



Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media

**Orientaciones
Pedagógicas para
la Filosofía en la
Educación Media**

República de Colombia
Ministerio de Educación Nacional

**Orientaciones
Pedagógicas para
la Filosofía en la
Educación Media**



Libertad y Orden

Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia

Cecilia María Vélez White
Ministra de Educación Nacional

Isabel Segovia Ospina
Viceministra de Educación Preescolar,
Básica y Media

Mónica López Castro
Directora de Calidad para la Educación
Preescolar, Básica y Media

Heublyn Castro Valderrama
Subdirectora de Referentes y Evaluación
de la Calidad Educativa

Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media

Autores

Carlos Gaitán Riveros, Edgar Antonio López
Marieta Quintero, William Salazar

Diseño y Diagramación
Julián Ricardo Hernández

Fotografía de la portada:
Luz Stella Millán

Corrección de estilo:
Deyanira Alfonso Sanabria

ISBN 978-958-691-394-2
© Ministerio de Educación Nacional.
Bogotá, Colombia, 2010
www.mineduccion.gov.co
2010 Primera edición

Se agradecen los aportes al documento de:

Álvaro Corral - Universidad Jorge Tadeo Lozano
Carlos Cardona - Universidad del Rosario
Guillermo Hoyos Vásquez - Universidad Javeriana
Julio Cesar Vargas - Universidad del Valle
Luis Hernando Fernández - Pontificia Universidad
Bolivariana
Miguel Ángel Pérez - Universidad Javeriana
Orlando Londoño - Universidad de Caldas
Rubén Darío Vallejo - Universidad Santo Tomás
Sergio Orozco - Universidad de Antioquia

En la elaboración de este documento fue valiosa la participación de los docentes de filosofía reunidos en las ciudades de: Barranquilla, Bogotá, Cali, Medellín y Pereira. Igualmente, agradecemos la colaboración de todos los docentes que realizaron sus comentarios de manera virtual en www.mineduccion.gov.co



Contenido

Carta del Ministerio	7
Presentación	9
Introducción	11
1. La formación filosófica para el desarrollo de competencias	13
1.1 La formación de la persona como preocupación central de la Filosofía y de la pedagogía	13
1.2 La formación como respuesta al interrogante por qué enseñar Filosofía en la educación media	24
1.3 Orientaciones pedagógicas	27
2. Preguntas centrales de la tradición filosófica	39
2.1 Preguntas acerca del conocimiento humano	40
2.2 Preguntas filosóficas acerca de la estética	61
2.3 Preguntas filosóficas acerca de la moral	76
3.1 Enseñanza de la Filosofía basada en problemas	99
3. Propuesta curricular, didáctica e implementación	99
3.2 Didáctica en la enseñanza de la Filosofía en educación media	103
3.3 Estrategias didácticas para la enseñanza de la Filosofía en educación media	106
3.4 Implementación curricular	116
Participantes en el proceso de validación	127
Referencias bibliográficas	137



Carta del Ministerio

En el marco de la política de calidad de la Revolución Educativa, el Ministerio de Educación Nacional ha elaborado referentes que orientan el quehacer de los maestros del país en todas las áreas de la educación básica y media, con el propósito fundamental de mejorar la calidad del sistema educativo. Los referentes son criterios que establecen el nivel de desarrollo de las competencias básicas que se espera todo estudiante alcance para enfrentar los retos que se le presentan en el mundo actual.

En este contexto, es motivo de satisfacción entregar a la comunidad educativa las *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía*, un referente necesario e indispensable para guiar con calidad la actividad pedagógica en un área que, como lo señala la Ley General de Educación, es fundamental y obligatoria en el nivel de la educación media.

El documento presenta el vínculo y la estrecha relación que desde la antigüedad hasta nuestros días sostiene la filosofía con el quehacer pedagógico, elemento que justifica la enseñanza y el ejercicio de esta disciplina en la educación media. Este documento también es una guía de enseñanza para el desarrollo de las competencias básicas y específicas que contribuyen a la formación integral del estudiante como persona crítica, creativa y dispuesta al diálogo, en la medida en que señala los conocimientos, habilidades y actitudes que pueden desarrollarse desde el campo filosófico, permitiendo así a los estudiantes constituirse como individuos autónomos, innovadores y solidarios, a partir de su propio contexto.

La ampliación y el fortalecimiento de las competencias básicas con los conocimientos y habilidades específicos de la Filosofía, promueve la realización de operaciones mentales complejas, favorables para



orientarse en el campo del saber contemporáneo. Como sabemos, algunas de las tareas de esta disciplina consisten en promover la indagación y la explicación de los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento en general, y proponer alternativas para la resolución pacífica de los conflictos. Así, al publicar estas orientaciones deseamos promover la construcción de espacios propicios para tratar los mencionados aspectos en el aula de clase.

Adicionalmente, las Orientaciones para el área de Filosofía fomentan el diseño de estrategias didácticas que facilitan el planteamiento de problemas filosóficos relativos a los campos de la ética, la epistemología y la estética, en los contextos propios de los maestros y los estudiantes, de manera que todos ellos cuenten con una herramienta valiosa para animar la reflexión y la construcción de sentido en torno a las acciones humanas, las implicaciones de la producción de conocimiento y el desarrollo de la sensibilidad artística.

Invitamos a los docentes a utilizar este documento como un elemento valioso y orientador para la formación de ciudadanos competentes, que produzcan y hagan uso ético del conocimiento, asuman sus compromisos con responsabilidad, fortalezcan la democracia y cultiven el respeto ante la pluralidad de las manifestaciones culturales de la humanidad en general, y del pueblo colombiano en particular.

ISABEL SEGOVIA OSPINA

Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media
Ministerio de Educación Nacional



Presentación

Uno de los propósitos fundamentales de la Revolución Educativa es lograr una educación de calidad, es decir, aquella en la que los niños, niñas y jóvenes logren desarrollar sus competencias básicas, independientemente de su condición económica, social y cultural. Para ello el Ministerio de Educación Nacional ha formulado lineamientos, estándares y orientaciones pedagógicas, que constituyen referentes claros, a través de los cuales docentes y estudiantes pueden llevar a cabo sus procesos pedagógicos y de enseñanza.

El presente documento es fruto de un trabajo riguroso, validado con la comunidad académica y educativa a nivel nacional, en acuerdo con la idea de que las nuevas generaciones interioricen y pongan en práctica en su vida diaria el ejercicio de la reflexión filosófica, para que a través de ella aprendan a elaborar su propio pensamiento, generen una consciencia y una actitud críticas y transformadoras de su contexto, sin dejar de considerar el punto de vista de los demás antes de tomar una decisión.

En efecto, el porvenir de la sociedad colombiana plantea el reto de formar personas autónomas, cuya competencia crítica alcance un nivel de desarrollo que les permita evaluar la calidad de los argumentos y tomar las mejores decisiones. También exige la formación de ciudadanos dispuestos a explicar y resolver sus conflictos mediante la palabra y no por medio de la violencia, es decir, dotados de una competencia dialógica altamente desarrollada. Del mismo modo, el buen futuro del país implica el cultivo de sujetos innovadores, individuos que propongan alternativas para mejorar su propia vida y la de los demás, en un campo social apto para desarrollar la competencia creativa. En este sentido, estamos seguros de que las *Orientaciones*



que el lector tiene en sus manos contribuirán a promover el crecimiento y la consolidación de tales competencias.

Es importante y necesario mencionar que la escritura de este documento ha sido enriquecida, de manera significativa, gracias a los diversos talleres de validación realizados con más de trescientos docentes de filosofía en Educación Media, con directivos de programas de filosofía y licenciatura en Filosofía de diversas zonas del país, así como por la juiciosa evaluación realizada por varios doctores expertos en el campo de la Filosofía.

Como podrá identificarse en la lectura del presente documento, el principal propósito de la filosofía ha sido, desde la edad de la Grecia clásica hasta hoy, la formación integral de la persona para la vida en sociedad. De modo que este campo de conocimiento siempre ha estado a disposición de la enseñanza, a tal punto que la teoría pedagógica ha encontrado apoyo en el saber filosófico a partir del siglo XVIII. En esta relación íntima y duradera con nuestra cultura occidental es que se sustenta el gran valor de la formación filosófica en la actualidad.

Las *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la Filosofía* son una guía para el diseño del plan de estudios del área, el desarrollo del trabajo de aula y el ejercicio de prácticas evaluativas en las instituciones educativas; también constituyen un elemento muy importante para la producción de material escolar y la programación de procesos destinados a cualificar a los docentes de filosofía.

Teniendo en cuenta que la Filosofía es una disciplina específica, trabajarla demanda el planteamiento de problemas propios, que le competen exclusivamente. Por consiguiente, estas *Orientaciones* fomentan el diseño de recursos didácticos para abordar problemas epistemológicos, estéticos y éticos a partir del ámbito particular de cada institución educativa, con el objeto de introducir a cada estudiante en los dominios de la teoría del conocimiento, la teoría del arte y la concepción del sentido del actuar humano, tanto en el ámbito de la conducta individual como en el de la participación política.



Introducción

Como toda aproximación que puede hacerse a un campo tan amplio como es el de la enseñanza de la Filosofía, esta propuesta constituye sólo una forma posible entre muchas otras y será siempre perfectible. No obstante, se ha procurado llenar un vacío existente en el país, con el fin de aportar al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el campo de la enseñanza de la Filosofía. Este esfuerzo debe complementarse con procesos permanentes y sistemáticos de formación y cualificación de los docentes encargados de materializarlo en la práctica.

La estructura del documento está organizada de la siguiente manera:

El primer capítulo se ocupa del análisis de la formación filosófica para el desarrollo de competencias. En la primera parte de este capítulo se desarrolla la tesis según la cual la formación de la persona constituye la preocupación central de la Filosofía y de la pedagogía. La segunda parte del capítulo presenta la formación como respuesta a las cuestiones sobre por qué y para qué enseñar Filosofía en la educación media. En la tercera parte, se propone algunas orientaciones pedagógicas y curriculares tomando como eje central las competencias requeridas para el ejercicio del filosofar. En su conjunto, este primer capítulo constituye el fundamento pedagógico de las orientaciones para la enseñanza de la Filosofía, teniendo como preocupación central su contextualización y desarrollo en el campo de la educación media.

El segundo capítulo presenta algunas de las preguntas centrales de la tradición filosófica, a saber: acerca del conocimiento humano, la estética y la ética. Tal presentación se hace sin ánimo de exhaustividad



y con el único fin de estimular el ejercicio filosófico de quienes se inician en el estudio de la Filosofía. Estas preguntas, que son recurrentes en la tradición filosófica, se sitúan históricamente y se vinculan con la reflexión sobre temas del contexto sociocultural actual. En síntesis, el capítulo busca dar razón de los conceptos filosóficos fundamentales que deben ser abordados en los niveles de educación media, dando prioridad al ejercicio mismo del filosofar sobre la exposición de las doctrinas que constituyen la tradición filosófica.

En el tercer y último capítulo se introduce un enfoque curricular basado en problemas para la enseñanza de la Filosofía. Con tal propósito, se desarrolla la discusión pedagógica acerca de la didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía. Esta presentación se complementa con el planteamiento de algunas estrategias específicas, que desde el punto de vista didáctico pueden facilitar la enseñanza de la Filosofía y el aprendizaje del filosofar. Al final de este capítulo se formula una serie de sugerencias acerca de la forma en que es posible llevar estas orientaciones pedagógicas al aula de clase y a la vida concreta de los estudiantes y de los maestros.



1. La formación filosófica para el desarrollo de competencias

1.1 La formación de la persona como preocupación central de la Filosofía y de la pedagogía

Los propósitos educativos de una sociedad siempre dependen de los contextos culturales e históricos que enmarcan su entorno, pero también de las relaciones sociales que configuran tal sociedad. No siempre la orientación de la educación ha sido la misma para todas las sociedades ni para todos los grupos de una sociedad, pero siempre ha estado animada por el interés de forjar un ser humano en que se hagan realidad determinadas aspiraciones sociales. “Cada sociedad se labra un cierto ideal del hombre, de lo que debe ser éste tanto al punto de vista intelectual como físico y moral” (Durkheim, 1922, p. 52). Pese a las diferencias culturales, sociales e históricas entre los propósitos educativos, es posible rastrear la comprensión de la educación como proceso de formación humana. Tal reflexión genealógica resulta de gran utilidad no sólo para constatar la importancia que tiene la Filosofía en la educación de las nuevas generaciones de ciudadanos y ciudadanas, sino para comprender el componente filosófico de la pedagogía.

La formación del ser humano ha sido un propósito educativo tan importante en el desarrollo de la humanidad que al reflexionar sistemáticamente sobre ella es posible ver la pedagogía como el objeto mismo de la Filosofía. “Desde un punto de vista general, la floración y fin de toda verdadera Filosofía es la pedagogía en su más amplio



Si se parte de la concepción de la educación como formación humana y se comprende la pedagogía como el ejercicio reflexivo sobre las prácticas educativas, salta a la vista la vocación pedagógica del filosofar y la irrenunciable necesidad de volver filosóficamente sobre la acción de educar.

sentido, como teoría de la formación del hombre” (Dilthey, 1934, p. 9). Si se parte de la concepción de la educación como formación humana y se comprende la pedagogía como el ejercicio reflexivo sobre las prácticas educativas, salta a la vista la vocación pedagógica del filosofar y la irrenunciable necesidad de volver filosóficamente sobre la acción de educar.

1.1.1 La educación como formación humana en la Antigüedad

Los orígenes históricos de la Filosofía en Grecia coinciden con la consolidación de un proyecto educativo conocido como *Paideia*, que perdura todavía en la manera en que muchas sociedades occidentales conciben y desarrollan la tarea de educar la conciencia individual de sus miembros más jóvenes. Sin desconocer la importancia que otras civilizaciones antiguas y sus sistemas educativos tuvieron en el desarrollo de la manera humana de vivir, es necesario reconocer que en Grecia “por primera vez se establece, de una manera consciente, un ideal de cultura como principio formativo” (Jaeger, 2001, p. 7). En esto consiste la genialidad del espíritu griego: en definir el ideal de formación humana como orientación de su labor educativa.

