

Razón y emoción en la pedagogía

Reason and Emotion in Pedagogy

JUAN GRISOLLE GÓMEZ

Especialista en Docencia Universitaria de la

Universidad Santo Tomás de Aquino

Magíster en Educación con énfasis en Lectura y Escritura
de la Universidad Javeriana

Phd en Educación con énfasis en Pedagogía y Lenguaje
de la Atlantic International University

Catedrático universitario en Posgrados de Educación

juangrissolle@gmail.com

Fecha de recepción: 28 de junio de 2016

Fecha de evaluación: 12 de agosto de 2016

Fecha de aceptación: 28 de septiembre de 2016

Resumen

El presente artículo contiene tres partes, la primera muestra cómo los europeos y los norteamericanos, que constituyen la cultura occidental, construyeron todo su andamiaje conceptual en torno a la razón y obviamente, eso implicó a la pedagogía; la segunda parte, describe cómo los europeos subestiman y le temen a la emoción, aunque se valen de ella cada vez que se emplean a fondo en cualquier actividad intelectual. La tercera parte, evidencia cómo la realidad del mundo intelectual y de la vida cotidiana demandan la conjunción de la razón con la emoción; esbozamos también que la emoción usada impropriamente conduce al fanatismo, a la torpeza, mientras que cuando se usa de manera constructiva, propicia la inspiración y el acto creativo.

Palabras clave: razón, racionalidad, lógica, emoción, sentimiento, imaginación, comprensión, argumentación, aprendizaje.

Abstract

The following essay is made up of three parts, the first one shows how European and The United States, that make the Western culture, built all conceptual structure around the reason and obviously, pedagogy get involved; the second part, describes how European underestimate and are afraid of emotions, although they use it every time at any mental activity. The third part, proves how mental and daily life reality need the conjunction between reason and emotion; also we sketched that emotion used in an inappropriate way leads to fanaticism, to blunder, whereas if the use is in a constructive way, contribute the inspiration and the creative act.

Keywords: Reason, Logic, Rationality, Emotion, Feeling, Imagination, Understanding, Argumentation, Learning.

INTRODUCCIÓN

En el mundo occidental la validez de los enunciados se mide por la consistencia de las razones. La historia de la filosofía desde Grecia hasta hoy es la búsqueda de la verdad, la cual debe estar inmersa en una atmósfera de racionalidad. “Cualquiera que participe en una argumentación demuestra su racionalidad o la falta de ella por la forma en que actúa y responde a las razones que se le ofrecen en pro o en contra de lo que está en litigio. Si se muestra abierto a los argumentos, o bien reconocerá las fuerza de esas razones, o tratará de replicarlas, y en ambos casos se está enfrentando a ellas de forma racional. Pero si se muestra sordo a los argumentos o ignorará las razones en contra, o las replicará con aserciones dogmáticas. Y ni en uno ni en otro caso estará enfrentándose racionalmente a las cuestiones” (Habermas, J., 1987). Es evidente que en esta cita de la *Teoría*

de la acción comunicativa, de manera reiterativa, lo importante es la posesión de la razón. Desde esta perspectiva, en la vida cotidiana la cordura reside en la mente que posee la razón. La inteligencia consiste en saber usar la razón.

Obviamente, en este ensayo reconoceremos la importancia de la razón para la elaboración del pensamiento, pero además también valoraremos la necesidad de la emoción para la construcción asertiva de las ideas; demostraremos que la cordura y la *sindéresis* en la elaboración del discurso o en la toma de decisiones aun en la vida cotidiana, sólo son posibles cuando se entrelaza razón con emoción. Veremos cómo los componentes de este binomio tienen una relación dialéctica, de manera que los actos creativos sólo son posibles con el concurso de ambos procesos mentales. Es

preciso que el sentimiento de la emoción se una a la capacidad de razonar.

