

**ELEMENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA MORAL  
EN EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO**

ANA LUCÍA URREA HENAO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES – UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA – FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.DOCENCIA  
ARMENIA QUINDÍO  
2005

**ELEMENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA MORAL  
EN EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO**

ANA LUCÍA URREA HENAO

Asesores: Dra. Martha Cecilia Gutiérrez G.  
Mgr. Germán Guarín Jurado

UNIVERSIDAD DE MANIZALES – UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA – FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.DOCENCIA  
ARMENIA QUINDÍO  
2005

Nota de Aceptación

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

Manizales, octubre de 2005

## **AGRADECIMIENTOS**

A la doctora Martha Cecilia Gutiérrez G., Directora de la Maestría. Universidad de Manizales.

Al Magíster Germán Guarín J., Docente. Universidad de Manizales.

## CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	9
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
2. OBJETIVOS	14
2.1 OBJETIVO GENERAL	14
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
3. MARCO TEÓRICO	16
<b>CAPÍTULO I</b>	
4. LA FILOSOFÍA MORAL	20
4.1 NATURALEZA DE LA FILOSOFÍA MORAL	20
4.1.1 Demarcación de la filosofía moral	21
4.1.2 Situación y horizonte de la filosofía moral	22
4.2 CATEGORÍAS DE LA FILOSOFÍA MORAL	26
4.2.1 La filosofía	26
4.2.2 El conocimiento	30
4.2.3 Moral, ética y conciencia moral	32
4.2.4 La acción humana	40

4.3 MÉTODOS PARA LA FILOSOFÍA MORAL	43
4.3.1 Antecedentes	44
4.3.2 El dicho y el hecho de la filosofía moral	45
4.3.2.1 El discurso moral y la filosofía moral	45
4.3.2.2 Significados del discurso moral	47
4.3.3 En la dimensión de la filosofía moral	50
4.3.3.1 El racionalismo crítico	51
<b>CAPÍTULO II</b>	
5. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA MORAL	56
5.1 ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA MORAL	57
5.1.1 Programas adelantados en algunas universidades colombianas	58
5.1.2 Entrevistas correspondientes a la Universidad del Quindío	58
5.2 BASE DE SUSTENTACIÓN TEMÁTICA	60
5.2.1 La educación	61
5.2.2 Enseñanza de la filosofía	68
5.2.3 Educación filosófica	71
5.2.4 Enseñanza de la filosofía moral	78
5.2.5 Perfil del docente de filosofía moral	83

5.2.5.1 Competencia argumental del docente de filosofía moral	85
5.2.5.2 El lenguaje de la filosofía moral es “argumental”	86
6. CONCLUSIONES	90
BIBLIOGRAFÍA CITADA	93
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA NO CITADA	96
ANEXOS	98

## LISTA DE ANEXOS

	pág.
ANEXO A. Resumen Analítico en Educación.	98
ANEXO B. Información general sobre el proyecto de investigación	105
ANEXO C. Carta de solicitud de información.	110
ANEXO D: Programas de filosofía moral en algunas universidades colombianas.	112
ANEXO E. Cuestionario guía para las entrevistas en profundidad.	119
ANEXO F. Entrevistas editadas.	120
ANEXO G. Diagrama Naturaleza de la filosofía moral.	135
ANEXO H. Diagrama objetivos del proyecto.	136

## INTRODUCCIÓN

Se va a dilucidar el problema cotidiano de las dificultades temáticas, curriculares y pedagógicas con las que se encuentra el quehacer de la enseñanza de la Ética en la Universidad del Quindío, donde no existe lineamientos generales que permitan la construcción de una filosofía moral.

Es necesario reflexionar sobre este aspecto referente a la enseñanza de Filosofía Moral, planteada así: ¿Qué es lo que mínimamente se debe conocer para trabajar Filosofía Moral?, ¿Cuáles son los problemas centrales que preocupan en Filosofía Moral? ¿Cómo enseñar la Filosofía Moral?. En este sentido, falla la Educación con uno de sus fines como el de la responsabilidad social, ya que los mismos profesores de Filosofía, los más llamados a reflexionar sobre el quehacer de la Filosofía Moral, no estamos lo suficientemente fundamentados, además de que el mismo programa de Filosofía no la tendría como una de sus prioridades.

Todo esto obedece a que no existe un marco de referencia para trabajar la Filosofía Moral, que permita sugerir algunos lineamientos generales, ni siquiera en el programa de Filosofía. Lo que se acaba de evidenciar en el concurso de aspirantes a la docencia, que siendo casi todos profesores en ejercicio el componente menos aprobado por ellos fue el de ética y valores.

En consecuencia, producto de esta reflexión sobre dicho problema, se considera pertinente centrar el informe en la investigación de la relación entre pedagogía y filosofía moral o ética, relación ésta que por estar degradada o ausente nos plantea el otro problema de preguntarnos qué tipo de competencia tiene que ver con la eficaz enseñanza de la filosofía moral o ética.

Es posible que al hablar indistintamente de filosofía moral o de ética, así no signifiquen lo mismo, nos hayamos desentendido del matiz o sutileza conceptual que pueda diferenciarlas, por lo que también de una manera ligera o poco rigurosa y consistente se ha caído en la creencia de que puede enseñarse ética sin necesidad de recurrir a sus fundamentos filosóficos. Este es un problema que le ha merecido al pensador Estanislao Zuleta alarmarse porque el drama de nuestra educación de hoy está en que cualquier asignatura es enseñada en ausencia del espíritu crítico e indagador de la filosofía, esto es, se enseña no sólo geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin

filosofía, ciencia sin filosofía, sino que, más grave aún, la misma filosofía se enseña sin filosofía. De ahí que haya emergido como categoría central la *Filosofía Moral*, la que puede leerse sin ningún problema como ética, siempre y cuando se tenga presente que sus más profundos fundamentos son de naturaleza filosófica.

Ahora que estamos tan comprometidos con el concepto de la Competencia, en tanto que “Saber Hacer”, según los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, habría que preguntarnos hasta dónde esta óptica se está fundamentando desde la misma filosofía, puesto que nos sobran experiencias de un “saber hacer” en contra del hombre mismo, incluso reflejado en verdaderas catástrofes para la humanidad; por tanto, el propósito del “saber hacer” requeriría de los fundamentos de filosofía moral, si es que queremos convertir el saber hacer en saber actuar.

Así empezaríamos por confrontar la costumbre de que enseñar ética en medicina, en química, en literatura, en administración, en ingeniería, entre otras, se reduciría a dotarnos previamente del respectivo manual de la ética del médico, la ética del químico, la ética del escritor, la ética del administrador, la ética del ingeniero, etc., manuales que se han elaborado divorciados de los fundamentos de la filosofía, para transmitirlos tal cual a los estudiantes de dichas disciplinas, sin recurrir a ningún tipo de estrategia pedagógica. Esta ausencia o deficiencia del discurso filosófico en la enseñanza de la Ética, a su vez también ha hecho emerger la otra categoría de *la Enseñanza-Aprendizaje*.

Entonces, se reflexiona un proyecto que bajo el presupuesto de dinamizar esa relación perdida entre Pedagogía y Filosofía, habrá de recorrer las siguientes etapas: En la **etapa I**, LA FILOSOFÍA MORAL se encuentra un primer componente donde se describe la naturaleza, la demarcación y la situación y horizonte de la “Filosofía Moral”; luego en un segundo componente se describen algunos conceptos o categorías fundamentales en el desarrollo de la categoría “Filosofía Moral”, generados desde la propia preocupación intelectual de la autora, como son los de Filosofía, Conocimiento, Moral, Ética, Conciencia Moral y Acción Humana; y después en un tercer componente se describe lo referente a los métodos para la “Filosofía Moral”.

En la **etapa II**, ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA MORAL se referencia el estado actual de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral

en la universidad colombiana, particularmente en la Universidad del Quindío, para luego relacionar algunos ejes temáticos y conceptuales surgidos de las mismas preocupaciones de los entrevistados, que deberían tenerse bien presente como los fundamentos teóricos requeridos para una redefinición de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral. Después de consignar la información suministrada por las respectivas facultades y de analizar los resultados de las entrevistas adelantadas en la Universidad del Quindío, se describen los ejes temáticos de la Educación, la Educación Filosófica, la Enseñanza de la Filosofía Moral y la Competencia del docente de Filosofía Moral, con la idea de estructurar la teoría que habrá de orientarnos en la reflexión sobre la enseñanza de la Filosofía Moral. Acá se tienen presente los resultados del trabajo de campo de las entrevistas en profundidad, con la idea de tener un punto de partida en el repensar el quehacer de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral y mirando cómo sus resultados podrían ser adoptados por el programa de Filosofía.

En las **conclusiones** se espera dejar abierto el debate referente a la relación perdida entre Pedagogía y Filosofía, donde la clave de la enseñanza de la Filosofía Moral tiene que ver con el grado de fundamentación filosófica del profesor de filosofía Moral, persistiendo en la búsqueda de la pedagogía más adecuada a la enseñanza de la Filosofía Moral, acordes claro está con las circunstancias y el contexto de las condiciones idiosincrásicas de nuestra comunidad educativa. En ello estaría en juego no sólo el sentido del aprendizaje filosófico, sino la filosofía misma que, así algunos la consideren como simple historia, no es tampoco la transmisión de conocimientos ciertos y estables.

Tampoco se trata de que la Filosofía Moral pueda suplantar a la Filosofía, pero qué otra cosa hacer con una disciplina que en su esencia, contenido y forma es de naturaleza filosófica, aunque no de manera exclusiva, puesto que ante todo es saber práctico. De ahí la pertinencia de auscultar en la Filosofía el quehacer y propósito de los filósofos, como del estudio analítico-crítico de los movimientos y escuelas filosóficas, pero nutriéndose también de la problemática y metodología de las demás ciencias y de la vida misma.

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El problema en el tratamiento de las temáticas curriculares y pedagógicas con las que se encuentra la enseñanza de la ética en la Universidad del Quindío.

En este sentido el programa debe ser algo más que una institucionalizada expresión académica, resaltando la importancia del trabajo colectivo, con conciencia de discusión objetiva y franca, cuyas características se deben manifestar desde el pluralismo teórico por una sensibilidad abierta a la socialización de la cultura y el conocimiento mediante propuestas que generen la discusión, la reflexión y el consenso. Aunque esta preocupación también lo fue de los fundadores del programa de Filosofía de la Universidad del Quindío, tal cual la vemos plasmada en el Plan de estudios o estructura curricular, en los objetivos, en los perfiles y, en último término, en la Misión–Visión del programa, aún hoy nos aprestamos a una renovación curricular donde el programa de Filosofía pretende dinamizar dichos procesos, acogiendo a lo estipulado en el acuerdo del Consejo Superior N° 018 de diciembre 18 de 2003 mediante el cual establecen las políticas, las normas y las instancias para la creación y renovación de los programas de pregrado de la Universidad.

Para que las cosas no queden en una simple preocupación de la administración educativa se requiere poner en la orden del día la discusión y reflexión sobre la relación existente entre la fundamentación conceptual y pedagógica de los docentes con el desarrollo de dicho Plan de Estudios.

Así como en la enseñanza en general se presenta la necesidad de hacerlo siendo conocedores de los procesos cognitivos, nuestra preocupación se centra en que todo enseñar, y en particular la enseñanza de la Filosofía Moral, además de requerir el estar fundamentados en los problemas de la cognición, puede hacerse como educación filosófica o enseñar filosóficamente; en la necesidad de recuperar la relación perdida entre pedagogía y filosofía, avizorando nuevas formas de enseñanza; y en repensar también la finalidad

misma de la educación, entendida ésta como un proceso de formación, de aprender a pensar bien, de saber hacer y de saber actuar.

Queda otra preocupación porque nuestro esfuerzo resulte útil e interesante, despreocupados de su novedad, para que el Programa de Filosofía reasuma la línea de análisis de la Filosofía Moral, buscando respuestas a la pregunta ¿qué significa hablar de ética en la Universidad del Quindío?

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GENERAL

Estructurar una propuesta desde los conceptos centrales de la Filosofía Moral encaminada a proporcionar un marco de referencia general de la enseñanza moral o ética en el Programa de Filosofía de la Universidad del Quindío.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✧ Someter a crítica la enseñanza-aprendizaje de la filosofía que subyace en los programas de Filosofía, en particular con respecto a la Filosofía Moral, y en cierta forma corroborar lo que algunos filósofos y otros pensadores preocupados por la enseñanza de la filosofía nos proponen como “educación filosófica” o enseñar filosóficamente.
- ✧ Determinar el uso del lenguaje más apropiado para la consistencia, coherencia y consecuencia entre lo que pensamos, decimos y hacemos.
- ✧ Fomentar el análisis filosófico como aporte a la aclaración y solución de problemas sociales, desarrollando la permanente actitud de sospecha que nos lleva a considerar en cada una de las proposiciones sus presupuestos más profundos y sus consecuencias más remotas.
- ✧ Tomar conciencia sobre la necesidad de la reflexión filosófica en las preguntas y respuestas requeridas por cualquier caso de nuestra problemática social.
- ✧ Esbozar unos elementos mínimos para la reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral.

- ✧ Socializar las conclusiones de este estudio con los docentes del programa de Filosofía de la Universidad del Quindío y propender por la adopción de determinadas medidas con respecto a los lineamientos curriculares del programa de Filosofía de la Universidad del Quindío.
- ✧ Desarrollar una actitud crítica que permita a los estudiantes, enfrentar con rigor las dificultades propias de las discusiones morales.
- ✧ Elaborar una metodología para la enseñanza de la Filosofía Moral.
- ✧ Clarificar y plantear las competencias básicas para la enseñanza de la Filosofía Moral.

### 3. MARCO TEÓRICO

La Universidad es su contexto institucional, sus agentes estamentarios y los conocimientos que éstos atrapan, liberan y producen. Los estudiantes son la Universidad, los docentes son la Universidad y la institucionalidad es la Universidad, pero desde el punto de vista de sus fines podemos decir que los docentes (investigadores) tienen la función de articular lo que por un lado la Universidad está llamada a trabajar por la formación integral del profesional, no exclusivamente en su simple formación técnica, que se fundamente en una visión y concepción de la realidad y se oriente por el sentido de su acción, y por el otro el estudiante que se preocupa por su formación profesional no debería utilizarla como simple medio de ubicación socio-económica, sino como la gran oportunidad de perfeccionarse, realizarse y proyectarse como persona a su comunidad y a la sociedad. El producto de esta interacción tri-estamentaria es la misma Universidad, que lo es tal por el hecho de estar buscándole salida a la crisis del mundo en que se encuentra inscrita, hoy plasmada en la crisis de valores; informando, formando y reorientando la sociedad en los valores que dignifiquen a la persona y a la comunidad.

En la concepción de la estructura curricular del Programa de Filosofía, el grupo nave: “Lenguaje y Ciencia” ocupa un lugar central en las funciones de docencia, extensión e investigación de la Universidad del Quindío, con la idea de ir cada vez poniendo el mayor énfasis en la “investigación” y la “extensión”, estando abiertos y receptivos a las preocupaciones culturales, éticas, pedagógicas y científicas de la sociedad. El grupo mencionado se constituye en un campo interdisciplinario integrador de disciplinas como lógica, semiótica, semántica, teoría de la argumentación, literatura, filosofías de las ciencias exactas, naturales y humanas.

No podemos perder de vista que la Educación es un proceso de formación, de acceso al pensamiento y al saber para saber hacer, saber actuar y aprender a pensar bien, que se desarrolla alrededor de las preguntas y reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje como ¿qué significa enseñar y/o aprender?, ¿por qué enseñar y/o aprender?, ¿para qué enseñar y/o aprender? y ¿cómo

enseñar y/o aprender, entre otras. Ya dentro de este universo tampoco podemos olvidar que la “formación” significa mucho más que el entrenamiento de cierto experto para que encaje en una determinada maquinaria del mercado que lo demanda y lo ofrece como si fuese mercancía; que la enseñanza comprende componentes didácticos y pedagógicos, entendiendo por “didáctica” el trabajo reflexivo que un saber hace sobre sí mismo, la interrogación que la conduce sobre sus fundamentos, como sus conceptos, sus métodos, sus campos de aplicación y sus límites; que la “pedagogía” implica experiencias y un saber-hacer de lo general a lo particular, es decir el arte del discernimiento del juicio; que si la “didáctica” no toma el lugar de la “pedagogía” es por su carácter esencialmente epistemológico y crítico que la circunscribe al acompañamiento del saber-hacer “pedagógico”, sin el cual la didáctica quedaría en un plano teórico. De ahí que para quienes su quehacer tiene que ver con la “educación” entendamos claramente que si la educación no enseña al hombre a luchar por sí mismo y a ser crítico con la sociedad en que vive, esa educación es simplemente nefasta y una manera de integrar a los individuos como piezas de maquinarias sociales.

Con respecto a la enseñanza de la Filosofía Moral, otra preocupación tiene que ver con la necesidad de definir los caminos para conseguir los objetivos (generales y específicos) de este trabajo, por lo que optamos por los de la teoría fundamentada (Corbin y Strauss), la cual se refiere a una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de este proceso de investigación, que comenzó con un área de estudio, permitiendo emerger la teoría a partir de los datos, mediante los cuales el docente no puede ser ajeno a la “educación filosófica”, ya que quien enseña filosóficamente tendrá que estar fundamentado en el quehacer de la misma Filosofía, en las relaciones entre el objeto de conocimiento y el sujeto cognoscente, en los procesos de adquisición y producción de conocimiento y en el estudio de la estructura y de las condiciones en que se da el acto de comprender, entre otros fundamentos.

Nos estamos refiriendo al problema del Método como el camino que nos orienta hacia la comprensión (interpretación), reflexión y transformación de teorías, creando sentido de vida, legitimando el uso de la razón (racional y razonable) dentro de los límites correspondientes y buscando en lo posible

poder ser aplicado en la enseñanza de la Filosofía Moral. A la luz de las dimensiones didácticas y pedagógicas, la Filosofía Moral habría que hacerla enseñando filosóficamente, aprendiendo a aprender, aprendiendo a hacer, aprendiendo a ser, aprendiendo a convivir y aprendiendo a pensar bien, para confrontar y superar la idea tradicional de llenar al estudiante de información, dándole prioridad al fomento y estímulo de procesos que le permitan tener una concepción del Mundo, de la Vida y del Hombre para comprenderlos y transformarlos al tiempo que desarrolla su capacidad de construir, de plantearse y resolver problemas, por sí mismo, a partir de unos principios básicos.

En cuanto al Plan de desarrollo de la línea y su marco referencial, el presente trabajo también se centra en el problema del uso del lenguaje más apropiado para enseñar haciendo (enseñar filosóficamente) el saber práctico de la Filosofía Moral, por lo que, además de pararnos sobre las teorías críticas ya reseñadas, nuestro universo de análisis estaría demarcado en el campo de la comunicación, con énfasis en el lenguaje (pragmática), la relación pensamiento–lenguaje, la relación lenguaje-acción y, de manera muy especial, la teoría de la “argumentación”, para poder convivir según las prescripciones, las normas, las leyes y los principios que orientan el desarrollo de la conciencia moral y la formulación de juicios morales, a la luz de la ética comunicativa.

La identificación de la línea de investigación se inscribe en la Educación, la Pragmática y la Argumentación, lo que se corresponde tanto con el marco institucional de la Universidad del Quindío como con el marco referencial o conceptual constituido por los diversos tópicos problemáticos del lenguaje y la ciencia como carta de navegación que orienta las diferentes actividades del área y de la línea de investigación. Los proyectos que conforman la línea de investigación se han plasmado desde diferentes niveles que comprenden dimensiones analíticas, contenidos teóricos y problemas dentro de un contexto de esclarecimiento conceptual y aporte a la comprensión y solución de problemas de interés social y académico

Referente a su “impacto social”, mediante el presente trabajo (investigación) se revisan algunos programas de Filosofía Moral desarrollados en las

universidades colombianas, con el fin de reflexionarlos y pretender aportar un documento de discusión al interior del programa de filosofía de la Universidad del Quindío, poniendo sobre la mesa los dos primeros interrogantes ¿Por qué la educación no enseña a pensar? ¿Cómo enseñar la Filosofía Moral?, tras de los cuales vendrían los surgidos de la misma discusión.

La manera como quedará el documento final podrá ser útil a los docentes universitarios en su quehacer de la enseñanza de la Filosofía Moral. En el orden interno de la Universidad del Quindío, se espera impactar directamente y/o indirectamente en todos los programas académicos, donde el desarrollo del pensamiento sea su prioridad y no simple requisito curricular. Pensar por sí mismos, expresarnos creativamente en el lenguaje conlleva necesariamente a convertir la enseñanza en un camino para desarrollarnos y realizarnos como personas y en un espacio para el ejercicio de la democracia y el desarrollo de la sociedad.

## **CAPÍTULO I**

### **4. LA FILOSOFÍA MORAL**

Para no ir por ahí a tientas dando palos de ciego, disponemos de la Filosofía Moral, cuyo saber práctico nos permite tomar conciencia de que el Hombre es un “proyecto”, siempre perfectible, al que le asiste todo su derecho de dar los saltos graduales que desde su condición de individuo lo llevarán a la de Persona; desarrollándose y perfeccionándose en la medida que pueda hacer ejercicio de su libertad y autonomía, al tiempo que en el periplo de la realización de su finalidad, la de la vida como fin último, necesita ir descubriendo instantes de orden (cosmos) en ese gran contingente (caos) que es el teatro del mundo.

#### **4.1 NATURALEZA DE LA FILOSOFÍA MORAL**

Así como la Ética es la Moral y algo más, la Filosofía Moral sería la Ética y algo más, pero habría qué esclarecer en qué sentido la Filosofía Moral no se reduce ni a las prescripciones de la moralidad ni a la normatividad de la ética, así todas tengan que ver con la misma opción fundamental, la Vida; la Vida como criba de las costumbres, de las prescripciones, de la conciencia, de la moral, de las normas, de la ética, de los principios, etc., es decir, la Vida sería el gran baremo de la Filosofía Moral.

Con la Vida como antecedente y consecuente, en las cuestiones morales podría decirse que la “prescripción” es a la Moral, lo que las “normas” o leyes son a la Ética y lo que el “criterio” o canon es a los principios universales legitimados y aceptados, a la Filosofía Moral. Esta esfera de la Filosofía Moral tendría que ver con la reflexión y comprensión del Sentido de los principios legitimadores de leyes o normas éticas, y universalmente aceptados, encontrándole sentido a nuestro “accionar”, algo tan difícil como necesario. Hacer filosofía Moral no es “moralizar”; mientras que la Moral se atiene a lo que “debe hacerse”, la Filosofía Moral lo haría con respecto a “lo que tendría que ser”; ante el “deber ser” de la Moral, la Filosofía Moral está auscultando si “tendría que ser de otro modo”.

La Filosofía Moral no es el producto de una abstracción, sino de una reflexión teórico-práctica que piensa pautas de la acción humana a ser vividas, encarnadas en la vida personal, social e institucional; motivada por el interés racional y razonable de la igualdad, la autonomía, la libertad, la justicia, la democracia, los derechos humanos, etc.; y fundamentada de un ethos humano (razón humana) tan universalmente asimilable que, por estar soportada en fines, móviles, actitudes y virtudes universales, no sería reducible a una determinada razón religiosa, jurídica y/o política. La Filosofía Moral favorece el Saber en profundidad, coherente con el Sentido y la Verdad de lo que nos sucede en la experiencia; favorece el progreso del conocimiento científico y la reflexión intelectual; y favorece el progreso de la vida social y la convivencia humana, coherente con lo que nos sucede en la existencia.

La Filosofía Moral no se conforma con lo dado o fáctico, sino que va a los mismos fundamentos de las acciones humanas, ostentando esa función crítica que no podrían ejercer las ciencias y orienta al Hombre en su derecho a justificar que sí vale la pena vivir, viviendo como libre. Por eso se dice que la Filosofía Moral afina nuestra capacidad de reflexión, dotándonos del criterio racional (razonable) requerido para la crítica y de un norte para la acción, puesto que ella va en la búsqueda y descubrimiento de los criterios y fundamentos que nos permitan dar razón hasta el final.

**4.1.1 Demarcación de la filosofía moral.** La Filosofía Moral es una reflexión sintiente, lo racional, emocional y volitiva, puesto que, además de tener que ver con la razón (racional), parte de la idea que el Hombre es una totalidad que también tiene que ver con los sentidos, los móviles, los fines, las emociones, los sentimientos y las pasiones. Es decir, es una reflexión que a la luz de nuestro pensamiento, razón, emotividad y propósitos nos guía en la fundamentación de la voluntad para la toma de decisiones y la acción.

La Filosofía Moral no se enmarca dentro del conocimiento científico, ni del cotidiano; no es plástica ni representativa. La Filosofía Moral tiene que ver con la realidad, tanto la trascendente como la inmanente, pero no se para exclusivamente en la base científica porque ésta llega a la realidad sólo en parte. El campo de la Filosofía Moral no es el Ser, ni el Conocer, ni el Pensar,

sino un “Saber Práctico” que da cuenta de todos ellos y a su vez orienta el Actuar y Vivir.

Mientras que la Moral es una reflexión prescriptiva sobre una moral vivida, destinada a orientar inmediatamente una acción humana, la Filosofía Moral incluiría tanto esa reflexión canónica o normativa propia de la Ética, destinada a orientar mediatamente (a vivir) una acción humana, como la reflexión sobre la misma Ética a través de un discurso autorreferencial y filosófico. Es en este sentido que se ha dicho que la Filosofía Moral es la Ética y algo más.

Es decir, mientras que la Moral prescribe la conducta (acción) que hay que hacer inmediatamente en la vida cotidiana, la Filosofía Moral reflexiona sobre las formas de las prescripciones y valoraciones morales, sobre la misma Ética y sobre aquellos Principios Universales legitimadores de Normas (ética) que llevan a la Filosofía Moral a no confiarle la autorrealización y las ofertas de felicidad al arte, la religión y las ciencias, ni la legitimación de las normas al derecho o a la política, ni la configuración de las virtudes a los guetos, ni la realización de nuestra humanidad personal a los gobernantes.

**4.1.2 Situación y horizonte de la filosofía moral<sup>1</sup>.** En estos momentos de crisis y de cambios científicos, culturales, políticos, económicos y sociales, el actual estado de la Filosofía Moral se inscribe en el mismo contexto que le está urgiendo a la Filosofía la imperiosa necesidad de tener que confrontarse con su propia situación crítica, en cuanto a sus fundamentos y presupuestos, con los presupuestos de las ciencias humanas y con los de la ciencia en general.

Ni siquiera ahora que está de moda la “moral” no sólo no nos preocupamos de ella sino que quienes están llamados a ejercerla han terminado por distorsionarla; por lo que nos preguntamos a quién le sirve el hecho de que la estén diluyendo bajo todo tipo de terminologías y neologismos, encontrándonos que los más eufóricos son aquellos cuyo ritmo de vida obedece a las imposiciones del tener, poseer y poder. Pareciera que estuvieran de nuevo arando en el mar esos excepcionales que van tras una

---

<sup>1</sup>CORTINA, Adela. Ética sin moral. Madrid: Tecnos, 2003.

finalidad por el mundo, para quienes la divisa que los identifica es la abnegación, la solidaridad y el altruismo.

Nada tan vigente como la antigua pregunta por la Ética, mucho más ahora que además de estarle haciendo perder sus antiguos supuestos también la están desencajando de su mismo objeto; ahora que no pudo escapar a los embates de la postmodernidad, tal como lo reclama Adela Cortina preocupada porque sobre las ruinas de estarnos quedando sin moral posiblemente sean las mismas ética modernas las que estén contribuyendo a liquidarla. Lo que se evidencia no sólo en el tipo de actitudes cotidianas, sino también en los trabajos de Filosofía Moral, en los que cierto afán de inexplicable originalidad han terminado haciendo de la Ética puro utilitarismo, pragmatismo, psicologismo, logicismo, casuismo, objetivismo, realismo, cientismo, etc. Con respecto a estos “ismos”, si bien no nos disponemos a definir o aclarar la semántica referente a la Filosofía Moral Utilitarista, Filosofía Moral Pragmatista, Filosofía Moral Psicologista, Filosofía Moral Logicista, Filosofía Moral Casuística, Filosofía Moral Objetivista, Filosofía Moral Realista y Filosofía Moral Cientista, habrán de quedar como elementos a desarrollar en cualquier propuesta curricular sobre la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral.

Otros caen en los afanes de interpretar a su manera la a-moralidad nietzchena, por ejemplo, para ponerse también más allá de ella, ya que, convencidos tal vez de que no existe o de que sus fundamentos no son precisamente racionales, terminan inculcándola mediante un sartal de casos o temas sobre los cuales especular una supuesta solución, por fuera de cualquier contexto. Pocos se están preguntando por la naturaleza de la Filosofía Moral y sus fundamentos, como si esto fuera hacer lo que tan peyorativamente ahora se tilda de simple metafísica. No sobra aclarar que en la idea de Nietzsche el concepto de “a-moralidad” se entiende como algo diferente de “in-moralidad”, siendo algo que se halla más allá del bien y del mal; como algo que moralmente es neutral o indiferente a todo sistema moral, sin que esto pueda entenderse que se opone a la Moral.

Ante la crisis de los tiempos, como este mal endémico donde alrededor de la Moral, la Ética y la Filosofía Moral tuvieran que medrar todos los prefijos (pre,

post, a, anti), desentendidos de los fundamentos, como si de verdad estuviéramos viviendo en los tiempos de la postmoral, no queda otra que volver los ojos a la naturaleza y al hombre, en el sentido de que mientras los hombres, a diferencia de los restantes seres, sigamos viéndonos necesitados de tomar decisiones y obligados a justificar nuestras elecciones, adecuándolas tanto a la realidad como a su contexto; mientras sigamos necesitados del maniqueísmo de calificar nuestras justificaciones de “justas” o “buenas” frente a otras, no importa ahora cuáles sean unas y otras; mientras podamos escapar al absolutismo de calificar de modo igual justificaciones de tiempos distintos y diferentes lugares; mientras “esto es justo” o “esto es bueno” siga significando algo diferente de “apruebo esto, haga usted lo mismo” o de “a mí me agrada”; y mientras unas formas de vida sigan pareciéndonos más humanas que otras, entonces se hace necesaria una referencia o medida cualitativa de la dimensión del hombre, de su conciencia y de su lenguaje. Esta sería la situación legitimante de la misma existencia de la “moral”, la “ética” y la “filosofía moral”.

