

# La educación emocional y los derechos humanos. Fundamentos para un programa de desarrollo personal en los Objetivos Fundamentales Transversales de enseñanza media científico-humanista<sup>1</sup>

The emotional education learning and the Human Rights.  
Fundamentals to a self-empowerment program in the Fundamental  
Cross-curricular Objectives of Chilean Curriculum in High School level

CATHERINE ALARCÓN VÁSQUEZ<sup>2</sup>  
PATRICIA BUSTOS VALENZUELA<sup>3</sup>  
ALEJANDRO DÍAZ MUJICA<sup>4</sup>

---

## RESUMEN

Se analiza los principios metodológicos de la Educación Emocional y el enfoque filosófico de los derechos humanos (DDHH), como fundamentos de un programa de Desarrollo Personal del currículo chileno de Enseñanza Media científico-humanista. El modelo de aprendizaje basado en la educación emocional es pertinente para el desarrollo los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). El papel que desempeñan los DDHH en el currículo chileno da la posibilidad de tomar su enfoque para proponer los conceptos que constituirán este programa. Primero se aborda los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), la educación emocional, su modelo de aprendizaje y sus principios metodológicos. Luego se expone el enfoque filosófico de los DDHH para definir, finalmente, los conceptos que estructuran una enseñanza de desarrollo personal.

*Palabras clave:* OFT, educación emocional, DDHH, desarrollo personal.

<sup>1</sup> Este artículo es parte de una investigación enmarcada en "Proyectos anillos-Conicyt. Dialéctica de los aprendizajes y rupturas del círculo de los bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad".

<sup>2</sup> Magíster© en Psicología Educativa Universidad de Concepción. Concepción, Chile. E-mail: caalarcon@udec.cl

<sup>3</sup> Magíster© en Psicología Educativa Universidad de Concepción. Concepción, Chile. E-mail: patriciasolbust@udec.cl

<sup>4</sup> Doctor en Psicología. Docente Depto. de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción. Concepción, Chile. E-mail: alejandro.diaz@udec.cl

## ABSTRACT

In this article it will be analyzed the Emotional Education methodological principles and the philosophical approach of Human Rights that will be proposed to a self-empowerment program that will be used to apply transverse fundamental objectives (OFT) of Chilean Curriculum in High School level. Human rights role in the Chilean curriculum gives the possibility to take its view to propose concept that will build this program. First we will refer to transverse fundamental objectives. Our concept of Emotional Education, its learning approach and its methodological principles will be explained. Later philosophical approach of human rights will be referred to and finally the concept that will originate.

*Keywords:* Cross-Curricular Objectives OFT, emotional education, Human Rights, personal development.

Recibido: 25/06/09. Aceptado: 22/08/09.

## 1. INTRODUCCIÓN

En un programa educativo se organizan los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje para desarrollar eficientemente los principios y objetivos del curriculum educacional. El curriculum educacional chileno propone como principio metodológico de la enseñanza el constructivismo y como fines, determinados objetivos fundamentales para cada nivel y asignatura, entre ellos los OFT. Para el programa de Desarrollo Personal que propondremos a continuación, los principios metodológicos serán los que se derivan de la teoría de la Educación Emocional, como la metodología más pertinente para los OFT. Presentaremos primero los OFT del curriculum de enseñanza media científico-humanístico en Chile, como objetivos de aprendizaje de nuestro programa; segundo, los principios metodológicos de la Educación emocional, como metodología de enseñanza y tercero, el enfoque filosófico de los DDHH, como contenido del programa.

## 2. LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES EN EL CURRÍCULUM CHILENO DE ENSEÑANZA MEDIA CIENTÍFICO-HUMANISTA (OFT)

Los OFT son objetivos de aprendizaje establecidos como ejes del curriculum en Chile. Estos OFT responden a las nuevas necesidades educativas para el siglo XXI, ya que conforme al avance de la globalización, al progreso acelerado de las ciencias, las tecnologías y los sistemas de comunicación, las personas se ven en la necesidad de desarrollar nuevas habilidades personales para enfrentarse a una sociedad en constante cambio. Estos objetivos de aprendizaje persiguen una formación integral de los educandos; el desarrollo de competencias adecua-

das para desenvolverse en la sociedad del siglo XXI. Son objetivos transversales porque están dispuestos transversalmente en todos los sectores y subsectores del currículum, que son las áreas temáticas que preocupan a nuestra sociedad y conforman la cultura y el currículum educacional.