El temprano interés filosófico por el orden de la naturaleza fue pronto puesto por los griegos al servicio de la educación para formar a los hombres, “del mismo modo que el alfarero modela su arcilla y el escultor sus piedras” (Jaeger, 2001, p. 11). Las artes plásticas, el teatro, la literatura, la retórica, la gramática, la lógica, la aritmética, la geometría, la astronomía y la música fueron campos cultivados por los griegos para dar una forma específica a los miembros de la polis. La vocación estética de los griegos, la idea de orden que habían proyectado sobre el universo y su confianza en la razón como criterio legitimador de los argumentos, les sirvieron para desarrollar la educación como formación humana. “La más alta obra de arte que su afán se propuso fue la creación del hombre viviente” (Jaeger, 2001, p. 11).

La formación en la excelencia, *areté*, fue un propósito aristocrático y consciente que orientó la educación griega hacia la superación de lo ordinario y lo vulgar. Como en la creación estética el artista da forma a su obra a partir de una idea concebida, los educadores griegos



dieron forma al ciudadano de acuerdo con las normas de la polis. “Sin el saber intelectual: *areté* científica, y sin capacidad política y social: *areté* política, será nugatorio hablar de ciudadano de la polis” (Borrero, 2008, p. 58). No es coincidencia que el pueblo que dio origen a la Filosofía y a la democracia fuera el mismo que formulara las directrices de un proyecto educativo que en la actualidad conserva su vigencia en la preocupación por la formación de la persona.

El lugar de los griegos en la historia de la educación se destaca por haber comprendido que el objetivo de la educación es la formación del ciudadano de acuerdo con los parámetros establecidos por la comunidad política para procurar el bien común. “Esta educación ética y política es un rasgo fundamental de la esencia de la verdadera *paideia*” (Jaeger, 2001, p. 275). La importancia del pensamiento griego para la educación contemporánea radica en la manera en que sus creadores concibieron la posición del individuo en la sociedad. La empresa educativa que había sido iniciada por poetas como Homero y Hesíodo había sido continuada por los sofistas, pero el relativismo y el pragmatismo con que éstos habían introducido en ella la idea de la formación humana sólo serían superados con el advenimiento de la democracia. “El ideal de la educación no dejará de recitar y cantar a Homero en convivios sociales; pero hay que formar al hombre para la dirección de la polis... Al hombre ha de educárselo para integrarlo a la *polis* de seres libres... Es la democracia que despierta consciente en el alma de los atenienses” (Borrero, 2008, p. 58).

Con el tiempo, el imperativo socrático de conocerse a sí mismo, como principio orientador del ideal griego de formación, trasladaría la atención de la Filosofía dedicada a la contemplación del orden universal hacia una especial estimación de lo humano y señalaría la dirección en que debería avanzar una educación desarrollada como proceso comunicativo de aproximación continua hacia el conocimiento. La educación sería comprendida entonces como la interacción dialógica mediante la cual se ayudaba a que la persona en formación pudiera parir sus pensamientos para someterlos a la discusión pública a través del discurso.

La educación filosófica, propuesta como ejercicio del diálogo, se proponía encontrar nuevos sentidos a la vida en el examen de los me-

El lugar de los griegos en la historia de la educación se destaca por haber comprendido que el objetivo de la educación es la formación del ciudadano de acuerdo con los parámetros establecidos por la comunidad política para procurar el bien común.



jores argumentos y de las razones más fuertes, formulados alrededor de profundas preguntas sobre la realidad, la belleza, el bien, la verdad y otras preocupaciones que recorren la historia de la humanidad desde los inicios de la Filosofía hasta nuestros días.

El legado griego, esa conciencia lograda por una sociedad acerca de los fines que orientan su tarea educativa de formar seres humanos, se encarnó de diversas maneras a lo largo de la historia, pero en todas ellas se evidencia la estrecha relación que alrededor de la idea de la formación humana se establece entre la Filosofía y la pedagogía.

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. Recoge y acepta todos los cambios de su destino y todas las etapas de su desarrollo histórico (Jaeger, 2001, p. 12).

En el pensamiento de Platón, Filosofía y *paideia* se funden en un mismo proyecto político expresado en los diálogos, donde se subraya la importancia de las virtudes para la formación del ciudadano. La *paideia* platónica apunta hacia la formación de gobernantes en quienes confluyan “la capacidad política de dirigir y las virtudes de pensar, propias del sabio” (Borrero, 2008, p. 62). Se trata de una sabiduría adquirida mediante el ejercicio de la reflexión y la argumentación a propósito del destino político de la polis.

La palabra formación (πλάσσω), empleada para referirse a la educación, aparece por primera vez en *La República* como alusión a la prioridad que debe tener la educación musical para cultivar la armonía del alma y así aprovechar mejor la fortaleza corporal adquirida mediante la educación en la gimnasia. Fuertes pero también sabios deben ser quienes guardan la ciudad, de ahí la importancia de la formación que reciben durante su juventud. Platón lo expresa de una manera muy plástica: “Todo depende del comienzo, sobre todo tratándose de los niños, porque en esta edad su alma, aún tierna, recibe fácilmente todas las impresiones que se quiera” (Platón, sf c, p. 123). Imprimir ciertas características en el individuo fue lo que se propuso la educación clásica.



Antes que sus textos, la *Academia* de Platón y el *Liceo* de Aristóteles son las obras principales de estos maestros de la Filosofía. Más allá de sus escritos filosóficos, mediante el ejercicio de la educación estos pensadores se empeñaron en la formación de mentes lúcidas y en la promoción de la belleza moral y corporal. Desde sus escuelas, estos dos grandes filósofos insistirían en la formación política de los ciudadanos como una tarea ineludible del Estado.

La relación del individuo con su comunidad se expresa bien en la concepción aristotélica del ser humano como *animal político*, que va más allá de la referencia al ser social de la persona y apunta a la convergencia del destino del ciudadano con el destino de su polis. “Todo futuro humanismo debe estar esencialmente orientado en el hecho fundamental de toda la educación griega, es decir, en el hecho de que la humanidad, el «ser del hombre» se hallaba esencialmente vinculado a las características del hombre considerado como un ser político” (Jaeger, 2001, p. 14).

En la época tardía de Grecia, el helenismo seguiría basando la educación en la formación de la persona como cultivo del espíritu humano y como la liberación de las necesidades inferiores compartidas con otras especies animales. “El ideal de la *areté* fue el hombre tallado en la cultura. Formado en el sentido filosófico aristotélico porque ha sabido actuar las potencias de su propio ser; moldear su forma –*morphe*–, y desarrollar su naturaleza y su esencia humana” (Borrero, 2008, p. 66).

Desde el tiempo de Cicerón, el proyecto griego de la formación de ciudadanos sería conocido y continuado por los romanos como *humanitas*, apuntando hacia “la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser” (Jaeger, 2001, p. 12). En la cristiandad la comprensión helenista de la tradición judeocristiana posibilitaría nuevas expresiones del propósito educativo de la formación humana, que en el uso del latín sería concebida en relación con la cultura. Esto se hace patente en la relación que se establece entre quien cuida (*docere*) y quien es cuidado (*alere*), entre el docente que proporciona los elementos necesarios para que el alumno crezca, y el alumno que con docilidad se deja cuidar. Esta concepción bucólica de la educación como cuidado para el desarrollo, representa la tarea de crear las condiciones para que los individuos

Antes que sus textos, la *Academia* de Platón y el *Liceo* de Aristóteles son las obras principales de estos maestros de la filosofía.



jóvenes tomen una forma madura y fértil. De ahí el otro sentido de educar como *educere*, sacar de sí, hacer visible, tal como lo proponía la mayéutica socrática de ayudar a dar a luz.

1.1.2 La formación en el contexto ilustrado y en la pedagogía

El humanismo renacentista de los siglos XV y XVI logró una interesante combinación de elementos religiosos y seculares que permitió desplazar las preocupaciones filosóficas del ámbito teológico hacia la esfera secular. Esto tuvo un importante impacto en la manera de educar, pues se trataba del regreso a los autores clásicos, un retorno que permitió renovar la comprensión de la educación a partir de la *humanitas* romana y que pondría las bases del humanismo moderno.

Gadamer (1984) destaca la formación como uno de los conceptos más representativos del humanismo moderno en que se desarrollan las ciencias del espíritu durante los siglos XVIII y XIX. El término alemán que la designa, *Bildung*, muestra una estrecha relación con la cultura adquirida y asimilada reflexivamente. La formación designa entonces “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1984, p. 39). La autorreflexión será, desde entonces, un elemento fundamental de la formación.

La educabilidad responde así al imperativo de impulsar el desarrollo del ser humano hacia su máxima realización. Esto puede darse en cierto modo de manera natural (Rousseau, 1762), pero requiere sobre todo de prácticas intencionales que la promuevan. El tratamiento que da Kant a la pregunta “¿Qué es la Ilustración?”, permite precisar el aporte que hace la modernidad a la noción de formación. Este autor relaciona la ilustración con la salida del hombre de su condición de minoría de edad, al abandonar su dependencia con respecto a otros y hacer uso libre e independiente de su propio entendimiento. Para ello se necesita el uso público de la razón que Kant considera como esencia de la Ilustración. Este uso requiere del desarrollo del sentido común (*sensus communis*, lo común a todos), en la dirección de una capacidad de juicio inherente a todos los seres humanos que, más allá de las facultades privadas subjetivas, permita tomar en cuenta el modo de representación de los demás y servir de regla universal.

Gadamer (1984) destaca la formación como uno de los conceptos más representativos del humanismo moderno en que se desarrollan las ciencias del espíritu durante los siglos XVIII y XIX.



Según Kant los principios de esta capacidad de juzgar descentradamente se apoyan en las siguientes máximas del entendimiento común: (1) Pensar por sí mismo, (2) Pensar desde el lugar de cada otro, y (3) Pensar de acuerdo consigo mismo. (Kant, 1784). En su *Tratado de pedagogía* (1803), este autor parte del supuesto según el cual el hombre es la única criatura que requiere de *educere* como extraer, conducir, orientar. Gracias a esta educación el individuo puede pasar de la condición de animalidad a un estado propiamente humano. La educación como formación implica el desarrollo de todas las disposiciones del ser humano, se trata de una formación orientada hacia la búsqueda de perfección de la naturaleza humana mediante la disciplina, el cultivo gracias a la instrucción y la enseñanza, la prudencia que le permita vivir en sociedad y la moralización. Todo ello apunta, además, a la generación de condiciones sociales, políticas y educativas, que permitan la formación política del ciudadano.

Los resultados de un proceso formativo no se producen al modo de los objetos técnicos, ni responden a objetivos exteriores, sino que surgen de un proceso interior. En la formación nada se pierde dado que uno se apropia totalmente de aquello en lo cual y a través de lo cual se forma. (Gadamer, 1984). En opinión de Hegel, la formación supone una superación del punto de vista particular del sujeto y un ascenso a la generalidad, que acoja la racionalidad humana en sus diversas manifestaciones: teórica, práctica, de adquisición de capacidad de juicio, de sentido común, de tacto y de sensibilidad estética (Gadamer, 1984, p. 42, ss.).

La formación implica también el mantenerse abierto a puntos de vista distintos y más amplios, y adquirir una perspectiva general y comunitaria: "Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje" (Gadamer, 1984, p. 43). En consecuencia, las experiencias formativas permiten entender cómo se determina esencialmente el espíritu histórico mediante la apropiación de la tradición cultural y el reconocimiento de sí mismo en el ser otro.

La comprensión clásica de la educación como formación dio origen a la noción de *educabilidad* del ser humano, cuando la pedago-

En opinión de Hegel, la formación supone una superación del punto de vista particular del sujeto y un ascenso a la generalidad, que acoja la racionalidad humana en sus diversas manifestaciones: teórica, práctica, de adquisición de capacidad de juicio, de sentido común, de tacto y de sensibilidad estética.



Gracias a la capacidad de formarse y a su carácter excéntrico, el ser humano, mediante su vinculación con la sociedad y la cultura, puede llevar a cabo los procesos de internalización, individuación y aculturación.

gía se constituyó como disciplina encargada de reflexionar de manera sistemática sobre los procesos educativos intencionales y sobre la acción meditada del educador. Son de especial importancia Herbart y Flitner, autores que introdujeron el término. El primero postulaba, en su *Pedagogía general* (1806), que la *formabilidad* o capacidad del ser humano para formarse y aprender, es el concepto fundamental de la pedagogía. Por su parte, Flitner, en su *Manual de pedagogía general* (1972), hacía referencia a la *formatividad* indicando con ella el conjunto de disposiciones humanas, tales como las capacidades de adaptación, de asimilación y de acomodación, gracias a las cuales pueden propiciarse la personalización, la socialización y el desarrollo humano. Estos términos han sido traducidos al castellano como *educabilidad* para designar una cierta disposición de la persona a su formación, a partir de ciertas potencialidades presentes en ella.

Si bien la categoría puede relacionarse con estadios previos a lo humano, es sobre todo a la *educabilidad* de la voluntad para la moralidad, en el sentido kantiano, a lo que hace referencia Herbart. Se trata de una categoría que posibilita el proceso educativo en cuanto opera sobre la totalidad de la persona: “Educabilidad significa la cualidad específicamente humana o conjunto de disposiciones y capacidades del educando, básicamente de su plasticidad y ductilidad, que le permiten recibir influencias y reaccionar ante ellas, con lo que elabora nuevas estructuras espirituales, que lo personalizan y socializan” (Fermoso, 1981, p. 235).