En el siglo XVII surgen, en Europa, dos vertientes de pensamiento filosófico, una corresponde a los empiristas, representados por pensadores de la talla de John Locke, Francis Bacon, Thomas Hobbes, David Hume y George Berkeley; estos ingleses pensaban que la manera de abordar el conocimiento era a través de los sentidos o dicho de otra manera, que la realidad se capturaba mediante la experiencia. La otra corriente, los racionalistas, fueron representados por los no menos brillantes filósofos: René Descartes, Baruch Espinoza, Gottfried Wilhelm Leibniz y Christian Wolf; a diferencia de los empiristas, ellos pensaban que la mejor manera de abordar y comprender la realidad era sometiendo a la razón; en otras palabras, que al conocimiento se llega mediante la razón (Abbagnano y Visalberghi, 1996). Cuando se leen las obras de los investigadores de ambas vertientes, se descubre que si bien los segundos defienden abiertamente la razón, los primeros se valen del raciocinio para defender la experiencia; evidentemente, ellos no niegan la razón, sólo que consideran que subyace a la experiencia. Casi un siglo después, Immanuel Kant concilió las dos tendencias, al afirmar en su *Crítica de la razón pura*: “Todo nuestro conocimiento empieza por los sentidos; de aquí pasa al entendimiento y termina en la razón. Sobre esta no hay nada más alto en nosotros para elaborar la materia de la intuición y ponerla bajo la suprema unidad del pensamiento” (Kant, 1998). Tal como se observa, la razón en la prosa de Kant brilla hasta deslumbrar al pensamiento.

No obstante los pensadores ya citados, ninguno es tan enfático en el uso de la razón, como lo fue Hegel que se impuso la tarea, diría yo misional, de mostrar en su obra que la luz que ilumina el pensamiento humano es la razón, así: “La razón se halla presente como la sustancia universal fluida, como la coseidad simple inmutable, que irradia en muchas esencias totalmente independientes como la luz irradia en las estrellas

como innumerables puntos luminosos para sí, que en su absoluto ser para sí no sólo se disuelven en la simple sustancia independiente, sino que son también para sí mismos; son conscientes de ser estas esencias independientes singulares por el hecho de que sacrifican su singularidad y de que esta sustancia universal es su alma y su esencia; del mismo modo que este universal es, a su vez, su acción como esencias singulares o la obra producida por ellas” (Hegel, 1997). Aún más, Hegel no dudaba que el verdadero motor impulsor de la historia era la razón, he aquí sus palabras: “Empezaré advirtiéndolo, sobre el concepto provisional de la filosofía de la historia universal, que, *como he dicho*, a la filosofía se le hace en primer término el reproche de que va con ciertos pensamientos a la historia y de que considera a esta según esos pensamientos. Pero el único pensamiento que aporta es el simple pensamiento de la razón, de que la razón rige al mundo y de que, por tanto, también la historia universal ha transcurrido racionalmente” (Hegel, 2008). No en vano algunos de sus fieles lectores le atribuyeron a su obra *La marcha de la razón*.

La Ilustración fue un movimiento de pensamiento que marcó un hito en la historia de occidente, aún más determinó un giro social y económico en la historia contemporánea; nació como un movimiento sociológico-político y en su dinámica se transformó en un proyecto pedagógico, que partía de la premisa que cambiando el pensamiento social de un pueblo, cambiarían también las condiciones sociales y económicas. Sus principales gestores: Diderot, Voltaire, Rousseau, D’Alambert, Danton, Roberpierre y muchos otros, cansados del sometimiento del pueblo por los tres poderes: nobleza, iglesia y el rey, agitaron la divisa popular: *aprende a pensar por ti mismo, razona de manera autónoma*. En palabras de Kant, rezaba así: “El uso público de la razón tiene que ser siempre libre y sólo él puede llevar a cabo la Ilustración entre los hombres” (Kant I., 2008). Para este filósofo, la “Ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad de la cual él mismo

es culpable. Minoría de edad es la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro” (*Ibid*, p. 9). Más tarde uno de los grandes filósofos franceses, lo corroboró, así: “Hay Ilustración cuando hay superposición del uso universal, del uso libre y del uso público de la razón” (Foucault, M., 2013). Como se puede colegir de los discursos sobre la Ilustración, la lucha que hicieron sus líderes fue por lograr que el pueblo hiciese uso de la razón. El uso de la razón conduciría a la liberación.