Estos OFT nacen con la Reforma Educacional chilena que comienza con la transición a la democracia en el año 1990. Chile, en esta época, además de estar atravesando un cambio político, se impregnaba de la transformación, social y cultural a escala mundial, que exigía a la vez una transformación educativa, en el modo en que se disponían e integraban los distintos ámbitos y temáticas de la formación social y humana en el currículum educacional. En Chile, para esto, se crea la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación en 1995.

Diversos hitos internacionales fueron impulsores de las nuevas políticas educativas en Latinoamérica, tanto porque nos han entregado ciertas definiciones, concepciones y orientaciones que constituyen la fuente de inspiración de esta transversalidad en el currículum, como “La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos”, Jomthien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990 y el informe realizado por UNESCO, titulado “El Informe Delors”, redactado por la comisión de Educación para el Siglo XXI dirigido por Jacques Delors<sup>5</sup>. A partir de estos eventos se habla de la transversalidad en el currículum; y ya no más de una progresividad de los conocimientos y contenidos de aprendizaje. Los estudiantes del siglo XXI debían aprender a enfrentarse a los nuevos problemas de la sociedad contemporánea, era necesario desarrollarse en distintos ámbitos, principalmente en el valórico y en la responsabilidad ciudadana (MINEDUC, 2003).

La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, luego de los análisis para delinear la reforma curricular en Chile, presentó una concepción educativa que apuntaba a “una reforma de la educación centrada en un programa común de formación personal que llegue a todos los chilenos y chilenas y les proporcione una sólida formación moral e intelectual. El programa propuesto debe ofrecer a todos los chilenos y chilenas la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza humana; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de nación y de la patria, de su identidad y tradiciones” (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1995, 118).

Desde 1996 hasta el 2004 se generó el proceso de aprobación legal de los marcos curriculares para la educación básica, media, educación parvularia,

<sup>5</sup> Político y economista francés, presidente de la Comisión Europea entre 1985 y 1995.

educación de adultos y sus consecuentes programas de estudios. En el año 2002 se aprueba el Decreto Nº 220 para el marco curricular para la enseñanza media científico-humanista. En ella se establece que los OFT abarcarán dos principales dimensiones del desarrollo humano: lo valórico y cognitivo.

En cuanto a lo valórico los OFT están integrados por tres aspectos relevantes: uno relacionado con el desarrollo de la personalidad integrada emocionalmente, equilibrada y capaz de conocer los códigos del mundo en que se vive; otro, ligado con la capacidad y voluntad para regular la conducta, y, por último, un aspecto vinculado a la capacidad de interacción social y de responsabilidad por los otros. En cuanto a lo cognitivo, los OFT incorporan un ámbito relacionado con el desarrollo del pensamiento, que apunta a fortalecer aquellas habilidades cognitivas vinculadas preferentemente al aprender a aprender, a la resolución de problemas, a la comunicación, a la lectura crítica y reflexiva, a la producción de ideas, al análisis y reflexión en torno a las consecuencias de los propios actos, etc.

La dimensión valórica se constituye en el OFT denominado “Crecimiento y autoafirmación personal”, donde se abordan los hábitos de higiene personal y social, desarrollo físico, valoración de la vida, prevención de riesgos, conocimiento de las potencialidades y limitaciones de cada uno. Reconocimiento de la finitud humana, conocimiento y reflexión de su dimensión religiosa, la autoestima y autoconfianza, el interés y capacidad de conocer la realidad, de utilizar el conocimiento y seleccionar la información. Otro OFT es el denominado “La persona y su entorno”, que alude a la autorregulación de la conducta, autonomía, conciencia ética, la verdad, justicia, belleza, bien común, el espíritu de servicio, respeto por el otro.

