



CONSTRUCCIÓN TEÓRICO-PEDAGÓGICA DE LA PRODUCCIÓN DEL ETHOS ÉTICO

THEORETICAL-PEDAGOGICAL CONSTRUCTION OF THE PRODUCTION IN ETHOS ETHICAL

Glenda Vargas. PhD

Universidad Kleber Ramirez- Fundación Cultura Sin Fronteras, Caracas, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-5948-2812> introfisio@gmail.com

Franco José Roversi Mónaco Trujillo

Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-0470-0701> froversi@unimet.edu.ve

ENSAYO

Palabras clave: Pedagogía de la producción, ethos ético, capacidad social, resignificación, saberes, cuidado de si y del otro.

Key words:

Pedagogy of production, ethos ethics, social capacity, resignification, knowledge, care of oneself and of the other

Cómo citar

Vargas, G., & Mónaco Trujillo, F. J. R. (2025). Construcción teórico-pedagógica de la producción del ethos ético. *Revista Arbitrada Orinoco Pensamiento Y Praxis*, 15(2), 30-38. <https://revistaorinocopyp.org.ve/index.php/home/article/view/54>

ABSTRACT

El propósito de esta nota heurística es de aproximar algunos elementos teóricos focalizados en la construcción categorial de la pedagogía de la producción de un ethos ético que dé cuenta de ciudadanos éticos capaces de afrontar y generar valores con capacidad social. Ergo, una pedagogía universitaria que produzca transformaciones en el ethos cultural y político desde las posibilidades éticas del ciudadano crítico. Por ello, en estas líneas, la comprensión sistémica de la ética y del ethos que lo fundamenta, es óntico-epistémico-hermenéutico en clave de comprender y reconocer las posibilidades existenciales que emergen de un proyecto pedagógico universitario de vida. Se trata de una ética abarcadora solidaria, poliédrica, intersubjetiva, dialogal de saberes y conocimientos. También es lenguaje esperanzador, en el hacer, el acontecer; es una ética del cuidado de mi y del otro. Por ello una pedagogía que produzca significaciones entre las palabras y las relaciones del lenguaje con el mundo ético en la fuerza dialógica, es una pedagogía de los valores y *posibilidad existencial* de condiciones ciudadanía creativa, reflexiva, educada en una cosmovisión de estos tiempos interregnos. Acude a este dialogo autorial epistémico: Ricoeur (2006), Meirieu (2001), Nassif (1974), Scheler (2001), Dussel, (2006, Bourdieu, (2000), entre otros.

RESUMEN

The purpose of this heuristic note is to approximate some theoretical elements focused on the categorial construction of the pedagogy of the production of an ethical ethos that accounts for ethical citizens capable of facing and generating values with social capacity. Ergo, a university pedagogy that produces transformations in the cultural and political ethos from the ethical possibilities of the critical citizen. Therefore, along these lines, the systemic understanding of ethics and the ethos that underpins it is ontic-epistemic-hermeneutical in order to understand and recognize the existential possibilities that emerge from a university pedagogical project of life. It is a comprehensive ethic of solidarity, polyhedral, intersubjective, dialogical of knowledge and knowledge. It is also hopeful language, in doing, in happening; It is an ethic of caring for myself and the other. Therefore, a pedagogy that produces meanings between words and the relationships of language with the ethical world in the dialogic force, is a pedagogy of values and existential possibility of creative, reflective citizenship conditions, educated in a worldview of these interregnum times. Go to this epistemic authorial dialogue: Ricoeur (2006), Meirieu (2001), Nassif (1974), Scheler (2001), Dussel, (2006, Bourdieu, (2000), among others.

Desafíos de una Pedagogía del Ethos Ético en el Siglo XXI

En este devenir investigativo quienes reflexionan como docentes e investigadores, afirman que las pedagogías durante el siglo XX en el abordaje de una ética para la *producción del ethos educativo* respondieron a tradiciones de pensamiento que irrumpieron en una antimoral llevada de las corrientes filosóficas del *nihilismo* y *existencialismo de vertientes cristiana y atea*. Tiempo después las teorías *personalistas*, consideraron debían contraponerse ante el avance de las formas laxas de la moral y la antiética sostenidas por el *existencialismo* y *nihilismo*.