Aún más, la Ilustración no fue un simple movimiento político ni sólo un gran proyecto pedagógico, sino que se constituyó en la antesala de la Modernidad, en la medida que en torno a la educación implicó la exaltación de la ciencia y de la tecnología; estas concepciones apologéticas prepararían el escenario occidental para el advenimiento del Positivismo, que si bien negaba la vigencia de la filosofía religiosa que tanto daño le había hecho a la humanidad, inauguraba otra forma de religiosidad, la sacralización de la ciencia en el pensamiento de Augusto Comte con la divisa de *Ciencia Positiva*; estas ideas alcanzarían sus más nefastas consecuencias con la consigna de Herber Spencer de la *supervivencia del más apto*, que derivaría luego en el *darwinismo social*, que justificaría las más inicuas atrocidades del Nacional Socialismo hitleriano.

En nombre de la ciencia y la industrialización se desarrolló el chovinismo europeo y norteamericano, que menospreciaría a los continentes y pueblos menos desarrollados industrialmente. Con base en estas ideas modernistas se agenció la sobreexplotación de África y América Latina, la cual aún padecemos como subordinación, aunque ya atenuada; en otras palabras, los desbordamientos de la razón condujeron a la enajenación occidental, que un gran pensador francés expresa de la siguiente manera: “¿qué es el uso de la razón, qué uso de la razón puede acarrear unos efectos en cuanto al abuso del ejercicio del poder y, en consecuencia, al destino concreto de la libertad?” (Foucault, M., 2013). Es evidente que este autor ya advertía los excesos de la razón y los abusos del poder. Había nacido la razón instrumental.

PEDAGOGÍA Y RAZÓN

Naturalmente, la inmensa mayoría de las teorías pedagógicas está basada en la razón. El eje en torno al cual se definen los enfoques de la pedagogía moderna es el aprendizaje. Veamos las teorías de los dos más reconocidos pedagogos sobre el tema que nos ocupa: “Las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender e inventar. Dicho de otra manera: en construir estructuras, estructurando lo real. En efecto, cada vez parece más claro que estas dos funciones son indisociables, ya que para comprender un fenómeno o un acontecimiento, hay que reconstruir las transformaciones de las que son el resultado, y para reconstruirla hay que haber elaborado una estructura de transformaciones, lo que supone una parte de invención o reinención” (Piaget, 1980). Como se puede deducir, el autor no habla exactamente de aprendizaje, pero habla de comprensión, que es la forma como los filósofos se refieren a él; se infiere entonces, de acuerdo con Piaget, que aprender implica la construcción de estructuras de transformación conceptuales.

Por otra parte, el más grande pedagogo ruso, ocupándose de este mismo tema, se expresa así: “A nosotros nos parece obvio que un concepto pueda estar sujeto a un control consciente y deliberado sólo cuando es parte de un sistema. Si conciencia significa generalización, la generalización a su vez significa la formación de un concepto sobreordenado que incluye el concepto dado como un caso particular.

Un concepto sobreordenado implica la existencia de una serie de conceptos subordinados, y presupone también una jerarquía de conceptos de niveles de generalidad. De este modo, el concepto dado se ubica dentro de un sistema de relaciones de generalidad” (Vigotsky, 1986). Salta a la vista, que este pedagogo tampoco habla de aprendizaje, pero explica cómo este implica la construcción de sistemas de conceptos de generalidad. Incluso, da un ejemplo esclarecedor, así: para comprender el concepto de rosa es preciso

que ya exista previamente el concepto de flor, de manera que se forme el sistema de conceptos subordinados que conlleven la generalización.

No olvidemos que para Platón, generalizar es filosofar. Si analizamos las teorías de estos dos pedagogos, llegaremos a la certera conclusión que ambos se mueven en el mismo escenario de la racionalidad. Si bien evidencian elementos de su emocionalidad, ellos son sólo marginales. De igual manera, todos los grandes pedagogos occidentales se basan en la razón para desarrollar sus teorías: Comenio, Locke, Pestalozzi, Rousseau, Fröebel, Herbart, Decroly, Freinet, Dewey, Ausubel, Bruner, Novak, Gardner y otros.