En relación a la dimensión cognitiva, el primer OFT es “El desarrollo del pensamiento”, la investigación, las habilidades comunicativas, la resolución de problemas, el análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento forman parte de este OFT. El segundo es “La formación ética”, el desarrollo del juicio moral, el conocimiento y adhesión a los derechos humanos, en cuanto criterios éticos fundamentales que orientan la conducta personal y social. Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, respeto por los espacios escolares, familiares, comunitarios, profesores, padres y pares, diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de las diferencias y de acercamiento a la verdad (MINEDUC, 2003).

### 3. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación puede entenderse como una institución socio-política o como concepto teórico-filosófico, lo primero aborda la función formadora de los integrantes de una sociedad para la buena construcción de ésta, lo segundo es la com-

preensión del proceso de enseñanza-aprendizaje en donde el profesor y el educando interactúan entre sí. La Educación como concepto teórico-filosófico entrega las bases para su puesta en práctica, y da origen a la visión psicológica y antropológica de ésta interacción, ya que es importante precisar quién se educa y cómo se educa, cómo se da el aprendizaje en el sujeto a partir de cómo entendemos a este sujeto.

La educación emocional tuvo su punto de partida en la década de los noventa en Estados Unidos como una teoría de la Inteligencia Emocional, Gardner y Golemann son sus más reconocidos exponentes. Luego surgió el interés de descubrir los modos en que esta Inteligencia Emocional es educada, esto siempre dentro de los paradigmas constructivista y cognoscitivista del aprendizaje. Sin embargo luego investigadores del ámbito educativo (Bisquerra, 2003; Navarro, 2006; Motos, 2003; Penalva, 2009) descubren que esta dimensión afectiva es importante para fundamentar cualquier práctica educativa, es decir, ahora ésta teoría se interpreta desde la visión teórico-filosófica de la educación y ya no desde la perspectiva de la psicología. Desde la perspectiva de la educación emocional, quien aprende es entendido como un sujeto que tiene como base de su aprendizaje lo vivencial y como principio regulador de lo vivencial, lo emocional. Desde esta visión del sujeto y de su aprendizaje es posible exponer un modelo de aprendizaje, que es un modo donde el aprendizaje se da en el sujeto y los principios metodológicos respectivamente, para que este proceso se realice efectivamente.

Las emociones, entendidas como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada (Bisquerra, 2003), permiten además del funcionamiento eficaz y fluido de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje, la construcción interna e individual del sistema racional que conforma la base existencial del sujeto. La emoción se presenta como fundamento de los procesos cognitivos, de su concepción de la vida, de los otros y de la realidad. Este postulado parte de la base que una de las dimensiones que constituyen fundamentalmente la racionalidad humana es la emocionalidad. Lo racional se constituye de construcciones de coherencias operacionales, en formas operativas de sistemas argumentativos para defender o justificar nuestras acciones, las que se fundamentan en un dominio emocional ejecutado en el lenguaje que puede ser el miedo, el amor, la felicidad, la vergüenza. "Todo sistema racional se funda en premisas fundamentales aceptadas a priori, aceptadas porque sí, aceptadas porque a uno le gusta, aceptadas porque uno las acepta simplemente desde sus preferencias" (Maturana, 2001,9).

Este enfoque de la concepción de la realidad en el pensamiento del sujeto no deja de ser un enfoque constructivista del aprendizaje, sin embargo tiene una diferencia con el enfoque que tradicionalmente se conoce como constructivista. El enfoque del aprendizaje desde la Educación Emocional no parte de la premi-

sa de que el sujeto realiza una construcción racional del mundo, donde lo emocional es un componente, sino que su enfoque parte fundamentalmente de la dimensión afectiva, conformándose a partir de esto su dimensión cognitiva, su percepción, su pensamiento, su razón, su inteligencia y finalmente su conducta (Bisquerra, 2003).