Luego, en la primera mitad del siglo XX los tiempos de post-guerra y los acontecimientos determinantes de la *Primavera de Praga* y posterior *Mayo Francés del 68*, abrieron nuevas significaciones a la ética y la moral desde nuevos desplazamientos categoriales de la justicia, la autonomía de la libertad y los derechos humanos de las minorías; que todavía aun hoy en día son referentes categoriales de la pedagogía y las ciencias de la educación como refiere el teórico Nassif (1974).

De modo tal que conteniéndose la ética en los principios rectores de la libertad como *autonomía de la voluntad* y, la *justicia* como epicentro de nuevas complejidades y paradigmas atados a una educación contra la información contenida en las *fake news* y o la desinformación laxa; es por ello que después de cuatro lustros del siglo XXI, al repensar las nuevas pedagogías; su énfasis, es la *construcción de la ética*. Por ello, esta problematización se interesa por una *pedagogía de la producción* de un ethos ético que dé cuenta de ciudadanos éticos capaces de afrontar y generar valores con *capacidad social* (Sen, 1999). Ergo, la búsqueda de una *pedagogía universitaria* que produzca transformaciones en el ethos cultural y político desde las *posibilidades éticas del ciudadano crítico, transformador y solidario*.

A este respecto se advierte que, los intentos de una pedagogía orientada hacia una *ética ciudadana solidaria*, so pena de haber buscado señales en el *proceso social de enseñanza-aprendizaje*, aun no abandona la miopía en las molduras tradicionales y las narrativas éticas de los deberes y derechos conexos, aletargada en su propio cometido, por lo que dista de *internalizar* el *principio del valor* en los sujetos educativos. Sin principios fundantes no se pueden internalizar los sistemas éticos universales ante los límites y paradojas de la historia. Pues, sin principios indisolubles, el edificio de la ética se mimetiza con las formas endebles perversas de la sociedad en una *ética de situación* (Dussel, 2006).

En esta idea, tal como lo comenta Morin (1990): “Insisto en que no hay determinismos, el futuro está sin escribir y el peligro no es inevitable” (p.27). Lo cual en palabras de Morin (ob., Cit) es una declaración que persuade a la educación para generar las condiciones de un ser ético en el proceso de enseñar-aprender. La cuestión principal es aprender cómo ser ciudadano. Y este proceso puede darse a medida que se favorecen acciones e interrelaciones coherentes con un modo de ser y de pensar en el ejercicio de la ciudadanía en el *lugar de enunciación académico, lugar de enunciación pedagógico*. Entonces: ¿cómo se aprende a ser un ciudadano ético? ¿Cómo transformar el lugar educativo en la pretensión de la producción del ethos? (Lipman, 1992).

Tal como se viene afirmando en los acápites anteriores, la educación como proceso social, es una

inacabable sucesión de acontecimientos éticos, estéticos, epistemológicos, políticos, en el que no se *inventan genios creativos*, pero sí se propicia la *calidad creativa* del proceso educativo como ideal existenciarario a través de varios elementos, desde el desarrollo de ciudadanos con *capacidades sociales*, también siendo capaces por sus *representaciones sociales* con sus modos de pensar, de ser, de actuar y de interactuar, a partir de un *ethos crítico*.

Igualmente superando los defectos del sistema desde dentro, porque la *creatividad crítica* puede desarrollarse por todos los involucrados y favorece la comprensión profunda de las cosas, de los hechos y de los conceptos. En efecto, cualquier cambio solo ocurre desde dentro. Desde dentro de las personas, de los grupos y comunidades; es decir, de los sistemas. Educar y/o educarse implica asumir y cambiar paradigmas, aprender algo nuevo, distinto de lo ya conocido. En otras palabras, la *producción del ethos* también es un macroproceso *creativo-crítico* que incluye muchos procesos internos.