Es tal la aprensión frente a las emociones, que una mente tan cimera como la del gran empirista, Francis Bacon, ocupándose del más alto sentimiento que puede ostentar el ser humano, asevera lo siguiente: “Se puede observar que entre todas las personas grandes y valiosas (de las que queda memoria, tanto antiguas como recientes), no hay ninguna que haya sido transportada al estado de locura de amor, lo que demuestra que los grandes espíritus y los grandes negocios deben mantenerse fuera de las pasiones débiles” (Bacon, 1985), más adelante sentencia casi lapidariamente, “es imposible amar y ser juicioso..., quienquiera que estime demasiado la afección amorosa, renunciará tanto a las riquezas como a la prudencia” (*Ibid*, p. 41). El mensaje es transparente como el agua de un manantial: el amor, en tanto es una emoción, torna vulnerable a quien lo profesa porque entorpece el espíritu y obnubila el pensamiento; esto sólo es cierto en los casos de las emociones desbordadas. Cuando Bacon, como uno de los pensadores más brillantes de su época, se expresaba en estos términos, es porque reflejaba las ideas de su momento y de su entorno. Hombres como este constituyen la conciencia social de su época. Su discurso obedecía al pensamiento social. Esto evidencia una vez más que Occidente, al mismo tiempo que sobreestimaba la razón, menospreciaba la emoción.

PEDAGOGÍA Y EMOCIÓN

En el año 2008, en el desarrollo de un módulo de *Planeación pedagógica* para docentes, les pedí a mis estudiantes que relataran algún episodio de su vida como profesores en la que creyeran que habían puesto en práctica la *Pedagogía del amor*; al cabo de una semana una de mis discípulas, la profesora Blanca Lilia Garzón, me entregó un hermoso relato, que, en aras de la brevedad, reproduzco parcialmente: “...Todos los chicos trabajaban concentrados menos Rafael. Cuando me acerqué, cuando me sumergí en sus grandes ojos, cuando con sincera compasión, le pregunté cuál era la razón de esos ojos tan tristes, cuando le indagué por su casa, su familia, sus hermanos, y abrió su corazón con mucho recelo y me contó que su padre estaba preso en una cárcel, que su mamá tenía que trabajar duro vendiendo arepas en aquella triste esquina del barrio, que él y sus dos hermanitos debían pedir monedas en la calle para ayudar al sostenimiento del hogar, que todos sus amigos en el barrio se burlaban de su padre “porque era un presidiario”, y que su corazón se rebelaba contra todo esto y por eso siempre tenía que estar golpeando a esos muchachos insolentes, entonces entendí muchas cosas... Entendí, por ejemplo, por qué su carita y sus manos siempre traían raspones y cicatrices..., por qué sus grandes y profundos ojos café, siempre estaban tristes; por qué su ropa lucía raída, descuidada..., por qué no manifestaba el más mínimo deseo de aprender a pesar de su gran inteligencia y vivacidad. Entonces ese día sufrí con él, lloré con él en mi interior, lo abracé y le dije cuánto lo sentía, cuánto deseaba que sus circunstancias fueran mejores, cuánto rogaría a Dios por su padre, por sus hermanos y su madre, pero sobre todo por él, por Rafael, para que Dios no permitiera que todo ese dolor y esas feas circunstancias hicieran más mella en su vida, de la que ya habían hecho, y que de ahora en adelante no me sentiría como los demás maestros: desolada por su bajo rendimiento. Seguimos hablando por unos momentos y le pedí que no hiciera el trabajo solicitado, le dije que desde ese día íbamos a trabajar los dos

un poco más después de que la clase terminara, y que me ayudaría a recoger los trabajos de los otros muchachos (que eran muchos) y a verificar con la lista quiénes los habían entregado y quiénes no.

Desde ese día gané el corazón de Rafael; se convirtió en algo más que mi alumno; sin pasarme de madre, sentía que era uno más de mis hijos, que él necesitaba más afecto y comprensión que una gran explicación. Su semblante comenzó a cambiar, su ropa mejoró notablemente, su sonrisa aparecía con más frecuencia, sus ojos también empezaron a brillar y a reflejar menos tristeza en ellos. Pero sobre todo, su interés por el estudio creció a tal punto que Rafael no sólo aprobó el curso, sino que los profesores reconocieron su gran ascenso en todo aspecto. Dejó de ser violento, de ser el niño “problema” de todos los docentes y hasta creció físicamente más de lo esperado para ese año. Al finalizar las actividades escolares, sentí la gran satisfacción de haber sido para él una verdadera maestra” (Grissolle, 2009).