Este enfoque del aprendizaje proporciona la diferencia con lo que se conoce como la educación de las emociones. Este corresponde a la educación basada en la inteligencia emocional que pretende clarificar el aprendizaje desde un determinado enfoque psicológico de la inteligencia humana, que se aboca al desarrollo de las habilidades de percibir, comprender, conocer y manejar las emociones. Este es un modelo de aprendizaje de regulación racional de la conducta, del tipo autocontrol, autodisciplina, que arrastran un énfasis en lo cognitivo y racional, que en términos operativos significa que el estudiante debe entender y aceptar las razones que le brinde el profesor y demostrar esta capacidad para regular sus emociones a través de su conducta. Esto presupone que el estudiante tiene las herramientas racionales para ya comprender estas razones, está preparado para la escucha y la aceptación de explicaciones razonables; lo que nos lleva a concluir que el estudiante parte su proceso de aprendizaje desde la razón, proceso contrario al que comienza con lo vivencial y lo emocional, propuesto por la teoría de la Educación Emocional (Penalva, 2009, 255).

### 3.1. *Modelo de aprendizaje desde la educación emocional*

Un modelo de aprendizaje es el modo en que se organiza o interactúa el conjunto de elementos que intervienen en el proceso de aprender. En el modelo de aprendizaje de la Educación Emocional, como un aprendizaje que tiene como base lo vivencia y lo emocional, el elemento principal es la dimensión afectiva y emocional del educando, desde la cual se constituye toda su estructura racional. Esto quiere decir que cada individuo es portador de un modo único de acceso a la realidad, al contrario de un mundo que debe ser aceptado, asumido y aprendido, a través principalmente, de una construcción cognitiva. Desde la educación emocional, este aprender el mundo es una construcción afectiva del individuo que consiste en un modo particular de percibir al mundo a través de su dimensión afectiva. Estos afectos se convierten luego en conceptos definitorios que permitirán el desenvolvimiento racional del sujeto en el mundo. De esta manera el educando, se apropia del mundo, no lo acepta a través de buenas razones, sino que lo siente suyo, desde allí lo piensa y lo realiza. Al ser un aprendizaje que se genera desde adentro, opuesto a uno que es impuesto desde afuera, podríamos decir que es un aprendizaje que genera libertad, el objetivo de esta libertad es la búsqueda de sentido, el pensar y explicar la realidad que se recibe. Además esta realidad siempre será compartida, ya que básicamente la

construyen todos los involucrados en ella, todos los que pueden vivir y hablar de ella, entre ellos el profesor, quien participa de esta libertad del educando. Cada uno de estos mundos subjetivos constituyen el contexto cultural creado por todos en una interrelación continua fundada en la afectividad, en lo emocional.

### *3.2. Principios metodológicos de la educación emocional*

Los principios metodológicos de la enseñanza aluden al orden de las acciones para enseñar de acuerdo a un modelo de aprendizaje. Desde el modelo de aprendizaje de la Teoría de la Educación Emocional, lo primero en esta metodología es la entrega de condiciones de posibilidad para que este proceso comience por ser afectivo. Estas condiciones consisten en recibir a cada educando desde su modo único de acceso a la realidad, crear un ambiente de confianza para que este despliegue sea auténtico. Y en este proceso el profesor es un principio importante, él es quien asumirá el papel de instrumento para quien esté apropiándose del mundo. El profesor es quien tendrá que modificar su sistema emocional y racional para compartir con el presente emocional de los educandos y facilitar el proceso en que éstos se abran afectivamente. Éste deja de ser un instructor, es ahora un medio entre la relación yo-mundo que tiene el educando. El profesor también deberá compartir con ellos su modo particular de ver las cosas, al igual que los otros que constituyen el convivir donde se da el proceso de educación y el aprendizaje. La relación entre el profesor y el estudiante debe ser vivencial, no reducida a una relación estratégica. Además el proceso de aprendizaje desde esta perspectiva exige una visión crítica de los sistemas racionales, axiológicos y culturales, por parte de todos, incluyendo al profesor, ya que éstos provienen impuestos desde afuera. Cada uno de estos mundos subjetivos crean los sistemas racionales, axiológicos y culturales en una interrelación continua. En esta construcción es imposible la exclusión, es una construcción sociológica y democrática de la realidad (Penalva, 2009).