Entender la educación como camino de un proceso creativo crítico sistémico, es entender la producción del ethos. Al referirse a un enfoque sistémico para la producción del ethos se comprende que los sujetos sociales desde sus convicciones, creencias y posturas configuran la cosmovisión abarcadora del universo simbólico, de vida experiencia (Morin, 1990)

En la misma idea, a O'connor y McDermott (1998), aseveran:

(...) Cada persona es un sistema que vive en un mundo de sistemas sociales. Todos vivimos inmersos en el complejo sistema del mundo y del orden histórico. Tenemos sistemas artificiales y naturales. Tenemos sistemas políticos, sistemas económicos y sistemas ideológicos. Cada uno de estos sistemas funciona como un todo integrado en partes distintas (otra cuestión es si el sistema funciona bien o mal). (p. 29).

Por ello, en estas líneas, la comprensión sistémica de la ética y del ethos que lo fundamenta, es *óntico-epistémico-hermenéutico* al pretender interpretar, comprender y colocar, en primer lugar, las *posibilidades existenciararias* que emergen al hacer de la *capacidad social* un proyecto pedagógico universitario de vida para la transformación del sujeto social, sujeto político, sujeto cultural. Seguidamente, otra posibilidad óntica es la de *des-cubrir, re-crear, senti-pensar* las consecuencias axiológicas de dicha ontología y, por lo tanto, saber cuál mirada propende desde el discurso universitario y lugar de significación de la práctica pedagógica.

Consecuente a este empeño como docente e investigadora insertos en el ámbito de esas intersubjetividades universitarias, se reconoce, ciertamente que en la carga de significaciones en los lugares y sujetos de enunciación de la academia, hay una intensa lucha por los modos de construcción y deconstrucción de un ethos para una ética *crítica y solidaria*, pues, tal como señala Bourdieu (2000): "(...) no es lugar neutro de relaciones interindividuales, sino que opera como un sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos y, situaciones en posiciones diversas, como un sistema de campos de poder asociados a posiciones intelectuales". (p.194) Ello advierte que, la *universidad* no es espacio donde se colocan sólo sistematización de contenidos, sino primordialmente lugar común donde se internalizan principios y se deconstruye una *ética para la situación* (Derridá,

1989)

Por otra parte, la construcción del *ethos* desde una *pedagogía de la autonomía de libertad* (Freire, 2004) se confronta a diario con la racionalidad de su *verdad*, y supone también, un cuestionamiento a las lógicas de poder contenidas en la ciencia que se enseña y se aprende. Ello allana el camino de vivencias, experiencias y divergencias en una suerte de *armonía conflictual*, asumida desde la intersubjetividad docente- estudiante.

De modo tal que, una pedagogía para la construcción del *ethos* desde una *ética universal crítica y solidaria* posible, es poliédrica, intersubjetiva, dialogal de saberes y contenidos. También es *lenguaje esperanzador*, en el hacer, el acontecer; es una ética del cuidado de *nosotros mismos* y del *otro*. Tal como apunta McLaren (1997): “El *lenguaje* de la *esperanza* constituye un poderoso discurso alternativo que parte de una cultura basada en una ética sin grandilocuencias. Este lenguaje de esperanza mitiga las implicaciones relativistas del valor de uso entre los sujetos sociales.” (p.212).

Por ello, la *dialógica* emerge como clave del discurso y del encuentro, y ello permite ver la complejidad de la realidad y las diversas maneras de *producir ethos*.

Desde tal mirada, la *construcción* del *ethos* universitario es *acción*, es relación *saber-conocer* en indefectible tensión, en cuyo caso, sujetos docentes y estudiantes, requieren disponerse sin primacía del *cogito cartesiano* a la producción de su *sentido íntimo ético*, es decir a una ética de la *comprensión* y la *solidaridad* en el *ethos* universitario.

En la misma mirada Savater (2004) nos exhorta a sumergir en nuestro contexto el aprendizaje, y ser cada vez más reflexivos de lo que aún queda por *saber-hacer*. En palabras de Meirieu (2001) “el profesor debe a la vez permitir a cada alumno abordar un saber ético y proporcionarle la ayuda necesaria para que lo interiorice” (p.24)

En este orden de ideas y desde un *hacer-pensar*. El *valor* no es transferir conocimientos, sino crear las condiciones para su propia producción o construcción del *ethos*. De esta manera el docente-participante, debe indagar en relación con las curiosidades, expectativas, preguntas y limitaciones de sus estudiantes-participantes, para que pueda ser un profesor crítico, analítico, indagador de los saberes de la vida a la luz de la sistematización de contenidos que enseña.