Las vivencias personales y experiencias semejantes a la narrada me llevaron a la siguiente reflexión: si bien el proceso de aprendizaje requiere del uso de la razón, esta no funciona plenamente cuando la emoción está apagada o alterada. Lo dicho implica que para optimizar los aprendizajes, se requiere que el aprendiz discorra en un ambiente de afectividad. Es preciso que la razón se entrelace con la emoción. En rigor, se requiere que el cerebro izquierdo con su razón y sentido lógico, entre en equilibrio con el derecho con su emoción, sentimiento, imaginación y sentido poético, para que finalmente, el central logre acciones que descansen sobre la cordura, la sensatez, aún más, sobre la sabiduría. Ideas de este tenor surgieron en Occidente de manera temprana. En Grecia, en el Siglo IV, asevera Platón en su *República*:

“...es necesario desterrar de la enseñanza todo lo que sean trabas y coacciones.

—¿Por qué razón?

—Porque un espíritu libre no debe aprender nada como esclavo. Que los ejercicios del cuerpo sean forzosos o voluntarios, no por eso el cuerpo deja de sacar provecho; pero las lecciones que se hacen entrar por fuerza en el alma no tienen en ella ninguna fijeza.

—Es cierto.

—No emplees la violencia con los niños cuando les des las lecciones: hazlo de manera que se instruyan jugando, y así te pondrás en mejor situación de conocer las disposiciones de cada uno” (Platón, 1981).

Mucho tiempo después, en el Siglo I de nuestra era, el gran pedagogo latino, citado por Comenio, se expresa así: “el deseo de aprender se apoya en la voluntad que no puede ser obligada” (Quintiliano en Comenio, 1982).

Luego de casi diez siglos de relativo oscurantismo pedagógico, en el Siglo XVI, enfatiza uno de los más grandes precursores del ensayo, “que se supriman la violencia y la fuerza; nada hay, a mi juicio, que bastardee y trastorne tanto una naturaleza bien nacida. Si queréis que el niño tema a la vergüenza y al castigo, no lo acostumbréis a ellos” (Montaigne, 1984). Luego, el primer gran pedagogo de Occidente, Juan Amos Comenio, sentencia lo siguiente: “no se castigue con azotes por causa de la enseñanza. (Pues si no se aprende no es culpa sino del preceptor, que o no sabe, o no procura hacer dócil al discípulo) (Comenio, 1982). En otro apartado de su *Didáctica Magna*, explicita: “si tratan a los discípulos con amor, fácilmente robarán su corazón de tal modo que prefieran estar en la escuela mejor que en su casa” (*Ibid*, p. 74). En el Siglo XVII, uno de los más reconocidos empiristas ingleses, enriquece el viejo debate sobre el bienestar de los niños, afirmando: “Los golpes son lo peor, por tanto, el último de los medios a usar para corregir a los niños; y eso en casos extremos, después de haber probado sin éxito todos los medios más suaves: por lo cual, si observamos bien, los golpes serán muy rara vez necesarios (Locke en Mayer, 1979). Ya en el Siglo

XVIII, en la consolidación de la modernidad, el apóstol de la pedagogía, el gran Pestalozzi, manifiesta de manera categórica: “Para cambiar a una persona hay que amarla. Nuestra influencia llega sólo a donde llega nuestro amor”.

Creo que, no obstante que estos autores manifiestan en sus escritos una gran preocupación por la emoción, sus ideas aquí expuestas son episódicas, no pertenecen a su racionalidad; tal parece que cuando alguien piensa en profundidad, cuando se inspira en el desarrollo de un tema, a la postre termina entrelazando razón con emoción, a pesar de ellos mismos y de su cultura filosófica. Dicho de otra manera, lo hicieron inconscientemente guiados más por la intuición que por la razón, de otra manera hubieran defendido explícitamente la emoción.