Con respecto a la Filosofía Moral, volvemos a decir con Adela Cortina que adoptaremos la perspectiva de una “ética crítica” de la Modernidad, puesto que la Modernidad, además de ser un proyecto aún inconcluso, es no sólo posible, sino racionalmente deseable. No partimos de ceros. Tenemos el legado de toda la preocupación moral y ética de la filosofía antigua griega y romana, de la misma escolástica incluso, del orden moral avizorado por la ruptura renacentista plasmada en la Ilustración y, en general, por los grandes desarrollos conseguidos con la misma Modernidad, haciendo de uno y otro caso a la experiencia, la razón y la emoción como sus bases fundamentales de sustentación. Esto, porque las sociedades aprenden no sólo a nivel vivencial, cognitivo, científico, técnico o artístico, sino también a nivel moral.

La Filosofía Moral, entonces, vendría a superar el imperativo del “deber ser” por un consensuado “tiene que ser así y no de otro modo”, si es que nuestra voluntad y deseo es el de evolucionar cada vez más hacia la autonomía y la libertad, alejándonos de cualquier condicionante heterónimo. Y este reconocimiento de la autonomía personal, sólo se realizaría en la medida que nos afirmemos en la libertad y la dignidad, comprometido con las justas causas de la vida, los derechos humanos, la justicia, la igualdad y la solidaridad. Así,

incorporado la manera de confrontar nuestros problemas y la toma de decisiones al saber moral, resultaríamos en un proceso de compromiso consciente e irreversible, de modo que renunciar a todo ello significa ya renunciar a nuestra propia humanidad.

Y no podríamos dar razón de todo ello proveídos de una ética no crítica, encontrando que aún siguen más que vigentes las versiones de corte kantiano<sup>2</sup>, salvo está las que terminan por reducir la razón moral a razón jurídica y política, y mucho menos las restantes que no dan cuenta satisfactoria de la moralidad. Con respecto a las éticas de corte kantiano, que se caracterizan por ser formalistas, cognitivistas, universalistas y deontologistas, se explicita que las “formales” consideran que es tarea de la ética mostrar qué forma ha de tener una norma para que la reconozcamos como moral, lo que necesariamente nos lleva a las éticas deontológicas que se ocupan del *deon* (deber); las “cognitivistas” consideran que lo moral se puede argumentar, llegando a acuerdos intersubjetivamente fundados, debido a la existencia de una racionalidad práctica funcionando de igual manera que la racionalidad teórica, es decir, la ética no sería una ciencia pero sí un saber racional intersubjetivable; las “deontológicas”, que se distinguen de las teológicas en cuanto a si la prioridad es lo justo o lo bueno, consideran que la ética prioriza lo que es justo y correcto en una sociedad, ya que lo justo es lo racional y universalmente exigible mientras que lo bueno dependería en última instancia de lo que cada persona considere que es bueno; y las “universalistas” son éticas del discurso que invitan a cada sujeto autónomo a realizarse en el imperativo categórico, debido a que la racionalidad humana es dialógica y no monológica.

Lo cierto es que sobre estas éticas de corte kantiano hacen pie los trazos de la “ética crítica” de la Modernidad, preocupada por las normas correctas y la justicia, por los derechos humanos y las formas de vida política, pero también por fines, móviles, actitudes y virtudes. Para ello es preciso sobrepasar las unilateralidades hasta ahora vividas, los enfrentamientos entre fines y móviles, deberes y virtudes, normas y vida buena, individualismo y colectivismo, para acceder a esa instancia que sea la verdad de todas ellas. Sólo así la ética cumplirá su tarea individual, su tarea social y su compromiso comunitario.

---

<sup>2</sup>CORTINA, Adela. El mundo de los valores. Bogotá: El Búho, 1998.

## 4.2 CATEGORÍAS DE LA FILOSOFÍA MORAL

Para dilucidar cómo la humanidad ha ido expresando y concibiendo, cada vez con mayor claridad y amplitud conceptual, su manera de comprender el mundo, la vida y el hombre, al tiempo que se realiza como ser personal, necesitamos echar mano de la Filosofía Moral, la que además de ser un saber-práctico requiere de nosotros (docentes) de unos mínimos fundamentos conceptuales, entre los cuales habremos de resaltar los siguientes.

**4.2.1 La filosofía<sup>3</sup>.** Para empezar, podríamos ir diciendo que la filosofía deriva del término griego, que significa “amor por la sabiduría”. Esta definición clásica convierte a la filosofía en una tensión que nunca concluye, en una búsqueda sin término del verdadero conocimiento de la realidad. El primer testimonio del uso del concepto philosophos lo encontramos en el encuentro relatado por Heródoto (Historia, libro I) entre Solón de Atenas, uno de los llamados Siete Sabios de Grecia, y el rey Creso de Lidia, en el que Creso orgulloso de su poder y de sus riquezas se dirige a Solón en estos términos: “Ateniense, a quien de veras aprecio y cuyo nombre ilustre tengo bien conocido por la fama de tu sabiduría (sophiés); se nos ha dicho que teniendo el gusto por la sabiduría (philosopheon) visitaste muchos países, movido por tu deseo de ver: Respóndeme pues, a la pregunta que voy a dirigirte: ¿Entre tantos hombres, has visto a alguno completamente dichoso?”. La respuesta de Solón fue que nadie puede ser llamado feliz antes de que haya visto el fin de su vida. Aquí vislumbramos lo que entonces representaba la sabiduría, y la filosofía<sup>4</sup>.

Si Heródoto es quien nos revela la existencia de una palabra que quizás ya estaba de moda en la Atenas del siglo V, la Atenas de la democracia y los sofistas, de una manera general desde Homero, sophía y sophós eran palabras empleadas en contextos muy diversos, a propósito de conductas y de disposiciones de alguien que encuentra su interés, su placer, su razón de vivir, en consagrarse a tal cual actividad. Se trata pues aquí de un arte, de un saber hacer. La riqueza y la variedad de los componentes de la noción de sophia son muchos, que no es del caso desarrollarlos, todos ellos se encuentran

---

<sup>3</sup>HADOT, Pierre. ¿Qué es la filosofía?. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

<sup>4</sup>Ibid, p. 28.

entremezclados ya, en la representación legendaria y popular, luego histórica, que se hizo de la figura de los Siete Sabios, de la que ya encontramos la huella en algunos poetas del siglo VI, en Heródoto y en Platón.

A partir del siglo VI se agregaría otro componente a la noción de sophia, con el desarrollo de la medicina, las matemáticas, la geometría y la astronomía. Ya no sólo hay “expertos” (sophoi) en el ámbito de las technes o de la política, sino también en el de las ciencias. Desde Tales, se desarrolló además, una reflexión cada vez más precisa en el campo de lo que los griegos llamaban physis. Estos “fisistas” que también serán reconocidos como sabios, continuaron pensando que la sabiduría que perseguían tenía una importancia práctica considerable. Ello se aprecia en el caso de Empédocles o en el de Demócrito, que creían todavía que su dedicación a la investigación de la physis no implicaba solamente la elaboración de una teoría atómica, sino también la formulación de un número muy grande de enunciados gnómicos de carácter ético. Finalmente, sabios eran también los sofistas, así llamados debido a su intención de enseñar a la juventud la sophía, como un saber hacer en la vida política.

Como nuestro propósito es construir una reflexión de la enseñanza de la filosofía moral, tendremos entonces que empezar preguntándonos por el sentido de la palabra Filosofía, la que iremos incorporando en el transcurso del presente informe. Intentar una definición de la Filosofía es moverse por las arenas movedizas de la tautología, ya que, además de ser algo indefinido e inacabado y ser de la misma naturaleza de los conceptos tener su historia, y mientras más se alejen del origen más transformados devienen, incurrimos en definir la Filosofía como pensamiento filosófico, análisis filosófico y/o función filosófica. Por ejemplo, si en los tiempos tempranos de la Filosofía se le atribuía a alguien la acción de *filosofar*, con esto no se quería decir que tal persona se encontraba estudiando Filosofía, en cambio ahora en los nuestros llamamos *filosofar* no sólo a la actividad esencial del filósofo, sino también al estudio de lo que como saber académico denominamos Filosofía.

En esta misma idea está el filósofo norteamericano Matthew Lipman preguntándose, intentando responder a la tesis socrática desarrollada en la discusión con Trasímaco en el Libro I de la República y según la cual no hay

ninguna disciplina o forma de indagación que sea capaz de procurarse su propio perfeccionamiento, si no será posible que exista por lo menos una disciplina que, además de procurarse su propio perfeccionamiento, esté en capacidad de perfeccionar a otras. Su respuesta es, por supuesto, que la Filosofía es precisamente aquel saber que reúne esta doble condición: al tiempo que se perfecciona así mismo es capaz de perfeccionar a otras, en la medida en que puede procurar una mejor comprensión de cada una de las demás disciplinas.

La Filosofía es precisamente aquel saber que reúne esta doble condición: la de perfeccionarse a sí mismo y la de ayudar a perfeccionar a otros por medio de un examen permanente de sus conceptos fundamentales. Al ocuparse de los aspectos problémicos de las diversas disciplinas, siendo capaz de promover un examen más detallado de los fundamentos de cada saber, la Filosofía es precisamente aquel saber que en la medida misma en que se perfecciona a sí mismo está en capacidad de ayudar a que otros saberes se perfeccionen.

Reflexionamos muy pocas veces en lo que es en sí la “Filosofía”. En realidad no hay nada más angustiante que cuando nos preguntan ¿qué es filosofía?, es extremadamente difícil definirla. A los estudiantes de filosofía se les hace conocer sobre todo las filosofías, por lo visto, sólo estudiando a las filosofías se puede tener una idea de la filosofía, nos dicen. Sin embargo, la historia de la filosofía no se confunde con la historia de las filosofías, si por “Filosofías” comprendemos los discursos teóricos y los sistemas de los filósofos. Ya que al lado de esta historia, hay lugar en realidad para un estudio de los comportamientos y de la vida filosóficos.

El discurso filosófico debe ser comprendido en la perspectiva del modo de vida del que es al mismo tiempo medio y expresión y, en consecuencia, que la filosofía es en efecto, ante todo, una manera de vivir, pero que se vincula estrechamente con el discurso filosófico. Así la filosofía es un ejercicio preparatorio para la sabiduría. Sin esta criticidad la vida sería un simple transcurrir monótono de hechos y cosas, un engranaje mecánico donde todo estaría predeterminado. La Filosofía se entiende como la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones, de querer el saber, de

aspirar que el saber sea la realización de nuestro ser; y filósofo es el hombre que, teniendo una exigencia de autonomía, quiere saber por qué hace algo, para qué lo hace, para quién lo hace.

La Filosofía nos fundamenta para ser radicales en la certeza de la incertidumbre, incansables en la itinerante búsqueda e ineludables en la esperanza de que “vale la pena vivir”. Cuando asumimos vitalmente la realidad y la vemos en su profundidad, es decir, si somos autoreflexivos sobre nuestra existencia, necesariamente estamos ante la Filosofía.

Mientras tanto, habremos de decir que la pregunta por la Filosofía sigue abierta, provocando reflexiones como las de John L. Austin que debido a su devoción por la seriedad analítica de G. E. Moore de no obsesionarse en la búsqueda de rápidas o elegantes soluciones generales, sino en ir examinando problemas concretos despreocupado de elaborar un gran sistema, nos ha dicho que:

En la historia de las indagaciones humanas la filosofía ocupa el lugar de un sol central originario, seminal y tumultuoso. De tanto en tanto ese sol arroja un trozo de sí mismo que adquiere el estatus de una ciencia, de un planeta frío y bien regulado, que progresa sin pausa hacia un distante estado final. Esto ocurrió hace ya mucho tiempo cuando nació la matemática, y volvió a ocurrir cuando nació la física; en los últimos cien años hemos sido testigos una vez más del mismo proceso, lento y casi imperceptible, que presidió el nacimiento de la lógica matemática a través de los esfuerzos conjuntos de los matemáticos y de los filósofos. Me pregunto si no es posible que en los próximos cien años puedan asistir al nacimiento, merced a los esfuerzos conjuntos de los filósofos, de los gramáticos y de otros muchos estudiosos, de una genuina ciencia del lenguaje. Entonces nos liberaremos de otra parte de la filosofía (todavía quedarán muchas) de la única manera en que es posible liberarse de ella: dándole un puntapié hacia arriba<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup>AUSTIN, John L. Cómo hacer cosas con palabras, citado por Genaro Carrió en el prólogo. Barcelona: Paidós, 1990. p. 27.

**4.2.2 El conocimiento<sup>6</sup>.** No es para diferenciar entre el conocimiento y el acto de conocer, ni para inmiscuirnos en los vericuetos de ese problema del conocimiento que no se ha podido resolver desde el racionalismo de Platón y el realismo de Aristóteles, pero sí por la necesidad de pararnos en uno de los tantos hitos que nos ha dejado esa discusión sobre el problema del conocimiento, en particular a partir de la Modernidad y dando por descontado que de alguna manera estamos al tanto de ese debate planteado desde la antigüedad.

En oposición a la tesis idealista sobre la producción de conocimiento que negaba la existencia de la realidad objetiva, J. F. Herbart controvertiría esa posición de Fichte de que “toda realidad era puesta por el Yo (sujeto cognoscente) con su concepción realista, pero esto sería dar un paso atrás, ya que al alternarle su tesis del realismo caería en otro tipo de idealismo al formular que toda realidad es totalmente objetiva, siendo una posición absolutamente independiente del “Yo”.

Esto para decir que en la explicación del Conocimiento, como producto de la relación Sujeto-Objeto, se ha caído en el extremo idealista de aquel “ni tanto que queme al santo”, cuando se considera el Conocimiento como producto de la exclusiva participación del Sujeto, o se cae en el otro extremo del realismo absoluto (Locke, Herbart) de aquel “ni tan poco que nada lo alumbré” cuando se considera evidencia irrefutable que la realidad objetiva existe independientemente del Sujeto, puesto que el Sujeto sólo cumpliría la misma función de una cámara fotográfica en la producción del conocimiento, es decir, un Sujeto que no aportaría nada al Conocimiento porque sólo estaría para sacarle copias fieles a la realidad, siendo esto una evidencia más que irrefutable.

En la modernidad, las teorías del conocimiento fluctúan con Berkeley y su objeto formando parte de nuestra realidad interior, de un objeto totalmente subjetivado; con Kant y sus dos realidades sujeto y objeto independientes entre sí e intersectadas por el fenómeno como manifestación parcial del objeto; con Hegel y su totalidad cerrada de la idea absoluta como unidad del objeto con el sujeto; con Husserl y su sujeto totalmente aislado frente al objeto

---

<sup>6</sup>HESSEN, Johann. Teoría del conocimiento. Barcelona: Porrúa, 1990.

relacionándose entre sí a través de la fenomenología, producida por la psiquis del sujeto, y el fenómeno o parte inmanente que nos muestra el objeto, quedando incognoscible la otra parte trascendente (cosa en sí); con Nicolás Hartmann, y su sujeto interactuando recíprocamente con un objeto que existe independientemente del sujeto.

Después vendría el gran desarrollo del “realismo crítico (Hilary Putman y Bernard Lonergan, entre otros), partiendo de la existencia de estructuras de la realidad (mundo objetivo) que permanecen inmodificables hayan o no hayan organismos (individuos, sujetos) que la perciban y con los organismos (individuos, sujetos) formando parte de un subconjunto particular de dicho mundo objetivo. Otros desarrollos del “realismo crítico” conciben la producción de conocimiento como un producto de la relación de las cosas entre sí, pero este conocimiento producto de la relación de las cosas entre sí mismas podría terminar siendo una vuelta al realismo (idealista) de Locke y Herbart, entre otros.

Esto es, según el “realismo crítico”<sup>7</sup>: 1. Existe una realidad estructurada, el mundo llamado “mundo objetivo”, cuya estructura permanece siempre la misma, haya o no organismos que la perciban correctamente, o simplemente que la perciban. 2. Los organismos forman un subconjunto particular de este “mundo objetivo”, se caracterizan por el hecho de que su comportamiento puede ser considerado “adaptativo”. 3. Para todo comportamiento posible de un organismo, podemos suponer que existe un conjunto de situaciones del entorno en las que dicho comportamiento sería óptimamente adaptativo; el comportamiento de un organismo contiene una Información acerca de las características del entorno. 4. Este concepto de Información no se limita al simple sentido “sintáctico” que tiene en la teoría de la información, por el contrario, podría interpretarse “semánticamente”, ya que se habla de información verdadera o información falsa, según si un comportamiento está efectivamente “adaptado” a la situación existente o no lo está.

Al tiempo que se han dado estos desarrollos de la concepción realista del conocimiento, también se han venido dando con respecto a la concepción

---

<sup>7</sup>SIERRA G., Francisco S. J. Transformaciones epistemológicas. s.l.: Policopiado, Universidad Javeriana, 1996.

racionalista del conocimiento, a partir de Platón (mundo de las ideas), ajustándose con Descartes y hoy floreciendo gracias a los aportes de Karl Popper. A decir verdad, aún no se ha detallado la problemática referente al Conocimiento, enunciándose simplemente, siendo un abre bocas para volver a ella cuando tengamos que referirnos al Método de la Filosofía Moral.

**4.2.3 Moral, ética y conciencia moral.** Desde el punto de vista etimológico se explica que la idea de la moral se deriva del “mos”, costumbre, igual que la ética tiene que ver tanto con el carácter (ethos) y costumbre de los individuos, de las comunidades o de la sociedad.

La palabra ética procede el griego “ethos”, que significaba originariamente morada, (lugar en donde vivimos), pero posteriormente pasó a significar “el carácter”, el “modo de ser” que una persona o grupo va adquiriendo a lo largo de su vida. Por su parte, el término “moral” procede del latín, “mos, moris”, que originariamente significaba “costumbre”, pero que luego pasó a significar también “carácter” o “modo de ser”. Como “ética y moral” confluyen etimológicamente en un significado casi idéntico, no es de extrañar que ética y moral a veces sean empleadas indistintamente, como todo aquello que se refiere al modo de ser o carácter adquirido y como resultado de poner en práctica unas costumbres o hábitos considerados buenos.

Si a menudo se utiliza el concepto de Ética como sinónimo de la Moral, entendiendo por ésta ese conjunto de preceptos y valores que rigen la vida de los pueblos y de los individuos, lo pertinente ahora es esclarecer la diferencia entre estos dos conceptos analizando el paso o trayecto que hay de la Moral a la Ética.

Como ya se dijo, etimológicamente los términos “ética” y “moral” vendrían a significar lo mismo, pero conviene que seamos conscientes que cuando hablamos de “moral” estamos denotando los distintos códigos morales concretos y que cuando hablamos de “ética” nos aparece el otro problema de dónde ubicar a la Filosofía Moral, la que ya fue demarcada y definida.

Así, llamaríamos “moral” al conjunto de normas y valores que cada generación transmite a la siguiente en la confianza de que se trata de un buen legado de

orientaciones sobre el modo de comportarse para llevar una vida buena y justa; “ética” al conjunto de normas y leyes que emergen necesariamente de la reflexión sobre los problemas morales. La moral preguntaría “qué venimos haciendo bien” y “qué debemos hacer”, mientras que la cuestión central de la ética sería más bien “¿por qué debemos?”, es decir, “¿qué argumentos avalan y sostienen el código moral que estamos aceptando como guía de conducta?”.

En lo que se refiere al problema del origen de la Ética, la discusión ha girado sobre todo en torno al carácter autónomo o heterónomo de la moral. Para los partidarios del primero, lo que se ha realizado por una fuerza o coacción externa no es propiamente “moral”; para los que admiten el segundo, no hay de hecho posibilidad de acción moral sin esa fuerza extraña, que puede radicar en la sociedad o, como ocurre en la mayor parte de los casos, en Dios. A ellas se han sobrepuesto asimismo tendencias conciliadoras que ven la necesidad de la autonomía del acto moral, pero que niegan que esta autonomía destruya el fundamento efectivo de las normas morales, pues el origen del acto puede distinguirse perfectamente de la cuestión del origen de la ley. En otros sentidos, se han contrapuesto entre sí las tendencias aprioristas y empiristas, voluntaristas e intelectualistas, que se refieren más bien al origen efectivo de los preceptos morales en el curso de la historia o en la evolución de la individualidad humana y que quedan con frecuencia sintetizadas en una concepción perspectivista en la cual el voluntarismo y el intelectualismo, el innatismo y el empirismo son concebidos como meros aspectos de la visión de los objetos morales, de los valores absolutos y eternamente válidos, progresivamente descubiertos en el curso de la historia. En cuanto al problema de la finalidad, equivale en parte a la misma cuestión de la esencia de la ética y hace referencia a las posiciones eudemonistas, hedonistas, utilitaristas, etc., que responden a la pregunta por la esencia, siempre que ésta sea definida de acuerdo con un determinado bien.

Como podemos ver, la Ética es un tipo de saber que intenta construirse racionalmente, utilizando para ello el rigor conceptual y los métodos de análisis y explicación propios de la Filosofía. Como reflexión sobre las cuestiones morales, la Ética pretende desplegar los conceptos y los argumentos que permitan comprender la dimensión moral de la persona humana en cuanto tal dimensión moral, es decir, sin reducirla a sus

componentes psicológicos, sociológicos, económicos o de cualquier otro tipo, y sin desconocer a éstos por supuesto.

La Ética no se agota en una definición etimológica, ni lo que ella es se reduce a su significado literal, ya que en su esencia es un acto, una actitud; siendo que nuestra concepción sobre la ética, primero que todo sería la de ser esa parte de la Filosofía referida a la moralidad de los actos humanos. Si la Moral la asumimos como unos preceptos o normas formales, la Ética tendría que ver con la reflexión, la explicación y la valoración de todos nuestros actos conducentes al buen vivir. Una y otra disciplina se refieren a un tipo de saber que nos orienta para forjarnos un buen carácter, que nos permita enfrentar la vida con altura humana y darle al mundo una finalidad.

Nos queda para la reflexión si la costumbre es a la prescripción (moral), lo que la conciencia es a las normas (ética), lo que la conciencia moral es al criterio o canon (filosofía moral).

#### DEL HOMBRE QUE PERCIBE Y OBSERVA SU REALIDAD AL HOMBRE QUE REFLEXIONA Y JUZGA SU REALIDAD

Tal vez por la misma inagotabilidad de la realidad, el Hombre además de no dejar de sentir cierta impotencia ante la Naturaleza ha tomado, así sea de manera incipiente y precaria, conciencia de su imperfección, de las limitaciones de sus posibilidades, como de su condición perfectible. Esta conciencia que por naturaleza tiene el Hombre de poder ser más, la que muchas veces habrá de chocar con la arbitrariedad de las circunstancias, es una operación psíquica que el mismo Hombre ha logrado plasmar mediante prescripciones, normas y cánones de perfeccionamiento humano; y todo accionar del Hombre que lo ponga en la senda de la perfección será “actividad moral”, siendo “inmoral” por las acciones degradantes de su dignidad.

#### GÉNESIS Y DESARROLLO DE LA CONCIENCIA MORAL<sup>8</sup>

Para aproximarnos a una explicación plausible del proceso mediante el cual el ser humano se hace más humano desarrollando su subjetividad, su

---

<sup>8</sup>KOHLBERG, Lorenz. Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

interioridad y su conciencia, y cómo a partir de su propia experiencia le va encontrando y dando sentido al mundo que lo rodea, lo que en buena medida coincide con el desarrollo de los períodos cognoscitivos de la persona, nada más pertinente que retomar la Teoría del “desarrollo del juicio moral” expuesta por Lorenz Kohlberg.

Fundándose en que en la relación cognición-afecto no puede haber conocimiento sin afecto ni afecto sin conocimiento, Kohlberg elabora y propone su Teoría del “desarrollo del juicio moral” paralelamente al desarrollo del Conocimiento, de una manera tal que el Afecto motiva las operaciones del Conocimiento y el Conocimiento estructura las operaciones del Afecto. Con base en este presupuesto, esboza su Teoría de los “niveles de juicio moral” como producto del desarrollo paralelo entre lo Cognoscitivo y lo Moral, es decir, el desarrollo de los períodos cognoscitivos como una condición necesaria para el desarrollo paralelo de los niveles socio-morales, ya que sin desarrollo del pensamiento y razonamiento cognoscitivo no se desarrollaría el razonamiento moral.

Establece L. Kohlberg que el nivel del Juicio Moral en la vida de las personas es un ejercicio no limitado a las raras intuiciones ni a los ocasionales chispazos, sino condicionado por el nivel de fundamentación intelectual y cultural de la persona que juzga, por el grado de desarrollo de sus procesos de pensamiento y razonamiento y por la capacidad de la persona para extraer el sentido de los conflictos morales presentados en su cotidianidad.

El aporte conceptual y práctico de “la teoría de los seis estadios del juicio moral”, desarrollada por L. Kohlberg, a grandes rasgos sería: Ya que el juicio moral en la vida de las personas es un ejercicio que no se limita a raros momentos en la vida, ni es cuestión de chispazos, sino que es necesario el que se integre un proceso de pensamiento que al emplearlo nos permita extraer el sentido de los conflictos morales que surgen en nuestra cotidianidad, donde tendríamos que tener cierta competencia para poder sopesar las exigencias de los demás con respecto a las propias. Lo anterior requiere del rigor conceptual, de la fundamentación y la debida formación intelectual y cultural, ya que si algo queda claro es que las decisiones no son asunto del simple sentido común. Esta fundamentación cognitiva y cultural, como proceso

de pensamiento, se iría desarrollando a través del mismo crecimiento fisiológico e intelectual de las personas, aunque no siempre dicho crecimiento se presente de manera idéntica o linealmente acumulativa en cada uno de los individuos.

De igual manera, la fuente del “juicio moral” es capacidad de asumir roles, la que está directamente relacionada con la edad de las personas, donde la capacidad de asumir el rol de otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años, que es el momento decisivo en el crecimiento del “juicio moral”. Tal es el caso, por ejemplo, de un niño de tres años que ni siquiera percibe que su madre tiene una necesidad independiente; pero un niño de ocho años, que sí percibe y sopesa su necesidad con la de su madre, al decidir respetar la necesidad de su madre por estar cansada estaría ejercitando su juicio moral propio de su estadio.

Kohlberg diseña un instrumento de investigación para medir el proceso de razonamiento que una persona usa en la resolución de sus dilemas morales y para estimar el desarrollo moral de alguien. Investiga la consistencia en el razonamiento de niños, jóvenes y adultos, ante una gama de asuntos morales, concluyendo que el conflicto de valores sugerido en estos asuntos morales son de sumo interés para dichas personas, las que se localizarían en uno de los seis estadios de desarrollo moral distintos.

Con respecto a los tres niveles (grados) de desarrollo de la “conciencia moral” y sus respectivos estadios:

En el nivel I, nivel pre-convencional, sus estadios 1 y 2 son los de la moralidad heterónoma y el individualismo. En el estadio 1 lo virtuoso sería someterse a reglas apoyadas por la obediencia que evite el castigo, acatando el poder de las autoridades, pero sin reconocer los intereses de otros; y en el estadio 2 lo virtuoso está en seguir las reglas cuando es por el propio interés inmediato y se actúa para cumplir los propios intereses, dejando a otros hacer lo mismo, es decir, servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto.

En el nivel II, nivel convencional, la moralidad se manifiesta en la tendencia del individuo a identificarse con su propia comunidad, de modo que se identifica las normas morales correctas con las que se consideran vigentes en la moralidad. En su estadio 3 lo virtuoso está en vivir de acuerdo con lo que espera la gente, donde se mantienen las relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud, poniéndose en el lugar del otro; y en su estadio 4 lo virtuoso está en cumplir los deberes con los que se ha comprometido, en seguir las leyes excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales consolidadas, en cumplir las obligaciones definidas de uno y en contribuir a la sociedad, grupo o institución. En este nivel II se considera que las relaciones interpersonales ya toman el punto de vista del sistema social que define roles y reglas o normas comunitarias.

En el nivel III, nivel postconvencional\*, la persona ya está dotada de unos principios que le permiten distinguir las normas comunitarias convencionalmente establecidas del nivel II, de los principios universalistas de justicia. El estar dotados de estos principios es lo que permite a la persona sopesar, cotejar o valorar el grado de moralidad de las normas de cualquier comunidad, incluida la de ella misma. En su estadio 5, que es el del contrato social y derechos individuales, lo virtuoso está en ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo, las reglas son normalmente mantenidas por el bien de la imparcialidad y porque son el contrato social; algunos valores y reglas no relativas (la vida, la libertad) se deben mantener en cualquier sociedad sea cual sea la opinión de la mayoría; se cumple la ley por el bien de todos y la protección de los derechos de todos; se da la aceptación libre del compromiso de contrato para con la familia, la amistad y el trabajo, es decir, el mayor bien para el mayor número posible. En su estadio 6, que es el de los **principios éticos universales**, lo virtuoso está en poder seguir principios éticos escogidos por uno mismo, no los que a uno se le ocurran, sino apoyado por principios universales de justicia como el respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos; en la creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos. En este nivel la perspectiva social

---

\*Esto de postconvencional no se refiere a alguna ética postconvencionalista, sino a un nivel de desarrollo sicoafectivo superior al nivel convencional.

es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se las debe tratar.

Es decir, al superar lo convencional y asumir una conciencia o razonamiento moral, la persona ya se niega a reducir la moralidad a la mera constatación de lo que se considera bueno y correcto en las distintas tradiciones de las comunidades concretas. Se ha pasado de la Moral a la Ética.

Una vez desplegados los conceptos y argumentos pertinentes, se puede decir que la Ética habrá conseguido dar razón del fenómeno moral y que la Filosofía Moral daría cuenta racionalmente de la dimensión moral humana, de modo que habremos crecido en saber acerca de nosotros mismos, y, por tanto, habremos alcanzado un mayor grado de libertad. En definitiva, filosofamos para encontrar sentido a lo que somos y hacemos; y buscamos sentido para colmar nuestras ansias de libertad, dado que la falta de sentido la experimentamos como cierto tipo de esclavitud.