Desde la antropología pedagógica, Arellano (2005, p. 347, ss) sintetiza los presupuestos de la *educabilidad* del ser humano comprendiendo diferentes perspectivas. Desde el punto de vista morfológico, el ser humano se caracteriza frente a las otras especies animales por su ser carente en relación con su constitución corporal y sus instintos; sólo mediante la cultura sobrevive y deviene como ser humano. En cuanto ser no especializado, y por lo tanto formable, gracias a la educación la persona puede desplegar plenamente su humanidad. Como ser abierto al mundo, el ser humano se encuentra en una posición excéntrica que se compensa mediante la incorporación de la cultura y las instituciones; dado que no está ya listo, debe aprender y educarse a lo largo de toda la vida.



Gracias a la capacidad de formarse y a su carácter excéntrico, el ser humano, mediante su vinculación con la sociedad y la cultura, puede llevar a cabo los procesos de internalización, individuación y aculturación. Fermoso señala que la *educabilidad* implica actividades y formas para el desarrollo de las potencialidades del ser humano, por lo que resulta necesaria para la autorrealización, la personalización y la socialización personal (1981, p. 236, ss). Para este autor, la educabilidad es intencional, referencial y teleológica; constituye una exigencia individual, inalienable e irrenunciable, que no está a merced de leyes naturales y debe ser garantizada por las políticas de los Estados (Fermoso, 1981).

La formación alude a las acciones a través de las cuales algo adquiere una forma, “así la formación humana es la permanente construcción del ser de la persona, la manera particular de ser sí-mismo” (Campo y Restrepo, 2000, p. 8). En un proceso al interior de las condiciones específicas que proporcionan la sociedad y la cultura, la persona se forma mediante la síntesis de múltiples experiencias, este proceso se liga a las diversas situaciones que proporcionan la socialización – individuación en la familia, la sociedad y la cultura y, en un sentido más intencional, la institución educativa.

Una comprensión adecuada de la formación de la persona requiere tener en cuenta el entorno físico y el mundo vital donde transcurre el proceso formativo. Desde este punto de vista es fundamental la apertura de mundo que realiza la persona en formación, de tal modo que puede acceder a visiones más claras acerca de cómo orientar y conducir su vida, de acuerdo con ciertas elecciones vitales mediante las cuales asimila un mundo que ha recibido de generaciones anteriores y que proyecta a las generaciones que le sucederán.

Es fundamental enfatizar en la importancia que tiene un “nuevo humanismo” para la educación, lo que supone una visión amplia de la vida que, además de aspectos institucionales, vincula referentes sociales, familiares y los que provienen de los medios de comunicación. Ahora bien, una aproximación crítica a la problemática de la formación humana debe también someter a un análisis reflexivo todas aquellas situaciones que impiden la mayoría de edad mediante la reificación del ser humano y la instrumentalización económica y

Una comprensión adecuada de la formación de la persona requiere tener en cuenta el entorno físico y el mundo vital donde transcurre el proceso formativo.



política de la educación. Hoy se constata la reducción de los procesos educativos a la formación profesional, que introduce al individuo en una forma de vida guiada por criterios de éxito y eficiencia, desligándose del sentido humanista que la Filosofía y la pedagogía atribuyeron tradicionalmente a la formación.

1.1.3 Formación filosófica y formación integral en la institución educativa

Debe distinguirse el sentido educativo de la formación como educabilidad y la *formación integral de la persona* entendida como propósito institucionalizado. Este significado pedagógico expresa una educación centrada en la persona como totalidad de los ámbitos de la existencia humana. Al respecto, en Colombia la Ley 115 de 1994 en su primer artículo señala: «La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes». En el quinto artículo de la misma ley son mencionados como fines de la educación: «el pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos; la formación en el respeto a la vida y los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad; el estudio y comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país; el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica». Éste es el marco legal en el que se debe desarrollar la educación filosófica como formación de la persona.

En relación con la formación integral, a la institución educativa le compete una responsabilidad fundamental.

En relación con la formación integral, a la institución educativa le compete una responsabilidad fundamental. En este sentido, la formación filosófica debe impregnar la vida de la escuela comprendiendo una formación amplia de los estudiantes que incluya los aspectos académicos (cognoscitivos), morales prácticos (políticos), corporales y expresivos (estéticos).

En estas tareas la escuela debe contar con los aportes provenientes de otros medios de socialización como son la familia, la comunidad y los medios de información, ampliados gracias a las nuevas tecno-



logías de la información y la comunicación. La institución educativa trabaja a partir de una interioridad pre-formada en los estudiantes, gracias a la acción de distintos procesos de socialización primaria, razón por la cual debe desarrollar de manera intencional y sistemática profundas experiencias que propicien el desarrollo personal de los educandos.

En relación con la formación integral de la persona, a la Filosofía le corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando. Mediante el desarrollo de estas potencialidades, el aprendizaje de la Filosofía permite pensar y experimentar las cuestiones referentes a la certeza, la justicia y la belleza. Estos problemas deben ponerse en relación con situaciones reales de nuestra sociedad tales como la violencia; las formas de dogmatismo religioso, ideológico y político; la violación de los derechos humanos; la intolerancia ética y política; la indiferencia frente a las exigencias que plantea la formación ciudadana. Para tales propósitos es fundamental promover la utilización adecuada de herramientas y los métodos propios del trabajo filosófico.

La formación filosófica para el propio filosofar se convierte así en un campo de trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, que puede articular la Filosofía con los demás saberes ofrecidos por la escuela. La formación filosófica implica la identificación de los supuestos, las creencias y las ideas previas de los que parten las interpretaciones que pueda elaborar el estudiante, pero también el reconocimiento de los contextos específicos en los cuales se reflexiona y se actúa para promover la apertura a nuevas opciones y alternativas. De esta manera se promueve el examen reflexivo de distintos puntos de vista y la elaboración de un punto de vista personal que se exprese en la vida concreta del educando. En la tensión que se da entre la asimilación de los bienes culturales y el desarrollo de las potencialidades del individuo, debe procurarse un sentido de la educación “orientado a la formación de la persona en su contexto, en su historia, en sus relaciones con la naturaleza y con sus semejantes” (Hoyos, 2008, p. 15).

En relación con la formación integral de la persona, a la Filosofía le corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando.



1.2 La formación como respuesta al interrogante por qué enseñar Filosofía en la educación media

La Filosofía es un saber que tiene la particularidad de cuestionar no sólo sus propias ideas, sus fundamentos, sino su presencia en la educación media. Normalmente no se interroga sobre la importancia de las Matemáticas, las Ciencias Naturales o la Educación Física, pero sí se hace esto con la Filosofía. Este interrogarse permanente corresponde a la esencia misma del filosofar, pues la Filosofía misma no escapa a la crítica filosófica.

En algún momento se ponía en duda que fuera un conocimiento valioso para los estudiantes debido a su abstracción y por el momento vital que atraviesan los jóvenes, pues podría agudizar la crisis de la adolescencia. Sin embargo, esta inquietud olvida que el estudiante necesita no sólo espacio para poder expresar sus preguntas sino que además, requiere una orientación y guía para afrontarlas.

El adolescente está en condiciones de comprender el aprendizaje de la Filosofía, en la medida en que, para su grado de evolución personal, ha llegado a plantearse y comprender problemas que suponen una diferenciación entre la realidad y el ideal; la comprensión del deber ser, el interés por la naturaleza íntima del saber, la estimación suprasensible por lo bello, la preocupación por las creencias y los actos religiosos (Villalpando, 1959, p. 25)

La denominada crisis de la adolescencia requiere la presencia de la Filosofía como uno de los saberes necesarios en el proceso de formación de los jóvenes, por varios motivos. Los problemas filosóficos les permiten madurar intelectual y afectivamente, también les permiten considerar el conocimiento como valioso en sí mismo, el ejercicio filosófico contribuye a su formación como ciudadanos de una sociedad pluralista.

La presencia de la Filosofía en la educación media permite que los jóvenes puedan desarrollar, desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas.



La presencia de la Filosofía en la educación media permite que los jóvenes puedan desarrollar, desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas. Eso significa que la clase de Filosofía y los temas que en ella se investigan, son el espacio apropiado para que la experiencia del pensar sobre los temas más universales permita el desarrollo de su competencia dialógica en un doble sentido.

En primer lugar, por tratarse de preguntas inconclusas, las preguntas filosóficas dinamizan las clases al ser abordadas colectivamente, haciendo del diálogo un encuentro inteligente en la búsqueda del conocimiento. La Filosofía como ejercicio dinamizador del conocimiento anima la comunicación entre los diversos ámbitos de la razón, “éste es su mejor enfoque pedagógico en el proceso educativo” (Hoyos, 1998, p. 103).

En segundo lugar, para lograr un diálogo valioso, respetuoso y productivo en ideas y conocimiento, hay tres momentos que permiten que el objetivo de la discusión filosófica tenga frutos:

Estos tres momentos de la argumentación tienen estructuras distintas: las que definen la forma interna de los argumentos y sus relaciones lógicas, las de la concertación con base en los mejores argumentos y las de una situación ideal de habla especialmente inmunizada contra la represión y la desigualdad (Hoyos, 1998, p. 107).

Las exigencias de presentar en forma coherente y lógica las ideas, aceptar los mejores argumentos y ayudar a desarrollarlos, así como defender un diálogo inclusivo, respetuoso y cuidadoso sin involucrar prácticas autoritarias, son condiciones de posibilidad para que el saber filosófico pueda desarrollarse y satisfacer las necesidades de la formación del estudiante de educación media.

La educación filosófica es necesaria en el sentido de ayudar a que los jóvenes se enfrenten con ideas y conceptos, para manejarlos apropiándose de ellos desde sus propias necesidades y perspectivas. En esto consiste la formación filosófica: en ubicarlos en la perspectiva del ejercicio de filósofos, como amigos de la sabiduría.

La Filosofía es más que un trabajo académico, pues por las características de los problemas que trabaja y por el desarrollo que se les

Las exigencias de presentar en forma coherente y lógica las ideas, aceptar los mejores argumentos y ayudar a desarrollarlos, así como defender un diálogo inclusivo, respetuoso y cuidadoso, son condiciones de posibilidad para que el saber filosófico pueda desarrollarse y satisfacer las necesidades de la formación del estudiante de educación media.



En el diálogo con los filósofos no nos encontramos ante algo distante e inmóvil sino que reconocemos, por nuestra historicidad, el pasado en su dinámica presente y su proyección inevitable sobre el porvenir.

da, constituye una de las experiencias de formación en las que el estudiante puede participar de manera más evidente como agente de su propia educación. Esto es posible debido a que los jóvenes pueden explorar diversos caminos sin tener que llegar a un lugar determinado, en la mayoría de los casos. La Filosofía como práctica pedagógica presenta unas exigencias específicas que pueden introducirse sin perder el principal propósito de la educación media, que es la formación de la personalidad del estudiante.

La enseñanza de esta disciplina... debe servir de preparación para iniciarse en la actividad de pensamiento libre y responsable... Enseñar al alumno a pensar es, fundamentalmente, ayudarle a formar su personalidad, entendiendo por ésta... la afirmación de lo que el individuo es según la autentica libertad y responsabilidad... la Filosofía está basada en el diálogo auténtico, en sentido socrático, que no es sólo el intercambio de opiniones, sino la respetuosa actitud de búsqueda de una verdad común... Este diálogo, además, debe constituir una apertura hacia la historia del espíritu (Arpini, 1988, p. 9).

Es claro que en todas las asignaturas del plan de estudios en la educación media encontramos el trabajo del pensamiento en torno a conocimientos, pero en la Filosofía la realidad social e histórica en la que se desarrolla nuestra existencia es reflexionada en relación con el presente inmediato, con el legado histórico al que nos debemos, con nuestra responsabilidad hacia las futuras generaciones y hacia el planeta en general.

En el diálogo con los filósofos no nos encontramos ante algo distante e inmóvil sino que reconocemos, por nuestra historicidad, el pasado en su dinámica presente y su proyección inevitable sobre el porvenir. Además, las dinámicas sociales y económicas en las que vivimos hacen que los procesos de manipulación y dominación sean más sutiles y eficaces que los conocidos en el pasado.

La Filosofía como tarea renaciente y siempre inacabada tiene un lugar hoy. Su labor será eminentemente reflexiva, a fin de que el hombre sea capaz de comprender las consecuencias globales de los comportamientos individuales... crítica ante el riesgo de manipulación y alienación que acecha



en la información y la propaganda... integradora frente a un panorama científico excesivamente especializado... orientadora en la aplicación sistemática de las ciencias a tareas prácticas y concretas (Santiuste, 1984: 12).

La Filosofía es un trabajo de crítica que permite al estudiante pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenece, así como proyectar su acción personal y social sobre el mundo. Para esto es necesario que el ejercicio filosófico pueda liberarse del afán de especialización y de utilidad inmediata del conocimiento propio de nuestra época. Por su naturaleza, la Filosofía es un saber universal no sólo por relacionarse con todos los campos de conocimiento sino por su aspiración a la totalidad en la búsqueda del sentido racional de la realidad natural, social, cultural e histórica.

Es necesario mencionar que la Filosofía se desarrolla en contacto permanente con los conocimientos de las diversas áreas del saber, relacionándolas, replanteando sus problemas y sus preguntas, pensando el sentido del conocimiento desde su relación con las ciencias y las artes. La experiencia del estudiante en el contacto con la Filosofía le revela cómo el conocimiento de un área específica del saber adquiere sentido en su referencia a los demás campos de conocimiento y hace evidente que ante los supuestos y los prejuicios que acompañan todo discurso es posible asumir una actitud crítica para validarlos colectivamente, rechazarlos o reformularlos.