Tal vez el único filósofo de la Modernidad que fue consecuente con sus escritos y planteó una reflexión en defensa de la emoción fue Nietzsche, léamoslo: “la fuente original del lenguaje y del conocimiento no está en la lógica (“el origen del lenguaje no sigue un proceso lógico”), sino en la imaginación, en la capacidad radical e innovadora que tiene la mente humana de crear metáforas, analogías y modelos” (Nietzsche, 2010). Los pensadores contemporáneos parecen manifestar un mayor respeto por la emoción, por eso el filósofo de la complejidad discurre de este modo: “En tanto que definimos al ser humano solamente por la noción de *homo sapiens*, la afectividad aparece como superflua, parásita, perturbadora. La locura, el delirio aparecen como carencias patológicas que alteran el fondo racional sano de la naturaleza humana. La sabiduría se identifica entonces con un arte de vida por el cual la razón gobierna dominando o eliminando las pasiones fuente de ilusiones y delirios. Esta sabiduría está unida a la idea largo tiempo muy expandida de que el pleno ejercicio de la razón elimina por sí mismo la afectividad.

Sabemos en lo sucesivo que todas las actividades racionales de la mente van acompañadas de afectividad. La afectividad que ciertamente

puede inmovilizar la razón, es la única capaz de movilizarla” (Morin, 2006). Tal parece que la Postmodernidad trajo enlazada a la tolerancia y al respeto a la diferencia, a la emoción, lo cual remozó y redimensionó a esta última. En Norteamérica, Richard Rorty, empezó a hablar de filosofía mediante las narraciones novelescas. La obra de este filósofo no estaba orientada fundamentalmente al desarrollo teórico de sus ideas, sino al beneficio social que propiciaban tales ideas.

En este sentido, comparando a la filosofía con la literatura, afirmó: “La idea de justificar la solidaridad entre los hombres por su participación en la racionalidad y en las kantianas “ideas puras de la razón” era una tentativa buena. Pero no creo que realmente haya funcionado... Algo que efectivamente funciona, en cambio, es la identificación por la vía de la capacidad de imaginación, el reconocimiento de que, en importantes aspectos, los miembros de un grupo anteriormente despreciado son como uno mismo o como las personas a las que se ama. *La cabaña del Tío Tom* funciona bastante bien, como también las historias de Alan Paton y Athol Fugard sobre la vida de los negros bajo el régimen sudafricano del apartheid. Si efectivamente creyéramos que todos los hombres son hermanos o que están unidos entre ellos por las ideas puras de la razón, no permitiríamos que los pobres sufran tanto como lo hacen” (Rorty, 2002). Ahora no solamente los latinoamericanos somos emocionales, también lo es el resto de la humanidad.

RAZÓN Y EMOCIÓN EN LA PEDAGOGÍA

Mis intuiciones pedagógicas sobre la afectividad encontraron su asidero, sus fundamentos teóricos, en las ideas del gran filósofo-biólogo chileno Humberto Maturana. Fue muy reconfortante leer: “No es la razón la que guía lo humano, es la emoción. Los desacuerdos nunca se resuelven

desde la razón, se resuelven desde la cordura. No es cierto que los seres humanos somos seres racionales por excelencia, somos, como mamíferos, seres emocionales que usamos la razón para justificar u ocultar las emociones en las cuales se dan nuestras acciones” (Maturana, 1996). Más adelante este autor sintetiza lo manifestado, así: “La educación se da en la convivencia social. La emoción que funda lo social, que hace posible esa convivencia, es el amor” (*Ibidem*).

No obstante la elocuente argumentación anterior en favor de la emoción, pienso que la prueba más contundente y categórica es la reflexión derivada de prejuicios de diversa índole. Asombrémonos leyendo esta diatriba gratuita contra los negros: “Si tuviera que defender el derecho que hemos tenido de esclavizar a los negros, diría lo siguiente: Los pueblos de Europa, después de haber exterminado a los de América, tuvieron que esclavizar a los de África para emplearlos en la roturación de gran cantidad de tierras.

El azúcar sería demasiado cara si no se emplearan esclavos en el trabajo que requiere el cultivo de la planta que lo produce.

Estos seres de quienes hablamos son negros de los pies a la cabeza y tienen además una nariz tan aplastada que es casi imposible compadecerse de ellos.