Ahora vendría la parte operativa de la Teoría, mediante clínicas o talleres, en las que se plantean casos problemáticos de dilemas morales para evaluar las respuestas con base en los tres niveles y seis estadios de razonamiento y juicio moral. Ante el dilema planteado, el entrevistado tendría que valorar jerarquizando, por ejemplo, entre los valores de la vida, la libertad, la responsabilidad, la autoridad, la propiedad, la ley, la costumbre, el individualismo, la convivencia, los deberes, los derechos, los derechos individuales, la conciencia social, los principios éticos universales, la autonomía, etc.; respondiendo luego a preguntas del tipo ¿qué hacer?, ¿por qué hacerlo?, ¿para qué hacerlo?, ¿cómo hacerlo?, ¿cuándo hacerlo?, ¿cuánto hacerlo?, ¿con qué hacerlo?, ¿con quiénes hacerlo?, ¿dónde hacerlo?, etc., para poder medir entonces grados de intencionalidad, conocimiento, organización, concienciación, participación, responsabilidad, autonomía, etc.

Uno de los modelos clásicos de dilema moral expuesto por Kohlberg es el “Dilema de Heinz”, en el que Heinz tiene su mujer a punto de morir de cáncer y al no tener todo el dinero requerido para comprar el medicamento que podría

salvarla va y le cuenta al farmacéuta su situación, pidiéndole que le haga un descuento o que le permita pagárselo más tarde, pero éste no accede; entonces Heinz en su desesperación piensa atracar el establecimiento para robar la medicina que necesita su mujer. A la evidencia de que la gente hace cualquier cosa para salvar la vida otro de cualquier forma y que la gente generalmente hace todo lo que puede para evitar ir contra la ley, surgen preguntas como: ¿Debe Heinz robar la medicina? Si Heinz no quisiera a su mujer, ¿debe robar la droga para ella? Suponiendo que la persona que se muere no es su mujer, sino un extraño, ¿debe Heinz robar la medicina para un extraño? Suponiendo que se trata de su mascota, ¿debe robar la medicina para salvar el animal? Como está contra la ley que Heinz robe, ¿esto lo hace acaso moralmente malo?

Con base en su Teoría, Kohlberg pudo apreciar que por lo general los jóvenes que están en transición entre etapas utilizan más de un “estadio” de razonamiento; que dos personas en distinto “estadio” pueden compartir un valor parecido, siendo su modo de pensar sobre el valor diferente en cualidad, es decir, el valor se parece pero el sentido del valor ha cambiado; que así como el niño a medida que crece va pasando a las operaciones concretas sin necesidad de tener que modificar sus respuestas selectivas, sino reestructurando todo su modo de pensar, de igual manera en el campo moral un cambio de etapa implica reestructuraciones en el cómo uno piensa sobre toda una gama de temas morales; que así como un niño no puede alcanzar el “estadio” de las operaciones concretas sin antes haber pasado por la etapa del pensamiento preoperatorio, de igual manera un “estadio” se desarrolla después de su anterior; que, puesto que el pensamiento sólo se desarrollaría en dirección ascendente hacia un mayor equilibrio y el nivel más elevado reintegra las estructuras que se encuentran en los niveles más bajos, de igual manera cuando un joven adolescente desarrolla operaciones formales no es que se esté olvidando de cómo utilizar operaciones concretas, sino que tiende a hacer uso del razonamiento más avanzado.

No corresponde transcribir las metodologías, que podrían ser de la psicología clínica, de la entrevista abierta y espontánea, del diálogo clarificador o del taller en el que se diligencia un formulario estandarizado, etc., pero sí habría que resaltar que una de sus conclusiones fundamentales sobre el desarrollo

del pensamiento de las personas en temas morales, caracterizado por ese sistema de estadios de desarrollo cognoscitivo que van desde la mitad de la infancia hasta la edad adulta, siempre se supone que una persona moral obra de acuerdo con sus valores, los que según sea el medio socioeconómico y cultural de la persona pueden entrar en conflicto entre sí, produciéndole el conflicto de tener que decidir sobre un valor a seguir. Y se llega al “estadio 6” cuando se tiene plena conciencia de que las personas son racionales y son fines en sí mismas, y como tales se las debe tratar. En este nivel, estarían las personas que enfocan los problemas morales desde una perspectiva superior a la sociedad, que pueden ver más allá de las normas y leyes dadas por su propia sociedad y preguntan por los principios éticos universales de justicia y respeto por la dignidad de los seres humanos, sobre los que se basa cualquier sociedad buena.

**4.2.4 La acción humana.** La noción de Acción es un concepto central de la filosofía Moral, pero a su vez es de los que más se presta a confusión. Desde la Lógica de Aristóteles se ha diferenciado entre “actuar y hacer”, diciéndose unas veces que actuar no es hacer ni hacer es actuar; y en otras, como en la filosofía existencial, por la vía de establecer que el hacer es hacerse a sí mismo (estar en el mundo) se estaría diciendo que el mismo ser humano es en el fondo un “actuar”.

Así como el conocimiento es el resultado del acto de conocer, según Aristóteles la Acción es el resultado de esa elección deliberada que es el “actuar”. Como categoría, la Acción de cortar sería la opuesta a la Pasión de estar cortado. Como acepción etimológica, un significado de la “Acción” podría darnos elementos para diferenciar ésta del concepto de “actividad” o “acto”. Pero esto no resulta suficiente cuando nuestra preocupación es enfocar la Acción dentro del contexto de la dimensión de la Moral; en la que no basta con estudiar el acto o acción en sí, sino relacionando el concepto de Acción con otros como los de intención, deliberación, elección y decisión, y viendo el modo como ese Hombre que actúa se enfrenta ante un hecho, evento o situación determinada y toma decisiones.

A la Filosofía Moral le interesa el enfoque del concepto de Acción referido a la conducta humana o expresión de las “acciones humanas”. Para una

comprensión de las “acciones humanas” se requiere tener presente si se refieren al mundo natural, son acciones sociales o no sociales, como la finalidad de la misma “acción”; si son “acciones” orientadas hacia el éxito; si son acciones hacia el logro de ciertos propósitos o hacia el entendimiento y al acuerdo con otros hablantes. En Jürgen Habermas encontramos que la Acción no-social orientada al éxito más desarrollada es la “acción instrumental”; la Acción social orientada al éxito más desarrollada es la “acción estratégica”; la Acción social orientada a llegar a un entendimiento o acuerdo consensual no coactivo con el otro más desarrollada es la “acción comunicativa”. Y de ellas, nos interesaremos por las “acciones” orientadas hacia el entendimiento y el acuerdo con otros hablantes, acciones racionales por antonomasia.

Según Donald Davidson las “acciones” son acaecimientos, pero ciertos acaecimientos como la caída de un rayo no eran acciones; que la “acción racional” era mucho más que el movimiento corporal, aunque la acción racional fuera movimiento corporal, puesto que no todos nuestros movimientos corporales eran acciones racionales, en cuanto a cosas que hacemos, sino simplemente cosas que nos pasaban, tal como sucedía con los movimientos mecánicos o reflejos; que una acción racional era un movimiento corporal cuyas causas no eran sólo las de carácter neurofisiológicas (estados físicos) sino, también, las de ciertos estados mentales del individuo como sus juicios (creencias) e intenciones (deseos); es decir, los juicios y las intenciones racionalizan el movimiento corporal, ocasionan o causan la “acción”, donde la intención o deseo es el fin que un individuo espera alcanzar, lo que sólo se logra mediante la “acción”, y el juicio o creencia sólo relacionaría el movimiento corporal con algún objetivo perseguido.

La concepción racional de la “acción” es aquella que considera que el sujeto racionaliza su movimiento corporal, haciendo intervenir sus opiniones, creencias, juicios, deseos e intenciones, causando de esta manera determinado movimiento corporal y haciendo de éste una acción, en la medida en que esté orientado hacia un fin propuesto. Una cosa es “creer que” (creencia, juicio), y otra “querer hacer” (deseo, intención), pero una y otra se encuentran explicando la “acción racional”, racionalizando, por ejemplo, el movimiento corporal y haciéndolo inteligible.

Mi deseo de beber agua, por sí solo, no explica que me levante y me dirija a la nevera. Podría tener ese deseo, tan acuciante como se quiera, y aun así seguiría escribiendo, si no tuviese también la creencia de que hay agua en la nevera (y la de que moviendo mi cuerpo de ciertos modos alcanzaré la nevera). Mi creencia de que hay agua en la nevera, por otro lado, tampoco explica por sí sola que me dirija a la nevera; tener esa creencia sería perfectamente compatible con mi inmovilidad, si careciese del deseo de beber agua<sup>9</sup>.

Por su misma complejidad significativa y funcional se presentan muchas más concepciones de la Acción. El concepto de “acción” es tan complejo que son muchas las tendencias filosóficas que al ocuparse de ella han terminado equiparándola con impulso, con esfuerzo, con producción, con transformación, con proceso, con efecto etc., entre las cuales cabe relacionar a Maurice Blondel<sup>10</sup> con su “acción” tanto como el ímpetu iniciador, como el proceso de ejecución de un designio que ocurre entre el proyecto y como el efecto y el mismo resultado obtenido; o en el caso existencialista que ve la “acción” como el hacerse a sí mismo.

## TIPOS DE ACCIONES RACIONALES<sup>11</sup>

En la Comunicación Humana, como en todos sus procesos de producción material o simbólica, los individuos concretan sus respectivas concepciones y particulares intereses a través de sus “acciones”, que son de tres tipos: El Trabajo, el Lenguaje y la Interacción Social.

Mediante el Trabajo, según J. Habermas la Acción del Hombre es “instrumental”, comunicándose con la Naturaleza bajo la idea de domeñarla, explotarla, transformarla y ponerla a su servicio, asegurándose una mayor

---

<sup>9</sup>DAVIDSON, Donald. Las palabras, las ideas y las cosas: elemento de pragmática. s.l.: Policopiado Universidad del Quindío, s.f. p. 480.

<sup>10</sup>BLONDEL, Maurice. La lógica de la acción: diccionario de filosofía de José Ferrater Mora. Barcelona: Ariel, 1994. p. 43.

<sup>11</sup>HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa; taurus humanidades. Madrid: s.n., 1990.

productividad de su fuerza de trabajo humano. Mediante el Lenguaje, la Acción del Hombre entra en Comunicación con sus semejantes, con los demás vivientes y con todo el medio externo orgánico, lo que le ha venido permitiendo dar el salto de Natura a Cultura, buscando su autotransformación, el desarrollo de su psicogénesis y la creación de sus propias formas de comprensión racional del mundo. Mediante la “Interacción Social”, el Hombre entra en Comunicación con la Naturaleza (Trabajo), con sus semejantes y su contexto (Lenguaje) y, además, con aquellos agentes y relaciones de poder que determinan muchas de las cosas de su cotidianidad, generándole la necesidad de buscar formas de saber cada vez más racionales, pero sometiéndolas a su crítica con la idea de reproducirlas, re-crearlas o cancelarlas; es en la “Interacción Social” donde subyacen todas las “racionalidades”, la “racionalidad instrumental”, la “racionalidad estratégica” y la “racionalidad comunicativa”.

### **4.3 MÉTODOS PARA LA FILOSOFÍA MORAL**

Cuando tratamos de saber algo acerca del mundo, al intentarlo no sólo llegamos a saber que no sabemos mucho, sino que nos encontramos con las dificultades de esclarecer las relaciones entre los conceptos de verdad y realidad. Una de las mayores dificultades que envuelve el problema de poder desarrollar una armoniosa teoría del conocimiento, consiste en poder esclarecer, precisamente las relaciones entre verdad y realidad de manera que satisfaga nuestras intuiciones más básicas acerca de estos conceptos.

La postura de la “tesis realista” sobre la independencia entre creencia y realidad es la base no sólo para dar cuenta de la posibilidad del error, sino también para explicar la posibilidad de la divergencia conceptual, pero si este “realismo” parece acomodar muy bien nuestras intuiciones básicas no deja de estar montado sobre una tesis que resulta difícil de sostener, a saber, la tesis de la realidad independiente.

Por esto hemos considerado la necesidad de adentrarnos en los problemas del Método, mucho más si vemos los grandes riesgos que en la Filosofía Moral han de ocasionar las posturas relativistas, o si vemos cómo la ciencia

contemporánea formula mediante hipótesis regularidades consideradas más o menos verdaderas o verosímiles.

**4.3.1 Antecedentes.** En la antigua Grecia ya existía la preocupación por responder a esa postura espontánea del hombre común ante las preguntas sobre la naturaleza del conocimiento, pero es a partir de la Crítica de la Razón Pura de Emmanuel Kant (1724-1804) cuando se considera que el conocimiento es el resultado de un Sujeto que entra en contacto con su objeto de conocimiento, recibiendo impresiones sensibles y sometiéndolas a un proceso de organización mediante sus estructuras cognitivas innatas; es decir, aunque la realidad existía con independencia del Sujeto, el conocimiento que éste tendría de aquella estaría mediado por la misma capacidad cognoscitiva intrínseca del Sujeto.

También otro aspecto a tener en cuenta es el uso del lenguaje, en cuanto aceptar si el lenguaje es suficiente para la representación del mundo, puesto que el lenguaje es usado tanto para la representación científica del mundo como para las representaciones realizadas por el común de las personas en sus opiniones y conversaciones cotidianas, haciendo muchas veces tan válidos los razonamientos de la ciencia y la filosofía, como los del conocimiento cotidiano. Por su carácter polisémico, el lenguaje hace que con frecuencia los hombres se digan unas cosas por otras, o que una misma frase tenga significados diferentes, o que el sentido de una expresión pueda connotar con el tiempo otros sentidos, o que las cosas dichas digan mucho más de lo que en sí son. Según sea el uso del lenguaje, así será la interpretación, representación y reflexión hechas sobre la realidad del mundo y su contexto; es decir, según sea el uso del lenguaje, así será la percepción, el pensar y la actitud sobre las cosas ante nosotros.

Acá es obligado referirse a Ludwig Wittgenstein (1889-1915) quien, según aquella máxima kantiana de que el deber de la filosofía consiste en eliminar la ilusión producida por un malentendido, se propone la eliminación del mal uso de los conceptos, instaurando un método o un nuevo estilo de pensar. Así es planteado uno de los Métodos, considerado “realismo cognitivo interaccionista”, más apropiado en la armonización de nuestras intuiciones básicas acerca de la realidad y de la verdad. A partir de la llamada Filosofía

del Lenguaje Ordinario de John L. Austin, John R. Searle y Paul Grice, entre otros, se empieza a ver cómo el uso del lenguaje afecta la formulación de los problemas filosóficos.

**4.3.2 El dicho y el hecho de la filosofía moral.** Con base en el texto de W. D. Hudson<sup>12</sup> se adelanta una revisión general sobre lo que los filósofos contemporáneos están pensando en Filosofía Moral; para seguir aclarando este concepto, veamos:

**4.3.2.1 El discurso moral y la filosofía moral.** Según el autor, la Filosofía Moral no trata de lo que la gente debe hacer, sino de “lo que la gente hace cuando habla acerca de lo que debe hacer”<sup>13</sup>. Porque una cosa es hacer Filosofía moral y otra muy distinta moralizar, siendo esto una confusión muy generalizada en el común de la gente. Un moralista, es alguien que utiliza el lenguaje moral en lo que podemos llamar discurso de primer orden –ética-, toma parte en la reflexión, argumentación o discusión de lo que es moralmente aceptable o equivocado, bueno o malo, es decir, habla de lo que la gente debe hacer, aquí estaríamos ubicados en el campo de la ética. Filósofo Moral, es alguien que toma parte en lo que podemos llamar discurso de segundo orden –metaética-; piensa y habla acerca de las maneras como los moralistas utilizan términos morales como “bueno” o “justo”, cuando pronuncian sus juicios morales.

De esto se desprenden una serie de interrogantes, que interesan y caracterizan muy especialmente al Filósofo Moral, como por ejemplo: ¿Qué características definen el Lenguaje Moral como tal?, ¿En qué se distingue y en qué se asemeja el Lenguaje usado para otros propósitos tales como enunciar hechos empíricos o pronunciar mandatos? y ¿qué hace una persona cuando habla de lo que debe hacer?

Esto es lo que le interesa al Filósofo Moral, es decir los rasgos lógicos del debate mismo. ¿Qué han hecho estas personas cuando hablaban de lo que debían hacer? Ciertos filósofos decían que: intentar responder una pregunta moral es intentar hacer un descubrimiento y otros que es intentar alcanzar una

---

<sup>12</sup>HUDSON, W. D. La filosofía moral contemporánea. Madrid: Alianza, 1974.

<sup>13</sup>Ibid, p. 17.

decisión<sup>14</sup>. El autor nos dice que, en uno y otro caso, un filósofo reconocería que lo que acontece en el discurso moral no se asemeja a lo que ocurre en otros contextos en los que también pueden hablarse de hacer descubrimientos o de alcanzar decisiones.

De aquí se desprende otra serie de interrogantes, que nos irán aproximando al tema: ¿dónde está la autoridad a la que recurrir cuando se toman decisiones morales? y ¿dónde está la autoridad cuya invocación convierte a alguien en moralista?. Estas reflexiones sugieren que el discurso moral, aun cuando en muchos aspectos se parezca a otros tipos de discurso, posee algo peculiar. Así las cosas, entonces la mayor parte de los filósofos morales modernos, tanto si consideran un juicio moral como descubrimiento o como decisión, lo consideran en todo caso como sui géneris<sup>15</sup>. ¿Qué reflexiones pueden confirmar lo que dicen?

Hoy los filósofos morales se hacen este tipo de reflexiones y concluyen que es lógicamente imposible definir el Lenguaje moral en términos del no-moral, o derivar “debe” de “es”. “Debe ser” o “debe hacerse” no significa que algo sea, o no sea, el caso. ¿Qué significa entonces? ¿Qué hacemos cuando hablamos de lo que deberíamos hacer si no estamos afirmando un hecho específico acerca de las consecuencias de hacerlo, ni lo que una autoridad ha dicho sobre el particular, etc.? En relación con esto se nota un elemento emotivo en el discurso moral y surge un reconocimiento de la necesidad de que el discurso debe ser consistente, es decir, hay un reconocimiento de la razón, o de la consistencia en el discurso moral.

¿Puede pretenderse que el discurso moral esté basado en la razón como lo están otro tipo de discursos, como por ejemplo, el científico? Y de aquí se sigue ¿qué pensaríamos de un científico que dijera: “yo tengo mi propio método para determinar lo que es verdadero y lo que es falso. Muchos científicos tienen otros métodos, pero yo empleo el mío con toda consistencia, por tanto mi discurso se basa en la Razón”?<sup>16</sup> Puesto que los juicios morales

---

<sup>14</sup>Ibid, p. 19.

<sup>15</sup>Ibid, p. 20.

<sup>16</sup>Ibid, p. 25.

parecen permitir a quienes lo hacen confeccionar sus propias razones, entonces no pueden ser como las hipótesis científicas. Lo que conduce al filósofo moral a otra cuestión: ¿cómo se relacionan con los Juicios Morales las razones que se dan a favor de ellos? ¿Hay realmente un vacío entre “es” (razones fácticas) y “debe” (juicio moral), y si lo hay, cómo puede superarse?

**4.3.2.2 Significados del discurso moral**<sup>17</sup>. Para poder adentrarnos en La cuestión fundamental ¿Cuál es el significado del discurso moral?, o encontrar el significado del discurso moral, primero debemos fundamentarnos sobre la concepción del significado como tal, de lo contrario difícilmente lo podremos lograr.

Actualmente, los filósofos morales están muy ocupados discutiendo los respectivos méritos de explicar lo que se hace cuando se habla sobre lo que se debe hacer, nos dice el autor<sup>18</sup>. Lo que él se propone en este libro, trata sobre cuestiones, que como hemos visto, se plantearían para un Filósofo Moral. Recordemos algunas de estas cuestiones.

A la pregunta ¿a qué se parecen más los juicios morales, a los descubrimientos o a las decisiones?, el autor va a analizar por qué los *intuicionistas* dijeron que se parecen más a los descubrimientos, y los *prescriptivistas* más a las decisiones.

¿Pueden ser sustituidos los Juicios Morales sin pérdida ni cambio en el significado por enunciados fácticos?. Se verá porque algunos filósofos llamados naturalistas éticos, han pensado que sí, mientras que otros, los intuicionistas, los emotivistas y los prescriptivistas, han pensado que no<sup>19</sup>.

En el discurso Moral, ¿se apela primariamente a la emoción o a la razón? . Esta pregunta plantea muchos problemas, de los que el autor tratará más adelante. Verá que lo que querían decir los emotivistas cuando decían que el significado del lenguaje moral es primariamente emotivo y verá qué crítica se

---

<sup>17</sup>Ibid.

<sup>18</sup>Ibid, p. 26.

<sup>19</sup>Ibid.

les puede hacer. Se verá también, lo que los prescriptivistas quieren decir cuando dicen que es posiblemente argumentar razonablemente sobre las cuestiones morales. Y se verá que sus críticos, los descriptivistas, opinan que el prescriptivismo no ha mostrado que ello sea así, ya que, según el análisis prescriptivista del discurso moral, es lógicamente posible para cualquiera de los que en él participan, no sólo formar su propia opinión acerca de un problema moral, sino también elegir para si mismo lo que ha de contar o no como prueba y esto, según los descriptivistas, no es razonar. Los descriptivistas afirman haber encontrado un fundamento racional para el discurso moral más sólido que el de los prescriptivistas. Según aquellos, hay ciertas consideraciones específicas, o tipos de consideración, que deben contar, lógicamente, como prueba en contra o a favor de un juicio moral para cualquier persona razonable. Se verá que esta concepción no ha pasado inatacada por otros filósofos contemporáneos que siguen manteniendo el emotivismo o el prescriptivismo.

A la pregunta ¿cuál es el significado del lenguaje moral? se le dio respuesta bajo la influencia de teorías del significado del lenguaje en general, y no específicamente del discurso moral. Durante el período filosófico del que se ocupó en este libro, nos aclara el autor, la teoría del significado ha experimentado importantes desarrollos, y es necesario conocerlos para poder comprender la filosofía moral contemporánea. Por ello necesitamos “(i) esbozar las teorías del significado que subyacen a los principales tipos de teoría ética contemporánea; (ii) mostrar por qué son erróneas algunas de ellas; (iii) indicar la influencia que cada teoría del significado ha tenido en la filosofía moral”<sup>20</sup>.

## ENFOQUES INTUICIONISTAS Y EMOTIVISTAS

Para poder responder a la pregunta ¿cuál es el significado del lenguaje moral? habría que tener claro no sólo lo que es el discurso moral sino también lo que es el significado. W. D. Hudson hace referencia a las teorías del significado más relevantes, ocupándose del significado de las palabras, frases y oraciones tal y como se usan en los actos lingüísticos.

---

<sup>20</sup>Ibid, p. 33.

“El lenguaje se usa para comunicar algo, y por medio de él se entiende, o no se entiende, algo”. Lo que comunica o no comunica y lo que es o no es entendido es su significado<sup>21</sup>.

Nuestro autor se hace la pregunta ¿qué es, en este sentido, el significado?, buscando responderla con referencia a las teorías del significado más relevantes. En primer lugar, según la teoría Referencial del Significado subyacente en la teoría ética de aquellos filósofos llamados “intuicionistas”, y, con un resultado distinto, a la teoría del primer Wittgenstein sobre la ética; luego, según las teorías Verificacionistas y Causal, o Sicológica, que subyacen en la teoría ética “emotivista”. La teoría Verificacionista estaría por debajo del “emotivismo” de los primeros positivistas lógicos; la teoría causal o sicológica, por debajo del emotivismo de C. L. Stevenson y finalmente, en la última sección, El significado como uso, estudiará algunas de las opiniones que sobre el lenguaje mantuvieron el último Wittgenstein y J. L. Austin, respectivamente. Sobre estas opiniones se fundamentan las teorías de los *prescriptivistas* y de los *descriptivistas*<sup>22</sup>.

Una cuestión principalmente discutida en la filosofía moral británica era la que oponía a los naturalistas éticos contra los no naturalistas. “El naturalista ético”, es el nombre que se le da a un pensador que define las palabras morales, tales como “bueno” o “recto”, en términos de propiedades naturales. G. E. Moore se dedicó a refutar a aquellos que pensaban que habían definido “bueno” en términos o en otros similares, esto lo hizo en su libro, Principia Ethica (Londres, 1903). El punto de vista de Moore, puede considerarse como no-naturalista ético. En las primeras páginas de su Principia Ethica, Moore dice que su tarea está dedicada a “ese objeto o idea”, representando como se usa generalmente la palabra “bueno”<sup>23</sup>. A pesar de que el autor es consciente de que está generalizando en sus apreciaciones y que esto es peligro, cree, a su vez, que es cierto que la teoría referencial del significado, en una u otra forma, se da en gran parte por supuesto en la obra tanto de los naturalistas como de los no naturalistas y va a considerar. Por un lado, están los

---

<sup>21</sup>Ibid, p. 34.

<sup>22</sup>Ibid, p. 34-35.

<sup>23</sup>Ibid, p. 73.

naturalistas, que creían que los términos naturales significan, esto es, se refieren a ciertas propiedades naturales de las oraciones o de las situaciones, y que tales propiedades pueden ser observadas por alguno de los sentidos. En cambio, los no naturalistas creían que los términos morales significan, esto es, se refieren a propiedades no naturales que solamente pueden ser aprehendidas por la intuición moral.

Luego surgiría la pregunta ¿si está bien fundada la suposición que subyace a este tipo de teoría ética, a saber, que el bien y el mal, pueden conocerse por intuición?

Los intuicionistas dieron buena cuenta del naturalismo ético, pero lo sustituyeron por un no-naturalismo que la mayor parte de los filósofos morales contemporáneos han encontrado igualmente inaceptable. Las críticas al Intuicionismo, han seguido dos direcciones principales<sup>24</sup>. Por un lado se acepta que los términos morales se refieren a entidades metafísicas, misteriosas propiedades supersensibles de las acciones o de los hechos, que se aprenden por una facultad supersensible de intuición igualmente misteriosa y por otro lado, que deja sin explicar un rasgo esencial del lenguaje moral, a saber, su estrecha conexión con la acción, lo que puede llamarse su carácter esencialmente dinámico.

**4.3.3 En la dimensión de la filosofía moral.** Nos paramos sobre el gran reto legado por F. Nietzsche consistente en “averiguar si el orden moral desde el que cobran sentido la autonomía personal, el derecho moderno y la forma de vida democrática tiene realidad o es tal orden ficticio” y en el hecho de que si bien cada vez sabemos más cosas, por esto mismo tendríamos que asentir en que “cada vez se sabe menos debido, por un lado, a la infinitud e inagotabilidad de la realidad y a nuestras humanas limitaciones, insuficiencias, discapacidades y disfunciones, por el otro”.

El Método en Filosofía Moral tiene que ver más con la Actitud de estar siempre aprendiendo de la experiencia y estar dispuestos a escuchar la argumentación (crítica), regido por la máxima de que “yo puedo estar

---

<sup>24</sup>Cf. J. O. Urmson. The emotive theory of ethics (la teoría emotiva de la ética). Cap. 2. s.l.: s.n., 1968.

equivocado y tú puedes tener razón, y, con un esfuerzo, podemos acercarnos los dos a la verdad”.

**4.3.3.1 El racionalismo crítico.** Este método ya se había insinuado en la descripción del concepto de “Conocimiento”.

En su “racionalismo crítico” Karl R. Popper va más allá del “empirismo lógico”, profundizando los métodos de trabajo científico, pero sin alcanzar a constituirse en verdadera alternativa al “positivismo lógico”. W.V.O. Quine, con su “semántica behaviorista”, pretende reconstituir una “filosofía primera” que juzgue toda otra área de la indagación humana, mediante una epistemología normativa que evalúe las estrategias y sus productos, como a las creencias de la ciencia.

Es la misma naturaleza teórica-práctica de la Filosofía Moral, que por su misma condición de ser racional y razonablemente real no podríamos decir de manera categórica si es ciencia, pseudociencia o metafísica, la que impone asumirla mediante métodos críticos, críticos de objetivismos y subjetivismos, como los del “racionalismo crítico” (K. Popper), sin que con esto se esté diciendo que sea el único o más idóneo para aproximarnos a la Filosofía Moral.

La tensión entre saber e ignorancia en la Teoría del Conocimiento que, en Popper, ilustra la idea de “precariedad del desarrollo intelectual científico”, sirve para demarcar el punto de partida del desarrollo intelectual científico, a saber, la problematización; el desarrollo intelectual científico no parte de la observación, no parte de la descripción, sino de los problemas, bien de orden teórico, bien de orden pragmático<sup>25</sup>.

Con base en la reflexión generada de la problematización entre conocimiento e ignorancia, el profesor Germán Guarín nos da la pauta para considerar la Filosofía Moral en su sentido crítico y en su carácter comprensivo, cuyo objeto de estudio puede ser, entre otros, el comportamiento del hombre con

---

<sup>25</sup>GUARÍN J., Germán. Manifestación de elogio a la razón crítica. En: Revista Maestría En Educación. U. de Manizales, 2003.

independencia de la psicología y donde su comprensión radicaría en saber poner en consonancia la conducta-acción con la situación; esto es, se está insinuando un Método mediante el cual nos aproximaríamos a la Realidad, observándola, describiéndola, clasificándola y experimentándola, superando las lógicas inductivas y deductivas (formales) por otras lógicas críticas y situacionales.

Al optar por dichos métodos, se está tomando distancia con respecto al significado de los enunciados científicos que a la luz de la lógica formal son susceptibles de ser verificables, o de ser mostrados verdaderos o falsos, que son enunciados propios de las ciencias naturales (física, química, biología), las ciencias humanas (antropología, sociología) y ciencias formales (matemática) que pretenden cumplir con el principio de verificabilidad, principio que a nuestro parecer resulta poco apropiado para la Filosofía Moral. Más que verificabilidad (verdadero o falso), a la Filosofía Moral le cabría aproximarnos de la mano de Karl Popper (1902-1994) con su criterio de “refutabilidad” o “falsabilidad”. Esto, porque no estaríamos ante una entidad (teórica-práctica) del mundo de nuestra experiencia senso-perceptible, ni de la observación inmediata de la realidad; ni podríamos definirla como ciencia natural, ciencia formal o ciencia social, ni la agotaríamos a través de análisis deductivos o de síntesis inductivas, ni sería propia de causalidades como la de acción-reacción, medio-fines, etc.

Con base en Karl Popper (Búsqueda sin Término, editorial Tecnos, Madrid, 1985) podríamos avizorar un método equiparable al modo de descubrimiento de todos los organismos vivos, desde la Ameba hasta Einstein, que es el método de “ensayo y eliminación del error”. En vista de que la Filosofía Moral no se adecua al inductivismo de la observación inmediata de la realidad, en Popper encontraríamos más razones para despreocuparnos de tener que fundamentar irrefutablemente y justificar racionalmente las tesis de la Filosofía Moral.