Entender una *pedagogía de y para la producción ética* en la construcción del *ethos*, ha abierto comprensiones tanto a estudiantes como docentes de cómo transformar su proceso de aprendizaje para convertirse en un ser: crítico, analítico, participativo, de inclusión, tolerante y además que aprenda a seleccionar, interpretar y evaluar la información, para mirar los nuevos horizontes que le esperan en su paso por la vida.

Hacer del *proceso de aprendizaje* una experiencia de reconocimiento de valores basado en principios a través del *diálogo de saberes* y, sistematización de contenidos, de forma crítica, intersubjetiva entre docentes-estudiantes, ha dado un impulso renovador a la *praxis dialógica* y discursiva en el *ethos* desde la ética. Desde estas perspectivas previamente expuestas, van surgiendo constructos teóricos sobre la

pedagogía de la producción del ethos ético universitario. En el contexto de lo argumentado y fundamentado anteriormente, consecuente con los propósitos de este episteme, algunos categoriales concilian esta preocupación heurística.

Ethos como Morada Interior

Nuestra textura existencial es comprensibilidad y significatividad en un mundo como horizonte abarcador que expresa Morin (1990) así: “A lo largo de la vida pasamos por todo: atrasos, progresos, emociones, encuentros, desencuentros, crisis.” (p.26). Es decir, cada persona crea su morada interior, que no es estática, sino que está en continuo movimiento. Esta morada interior no es un estado del ser al cual se llega; por el contrario, es construcción del *lugar interno* desde donde enfrentarse a los retos del mundo en comunidad.

Estamos en continuo movimiento perpetuo interior. Y esto se produce en varias dimensiones y ámbitos. Nuestra condición humana nos hace estar constantemente preguntándonos: ¿Cuál es nuestro sentido en la vida?, ¿Cuál es el sentido del mundo y nuestra existencia? ¿Sentido y destino se correlacionan? Somos los creadores de *nos-otros mismos*, de nuestra vida individual y coautores de la vida colectiva que compartimos con los demás.

Es la *capacidad social* (Ricoeur, 2006) la que nos hace reconocer nuestra función existencial en la vida. Esto implica tener un proyecto creativo de vida, lo que nos lleva a considerar varios aspectos: la vida más allá de nuestra capacidad de previsión y control; la vida imponderable y misteriosa que se revela de manera sorprendente como *posibilidades existenciales*.

Vivir en el *ethos* como morada interior es asumir el compromiso con la propia vida. Tratar la propia vida como equilibrio en unidad con la naturaleza. Implica esperar *lo inesperado*. No quiere decir que no se tengan planes, es solo que se trata de vivir el valor intrínseco, de acuerdo no solo al momento y a las circunstancias, sino incorporando nuestra imaginación, nuestros sueños y nuestros proyectos vitales (Bárcena, 2005). En todas las acciones, incluso en las más inocentes, hay que intentar adaptarse a las exigencias de este imponderable misterio llamado vida.

(...) la vida no es un postulado ni una amonestación (del tipo de ‘intente hacer de su vida algo bello, armonioso, sensato y lleno de sentido, tal como los pintores hacen sus cuadros o los músicos sus composiciones’), sino una declaración de un hecho. La vida es posible en voluntad y libertad de elección. La voluntad y la elección dejan su huella en la forma de la vida, a pesar de todos los intentos de negar su presencia y ocultar su poder asignando un papel casual a la presión abrumadora de fuerzas externas que imponen el *debo* dónde debería estar el *quiero*, y de este modo reducen la escala de elecciones plausibles. (Bauman, 2007, p. 68).