No puede cabernos en la cabeza que siendo Dios un ser infinitamente sabio, haya dado un alma, sobre todo un alma buena, a un cuerpo totalmente negro... (Montesquieu, 1984). Observe el lector que hay una parte en la cita ingenuamente cínica, pero no quiero hacer más comentarios. Esta cita procede de uno de los libros más estimado y admirado de Occidente, es más, es considerado uno de los pilares fundamentales del Capitalismo: *El espíritu de las leyes*. Pero, este gran autor no fue el único que pensó de esta manera, también lo hicieron de modo análogamente cruel contra los esclavos: Aristóteles, San Pablo, Santo Tomás, el obispo Bossuet, Toynbee y tantos otros; como si los mencionados no fuesen suficientes,

el inmenso Hegel se expresa con menosprecio y desdén de las personas de culturas diferentes a la europea; es paradójico que este autor, que tanto defendió la razón, la haya perdido cuando tuvo que reflexionar sobre africanos e indígenas americanos, he aquí sus palabras: “Estos pueblos de débil cultura perecen cuando entran en contacto con pueblos de cultura superior y más intensa” (Hegel, 208), luego discurre sobre “la sumisión, la humildad, el servilismo que estos indígenas manifiestan frente al criollo y aún más frente al europeo” (*Ibidem*) y es todavía más crudo en su juicio cuando asevera: “Así pues, los americanos viven como niños, que se limitan a existir, lejos de todo lo que signifique pensamientos y fines elevados” (*Ibid*, 172); como se infiere del texto, este exuda no sólo menosprecio y desdén sino también una mirada de total inferiorización.

Hegel tampoco profesó ningún respeto por las personas negras, leamos lo que dice al respecto: “Entre los negros, en efecto, es característico el hecho de que su conciencia no ha llegado aún a la intuición de ninguna objetividad, como, por ejemplo, Dios, la ley, en la cual el hombre está en relación con su voluntad y tiene la intuición de su esencia. El africano no ha llegado todavía a esa distinción entre el mismo como individuo y su universalidad esencial... Mas por cuanto se limita a diferenciarse de la naturaleza, encuéntrase en el primer estadio dominado por la pasión, por el orgullo y la pobreza; es un hombre en bruto. En estado de salvajismo hallamos al africano, mientras podemos observarlo; y así ha permanecido. El negro representa al hombre natural en toda su barbarie y violencia; para comprenderlo debemos olvidar todas las representaciones europeas. Debemos olvidar a Dios y la ley moral. Para comprenderlo exactamente, debemos hacer abstracción de todo respeto y moralidad, de todo sentimiento. Todo esto está de más en el hombre inmediato, en cuyo carácter nada se encuentra que suene a humano. Por eso precisamente no nos es fácil imaginar su naturaleza por dentro; como no podemos compenetrarnos con un perro o con un griego, arrodillado delante de la esta-

tua de Zeus” (*Ibid*, p. 183). Su animadversión y menosprecio no solamente es contra los nativos americanos y contra los negros, sino que también llega hasta las plantas y los animales americanos, de los que dice que son inferiores y menos nutritivos que los europeos y otro montón de sandeces, que parece mentira que tales ideas hayan surgido de un cerebro tan lúcido como el de este filósofo. Nadie que conozca la obra tanto de Montesquieu como de Hegel dudaría de la brillantez de estos pensadores, ¿por qué entonces caen en estos baches?; la explicación de la irracionalidad (así la designa el autor del *Asalto a la razón*, Georg Lukacs) de estas opiniones es que los prejuicios, que son emocionales, tienen mucho más fuerza que la razón. La emoción cuando es muy fuerte tiende a eclipsar la razón. Es evidente que los dos padecían de racismo. No cabe duda, en ambos casos, que la emoción termina dominando a la razón; no obstante que ambos intentan construir argumentos, es decir razonar, no logran hacerlo con cordura; la fuerza de la emoción los hace naufragar en las arenas movedizas de la necedad. La emoción, cuando carece de la razón, es el estado mental que hace que los seres humanos seamos capaces tanto de pensar como de acometer las peores acciones, no importando cuan lúcidos seamos; a esto se refieren los abogados cuando hablan de “ira e intenso dolor”. Es por esto que siendo ángeles podemos actuar como demonios. Para abrazar la cordura, es preciso que la razón controle, delimite a la emoción; pero también es necesario que la emoción impulse, estimule a la razón, a fin de lograr las mejores ideas y las grandes realizaciones.