1.3 Orientaciones pedagógicas

1.3.1 Pedagogía, Filosofía y competencias.

Desde la antigua Grecia, la Filosofía ha incidido en la elucidación conceptual de temas fundamentales para la formación de los estudiantes, entre otros, destacamos los problemas del conocimiento humano, el arte y la estética, y la formación en valores, ciudadanía y democracia. En contextos escolares el trabajo sobre estas temáticas fundamentales está relacionado con la reflexión acerca de las prác-



En sus reflexiones acerca de la pedagogía, Kant señala que el hombre tiene necesidad de cuidados y de educación porque en ellas está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana.

ticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje que hacen posible la apropiación crítica y reflexiva de la tradición filosófica por parte de los estudiantes, en términos de un aprender a filosofar contextualizado en relación con los problemas de cada época.

En sus reflexiones acerca de la pedagogía, Kant señala que el hombre tiene necesidad de cuidados y de educación porque en ellas está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana. Para el filósofo, la pedagogía es aquella actividad mediante la cual se forma al hombre para poder vivir en libertad, postulado que coincide con los de su Filosofía.

La relación educación y Filosofía iniciada en la Grecia antigua, proveyerá en los siglos XVII y XVIII las bases o las raíces de la pedagogía moderna. Como ya se ha indicado, Herbart, exponente de la constitución de la pedagogía como ciencia, consideraba que tanto la ética como la psicología proporcionaban sus fundamentos. Para Herbart, la labor del educador consiste en edificar el espíritu infantil y construir con esmero una experiencia determinada (Narodowski, 1994).

En los siglos XIX y XX, “la pedagogía se refirió a la profesión del maestro, la práctica, los métodos y técnicas de enseñar, a la reflexión de esta práctica con fines expresivos, descriptivos y prescriptivos, a los saberes de los maestros y, en particular, a la reflexión erudita que podríamos identificar con la filosofía de la educación” (Vasco, 2008, p. 123).

De las anteriores argumentaciones podemos señalar que la pedagogía tiene sus raíces en la Filosofía de la Ilustración, no obstante el saber pedagógico ha ido construyendo su propio territorio de problematizaciones, nociones, conceptos, objetos de discursos, reglas de enunciación y prácticas hasta constituirse en un campo del conocimiento centrado, para algunos teóricos, en la enseñanza (Zuluaga, Vasco y Boom), y para otros en prácticas discursivas y comunicativas (Mockus, Hernández y Díaz).

Con el objeto de reducir, precisamente, la brecha entre los saberes propios de las disciplinas y los saberes provenientes de la praxis y la acción social, se introduce en el contexto escolar el concepto de «competencia». Se entiende por competencia un «conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposicio-



nes cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores» (MEN, 2006, p. 49).

La adopción del concepto de competencia por la pedagogía obedece a los siguientes principios:

a) Entender la actividad cognitiva y su carácter situado y dependiente del contexto. Desde los presupuestos de la psicología cognitiva se establece un vínculo entre actividad cognitiva y cultura de manera que: “no existe una naturaleza humana por fuera de la cultura y las acciones humanas son situadas en un escenario cultural que no depende de factores intrapsíquicos” (Torrado, 1998: 31). En este sentido, la actividad cognoscitiva está relacionada con la proximidad cultural; dicha actividad se despliega en una situación determinada y se diferencia de acuerdo con los usos particulares y las herramientas culturales. Lo cual lleva a proponer que “más que determinar las capacidades intelectuales de los individuos se busca establecer su *saber hacer*” (Torrado, 1998, p. 34).

b) Definir la actividad cognitiva en términos de competencias y no de conocimientos y actitudes. El estudio de la actividad cognitiva se centra en lo que el sujeto hace, es decir, en las actuaciones como espacio donde el cual se puede observar la manera en que el estudiante usa los conocimientos, las habilidades y resuelve problemas. La competencia es inseparable de la actuación porque la realizamos actuando a partir de nuestros conocimientos y de nuestro “saber hacer” (competencia) (Torrado, 1998).

c) La competencia está relacionada con el mundo escolar y los significados sociales. Las competencias académicas guardan relación con las competencias específicas de la cotidianidad. Los aprendizajes de la escuela deben estar relacionados con las experiencias cotidianas de los estudiantes en contextos sociales y culturales como la familia, el barrio, entre otros. El conocimiento impartido en la escuela tiene importancia para la vida del estudiante (Hernández y otros, 1998). La relación entre competencias académicas y vida cotidiana implica el reconocimiento de la diversidad cultural, los modos particulares de razonamiento y el impacto que sobre el logro educa-

Con el objeto de reducir, precisamente, la brecha entre los saberes propios de las disciplinas y los saberes provenientes de la praxis y la acción social, se introduce en el contexto escolar el concepto de «competencia».



tivo tienen los contextos de socialización y la misma cultura (Torrado, 1998).

1.3.2. Competencias para el ejercicio del filosofar

La presente propuesta pedagógica implica que las actividades de enseñanza y aprendizaje promuevan el desarrollo de ciertas competencias básicas. Éstas son las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas. Las primeras residen en saber producir y comprender textos de diversos géneros, apreciar obras literarias, caracterizar la información que se transmite por los medios de comunicación masiva y emplear sistemas de comunicación no verbal. Las competencias matemáticas radican en saber formular problemas, modelar situaciones, emplear diferentes representaciones, interpretar y comunicar símbolos matemáticos y establecer conjeturas. Las científicas consisten en saber indagar, usar el conocimiento y explicar fenómenos en el dominio de las ciencias naturales, así como en saber interpretar, argumentar y proponer en el área de ciencias sociales. Finalmente, las competencias ciudadanas residen en conocer las normas de convivencia y participación (cognitiva), saber manejar las emociones (emocional) y mantener una buena disposición anímica (actitudinal).

Las competencias se evidencian en los desempeños o acciones del estudiante que permiten al docente valorar el nivel de las mismas. Así pues, una competencia es una potencialidad que se actualiza o se expresa de manera concreta en una serie de acciones o desempeños.

Las competencias se evidencian en los desempeños o acciones del estudiante que permiten al docente valorar el nivel de desarrollo de mismas

Ahora bien, una competencia «no es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito del *saber qué*, del *saber cómo*, del *saber por qué* o del *saber para qué*, pues para el ejercicio de cada competencia se requieren muchos conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata, sin los cuales no puede decirse que la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado» (MEN, 2006, p. 12). Por consiguiente, aunque la Filosofía se alimenta de la relación con otros campos disciplinares, es un dominio del saber específico que requiere el desarrollo de algunas competencias propias. En este sentido, se considera que la enseñanza de la Filosofía en la educación media debe promover el desarrollo de las competencias asociadas al



pensamiento crítico, a la comunicación y a la creatividad. Estas competencias son interdependientes e implican y hacen más complejo el desarrollo de las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas.

Competencia crítica

La competencia crítica se orienta al ejercicio autónomo y público de la razón (Kant, 1784). El ideal ilustrado de conducir la vida de acuerdo con los dictámenes del propio entendimiento expresa bien lo que se pretende promover mediante el filosofar como ejercicio libre de la propia razón. Se trata de fomentar la autonomía y la dignidad del sujeto, lo cual se hace evidente en su desempeño al examinar de manera permanente y metódica las razones de los demás y las propias razones, para conseguir una manera confiable de situarse frente al mundo (Descartes, 1637).

Poner en entredicho las creencias y opiniones permite acceder con transparencia a los fenómenos tal como se dan en el mundo (Husserl, 1928). Este tipo de ejercicio de la razón implica como desempeño seleccionar la información recibida y sus fuentes, pero también requiere la toma justificada de posiciones propias ante diferentes puntos de vista. El ejercicio de filosofar consiste en superar el plano de las opiniones elaboradas a partir del sentido común, en el plano de la *doxa* (opinión), y de adoptar un criterio sólidamente fundamentado en las mejores razones, que se ubican en el plano de la *episteme* (conocimiento racional).

El pensamiento crítico se evidencia en el examen de las posturas ajenas pero también en el de las propias, por lo que contribuye al desarrollo de la auto-crítica necesaria para tomar distancia de las propias posiciones y de los marcos paradigmáticos desde los que ellas son formuladas. Se trata de evaluar el propio pensamiento desde diversos puntos de vista y de contemplar los objetos de estudio desde diferentes perspectivas. La autocrítica permite constatar que todo pensamiento tiene límites por operar en un campo intelectual determinado. Esta crítica del propio pensamiento se hace visible en el estudiante a través del aprecio por la interdisciplinariedad y la integración de conocimientos propios de diversas áreas del saber.



La competencia crítica posibilita la emancipación del sujeto y permite apreciar la parcialidad de las pretensiones de verdad y de validez así como la necesidad de examinarlas mediante la crítica recíproca

La competencia crítica posibilita la emancipación del sujeto y permite apreciar la parcialidad de las pretensiones de verdad y de validez así como la necesidad de examinarlas mediante la crítica recíproca (Habermas, 1983). El pensamiento crítico es de segundo orden, es decir, supone un pensamiento ya conformado y se resuelve en un movimiento de la crítica hacia la autocrítica. La competencia crítica no sólo opera sobre conceptos, ideas, y evidencias, sino también abarca reglas semánticas, sintácticas, pragmáticas, lógicas y comunicativas.

El desarrollo del pensamiento crítico mediante el ejercicio filosófico amplía las posibilidades de transformar los contextos particulares buscando unas mejores condiciones de vida para los ciudadanos y para la preservación del entorno (Freire, 1967).

Competencia dialógica

El ejercicio del filosofar permite superar la relación pedagógica tradicional establecida entre un sujeto activo que transfiere el conocimiento y un sujeto pasivo que lo recibe, para concebirla en términos de una relación intersubjetiva de naturaleza comunicativa. Se trata de una interacción pedagógica fundada en el diálogo, que permite el reconocimiento de los saberes previos que se manifiestan en la práctica pedagógica y de los objetos de estudio que allí se abordan (Freire, 1969). Mediante la antigua práctica del diálogo filosófico se reconocen y se critican mutuamente las razones, las pretensiones de verdad, de validez y de autenticidad, posibilitando así el desempeño de la argumentación profunda y el pluralismo necesario para vivir la democracia.

El ejercicio del filosofar consiste en una práctica comunicativa a través de la cual maestros y discípulos involucran razones, emociones y expectativas. El diálogo filosófico debe basarse en el desempeño de reconocer los contextos y el fundamento de las razones, así como de construir confianza entre los interlocutores; gracias a ello es posible alcanzar una mejor aprehensión del mundo, de la subjetividad propia y de la subjetividad de los demás (Burbules, 1999).

A partir de problemas concretos, la comunicación posibilita en el ejercicio filosófico el diálogo crítico con las tradiciones como agentes



vivos que permiten una mejor comprensión de la realidad. Éste es el origen del método dialéctico, en el que desempeños tales como la deducción de principios y la demostración de enunciados, se hacen posibles a partir de argumentos contrapuestos. La Filosofía contemporánea ha mostrado cómo este método permite una mejor comprensión de la realidad para su transformación.

En actitud abierta al descubrimiento y a la comprensión, la interpretación de textos filosóficos permite afinar los propios juicios y hace posible el fomento de la competencia dialógica mediante el ejercicio del filosofar, a la vez que permite profundizar el conocimiento, comprender las implicaciones del uso del lenguaje y desarrollar la sensibilidad del sujeto.

En la competencia dialógica los desempeños de la percepción y el análisis se combinan para mostrar cómo la interpretación no es una labor pasiva sino un acto creativo de reconstrucción de la realidad (Gadamer, 1984). Más allá de la comprensión de textos, de obras de arte y de otras producciones culturales, el trabajo filosófico posibilita el desempeño de la argumentación y da un sentido trascendental a las problemáticas de la vida cotidiana. Es así como la Filosofía permite hacer hermenéutica no sólo sobre la objetivación de expresiones culturales sino también sobre la misma acción humana (Ricoeur, 2002).

Competencia creativa

La educación filosófica como práctica efectiva de la reflexión filosófica estimula en el estudiante la creación de formas alternativas de experimentar el mundo, de representarlo y de actuar en él. Desde el punto de vista de la competencia creativa, el ejercicio del filosofar puede ser visto como educación suscitadora (Salazar, 1967), pues como expresión de la libertad del espíritu humano fomenta el desempeño del pensamiento divergente, gracias al cual es posible ir más allá de la realidad dada y sospechar cursos inéditos que pueden desembocar en la transformación de la realidad.

Los desempeños asociados a la competencia creativa están relacionados con el ejercicio del pensamiento formal, que en la actividad filosófica tiene que ver con el manejo de conceptos, operaciones y principios lógicos, con la formulación de demandas intersubjetivas

El diálogo filosófico debe basarse en el desempeño de reconocer los contextos y el fundamento de las razones, así como de construir confianza entre los interlocutores; gracias a ello es posible alcanzar una mejor comprensión del mundo, de la subjetividad propia y de la subjetividad de los demás



El espíritu emancipatorio propio de la reflexión filosófica se manifiesta en el desempeño de formular nuevas interpretaciones de textos, de obras artísticas, de hechos históricos y de condiciones sociales que sirven como material de base para la reflexión filosófica.

y con la abstracción de formas estéticas producidas y percibidas. La abstracción como desempeño es potenciada mediante el ejercicio filosófico y favorece la invención y el descubrimiento.

El ejercicio del filosofar desarrolla la heurística que se hace evidente en desempeños como formular nuevos problemas a partir de los datos hallados en la realidad y de encontrar nuevas soluciones a problemas ya conocidos. En ello juega un papel central la formulación de preguntas como orientación de la discusión y como base para la elaboración de nuevas preguntas (Gadamer, 1984).

El espíritu emancipatorio propio de la reflexión filosófica se manifiesta en el desempeño de formular nuevas interpretaciones de textos, de obras artísticas, de hechos históricos y de condiciones sociales que sirven como material de base para la reflexión filosófica. En el plano propositivo, la interpretación novedosa de problemas sociales y la formulación de soluciones alternativas a tales problemas son desempeños que evidencian el poder sobreponerse a circunstancias adversas y crear mejores condiciones de vida, pues la Filosofía no se limita a describir la realidad sino debe ser fundamento para transformarla (Marx, 1845).