Queda por establecer cómo, a partir de un hecho tan simple como el de ser conscientes de que nos equivocamos, hacemos de la Filosofía Moral una entidad susceptible de crítica y de argumentación, que renunciando a cualquier tipo de certezas particulares asume la actitud de formular problemas, resolver

problemas y tomar decisiones; cómo la demarcamos en su ámbito de actitud racional y razonable, dentro de un campo propio del conocimiento conjetural; y cómo este procedimiento crítico nos aproximaría a la Verdad. Para esto necesitaríamos plantearnos los problemas de la filosofía Moral a manera de formulación de “conjeturas”, las que entrarían a ser refutadas buscando sus errores, para eliminarlos y aprender de éstos; y en medio de este proceso entrar a contrastar críticamente a la Filosofía Moral, para re-embarcarnos de nuevo en la búsqueda de dificultades, problemas y contradicciones.

## LOS TRES MUNDOS DE KARL POPPER

Uno de los núcleos duros del pensamiento de Karl Popper está en su preocupación por relacionar la Lógica con la Ética, desvirtuando aquello de que la objetividad se nos presentaría libre de valores o que la Ética fuera tan sólo un asunto meramente subjetivo, como si los argumentos lógicos no tuvieran nada que ver con los valores éticos.

Nada más humano que la actividad objetiva de conocer y comprender los ritmos de la Naturaleza, entrando así en comunión con ésta. Filosofía de la ciencia y teoría social son, en Popper, dos caras de la misma moneda.

La teoría del “mundo tres” de Popper es una tesis (1967) sobre la existencia objetiva de un Mundo Tres, inteligible y con autonomía propia, como si fuera una variante entre los dos mundos de Platón (sensible e inteligible) y los tres mundos de los Estoicos\*. Popper explica cómo el mundo constaba de tres sub-mundos, ontológicamente distintos. El primero, sería el mundo “físico” o de los estados físicos; el segundo, el mundo “mental”, de los estados de conciencia o de los estados mentales (psicológico); y el tercero, el mundo de los “inteligibles”, que sería el de los contenidos de pensamiento objetivo, en especial de los pensamientos científicos, poéticos y artísticos.

Pero no es suficiente con afirmar que el “mundo uno” es el de las cosas físicas (estados), el “mundo dos” es el de la mente subjetiva (procesos) y el “mundo tres” es el de la mente objetiva (contenidos).

---

\*Según los estoicos tendríamos el mundo sensualista, el mundo racional y el mundo material.

El mundo tres de Popper sería el mundo de los contenidos de pensamiento objetivo, de las teorías conjeturales y sus relaciones lógicas, de las situaciones problemáticas, de los paradigmas, de los argumentos y de nuestra capacidad de aprender de los conocimientos pretéritos. Acá está una razón para considerar que la Filosofía Moral, por su naturaleza y objeto, es del “mundo tres”, el mundo creador de la ciencia, la cultura y la humanidad.

El “mundo tres” se caracteriza por sustentarse en sus sistemas teóricos, problemas, soluciones problemáticas y argumentos críticos; y si bien interactúan entre sí el uno y el dos, sólo el mundo tres tiene la particularidad de la objetividad y existir independientemente de los otros dos, además de poder afectarlos sin ser afectado. El mundo dos, o mundo de la mente, que funciona como el nexo entre el uno y el tres, es el que capta los objetos del mundo tres. Todas nuestras acciones en el mundo uno, que es el de la infraestructura mercantil, instrumental y tecnológica, están influidas por nuestra capacidad de abstracción y captación subjetiva, propia del mundo dos, de la objetividad del mundo tres.

Es decir, las relaciones causales entre estos tres mundos se dan de una manera donde el dos es mediador entre el uno y el tres, pues los tres están relacionados entre sí de tal modo que tanto los dos primeros como los dos últimos pueden entrar en interacción. En el caso de unos ingenieros (mundo dos) al servirse de las teorías o diseños desarrollados previamente por otros o por ellos mismos (mundo tres), podrían producir nuevos inventos científicos y tecnológicos, como maquinaria, equipo o herramientas, lo que sería intervenir en el mundo uno porque así estarían introduciendo sus transformaciones físicas.

Sobre la base del Mundo 1 material de naturaleza física, de todas las entidades físicas, incluyendo también a organismos como los cuerpos y cerebros humanos, se desarrolla un proceso generador de otros mundos, como si fueran tres planos de la realidad. El Mundo 2, donde flota la mente sin obstáculos, es el mundo de condiciones mentales aisladas que se desplazan separadas del flujo de conciencia, de un sentido subjetivo del conocimiento. El Mundo 3, o mundo del contenido del pensamiento, es el mundo ideal de la cultura que, según Popper, es objetivo; ya que en este Mundo 3, que es el de

las teorías y explicaciones sobre cómo funciona el universo físico, el de las imágenes en la mente del sujeto y el de la Conciencia, se proyectan los contenidos del Mundo 1. Y en el escenario cósmico dichos mundos se unificarían gracias a una visión totalista de la evolución creativa. El Mundo 2 es el mundo comodín, que se transmuta activamente del Mundo 1 al Mundo 3 y del Mundo 3 al Mundo 1; cuyos objetos incluyen pensamientos, descubrimientos, recuerdos y otras condiciones mentales aisladas.

Por tanto, es posible aplicar todo esto al mundo de la Filosofía Moral, debido a que ésta recurre al lenguaje de los Juicios y los Enunciados propios de las ciencias empíricas (naturales, humanas), de tal manera que si los Juicios y Enunciados de la Filosofía Moral no son verificables, sí son falsables a la luz de la experiencia, pero sin que esto nos lleve a pensar que sólo la experiencia sería el medio de acceder al conocimiento; si no les cabe el criterio de “verificabilidad”, no significa esto que los enunciados no verificables carezcan de sentido o significado; si carecen de validez lógica, esto no les impide que racionalmente sean justificables; y, lo más importante, los Juicios y Enunciados de la Filosofía Moral necesitan tener “pretensión de validez universal”, siendo que sus presupuestos habrán de ser necesarios, últimos y universales.

Es decir, la Filosofía Moral es reflexión, interpretación y descubrimiento “falsable y refutable”, con “pretensión de validez universal y fundamental”.

## CAPÍTULO II

### 5. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA MORAL

Ya entrados en el cuerpo central de la investigación de campo como tal corresponde relacionar las categorías que han emergido de nuestro estudio sobre el estado actual de la enseñanza de la Filosofía Moral. Esto es, nos referimos a la base de sustentación temática mediante la cual es necesario analizar los datos y la información referenciada en los Anexos, los que también requieren ser vistos a la luz de la siguiente sustentación metodológica\*.

Nos proponemos como primera medida describir el estado actual de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral, con la idea de diagnosticar y dar respuesta a la necesidad y posibilidad de proponer un proyecto de enseñanza de la Filosofía Moral, que no se propondrá explícitamente; sino que se centrará en relacionar los elementos conceptuales mínimos para que, bajo cierto marco referencial y determinados procedimientos, sea enseñada filosóficamente, en cuanto educación fundada en el desarrollo del pensamiento a partir de un diálogo permanente entre las diversas disciplinas de la enseñanza, acordes con el carácter general de los debates actuales sobre la educación en el mundo\*\*, los que resumimos en Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a convivir.

Para ello, empezaremos por tratar de entender estos principios a la luz de los currículos y la práctica docente; mostrar de dónde surge esta pretensión tal de educación, así como de clarificar un poco más la noción misma de “educación filosófica”. Es una oportunidad para que la asignatura de Filosofía Moral se redefina en muchos aspectos, en cuanto a los conceptos que deben ser comprendidos por todos y que deben importar a todos, de tal manera que el aprendizaje de Filosofía Moral redunde en la misma Educación y la transformación de los individuos y la sociedad.

---

\*También podría llevarse dicha sustentación metodológica como prólogo al apartado de los anexos, pero se ha considerado la pertinencia de consignarla en este punto del trabajo.

\*\*Puntos planteados por la comisión de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. UNESCO: Informe sobre la Educación para el siglo XXI: la educación encierra un tesoro. p. 96-108.

Después de la revisión documental sobre la enseñanza de la Filosofía Moral, cotejando los diseños curriculares de los diferentes programas de Filosofía de algunas universidades colombianas, se buscará cómo podemos sacar las respectivas lecciones para proponer las cosas que redunden en la dinamización de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral. En este propósito, hemos adelantado la temática ya consignada en la primera parte, suficientemente cargada de la fundamentación conceptual y temática requerida para los asuntos de la Filosofía Moral, según los diferentes aportes teóricos detectados en nuestra consulta.

Del diagnóstico resultante se espera encontrar otras respuestas a la pregunta ¿cuáles serían los elementos que ayudarían a dimensionar la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral?, con el fin de que sirva efectivamente como orientadora de la acción y de la vida. También se espera que, además de lo interesante, resulte ser una contribución en cuanto a los aspectos procedimentales y temáticos requeridos para una redefinición de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral, como el saber práctico y filosófico que es. Y en eso seremos persistentes.

## **5.1 ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA MORAL**

Corresponde ahora ver cómo los resultados del trabajo de campo han incidido en la selección de la temática y fundamentación teórica desarrollada hasta ahora, y cómo de ahí mismo seguirá surgiendo esa base de sustentación de nuestra propuesta, que es fruto de la constatación y análisis de la información recolectada, tanto la información suministrada por la universidades colombianas seleccionadas como la suministrada por estudiantes y profesores del Programa de Filosofía de la Universidad del Quindío.

Ha sido muy importante tomar conciencia del estado en que se encuentra la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral en la Universidad del Quindío, como haber auscultado sobre el sentido del aprendizaje filosófico y la pertinencia de enseñar filosóficamente incluso las disciplinas que no son propiamente filosóficas.

### **5.1.1 Programas adelantados en algunas universidades colombianas.**

En la Introducción se ha referenciado el procedimiento adelantado ante algunas universidades para allegar la información correspondiente al estado actual de la enseñanza de la Filosofía Moral (ver anexo 1 y anexo 2).

En cuanto a la información curricular de las universidades: Primero, se solicitó por escrito (anexo modelo carta enviada a las diferentes Universidades del país) el programa curricular de la asignatura “Filosofía Moral” implementado en las diferentes Universidades de Colombia; luego nos dispusimos a la revisión documental enviada por la Universidad del Valle, la Universidad Nacional (sede Bogotá), la Universidad de Caldas, la Universidad de Antioquia, el Grupo de investigación Pedagógica del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el Grupo de Ética y Desarrollo Humano del SENA (Dirección Nacional) con su investigación sobre “competencias axiológicas”, la Universidad de Honores y la Casa de América, para empezar a realizar su codificación abierta, realizando el examen minucioso de los datos, incluso fijándonos en frase por frase y a veces en palabra por palabra. Esto permitió generar las respectivas categorías, las que se fueron extrayendo del conjunto de conceptos que se descubrieron en los datos, y que una vez identificadas nos han llevado a desarrollarlas en términos de sus propiedades y dimensiones específicas. Al principio, las notas para codificar no se hicieron muy claras acerca de lo que decían los datos, pero a medida que se avanzó en las comparaciones de las respuestas a las preguntas formuladas fuimos avizorando qué tipo de conceptos teóricos y de temas deberíamos desarrollar. Es así como de estas primeras notas fueron emergiendo las categorías, los conceptos que apuntan a las categorías y algunas propiedades y dimensiones.

**5.1.2 Entrevistas correspondientes a la Universidad del Quindío.** Con respecto a las entrevistas en profundidad aplicadas a estudiantes y profesores de la Universidad del Quindío (anexo guión de preguntas): En total fueron siete (7) entrevistas en profundidad. A todos estos datos se les dio la interacción normal entre codificación y muestreo, es decir, se examinaron e interpretaron los datos a partir de algunos programas realizados por los docentes, después de haber editado las entrevistas realizadas. La revisión se hizo, analizando oraciones y a veces párrafos completo, a medida que se hacía la pregunta por la idea central del párrafo y oración, dándole un nombre, los que se encerraron

entre paréntesis y negrilla, permitiendo un análisis más minucioso del concepto. Todo ello centrado en la comparación constante y el muestreo teórico, es decir, se empezaron a leer los datos desde la teoría. Puesto que una vez empezada la recolección de los datos ofrecidos por la entrevista inicial, en su misma revisión documental fueron surgiendo conceptos o categorías, con sus respectivas propiedades y dimensiones. La información recolectada se almacenó en medio magnético y también de forma manual (uso de cartulinas y colores) según las orientaciones dadas por los asesores.

## RESULTADO Y ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

Se ha trabajado el problema de la enseñanza de la Filosofía Moral, vista desde la perspectiva de la formación filosófica y la educación filosófica, según la información suministrada por estudiantes y profesores del Programa de Filosofía de la Universidad del Quindío.

Se seleccionaron los candidatos a entrevistar, el lugar, el tiempo y los tipos de datos a recoger; se diseñó el cuestionario de las entrevistas (ver anexo 2), con base en los conceptos derivados tanto de la problemática filosófica y educacional, como de la misma preocupación personal generada en mi experiencia, poniendo el énfasis en la formación filosófica, la educación filosófica y la educación en filosofía moral.

Una vez realizada la recolección de los datos consignados en las entrevistas, se ha pasado a su revisión documental y luego se han analizado las entrevistas, a la luz del respectivo acervo conceptual filosófico, con el fin de vislumbrar el estado del saber de la Filosofía Moral, que no podría ser muy ajeno a la situación general de ese otro problema filosófico y educativo de la enseñanza de la Filosofía, tanto en la universidad colombiana como en el caso particular de la Universidad del Quindío.

## ANÁLISIS DE LA DOCUMENTACIÓN

En el transcurso de la investigación se levantaron los respectivos memorandos sobre el avance de la misma, ante la Maestría en Educación de la Universidad

de Manizales, lo que ha quedado testimoniado en los respectivos documentos. Se extractaron sus reflexiones, las que nos han orientado en la estructuración de la Investigación, alrededor de las preguntas ¿qué es lo que mínimamente se debe conocer para trabajar Filosofía Moral?, ¿cuáles son los problemas centrales que le atañen y preocupan a la Filosofía Moral?, ¿existe un marco de referencia para trazar unos lineamientos curriculares de la Filosofía Moral?, entre otras.

Al respecto, ver Anexo.

## **5.2 BASE DE SUSTENTACIÓN TEMÁTICA**

Producto de un proceso de reagrupación de los datos más significativos para los entrevistados dispersos en la codificación abierta de las siete entrevistas aplicadas a estudiantes y docentes del programa de Filosofía de la Universidad del Quindío (ver Anexo), se han seleccionado las categorías y subcategorías pertinentes a una explicación del fenómeno de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral, las que en lo posible se desarrollarán de manera coherente y consistente, a efectos de relacionarlas en un solo entramado temático que nos de la idea del estado actual y lo que corresponde hacer por la fundamentación y comunicación de la Filosofía Moral.

Dicha relación temática, por las mismas características del objeto de estudio y de los entrevistados, nos habrá de generar una teoría adelantada más como marco conceptual que como descripción del fenómeno, la que hemos considerado como una base mínima de sustentación temática requerida para adelantar la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral, yendo de los conceptos más generales como el de Educación, Filosofía y enseñanza de la Filosofía, hacia los otros más específicos referentes a la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral. Y la relación temática no se circunscribe a las categorías desarrolladas en este capítulo II, sino también con respecto a las categorías ya desarrolladas en el capítulo I.

Se espera que los conceptos y temas desarrollados se correspondan con las categorías centrales surgidas de las inquietudes de los entrevistados, que en buena medida sean respuesta a sus expectativas y que de verdad resulten

útiles al propósito de reconsiderar la manera como se viene enseñando la Filosofía Moral.

**5.2.1 La educación.** Uno de los insumos más importantes en el producto del Hombre es la Educación, entendida esta como Educación y Vida, Educación y Trabajo, Educación y Sociedad.

Cuando se piensa en la Paideia Griega se encuentra que ella no es simplemente un nombre simbólico, sino la única designación exacta del tema histórico en un contexto. Su contenido y significado sólo se revelan plenamente ante nosotros cuando leemos su historia. Vemos pues, como el conocimiento esencial de la educación griega constituye un fundamento indispensable para todo conocimiento o propósito de la educación actual.

En la “paideia” griega se acuña la divisa de que “el hombre nace ignorante y debe volverse sabio”, incitando al ciudadano a adquirir los conocimientos suficientes para no dar simples opiniones (doxa) sino argumentar la verdad (aletheia) y ganarse así el respeto de los demás; pero esto contrajo otro tipo de discusiones como la de si se podía enseñar la Verdad y quién tenía el derecho de educar a los jóvenes.

Platón consideraba que debía buscar y enseñar la verdad por medio de la dialéctica, mientras que los Sofistas pensaban que la verdad absoluta, los principios a priori o las metas últimas no existían, que lo que existían era acuerdos y convenios sociales; por ello acudían a la retórica como principio de opinión y de argumentación. Esta controversia generó otra igualmente importante, la discusión entre Platón y los Sofistas: ¿Quién tenía el derecho de educar a los jóvenes? Los filósofos que buscaban la verdad y la enseñaban mediante la dialéctica o los filósofos que enseñaban a pensar mediante la retórica para que el joven pudiera desempeñarse políticamente en la Polis.

Tampoco tuvieron los griegos que sortear otro de los obstáculos de hoy, ya que pudieron vivir el aprendizaje como una necesidad para ganarse una estima y desempeñarse con suficiencia en la sociedad y no como un consumo que luego se desecha o una mercancía que podemos comprar a un determinado precio para luego lucrarnos con su venta; lo que ha alterado las prioridades

haciéndonos caer en el juego de tener que hacer la tarea para pasar al siguiente curso, hasta obtener el cartón que nos abrirá las puertas para empezar a progresar en la vida.

Hoy pareciera que de nada nos sirve saber, por ejemplo, sobre la amistad porque esto no es necesario para poder hacer negocios, siendo por el contrario un obstáculo para estos altos oficios, como lo es la ética. La educación actual tiene como única finalidad preparar a la persona para el mercado, para venderse al mejor postor. Ya no es la divisa de la “paideia”, sino la acuñada por los traficantes del capitalismo “*time is money*”. Se revive la tragedia del rey Midas, que todo cuanto tocaba se convertía en oro; no hay tiempo sino para el dinero. Esto va en contravía de lo que pensaban los griegos, por ejemplo, Sócrates acostumbraba decir que si algún ciudadano quería hablar con él debería tener todo el tiempo posible, debido a que el saber era un proceso lento. Además agregaba que en una disputa filosófica no hay perdedores porque quien descubre que estaba equivocado aprendió algo nuevo, y el que mantuvo su verdad se afirmó en su saber.

En lo que respecta al mundo de la Educación, la clara conciencia de los principios naturales de la vida humana y de las leyes inmanentes que rigen sus fuerzas corporales y espirituales adquieren la más alta importancia. Estos conocimientos se pusieron al servicio de la Educación, formándose mediante ellos verdaderos hombres. Los griegos vieron por primera vez que la Educación debe ser también un proceso de construcción consciente “constituido convenientemente y sin falta, en manos, pies y espíritu<sup>28</sup>”. Sólo a este tipo de educación puede aplicarse propiamente la palabra formación, tal como la usó Platón, por primera vez, en sentido metafórico, aplicándola a la acción educadora<sup>29</sup>. La palabra alemana Bildung (formación, configuración), nos dice Jaeger, designa de modo más intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego y platónico. Contiene, al mismo tiempo, en sí la configuración artística y plástica y la imagen, “idea” o “tipo” normativo que se cierne sobre la intimidad del artista. Esta idea de formación, es una herencia de los griegos, la que reaparece dondequiera que el espíritu humano abandona la idea de un

---

<sup>28</sup>Ibid, p.11.

<sup>29</sup>πλάττιν. Platón, Rep., 377 B, Leyes, 671 E.

adiestramiento según fines exteriores y reflexiones sobre la esencia propia de la educación, siendo el hombre el centro de su pensamiento.

Su ideal del Hombre no es el descubrimiento del yo objetivo, sino la conciencia paulatina de las leyes generales que determinan la esencia humana. Su principio espiritual no es el individualismo, como algunos creen, sino el humanismo, que significó la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser. Este ideal del hombre, mediante el cual debía ser formado el individuo, no es un esquema vacío, independiente del espacio y del tiempo. Es una forma viviente que se desarrolla en el suelo de un pueblo y persiste a través de los cambios históricos.

La superior fuerza del espíritu griego depende de su profunda raíz en la vida de la comunidad, es así como vemos, que el hombre, cuya imagen se revela en las obras de los grandes griegos, es el hombre político. “Todo futuro humanismo debe estar esencialmente orientado en el hecho fundamentalmente de toda la educación griega, es decir, en el hecho de que la humanidad, el “ser hombre” se hallaba esencialmente vinculado a las características del hombre considerado como un ser político”<sup>30</sup>. Aquí hay una conexión entre la vida espiritual creadora y la comunidad, es así, como los hombres más significativos de Grecia se consideraban siempre a su servicio.

Entonces, los verdaderos representantes de la *paideia griega* no son los artistas mudos, como los escultores, pintores y arquitectos, sino los poetas y los músicos, los filósofos, los retóricos y los oradores, o sea, los hombres de estado. Desde los tiempos remotos de la Grecia homérica, la educación de los jóvenes fue la gran preocupación de la clase noble, de los que poseen el *areté*, es decir, la excelencia requerida por la nobleza de sangre, la que más tarde se volverá para los filósofos, la virtud, es decir, la nobleza del alma. Educación que es impartida por los adultos en el grupo social mismo. Vemos como los jóvenes eran formados para la excelencia, para la *areté*, a través de la *sunusia*, es decir, a través de la frecuentación del mundo adulto<sup>31</sup>, sin especialización.

---

<sup>30</sup>Ibid. p. 14.

<sup>31</sup>Acerca de la *sunusia*, cf. Platón, Apología, 19 e.

Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual<sup>32</sup>. Ésta es la posición de los griegos en la historia de la educación humana. Entendida la Educación como un proceso de formación y de acceso al pensamiento y al saber en el sentido clásico en que la filosofía lo ha considerado desde la antigüedad. La línea de análisis de la Educación en este sentido, consiste en responder a la pregunta: ¿Qué significa enseñar?. Se trata de saber cuáles son las condiciones efectivas para el acceso al conocimiento.

De aquí se siguen algunas consideraciones generales. Como primera medida, la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad. Es así, como la educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior, regido por normas y leyes, que asumen los miembros de una comunidad; como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual.

Como el desarrollo social depende de la conciencia de los valores que rigen la vida humana, así, la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de los valores válidos para cada sociedad. A esta estabilidad de las normas válidas corresponde la solidez de los fundamentos de la educación y de la disolución de las mismas resulta la debilidad, lo que repercute en la misma sociedad, siendo imposible toda acción educadora, quedando como única alternativa, la violencia. Para el hombre griego la idea de la educación representaba el sentido de todo humano esfuerzo. Era la justificación última de la existencia de la comunidad y de la individualidad humana. Este conocimiento de sí mismos y su clara inteligencia de lo griego, fue lo que dio la posibilidad de su máximo esplendor.

## EDUCACIÓN PARA APRENDER A PENSAR BIEN

La gran finalidad del mundo y del proyecto humano se cumple por la Educación, sin que esta se reduzca a la formación de unos estudiantes

---

<sup>32</sup>JAEGER, Werner. La Paideia. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1992. p. 3.

desarrollando las habilidades y destrezas requeridas en la adquisición y repetición de conocimientos adquiridos, ni en los eficientes que resulten ante las evaluaciones, sino con propender porque inmersos en la problemática vivencial, existencial y concreta de sus vidas harán lo mejor para “aprender a pensar bien”, comprendiendo y comprometiéndose con las preguntas fundamentales de dónde venimos y para qué estamos, siendo coherentes en nuestra necesidad de vivir con la naturaleza transformándola y consecuentes con los principios éticos que hagan de la humanidad el actor protagónico en la constitución de nuestra comunidad biótica, respetando la vida, protegiendo el medio ambiente, garantizando los derechos humanos y construyendo la democracia con justicia social, entre tantas otras aspiraciones.

Un dicho popular define a la Educación como lo que nos queda después de olvidar todo lo aprendido, lo que es demasiado sabio, puesto que para retener informaciones aprendidas no importa olvidarlas cuando ahí disponemos de los libros, los archivos, las bibliotecas, los buscadores de internet, etc; mientras que de toda la travesía escolar nos quede el haber aprendido a pensar bien, entonces podríamos decir que efectivamente fuimos tocados por la gracia de la Educación.

Con respecto al proyecto humano, de un hombre incompleto, imperfecto y perfectible, la Educación debe fundamentarse en una concepción del Mundo, la Vida y el Hombre que sea verdaderamente humanizante y que le permite al Hombre aprender a pensar bien. Una Educación que comprenda a toda la comunidad biótica de la naturaleza y la sociedad humana; que se finque en la experiencia de la vida y en esa capacidad creadora innata a todos; que se guíe por las leyes psíquico–lingüísticas de la evolución y desarrollo cognitivo; que se preocupe porque los contenidos sean actuales, exactos, veraces, imparciales y pertinentes; que se nutra de las lecciones que va dejando la aplicación de las diferentes teorías, propuestas y visiones pedagógicas; que refleje y recree los niveles de desarrollo cultural; que garantice la autonomía, desarrollando las potencialidades humanas y fomentando el pensar, el analizar, el criticar, el discernir, el transformar y el crear; que satisfaga las expectativas de la comunidad y la sociedad, sin perder de vista que hoy el aula de clase es el mundo. Todo esto deber reposar sobre una práctica reflexiva y crítica.

Para un desarrollo armónico y equilibrado, la política educacional requiere de una concepción abierta, dinámica, compleja y flexible de la Educación. El proceso educativo debe innovarse mediante el desarrollo de proyectos pedagógicos alternativos, donde se conceptúe toda la complejidad social y se contemple la posibilidad de educar en y para la participación, en y para la creación, en y para la libertad y la vida, propiciando el desarrollo del hombre con base en el respeto, la tolerancia, la dignidad y la autonomía.

La Educación debe caracterizarse por la innovación y la flexibilidad, adaptable a la comunidad educativa, insertos en la interacción social y, sobre todo, en el mundo de hoy; por su armonización con el contexto socioeconómico y cultural, con las particularidades de la región y la localidad; por su integración teórica y práctica, que relacione los conocimientos valores específicos de la comunidad educativa con los conocimientos y valores universales; por su participación, donde docentes, educandos, directivos y padres de familia, como actores del proyecto educativo, se involucren en todo el proceso educativo. Todos estos aspectos constituyen referentes fundamentales para poder entender el sentido de la docencia Universitaria y nuestro papel como docentes.

Lo anterior nos plantea, de entrada, un problema fundamental que con frecuencia los maestros nos estamos planteando y es el hecho de que la educación debe servirnos para procurarnos las disposiciones básicas para que los estudiantes, y nosotros mismos como maestros, podamos “aprender a pensar mejor”. Al respecto señalaba el filósofo norteamericano John Dewey:

Nadie puede decirle a otra persona cómo debe pensar, del mismo modo que nadie debe instruirlo en cómo ha de respirar o hacer que circule su sangre. No obstante, es posible indicar y describir a grandes rasgos las distintas maneras en que los hombres piensan realmente. Algunas de ellas son menores que otras y se pueden enunciar las razones por las cuales son mejores. Quien comprende cuáles son las mejores maneras de pensar y por qué son mejores puede, si lo desea, modificar su propia manera de pensar para que resulte más eficaz, es decir, para realizar mejor el trabajo que el

pensamiento es capaz de realizar y que otras operaciones mentales no pueden llevar a cabo con la misma eficacia<sup>33</sup>.

Aquí se nos presentan dos formas de pensar que no debemos confundir. Una cosa es razonar de forma correcta, atendiendo a las reglas básicas de la lógica formal, lo que nos garantiza una forma de pensamiento sistemático y riguroso, que al permitirnos no incurrir en errores de forma en nuestros procesos mentales sería sin duda condición esencial del ejercicio filosófico, pero esto no es suficiente. Además, razonar correctamente no es necesariamente pensar mejor; nuestro pensamiento exige un cierto grado de aventura, de libertad en su búsqueda, *pensar mejor* entonces sería pensar de forma más eficiente, comprensiva y profunda; atiende a las reglas, pero se permite jugar con ellas, y deja campo a la intuición, a la imaginación, en fin a considerar los múltiples puntos de vista en que podemos desarrollar un mejor pensamiento. Las dos formas de pensar se hacen necesarias, una no excluye la otra.

En este sentido, el desarrollo de un mejor pensamiento, además de ser uno de los propósitos esenciales de nuestra educación, debe ser un compromiso personal y una atención permanente a los propios procesos mentales por parte de los maestros; debe reposar necesariamente sobre una práctica reflexiva y crítica que, a la vez que se compromete en el estudio de las diversas disciplinas, es capaz de examinarlas con criterios racionales y de asumir una postura propia ante lo enseñado.

Esto nos lleva a pensar que tal pretensión, además de ser posible en la medida que se crean las comunidades de indagadores desde las aulas, desde la formación del pregrado, desde el ejercicio de la docencia con responsabilidad en la investigación y desde las comunidades en que el juicio argumentado y la conjetura constituyen el eje del diálogo y del debate en la búsqueda de los acuerdos, también es posible “aprender a pensar bien” con el conocimiento cotidiano de la gran escuela de la vida.

---

<sup>33</sup>DEWEY, John: *Cómo pensamos: nueva exposición de las relaciones entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 1989. p. 21.

La Educación como un “aprender a pensar bien” implica un problema ético. Aquí hay toda una preocupación ética, donde educación y ética es lo mismo, es decir, dar cuenta de sí, constituyéndose como sujeto que hace de su existencia una obra de arte.

También el problema de la educación no ha dejado de ser tema de preocupación para filósofos como Kant. Todos recordamos su insistente llamado a que los hombres nos atrevamos a vivir según el ideal de la Ilustración:

La ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad, de la cual él mismo es culpable. La minoría de edad es la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no radica en una falta del entendimiento, sino de la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro. ¡Sapere aude! Ten el valor de servirse de tu propio entendimiento es, pues, la divisa de la Ilustración<sup>34</sup>.

Esta es una invitación a pensar por nuestra propia cuenta, siendo esta la exigencia básica de la Educación, como la que aquí pretendemos; es una Educación, siguiendo a Kant, para la mayoría de edad, no en el sentido cronológico sino en el de todo aquel que tenga en autonomía el valor de servirse de su propio entendimiento, superando en buena medida la heteronomía.