Habiendo encontrado el escenario teórico que sustentaba mis ideas, ya no dudé que la construcción del conocimiento, si bien requiere de la razón, esta es potenciada por la emoción y aquella, a veces, no es suficiente para que surja el aprendizaje. “Todo lo que es humano comporta afectividad, incluida la racionalidad. Jean-Didier Vincent dice que no hay inteligencia, ni siquiera la racional, sin *páthos*, es decir, sin afectividad. José Antonio Jáuregui define el cerebro como un

“ordenador emocional”. Damasio escribe incluso: “Existe una pasión que funda la razón”, y en ciertos aspectos, la capacidad de emoción es indispensable para la puesta en funcionamiento de comportamientos racionales. Añade que la facultad de razonar puede verse disminuida, incluso destruida, por un déficit de emoción, y que el debilitamiento de la capacidad de reaccionar emocionalmente puede hallarse en la fuente de comportamientos irracionales...

La afectividad interviene en los desarrollos y manifestaciones de la inteligencia” (Morin, 2003). No en vano, los psicólogos hoy han desarrollado nuevas teorías sobre *Inteligencia emocional*.

Ya no había lugar para la duda, por eso me dije, la educación para que sea exitosa requiere de una *Pedagogía del amor*, porque como se sabe “la construcción del conocimiento tiene como insumo fundamental el pensamiento, y si a este se le adicionan cálidos sentimientos, entonces el aprendizaje se hace más fácil, más fluido; por el contrario, si los sentimientos son torvos, el aprendizaje se dificulta y se hace lento” (Grisolle, 2009). Llegó el momento de adicionarle a la argumentación, propia del Discurso pedagógico, narraciones, diálogos y giros poéticos. Aún más, una educación edificada sobre los sólidos cimientos del amor no sólo ofrece grandes beneficios pedagógicos, sino que también garantiza una sociedad emocionalmente más sana; además, ayuda a reducir los índices de violencia tan comunes en las sociedades modernas, muy especialmente, en Colombia.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N y Visalberghi, A. (1996). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- Bacon, F. (1985). *Ensayos*. Orbis. Barcelona.

- Comenio, J. A. (1982). *Didáctica magna*. Porrúa. México D. F.
- Foucault, M. (2013). *Sobre la Ilustración*. Tecnos. Madrid.
- Grisolle, J. R. (2009). *El bazar pedagógico. Un ensayo sobre la pedagogía del amor*. Barú. Bogotá D. C.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo 1. Taurus. Madrid.
- Hegel, G. W. F. (1997). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica. Santafé de Bogotá.
- (2008). *Lecciones de filosofía de la historia universal*. Alianza. Madrid.
- Kant, I. (1998). *Crítica de la razón pura*. Porrúa. México D. F.
- (2008). *¿Qué es la Ilustración?* Oveja negra. Bogotá.
- Lukacs, G. (1987). *El asalto a la Razón. La trayectoria del irracionalismo desde Shelling hasta Hitler*. Grijalbo. México D. F.
- Maturana, H. (1998). *El sentido de lo humano*. Dolmen. Santiago de Chile.
- Mayer, F. (1979). *Historia del pensamiento pedagógico*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Montaigne, M. (1984). *Ensayos*, Tomo I. Orbis. Buenos Aires.
- Montesquieu, Ch. (1984). *El espíritu de las leyes*, Tomo I. Orbis. Buenos Aires.
- Morin, E. (2006). *El Método*. Ética. Tomo VI. Cátedra. Madrid.
- (2003). *El Método. La humanidad de la humanidad*. Tomo V. Cátedra. Madrid.
- Nietzsche, F. (2010). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Tecnos. Madrid.
- Pestalozzi, J. E. (1982). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Porrúa. México D.F.
- Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Ariel. Barcelona.
- Platón (1981). *Diálogos* (República). Porrúa. México D. F.
- Rorty, R. (2002). *Filosofía y futuro*. Gedisa. Barcelona.
- Vigotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.
- (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Pléyade. Buenos Aires.