Además, se entiende que “el clima de incertidumbre actual y de esa política del día a día que no da esperanzas de mejora a sus ciudadanos” (Morin, 1990:35) pide ciudadanos capaces de hacer de sus vidas individuales, *voluntad de poder*, para poder afrontar la situación actual. En otras palabras, para hacer frente al siglo XXI cada uno de nosotros o nosotras necesita asumir el papel de su libertad y de su voluntad en la construcción de un *sí mismo* y *nos-otros mismos* que sea una morada interna

creativa y en constante creación del *valor*. Se logra tratando la propia vida como un *proyecto creativo*.

Todo ello implica poner atención en las emociones y los puntos de vista que amalgaman la madurez moral y el juicio ético. Lo contrario, nos conduce a la entropía moral y la miopía ética. En esta reflexión Nussbaum (1995) matiza:

No nos preguntamos por el bien humano instalados en el orbe celeste; y si lo hiciéramos, no daríamos con lo que buscamos. Las formas humanas de vida y las esperanzas, placeres y sufrimientos que forman parte de ellas no pueden dejarse al margen de la indagación sin hacer de ésta algo incoherente y sin sentido. De hecho, no buscamos la verdad ética ahí fuera', la buscamos en nuestra vida atribulada plena de deseos, necesidades y aspiraciones e insatisfacciones. (pp. 43-44).

Así que al pensar en la vida y sus repercusiones ético-estéticas. Invita a *pensar-hacer* tanto el gozo estético como el esfuerzo ético. También es importante la relación entre ética y estética, no como *juicio del gusto*, sino como *juicio moral*. Es lo que refiere Wittgenstein comentado por Camps (1991) cuando sentencia: "La ética y la estética son lo mismo porque lo ético y lo estético no se dicen, se muestran." (P.326).

En este sentido, *vivir el ethos* como una morada interior ético-estética no remite a un decir, sino que se muestra en las *acciones transitivas* de los ciudadanos que las asumen como capacidad social. Y, para ser posible esta morada interior *creativa-ética*, el ethos como morada interior se muestra como *comprensión* del ser que *comprende-encontrándose* a sí mismo y al otro.

Ethos y Ética fundada en los Valores

Las aproximaciones teóricas del ethos (Eggs, 1999) intiman en la capacidad generadora del *bien común* fundamentada en los valores, así como en la búsqueda continua de *referentes*, no en *hábitos sociales* en sí mismos, pues propenden posturas pendencieras, y fútiles. Aunque indiscutiblemente, en la fuerza de los valores se necesitan de los *hábitos éticos* para guiar los actos humanos.

El asunto es que el ethos se construye con *valores* y *actitudes* en toda sociedad. En esto Lipman (1992) exhorta: "El conjunto de hábitos que va creando el carácter de una persona se configura a través de las formas de participación en las que esa persona se implica en el aula." (p.336).

Los valores cambian epocalmente, y al transformarse en el mundo y la vida abonan referentes y testimonios de vida que los marcan como valores éticos supremos.

Los valores están presentes en todos los campos de la experiencia humana. Lo que ayer tenía poca importancia puede convertirse en algo de máxima importancia mañana. Incluso cuando discutimos sobre nuestras creencias acerca de asuntos de importancia, más que sobre los asuntos mismos, es evidente que no hay campo de la experiencia humana en el que la gente no haga un esfuerzo para distinguir lo mejor de lo peor o en el que no prevalezcan los gustos y las preferencias en una situación relativamente poco analizada. (Lipman, 1992, p. 316).

Por ello una pedagogía posible que produzca significaciones entre las palabras y las relaciones del lenguaje con el mundo ético en la fuerza dialógica, será una pedagogía de los valores y *posibilidad existencial* de condiciones ciudadanía creativa, reflexiva, educada en un macroproceso sistémico.

Toda esta propuesta pedagógica está asentada en la *autonomía de la libertad* que conoce sus límites como valor: “capaz de elegir una forma de vivir y confiar en poder desarrollarla para sí y para los demás”. (Camps, 1991: 231). Este énfasis especial en la cuestión de la libertad como valor, es preocupación social en lo individual y colectivo. La libertad es el valor primero de un ciudadano. A fin de cuentas ¿quién es libre si es esclavo de sus propias pasiones, si sólo actúa para satisfacer sus instintos, impulsos y necesidades? ¿Quién puede ser libre usurpando al otro su mismo derecho a la libertad?