Para el comienzo de una sesión de desarrollo personal el profesor debe tener claro que su disposición emocional debe pretender abrir la disposición emocional de sus educandos, construyendo así un ambiente de confianza y acogida. Con su conducta debe sorprenderlos, motivarlos, cautivarlos. Preguntar cuál es la disposición emocional para la sesión; si ésta no es positiva, el profesor debe apelar a su creatividad y transformar lo negativo en positivo. Las actividades para el desarrollo de las sesiones deben apuntar a lo vivencial, las técnicas de expresión creativas: dibujo, pintura, danza, canto, etc. Técnicas dramáticas, juegos dramáticos, expresión dramática, rol playing, creación dramática, diálogos didácticos, sesiones plenarias, focus group, jornadas de reflexión, anamnesis, etc. Finalmente, la sesión concluye en una valoración de lo vivido. No se

trata esto de evaluar el desempeño en las sesiones, sino de valorar lo experimentado en ellas.

#### 4. LA PRESENCIA DE LOS DDHH EN EL CURRÍCULUM EDUCACIONAL CHILENO

El marco curricular de enseñanza media científico-humanista se basa en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, modificada a la LGE, Ley General de Educación, al mismo tiempo, se rige por la Constitución Política de la República de Chile. Ésta tiene sus fundamentos en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En el capítulo I, “bases de la institucionalidad”, artículo 1º dice: “las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. El decreto Nº 220, que establece los OFT y CMO para la enseñanza media y fija las normas generales para su aplicación, dice que éstos se basan en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que está presente en las grandes tradiciones espirituales del país (MINEDUC, 1998, 3).

En los OFT y los CMO de enseñanza media, los DDHH están incluidos en la Formación ética, uno de los Objetivos transversales del currículum. La Educación Media debe promover en los alumnos y las alumnas la capacidad de conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los “seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. En consecuencia, conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica” (MINEDUC, 1998, 22).

##### 4.1. *Los derechos humanos desde un enfoque filosófico*

Los DDHH desde un enfoque filosófico, estarán abordados fenoménicamente, es decir, como un fenómeno histórico que tuvo su origen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos el 10 de diciembre de 1948, por lo que no se observarán sus causas ni fundamentos, sino que se interpretarán desde la perspectiva filosófica como disciplina (Rabossi, 1990). El enfoque filosófico de los DDHH apunta a la reconsideración del valor de lo humano y el lugar fundamental de éste en la historia de la humanidad. Esta preocupación por el ser humano también ha estado presente transversalmente en los diferentes enfoques que han abordado la definición del fenómeno de los derechos humanos, la perspectiva jurídica, política, sociológica, antropológica, etc. Desde este punto de partida, veremos a los DDHH como un sistema conceptual de pensamiento,

según la teoría general del enfoque sistémico que dice que es posible hacer una lectura epistemológica de algún fenómeno, identificando el conjunto de elementos que interactúan dinámicamente entre sí, determinados por el estado de cada uno de los demás elementos que lo configuran. Cualquier cambio en uno de los miembros del sistema afectará a los demás; de esta manera se piensa en el funcionamiento total del sistema y no en la sumatoria de sus elementos componentes. Un sistema filosófico es el orden taxonómico de los elementos que componen la estructura del pensamiento de tipo filosófico, el que se centra en un supuesto que le da unidad. En el planteamiento de los DDHH como un sistema filosófico, nos centramos en el supuesto principal de la “dignidad humana”, concepto que denota un valor moral fundamental desde donde se generan los DDHH y define en esencia del ser humano.

Podemos decir que el sistema filosófico de los DDHH corresponde a un sistema ético-filosófico. A partir de la “dignidad humana”, principio ontológico-axiológico, el valor superior y fundamento de los seres humanos, se estimaría el ser y la realidad, que son la base de la existencia del hombre y de su conocimiento. Este último elemento, el conocimiento, denota la disciplina gnoseológica-epistemológica de este sistema, que indica como sabemos qué es o debería ser la realidad; el espacio en donde es posible el despliegue de la “dignidad humana”. A partir de este principio, el respeto de la dignidad se define como una nueva cualidad relacional entre los individuos, principio de la sociedad y la política. Esta cualidad relacional, no sucede porque los DDHH sean una ley, sino porque existe una razón que les antecede, un fundamento que transversalmente está presente en los otros sistemas filosóficos que se han preocupado por el hombre y que han intentado dar una fundamentación racional al reconocimiento de la naturaleza humana y su dignidad.

