecuada, pues puede lastimar emocionalmente y físicamente a las/os demás con las que compartimos un espacio. También se preguntará por otras estrategias que nos hayan funcionado para equilibrar nuestras emociones.</p>	<p>división de cuatro partes en una hoja y que dibujen los cuatro pasos.</p>	
8	<p><i>Creencias en las que se basan emociones IV</i> (Miedo e ignorancia)</p>	<p>1. Comprender que algunas veces nuestro miedo a partir de nuestra ignorancia puede causar graves daños en otras/os.</p>	<p>Empatía/ Justicia</p>	<p>Leer el cuento “Un mojado miedo verde” y preguntarles a las niñas y niños lo que creían que era el monstruo en la primera parte de la historia. También hay que</p>	<p>Luego se preguntará a las niñas y niños cómo se sentirían si fueran el monstruo de la laguna verde y estuvieran observando muchas personas que no saben que</p>	<p>Se pedirá a las niñas y niños que dibujen un monstruo al que podrían tenerle mucho miedo, pero que lo dibujen con un gesto amigable,</p>	<p><i>Títtere(s)</i> <i>Cuento: “Un mojado miedo verde”</i></p>

		<p>2. Entender que lo diferente puede causar miedo, pero que dicho miedo se puede transformar conociendo de mejor manera las cosas.</p> <p>3. Cuestionar las creencias que nos producen nuestras emociones y se instalan en nuestra personalidad.</p>		<p>Preguntarles cómo se sintieron al saber que la criatura que tenía miedo era el monstruo bebé y que estaba temblando de miedo por los que le estaban observando.</p>	<p>están ahí, pero que si lo supieran se aterrorizarían demasiado, al igual que lo está él. Se les preguntará a las niñas y niños si conocen a alguien que da miedo debido a las diferencias que tiene respecto de las/os otras/os. Se intentará que las niñas y niños se imaginen en una situación en la cual les tengan miedo pero en la que también tengamos miedo, proponiendo la idea de que el miedo proviene muchas veces de la ignorancia. Por otro lado se buscará reconocer que muchas veces la apariencia de alguien puede dar miedo, pero que nuestro miedo infundado puede producir</p>		<p>Materiales: Hojas, lápiz y colores.</p>
--	--	---	--	--	--	--	--


					emociones negativas en ellas/os.		
9	<i>Confianza con la comunidad</i>	<p>1. Resaltar la capacidad de la imaginación para fortalecer nuestra confianza.</p> <p>2. Fortalecer la escucha.</p> <p>3. Reconocer las experiencias de las/os demás como igual de importantes a las nuestras.</p>	Confianza/ Benevolencia	Se pedirá a las niñas y niños que aparten los puestos para poder acostarnos en el suelo, encima de tapetes o colchonetas según lo que pueda brindar el establecimiento. Luego se procederá a leer la historia de “Un viaje imaginario” y se les pedirá a las niñas y niños que dejen volar su imaginación. Luego de que termine la historia se procederá a contar lo que sintieron en el viaje.	La idea es que las niñas y niños puedan plantear lo que sintieron y que se le dé un gran espacio para que las niñas y los niños puedan hablar de lo que vivieron y sintieron. La idea es que se respete la palabra y se espera que con las sesiones anteriores encima las niñas y niños hayan reforzado la escucha, pues será un elemento fundamental en la última sesión. Se intentará no generar preguntas externas, sino permitir que las experiencias de las niñas y niños dialoguen.	Se les pedirá a las niñas y niños que dibujen la comida que comieron, los animales que había en el planeta de Benjamín, cómo eran las casas y demás cosas que consideran fueron importantes en su experiencia. Si las condiciones de comunicación son óptimas puede plantearse que se vayan realizando los dibujos mientras se van narrando las experiencias de algunas niñas y niños. Esto para permitir que pueda hablar la mayoría.	<p>Cuento: “Un viaje imaginario”</p> <p>Materiales:</p> <p>Tapetes o condiciones para acostarse en el piso. Hojas, lápiz y colores.</p>