La *libertad* es una construcción colectiva que presupone un autodomínio intrínseco individual en los límites de lo social. Sin reforzar el exceso de *racionalismo* que ya existe en nuestra cultura, requerimos de una *educación emocional* que permita un equilibrio más dinámico entre ambas dimensiones.

También este impulso pedagógico se sustenta en la libertad y la dignidad, cualidad intrínseca del ser sujeto social en la historia de sus luchas y conquistas. Se trata, por tanto, de un valor que revela una cualidad humana fundamental: es digno aquel quien desde su inteligencia y voluntad puede cuidarse a sí mismo y cuida de los otros desde la cultura de la vida. Por esto, quien está privado de libertad, está impedido de ejercer su dignidad a plenitud.

El *valor de la libertad* (Freire, 2004) nos permite sentirnos valiosos como humanos, independientemente del género, etnia, clase social o situación económica, ideológica o cultural. La dignidad es, pues, el valor supremo de cualquier ser humano que obra en consecuencia consigo mismo. *Digno* es aquel que actúa coherentemente con sus discursos, pensamientos y compromiso evolutivo, a la vez que respeta a los demás y a su entorno. La dignidad es el límite y el alcance del ciudadano ético. Es también un valor de base sobre el cual es posible todo lo demás.

Ninguna acción o pensamiento de un individuo y/o colectivo puede quitar la dignidad del ciudadano creativo y viceversa. Toda ética también comprende la *justicia* asociada a su fondo jurídico, pero sobre todo a la fuerza de los derechos como *invocación ontológica* de la equidad y el *equilibrio distributivo y retributivo* de cada hombre y mujer libres (Dussel, 2006). La igualdad y la equidad son valores relacionados con la justicia. Se afirma que la igualdad de derechos genera justicia social, como por ejemplo la equidad de géneros. También la justicia es *proporcionalidad*. Por ello, lo justo es proporcional en su cometido.

A pesar de todo ello, no es fácil conceptualizar la *justicia* sin riesgo de conflictos y contradicciones. Para el filósofo indio Sen (1999);

Hay que examinar las nociones particulares de justicia incluso si están equivocadas, y hay que atenderlas de manera concienzuda si están bien fundadas. No podemos estar seguros de si algo está equivocado o bien fundado sin la debida investigación. (p.422).

El ethos ético es lugar de justicia como valor, aunque en constante reflexión sobre sus

significaciones. Al tratar de determinar cómo puede avanzar la *justicia*, hay una necesidad básica de razonamiento público que implica argumentos diferentes y perspectivas divergentes, es el gran reto de la pedagogía de la *producción del ethos ético y la educación*.

Podría decirse que la reciprocidad y la solidaridad son las fuerzas del universo que vencen la indiferencia. Para ser ciudadanos éticos desde la perspectiva sistémica del ethos hace falta la *reciprocidad*.

Para una ética intercultural se exige el ser capaces de pensar por nos-otros mismos, pero hacerlo, a la vez, teniendo en cuenta al otro. Es la aptitud y la disposición a la reciprocidad: tengo en cuenta a los demás, del mismo modo que ellos han de contar también con mi experiencia. (Scheller, 20017, p.75).

El valor que hace referencia a la *capacidad social* que cada persona tiene de sí mismo y del otro como ser único, que concibe sus puntos de vista de modo singular, sus sentimientos, conocimientos creencias y experiencias. Es entrega de sí mismo al *otro* en toda su extensión existencial.

En la significatividad del mundo, se internaliza y externaliza *lo comprendido de lo interpretado* en conformidad con lo apropiación del ethos según lo que sostiene Rancière (2003): “Expresar alguna cosa a alguien es primero mostrarle que no puede comprenderla por sí mismo.” (p.15). En contraste, sí podrá ser aprendido e interpretado en contextos más allá de la descripción fenomenológica despojándose de sus modalidades cognoscitivas del *hacer-pensar hábito-ético*.