## 5. LOS OFT DESDE EL ENFOQUE FILOSÓFICO DE LOS DDHH CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE DESARROLLO PERSONAL

Los OFT nos son contenidos de enseñanza, más bien son disposiciones reflexivas, acciones, conductas. Para que se realicen es necesario una base teórica que los configure. Aquí expondremos brevemente, desde el enfoque filosófico de los DDHH, la conceptualización de los OFT como contenidos del Programa de Desarrollo Personal. El primero es el concepto de Persona, que se define en el OFT de “Crecimiento y autoafirmación personal”. La concepción de Persona desde el enfoque filosófico de los DDHH retoma el proceso histórico en que se reconoce universalmente la dignidad humana, comenzando en Grecia, donde se presenta la primera reflexión abstracta y universal del hombre. Ésta se refiere a un concepto general donde se define su naturaleza animal y racional. Luego aparece en Roma el concepto de Persona, que significaba un individuo de caracterís-

ticas propias, sujeto de deberes y derechos ciudadanos; concepto decisivo para la aparición de los DDHH. Finalmente el concepto de Persona Humana proveniente de los DDHH, que es el resultado de la complementación de estos dos ámbitos en que se considera al ser humano, junto a su naturaleza intrínseca y digna de ser el principio de toda actividad humana. Este concepto se refiere al mismo tiempo a la facultad intelectual que se desprende de esta visión antropológica del sujeto. A partir de la más simple percepción sensible de la realidad externa y los más complejos procesos cognitivos de nuestra conciencia somos capaces de reconocer ese Yo consciente que nos permite percibir el entorno y los fenómenos internos que nos afectan. Al concebirse el sujeto como persona humana, se concibe al mismo tiempo como sujeto de una dignidad fundamental, que le vincula a ciertas necesidades morales que se convierten en determinados deberes y derechos en relación a sí mismo y en relación a su entorno social y natural. Esta concepción resulta trascender cualquier otra determinación de la persona de acuerdo al sexo, religión, color o raza; incluso trasciende las distintas definiciones que se le han atribuido a los sujetos en el transcurso de la historia, definiciones que muchas veces degradan el sentido fundamental de los seres humanos, legitimando así las diferencias y las discriminaciones. La percepción intelectual de sí mismo, de los otros y de la realidad, consiste en una comprensión axiológica del ser humano desde la perspectiva de un nuevo pensamiento sobre sí mismo; en el que se incluye no sólo los argumentos lógicos de la razón, sino también, la afectividad y sensibilidad de comprender en ellos mismos y en el resto de sus semejantes el valor fundamental de cada persona y así también de la humanidad. Es así que entonces, desde esta perspectiva, la concepción de sí mismo, y al mismo tiempo de los otros, se construye a través de la comprensión de estos dos ámbitos de la experiencia humana: la intelectual y la afectiva, que abre los límites de nuestras percepciones tradicionales sobre el mundo y la sociedad para imaginar nuevas posibilidades de transformación de las posibles estructuras de injusticia que nos rodean, pensando en el bien y trascendencia de toda la humanidad.

El segundo es el concepto de realidad que se define en el OFT de "La persona y su entorno". La realidad es todo aquello que existe en nuestro entorno, lo que es accesible y perceptible al entendimiento humano. Desde la visión actual de la filosofía, la realidad es un concepto complejo, en tanto es aquello que puede ser percibido por el sujeto como lo que queda excluido de esta percepción. La realidad es más grande de lo que podemos aprehender de ella, incluye también aquello que es inaprehendido y que podemos ir descubriendo poco a poco. Desde los DDHH, el encuentro con la realidad consistirá en un encuentro crítico con lo que está ahí dispuesto para ser transformado, obedeciendo a la voluntad de la humanidad entera y no de un solo individuo o grupo. La esencialidad de la realidad, en la perspectiva de los DDHH, consiste en algo que puede permanentemente estar construyéndose.