1.3.3 Competencias básicas y enseñanza de la Filosofía

El fomento de las competencias básicas y de sus relaciones con las específicas de cada disciplina –en este caso, con las de la filosofía–, permite ampliar la comprensión que el estudiante tiene del mundo y de la sociedad en que se desenvuelve, orientando el desempeño personal hacia la cooperación social.

Las competencias comunicativas, con las que se “hace referencia al poder que tiene un hablante de comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes” (ICFES, 1998, p. 30), se desarrollan mediante la creación de ambientes de aprendizaje, representado en situaciones comunicativas, donde el lenguaje del estudiante puede manifestarse de diversas maneras. Las competencias en el campo de la filosofía contribuyen al desarrollo de las comunicativas, pues la formación filosófica es en esencia una actividad en la que se fomentan procesos de reconstrucción de sentido o interpretación, a partir de la lectura rigurosa de textos en los cuales



se puede encontrar lo que un autor ha querido transmitir sobre un asunto determinado. Pero, adicionalmente, estos textos implican en muchas ocasiones la comprensión de nociones provenientes de otras disciplinas -ya sean históricas, científicas o artísticas-, a partir de las cuales, parece inevitable plantear ciertos problemas filosóficos. Estos últimos surgen de la necesidad de dar respuestas a los distintos interrogantes que nacen de la experiencia que tienen los jóvenes en el mundo de la vida, en el que interactúan con los demás y con la naturaleza.

Así, se fomenta otro proceso propio de las competencias comunicativas, que consiste en la creación de nuevos significados que amplían el horizonte simbólico del estudiante, lo cual es importante para comunicar sus ideas e interactuar con los demás. Las actividades diarias en la enseñanza de la filosofía favorecen la producción textual, tanto oral como escrita. En efecto, el ejercicio filosófico de mayor profundidad y cuyos resultados pueden llegar a ser significativos en el desarrollo de competencias básicas es la escritura. Si “pensar es lo por pensar” (Heidegger, 2005), es decir, lo que merece ser pensado, la producción escrita es la más apropiada para concretar esta tarea, pues implica reorganizar las ideas, establecer jerarquías en los argumentos, enunciar conclusiones sobre el tema tratado.

Igualmente, la competencia dialógica incrementa todo el espectro de habilidades que hacen parte no sólo de las competencias comunicativas, sino también de las ciudadanas. La práctica de la enseñanza de la filosofía demanda crear ambientes de aprendizaje para la exposición y la creación de pensamientos. En esta actividad es fundamental que el joven aprenda a escuchar al otro, interprete el sentido que se quiere comunicar y, a partir de ello, elabore el mejor argumento con el que se debe interactuar. El ejercicio de hablar y escuchar, de preguntar y responder, exige una actitud de apertura al otro, un esfuerzo para interpretarlo, al mismo tiempo que el de buscar las mejores razones por las cuales se considera que un argumento es el mejor. De la solidez de la argumentación va a depender en gran parte la credibilidad para aceptar que una propuesta posee mayor nivel de veracidad que otra. Así mismo, la actitud de escuchar implica el desarrollo de las competencias ciudadanas, que residen en conocer las

La filosofía fortalece el desarrollo de las competencias comunicativas, pues es en esencia una actividad que requiere de las competencias lectoras y escritoras.



El juego de hablar y escuchar exige una actitud de apertura al otro, un esfuerzo para comprenderlo, al mismo tiempo que para buscar las mejores razones por las cuales se considera que un argumento es mejor que otro.

reglas de convivencia y participación, saber expresar las emociones y conservar un buen estado de ánimo.

Las competencias matemáticas, requieren procesos de argumentación, producción y generalización de razonamientos, comunicación de símbolos, empleo de distintos tipos de representaciones, descripción de relaciones matemáticas, uso de lenguajes escritos, orales, pictóricos, formulación de problemas a partir de situaciones hipotéticas y reales, con sus respectivas propuestas de solución, entre otros aspectos; recogen de las competencias de la filosofía herramientas importantes, por cuanto las habilidades y destrezas allí desarrolladas permiten establecer relaciones entre los diferentes componentes de cada uno de los tipos de pensamiento matemático y a su vez con otros tipos de conocimiento. La competencia crítica busca que se adquiera una posición autónoma, lo que precisa tomar distancia de un saber previo, dar el mejor argumento y hacerlo de manera tal que se acepte que la respuesta dada es la adecuada. Estos aspectos, contribuyen al desarrollo del pensamiento matemático, puesto que fortalecen procesos de interpretación, análisis, generalización de diversas situaciones, favorecen la construcción de un lenguaje formal, el uso de símbolos con el cual se puede evaluar cadenas de razonamientos para identificar su coherencia y nivel de verdad.

Las competencias científicas, que implican el uso comprensivo del conocimiento científico, la capacidad de construir explicaciones y realizar indagaciones, tienen en las competencias que se desarrollan en filosofía una posibilidad para su incremento, especialmente si se reconoce que el enfoque de enseñanza por competencias se aleja de entender la educación como una actividad centrada en la transmisión de conocimientos que deben ser memorizados. En una opción alterna, se trabaja para que el estudiante desarrolle habilidades para hacer uso creativo de los conocimientos que ha consultado y, con base en esta fusión, construya explicaciones que den cuenta de las relaciones existentes en los fenómenos naturales y sociales. En este sentido, la competencia crítica fomenta la necesidad de pensar por cuenta propia, de no dar por aceptado un conocimiento basado en la autoridad o en la tradición.



Una de las reflexiones propias de la filosofía, la epistemológica, tiene que ver con la génesis, los métodos y la finalidad de la producción del conocimiento científico; implica que el estudiante comprenda y asuma una posición crítica sobre los caminos y mecanismos por los cuales un conocimiento pretende ser reconocido como verdadero al interpretar la realidad, lo mismo que pensar las consecuencias sociales, culturales y políticas de su proyección. Las competencias que se desarrollan en las ciencias sociales y en la filosofía sirven para contextualizar y animar la reflexión sobre la finalidad de la ciencia y la tecnología, sobre sus consecuencias -favorables o no- para la vida social y el cuidado del entorno natural. Semejante reflexión es importante para la formación de generaciones que aprendan a pensar y a tomar decisiones por cuenta propia, considerando lo que es más conveniente para la humanidad.

Las competencias básicas son aquellos conocimientos, destrezas y disposiciones de toda índole, que apropiadamente relacionados entre sí facilitan el desempeño flexible, eficaz y con sentido de las actividades necesarias para enfrentar los contextos nuevos y retadores del mundo actual. Preguntarse por la relación de dichas competencias con la enseñanza de la Filosofía significa interrogar por la utilidad o el beneficio que ella puede proporcionar a la vida de los estudiantes en particular, así como a la de los ciudadanos en general. En otras palabras, implica responder a la pregunta: ¿para qué sirve la filosofía en el mundo actual? Que la vida del hombre contemporáneo demanda conocimientos y habilidades comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas es un hecho, pues su desarrollo constituye una contribución fundamental a la formación de la persona humana. Pero, ¿por qué las competencias filosóficas serían necesarias o, al menos, útiles para vivir en la actualidad? Resumimos la respuesta que hasta aquí hemos ofrecido: la enseñanza de la filosofía sirve para formar sujetos autónomos, amantes del diálogo y de la creatividad, lo cual enriquece sin duda el desarrollo de las competencias básicas; y como éstas son indispensables para vivir en el mundo contemporáneo, entonces el aumento de su desarrollo, procurado por el de las específicas de la filosofía, resulta sumamente útil.

El desarrollo de los conocimientos, habilidades y destrezas que se logra con las competencias científicas y matemáticas, se acrecienta con la competencia crítica.





2. Preguntas centrales de la tradición filosófica

Es propio de la pregunta filosófica producir perplejidad por penetrar el fondo de las cosas. La pregunta está en la base de la Filosofía, el propósito de la Filosofía es el de tratar preguntas de importancia tan general que no admiten respuestas empíricas o lógicas (Berlin, 1978). La introducción al ejercicio de filosofar depende de una actitud abierta a la admiración que el maestro debe potenciar en sus estudiantes.

Sin restar importancia a las escuelas filosóficas y a la historia de la Filosofía, que deben ser objeto de estudio permanente por parte de docentes y estudiantes, en estas orientaciones se ha considerado adecuado presentar el componente disciplinario eligiendo algunas de las preguntas más destacadas de tres áreas problemáticas de la Filosofía. La amplitud y profundidad de estas tres áreas permite apreciar la riqueza de las discusiones establecidas a lo largo de la historia entre enfoques muy diferentes.

De esta manera, se ha querido privilegiar el ejercicio mismo del filosofar sobre la erudición filosófica, al formular cuestiones cuyo tratamiento ha sido objeto de atención a lo largo de la historia de la Filosofía, pero que siguen siendo inagotable hontanar para el trabajo filosófico. “Existe un conjunto imperecedero de problemas, que cada época retoma de acuerdo con su horizonte histórico y cultural, abriendo múltiples posibilidades de interpretación y reinterpretación, de continuidades y rupturas” (Rodríguez, 1986, p. 17). Estos problemas y las diferentes maneras en que han sido tratados permiten a los docentes de Filosofía en educación media introducir a sus estudiantes en el ejercicio filosófico.

Las preguntas referidas al conocimiento humano, a la estética y a la moral hacen evidente que no se trata sólo de tres áreas del cam-

“Filosofía quiere decir: ir de camino. Sus preguntas son más esenciales que sus respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta”.



Las preguntas referidas al conocer constituyen el campo de trabajo de la disciplina filosófica denominada teoría del conocimiento.

po filosófico sino que estas tres categorías constituyen en sí mismas problemas filosóficos. Estas tres áreas elegidas no agotan el vasto horizonte de la reflexión filosófica -cada maestro de Filosofía sabrá complementar esta presentación con más problemas y preguntas- pero recogen referencias suficientes a la vida concreta para que los docentes y los alumnos vivan el estudio de la Filosofía no como la repetición de doctrinas sino como un vivo y controvertido intercambio de razones, haciendo realidad la metáfora de la controversia filosófica: “Donde hay filósofos, allí habrá controversias, así como donde hay caballeros, allí habrá torneos” (Walzer, 1996, p. 55).

La facultad de interrogarse filosóficamente rebasa el nivel de la mera curiosidad, pues la pregunta es la expresión característica del ejercicio del filosofar. “Filosofía quiere decir: ir de camino. Sus preguntas son más esenciales que sus respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta” (Jaspers, 1949, p. 12). De ahí la conveniencia de presentar la riqueza de la tradición filosófica occidental con base en preguntas que permiten relacionar la abstracción del pensamiento filosófico con la utilidad práctica del filosofar.

El carácter abstracto del pensamiento filosófico no niega la relación de la Filosofía con las circunstancias que enmarcan la vida concreta, la utilidad de la Filosofía consiste en propiciar a las personas la toma de una postura radical y sensata ante la realidad. El ejercicio de filosofar parte de una experiencia concreta y desde su abstracción tiene consecuencias que afectan la realidad debido al carácter crítico del pensamiento filosófico. “Si la Filosofía tiene que ser comprometida, es mejor que sea Filosofía política antes que Filosofía sobre la política” (Walzer, 2001, p. 115)

2.1 Preguntas acerca del conocimiento humano

Las preguntas referidas al conocer constituyen el campo de trabajo de la disciplina filosófica denominada teoría del conocimiento. Se asume aquí la sugerencia de Ferrater (1981) de denominarla



sencillamente como teoría del conocimiento, dejando a un lado las diferencias entre los términos gnoseológico y epistemológico. La inveterada indagación sobre la naturaleza condujo a cuestionar acerca de la legitimidad y de los límites del conocimiento humano en general, formulando preguntas tales como: ¿es posible el conocimiento? ¿Cómo puede describirse el proceso que lleva al conocimiento? ¿Qué tipos de conocimiento existen? ¿Cuáles son los fundamentos del conocimiento humano? ¿Cuáles son sus límites?

2.1.1 Genealogía de las preguntas acerca del conocimiento humano

En términos generales estas preguntas han ocupado de forma diversa a personas y filósofos de todos los tiempos, pero fueron los griegos quienes las introdujeron en el contexto de su actividad filosófica, a partir de su distinción entre la *doxa* (opinión o creencia) que es fuente de error y la *epistéme* (ciencia, saber) que entraña la verdad.

Pueden encontrarse planteamientos amplios sobre estas cuestiones en la obra de Platón, más específicamente en su diálogo el *Teeteto*, en que se pregunta por las condiciones necesarias para considerar un conocimiento como verdadero. La obra aristotélica también se ocupa de estos cuestionamientos, como en los *Segundos Analíticos*, en los que Aristóteles presenta su teoría de la ciencia, en el *tratado acerca del Alma*, en la *Ética a Nicómaco* y en el libro I de la *Metafísica*, en que muestra las etapas del proceso del conocimiento y establece la distinción entre diversos modos de estar en la verdad. Gracias a esta gradación se obtiene el conjunto de los modos de estar en la verdad y se establece la diferenciación específica entre las diversas ciencias y la Filosofía, entendida como ciencia suprema y forma más alta de vida posible reservada a unos pocos individuos (Zubiri, 1980).

La *tekhné* (técnica), constituye el ámbito de la fabricación y de la producción. Designa el modo de saber hacer las cosas con conocimiento de causa, por ejemplo en el campo de la *tekhné* médica o de la *tekhné* política. Es un saber que comprende las razones por las cuales se producen los efectos y por eso puede ser objeto de enseñanza. El término de este saber es una producción (*poiesis*).