**5.2.2 Enseñanza de la filosofía.** ¿Enseñar filosofía? o ¿Enseñar a Filosofar? Entre el “aprender a filosofar” de Kant y el “aprender filosofía” de Hegel, podría pensarse en “enseñar filosofía enseñando a filosofar”, sobre conceptos, temas y problemas filosóficos para la reflexión filosófica y la libertad de pensamiento y acción.

Una de las preocupaciones actuales de algunos Profesores y pensadores contemporáneos es la que tiene que ver con la enseñanza de la filosofía. Encontramos en esta una gran dificultad debido al problema fundamental que

---

<sup>34</sup>KANT, Emmanuel. ¿Qué es la Ilustración?. En: Filosofía de la historia. México, F.C.E. .

con frecuencia los maestros nos estamos planteando y es el hecho de que la educación debe servirnos para procurarnos las disposiciones básicas para que los estudiantes, y nosotros mismos como maestros, podamos “aprender a pensar mejor”.

Un seguimiento sobre la enseñanza de la Filosofía nos conduce hacia algunas propuestas didácticas, como la presentada por los profesores españoles Víctor Santiuste y el profesor Francisco Gómez de Velasco, quienes en su libro “Didáctica de la Filosofía” nos muestran un ámbito general de la Filosofía, ubicando ésta en el mundo de hoy, en el mundo de los adolescentes y el lugar de la misma en las Enseñanzas Medias. Donde la filosofía debe cumplir la importantísima misión de estimular en el alumno una reflexión acerca de sí mismo, su mundo, y de los paradigmas científicos que desarrollan otras disciplinas del programa; potenciar una capacidad de análisis y crítica de las informaciones que llegan a sus manos; lograr una visión integradora del panorama excesivamente especializado de otras disciplinas. Lograr esto implica que la asignatura de filosofía debe buscar su significación, sin salirse de una tradición erudita, en forma de conceptos que deben ser comprendidos por todos y que deben importar a todos, es decir, la filosofía tiene la oportunidad y la obligación de redefinirse por relación a la enseñanza<sup>35</sup>. En este sentido, recuperar la relación perdida entre pedagogía y filosofía es crear nuevas formas de enseñanza y volver a pensar también la finalidad misma de la educación. Pensar por sí mismos, expresarnos creativamente en el lenguaje, conlleva necesariamente a convertir la enseñanza en un espacio para el ejercicio de la democracia y el desarrollo de la sociedad.

Otro aporte es el del pensador Miguel Ángel Mendoza, profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. En su libro “Introducción a la Didáctica de la Filosofía”, muestra unas perspectivas teóricas, conceptuales sobre la posibilidad de una didáctica de la filosofía en el marco de su enseñanza escolarizada. Partiendo del reto Kantiano, que establece la equivalencia entre enseñar filosofía y hacer filosofía y que si es así, entonces, “la didáctica de la filosofía puede y debe ser ella misma un problema filosófico para ser “admitida” en la república de los

---

<sup>35</sup>SANTIUSTE, Víctor y GÓMEZ DE VELASCO, Francisco. Didáctica de la Filosofía: teoría, métodos, programas, evaluación. Madrid: Narcea, 1984. p. 13.

filósofos profesionales, que por cierto muy a menudo desprecian este tipo de elaboraciones didácticas como algo ajeno y extraño a la filosofía”<sup>36</sup>. Ésta es una invitación a pensar por nuestra propia cuenta, siendo esta la exigencia básica de la Educación Filosófica.

La enseñanza de la filosofía ha merecido la realización de múltiples seminarios por parte de la comunidad académica, entre los que cabe destacar el Seminario sobre la experiencia docente en la facultad de filosofía en la Pontificia Universidad Javeriana<sup>37</sup>, donde se plantea que la “Educación Filosófica” se refiere, sobre todo, a la pretensión de un modo de enseñar y aprender que está en su conjunto atravesado por las características más relevantes de una actitud filosófica, partiendo de las peculiaridades propias de la enseñanza filosófica como lo sería el análisis crítico, además de resaltar el valor pedagógico del mismo y forma concreta de ponerlo en práctica.

También disponemos de los aportes y reflexiones del profesor Estanislao Zuleta, quien fue uno de los críticos más audaces de nuestro sistema educativo, cuando nos dice, que además del problema de enseñar, sin enseñar los procesos del conocimiento, existe un problema esencial: “en la escuela se enseña sin filosofía y ese es el mayor desastre de la educación. Se enseña geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía, filosofía sin filosofía, etc.”<sup>38</sup>.

Ante la tarea imposible de pretender enseñar todo a todos, la Filosofía nos permite acceder a los fundamentos orientadores de nuestra formación intelectual y a nuestro quehacer de vida, trabajo y convivencia. De ahí la desmesura de pretender enseñar la Filosofía como tratado, cuando habrá de ser fundamentación para que cada quien a su manera oriente su lucha permanente por la vida, sus preguntas fundamentales, sus respuestas a los problemas y su toma de decisiones, aprendiendo a aprender, aprendiendo a

---

<sup>36</sup>GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. Introducción a la didáctica de la filosofía. Colombia: Papiro, 2003.

<sup>37</sup>HOYOS, Jaime y VÁSQUEZ, S. J. Resumen policopiado por el programa de filosofía de la Universidad del Quindío. Agosto 2002.

<sup>38</sup>ZULETA, Estanislao. Educación y democracia: un campo de combate. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta, Corporación Tercer Milenio, 1995. p. 76.

pensar bien y aprendiendo a actuar. Así, además de la capacidad de preguntar, buscar respuestas, descubrir contenidos y formas e innovar relaciones, en la Filosofía encontramos la posibilidad de desarrollar nuestras capacidades de asimilar, analizar, relacionar y comprender, pensando, reflexionando y actuando guiados por un determinado cómo hacer las cosas, cómo resolver problemas y cómo tomar decisiones

**5.2.3 Educación filosófica.** No se trata de la enseñanza de la Filosofía, aunque sí la incluye. Nos referimos a que la enseñanza de cualquier disciplina habrá de hacerse filosóficamente, como si se tratara de la misma filosofía, es decir, cualquier materia se puede presentar, en principio, en forma filosófica, no importa de cual disciplina (asignatura) se trate; como también podría hacerse en forma perfectamente antifilosófica o, como decía Marx, aconceptual, es decir, sin que sus temas se incluyan en la lógica de un pensamiento propiamente dicho.

La Educación Filosófica es la apropiada para fundamentarnos en una concepción del Mundo, de la Vida y del Hombre, ya que además de seguir preguntándose si vale la pena la Filosofía, para qué enseñar Filosofía, qué enseñar de Filosofía y cómo enseñar Filosofía, siempre nos hemos preguntado si *¿son susceptibles de enseñar filosóficamente disciplinas diferentes de las filosóficas?*

En el antiguo período romano pensadores como Plutarco ya tenían esta preocupación:

La mayoría imagina que la filosofía consiste en discutir desde lo alto de una cátedra y profesar curso sobre textos. Pero lo que no llega a comprender esa gente es la filosofía ininterrumpida que vemos ejercer cada día de manera perfectamente igual a sí misma (...) Sócrates no hacía disponer gradas para los auditorios, no se sentaba en una cátedra profesoral; no tenía horario fijo para discutir o pasearse con sus discípulos. Pero a veces, bromeando con ellos o bebiendo o yendo a la guerra o al Ágora con ellos, y por último yendo a la prisión y bebiendo el veneno, filosofó. Fue el primero en mostrar que, en todo tiempo y en todo lugar, en todo lo que nos

sucede y en todo lo que hacemos, la vida cotidiana da la posibilidad de filosofar<sup>39</sup>.

Y aún hoy los verdaderos pensadores nos dicen que enseñar todas las asignaturas filosóficamente es darle sentido a lo que se enseña, tal como lo hace Estanislao Zuleta:

Además el problema de enseñar, sin enseñar los procesos del conocimiento, existe un problema esencial: En la escuela se enseña sin filosofía y ese es el mayor desastre de la educación. Se enseña geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía, filosofía sin filosofía, etc.

Entiendo por filosofía la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones. Asumo el concepto de filosofía en un sentido muy amplio, en el sentido griego de amor a la sabiduría. Es un filósofo el hombre que quiere saber; el hombre que aspira a que el saber sea la realización de su ser; el hombre que quiere saber por qué hace algo, para qué lo hace, para quién lo hace; el hombre que tiene una exigencia de autonomía. El hombre que está inscrito en una búsqueda de universalidad es también un filósofo, así como aquel que quiere ser consecuente con los resultados de su investigación<sup>40</sup>.

Ya habíamos citado también a John Dewey diciendo que para aprender a pensar mejor no había que pretender simplemente con una técnica mediante la cual la mente se disponga para el conocimiento, puesto que no bastaba aplicarle o dirigirle a alguien su mente, sino que tiene que ver con sus aspiraciones y las creencias que tiene frente a su desempeño como ser social y como hombre útil a la sociedad.

Una “educación filosófica” además de poner el acento en la fundamentación de una concepción del Mundo, de la Vida y del Hombre, debe ponerlo también

---

<sup>39</sup>¿QUÉ ES la filosofía antigua?. Citado por HADOT, Pierre. s.l.: Fondo de Cultura Económica. 1998. p.15

<sup>40</sup>ZULETA, Op. cit., p. 25-26.

en la formación, significando esto que la enseñanza de todo lo que nosotros llamamos materias debe tender a darse en forma filosófica, es decir, como pensamiento y no como conjunto de información. Y para poderlo hacer de manera filosófica, un pre-requisito tendría que ver con una determinada formación en cuestiones filosóficas, poniendo en relación la educación con la filosofía, la pedagogía con la filosofía y la argumentación con la enseñanza filosófica.

El epígono de la “educación filosófica” lo encontramos en Sócrates, donde la relación que el maestro establece con el discípulo es diálogo permanente, tomándolo en serio y exigiéndole, provocándolo en un ejercicio del preguntar que se convierte en todo un arte, *la mayéutica*, que es arte de parir el conocimiento gestado, de preguntar y responder, de criticar y refutar, en suma, de argumentar. La “educación filosófica” o enseñar filosóficamente es enseñar a pensar bien, que es hacerlo a pensar libremente, a través de maneras no rígidas ni autoritarias, requiriendo de la búsqueda y la creatividad.

Como la educación humanista que es, la “educación filosófica” consiste ante todo en enseñar a pensar libremente, aprendiendo a aprender, a preguntar e investigar, a pensar bien, a pensar por uno mismo y a saber hacer; fomentando el uso de la razón, racional y razonable, como capacidad de observar, abstraer, deducir, reflexionar, argumentar y comunicar pensamientos y contenidos de conocimiento, ya sea en forma de enunciados, proposiciones, juicios, argumentos, etc.

## EDUCACIÓN FILOSÓFICA CON FILOSOFÍA

Requerimos de aprender filosofía para un saber filosofar y necesitamos saber filosofar para enseñar filosóficamente sobre la comprensión y necesidad de transformarse a sí mismo los individuos para transformar la sociedad y el mundo.

Es la figura de Sócrates la que resulta definitiva para la determinación de un nuevo y paradójico tipo de sabio, decisivo en la definición del “filósofo” de Platón. Sócrates pretende que sólo sabe una cosa: que no sabe nada. Su método consistirá en interrogar a sus discípulos, no en contestar a sus

preguntas, porque él mismo no tiene nada que enseñarles tocante al contenido teórico del saber. Con Sócrates, filosofar será un cuestionarse a sí mismo porque se tendrá el sentimiento de no ser lo que se debería ser; y ¿cómo alcanzar la vida buena? es la pregunta ética por excelencia, para lo cual hace falta ser *philosophos*, amar lo que es necesario saber para vivir bien, puesto que si existe algo de lo que preocuparnos, es la propia vida. Es así, como Sócrates lleva a sus interlocutores a examinarse, a tomar conciencia de sí mismos, ya que después de haber dialogado con él, ya no se sabe por qué se actúa; se toma conciencia de las contradicciones en el discurso y de las propias contradicciones internas; se duda de sí mismo; se llega a saber que no se sabe nada y al hacerlo se toma conciencia de sí.

Como el verdadero problema no es saber esto o aquello, sino ser de tal o cuál manera, el papel del filósofo consiste en permitir a su interlocutor percatarse de cuál es el verdadero bien, el verdadero valor.

Esta enseñanza presocrática perdurará en la Antigüedad de tal manera, que todos los filósofos posteriores concederán a la filosofía un alcance práctico, una preocupación por la vida buena. Para toda la Antigüedad, Sócrates fue el modelo del filósofo y maestro ideal; para la posteridad, en palabras de Jaeger, “el fenómeno pedagógico más formidable en la historia de Occidente”. Varios siglos después, el gran contraste entre lo que Sócrates practicó y lo que la enseñanza de la filosofía devino hasta hoy, tras la herencia de las escuelas helenísticas, tal como fue advertido por Plutarco en su momento<sup>41</sup>.

En las circunstancias actuales, en que el humanismo se ve casi sofocado bajo el exceso de especialización, en que la técnica inventa medios capaces de exterminar a la humanidad, *la rehabilitación filosófica adquiere amplias significaciones*.

Plasmado esto en un marco referencial de un determinado currículo, no sería la Filosofía como saber acabado el eje articulador de nuestros currículos, sino precisamente el ejercicio de cuestionamiento que ésta propone. Antonio

---

<sup>41</sup>HADOT, Op. cit.

Gramsci lo plantea en su artículo “En búsqueda del principio educativo”<sup>42</sup>, toda *propuesta curricular* requiere de una disciplina básica que la articule. Así como en la escuela clásica fueron las llamadas artes liberales, en la escolástica medieval el estudio metódico de la obra de Aristóteles, en el humanismo renacentista el estudio de las lenguas clásicas y en la educación científico-técnica actual seguramente lo son las matemáticas, en las condiciones actuales se requiere una disciplina básica articuladora de un currículo que ha de prever que el alumno necesita desarrollar sus aptitudes potenciales para realizar las distinciones y relaciones conceptuales fundamentales, para que, en fin, se provea de las herramientas requeridas para el buen ejercicio de pensar, tanto en esa materia particular como en otras materias de su aprendizaje.

Como amonesta Durkheim, “la mayoría necesita ante todo vivir, y lo que se necesita para vivir no es saber hablar con arte, es saber pensar correctamente, de forma que se sepa actuar”<sup>43</sup>. Esto mismo lo estaban pensando los griegos, ya que para ellos el verdadero saber es finalmente un saber hacer, y el verdadero saber hacer es “para”, un saber hacer “para” el bien.

Esta idea de “educación filosófica con filosofía”, nos la expresa de manera clara el profesor Diego Antonio Pineda<sup>44</sup>, cuando plantea una idea de “Educación Filosófica” que, refiriéndose a la pretensión de un modo de enseñar y de aprender, está en su conjunto atravesada por las características más relevantes de una actitud tan filosófica como el afán por preguntarlo todo y someter a permanente examen todas nuestras creencias, juicios, sentimientos y valoraciones. Es la insistencia permanente en la búsqueda de “mejores razones” para lo que decimos, sentimos o pensamos; es la sensibilidad permanente hacia el lenguaje y sus diversos usos; es, en general, la permanente actitud de sospecha que nos lleva a considerar en cada una de

---

<sup>42</sup>Cfr. GRAMSCI, Antonio. Los intelectuales y la organización de la cultura. Buenos Aires: Nueva Versión, 2000. p. 121-130.

<sup>43</sup>EL VALOR de Educar. Cap. 5. ¿Hacia una humanidad sin humanidades?. Citado por SAVATER, Fernando. s.l.: Ariel, s.f. p. 131.

<sup>44</sup>Profesor Asociado Facultad de Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia).

nuestras proposiciones sus presupuestos más profundos y sus consecuencias más remotas. Esta actitud filosofante no se debería reducir, por supuesto, a un único y exclusivo saber ni sería propio de un solo tipo de aprendizaje de cualquier saber posible, tanto intelectual como práctico, tanto vital como profesional.

Entre los actores y escenarios del estamento educativo debemos centrarnos en el perfil de sus agentes y el grado de la co-relación docente–conocimiento–estudiante–desarrollo humano. Me atrevería a señalar que es precisamente esta ausencia del espíritu crítico e indagador de la Filosofía la falla más grave en que suelen incurrir nuestras prácticas educativas. En vez de formar para un pensamiento iluminado por el espíritu filosófico, la educación y en general la cultura actual somete al estudiante a un permanente bombardeo de información, saturando los sentidos que le impiden desarrollar sus capacidades críticas y donde muchas veces la imagen reemplaza al concepto, con la creencia de que ver es comprender. Mucha imagen novedosa, mucha sensación placentera, pero poco trabajo del concepto; el problema vemos, no es de información sino de formación.

Recuperar la relación perdida entre pedagogía y filosofía es crear nuevas formas de enseñanza y volver a pensar también la finalidad misma de la educación, la de pensar por sí mismos, y generar los espacios para expresarnos creativamente en el lenguaje y realizarnos como personas en autonomía y libertad, construyendo sobre los fundamentos de la democracia la sociedad que todos nos merecemos. Todo esto nos obliga a replantear tanto los fines como los métodos, tanto los contenidos como los programas, tanto las políticas educativas como las estrategias didácticas; lo que nos llevaría a repensar nuestra actual Educación.

Así nos ponemos de frente ante una situación que afecta todo el currículo universitario. Por lo que se hace urgente la necesidad de la “enseñanza filosófica”, educando y formando a nuestros estudiantes en la búsqueda de respuestas a los problemas y en la toma de decisiones, respondiendo así ante una sociedad que es cada día más cambiante, pero que en medio de la creciente demanda social de habilidades de aprendizaje como un elemento indispensable de la educación, no sólo serán agentes bien-informados y repetidores de conocimientos adquiridos sino productores de conocimiento.

Esta integración y reorganización de conocimientos que redefina el “saber teórico” como “saber” proponiéndose una praxis de teoría y práctica relacionada con el “saber hacer” o saber práctico, es uno de los propósitos de la actual política educativa que propende por el “saber hacer en contexto” y desarrollar conocimientos sobre las condiciones en qué se va usar lo que se sabe.

Esto empieza a hacerse posible auscultando en los problemas planteados por el ser del Mundo, de la Vida y del Hombre mismo, por la relación sujeto-objeto en el proceso de conocimiento, por el lenguaje, por la racionalidad del hombre y por la comunicación.

Dando por descontado que habrá de beberse de la fuente de la filosofía clásica griega, ya en la modernidad encontramos que un punto crucial son los tres criterios mínimos del racionalismo ofrecidos por Kant: Primero, *pensar por sí mismo*, es decir, la exigencia de renunciar a una mentalidad pasiva, que recibe sus verdades o simplemente las acepta de alguna autoridad, de alguna tradición, de algún prejuicio, sin someterlas a su propia elaboración; luego, *pensar desde la perspectiva del otro*, o sea, mantener por una parte el propio punto de vista pero ser capaz, por otra parte, entrar en diálogo con los otros puntos de vista, en la perspectiva de llevar cada uno hasta sus últimas consecuencias, para ver en qué medida son coherentes consigo mismos; y después, *pensar siempre de modo consecuente*, es decir, llevar las verdades, ya conquistadas hasta sus últimas consecuencias, que si los resultados de nuestra investigación nos conducen a la conclusión de que estamos equivocados, lo aceptemos<sup>45</sup>.

Estos tres preceptos, llamados por Kant “máximas del común entendimiento humano”, podemos considerarlos como los principios esenciales que guían una auténtica Educación Filosófica, orientadores de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía. Educar en este paradigma es apuntar a pensar por sí mismo, haciendo uso creativo del lenguaje, lo que conllevaría necesariamente a convertir la enseñanza en un espacio para el ejercicio de la vida en comunidad y de la democracia, hacia el desarrollo de la sociedad, dentro del contexto de nuestro país concreto con sus circunstancias concretas.

---

<sup>45</sup>KANT. Crítica del Juicio. N° 246, numeral 40. México: Porrúa, 1980. p. 270, 271.

**5.2.4 Enseñanza de la filosofía moral.** Hemos visto que son muchas las reflexiones que se adelantan hoy en día sobre la enseñanza de la filosofía, pero este proyecto se limitará como primera medida a defender la posibilidad y la necesidad de un estilo de educación de la Filosofía Moral o educación filosófica de la Filosofía Moral, enseñándola filosóficamente, como un modo de educación centrado en el desarrollo del pensamiento a partir de un diálogo permanente entre las diversas disciplinas de la enseñanza. Frente a todo ello defenderemos un lugar para la Filosofía Moral en el mundo de hoy, lugar que no ha sido ocupado.

Empecemos por el problema de la misma definición de Filosofía Moral. No ha sido fácil consensuar una definición universal de Filosofía Moral, prestándose esto a infinidad de teorizaciones, pero en la idea de que la Filosofía, a diferencia de las ciencias, es la única que se contiene a sí misma como objeto de estudio, también la Filosofía Moral por ser filosofía de algo tendría esta característica de la Filosofía; sólo que su reflexión no sería sobre la Filosofía sino sobre las prescripciones morales, las normas éticas, la conducta humana y la actitud vital. Asumamos entonces que estudiaremos la Filosofía Moral viéndola como una entidad con la propiedad de contenerse a sí misma, siendo ella misma su objeto de estudio.

También podría dejarse una definición tentativa de Filosofía Moral, susceptible de quedar revisada ahora mismo, diciendo que ella es una actitud y actividad racional crítica y reflexiva filosófica, de carácter teórico-práctico, que tiene que ver tanto con los problemas de lo vivido y a vivir de los hombres como con sus acciones inmediatas y mediatas.

Ahora, el Hombre es un fruto de la relación Educación-Valores-Vivencias-Reflexiones, en cuanto a los Valores de su cultura y vivencias, como sus reflexiones más sentidas. De la misma manera que resulta tan peligroso instrumentalizar o tecnificar la enseñanza de la Filosofía, no puede hacerse esto en la enseñanza de la Filosofía Moral. Si una genuina didáctica de la filosofía es aquella fundada en los mismos contenidos filosóficos, puesto que la Filosofía comporta en sí misma su propia didáctica, una didáctica de la filosofía Moral no podría elaborarse por fuera de la Filosofía Moral.

La Filosofía Moral es una filosofía de la vida para la vida, es una filosofía de alguien para alguien, es la filosofía que nos orienta en la toma de posición ante los problemas y sus preguntas y respuestas posibles, afrontando con cierta capacidad de valorar la gran crisis de identidad de la época, con el fin de ser cada vez mejores, como Personas.

La Filosofía Moral nos fundamenta en la idoneidad requerida para, una vez que vayamos olvidando lo aprendido, ser Personas, al tiempo que resolvemos problemas y tomamos decisiones.

Un punto de partida en la enseñanza de la Filosofía Moral, ya que la didáctica filosófica es infinita en sus posibilidades, sería la “problematización” teórica y práctica de lo vivido y lo por vivir, posiblemente a la manera de Lorenz Kohlberg mediante “dilemas morales”. Acá tendríamos que plantear problemas como la pobreza, el hambre, el analfabetismo, los derechos humanos, la democracia, la vida, etc., ensayando las posibles soluciones a dicha realidad.

Y una vez formados en el mundo de los Juicios de Valor, pensar cómo estos podría expresarse como conjeturas que pueden resultar ser errores, por el mismo hecho de ser emitidos por actores humanos, pero con la decisión de irlos eliminando; sin olvidar que si vemos los juicios morales como descubrimiento, seríamos intuicionistas, si los vemos como decisiones seríamos prescriptivistas, si los vemos como enunciados fácticos seríamos naturalistas éticos, o de no verlos así estaríamos entonces en la idea de los intuicionistas, prescriptivistas y emotivistas.

## LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LA FILOSOFÍA MORAL

Siempre que alguien hable sobre la Educación, termina haciendo un verdadero manifiesto, o manual de buenas ideas, intenciones y propósitos, los que habrán de quedar por allá en el platónico mundo de las ideas una vez que empiecen a chocarse con la política educativa.

Estar fundamentados en una concepción del Mundo, de la Vida y del Hombre podría verse como un problema personal que sólo serviría para que cada quien se inserte en una determinada corriente del pensamiento, pero no habría que verlo así puesto que según sea esa concepción así será la concepción de la

Educación, y según sea ésta así sería la visión de la política educacional, la que a su vez determinaría el grado de desarrollo del conocimiento científico y humanístico. Pero aparece la política educativa, y todo es llevado al traste, debido a que son políticas educativas sin educación, para no decir que son contra la educación, siendo esto mismo un asunto de Filosofía Moral.

Sin embargo, necesitamos de la política educativa, siempre y cuando ésta sea de educación, por la educación y para la educación, lo que se consigue en la medida que la Educación sea verdaderamente un asunto de interés público a resolver por el Estado en beneficio de la sociedad. La Educación es un asunto tan demasiado serio que no podríamos dejarlo al arbitrio de los intereses particulares de la religión, la familia, los gremios, la producción, el capital, etc., ya que éstos necesitan hacer de la Educación una mercancía más; por lo que otra de nuestras preocupaciones es esta de tratar la Educación como un asunto de política pública, que de hacerlo así estaríamos buscando que la Educación no sólo sea de calidad sino que redunde efectivamente en la calidad de vida de quienes adquieren mayores conocimientos.

Somos de la convicción de que sólo el Estado está en capacidad de garantizar el presupuesto requerido para una cobertura total de la educación y de calidad aceptable, puesto que no se conoce de un país en donde se haya garantizado esto sin necesidad de la educación pública, pero son los ritmos de la economía los que han terminado imponiendo la relación directamente proporcional entre el desarrollo del aparato productivo y el desarrollo del aparato educativo. Si las revoluciones tecnológicas, científicas y productivas exigen la ampliación de los mercados, lo que a su vez ha hecho que la Educación se ponga al servicio de ello, requerimos revertir la causalidad haciendo que por la vía de la transformación del pensamiento se legitime la necesidad de superar los pensamientos únicos, dando saltos en la Educación, en cuanto a concepción y calidad, y que sea la sociedad quien determine qué tipo de aparato productivo es el que nos garantiza que a mayor educación menor atraso científico y tecnológico y mayor calidad de vida.

Ante los pensamientos únicos, que pretenden hacernos creer que hay una sola manera de pensar la historia, la economía, la política, la cultura, etc, nada más actual que proveernos de la más adecuada de las concepciones, avizorando que el problema está en que nuestras políticas educacionales van a la zaga de otra concepción, la de aceptar sumisamente que basta con especializarnos

en materias primas agrícolas (tropicales) y mineras, y en las maquilas, para aplicar un modelo de Educación al que le sobre la ciencia, la tecnología y el conocimiento. Esto es, el sistema de atraso sólo se rompería con la relación directa entre una fundamentación en una Concepción (Mundo, Vida, Hombre) y el diseño y aplicación de una determinada política educacional, mucho más que entre el aparato productivo y el aparato educativo.

No basta con preguntarnos ¿qué educación? sino ¿qué tipo de universidad es la que necesitamos? Todos sabemos que en la actualidad el país avanza en una marcha forzosa hacia la implementación de una reforma radical en las universidades y que a pesar de la importancia explícita de los tres pilares o ejes de la educación superior: *docencia, extensión e investigación*, la actual revolución educativa sitúa la investigación como actividad fundamental de la educación superior. Este hecho plantea una serie de nuevas responsabilidades tanto para los directivos como para los docentes y los estudiantes.

Compartimos la reflexión del profesor Jorge Enrique Robledo que, al opinar sobre la reforma adelantada por el rector de la Universidad Nacional bajo el presupuesto de que como en Estados Unidos y en Europa las carreras son de cuatro años, aquí entonces deben ser también de cuatro años, se pregunta si ¿la formación con la que llegan a la universidad los estudiantes es igual allá y aquí? ¿el tipo de organización productiva al que se vincula un estudiante o un graduado de electrónica en Colombia es el mismo al que se vincula un graduado en electrónica en Estados Unidos o en Europa? ¿es verdad, como lo aduce el rector de la Universidad Nacional, que estamos enseñando demasiado y que estamos sacando profesionales que se hallan por encima de los requerimientos del mercado? Y le agregaríamos otra pregunta: ¿Será que los propósitos se cumplen con instrumentos como la Ley 30 de 1992, que al definir las políticas de la educación superior en Colombia reza en uno de sus objetivos: “profundizar en la formación integral de los colombianos, dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país?

La forma más importante del quehacer universitario, sabemos, es la docencia, la extensión y la investigación; sin estos tres ejes no se puede avanzar en la

consolidación de una cultura académica y mucho menos, cumplir con los estándares de calidad, hoy exigidos en teoría por todas las políticas educativas de los ministerios de educación del mundo. Pero al estar la política educacional subordinada a las exigencias del capital, no tiene sentido tener las buenas intenciones de pretender incorporar en el currículo las actividades propias de la investigación, que le permita al estudiante universitario asumir un compromiso mayor con sus aprendizajes y que redunde en un mejor desempeño como futuro investigador, ya que la política educativa nos está condenando a no investigar porque nos bastaría con especializarnos en copiar. No obstante, valiendo la aclaración, también habría que decir que tampoco tiene sentido investigar cuando no se es capaz de defender las tesis, las hipótesis, ya que quien argumenta no sólo tiene que sustentar sus tesis con suficientes argumentos, sino también estar preparado para refutar oportunamente los puntos de vista que no le favorecen. Por eso creemos que la antesala de la investigación la constituye la “argumentación”, aspecto este sobre el cual recabaremos más adelante.

Así una de las demandas y exigencias sociales más urgentes concernientes al campo educacional sea la de compaginar la política educacional con las imposiciones de la producción, entre las que ha hecho mayor carrera el concepto de productividad (eficiencia), lo que se evidencia en todas las políticas educativas señalando como uno de los fines ligar la educación a las necesidades de la producción, centrando su atención en la relación educación-economía y educación-producción, no vamos a resignarnos ni a claudicar en nuestra convicción de realizarnos como proyecto cultural, estando acá nuestra preocupación por mantener vigente que la Educación es “aprender a pensar bien”, y qué mejor manera de hacerlo que mediante la “educación filosófica”, enseñando filosóficamente.

Para lo que se requiere plantear e implementar una política educativa que deje de apuntar tanto a lo competitivo y se preocupe de verdad porque el desarrollo de la sociedad no se reduzca al crecimiento de sus indicadores económicos, sino por el desarrollo de los individuos como personas, que es el verdadero indicador del desarrollo humano.