Al hablar del desarrollo del modo de ser (ethos) de un sujeto educativo. El respaldo práctico de esta *interpretación-articuladora* se enuncia en la experiencia del dialogo de voluntades, es *dialogo deliberativo de justicia, dignidad y libertad*.

Sin embargo, a propósito de la voluntad deliberativa Habermas (2011), alerta del voluntarismo –equivoco de voluntad- se solapa en las buenas intenciones y frustra el lenguaje esperanzador de la ética, hilo conductor de las semejanzas discursivas que lucha contra la deshumanización, preocupación ontológica de todo conocimiento y saber. Incesante búsqueda del *comprender-interpretando-viendo* en torno al ethos.

A modo de Coda

Finalmente, a esto le debemos añadir que la persona es un ser educativo inacabado, siempre en proceso de aprender, de profundizar sobre sí mismo y sobre lo que le rodea; constantemente en proceso de perfeccionarse, de crecer material y espiritualmente (Fullat, 1982). Sin embargo, hay un aspecto que frecuentemente ignoramos: toda persona es también un agente educador de otras personas a través de sus palabras, sus gestos, sus miradas, sus actitudes; su sola presencia es educadora, transmite algo que puede ser aceptado, admirado, copiado o rechazado.

Tal como itera Rubio (2000):

Si esto lo decimos del *común* de las personas, qué podríamos decir de aquellos que, como los educadores, tienen la misión de ayudar a los demás a ir hacia sí mismos y descubrir y/o definir y

madurar el sentido de sus vidas (p. 88)

También, en el *diálogo* más allá de los significados. Las significaciones y resignificaciones construyen la teoría del valor, materia prima de la *ética del ethos educativo*. A decir de Meirieu (2001): “se construye el logro más substancial que la mera idea de un espacio que coloca objetos. Hay condiciones mínimas para ese encuentro: la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo y una ausencia de adoctrinamiento” (p.118). En el diálogo, lo humano da sentido a la experiencia de realización del proyecto ético; a aceptarse y dejarse aceptar en comunidad solidaria.

Referencias

- Bourdieu, P. (2000). Sobre el poder simbólico. Buenos Aires: Eudeba.
- Camps, V. (1991) La imaginación ética. Barcelona, Ariel.
- Derridá, J (1989) La escritura y la diferencia. Barcelona: Editorial Antropos
- Dussel, E (2006) Filosofía de la cultura y la liberación. México: Pensamiento propio.
- Eggs, E. (1999) Ethos aristotélico, convicción y pragmática moderna. París: Delachaux et Niestlé
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo: Paz e Terra SA
- Fullat, O. (1982). Las finalidades educativas en tiempo de crisis. Barcelona: Hogar del Libro.
- Habermas, J (2011) Teorías de la acción comunicativa. Madrid: Hartmann
- Lipman, M. (1992) La filosofía en el aula. Madrid, Ediciones de la Torre.
- Meirieu, P. (2001). La opción de educar ética y pedagogía. España: Octaedro
- McLaren, P. (1997) Pedagogía crítica y cultura depredadora. México: Paidós
- Morin, E. (1990) Introducción al pensamiento complejo. Madrid, Editora ESF.
- Nassif, F. (1974). Pedagogía de nuestro tiempo. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nussbaum, M. (1995) Justicia poética. Santiago de Chile : Universidad Católica de Chile
- O'Connor, J et McDermott. (1998) Introducción al pensamiento sistémico. Recursos esenciales para la creatividad y la resolución de problemas. Barcelona: Urano.
- Rancière (2003). El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Alertes. S. A.
- Ricoeur, P (2006) Caminos del reconocimiento. México: Fondo de cultura Económica
- Rubio, M. (2000). Los valores en la esencia misma de la educación. Antigua: Editorial del Centro Iberoamericano de formación Servicios de Documentación y Biblioteca.
- Savater, F. (2004) El valor de educar. Barcelona: Ariel, S. A.
- Sen, A. (1999) El desarrollo como libertad. Sao Paulo: Compañía de las letras
- Scheler, M. (2001). El formalismo en la ética. Caparrós editores. Madrid.