Puede afirmarse que es en la época moderna cuando el problema del conocimiento adquiere una importancia fundamental y pasa a convertirse en uno de los temas centrales del pensamiento filosófico.

La *phrónesis* (prudencia) es un saber que concierne a las acciones de la propia vida. Consiste en el mismo obrar racional, cuyo fin es la praxis. Se trata de un saber universal referido a la totalidad de la vida y al bien humano.

La *episteme* (ciencia propiamente dicha) se refiere al conocimiento de un porqué universal y necesario. Recae sobre lo que es necesariamente tal como es y demuestra la interna necesidad de lo que no puede ser de otra manera. La *episteme* acontece en el campo de la lógica y se expresa mediante procedimientos lógicos llamados silogismos.

El *nous* (inteligencia) es un modo de saber videncial, mediante el cual se aprehende el ser de la cosas en contacto con las cosas sensibles mismas. Permite la aprehensión intuitiva de los principios necesarios para poder hacer demostraciones en las demás ciencias.

Finalmente, Aristóteles propone la *sophía* (sabiduría), que constituye el modo más alto de saber. Consiste en la unión de la visión de los principios (*nous*) y el saber demostrativo (*episteme*), por lo que es la ciencia de las cosas más altas y supremas.

Las cuestiones relacionadas con la teoría del conocimiento se manifiestan también en el pensamiento medieval, en el marco de las relaciones entre razón y fe. Así puede verse, por ejemplo, en la teoría de la iluminación de Agustín de Hipona, o en la discusión sobre las esencias universales que configuran la realidad, a partir de la cual filósofos medievales como Tomás de Aquino, Buenaventura, Duns Escoto y Guillermo de Occam elaboraron explicaciones completas sobre el conocimiento humano (Verneaux, 1979).

El desarrollo de estos problemas en la Filosofía clásica y medieval se encuentra vinculado con cuestiones lógicas, ontológicas y aún teológicas, formuladas en el horizonte de la pregunta por el ser. Esta pregunta resulta fundamental por indagar acerca de aquello común que comparten todos los entes que existen en el universo y que conduce también a pensar en un Ser supremo del que derivan todos los demás.

Puede afirmarse que es en la época moderna cuando el problema del conocimiento adquiere una importancia fundamental y pasa a convertirse en uno de los temas centrales del pensamiento filosófico: "Si construyésemos la discusión filosófica de la edad moderna bajo la forma de un proceso judicial, la única cuestión sobre la que ésta



tendría que pronunciarse sería: ¿Cómo es posible un conocimiento fiable?” (Habermas, 1982, p. 11).

Esta cuestión es abordada desde el racionalismo por pensadores de la talla de René Descartes, quien desarrolla un examen a partir de la duda metódica en busca de la certeza absoluta y llega a establecer el núcleo ontológico y antropológico del conocimiento cierto: la única cosa de la que no cabe dudar es que para pensar es necesario existir (1637).

Por su parte, empiristas como John Locke y David Hume se propusieron investigar sobre el origen, certidumbre y extensión del conocimiento humano, recurriendo al examen de la experiencia. En la doble acepción de observación de objetos externos y de las operaciones internas de la mente, la experiencia es para ellos el origen de los contenidos del conocimiento y de sus leyes psicológicas. Los aportes del pensamiento empirista son fundamentales para entender la reflexión propuesta por Kant en su teoría del conocimiento, así como también para el surgimiento en el siglo XIX del positivismo científico.

Con Immanuel Kant el problema del conocimiento se hace objeto de una teoría del conocimiento en sentido estricto. Kant se pregunta: “¿qué y cuánto pueden conocer el entendimiento y la razón con independencia de toda experiencia?” (Kant, 1781, p. 12). Mediante la formulación de la problemática lógico-trascendental, la razón se examina a sí misma en relación con su capacidad y aptitud para los conocimientos, sobre la validez de sus fundamentos y también acerca de sus límites. Según Kant, la razón humana no puede ir más allá de los límites de la experiencia, pues caería en la especulación dogmática.

Mediante su trabajo crítico y reflexivo, la teoría del conocimiento pretende fundamentar una ciencia de la naturaleza como ciencia empírico-analítica que se desarrolla con base en la combinación de lenguajes formalizados y métodos experimentales, como los empleados por Galileo Galilei e Isaac Newton. Estos dos componentes, la formalidad abstracta y la experiencia concreta, influirán a su vez en el análisis racional de la Filosofía y en la búsqueda de leyes formulada por el empirismo inglés.

De esta manera la teoría moderna del conocimiento permite diferenciar entre el conocimiento como actividad del sujeto, labor enco-

Es tarea de la teoría del conocimiento clarificar el conocer del conocer mediante el examen crítico de la razón, mientras que el conocimiento de los hechos se hace objeto de trabajo de las ciencias.



Si bien es importante garantizar un control sobre los prejuicios y obstáculos epistemológicos que limitan la objetividad en el conocimiento, es importante hacerse la pregunta acerca de la posibilidad de purgar todos los conocimientos previos, de forma que la mente humana como un espejo fiel, pueda reflejar sin antropomorfizar el mundo de la naturaleza.

mendada a la Filosofía, y el conocimiento positivo de los objetos en cuanto tal, que le corresponde a las ciencias especializadas. Es tarea de la teoría del conocimiento clarificar el *conocer del conocer* mediante el examen crítico de la razón, mientras que el conocimiento de los hechos se hace objeto de trabajo de las ciencias.

2.1.2 Preguntas centrales de la teoría moderna del conocimiento

Ernst Tugendhat (1997) ha propuesto trasladar a la historia de la Filosofía la tesis de Kuhn (1962), formulada en el campo de la historia de la ciencia, postulando tres paradigmas en su desarrollo: un *paradigma ontológico*, planteado por el pensamiento clásico organizado en torno al ser; un *paradigma mentalista*, formulado por la teoría moderna del conocimiento y centrado en la conciencia; y un *paradigma lingüístico* propuesto por la reflexión contemporánea, que marca el paso de una Filosofía de la conciencia a una Filosofía del lenguaje. Este esquema servirá aquí para diferenciar lo hasta ahora expuesto sobre el pensamiento clásico, de los paradigmas modernos y contemporáneos de la ciencia.

La teoría del conocimiento se plantea, en los inicios de la modernidad, un problema relacionado con la purificación del conocimiento. Esta tarea es formulada por primera vez con claridad en el *Novum Organum Scientiarum* de Francis Bacon (1620). En la primera fase de su obra, Bacon se propone cuestionar y hacer pasar por el filtro de la crítica tanto los prejuicios presentes en la propia naturaleza humana, como los externos que se transmiten mediante la tradición, la cultura y el contexto social en general.

Bacon hace énfasis en cuatro tipos de ídolos (obstáculos epistemológicos) que deben ser expurgados de la mente antes de conocer directamente las cosas: son los *idola tribus* (*ídolos de la tribu*), representaciones engañosas que tienen su origen en la naturaleza humana y en su tendencia a antropomorfizar todo lo que conoce; los *idola specus* (*ídolos de la caverna*), representaciones engañosas de la propia subjetividad que tienen su fundamento en las disposiciones naturales, en la educación recibida y en el comercio con otros hombres; los *idola fori* (*ídolos del foro*), representaciones engañosas del lenguaje pre-



sententes en el mercado y la plaza pública, tienen que ver con la tiranía de las palabras y con la violencia que ejercen sobre el espíritu; y los *idola theatri* (*ídolos del teatro*), introducidos por los sistemas filosóficos y los malos métodos de demostración: “conviene por formal y firme resolución, proscribirlos todos, y libertar y purgar definitivamente de ellos al espíritu humano” (Bacon, 1620, p. 53).

Una vez efectuada la crítica de los ídolos, se desarrolla la fase positiva de la metodología científica centrada en la observación directa de la naturaleza y la utilización del método inductivo, como la nueva vía más adecuada para el desarrollo de las ciencias. Todo ello constituirá un medio orientado a proporcionar un conocimiento que permita a la humanidad ampliar su imperio y su dominio técnico sobre la naturaleza.

Si bien es importante garantizar un control sobre los prejuicios y obstáculos epistemológicos que limitan la objetividad en el conocimiento, es importante hacerse la pregunta acerca de la posibilidad de purgar todos los conocimientos previos, de forma que la mente humana como un espejo fiel, pueda reflejar sin antropomorfizar el mundo de la naturaleza. ¿Es posible acceder a la realidad tal como ella es en sí misma?

Richard Rorty cuestionó en su obra *La Filosofía y el espejo de la naturaleza* (1995), el uso de esta metáfora del espejo de la naturaleza, como un presupuesto problemático de la teoría moderna del conocimiento. Para este pensador, todo conocimiento inevitablemente está mediado y condicionado por supuestos que no pueden ser totalmente eliminados por la reflexión.

Otro problema planteado por la teoría del conocimiento se refiere a la búsqueda de la certeza. Ésta expresa la seguridad con que la mente humana puede asumir la verdad de una creencia mediante un juicio o una proposición que ha logrado superar cualquier tipo de duda por parte del sujeto cognoscente. Tal búsqueda se refleja de forma paradigmática en el proyecto filosófico de René Descartes, al que ya se hizo alusión y que procura una fundamentación absoluta e inquestionable de lo conocido, aceptando como verdadero sólo aquello que se presente como absolutamente cierto. Descartes denomina

Siempre es posible que quede algún prejuicio del cual no se es consciente; en consecuencia, la actitud crítica debe ser una actitud de permanente vigilancia, pero no garantiza el acceso a un ámbito de conocimiento libre de presupuestos.



A partir del análisis kantiano la objetividad debe entenderse desde la actividad del sujeto cognoscente. La mente humana no descubre o se representa al mundo real sino que lo construye, son las formas o estructuras conceptuales del sujeto las que permiten hablar de un mundo transubjetivo.

a esta tarea la búsqueda de un punto arquimédico para fundamentar el conocimiento (1637).

Una vez desarrollado el proceso de la duda metódica que ha puesto en crisis toda forma de conocimiento, Descartes encuentra esta evidencia a salvo de toda incertidumbre en el *cogito ergo sum* (*pienso, luego existo*). El cogito coincide con un conocimiento de la intuición (claro y distinto) que debería poderse extender a cualquier otro conocimiento, mediante un proceso demostrativo riguroso de carácter deductivo. Descartes establece entre el yo (sustancia pensante) y el mundo (sustancia extensa) una conexión que sólo puede ser posible contando con una sustancia divina que garantice la articulación entre el mundo del pensamiento y el mundo de la extensión.

Ante el proyecto cartesiano hoy debe preguntarse si es posible alcanzar una certeza absoluta en el conocimiento, si es posible desprenderse de todo presupuesto y si es necesario establecer una conexión entre el mundo de lo material y lo espiritual, tal como lo propuso Descartes.

Si se identifica el campo del conocimiento válido con el de las certezas absolutas, se hace problemático también poder aceptar las evidencias aportadas por ciencias formales como la matemática y la lógica, por ciencias empíricas como la física, la biología y la química y mucho más por ciencias humanas como la geografía y la historia. ¿Es posible que el conocimiento arribe a la certeza absoluta? Las tendencias pragmatistas de pensadores como Peirce y Dewey, así como la teoría postempírica de la ciencia propuesta por Popper y Kuhn, llaman la atención sobre lo problemático de identificar conocimiento y certeza absoluta (Muñoz et. al, 2000, p. 100).

¿Es posible partir de un punto cero en el conocimiento, una actitud crítica totalmente radical, declarando inválidos los conocimientos previos y renunciando a todo presupuesto? Siempre es posible que quede algún prejuicio del cual no se es consciente; en consecuencia, la actitud crítica debe ser una actitud de permanente vigilancia, pero no garantiza el acceso a un ámbito de conocimiento libre de presupuestos.

Otro problema formulado por la teoría moderna del conocimiento se refiere a la pregunta por la objetividad y los límites del conocimiento. Es Kant quien propone en su teoría del conocimiento un análisis



de la facultad de conocer, en esto consiste su crítica de la razón. Mediante una investigación sobre las formas anteriores a la experiencia, formas a priori, que hacen posible dicho conocimiento, señala los límites del conocimiento del que es capaz la razón humana. La pregunta por el conocimiento es formulada por Kant como pregunta por la objetividad, quien admiraba la justificación de la física que Newton había hecho con la invención del cálculo infinitesimal la cual garantizaba la universalidad y la necesidad de los juicios.

Kant sometió a revisión la pretensión de la metafísica de ser considerada como una ciencia y criticó el pensamiento anterior. Para el objetivismo del pensamiento griego y medieval, el sujeto está asociado a una relación cognoscitiva en la que él es lo que subyace y recibe el objeto que se le impone, asimilándose a él en un proceso causal. Frente a ello, Kant señala que el conocimiento, tanto a nivel cotidiano como científico, no es una pura captación de datos sino una elaboración compleja por parte del sujeto que conoce. A esto se le llama la “revolución copernicana” en la teoría del conocimiento: ahora el sujeto que conoce tiene un papel activo y no es mero receptor.

En relación con el privilegio que la Filosofía cartesiana otorga a la búsqueda de la certeza, Kant critica el paradigma representacionista y busca garantizar la objetividad mediante el equilibrio entre lo dado al sujeto (materia) y lo puesto por éste (forma). El punto de vista crítico sitúa las condiciones del conocimiento objetivo en la subjetividad trascendental. Éstas se desarrollan gracias a la función cumplida por ciertas formas o estructuras a priori. Estas estructuras son las que permiten alcanzar el conocimiento científico, cuya universalidad no puede darse en la particularidad de lo sensible, pues requiere de la actividad sintética del entendimiento. Se trata de un sujeto epistémico, no psicológico, dotado de estructuras que garantizan la universalidad y necesidad de sus juicios: “Llamo trascendental a todo conocimiento que se ocupa no tanto de los objetos como del modo de conocerlos en cuanto este es posible a priori” (Kant, 1983, p. 58).