**5.2.5 Perfil del docente de filosofía moral.** Retomamos el hilo conductor del texto de W. D. Hudson, “la filosofía contemporánea” (Madrid, 1974), para que todo aquel cuyo quehacer sea la enseñanza de Filosofía Moral tenga presente la clara distinción existente entre la “filosofía moral” y el “discurso moral” y empiece por preguntarse con el autor si *¿existe una conexión entre la filosofía moral y el discurso moral de primer orden?*, encontrando que efectivamente dicha conexión tendría que darse por tratarse de dos discursos complementarios, entre el discurso moral de primer orden y el discurso de segundo orden de la filosofía moral.

Esto para establecer (¿prescribir?) que un filósofo moral, en cuanto tal, necesita saber tanto como sea posible acerca del discurso moral de primer orden, teniendo cierta familiaridad con aquello que analiza, ya que el docente de Filosofía Moral no puede ignorar que filosofar sobre el discurso moral es una cosa, y moralizar, otra. Por eso es muy importante mantener clara la distinción entre comprender un universo del discurso y participar en él y de aquí se desprende el siguiente interrogante: *¿tiene la comprensión obtenida de la filosofía moral consecuencias lógicas importantes más allá del campo de la filosofía moral?*

Responde W. D. Hudson que, en primer lugar, de las opiniones que un filósofo moral, como tal, mantiene, se seguirán ciertas opiniones sobre lo que constituye la educación moral y sobre cómo debe llevarse ésta; que mientras no se concibe un filósofo moral ajeno a las funciones de un educador moral no necesariamente éste tendría que ostentar la condición de aquél, pero que de llegar el educador moral a interesarse por la Filosofía Moral, entonces a partir de sus opiniones sobre ciertas cuestiones filosóficas podrían deducirse conclusiones acerca de qué es aquello en lo que se está educando moralmente y cómo educar moralmente. En segundo lugar, las opiniones que mantenga un filósofo moral como tal pueden suministrarle fundamento lógico para un punto de vista en el discurso moral de primer orden y, en tercer lugar, es generalmente verdadero que la reflexión filosófica sobre cualquier tipo de discurso de primer orden puede (lógica y empíricamente) capacitar para una participación más efectiva en el discurso moral.

En fin, un filósofo moral necesita distinguir dentro del discurso moral entre cuestiones de hechos y cuestiones de valoración; reconocer los puntos en los que la consistencia es vital a fin de que el pensamiento moral no se hunda; reflexionar sobre qué consideraciones hacen de una razón una razón moral, al tiempo que es consciente de la naturaleza emotiva del lenguaje que con frecuencia se usa en la argumentación moral.

Esto es, el docente de Filosofía Moral distingue dentro del discurso moral entre cuestiones de hecho y cuestiones de valoración, interesándose por **“lo que hace una persona cuando habla de lo que debe hacer”**; no es el que prescribe lo que la gente “debe hacer”, sino el que piensa y habla acerca de la manera como se utilizan términos morales a medida que se pronuncian los juicios morales. Es decir, el filósofo moral es quien piensa y habla sobre lo que la gente hace cuando habla acerca de lo que debe hacer.

Primero y antes de todo el Filósofo Moral tiene que enseñar con su “Ejemplo”, ya que la Educación es un proceso de vida realizada a través de formas de vida, de formas de vida dignas de vivirse por sí mismas; sin olvidar que sólo podría enseñar en la medida que esté aprendiendo con los demás, instruyendo menos y en cambio animando procesos, evitando así que su quehacer educacional caiga en rigideces y dogmatismos. El Ejemplo, porque “aprendemos lo que hacemos”.

Luego, ahí tendría sobre la mesa el camino sugerido por Lorenz Kohlberg, para lo cual el docente de Filosofía Moral deberá fundamentarse para la reflexión y discusión colectiva de dilemas morales y problemas filosóficos; sin olvidar que más que llegar a saber o saber hacer, la Filosofía Moral es para Hacer, es decir, un saber práctico para la praxis.

Nuestro docente de Filosofía Moral debe tener el vuelo requerido para acertar en la elección de los textos, temas y problemas con los que de entrada consiga impactar y cautivar al auditorio, despertando su curiosidad y centrando su interés, lo que se consigue en la medida que su temática se refiera a problemas cotidianos y vitales, puesto que ellos deben surgir de la vida misma y en concordancia con su realidad exterior; en la medida que tengan el sentido y la utilidad de resolver los problemas más acuciantes del entorno, se consigue

novedad, interés y utilidad, tan imprescindibles para poder contar con la colaboración del auditorio. Una vez cumplido con este otro prerrequisito, necesitaría desplegar una aceptable capacidad de hacer aflorar el problema allí donde sólo habría evidencias; con capacidad de describirlos, interpretarlos y proponerlos como producto de un “saber en lo vivido”, que es capacidad de argumentación, reflexionándolos en cuanto a las respuestas adecuadas a los problemas así planteados.

**5.2.5.1 Competencia argumental del docente de filosofía moral.** El docente de Filosofía Moral (filósofo moral) tiene que ser un gran conocedor de todos los recovecos de la naturaleza y demarcación de su objeto de trabajo, la Filosofía Moral, y uno de los más preocupados por “enseñar filosóficamente”, preocupación ésta que no es de ahora.

En principio podemos decir que no hay una receta específica para la formación del docente que enseña filosóficamente, siendo que mínimamente debería cumplir con las competencias de saber la historia y los contenidos de su disciplina; saber estimular el pensamiento crítico a través del ejercicio de reflexión y la investigación (problemas); saber organizar y analizar situaciones de aprendizaje; saber manejar la progresión de los aprendizajes; saber ser tolerante y asombrarse de la diferencia; saber dominar las tecnologías de la comunicación; saber comunicar, etc. Pero, ante todo, saber que la Filosofía Moral por no ser propiamente conocimiento científico, ni conocimiento cotidiano, podría encuadrarse en lo que el racionalismo crítico de Karl Popper concibe como “conocimiento conjetural”, siendo entonces un metalenguaje teórico-filosófico acerca del lenguaje moral, que no se disuelve en la moralidad, que parte de problemas y se expresa mediante juicios basados en indicios y observaciones. Que por ser conocimiento conjetural, sólo se irá perfeccionando en la medida que vaya eliminando los errores surgidos en el ensayo.

Y para que esto no quede insuficiente, necesita portar la divisa de, así sea sólo como referente porque ha difícil cumplirla a plenitud, “decir lo que piensa y hacer lo que dice”, es decir, “vivir los pensamientos”; sin olvidar que la primera de las competencias requeridas para un docente de Filosofía Moral es la de enseñar con su “ejemplo”.

Dicho esto, no vamos a dedicarnos a detallar una a una tales competencias, sino que el propósito es centrarnos en sólo uno de sus aspectos, el que a nuestro parecer es de los fundamentales, la “competencia argumentativa” del docente de Filosofía Moral. Desde nuestro punto de vista, el pedagogo actual necesita tener la capacidad de enseñar a pensar por medio de la “argumentación”, la que además de requerir del dominio de las competencias anteriormente descritas le exige al docente pararse también sobre las disciplinas lingüísticas básicas, como todas aquellas que estudian los lenguajes, la lógica, la retórica, la lingüística, la filología, la semiótica, la filosofía del lenguaje, la pragmática, entre otras, para lo cual debe estar preparado el maestro, incluido por supuesto el manejo riguroso de los contenidos de las disciplinas que son objeto de su enseñanza.

**5.2.5.2 El lenguaje de la filosofía moral es “argumental”.** El Lenguaje de la Filosofía Moral es el lenguaje de la consecuencia entre lo que se piensa, se dice y se hace, diciendo lo que se piensa y haciendo lo que se dice, es decir, “viviendo los pensamientos”. Es el Lenguaje de las acciones y los hechos, del “saber hacer para ...”. El lenguaje de la Filosofía Moral comprende el Concepto (análisis y clarificación conceptual), el Fundamento (razones fundamentadas) y la Argumentación; es un lenguaje de descripción, conceptualización, razonamiento, fundamentación y argumentación críticas. Si la Moral prescribe, la Filosofía Moral “describe” su objeto apoyándose en los métodos de las ciencias formales, naturales y humanas, en el análisis lingüístico, en la semiótica, etc., para poder concebir y expresar el objeto mediante “conceptos” y poder dar razón fundamentada del objeto. Y una vez que ha podido dar fundamento (racional) al objeto, queda ad portas de obtener el “canon crítico” requerido para hacer posible la “argumentación”, la que tendría que regirse por determinadas reglas si no quiere quedar en simple conversación.

Se reflexiona sobre qué consideraciones hacen de una razón una razón moral, al tiempo que es consciente de la naturaleza emotiva del lenguaje que con frecuencia se usa en la argumentación moral. El recurso “argumental” es idóneo para ejercer la capacidad crítica sobre cualquier cuestión, puesto que la “argumentación” (Adela Cortina, 1985) requiere compartir con una comunidad el sentido de los términos usados, seguir las reglas lingüísticas de dicha comunidad y recurrir a ella para discernir lo verdadero y lo correcto; y

la “argumentación” (diálogo) no es el simple recurso de alguien para persuadir a los demás y hacer que le atiendan sus intereses particulares, sino que quien argumenta sobre una determinada cuestión, además de usar el lenguaje con pretensiones de corrección y verdad, necesita resolver sus pretensiones a la luz del consenso. Con fundamento en esto, Adela Cortina ha considerado que quien desee conservar su identidad como Hombre necesita resolver mediante argumentos sus pretensiones de verdad y validez, ya que es en la argumentación tendente a un consenso donde dilucidaría las cuestiones prácticas.

No de otra manera podríamos explicarnos por qué la argumentación está cumpliendo con uno de los papeles más importantes en la captación, interpretación y comprensión de nuestro complejo mundo: No hay conversación, discusión, declaración o escrito en la que no subyazca un esfuerzo por convencer, es decir, el Hombre vive inmerso en un contexto argumentativo, por lo que es tan necesario estar en condiciones de poder desplegarlos con competencia argumentativa en todo nuestro quehacer vivencial y comunicacional.

Entre los máximos representantes de la Teoría de la Argumentación están el pensador belga Chaïm Perelman (1921-1984) y su colaboradora Lucie Olbrechts-Titeca, autores del Tratado de la Argumentación. Ellos realizaron una labor investigativa durante diez años, en la cual entre otros temas buscaban los fundamentos de la democracia participativa que se basa en la libre opinión y en la solución de los conflictos sociales por medio de la argumentación que debe a la vez conducir a acuerdos concertados.

Gran sorpresa se llevaron Ch. Perelman y su colaboradora al encontrar que dicho fundamento tuvo su origen en la antigua Grecia, donde la democracia se daba sobre los fundamentos de la libre opinión, y la libre opinión no se daba sino sobre la estructura de un gobierno democrático; esto es, si faltaba una sobraba la otra y viceversa. Por ello deciden impulsar mediante su investigación la Nueva Retórica o Teoría de la Argumentación para reconstruir las bases de una renovada democracia, ya que dicho resurgimiento de la retórica estaría también extremadamente relacionado con circunstancias políticas y sociales.

“El desarrollo en nuestro mundo actual de sociedades democráticas, intensa y progresivamente intercomunicadas en lo informativo, lo político y lo económico, hace que, como en la Grecia clásica, se despierte en ellas con fuerza la necesidad y el interés por la retórica, por la argumentación, por la persuasión a través del lenguaje. E inversamente, la causa profunda del desinterés y olvido en que cayó la retórica en épocas pasadas radicaría en la estructura dogmática, autoritaria, coercitiva, en una palabra, antidemocrática, de aquellas sociedades”<sup>46</sup>.

Para empezar la *argumentación* es un tipo de discurso expositivo que tiene como finalidad defender con razones o argumentos una tesis, es decir, una idea que se quiere probar, o sustentar una hipótesis. Es también el arte de organizar juicios para persuadir o disuadir a un auditorio; la “*teoría de la argumentación*” es considerada una disciplina que estudia las diferentes técnicas discursivas que permiten acrecentar o disuadir a una, o muchas personas sobre las tesis que propone un orador o escritor.

De acuerdo con Chaïm Perelman, se denomina “*teoría de la argumentación*” al estudio de las estructuras formales en el arte de argumentar como proceso de comunicación. El tema central de su teoría es que más allá de los razonamientos lógico-formales propios de las disciplinas que trabajan con premisas comprobadas empíricamente, como las matemáticas y la física, en particular, existe un amplio campo de razonamientos o argumentaciones propios de las ciencias humanas, como el derecho, la filosofía y la ética, entre otras, que trabajan con premisas que expresan valores y que sin someterse a los rigurosos criterios procedentes de la lógica deductiva, son igualmente válidos para sustentar determinadas tesis. Se trata, entonces, de un modelo de argumentación propio de las ciencias no demostrativas.

Con el “Tratado de la Argumentación” pretende describirnos, a manera de una disciplina, las técnicas que se usan para argumentar razonablemente ante un auditorio, en esa medida es un documento muy útil para fortalecer nuestras incipientes democracias. Hoy son incontables los intelectuales que estudian todo lo relacionado sobre los tipos de argumentos analizados por los

---

<sup>46</sup>PERELMAN, Chaïm y OLBRECHTES – TYTECA. Tratado de la Argumentación. Madrid: Gredos, 1989. p. 7-8.

creadores de la teoría de la argumentación, realizan grandes esfuerzos por definir y concretar la teoría de la argumentación como una disciplina que estudia las técnicas discursivas que permiten lograr o acrecentar la adhesión a las tesis que se propone el orador.

La Argumentación escrita es el escenario ideal para poner a prueba la manera como toda persona comunica sus pensamientos, expresa sus emociones, narra sus experiencias, describe sus expectativas y propósitos y da cuenta del mundo.

Vemos entonces que el camino más expedito para enseñar Filosofía Moral es hacerlo “enseñando filosóficamente”, para lo cual requerimos de un docente con elevada “competencia argumental”, pero la aptitud y actitud de vivir la filosofía moral no se adquieren a punta de buenos consejos, sino de lo fundamentado de nuestra concepción del Mundo, de la Vida y del Hombre, como un determinado grado de nuestra condición de hombres cultos (no en el sentido académico)

Como *argumentar* es una actividad cotidiana y necesaria en la vida de todo profesional, sea este abogado, médico, ingeniero, administrador, vendedor, banquero e incluso par el hombre de la calle, todo aquel que crea que debe defender con éxito sus ideas o refutar las de otro oponente necesita desarrollar una competencia argumentativa. Por tanto, la formación universitaria exige el desarrollo y el refinamiento de tal competencia; desde el ingreso de los primeros semestres hasta la culminación de estudios superiores, se debe capacitar en el arte de organizar las razones o teoría de la argumentación. En esta perspectiva, me reafirmo diciendo, que el pedagogo actual debería ser aquel que “enseña a pensar bien” mediante la “educación filosófica”, la que sólo es posible si la realiza un docente fundamentado en la “argumentación”.

## 6. CONCLUSIONES

La Educación Humanista, que no es ajena a fomentar e ilustrar el uso de la razón como capacidad de observar, abstraer, deducir, argumentar y concluir lógicamente, se centra en esa reflexión a profundidad sobre la concepción y finalidad del Mundo, de la Vida y del Hombre, generándole un lugar apropiado tanto a la Filosofía, la Filosofía Moral y las Humanidades, como a la valoración de la dinámica de una sociedad que necesita revisar y replantear lo que constituye sus fundamentos políticos, sociales y culturales.

La Filosofía Moral es hoy, tal vez más que nunca, la llamada a ser el fusible de todo ese malestar que se está acumulando ante los problemas de una humanidad amenazada de muerte; ante la inapelable realidad del hombre y la guerra; ante las incalculables consecuencias que pueden tener las decisiones humanas en virtud de la ciencia y la tecnología; ante la ausencia de una ética de la sociedad civil, que no permita organizar y fomentar la convivencia; y ante el hecho de que las perspectivas morales intersubjetivamente compartidas parecen haberse agotado. La era de las imágenes del mundo, que desde sus contenidos estaban capacitadas para legitimar normas comunes, ha llegado a su fin.

Al respecto, en nuestra reflexión hemos echado mano de lo planteado a lo largo de la historia de la humanidad, desde la filosofía clásica hasta la modernidad, poniendo énfasis en la filosofía crítica y el ideal de racionalidad agenciado por Kant, quien pensaba que no se puede enseñar la filosofía sino solamente a filosofar, en particular sobre los tres preceptos kantianos en el uso del entendimiento como un ideal abierto que garantiza el libre juego de las ideas y el ejercicio permanente del autoexamen y la discusión crítica.

En este vacío de quiebre existencial y ausencia de fundamentos, criterios, actitudes y finalidades, la Filosofía Moral se ha hecho tal vez más necesaria que nunca, en su doble vertiente de reflexión filosófica y de ética aplicada; pero, igual que la Filosofía, ella por ser saber práctico no es susceptible de ser enseñada a manera de recetario, sino mediante la sospecha organizada, exigente y rigurosa de conjeturas a falsar, una vez contrastadas en la práctica

crítica. La Filosofía Moral debe incluir también, entre muchas otras cosas, una propuesta de formación ética, que además, debe mantenerse al margen de los dogmatismos que pretenden inculcar un conjunto de valores prefijados en sus alumnos, y el relativismo de quienes pretenden que todo vale en cuestiones morales. La Filosofía Moral debe cumplir, sin que se trate de suplantar a la misma Filosofía, la importantísima misión de estimular en el estudiante una reflexión acerca de sí mismo, su mundo y de los paradigmas científicos que desarrollan otras disciplinas del programa; reflexionando con capacidad de análisis y crítica las informaciones que llegan a sus manos y la respectiva toma de decisiones.

Con respecto a la enseñanza de cualquier disciplina nada más pertinente que hacerlo como educación filosófica, es decir, “enseñando a filosofar” o “enseñando filosóficamente”<sup>47</sup>, por lo que la formación del docente exige el desarrollo y el refinamiento de tal competencia. Por lo tanto, en los programas y en general todos los planes universitarios deben centrar su atención en las diferentes dimensiones del ser humano, y una de ellas es la formación en la *competencia argumental*. Esto significa desarrollar las competencias comunicativas a través de la acción argumentativa, para que los estudiantes estén en capacidad no sólo de comprender sus ideas, sino también de defender con éxito sus puntos de vista y refutar la de los otros; ya que cuando los profesores tienen mayor claridad acerca de sus planteamientos y saben argumentarlos, están en mejores condiciones para llevar a cabo una metodología más efectiva y funcional en el aula. En esta perspectiva, me reafirmo diciendo que el pedagogo actual debería ser aquel que enseña a pensar por medio de la argumentación.

Hay quienes dan por supuesto que cada cual tiene el derecho a sus propias opiniones y que intentar buscar la verdad (no la tuya ni la mía) es una pretensión dogmática, casi totalitaria, pero paradójicamente ningún planteamiento más antidemocrático que éste. En una sociedad democrática las opiniones de cada cual no son fortalezas para encerrarse en una autoafirmación personal, puesto que tener una opinión no es tener una propiedad que nadie puede arrebatarnos, es ofrecer nuestra opinión a los

---

<sup>47</sup>URREA H., Ana Lucía. Para enseñar filosóficamente; ponencia de la autora que se publicará en la revista de Educación de la Universidad del Quindío.

demás para que la debatan y acepten o la refuten. Desde luego no todas las opiniones son igualmente válidas, valen más las que tienen mejores argumentos a su favor y las que mejor resisten la prueba de fuego del debate con las objeciones que se les plantean. Como vemos la argumentación forma parte de nuestro complejo mundo. No hay conversación, discusión, declaración en la que no subyazca un esfuerzo por convencer, es decir, el hombre vive inmerso en un contexto argumentativo; por lo que se hace necesario, hoy en día, la competencia argumentativa en la mayoría de nuestras relaciones sociales.

Todo lo que nos ha animado en el transcurso del informe es la preocupación porque en el programa de Filosofía de la Universidad del Quindío nos dotemos de un marco referencial sobre el cual podamos trazar los lineamientos generales de la asignatura de Filosofía Moral. Para lo cual ponemos sobre la mesa la presente exposición, abriendo una discusión que enriquecerá todo lo aquí tratado, sobre todo por los aportes que habrán de hacerse con respecto a las temáticas que han quedado en punta y las que hemos pasado por alto.

Esto es, no hay por qué aproximarse a este trabajo con la idea de encontrar algún recetario, sino entendiéndolo en las justas dimensiones de ser una provocación para que entre todos empecemos a reflexionar sobre el estado actual de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral, sometiéndolo a la rigurosa crítica; fomentar el análisis filosófico para prospeccionar los fundamentos conceptuales de la Filosofía Moral; estructurar las formas de enseñanza más adecuadas al sujeto, objeto y métodos de la Filosofía Moral; y, algo bien importante, ver en qué sentido la Filosofía Moral sirve para encontrarle sentido a la vida y al vivir.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ADORNO, Theodor W. Actualidad de la filosofía. Barcelona: Piados, 1991.
- ARISTÓTELES. Ética Nicomaquea. México: Porrúa, 1994.
- AUSTIN, John. L. Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona: Paidós, 1990.
- BEDOYA, José Iván. Pedagogía: ¿enseñar a pensar?. Bogotá: Ecoe, 2003.
- BLASCO LL., José. Lenguaje, filosofía y conocimiento. Barcelona: Ariel, 1973.
- CORTINA, Adela. El mundo de los valores. Bogotá: El Búho, 1998.
- . Ética sin moral. Madrid: Tecnos, 2003.
- . Razón comunicativa y responsabilidad solidaria. Epílogo de K.O. Apel.
- . Hasta un pueblo de demonios: ética pública y sociedad. España: Taurus, 1998.
- CORTINA, Adela y MARTÍNEZ, Emilio. Ética. Madrid: Akal, 1998.
- Cf. J. O. Urmson. La teoría emotiva de la ética. s.l.: s.n., 1968.
- DAVIDSON, Donald. Las palabras, las ideas y las cosas: elemento de pragmática. Armenia: Policopiado Universidad del Quindío. p. 480.
- DEWEY, John. Cómo pensamos: nueva exposición de las relaciones entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Piados, 1989.
- HESSEN, Johann. Teoría del conocimiento. Barcelona: Porrúa, 1990.
- GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. Introducción a la didáctica de la filosofía. Pereira: Papiro, 2003.

GÓMEZ, Adolfo León et al. Argumentación, actos lingüísticos y lógica jurídica. s.l.: Universidad del Valle, 1998.

GÓMEZ, Adolfo León. Seis lecciones sobre la teoría de la argumentación. Cali: Alego, 2001.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus Humanidades, 1990.

HADOT, Pierre. ¿Qué es la filosofía?. México : Fondo de Cultura Económica, 1998.

HOSPERS, John. La conducta humana. Madrid: Tecnos, 1979.

HUDSON W.D. La Filosofía Moral Contemporánea. Madrid Edit. Alianza: , 1974.

JAEGER, Werner. Paideia: Los ideales de la cultura griega. México: Fondo de cultura económica. , 1994.

KANT, Emmanuel. ¿Qué es la Ilustración?, en Filosofía de la historia, México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

----- . Crítica del Juicio. México: Editorial Porrúa.

----- . Crítica de la razón práctica. Buenos Aires: Losada, 1961.

KOHLBERG, Lorenz. Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

LA FILOSOFÍA Hoy. Barcelona: Salvat, 1975.

LYOTARD, Jean-François. ¿Por qué filosofar?: cuatro conferencias. Barcelona: Piados, 1989.

MÓDULOS MAESTRÍA Educación-Docencia. Manizales: Universidad de Manizales, 2004.

MORA FERRATER, José. Diccionario de Filosofía. Barcelona: Ariel, 1994.

PASSMORE, John. Filosofía de la enseñanza. México: Fondo de Cultura Económica. 1983.

PERELMAN, Chaïm. El imperio retórico: retórica y argumentación. Cali: Norma, 1997.

----- . Tratado de la argumentación. Madrid: Gredos, 1989.

POPPER, Kart. Conjeturas y refutaciones. Barcelona: Paidós, 1983.

----- . Búsqueda sin Término. Madrid: Tecnos, 1985.

PNUD. Educación: La agenda del siglo XXI: Hacia un desarrollo humano. Director. Gómez Buendía Hernando. Prólogo de Carlos Fuentes. TM editores. Colombia, 1999.

SANTIUSTE, Victor, GÓMEZ DE VELASCO, Francisco. Didáctica de la filosofía: Teoría, Métodos, Programas, Evaluación. Madrid: Narcea, 1984.

SAVATER, Fernando. Ética para Amador. España: Ariel, 1994.

----- . Política para Amador. Barcelona: Ariel, 1999.

----- . El valor de Educar. Barcelona: Ariel, 2004.

VARGAS GUILLÉN, Germán y CÁRDENAS, Luz Gloria. Filosofía, Pedagogía y enseñanza de la filosofía. Bogotá: Universidad pedagógica, 2004.

VALDIVIA, Lourdes y otros. Filosofía. México: UNAM, 1987.

VILLALPANDO, José Manuel. Didáctica de la filosofía. México: UNAM, 1959.

ZULETA, Estanislao. Educación y democracia: un campo de combate. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta – Corporación Tercer Milenio, 1995.

ZULUAGA G. Olga L. y otros. Pedagogía de la epistemología. Colombia: Magisterio, 2003.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA NO CITADA

AMAYA, Domingo. Pensamiento político: aplicaciones didácticas. Colombia: Alma Mater Magisterio, 2004.

ANTOLINES CAMARGO, Rafael y GAONA PINZÓN, Pío Fernando. Ética y educación. Colombia: Magisterio, 2000.

ARENDT, Hannad. La condición humana. Barcelona: Paidós, 1998.

BERLIN, Isaiah. La traición de la libertad: seis enemigos de la libertad humana. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

DÍAZ RODRÍGUEZ, Álvaro. La argumentación escrita. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002.

GONZÁLEZ MOENA, Sergio. Pensamiento complejo. Colombia: Magisterio, 2000.

PERELMAN, Chaïm. La lógica jurídica y la nueva retórica. Madrid: Civitas, 1988.

GADAMER, Hans – Georg. Mito y razón. Traducción de José Francisco Zúñiga G. Barcelona: Paidós Studio, 1997.

HOLLIS, Martín. Filosofía de las ciencias sociales. Barcelona: Ariel, 1999.

LOCKE, John. Ensayo sobre el entendimiento humano. Tomos 1-2. Introducción y notas Sergio Rábade. Madrid: Editora Nacional, 1980.

NOT, Louis. Las pedagogías del conocimiento. Traducción de Sergio René Madero Báez. México: Fondo de cultura económica, 1983.

POPPER, Kart. Post Scriptum a la Lógica del conocimiento científico: Realismo y el objetivo de la ciencia. Vol. I. W. W. Barthey III. Traducción: María Sansigre Vidal. Madrid: Tecnos, 1985.

------. En busca de un mundo mejor. Traducción de Jorge Vigil Rubio. Barcelona: Paidós, 1996.

RUSSELL, Bertrand. Los problemas de la filosofía. Barcelona: Labor, 1992.

STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. Bases para la investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002.

VALCÁRCEL, Amelia. Ética contra estética. Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1998.

VALDÉS VILLANUEVA, Luis M. La búsqueda del significado. Madrid: Tecnos, 1995.

## ANEXO A. Resumen Analítico en Educación.

Título:	Elementos para la Enseñanza de la Filosofía Moral del Programa de Filosofía de la Universidad del Quindío
Autora:	Ana Lucía Urrea Henao
Publicación:	Septiembre
Lugar:	Manizales
Año:	2005
Páginas:	90
Anexos:	8

### **PALABRAS CLAVES:**

Filosofía, Ética, Filosofía Moral, Educación, Comunicación.

### **DESCRIPCIÓN:**

Como egresada y actual docente del programa de Filosofía de la Universidad del Quindío, me preocupa que el programa de Filosofía, y en particular la enseñanza de la “filosofía moral”, aún adolezca de falencias como la no existencia de una asignatura sobre Filosofía Moral, a pesar de que existe el espacio académico, la poca discusión y reflexión transdisciplinaria, la precaria “investigación” y la débil “extensión” del programa de Filosofía hacia las preocupaciones culturales, científicas, políticas, humanísticas y éticas de la sociedad.

Es así como el objetivo general está orientado a propiciar un modo de enseñar y de aprender un saber práctico como la Filosofía Moral, que estaría en su conjunto atravesado por las características más relevantes de una actitud filosófica como el afán de preguntarlo todo y someter a permanente examen todas nuestras creencias, juicios, sentimientos y valoraciones. Es decir, reflexionar y estructurar una propuesta sobre los fundamentos conceptuales (contenido) y la forma de enseñar y aprender que sean los más adecuados a nuestra formación en Filosofía Moral.

## FUENTES:

Los autores y apoyos teóricos relevantes para esta investigación fueron: ARISTÓTELES. Ética Nicomaquea. México: Porrúa, 1994. AUSTIN, John. L. Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona: Paidós, 1990. BEDOYA, José Iván. Pedagogía: ¿enseñar a pensar?. Bogotá: Ecoe, 2003. BLASCO, LL José. Lenguaje, filosofía y conocimiento. Barcelona: Ariel, 1973. CORTINA, Adela. El mundo de los valores. Bogotá: El Búho, 1998. ----- . Ética sin moral. Madrid: Tecnos, 2003. ----- . Razón comunicativa y responsabilidad solidaria. Epílogo de K.O. Apel. CORTINA, Adela y MARTÍNEZ, Emilio. Ética. Madrid: Akal, 1998. ----- . Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad. España: Taurus, 1998. DAVIDSON, Donald. Las palabras, las ideas y las cosas: elemento de pragmática. Policopiado Universidad del Quindío. p. 480. DEWEY, John. Cómo pensamos: nueva exposición de las relaciones entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós, 1989. HESSEN, Johann. Teoría del conocimiento. Barcelona: Porrúa, 1990. GUARÍN J., Germán. Manifestación de elogio a la razón crítica. En: Revista Maestría en Educación. U. de Manizales, 2003. GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. Introducción a la didáctica de la filosofía. Pereira: Papiro, 2003. GÓMEZ, Adolfo León. y otros. Argumentación, actos lingüísticos y lógica jurídica. Universidad del Valle, 1998. GÓMEZ, Adolfo León. Seis lecciones sobre la teoría de la argumentación. Cali: Alego, 2001. HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus Humanidades, 1990. HADOT, Pierre. ¿Qué es la filosofía?. México: Fondo de Cultura Económica, 1998. HOSPERS, John. La conducta humana. Madrid: Tecnos, 1979. HUDSON, W. D. La filosofía moral contemporánea. Madrid: Alianza, 1974. JAEGER, Werner. Paideia: Los ideales de la cultura griega. México: Fondo de Cultura Económica, 1994. KANT, Emmanuel. ¿Qué es la Ilustración?. En: Filosofía de la Historia. México: Fondo de Cultura Económica, 1998. ----- . Crítica del Juicio. México: Porrúa, s.f. ----- . Crítica de la razón práctica. Buenos Aires: Losada, 1961. KOHLBERG, Lorenz. Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992. MÓDULOS MAESTRÍA Educación-Docencia. Manizales: Universidad de Manizales, 2004. MORA FERRATER, José. Diccionario de filosofía. Barcelona: Ariel, 1994. PERELMAN, Chaïm. El imperio retórico: retórica y argumentación. Cali: Norma, 1997. ----- . Tratado de la argumentación. Madrid: Gredos, 1989. POPPER, Kart. Conjeturas y refutaciones. Barcelona: Paidós, 1983. ----- . Búsqueda sin término. Madrid: Tecnos, 1985. PNUD.