10	Juegos	<p>1. Entender la importancia de la comunicación a partir del juego.</p> <p>2. Entender el papel de los individuos en la comunidad.</p> <p>3. Entender lo que significa la comunidad.</p>	Comunicación/ Benevolencia	<p>Actividad #1: ¡Ya!</p> <p>Se realizarán tres juegos que integrarán en su metodología las tres fases propuestas. El primer juego se trata de un juego cooperativo de conexión. El objetivo del juego es realizar movimientos coordinadamente estableciendo un modo de comunicación. Se irán presentando unos códigos que remplazarán nuestra comunicación habitual. El juego inicia con un círculo de todas las niñas y niños. Cada código tendrá un movimiento que el docente deberá establecer. El primer código será <i>¡Ya!</i> Que</p>	<p>Actividad #2: Evolución-involución.</p> <p>El segundo juego tiene por nombre Evolución-involución. El juego inicia con todos los jugadores en el centro caminando por el espacio. Se establecen cuatro animales: 1. Lombriz, 2. Conejo, 3. Canguro, y 4. Gorila. Hay que establecer unos movimientos para que las niñas y los niños sepan qué animal interpretan sus compañeros y compañeras. El objetivo del juego es evolucionar a Gorila pasando por los animales anteriores. La forma de evolucionar es a través del popular juego piedra, papel</p>	<p>Actividad #3: Buda, Tigre y Samurái</p> <p>Este juego es muy parecido al popular juego de piedra papel o tijera, pero en lugar de estos símbolos tendremos a Buda, Samurái y Tigre. La regla más importante es saber que Buda le gana a Samurái, Samurái a Tigre y Tigre a Buda. Este juego también tiene unos movimientos específicos que deben ser decididos por el docente. El juego inicia con dos equipos. La decisión de qué símbolo hará el grupo la tomará todo el equipo en conjunto. Luego se les pedirá a los equipos que</p>	N/A
----	--------	---	-------------------------------	---	---	---	-----

				<p>consiste en una energía imaginaria que pasará a mi compañero o compañera a mi derecha, para que siga pasando de persona en persona hasta que vuelva a mí. Solo hay una energía por lo que las niñas y niños deberán esperar a volverla a tener para poderla lanzar de nuevo. Cuando las niñas y niños puedan realizar el ejercicio de manera coordinada se presentará el segundo código que tiene por nombre ¡Hondo! Este código hace que la energía cambie de dirección. Cada vez que los niños y niñas puedan dominar los códigos se irán sumando</p>	<p>y tijera. Solo se puede jugar con un animal del mismo orden, es decir una lombriz solo puede jugar con una lombriz, un conejo con un conejo, etc. Cuando ambos animales juegan resulta un vencedor y un perdedor. El perdedor involuciona a una forma de vida anterior (en el caso de la lombriz se queda siendo lombriz). El vencedor evoluciona al siguiente número de animal. Cuando un canguro juega contra otro canguro y gana evoluciona a gorila y debe ir al centro del espacio, pegarse suavemente en el pecho y gritar simulando el sonido de uno, lo que indicará que el jugador ganó. Luego se</p>	<p>hagan dos líneas paralelas en el centro del recinto en el que estén jugando. Es muy importante que ambos equipos estén a la misma distancia respecto de la pared y en frente con una persona del otro equipo. A la cuenta de tres ambos equipos realizarán su movimiento al mismo tiempo. El equipo perdedor debe intentar llegar a la pared que le corresponde. Los miembros del equipo ganador pueden intentar robarse a alguien del equipo contrario antes de que llegue a su base. Si lo logran, esas personitas se agregan al equipo vencedor. Si ambos</p>	
--	--	--	--	---	---	---	--

				<p>los siguientes. El tercer código se llama <i>¡Tuc!</i> y tiene la habilidad de hacer que la energía que viene salte al compañero o compañera que sigue después de mí. Y el último código que presentaremos tiene el nombre de <i>¡Zip!</i>, código que tiene la habilidad de pasar la energía a una persona que no esté a mi lado, pero manteniéndola en la misma dirección en la que venía. Luego se realizará una reflexión sobre la importancia de la comunicación</p>	<p>hará una reflexión acerca del sentido del individuo en una comunidad.</p>	<p>equipos hacen el mismo símbolo significa que hay un empate y todas las niñas y niños deberán darse un abrazo. El objetivo de este juego es resaltar la importancia de planear y coordinar cosas de manera colectiva sin olvidar el lugar individual desde el cual cada persona propone y construye.</p>	
11	<i>Evaluación emocional</i>	1. Evaluar la concepción que tienen las niñas y	Empatía/ Benevolencia	En esta sesión se realizará un ejercicio que permita evaluar el desarrollo emocional de los niños y niñas a partir de los dos primeros objetivos propuestos:			Materiales:

		<p>los niños sobre las emociones.</p> <p>2. Analizar si la construcción significativa de las emociones se corresponde con lo que se esperaba que los niños y niñas desarrollaran a partir de las experiencias.</p> <p>3. Descubrir ideas, conceptos, estrategias, teorías y/o sentimientos nuevos creados o experimentados por los niños y niñas a partir de los datos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer nuestras propias emociones y encontrar palabras para nombrarlas. • Cuestionar las creencias en las que se basan nuestras emociones y aprender a dar razones sobre ellas en contextos determinados, teniendo en cuenta las emociones de las/os demás. <p>Se distribuirá en el aula 9 frascos con colores diferentes en los que estén escritos los nombres de ocho emociones diferentes, las cuales estarán repartidos de la siguiente forma: amarillo, alegría; azul, tristeza; verde, asco; morado, miedo; naranja, asombro; rosa, amor; rojo ira. Blanco, tranquilidad; y un frasco transparente que no tenga nombre, para los dibujos que no quepan en ninguna emoción. Se le pedirá a cada quien que realice un dibujo por cada emoción, dependiendo de sus intereses, y que roten los frascos o los busquen cuando ya hayan realizado los dibujos correspondientes. La idea es que las niñas y niños se muevan por el espacio y que al final quedemos con los dibujos que hicieron cada una de ellas. En el caso de las niñas y niños de los grados más pequeños que no sepan leer, se les indicará qué color representa cada emoción para que no tengan ningún conflicto. Se deja una imagen como ejemplo para la elaboración de los frascos. De este ejercicio se obtendrá información valiosa en lo que respecta a la investigación en enseñanza de la ética, emociones e infancia. Información que mejorará la práctica investigativa.</p>	<p>9 frascos con el nombre de las emociones, hojas, lápiz y colores.</p>
--	--	--	---	---

		suministrados en el ejercicio.			
12	Asamblea	<p>1. Evaluar si hay cambios en la conducta de las niñas y los niños en términos de competencias emocionales.</p> <p>2. Evaluar la conducta prosocial desarrollada por las niñas y los niños en la dinámica de toma de decisiones.</p>	<p>N/A/ Justicia Benevolencia</p>	<p>La última sesión será una asamblea de niños y niñas en la que habrá una dinámica de reflexión sobre las cosas que nos gustan que pasen en el aula y las cosas que no. El papel del docente solo será el de moderar sobre los temas que los niños y las niñas quieren hablar (los cuales no deben ser más de tres, considerando el tiempo reducido de la sesión), estableciendo el orden de los temas propuestos por las participantes, el orden de las palabras, y estableciendo los acuerdos a los que los niños y niñas llegaron. Se debe contemplar la posibilidad de que esta sesión pueda no darse de la manera en la que esperamos, pues los tiempos, las ideas y procesos de los niños y las niñas pueden moverse a un ritmo que es propio de su contexto. Otro inconveniente puede ser el lugar político que los niños y las niñas tienen en la escuela, pues muchas veces sus exigencias o propuestas no serán tenidas en cuenta por su corta edad o porque simplemente la escuela está hecha para funcionar de ese modo. Debe plantearse en la puesta en marcha de esta propuesta el modo de modificar esta sesión para intentar llevarla a cabo, pues responde al tercer objetivo de la propuesta:</p>	<p><i>Títire(s)</i></p> <p>Materiales:</p> <p>Papel y marcadores para escribir o graficar los acuerdos.</p>

				<ul style="list-style-type: none"> Proponer la clase como una comunidad donde tenemos responsabilidades emocionales y de la cual esperamos respuestas, también emocionales. <p>Nota: Se debe llevar al(los) títere(s) para que las niñas y niños se despidan de ellos.</p>	
--	--	--	--	---	--

Tiempo por sesión: Una hora y media

	<i>Emociones</i>		<i>Razones</i>		<i>Comunidad</i>	Momentos
	<i>F. Experiencia</i>		<i>F. C. indagación</i>		<i>F. Creación.</i>	Fases

Total de horas: 18 horas.

Referencias bibliográficas de literatura:

Falbo, G. (1996). *Un mojado miedo verde* en 17 de miedo. Buenos Aires, Argentina: Grupo editorial Suramericana.

Satiró, A & Ramírez, E. (2010). *¿Qué ocurre en la oscuridad?* Barcelona, España: Octaedro.

García, J. & Pacheco, M (1978). *El niño que tenía dos ojos*. Madrid, España: Altea

Cave, K. & Riddel, C. (2003). *Otra cosa*. Barcelona, España: Elfos

Tercero, P (2011). *Cultivando Emociones*. Valencia, España: Cefire de Elda

- *Un viaje imaginario*
- *Mi tortuga Lola.*
- *Cocodrilo.*
- *El cerdito y la cigüeña*