El método trascendental busca fijar de forma regresiva las condiciones de posibilidad (a priori) de todo conocimiento como válido. Las formas a priori son garantía de la objetividad del conocimiento y constituyen también sus límites a nivel de lo fenoménico (lo que es



para mí), dejando inaccesible la cosa en sí misma (lo que es en sí) (Rábade, 1998). En relación con esta delimitación, la teoría del conocimiento kantiana es una teoría de la objetividad y de sus límites; por lo tanto, el tipo de conocimiento al que tengo acceso como ser humano es un conocimiento finito, situado espacial y temporalmente, pero no me es posible acceder a la esencia que subyace a dichos fenómenos.

A partir del análisis kantiano la objetividad debe entenderse desde la actividad del sujeto cognoscente. La mente humana no descubre o se representa al mundo real sino que lo construye, son las formas o estructuras conceptuales del sujeto las que permiten hablar de un mundo transubjetivo; el sujeto trascendental se constituye en la última condición posibilitante del conocimiento objetivo.

En síntesis, la actitud crítica de la moderna teoría del conocimiento puede entenderse como proceso de “retracción” a la conciencia, no es pensar en y desde el ser, sino en y desde la conciencia; es alejamiento del mundo en-sí y acercarse al mundo para-mí. En virtud de este proceso, se potencia el reino del conocer/pensar y se deja en un segundo lugar el reino del ser/realidad extramental, tan importante para los clásicos (Rábade, 1998).

Gracias a la crítica del conocimiento concebido como representación, ya no se exige al conocimiento que represente lo conocido y el acento se traslada a los procesos de construcción del sujeto. Estos procesos permiten entender cómo se desarrolla la ciencia a partir de una racionalidad operatoria, en la cual el sujeto es activo en el conocimiento operando tanto a nivel formal (teórico, lógico y matemático), como también a nivel experimental (diseño de aparatos, desarrollo de técnicas para recolección y el análisis de la información) (Ladrière, 1978).

En la primera mitad del siglo XX, el esfuerzo matemático de fundamentación de la física moderna será problematizado a partir de la crisis del mecanicismo newtoniano con el surgimiento de las geometrías no euclidianas así como de las teorías físicas relativistas, cuánticas e indeterministas, pero la problematización filosófica más importante de la manera moderna de comprender la ciencia vendría con la fenomenología.

La fenomenología se apoyó nuevamente en el proyecto cartesiano de suspender los supuestos transmitidos por la tradición para lograr

La fenomenología lleva a su máxima expresión el papel activo de la conciencia y se manifiesta anterior no sólo al conocimiento científico sino también precedente del mundo natural.



un conocimiento fiable. Pero esta vez el resultado del repliegue de la conciencia sobre sí misma sería el de mostrar cómo el conocimiento sólo puede ser conocimiento de fenómenos. Gracias a tal suspensión de toda creencia, operación conocida como *epoché*, la fenomenología se constituye en una nueva manera de ver el mundo y de ver al ser humano como necesariamente ubicado en su mundo. Más allá del psicologismo y más acá de la metafísica, la fenomenología muestra que los actos de inferir, comprender, abstraer, son actos de la conciencia intencional.

El giro propuesto por Husserl, “volver a las cosas mismas”, a las vivencias intencionales, al mundo de la vida, constituye una profunda revolución en la manera de concebir el conocimiento humano. Desde esta perspectiva, se capta la imposibilidad de aprehender los objetos del mundo de una manera diferente a las significaciones tal y como se dan en la conciencia en medio de la experiencia misma del conocer. No hay contenidos en la conciencia que provengan del conocimiento empírico, sólo hay fenómenos. De esta manera se elimina la contraposición entre el sujeto que conoce y el mundo que es conocido, por lo que se puede describir el mundo tal y como se da al sujeto que lo conoce. Al tomar esta perspectiva surge el interrogante: ¿A través del conocimiento podemos acceder al mundo tal como es, o sólo tal como se nos da en lo concreto del mundo de la vida?

La fenomenología lleva a su máxima expresión el papel activo de la conciencia y se manifiesta anterior no sólo al conocimiento científico sino también precedente del mundo natural. Es este positivismo absoluto es el que sienta las bases de la crítica filosófica a las ciencias positivas particulares, tal como lo propuso Husserl en *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (1936).

2.1.3 La crítica de las ciencias positivas

La reflexión sistemática sobre los procesos de conocimiento en general y sobre el conocimiento científico en particular elaborada por Kant, constituyó el último intento riguroso de la época moderna por pensar el conocimiento desde una perspectiva filosófica. Después de Kant la Filosofía abandona esta tarea, pues en la metacrítica que Hegel hace a la teoría del conocimiento de Kant y en la metacrítica que

Con el surgimiento del positivismo de Comte y del neopositivismo del Círculo de Viena, se abandona progresivamente la dimensión reflexiva abierta por la filosofía en su tarea de pensar la ciencia.



Marx hace a Hegel no es posible recuperar un espacio para el desarrollo de una teoría del conocimiento. Esto explica el surgimiento del planteamiento científicista:

El *cientifismo* significa la fe de la ciencia en sí misma, o dicho de otra manera, el convencimiento de que ya no se puede entender la ciencia como *una* forma de conocimiento posible, sino que debemos identificar el conocimiento con la ciencia... El positivismo moderno ha cumplido con esta tarea con notable sutileza e indiscutible éxito (Habermas, 1982, p. 13).

Popper propuso su concepción alternativa de la falsación como modelo de crítica deductiva de las teorías científicas y postuló así un nuevo criterio de demarcación entre ciencia y metafísica, actualizando el problema de la teoría kantiana del conocimiento.

Con el surgimiento del positivismo de Comte y del neopositivismo del Círculo de Viena, se abandona progresivamente la dimensión reflexiva abierta por la Filosofía en su tarea de pensar la ciencia. El modelo de la ciencia natural se convierte en paradigma para los demás tipos de ciencia y se sustituye la dimensión reflexiva de la teoría del conocimiento por una práctica metodológica investigadora basada en puros hechos.

Cuatro rasgos básicos caracterizan, según Habermas, al positivismo: un monismo metodológico expresado en la unidad de método y de doctrina; el modelo de las ciencias naturales como canon de racionalidad científica; la explicación como categoría central de la lógica de la investigación y el predominio de un interés técnico orientado a la predicción y el control técnico de los procesos naturales (Mardónés, 2003). A estos rasgos el neopositivismo va a añadir la necesidad del análisis lógico del lenguaje y la exigencia de verificación empírica de los enunciados científicos.

El positivismo propone extender este conjunto de características al campo de las humanidades o ciencias del espíritu, y también al de las nascentes ciencias sociales, impidiendo cualquier fundamentación o mediación reflexiva de las ciencias por parte de la Filosofía. Aquí cabe subrayar la pregunta sobre si la única manera de proceder científicamente es la de las ciencias empírico-analíticas como la física, la química o la biología, o si es posible considerar como científicas otras formas de producción de conocimiento.



La crítica a esta concepción parcial de racionalidad científica no se hizo esperar demasiado y constituyó un campo de debate entre Filosofía y positivismo a lo largo del siglo XX. La epistemología como reflexión crítica sobre las ciencias se hizo evidente en un meta-discurso sobre la ciencia, una *teoría postempírica de la ciencia*, denominada también *teoría analítica de la ciencia* o *Filosofía de la ciencia*. A partir de la reflexión lógica y metodológica adelantada por los propios investigadores de las ciencias naturales, la epistemología sometió a crítica la comprensión científica elaborada por el positivismo.

Este proceso autocrítico se pone en marcha con la obra de Karl Popper, especialmente con su *Lógica de la investigación científica* (1934), en la que el físico y matemático vienés critica la inducción como modelo del método científico, por su incapacidad de proporcionar acceso a leyes universales. Fue así como se actualizó un problema propuesto por Hume en el siglo XVIII. Popper propuso su concepción alternativa de la falsación como modelo de crítica deductiva de las teorías científicas y postuló así un nuevo criterio de demarcación entre ciencia y metafísica, actualizando el problema de la teoría kantiana del conocimiento. Con base en la posibilidad de falsear los enunciados científicos, tomó distancia del postulado de la verificación como criterio de sentido de los enunciados, propuesto por el positivismo y por el neopositivismo.

Desde su racionalismo crítico, Popper defiende el papel de la imaginación y la creatividad del investigador en su búsqueda de solución a los problemas científicos, pero también señala la necesidad de que la comunidad científica someta a crítica radical las hipótesis y las teorías propuestas, buscando que sólo las más fuertes sobrevivan para seguir siendo criticadas.

La crítica al positivismo formulada por Popper en su *Lógica de la investigación científica*, es ampliada desde el marco de la *historia de la ciencia* por Thomas Kuhn en su obra pionera *La estructura de las revoluciones científicas* (1962). A este físico e historiador de la ciencia le interesaba posibilitar una mirada histórica para evidenciar el papel que cumplen los factores psicológicos y sociológicos en la práctica científica concreta, cuestionando así la oposición tradicional entre

El paradigma es fundamental para entender la propuesta de Kuhn de la revolución científica, entendida como un episodio de desarrollo no acumulativo en el cual un antiguo paradigma es reemplazado en parte o totalmente por uno nuevo.



contexto de descubrimiento, o contexto genético; y contexto de justificación, o contexto de validez.

El *paradigma* es entendido por Kuhn como un modelo o patrón para la formulación y resolución de problemas, compartido por los miembros de una comunidad científica. Esto puede verse por ejemplo en el paradigma newtoniano en la física clásica, o en el paradigma einsteiniano en la física moderna. Los paradigmas ayudan al desarrollo de la *investigación normal* en cuanto permiten precisar los métodos de investigación; contribuyen a la coherencia entre teoría y naturaleza; y permiten la articulación de los marcos teóricos con los campos de investigación específicos.

Kuhn somete a crítica los textos y cursos de educación en ciencias, basados en concepciones de la ciencia que el profesor asume y presenta a sus estudiantes como la ciencia en cuanto tal y mediante ellos introduce a sus estudiantes en un paradigma dominante. En este sentido es relevante preguntarse de dónde viene la confianza que hoy día se deposita en el conocimiento científico y cuáles son los elementos sociológicos, psicológicos y culturales que fortalecen tal confianza.

El paradigma es fundamental para entender la propuesta de Kuhn de la *revolución científica*, entendida como un episodio de desarrollo no acumulativo en el cual un antiguo paradigma es reemplazado en parte o totalmente por uno nuevo. El carácter de inconmensurabilidad que este autor atribuye a los paradigmas impide que puedan establecerse comparaciones o traducciones entre ellos, así como sustentar la idea de progreso en la ciencia. Kuhn postula de esta forma un relativismo que ha sido cuestionado por sus críticos. Posteriormente, este autor sustituyó la noción de paradigma por la de *matriz disciplinar*, que define como una constelación de creencias, valores y técnicas compartidos por una comunidad científica, así como las concretas soluciones de problemas realizadas bajo un modelo o ejemplar.

En su conjunto, la teoría de la ciencia somete a discusión crítica las tesis clásicas del positivismo y elabora una visión de la racionalidad científica que integra elementos lógicos, metodológicos, psicológicos, culturales y sociológicos, los cuales renuevan la visión de la práctica científica en ciencias básicas y acercan algunas de sus tesis



a la reflexión desarrollada desde el punto de vista de las ciencias de la cultura y de la sociedad. Imre Lakatos propuso que es necesaria la combinación entre las perspectivas lógica e histórico-cultural, dado que la historia de la ciencia sin la Filosofía de la ciencia es ciega y la Filosofía de la ciencia sin la historia de la ciencia es vacía (1971).

Con el desarrollo de las ciencias sociales, en los años sesenta y setenta del siglo XX se desencadena un debate sobre la vigencia de la racionalidad científica en la sociedad actual. Tal debate hoy se actualiza al tomar en serio la cuestión: ¿cuáles son los supuestos ideológicos y políticos en los cuales se apoya la ciencia?

Al lado de una *teoría analítica de la ciencia* surgió en la misma época una *teoría crítica de la sociedad*, que buscaba ampliar la dimensión reflexiva de la teoría del conocimiento abierta por Kant, mediante la recuperación de planteamientos hechos por Fichte y Hegel en el marco del idealismo alemán; planteamientos del materialismo histórico de Marx; y, planteamientos de la crítica freudiana al carácter represivo de la cultura en la sociedad actual. Desde esta perspectiva, la teoría crítica de las ciencias buscó problematizar el papel cumplido por la ciencia y la tecnología en la unidimensionalización de la vida social, para impulsar procesos de emancipación a nivel individual y colectivo.

Es en *Conocimiento e interés* (1968), de Jürgen Habermas, donde el planteamiento de la teoría crítica de las ciencias ha logrado su formulación más precisa. Frente al reduccionismo metodológico efectuado por el positivismo, Habermas busca evidenciar la conexión existente entre distintos procesos de formación de la especie humana: trabajo, lenguaje e interacción, diversos modelos de ciencia y distintos intereses orientadores de sus pretensiones cognoscitivas. “Para tres categorías de procesos investigativos se puede señalar un nexo específico de sus reglas metódicas-lógicas con intereses determinantes de su pretensión cognoscitiva” (Habermas, 1968, p. 67).

En las *ciencias analítico-empíricas*, o ciencias naturales, se evidencia la conexión existente entre los procesos pre-científicos del trabajo social y el modelo de una ciencia de la naturaleza que prolonga metódicamente el saber de la experiencia acumulado por las fuerzas productivas de la sociedad. La lógica de la investigación orientada a la explicación de los fenómenos combina dos momentos: la cons-



La teoría crítica de las ciencias buscó problematizar el papel cumplido por la ciencia y la tecnología en la unidimensionalización de la vida social, para impulsar procesos de emancipación a nivel individual y colectivo.

trucción lógica de sistemas de proposiciones confiables y su contrastación con la experiencia, mediante el diseño de situaciones de experimentación: “Las teorías de tipo científico-experimental aclaran la realidad desde un interés determinante, interés por posible seguridad informativa y por ampliación de un obrar controlado por resultados exitosos”. (Habermas, 1968, p. 68). Desde este punto de vista, las ciencias analítico-empíricas amplían las fuerzas productivas de la sociedad a la vez que garantizan la reproducción de la vida individual y social, desde el punto de vista de su desarrollo material.