Educación: La agenda del siglo XXI: hacia un desarrollo humano. Director. Gómez Buendía Hernando. Prólogo de Carlos Fuentes. TM editores. Colombia, 1999. SANTIUSTE, Víctor y GÓMEZ DE VELASCO, Francisco. Didáctica de la filosofía: teoría, métodos, programas, evaluación. Madrid. Narcea, 1984. SAVATER, Fernando. Ética para Amador. España: Ariel, 1994. ----- . Política para Amador. Barcelona: Ariel, 1999. ----- . El valor de educar. Barcelona: Ariel, 2004. VARGAS GUILLÉN, Germán y CÁRDENAS, Luz Gloria. Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía. Bogotá: Universidad Pedagógica, 2004. VILLALPANDO, José Manuel. Didáctica de la filosofía. México: UNAM, 1959. ZULETA, Estanislao: Educación y democracia: un campo de combate. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta – Corporación Tercer Milenio, 1995. ZULUAGA G., Olga L. et al. Pedagogía de la epistemología. Colombia: Magisterio, 2003.

#### **CONTENIDO:**

Vamos a dilucidar de la forma más organizada posible el problema ya consuetudinario de las dificultades temáticas, curriculares y pedagógicas con las que se encuentra el quehacer de la enseñanza de la Filosofía Moral en la Universidad del Quindío, donde se adolece de la inexistencia de una asignatura como tal.

Entonces, se reflexiona un proyecto que bajo el presupuesto de dinamizar esa relación perdida entre Pedagogía y Filosofía, habrá de recorrer las siguientes etapas: En la etapa I, LA FILOSOFÍA MORAL se encuentra un primer componente donde se describe la naturaleza, la demarcación y la situación y horizonte de la “Filosofía Moral”; luego en un segundo componente se describen algunos conceptos o categorías fundamentales en el desarrollo de la categoría “Filosofía Moral”, generados desde la propia preocupación intelectual de la autora, como son los de Filosofía, Conocimiento, Moral, Ética, Conciencia Moral y Acción Humana; y después en un tercer componente se describe lo referente a los métodos para la “Filosofía Moral”.

En la etapa II, ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA MORAL se referencia el estado actual de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral en la universidad colombiana, particularmente en la Universidad del Quindío, para luego relacionar algunos ejes temáticos y conceptuales surgidos de las mismas preocupaciones de los entrevistados, que deberían tenerse bien

presente como los fundamentos teóricos requeridos para una redefinición de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral. Después de consignar la información suministrada por las respectivas facultades y de analizar los resultados de las entrevistas adelantadas en la Universidad del Quindío, se describen los ejes temáticos de la Educación, la Educación Filosófica, la Enseñanza de la Filosofía Moral y la Competencia del docente de Filosofía Moral, con la idea de estructurar la teoría que habrá de orientarnos en la reflexión sobre la enseñanza de la Filosofía Moral. Acá se tienen presente los resultados del trabajo de campo de las entrevistas en profundidad, con la idea de tener un punto de partida en el repensar el quehacer de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral y mirando cómo sus resultados podrían ser adoptados por el programa de Filosofía.

Finalmente se relacionan unas conclusiones como resultado del trabajo final.

#### **METODOLOGÍA:**

Ya entrados en el cuerpo central de la investigación de campo como tal corresponde relacionar las categorías que han emergido de nuestro estudio sobre el estado actual de la enseñanza de la Filosofía Moral. Esto es, nos referimos a la base de sustentación temática mediante la cual es necesario analizar los datos y la información referenciada en los Anexos, los que también requieren ser vistos a la luz de la siguiente sustentación metodológica.

En principio se describe el estado actual de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral, con la idea de diagnosticar y dar respuesta a la necesidad y posibilidad de proponer un proyecto de enseñanza de la Filosofía Moral, que no se propondrá explícitamente; sino relacionando los elementos conceptuales mínimos para que bajo cierto marco referencial y determinados procedimientos, sea enseñada filosóficamente, en cuenta educación fundada en el desarrollo del pensamiento a partir de un diálogo permanente entre las diversas disciplinas de la enseñanza, acordes con el carácter general de los debates actuales sobre la educación en el mundo, los que resumimos en Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a convivir.

Estos principios son tratados a la luz de los currículos y la práctica docente;

mostrando dónde surge esta pretensión tal de educación, así como esclareciendo un poco más la noción misma de “educación filosófica”. Es una oportunidad para que la asignatura de Filosofía Moral se redefina en muchos aspectos, en cuanto a los conceptos que deben ser comprendidos por todos y que deben importar a todos, de tal manera que el aprendizaje de Filosofía Moral redunde en la misma Educación y la transformación de los individuos y la sociedad.

Después de la revisión documental sobre la enseñanza de la Filosofía Moral, cotejando los diseños curriculares de los diferentes programas de Filosofía de algunas universidades colombianas, se buscará cómo podemos sacar las respectivas lecciones para proponer las cosas que redunden en la dinamización de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral. En este propósito, hemos adelantado la temática ya consignada en la primera parte, suficientemente cargada de la fundamentación conceptual y temática requerida para los asuntos de la Filosofía Moral, según los diferentes aportes teóricos detectados en nuestra consulta.

Del diagnóstico resultante se espera encontrar otras respuestas a la pregunta ¿cuáles serían los elementos que ayudarían a dimensionar la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral?, con el fin de que sirva efectivamente como orientadora de la acción y de la vida. También se espera que, además de lo interesante, resulte ser una contribución en cuanto a los aspectos procedimentales y temáticos requeridos para una redefinición de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral, como el saber práctico y filosófico que es. Y en eso seremos persistentes.

## **RESULTADOS:**

El estándar de “resultados” no dice mucho si no está referenciado con el “impacto social”, mucho más con respecto a esta investigación cuyos resultados sólo son mensurables cualitativamente. Por su “impacto social”, mediante el presente trabajo (investigación) se revisan algunos programas de Filosofía Moral desarrollados en las universidades colombianas, con el fin de reflexionarlos y pretender aportar un documento de discusión al interior del programa de filosofía de la Universidad del Quindío, poniendo sobre la mesa

los dos primeros interrogantes ¿Por qué la educación no enseña a pensar? ¿Cómo enseñar la Filosofía Moral?, tras de los cuales vendrían los surgidos de la misma discusión.

La manera como quedará el documento final podrá ser útil a los docentes universitarios en su quehacer de la enseñanza de la Filosofía Moral. En el orden interno de la Universidad del Quindío, se espera impactar directamente y/o indirectamente en todos los programas académicos, donde el desarrollo del pensamiento sea su prioridad y no simple requisito curricular. Pensar por sí mismos, expresarnos creativamente en el lenguaje conlleva necesariamente a convertir la enseñanza en un camino para desarrollarnos y realizarnos como personas y en un espacio para el ejercicio de la democracia y el desarrollo de la sociedad.

#### **CONCLUSIONES:**

Se espera dejar abierto el debate referente a la relación perdida entre Pedagogía y Filosofía, donde la clave de la enseñanza de la Filosofía Moral tiene que ver con el grado de fundamentación filosófica del profesor de filosofía Moral, persistiendo en la búsqueda de la pedagogía más adecuada a la enseñanza de la Filosofía Moral, acordes claro está con las circunstancias y el contexto de las condiciones idiosincrásicas de nuestra comunidad educativa. En ello estaría en juego no sólo el sentido del aprendizaje filosófico, sino la filosofía misma que, así algunos la consideren como simple historia, no es tampoco la transmisión de conocimientos ciertos y estables.

Tampoco se trata de que la Filosofía Moral pueda suplantar a la Filosofía, pero qué otra cosa hacer con una disciplina que en su esencia, contenido y forma es de naturaleza filosófica, aunque no de manera exclusiva, puesto que ante todo es saber práctico. De ahí la pertinencia de auscultar en la Filosofía el quehacer y propósito de los filósofos, como del estudio analítico-crítico de los movimientos y escuelas filosóficas, pero nutriéndose también de la problemática y metodología de las demás ciencias y de la vida misma.

**RECOMENDACIONES:**

Todo lo que nos ha animado en el transcurso del informe es la preocupación porque en el programa de Filosofía de la Universidad del Quindío nos dotemos de un marco referencial sobre el cual podamos trazar los lineamientos generales de la asignatura de Filosofía Moral. Para lo cual ponemos sobre la mesa la presente exposición, abriendo una discusión que enriquecerá todo lo aquí tratado, sobre todo por los aportes que habrán de hacerse con respecto a las temáticas que han quedado en punta y las que hemos pasado por alto.

Esto es, no hay por qué aproximarse a este trabajo con la idea de encontrar algún recetario, sino entendiéndolo en las justas dimensiones de ser una provocación para que entre todos empecemos a reflexionar sobre el estado actual de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía Moral, sometiéndolo a la rigurosa crítica; fomentar el análisis filosófico para prospectar los fundamentos conceptuales de la Filosofía Moral; estructurar las formas de enseñanza más adecuadas al sujeto, objeto y métodos de la Filosofía Moral; y, algo bien importante, ver en qué sentido la Filosofía Moral sirve para encontrarle sentido a la vida y al vivir.

## ANEXO B. Información general sobre el proyecto de investigación.

Título	Elementos para la enseñanza de la Filosofía Moral en el programa de filosofía de la Universidad del Quindío
Investigador Principal	Ana Lucía Urrea Henao
Nombre del Grupo Investigador	Cognición y Desarrollo Humano
Clasificación del Grupo	Sede Colciencias
Línea de Investigación	Cognición y Desarrollo Humano
Área de Conocimiento	Educación
Fecha de Iniciación	2003
Fecha de Finalización	2005
Lugar de ejecución del proyecto	Armenia
Tipo de Proyecto	Diseño de investigación cualitativa Teoría Fundamentada

### RESUMEN EJECUTIVO

Nos proponemos como primera medida describir el estado actual de la enseñanza de la Filosofía Moral, con la idea de diagnosticar y dar respuesta a la necesidad y posibilidad de proponer un proyecto de enseñanza de la Filosofía Moral, que no se propondrá explícitamente; sino que se centrará en relacionar los elementos conceptuales mínimos para que, bajo cierto marco referencial y determinados procedimientos, sea enseñada filosóficamente, en cuanto educación fundada en el desarrollo del pensamiento a partir de un diálogo permanente entre las diversas disciplinas de la enseñanza, acordes con el carácter general de los debates actuales sobre la educación en el mundo, los que resumimos en Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a convivir.

## RESUMEN EJECUTIVO

En concordancia con lo dicho los objetivos son:

**Objetivo General:** estructurar una propuesta desde los conceptos centrales de la Filosofía Moral encaminados a proporcionar un marco de referencia general de la enseñanza moral o ética en el programa de filosofía de la Universidad del Quindío.

Lo anterior conduce justamente a:

- ✧ Elaborar una metodología para la enseñanza de la Filosofía Moral.
- ✧ Clarificar y plantear las competencias básicas para la enseñanza de la Filosofía Moral.

Por eso mismo las preguntas guías son:

- ✧ ¿Cuáles son los conceptos mínimos que fundamenta la enseñanza de la Filosofía Moral?
- ✧ ¿Cuáles son los problemas básicos de la Filosofía Moral?
- ✧ ¿Cuál sería la metodología más adecuada para la enseñanza de la Filosofía Moral?

### **Enfoque teórico:**

Hemos echado mano de lo planteado a lo largo de la historia de la humanidad, desde la filosofía clásica hasta la modernidad; poniendo énfasis en la filosofía crítica y el ideal de la racionalidad agenciado por Kant, quien pensaba que no se puede enseñar la filosofía sino solamente a filosofar, en particular sobre los tres preceptos kantianos.

Estos tres preceptos, llamados por Kant “máximas del común entendimiento humano”, podemos considerarlos como los principios que guían una auténtica educación filosófica, orientadores de la enseñanza de la Filosofía Moral:

- ✧ Pensar por sí mismos.
- ✧ Pensar desde la perspectiva del otro.
- ✧ Pensar siempre de modo consecuente.

## RESUMEN EJECUTIVO

Se adelanta una revisión general desde Hudson en su libro “La filosofía moral contemporánea”, sobre lo que los filósofos contemporáneos están pensando en Filosofía Moral. Se apela también a la teoría del significado para responder a la pregunta ¿Cuál es el significado del lenguaje moral?.

Esto es, el docente de Filosofía Moral distingue dentro del discurso moral entre cuestiones de hecho y cuestiones de valoración, interesándose por “lo que hace una persona cuando habla de lo que debe hacer”.

### **Enseñanza de la filosofía moral**

Nos propusimos como primera medida describir el estado actual de la enseñanza de la Filosofía Moral, acorde con el carácter general de los debates actuales sobre la educación en el mundo, los que resumimos en: Aprender a Aprender, Aprender a Hacer y Aprender a Convivir, planteados por la comisión de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI.

### **METODOLOGÍA**

- ✧ Aprender a pensar comparativamente en términos de propiedades y dimensiones.
- ✧ La característica primordial de este método es la fundamentación en los datos, donde la creatividad del investigador es un ingrediente esencial.
- ✧ El método está centrado en la comparación constante y el muestreo teórico.
- ✧ Los instrumentos utilizados fueron: revisión documental y entrevista en profundidad.

### **COMPETENCIA ARGUMENTAL EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA MORAL**

- ✧ Saber su historia y los contenidos de su disciplina.
- ✧ Saber organizar y analizar situaciones de aprendizaje.

## RESUMEN EJECUTIVO

- ✧ Saber manejar la progresión de los aprendizajes.
- ✧ Saber ser tolerante y asombrarse de la diferencia.
- ✧ Saber dominar las tecnologías de la comunicación.
- ✧ Saber estimular el pensamiento crítico a través del ejercicio de reflexión e investigación.
- ✧ La competencia argumentativa.

## PERELMAN EN LA ARGUMENTACIÓN

Chaim Perelman y Olbrechts Tyteca: tratado de la argumentación: estudio de las estructuras formales en el arte de argumentar como proceso de la comunicación. Pretenden describirnos a manera de disciplina las técnicas que se usan para argumentar razonablemente ante un auditorio, en esa medida es un documento muy útil para fortalecer nuestras incipientes democracias, ordenar el pensamiento, tener claridad en los conceptos y dar razones en pro y en contra de los planteamientos que se hacen.

## CONCLUSIONES

- ✧ En general la enseñanza de la moral no tiene mínimos conceptuales que la guíen.
- ✧ También esta ausente de una metodología específica, o sea, hay un conocimiento bastante superficial de los filósofos que han aportado a la Reflexión Moral.
- ✧ La enseñanza de la Filosofía Moral supone una serie de saberes como: saber su historia y los contenidos de su disciplina; saber organizar y analizar situaciones de aprendizaje; saber manejar la progresión de los aprendizajes; saber ser tolerante y asombrarse de la diferencia; saber dominar las tecnologías de la comunicación; saber estimular el pensamiento crítico a través del ejercicio de reflexión e investigación y la competencia argumentativa.

### RESUMEN EJECUTIVO

✧ En los currículos no aparece ninguna asignatura sobre Argumentación, lo que en este momento se está imponiendo, pero especialmente la competencia argumentativa.

### PALABRAS CLAVES

Filosofía, Ética, Filosofía Moral, Educación, Comunicación, Argumentación.

### Principales resultados académicos derivados del proyecto:

**Ponencia:** Elementos para la enseñanza de la filosofía moral en el programa de filosofía de la Universidad del Quindío

**Publicaciones:** Para enseñar filosóficamente.

### **ANEXO C. Carta de solicitud de información.**

Armenia Quindío, Agosto 17 de 2004

Doctor  
XXXXXXXXXX  
Director Departamento de Filosofía  
Universidad xxxxxxxxxxxx (Sede xxxxxx)  
Ciudad

Cordial saludo

En estos momentos me encuentro realizando una maestría en Educación. docencia con la Universidad de Manizales en convenio con la Universidad del Quindío.

Mi tesis está encaminada a considerar como problema Filosófico y Educativo la enseñanza de ta Filosofía, pero especialmente de la Filosofía Moral/Ética en los pregrados de filosofía en algunas Universidades del país.

Por este motivo le solicito, muy encarecidamente, se sirva hacerme llegar:

- a) Programas de cursos de las asignaturas de Filosofía Moral/Ética.
- b) Seminarios sobre Filosofía Moral/Ética.

- c) Otras actividades académicas, al respecto, que me informen sobre la orientación, metodologías de la didáctica de la Filosofía Moral.
- d) Información sobre artículos o textos sobre la enseñanza de la Filosofía Moral e igualmente le agradezco otras sugerencias que usted considere pertinente al respecto.

Agradezco mucho su atención y espero lo solicitado.

Atentamente,

**ANA LUCÍA URREA HENAO**  
Docente programa de Filosofía  
Universidad del Quindío

Posdata:

Anexo copia: índice del proyecto de la tesis para mayor información. Si usted conoce profesor o estudiante con el que pudiera entrar en contacto vía telefónica o Internet, le agradecería inmensamente.

Cualquier información hacérmela llegar al programa de Filosofía de la Universidad del Quindío. Carrera 15 Calle 12 Norte -Conm: 74601 00 -Fax 7460111

Teléfono residencia: 7462392; Correo electrónico: [analukia@vahoo.es](mailto:analukia@vahoo.es)

## ANEXO D: Programas de filosofía moral en algunas universidades colombianas

### UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Seminario de Moderna 02-2 Kant: **Filosofía Práctica**. Me. 10-13 Prof. Alejandro Rosas

**Objetivos:** El seminario servirá para introducir la propuesta ética kantiana. Nos concentraremos en la interpretación del Imperativo categórico como norma suprema de la moral. También se procurará hacer claridad sobre los presupuestos metafísicos que subyacen a la propuesta kantiana, especialmente en lo que concierne a su concepto de libertad trascendental.

**Descripción:** Trabajaremos con la metodología usual de los seminarios, utilizando los textos básicos de la ética kantiana: *Fundamentarían de la metafísica de las costumbres*, y *Crítica de la razón Práctica*, en cualquiera de sus ediciones. La evaluación se hará sobre la base de una exposición (30%), controles de lectura (30%) y un ensayo final (40%), cuya temática será acordada con el profesor.

**SFA-Aristóteles: Racionalidad práctica en Aristóteles.** El objetivo central del seminario es estudiar la noción de racionalidad práctica que está detrás de las reflexiones desarrolladas por Aristóteles, principalmente en los libros II-VII de su *Ética Nicomáquea* (EN). Para ello, será necesario revisar la teoría psicológica en la que se articula dicha noción, así como la respuesta de Aristóteles a problemas específicos de la filosofía moral. Específicamente, será necesario clarificar nociones como las de 'intencionalidad', 'modo de ser', 'deliberación', 'elección' y 'prudencia'. Estas nociones son definidas y trabajadas por Aristóteles en los libros II, III y VI de la EN. Además de esto, se requiere estudiar los problemas que la noción de incontinencia plantea a una teoría de la racionalidad práctica. Con ese fin, se estudiará el Libro VII, especialmente la refutación que Aristóteles ofrece allí de la tesis socrática de la imposibilidad de la incontinencia.

El seminario está dividido en cinco partes, cada una de las cuales incluye varias sesiones:

## **1. Contenidos y lecturas por sesiones**

**1ª Parte:** Esbozo de una teoría de la acción: Irwin (1980); Sorabji (IVÜÜa)

### **Sesión 1**

Tema: Acciones intencionales

Lectura: EN III. 1

### **Sesión 2**

Tema: Elección, deliberación y deseo

Lectura: EN 10.2-4

**2ª Parte:** Teoría general de la virtud: Kosman (1980); Tugendhat (1993)

### **Sesión 3**

Tema: El problema de la virtud

Lectura: EN H. 1-4

### **Sesión 4**

Tema: Definición de virtud

Lectura: EN III 5-8

**3ª Parte:** La Prudencia: Aubenque (1963); Gómez Robledo (1957); Miller (1984); Nussbaum (1978); Sorabji (1980b)

### **Sesión 6**

Tema: Ciencia y técnica

Tema: Las virtudes intelectuales

Lectura: EN VI. 1-2 Lectura: EN VI. 3-4; Meta I.1

### **Sesión 7**

Tema: Prudencia y sabiduría

Lectura: EN VI. 5-7

### **Sesión 8**

Tema: La prudencia y deliberación

Lectura: EN VI. 8-10

### **Sesión 9**

Tema: Prudencia y virtud

Lectura: EN VI. 11-13.

**4ª Parte:** Incontinencia. Charles (1984); Davidson (1969); Rorty (1980); Wiggins (1980);

### **Sesión 10**

Tema; Planteamiento del problema

Lectura: EN VII. 1-2

### **Sesión 11**

Tema: Teoría general de la incontinencia

Lectura: EN VII 3-5

### **Sesión 12**

Tema: Placeres y pasiones

Lectura: EN VII 6-7

**5ª Parte:** El placer Amias (1980): Nussbaum (1986)

### **Sesión 13**

Tema: Aplicaciones

Lectura: EN VII 8-10

### **Sesión 14**

Tema: Planteamiento del problema

Lectura: EN X. 1-3

### **Sesión 15**

Tema: Teoría general del placer

Lectura: EN 4-5

## **2. Metodología**

Cada estudiante será responsable de cuando menos una de las sesiones del semestre. En ella se leerá una breve presentación de los pasajes asignados realizada por el estudiante y, con base en ello, se discutirán dichos pasajes.

Esta presentación será entregada al profesor una semana antes de ser discutida para su revisión y aprobación. Todas las sesiones tendrán un protocolante.

Adicionalmente, cada estudiante debe presentar una reseña de uno de los textos de bibliografía secundaria. Para ello, podrá elegir entre los textos asignados a la parte del seminario en la cual debe hacer su presentación. Las fechas de entrega de estas reseñas serán fijadas en la primera sesión del seminario.

Finalmente, los-estudiantes deben entregar un trabajo final. El tema del trabajo será el mismo de la sesión a su cargo. Es requisito la presentación previa de un anteproyecto.

**Universidad Nacional de Colombia**  
**División de Programas Curriculares - Sede Bogotá**

**ÉTICA PROFESIONAL**

**METODOLOGÍA**

Participativo para facilitar diálogo, discusión, profundización y asimilación de conceptos. Al final de cada unidad se programan conferencias ofrecidas por profesionales expertos en el contenido de las mismas. Convivencia académica fuera de la Universidad. Audiovisuales y lecturas especializadas,

**EVALUACIÓN**

Talleres, Previas y Trabajos con un valor de 35 puntos Examen Final (teórico - práctico) y Código de Ética profesional 15 puntos,

**OBJETIVO GENERAL**

Contribuir a la formación de la persona humana, con énfasis en sus dimensiones intelectivas y volitivas, en orden a lograr la promoción de una comunidad más justa y fraterna.

## **OBJETIVOS PARTICULARES**

Promover la profundización, cimentación y estructuración del modo de pensar del universitario, que garantice su obrar ético. Orientar al estudiante hacia un permanente proceso de humanización, ofreciéndole una motivación basada en una genuina jerarquía de valores. Inculcar en el futuro profesional desarrollo de criterios de comportamiento para el ejercicio de su profesión, ya que ésta debe ser fermento de cambio y de renovación de la sociedad, mediante la observación de los principios de la ética. Aportar elementos de análisis y de juicio para que el estudiante comprenda y valore su compromiso profesional. Contribuir a la formación de la verdadera comunidad universitaria.

## **CONTENIDO**

### **UNIDAD I, Nociones Básicas de la ética**

- ✧ Principios Generales, Noción y naturaleza de la Ética - Sistemas de moralidad. Ciencias de la conducta humana.
  - ✧ Objeto de la Ética - El acto humano, conciencia y juicio moral.
  - ✧ Finalidad de la Ética, Búsqueda de criterios de verdad moral el bien persona y bien común - La Ética como parte de la filosofía.
  
- ✧ Fundamentos de la Ética - La naturaleza humana y sus relaciones.

TALLER: Conceptos de la ética, sus elementos y finalidades.

### **UNIDAD II: CONOCIMIENTO Y ANÁLISIS DE LA REALIDAD MORAL**

- ✧ El hombre, que observe la realidad.
- ✧ Modos del conocimiento humano.
- ✧ El hombre que juzga su realidad. Cómo Mirada objetivamente.
- ✧ Misión de la Universidad ante lo moral.
- ✧ La ética en la Universidad: crisis.

TALLER: Jóvenes de cara a la sociedad actual.

## **JUSTIFICACIÓN**

La Universidad debe lograr la formación integral del profesional, no una simple formación técnica. El profesional se caracteriza, ante todo, por su visión de la

realidad y el sentido de su acción, los que orientan la aplicación y realización de la ciencia, en aquel sector que ha elegido (C.F.R. Ley 80/80 ARTÍCULO 15). La formación profesional debe ser no sólo medio de ubicación social económica, sino proyección a la sociedad en orden a la dignidad humana. La Universidad debe reorientar la sociedad informándola de valores que dignifiquen a la persona y a la comunidad: ha de formar líderes forjadores de una sociedad más justa y fraterna (C.F.R. ibid. Art 3,22). La sociedad se encuentra en un mundo de crisis de valores: la Universidad ha de dar respuesta mediante la formación ética de sus líderes. (C.F.R. ibid, Art, 1239).

### **UNIDAD III. Sujeto de la Ética**

- ✧ La persona como individuo. **Dimensión** corpórea, psico - física, síquica.
- ✧ Comunidad v Sociedad.
- ✧ Instituciones.
- ✧ Bioética. Relaciones entre ciencia y ética.
- ✧ Ética Sexual. Principios fundamentales.
- ✧ Ética y medio ambiente.
- ✧ Ética y demografía,

TALLER: La persona, la comunidad y la formación ética

### **UNIDAD IV: ÁREAS DEL “QUEHACER” ÉTICO.**

- ✧ La libertad humana, Concepto de libertad, sus relaciones con la ley de justicia, la caridad.
- ✧ Justicia: sus características \ sus clases. Exigencia social.
- ✧ Los Valores Morales: su jerarquía y crisis.
- ✧ La caridad: sentido de compromiso.

TALLER: El hombre frente a los valores morales.

### **UNIDAD V. Sentido y Compromiso de la Profesión**

- ✧ Derechos Humanos.
- ✧ El trabajo y sus valores, humanos. Contrato de trabajo.

- ✧ Deberes y derechos del profesional.
- ✧ La Profesión. Su sentido moral.
- ✧ Excelencia empresarial.
- ✧ Constitución colombiana y ética.
- ✧ Profesión propia y posibles conflictos morales.
- ✧ Líderes de excelencia.

TALLER: Mi código de ética profesional.

### **BIBLIOGRAFÍA:**

- ✧ ÉTICA LATINA, Luis José GONZÁLEZ.
- ✧ ÉTICA Y VIDA, Javier Mahillo.
- ✧ ÉTICA SEXUAL, Jaime Smoek.
- ✧ EL PODER DE LA TRANSFORMACIÓN, Miguel Ángel Cornejo.
- ✧ METÁFORAS Y PERGAMINOS DE EXCELENCIA, Miguel Ángel Cornejo.
- ✧ NUESTRO FUTURO COMÚN, Comisión Mundial del Medio Ambiente y desarrollo.
- ✧ DEONTOLOGÍA, Rafael Gómez Pérez.

## **ANEXO E. Cuestionario guía para las entrevistas en profundidad.**

1. ¿Qué es para usted una formación Filosófica?
2. ¿Considera usted que se ha formado filosóficamente?
3. En los actuales momentos de crisis agravada, ¿Qué piensa usted acerca de la responsabilidad social del profesor? Y con relación a los filósofos, ¿cuál es cree que es su responsabilidad social?
4. ¿Cuáles cree, serían las alternativas que podría proponer frente a la situación actual de la Educación filosófica, en especial de la Educación en Filosofía moral?
5. ¿Qué cree que deben proporcionar los cursos de Filosofía Moral/ Ética en el pregrado de Filosofía?
6. ¿Qué cree usted que debería implementarse en el programa de Filosofía a propósito de los cursos y seminarios de Filosofía Moral/Ética?
7. ¿Cuál considera usted debería ser el enfoque o concepción del programa de Filosofía de dichos cursos?

## ANEXO F. Entrevistas editadas.

ENTREVISTA N° 1 Código: IB

FECHA: Nov. 2 de 2004

NOTA: Los énfasis conceptuales y problémicos están en negrilla

**Entrevistador:** Cuénteme ¿qué es para usted una Formación Filosófica?

**Entrevistada:** La formación filosófica (**formación filosófica**) conlleva el desarrollo de capacidades (**desarrollo de capacidades**) para trabajo en lo teórico – conceptual propio de la filosofía y una actitud (**actitud**) (**código in vivo**) ante los problemas y saberes que se convierte en una forma de vida (**forma de vida**).

**Entrevistador:** ¿Considera usted que se ha formado filosóficamente? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

**Entrevistada:** La respuesta a la pregunta no la puedo formular afirmativa ni negativa porque la formación es un proceso que no termina (**formación como proceso permanente**), se construye permanentemente.

**Entrevistador:** En los actuales momentos de crisis agravada. ¿Qué piensa usted acerca de la responsabilidad social del profesor? Y con relación a los filósofos, ¿Cuál cree es su función social?

**Entrevistada:** La crisis agravada de los momentos actuales es un presupuesto de la pregunta que no es obvio ni igual para todos (**relativismo moral**); hay que definir el sentido que tiene en esta investigación para responder lo relacionado con la responsabilidad social del profesor y la función social de los filósofos.

**Entrevistador:** Entonces, ¿qué alternativas podría proponer frente a la situación actual de la Educación Filosófica, en especial de la Educación en Filosofía Moral?