El tercer y cuarto concepto que también se desprende de los anteriores es el de ser y el concepto de actividad humana. De estos dos conceptos se constituyen los OFT del “Desarrollo del pensamiento” y “La formación ética”. El ser es la categoría más fundamental de todo lo que existe, es lo que hace que todo sea. El ser, en vez de un fundamento desprendido de la realidad, abstracto, ideal e inaprehensible, en su origen, consiste en el estar siendo de todo lo que existe. Es más bien, un estado por el hecho de existir. Las cosas se encuentran en un estado de existentes, en un estado de permanente acción de ser. La concepción del ser se confundió con la ontología; del griego *οντοζ*, genitivo del participio del verbo *εμμι*, ser, estar y *λογοζ*, estudio o teoría, la ciencia de lo que es, estudio de las propiedades en que se manifiesta el ser (la forma de ser de las cosas, sus características y categorías). En Aristóteles, la pregunta sobre el ser implicaba comprender no lo que es en sus distintas formas de manifestarse, sino la Ousía, la substancia, la esencia, lo a priori, lo más fundamental y primero de las cosas que existen. En los DDHH se trata de revisar el proceso en el cual la noción del ser cambia en el pensamiento occidental. El sentido del concepto del ser, como algo determinado y abstracto, cambia su sentido a algo contingente y concreto cuyo sentido se obtiene en una dinámica entre lo que es dado a la percepción de los seres humanos, desde la comprensión de su ser fundamental, que es la dignidad humana, seres temporales y complejos, como un presente que se abre hacia el futuro. Los seres humanos podemos concebir el ser de la realidad donde los principios fundamentales emanados de nuestro ser, los DDHH, sean los principios fundadores del mundo en el presente para la construcción de un futuro mejor.

Con el concepto de actividad humana nos referimos a la manifestación propia del hombre en las actividades que permiten la realización de su naturaleza. Estas actividades se fundamentan en primer lugar en las condiciones que les son naturales al género humano y en segundo lugar en la perfección de estas condiciones, que se logra en la dimensión personal, como individuo humano que se manifiesta en sus intereses, su libertad y en su voluntad propia en el rol o función que cumple para la realización de su naturaleza. Desde el análisis filosófico de los DDHH se plantea una nueva forma de reflexionar sobre la naturaleza humana. La filosofía tradicional había intentado llegar a una comprensión universal de la naturaleza humana para obtener un conocimiento estable y definitivo que permitiera justificar y fundamentar la existencia de los DDHH, a través de procedimientos lógicos, como criterio de verdad racional. En el transcurso del tiempo esto se ve frenado. Se concluye que no es posible llegar a concebir una naturaleza de los seres humanos que sea universal y definitiva. Se descubre que su aprehensión sólo es posible a posteriori, estudiando la expresión de lo humano, la praxis humana en el transcurso de la historia, condicionado por los contextos sociales y culturales. Desde esta concepción de la naturaleza humana, el hombre es un ser racional, valorativo y un animal fáctico,

constructivo (Beuchot, 1997). Los DDHH, como confirmación histórica de esta constitución humana, se presentan como normas y principios de validez ética, principios desde los cuales la Persona humana puede ir construyendo su concepción, sentido y significado en una interacción dinámica con el resto de la humanidad. Que la persona humana sea sujeto de deberes y derechos en torno a su dignidad humana significa que es poseedor del derecho de reclamar y exigir el reconocimiento y respeto de su dignidad. Por este mismo hecho, los DD.HH. se presentan como los principios y fundamento de la razón humana, que además de ser una razón constructiva, es a la vez una razón valorativa. En consecuencia, de este derecho fundamental de la persona humana se derivan también ciertos deberes, que se refieren al hecho de que es necesario la transformación de la realidad para construir los contextos adecuados para la realización y construcción de la naturaleza humana, sin olvidar que al mismo tiempo estas acciones del presente son trascendentales para el futuro de la humanidad.

## 6. CONCLUSIONES

Los OFT no se enseñan, se realizan. La metodología de la enseñanza de la teoría de la Educación Emocional es una metodología pertinente para desarrollarlos y los DDHH son una base teórica para ponerlos en práctica en un programa educativo de Desarrollo Personal. Los DDHH además de considerarse como principios jurídicos fundamentales para realizarse en el ámbito socio-político, también pueden considerarse como principios racionales desde los cuales, en un diálogo abierto con otros seres humanos, cada persona construya el sentido de su naturaleza inacabada, llevándola a la realidad, transformando tanto los contextos que permiten su realización como estos mismos DDHH, según se van descubriendo los modos en que se manifiesta su naturaleza, teniendo como centro y horizonte la dignidad humana. La Teoría de la Educación Emocional nos señala que el aprendizaje parte de la disposición afectiva de la persona hacia lo que recibe desde el exterior. Esta disposición afectiva puede darse cuando se adopta esta filosofía de la dignidad humana, que tanto el profesor como el educando pueden poseer para comprender las dimensiones desde las que podemos modificar los contextos en donde se desenvuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje, lejos del autoritarismo y cerca de la satisfacción esencial de la persona, la felicidad, al sentir desde lo más fundamental de la propia existencia que se está posibilitando la autorrealización de la persona, a través de las distintas actividades. Autorrealización quiere decir autorrealizar la propia naturaleza, autodescubrirse desde la dignidad humana como parte importante de la humanidad por el solo hecho de contribuir a la construcción del ser humano a través de sus prácticas.

Una sesión del programa de Desarrollo Personal, desde los principios meto-

dológicos de la teoría de la Educación Emocional y los conceptos que nos entrega el desarrollo filosófico de los DDHH, implica la organización y planificación de las actividades de manera que se construya un contexto adecuado para la realización afectiva del aprendizaje y se logre la motivación efectiva para que realice las actividades que buscan el despliegue de su dimensión afectiva y su dignidad humana. Esto quiere decir, primero, que el profesor está consciente de lo que implica ver y hacer el mundo desde la perspectiva de la dignidad humana. Sin esta profundización afectiva, será difícil construir el contexto en donde se interrelacionarán las dimensiones afectivas de todos los participantes de las sesiones. Segundo, esta educación es una educación para la felicidad, en el encuentro de la autorrealización de la naturaleza humana, radicada en la dignidad de todos los integrantes de estas sesiones. El juego es una estrategia efectiva para la motivación y el ejercicio pleno de esta dimensión afectiva. El profesor deberá estudiar en qué etapa del desarrollo se encuentra el grupo y conocer sus intereses para proponer una actividad que sea motivante para todos, para la relación del grupo y la sensación de satisfacción de estar en aquel contexto. Luego es necesaria una etapa de reflexión, de autoconciencia, de lo experimentado, cambiando la perspectiva de acceso al mundo en lo cotidiano a una perspectiva sustentada en la dignidad humana; desde esta perspectiva es posible resolver el conflicto al que el grupo se puede ver enfrentado. No se trata de manejar estos conflictos, buscando el responsable, sino de cambiar la perspectiva en que se ve la realidad para que, desde allí, el educando vea claramente la realidad y encuentre de forma auténtica la solución y la transformación del conflicto. Finalmente, como comentábamos anteriormente la sesión debe concluir en una valoración de lo vivido. No se trata esto de evaluar el desempeño en las sesiones, sino de valorar lo experimentado en ellas.

## 7. REFERENCIAS

- Beuchot, M. 1997. *Los derechos humanos y su fundamentación filosófica*. México. Itesa. 55pp. Obtenido el 14 de octubre de 2009, desde <[http://www.robertexto.com/archivo11/der\\_humanos.htm](http://www.robertexto.com/archivo11/der_humanos.htm)>
- Bisquerra, R. 2003. "Competencias emocionales". *Educación XXI*. 10, 61-82. Facultad de Educación, Universidad de Barcelona.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación Chilena. 1995. *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago: Universitaria.
- Maturana, H. 2001. *Lenguaje y emociones en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Mineduc (Ministerio de Educación). 2003. "¿Cómo trabajar los objetivos fundamentales transversales en el aula?". Santiago, Chile.
- Motos, T. 2003. "Expresión total y educación emocional". Instituto avanzado de crea-

tividad aplicada total. Obtenido el 7 de octubre desde, <http://www.iacat.com/1-Cientifica/tomas.html>

Navarro, M. R. 2006. "Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: Algunas aportaciones del drama a la educación emocional". *Cuestiones pedagógicas*. 18, 161-172. Universidad de Sevilla.

Penalva, J. 2009. "Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional". *Revista Iberoamericana de Educación* 49, 247-265.

Rabossi, E. 1990. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina. Universidad de Buenos Aires. Argentina.