**Entrevistada:** Dada la complejidad del concepto de educación y de las características de lo filosófico me pregunto si es posible una Educación

Filosófica; en ese orden de ideas no tengo claridad sobre la Educación en Filosofía Moral ni cuál es su situación actual (**no hay claridad sobre educación en filosofía moral y desconoce la situación actual de la misma**).

**Entrevistador:** Me está ud. diciendo que no existen curso o seminarios sobre filosofía moral en el programa de Filosofía.

**Entrevistada:** En el plan de estudios del programa de Filosofía de la Universidad del Quindío vigente desde su creación hasta el 2004 no se incluyen curso ni seminarios de Filosofía Moral o Ética (**no hay cursos ni seminarios de Filosofía Moral**), pero como espacio académico para abordar las preguntas acerca de lo correcto o incorrecto y la fundamentación de los diferentes sistemas éticos es necesario en cualquier programa de formación profesional en Filosofía (**surge la necesidad de crear dichos espacios**).

**Entrevistador:** Así las cosas, ¿qué cree usted que debería implementarse en el programa de filosofía a propósito de los cursos y seminarios de Filosofía Moral/Ética?

**Entrevistada:** Un curso de Filosofía Moral/Ética debe implementarse como un espacio de reflexión y búsqueda sobre conceptos, problemas y dilemas relacionado con lo ético (**espacio de reflexión y búsqueda sobre conceptos, problemas y dilemas relacionados con lo ético**), donde sea posible pensar (pensar) y el ejercicio de la filosofía como actividad (la filosofía como actividad). En el seminario se construye un problema de investigación y se apoya la realización del mismo (problema de investigación).

**Entrevistador:** ¿Considera ud. algún enfoque o concepción del programa de Filosofía, en especial, sobre los cursos y seminarios de Filosofía Moral/Ética).

**Entrevistada:** Definir un enfoque o concepción de lo ético es problemático (**el enfoque es problemático**) en un programa de formación en filosofía porque implica la exclusión (**exclusión**) de otros, que deben ser conocidos por los estudiantes. Sin dejar de lado lo fundamental, en ética es posible pensar en énfasis (**en vez de enfoque se habla de énfasis**) que se definen a partir de las líneas de investigación (**línea de investigación**) y los proyectos inscritos en ellas.

ENTREVISTA N° 2 Código: JU

FECHA: Nov. 4 de 2004

NOTA: Los énfasis conceptuales y problémicos están en negrilla

**Entrevistador:** Como profesor del programa de filosofía, qué es para usted una Formación Filosófica?

Entrevistado: Que una persona desee (**deseo**) conocer el pensamiento filosófico (**pensamiento filosófico**) con el fin de él también poder reflexionar (**transformación personal**).

**Entrevistador:** ¿Qué recomendaría para lograr ingresar en este viaje?

**Entrevistado:** Hay muchas formas de ingresar en este viaje, pero yo recomendaría (**recomendación para acceder al pensamiento filosófico**) que encontrara un problema (**pregunta problema**), que a la persona le interese, le urge reflexionar, luego construya unas preguntas (**construir preguntas**), sus preguntas (**sus preguntas**) (**código in vivo**) y en esa medida interroque (**interroque**) a algunos filósofos que tienen que ver con el tema problema o interrogante. Este viaje le irá conduciendo hacia el saber filosófico a la vez que va reflexionando filosóficamente (**pensar por sí mismo**). Pero en condición (**condición**) (**código in vivo**) tener el deseo (**deseo**) y luego la voluntad (**voluntad**).

**Entrevistador:** ¿Considera usted que se ha formado filosóficamente?

**Entrevistado:** En parte si, porque he seguido el consejo que propongo hace un momento, pero el camino es largo y esto hace que no pueda decir que me he formado (**nunca se logra una formación completa**).

**Entrevistador:** ¿Por qué cree que sucede esto?

**Entrevistado:** Tenemos muchos obstáculos (**obstáculos a la formación filosófica**). La filosofía en Colombia ha pasado por muchas modas (**modas**) y dogmatismos (**dogmatismo**). Faltan buenos maestros (**ausencia de maestros con buena formación filosófica**) que sepan orientar a los jóvenes. Faltan editoriales (**poca divulgación de la filosofía**), crítica (**crítica**) y divulgación. Faltan buenas facultades de filosofía (**buenas facultades de**

**filosofía**). Además no tenemos una buena disciplina de estudio e investigación (**falta de disciplina en el estudio y la investigación**).

**Entrevistador:** En los actuales momentos de crisis agravada. ¿Qué piensa ud. acerca de la responsabilidad social del profesor? Y con relación a los filósofos, ¿cuál cree es su función social?

**Entrevistado:** En los momentos más agudos de crisis sociales (**crisis sociales**) es cuando es más importante la labor de los maestros (**responsabilidad social del maestro e intelectuales**) y la de los intelectuales. Sabemos que después de las dos guerras mundiales se desató una serie de pensadores a proponer opciones de vida (**propuestas de vida**). Las teorías están íntimamente relacionadas con la supervivencia (**teoría y forma de vida**). Sin embargo poco se puede hacer si no tenemos profesores de formación, e intelectuales conscientes de las crisis sociales (**conciencia de una problemática social**).

**Entrevistador:** ¿Cuáles cree, serían las alternativas que podría proponer frente a la situación actual de la Educación Filosófica, en especial de la Educación en Filosofía Moral?

**Entrevistado:** Que los maestros estudien filosofía moral de verdad (**estudiar filosofía moral**). Hay en nuestra época una serie de tendencias, escuelas y filósofos haciendo un trabajo serio y profundo (**trabajo interdisciplinario**).

**Entrevistador:** ¿Podría decirnos cuáles son estas tendencias?

**Entrevistado:** Una filosofía moral que trabaja interdisciplinariamente con la filosofía del lenguaje, la lingüística, la etología, la ecología, entre otras (**trabajo interdisciplinario**). La moral (**la moral**) no es lo bueno o lo malo, sino que es el hombre y que debe ser en el contexto socio-natural (**El hombre en un contexto socio-natural**).

**Entrevistador:** ¿Qué piensa ud. sobre los cursos de Filosofía Moral/Ética en el pregrado de Filosofía de la Universidad del Quindío?

**Entrevistado:** No he tenido la oportunidad de conocerlo (**no lo conoce, pues no hay socialización de programas**), pues no se acostumbra, algo muy sano por cierto, para un programa que es la exposición por parte de los profesores de sus programas, estudios, investigaciones. Pero escucho que algunos

profesores y estudiantes se quejan de no tener una política clara (**no existe una política clara en el programa del tema**) sobre estos tópicos. Por otra parte los cursos de ética (**cursos de ética no encajan en lo filosófico ni con los demás programas**) que se ofrecen como servicio no han podido encajar en lo filosófico y con el programa a que se ofrece.

**Entrevistador:** ¿Qué cree usted debería implementarse en el programa de Filosofía a propósitos de los cursos y seminarios de Filosofía Moral/Ética?

**Entrevistado:** Un programa debe tener a unos profesores y estudiantes investigando (**profesores y estudiantes investigadores**) sobre varios énfasis (**varios énfasis**), lo mismo que un claustro de profesores donde se expongan y divulguen los trabajos (**no hay socialización ni divulgación de programas, y trabajos por parte de los docentes**). Debe el programa estar trayendo personas idóneas (**Hacer intercambios con otras universidades o centros educativos que cualifiquen a los docentes y estudiantes**) que hagan seminarios a los profesores y estudiantes, sobre los diferentes énfasis. Hacer intercambios con otras universidades o centros educativos.

**Entrevistador:** ¿Cuál considera usted debería ser el enfoque o concepción del programa de Filosofía de dichos curso?

**Entrevistado:** Bueno, creo que no debería (**no debe existir un enfoque o concepción**) existir un enfoque o concepción, pues los puntos de vista son diversos. Lo que el programa debe hacer es organizar, liderar (**gestionar**) para que haya varias tendencias.

ENTREVISTA N° 3 Código: PC

FECHA: Nov. 5 de 2004

NOTA: Los énfasis conceptuales y problémicos están en negrilla

**Entrevistador:** Cuénteme ¿Qué es para ud. una Formación Filosófica?

**Entrevistada:** Para mí una formación filosófica es construir un espacio en el que sea posible una actividad de pensamiento (**formación filosófica como actividad de pensamiento**), que va más allá de la reflexión, de la comprensión, de la argumentación, de la comunicación, de la especulación (**que creo que deben ser implícitas a muchas otras formaciones y no sólo la filosofía**); una actividad interpretativa (**actividad interpretativa que abra**

**fisuras en los discursos, creador y nuevas miradas)** capaz de tender a ser y ser creación, abrir en los discursos una fisura que los desentrañe y crear dimensiones nuevas, miradas distintas.

**Entrevistador:** ¿Considera usted que se ha formado filosóficamente?

**Entrevistada:** Creo que sí, en la medida en que adquirí la capacidad (**capacidad**) de leer (**leer**) críticamente los discursos, ver en cada teoría una postura y en las formas de hacer teorías, y a partir de allí construir significados distintos (**construir significados distintos**).

**Entrevistador:** En los actuales momentos de crisis agravada. ¿Qué piensa ud. acerca de la responsabilidad social del profesor? Y con relación a los filósofos, ¿cuál cree es su función social?

**Entrevistada:** Precisamente en la capacidad (**capacidad**) de abrir las entrañas de los discursos y develar (**develar**) su estructura, cómo han sido contruidos, todo lo que llevan en su trasfondo, poner en evidencia los criterios (**poner en evidencia**), las pautas, las bases con las cuales se han convertido en realidades, de esa capacidad depende que la realidad sea una teoría vuelta carne (**teoría vuelta carne**) (**código in vivo**) y en esa medida no es absoluta, ni eterna ni dominante (**no absoluta, no eterna, no dominante**).

**Entrevistador:** ¿Cuáles cree, serían las alternativas que podría proponer frente a la situación actual de la Educación Filosófica, en especial de la Educación en Filosofía Moral?

**Entrevistada:** Crear espacios donde se realicen actividades que generen la capacidad de tomar decisiones (**toma de decisiones**) (**presentar dilemas morales**) no sólo a partir de la reflexión, sino también de la puesta en juego (**puesta en juego**) de la vida (**teoría y práctica**).

**Entrevistador:** ¿Qué piensa usted sobre los cursos de Filosofía Moral/Ética en el pregrado de Filosofía de la Universidad del Quindío?

**Entrevistada:** No los conozco (**no los conoce**), pero en el tiempo en que pude trabajar en estos cursos noté en los estudiantes una mala predisposición, llegaban con el supuesto de una clase costura (**clase costura**), en la que se estudian libros aburridores y se ven catálogos de valores (**catálogos de**

valores) y temas desvinculados a su formación particular (**mala predisposición por parte de los estudiantes hacia dichos cursos**).

**Entrevistador:** ¿Por qué cree se da esto?

**Entrevistada:** Creo que por alguna razón piensan así. (¿?)

**Entrevistador:** ¿Qué cree usted debería implementarse en el programa de Filosofía a propósitos de los cursos y seminarios de Filosofía Moral/Ética?

**Entrevistada:** La vida, la vida (**la vida**) (**código in vivo**) es lo que debe implementarse en ética. Me parecería excelente un espacio de conversación y producción interdisciplinaria (**espacio interdisciplinario**), donde se pudiera trabajar con otros saberes.

**Entrevistador:** ¿Podría desarrollar un poco más la idea?

**Entrevistada:** Pienso en una especie de laboratorio (**laboratorio de estudios de casos**) de estudios de caso, especialmente sobre toma de decisiones que involucre la vida.

**Entrevistador:** ¿Cuál considera ud. debería ser el enfoque o concepción del programa de Filosofía de dichos curso?

**Entrevistada:** No creo que un enfoque o una concepción sea una solución o una alternativa. Una sola posibilidad es siempre violencia. Creo que la vida es la única premisa (**la vida como premisa**).

ENTREVISTA N° 4 Código: IV

FECHA: Nov. 8 de 2004

NOTA: Los énfasis conceptuales y problémicos están en negrilla

**Entrevistador:** Cuénteme ¿Qué es para usted una Formación Filosófica?

**Entrevistada:** Una formación filosófica es una capacidad académica (**capacidad académica**) que se logra mediante la internalización (**internalización de elementos disciplinarios**) de elementos disciplinarios que convergen en una cultura filosófica (**cultura filosófica**).

**Entrevistador:** ¿Considera usted que se ha formado filosóficamente?

**Entrevistada:** Creo que la formación no termina (**formación para toda la vida**), sin embargo tenemos algún manejo de problemáticas filosóficas (**manejo de problemáticas filosóficas aún vigentes**) que nos siguen ocupando.

**Entrevistador:** Discúlpeme que le repita la pregunta ¿cree que se ha formado filosóficamente?

**Entrevistada:** Sí, en el sentido de una actitud y aptitud hacia la filosofía (**la filosofía como actitud y aptitud**).

**Entrevistador:** En los actuales momentos de crisis agravada. ¿Qué piensa usted acerca de la responsabilidad social del profesor? Y con relación a los filósofos, ¿cuál cree es su función social?

**Entrevistada:** Definitivamente el filósofo tiene la responsabilidad (**responsabilidad social del filósofo con su época**) de encarar problemas de su época, en ello no hay discusión. Además la crisis se evidencia en el pensamiento que se escinde cada vez más de una realidad poco propicia para el filosofar (**crisis de la filosofía**).

**Entrevistador:** ¿Qué alternativas podría sugerir frente a la situación actual de la Educación Filosófica, en especial de la Educación en Filosofía Moral?

**Entrevistada:** las alternativas nos sitúan en contextos (**contexto**), pensemos en la Universidad y la región. Es necesario pensar una ética particular para cada profesión (**deontología**), sin que ella excluya una meta-reflexión. También la contextualización histórica de la ética y la enseñanza por problemas (**enseñanza por problemas**).

**Entrevistador:** ¿Cuál es su opinión sobre los cursos de Filosofía Moral o Ética ene. pregrado de Filosofía?

**Entrevistada:** ¿De la del Quindío o de otras Universidades?

**Entrevistador:** De la del Quindío, pero si conoce los programas de otras Universidades, perfecto.

**Entrevistada:** Se ha criticado bastante el no adscribirse a tal o cual línea de ética, por considerar la ética un patrimonio de una corriente (**la ética considerada como un patrimonio de una corriente**). Ella es una

seudodiscusión (**seudodiscusión**). Me parece que debe establecerse un acuerdo respetando la visión social de la ética, su política –hay diversas- (**acuerdos sociales**); reflexiones atinentes al lenguaje, a la ciencia, etc. (**reflexiones atinentes al lenguaje, la ciencia y otros**).

**Entrevistador:** Como no existe en el programa de Filosofía de la Universidad del Quindío, una asignatura sobre Filosofía Moral/Ética. ¿Considera usted que debería implementarse dichos cursos?

**Entrevistada:** Claro que si, de hecho, la ley así lo establece y ello enriquecería a la Universidad, dado que se trata de los fundamentos y la formulación crítica de problemas en este ámbito (**el programa de filosofía de la Universidad del Quindío, debería asumir como política curricular los cursos de Filosofía Moral/Ética**).

**Entrevistador:** ¿Debería existir un enfoque o concepción, en especial, del programa de Filosofía sobre los cursos y seminarios de Filosofía Moral/Ética?

**Entrevistada:** No creo en los enfoques homogeneizantes, (**no enfoques homogeneizantes**), habría que acordarlo con los docentes que trabajan o investigan (**llegar a consensos con docentes**) esta línea de pensamiento.

**Entrevistador:** Algunas sugerencia al respecto.

**Entrevistada:** sugeriría una mirada a concepciones contemporáneas en diálogos con los antiguos (**concepciones contemporáneas en diálogo con los antiguos**).

ENTREVISTA N° 5 Código: CALLE

FECHA: Nov. 10 de 2004

NOTA: Los énfasis conceptuales y problémicos están en negrilla

**Entrevistador:** Cuénteme ¿Qué es para usted una Formación Filosófica?

**Entrevistado:** Formarse filosóficamente es desarrollar una actitud que se impulsa al pensar (**actitud al pensar**). Filosofía es una actividad, en ese sentido formarse en filosofía es formarse en el filosofar (**aprender a filosofar**), en el generar y resolver problemas, conceptos. Por este lado filosofía es creación de conceptos (**filosofía como creación de conceptos**).

**Entrevistador:** ¿Considera usted que se ha formado filosóficamente?

**Entrevistado:** Formarse en filosofía no es un recorrido (**no es un recorrido con finalidad**) con finalidad, no es posible decir que en cinco años o más se está preparado para ello (**no es suficiente un pregrado**). Debe entenderse como un proceso (**entenderse como proceso**) y concentrar la atención en ese, no el supuesto resultado (**camino**).

**Entrevistador:** En los actuales momentos de crisis agravada. ¿Qué piensa usted acerca de la responsabilidad social del profesor? Y con relación a los filósofos, ¿cuál cree es su función social?

**Entrevistado:** El profesor debe ser alguien que ejerce el pensamiento y que motiva a sus estudiantes (**profesor como provocador**) a hacerlo.

**Entrevistador:** Bien y ¿cuál crees es la función social del filósofo?

**Entrevistado:** La responsabilidad social del filósofo es seguir haciendo filosofía, es filosofar (**filosofar**).

**Entrevistador:** ¿cómo?

**Entrevistado:** Pues, creo que no es bueno sujetarlo o limitarlo (**sin limitaciones**).

**Entrevistador:** ¿Qué alternativas podría sugerir frente a la situación actual de la Educación Filosófica, en especial de la Educación en Filosofía Moral?

**Entrevistado:** La moral creo, que ha sido la piedra en el zapato (**piedra en el zapato**) (**código in vivo**) de la filosofía, si esta sigue siendo una doctrina, un manual. La filosofía frente a la moral (**filosofía frente a la moral**), como primero tiene que sacar este problema y luego pensarla, crear nuevas conceptualizaciones (**nuevas conceptualizaciones**) en esta dimensión que debería llamarse más bien ética.

**Entrevistador:** ¿Cuál es su opinión sobre los cursos de Filosofía Moral o Ética en el pregrado de Filosofía?

**Entrevistado:** Uno, no se pueden convertir en una clase de doctrina moral o ética (**no a la clase doctrinal**), sino más bien debe hacerse reflexiva sobre ésta (**reflexión sobre sí misma**).

**Entrevistador:** ¿Qué cree usted debería implementarse en el programa de Filosofía a propósitos de los cursos y seminarios de Filosofía Moral/Ética?

**Entrevistado:** Espacios como comunidades de investigación en ética (**espacios de reflexión en ética**).

**Entrevistador:** ¿Cuál considera usted debería ser el enfoque o concepción del programa de Filosofía sobre los curso y seminarios de Filosofía Moral/Ética?

**Entrevistado:** Primero hacer una investigación (**investigación**) sobre problemas éticos.

**Entrevistador:** ¿Cómo sería esto?

**Entrevistado:** Lo que quiero decir es que no debe haber ningún enfoque, sino hacer filosofía (**ningún enfoque, hacer filosofía**).

ENTREVISTA N° 6 Código: LH

FECHA: Nov. 10 de 2004

NOTA: Los énfasis conceptuales y problemáticos están en negrilla

**Entrevistador:** Cuénteme ¿Qué es para ud. una Formación Filosófica?

**Entrevistado:** Considero que es el proceso de transformación (**proceso de transformación**) de una persona tonel hecho de apropiación de un entramado académico (**entramado académico**) correspondiente a la diversidad de pensamientos (**diversidad de pensamientos y teorías**) y teorías que permiten que cada estudiante pueda adquirir unas bases propias para su trascendencia personal (**trascendencia personal**), que permite que observe la vida desde diferentes referentes (**referentes**) para su desarrollo personal (**desarrollo personal en todas sus dimensiones**), intelectual, social, laboral, etc.

**Entrevistador:** ¿Considera usted que se ha formado filosóficamente?

**Entrevistado:** Sí, porque en el proceso (**proceso de adquisición de conocimientos**) de adquisición de conocimientos históricos de la filosofía y demás formas académicas, he adquirido (**he adquirido**) la capacidad de observar el mundo (**capacidad de observar el mundo en sus dimensiones**) académico, social, político y económico, desde diferentes posturas (**diferentes posturas**) que permiten una reacción (**reacción crítica**) crítica para las

situaciones, al igual de tener la opción (**opción de crear y dar solución a incógnitas para la vida**) de crear un enlace con las formas académicas ya conocidas para dar solución a incógnitas y así tener un desenlace de vida.

**Entrevistador:** En los actuales momentos de crisis agravada. ¿Qué piensa ud. acerca de la responsabilidad social del profesor? Y con relación a los filósofos, ¿cuál cree es su función social?

**Entrevistado:** Creo que la responsabilidad del profesor se representa en fomentar adecuadamente la información (**información adecuada**) académica, buscando medios didácticos (**metodologías**) o fuentes metodológicas para que los estudiantes adquieran interés (**motivar al estudiante**) por el tema y puedan apreciar su desarrollo desde diferentes formas de vista, siendo que en la actualidad se necesita que el profesor muestre las conexiones de lo académico con la vida cotidiana (**conexiones de lo académico con la vida cotidiana**).

**Entrevistador:** y con respecto a los filósofos ¿cuál es su función social?

**Entrevistado:** Es fomentar los procesos de cambio (**fomentar procesos de cambio en lo social**) de perspectivas en lo social, por lo cual debe ser participe (**socializar dichos procesos en el aula de clase**) de procesos de cambio social iniciando desde el aula de clase.

**Entrevistador:** ¿Qué alternativas podría sugerir frente a la situación actual de la Educación Filosófica, en especial de la Educación en Filosofía Moral?

**Entrevistado:** Una alternativa es ser participe de procesos de desarrollo (**participar en procesos de desarrollo social**) social, buscando medios para actuar en los proyectos (**medios para actuar en proyectos**) estudiantiles universitarios y Municipales, brindando sus posturas de cambio y responsabilidad (**alternativas**).

**Entrevistador:** ¿Cuál es su opinión sobre los cursos de Filosofía Moral o Ética en el pregrado de Filosofía?

**Entrevistado:** Que están ligados a metodologías tradicionales (**metodologías tradicionales**) y no incentivan al estudiante (**no hay motivación**) a tener interés propio (**pérdida de interés**) (**código in vitro**) por el área, sólo brindan una información (**se limitan a la transmisión de información**) teórica sin

mostrar las diferentes dimensiones morales de la actualidad (**no hay fundamentación moral**).

**Entrevistador:** ¿ ¿Qué cree ud. debería implementarse en el programa de Filosofía a propósitos de los cursos y seminarios de Filosofía Moral/Ética?

**Entrevistado:** Implementarse, pero desde que se manejen las diferentes dimensiones (**manejo de dimensiones históricas y actuales sobre ética**) históricas y actuales de la ética, para observar los procesos (**observar procesos**) sociales y los cambios inmersos en la vida de cada acto social.

**Entrevistador:** ¿Podrías desarrollar un poco tu idea?

**Entrevistado:** Primero los cambios históricos de los procesos morales-éticos y sus efectos desde el individuo y la sociedad (**enfoque histórico**). En segundo lugar, el manejo del poder (**enfoque autoritario**) desde la moral-ética. Y finalmente abstrayendo (**abstracciones de la actualidad**) de la actualidad las dimensiones y concepciones, mostrando las transformaciones (**mostrar transformaciones y procesos**) y procesos de influencia social. .

ENTREVISTA N° 7 Código: ND

FECHA: Nov. 16 de 2004

NOTA: Los énfasis conceptuales y problémicos están en negrilla

**Entrevistador:** Cuénteme ¿Qué es para usted una Formación Filosófica?

**Entrevistado:** Adquisición y apropiación profunda sobre las dimensiones del saber humano (**adquisición y apropiación sobre las dimensiones del ser humano**) aplicado al autoconocimiento y mejoramiento de sí mismo (**autoconocimiento y mejoramiento de sí mismo y de los otros**), de los otros, y de los diferentes saberes en una perspectiva crítica (**desde una perspectiva crítica**).

**Entrevistador:** ¿Considera Ud. que se ha formado filosóficamente?

**Entrevistado:** Nunca (**nunca**) se logra una formación completa (**formación para toda la vida**) porque el conocimiento es dialéctico y la realidad dinámica (**el conocimiento es dialéctico y la realidad dinámica**).

**Entrevistador:** En los actuales momentos de crisis agravada. ¿Qué piensa usted acerca de la responsabilidad social del profesor? Y con relación a los filósofos, ¿cuál cree es su función social?

**Entrevistado:** Ser responsable de sí mismo (**responsable de sí mismo**) es ser conscientes (**consciente**) de la limitación (**limitación**) de su ser y de su conocer. Limitación que obliga a estar pendiente (**pendiente**) (**código in vivo**) del acontecer diario de una sociedad que necesita la visión humanista del filósofo (**visión humanística del filósofo**), y sobre todo de su capacidad racional (**capacidad racional de análisis**), empezando por sí mismo.

**Entrevistador:** ¿Cuáles cree, serían las alternativas que podría proponer frente a la situación actual de la Educación Filosófica, en especial de la Educación en Filosofía Moral?

**Entrevistado:** Como primera alternativa, propondría el conocimiento profundo (**conocimiento profundo de conceptos y problemas de algunos filósofos**) de los conceptos y problemas de algunos filósofos. Una segunda alternativa, sería la confrontación (**confrontación de conceptos y problemas mediante talleres y conversatorios**) de lo anterior en talleres y conversatorios. Como tercera alternativa, la investigación puntual (**investigación puntual**) y finalmente la divulgación (**divulgación**) y retroalimentación (**retroalimentación**) como resultado de todo lo anterior.

**Entrevistador:** ¿Qué cree que deben proporcionar los cursos de Filosofía Moral o Ética en el pregrado de filosofía?

**Entrevistado:** Deben proporcionar (1) los fundamentos (**proporcionar los fundamentos**) centrales de lo que constituye una filosofía moral (**filosofía moral**); (2) las discusiones actuales (**discusiones actuales**) al respecto y (3) espíritu de investigación (**espíritu de investigación transdisciplinaria**) transdisciplinaria que desbloquee (**desbloquee**) (**código in vivo**) la filosofía y la integre (**integre**) a la vida social, particular, etc.

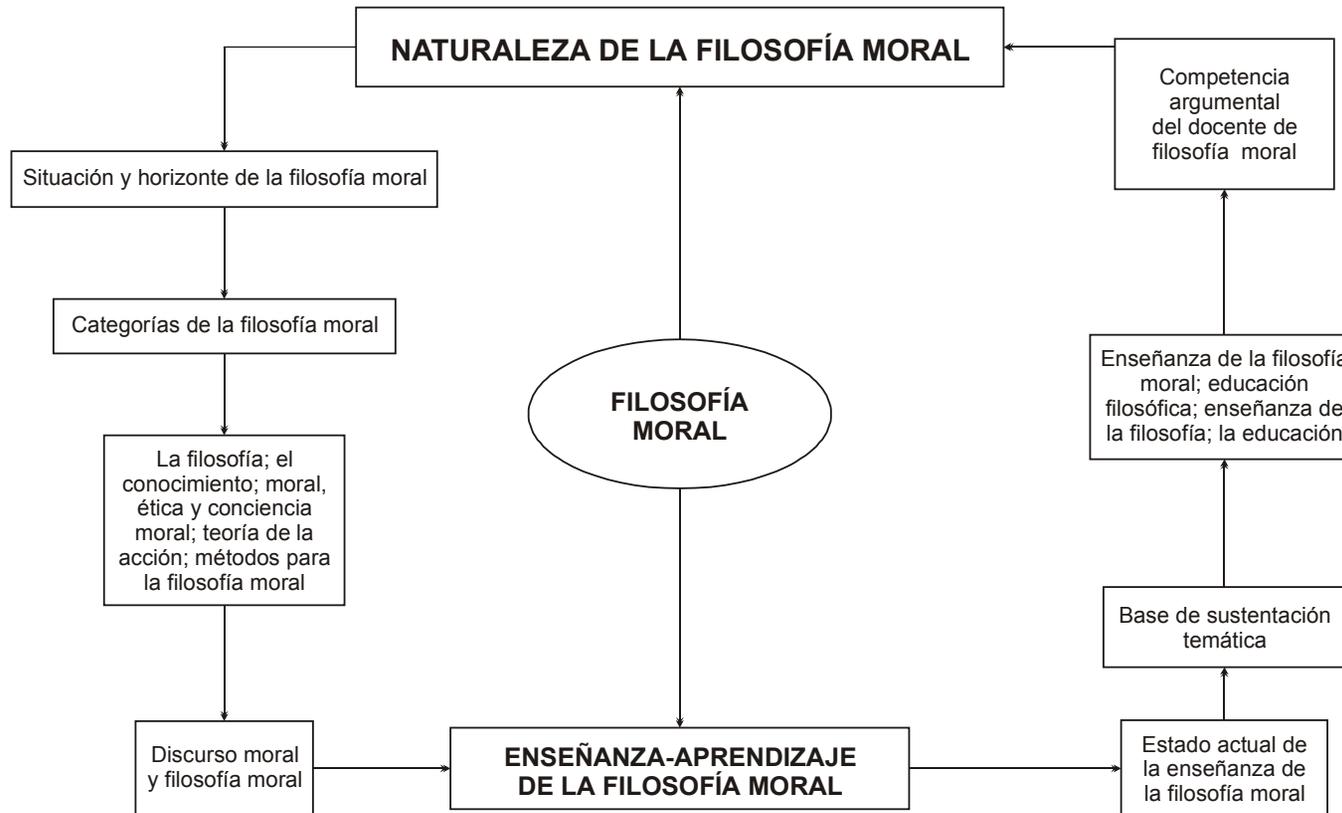
**Entrevistador:** ¿Qué cree usted debería implementarse en el programa de Filosofía a propósitos de los cursos y seminarios de Filosofía Moral/Ética?

**Entrevistado:** Lo expuesto anteriormente, bien pensado (**planificar y organizar**) y bien aplicado.

**Entrevistador:** ¿Cuál considera usted debería ser el enfoque o concepción del programa de Filosofía de dichos curso?

**Entrevistado:** Tener una concepción pluralista (**reconocimiento del pluralismo moral**); no reduccionista, ni dogmática; abierta a la dinámica de las realidades (**ética cívica**), tanto económica, como psicológica y de necesidad humana; fundamentada en una nueva o actual concepción de la condición humana (**concepción de condición humana**).

**ANEXO G. Diagrama Naturaleza de la filosofía moral.**



## ANEXO H. Diagrama objetivos del proyecto.