En las *ciencias histórico-hermenéuticas*, o ciencias del espíritu, el marco previo de referencia lo constituye el lenguaje ordinario, a partir del cual se elabora la comprensión histórico-cultural y la interpretación de textos. La comprensión de sentido resultante de estos procedimientos exige al intérprete reconocer la mediación que tiene su pre-comprensión en todo proceso interpretativo: “La investigación hermenéutica de la realidad sólo es posible bajo el interés determinante de conservar y ampliar la intersubjetividad en la comprensión orientadora de posibles acciones” (Habermas, 1968, p. 68). Estas disciplinas permiten acumular un saber orientado a la construcción de la identidad individual y colectiva, pero también a propiciar el desarrollo simbólico mediante el cultivo de la historia, las humanidades y los saberes referidos a la experiencia cultural de los pueblos.

Las *ciencias sistemáticas de la acción*, o ciencias sociales, buscan como las ciencias analítico-empíricas, la producción de un saber nomológico-normativo. Pero una *ciencia social crítica* como el psicoanálisis o la crítica de ideologías, busca determinar si dicho saber muestra una legalidad invariante, o si más bien expresa relaciones de dependencia sedimentadas ideológicamente en contextos sociales de dominación, que deben ser criticadas y pueden ser cambiadas gracias al desarrollo de procesos de autoreflexión.

En la auto-reflexión se combinan procedimientos de comprensión y explicación con una intención emancipatoria: “Ésta libera al sujeto de la dependencia de dominio sedimentado ideológicamente. La auto-reflexión está determinada por un interés de tipo emancipatorio” (Habermas, 1968, p. 70). Este interés emancipatorio es compartido por las ciencias sociales de inspiración crítica y por la Filosofía.



La propuesta de una teoría crítica de las ciencias logra de esta manera superar las formulaciones del positivismo en varios sentidos: frente al monismo metodológico elabora una concepción ampliada y diferenciada de la racionalidad científica. Sin desconocer la importancia de la ciencia natural moderna, relativiza sus pretensiones hegemónicas al reconocer otros tipos de ciencia; reconstruye diversas lógicas de la investigación, vinculándolas con sus contextos precientíficos de génesis y elabora una visión ampliada de los intereses orientadores del conocimiento.

Es fundamental que los procesos educativos permitan el desarrollo de estos distintos tipos de saber en igualdad de condiciones, con el fin de garantizar el desarrollo material, simbólico y socio-político de los individuos y de las sociedades desde una perspectiva integral. Ahí radica la importancia de la educación filosófica en la educación media, como empresa integradora del saber que se cultiva en la escuela desde diferentes áreas.

2.1.4 El giro lingüístico, la teoría semiótica del conocimiento y las ciencias cognoscitivas

El análisis elaborado por la teoría crítica de las ciencias atribuye un papel fundamental al lenguaje, en cuanto él anticipa la idea de emancipación. Al desarrollo de esta tesis fundamental se dedicará la teoría crítica del conocimiento. El giro lingüístico constituye un movimiento amplio que se pone en marcha en el campo de las ciencias sociales y la Filosofía. A partir de los aportes de autores como Peirce y Morris en la semiótica, Frege y Wittgenstein en la Filosofía del lenguaje, Austin y Searle en la pragmática del lenguaje, se activa una reflexión muy amplia que ha permitido la consolidación gradual de este cambio de paradigma en la teoría del conocimiento.

El giro lingüístico se inicia en el campo de la semántica que indaga acerca de la relación entre enunciados y estados de cosas en el mundo. Posteriormente se desarrolla desde el punto de vista pragmático que examina el uso del lenguaje en contextos específicos. Su consolidación permite superar la concepción del signo como medio de las representaciones para convertirlo en mediador de las mismas.

El giro lingüístico se da inicialmente en el campo de la semántica que indaga acerca de la relación entre enunciados y estados de cosas en el mundo.



El lugar de la subjetividad trascendental kantiana es ocupado aquí por las estructuras gramaticales, Gracias a ello las relaciones entre lenguaje y mundo reemplazan las relaciones entre sujeto y objeto. El trabajo reconstructivo de los lingüistas sustituye al método introspectivo de las modernas teorías del conocimiento.

En su crítica al paradigma mentalista de la modernidad, Rorty (1995) ha señalado tres supuestos problemáticos de este planteamiento: conocemos nuestros estados mentales mejor que todo lo demás (mito de lo dado); el conocer se produce mediante la representación de objetos (mito representacionista); la verdad se concibe como certeza subjetiva (mito de la certeza). El giro lingüístico busca superar estas limitaciones del paradigma anterior. Una teoría pre-semiótica del conocimiento tiene la limitación de reflexionar sólo desde la relación sujeto-objeto y es incapaz de darse cuenta que esta relación está mediada por signos.

En su transformación semiótica de la teoría del conocimiento, Peirce (1958) postula tres principios: 1). No puede haber conocimiento de algo en tanto que algo, sin una mediación sígnica real en virtud del signo como vehículo material. 2). El signo no puede ejercer una función de representación para una conciencia sin mundo real y cognoscible. 3). No puede haber representación alguna de algo como algo a través de un signo, sin que haya una interpretación por parte de un intérprete real (Peirce, 1958).

Como señala Apel: “el conocimiento, como función mediada por signos, constituye una relación triádica, que no es posible reducir a una relación diádica, como es el caso de las reacciones observables en el mundo de los objetos” (Apel, 1985, p. 178). Por lo tanto el signo que se refiere a la vez a un objeto y expresa un estado de cosas, requiere del intérprete a través de la relación entre hablante y oyente.

En su giro lingüístico pragmático, Habermas parte de los contextos cotidianos del mundo de la vida, centra el análisis en el examen de los actos de habla y postula la diferencia existente entre *uso cognoscitivo* y *uso comunicativo* del habla. Mientras en el primero está implícita sólo una relación fundamental entre frases y estados de cosas en el mundo objetivo, el uso comunicativo postula una triple relación: el hablante *expresa algo* de su opinión, *comunica con otro* miembro



de su comunidad y comunica *sobre algo* en el mundo: “Cuando el hablante dice algo dentro de un contexto cotidiano no solamente se refiere a algo en el mundo objetivo (...) sino también a algo en el mundo social (...) y a algo en el propio mundo subjetivo del hablante” (Habermas, 1983, pp. 36-37).

En virtud de dicho desplazamiento la autoridad epistémica se traslada de un sujeto que extrae de sí mismo los criterios para la objetividad (paradigma mentalista), a una praxis de justificación que se desarrolla en el seno de una comunidad de lenguaje. Se trata de sustituir la perspectiva epistémica de la primera persona del singular que inspecciona su interior, por el nosotros de una comunidad de comunicación. Desde esta perspectiva es necesario subrayar la importancia de la cuestión: ¿es el reconocimiento del saber científico como cierto un proceso subjetivo o más bien intersubjetivo?

Es necesario distinguir entre la *objetividad* entendida en términos de organización teórica de la realidad mediante el punto de vista de una teoría o de un paradigma y la *verdad* entendida como el proceso argumentativo en que se dirimen pretensiones de validez. Mientras que la objetividad se decide con base en el éxito práctico, predictivo o tecnológico de las teorías, la verdad se elabora mediante procesos argumentativos y acuerdos tanto en la vida cotidiana, como dentro de las comunidades científicas: “La argumentación continúa siendo el único medio disponible para cerciorarse de la verdad, ya que las pretensiones de verdad que devienen problemáticas no pueden examinarse de otra forma” (Habermas, 2002, p. 50).

La intersubjetividad del entendimiento sustituye a la objetividad de la experiencia. La verdad es una propiedad de enunciados criticables y falibles y sólo puede justificarse mediante razones. El mundo objetivo deja de ser algo que se puede representar y se hace punto de referencia común de un proceso de entendimiento entre miembros de una comunidad lingüística, que se entienden entre sí gracias a tener en el mundo su referente común. La presuposición de un mundo objetivo no puede separarse del horizonte interpretativo intersubjetivamente compartido en que ya siempre se mueven participantes en la comunicación: “La mirada vertical al mundo objetivo se entrecruza con la relación horizontal. La objetividad del mundo y la intersubjetividad del

La intersubjetividad del entendimiento sustituye a la objetividad de la experiencia. La verdad es una propiedad de enunciados criticables y falibles y sólo puede justificarse mediante razones.



De Sousa utiliza la expresión epistemología del sur para desarrollar un programa que permita pensar afuera de la totalidad, basado en la necesidad de superar la monocultura del saber y del rigor, para recuperar otras prácticas sociales y otros conocimientos alternativos: indígenas, campesinos y urbanos.

entendimiento se remiten recíprocamente” (Habermas, 1999, p. 26). ¿Podemos conocer el mundo sin participar en procesos de comunicación?

El modelo epistemológico de la comunicación permite comprender que no tenemos acceso inmediato a entidades en el mundo en forma independiente de nuestras prácticas de entendimiento y del contexto lingüísticamente constituido de nuestro mundo de la vida. El criterio para la objetividad del conocimiento pasa de la certeza privada propia de la ciencia moderna a la práctica pública de la justificación.

El giro pragmático reemplaza el modelo representacionista del conocimiento, mediante un modelo comunicativo que sustituye la quimérica objetividad de la experiencia por un entendimiento intersubjetivo que se va logrando. El uso del predicado de verdad muestra que con la verdad de los enunciados se vincula una pretensión incondicional que apunta más allá de todas las evidencias disponibles. Un enunciado es verdadero si, bajo las exigentes condiciones de un discurso racional, puede resistir todos los intentos de refutación. La pretensión de verdad requiere de la argumentación, dado que nos está vedado el acceso directo a las condiciones de verdad no interpretadas.

Con el desarrollo de los análisis pragmáticos del habla, Habermas reformula en términos comunicativos las pretensiones universales de validez que antes se basaba en la correspondencia entre las ideas y las cosas, y luego fue vista como una cuestión referente a las estructuras internas del sujeto. Ahora la *verdad* de las proposiciones, supuesto de la teoría semiótica del conocimiento, se postula tanto en el habla cotidiana, como en el discurso desarrollado por los expertos. Mediante estas pretensiones generales presentes en todo acto de habla comunicativo, se busca superar cierto relativismo contextual, como el formulado por Rorty (1995). Esta pretensión de universalismo suscitaría de nuevo la crítica, esta vez puesta en marcha por el pensamiento posmoderno expresado en la crítica de Lyotard a los metarrelatos de la modernidad (2004).

Desde una perspectiva distinta, el científico social portugués De Sousa, en su trabajo *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (2006), aboga por un nuevo modo de producción de conocimiento que desarrolle una reflexión epistemológica más amplia



que la elaborada por los países de Occidente. Ello supone no negar las relaciones entre la ciencia y la cultura, distinguir entre la objetividad y la neutralidad, oponerse a un pensar dicotómico y elaborar una comprensión más amplia del mundo que la legada por Occidente.

De Sousa utiliza la expresión *epistemología del sur* para desarrollar un programa que permita pensar afuera de la totalidad, basado en la necesidad de superar la monocultura del saber y del rigor, para recuperar otras prácticas sociales y otros conocimientos alternativos: indígenas, campesinos y urbanos. En este contexto formula una *ecología de los saberes* que desarrolle un uso contra-hegemónico de la ciencia, basado en el supuesto de que no hay justicia social global sin justicia cognitiva global, sin justicia entre los conocimientos.

En su opinión, se requiere desarrollar una *Sociología de las ausencias* que promueva la ecología de los saberes, en que “el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino” (De Sousa, 2006, p. 23). La constatación de la diversidad del mundo imposibilita la formulación de una epistemología general, dado el proceso de transición por el que pasa el mundo globalizado de hoy, lo cual implica otras formas de articular conocimientos, prácticas, acciones, sujetos colectivos.

En este nuevo contexto es central la categoría de *traducción* como proceso intercultural que permita crear inteligibilidad sin eliminar la diversidad, relacione formas de conocimiento, articule contextos y relativice la totalidad desde la perspectiva de la *diferencia*:

Este procedimiento de traducción es un proceso por el cual vamos creando y dando sentido a un mundo que no tiene realmente un sentido único, porque es un sentido de todos nosotros; no puede ser un sentido que sea impartido, creado, diseñado, concebido en el Norte e impuesto al resto del mundo donde están las tres cuartas partes de las personas (De Sousa, 2006, p. 34).

A partir de esta discusión cabe subrayar preguntas como: ¿es acaso el saber científico más cierto que el saber popular? ¿Cuál es el criterio que se emplea con frecuencia para afirmar que el primero es más cierto que el segundo?

Los filósofos de la mente están apoyando sus conclusiones en el aporte de las ciencias cognitivas para replantear algunos de los grandes problemas que a lo largo del tiempo ha enfrentado la filosofía.



Con el desarrollo de las ciencias cognoscitivas ha surgido en las últimas décadas un estudio transdisciplinario que ha hecho de la mente un problema filosófico. “Hay un misterio central que continua siéndolo en gran medida: la naturaleza de la inteligencia consciente” (Churchland, 1992, p. 15). La pregunta por la mente tiene dos características importantes; en primer lugar, es un problema que está siendo investigado desde los conocimientos de diversos campos del saber como la psicología, la neurociencia, la etología, la inteligencia artificial y la teoría de la evolución; en segundo lugar, el tratamiento de esta pregunta ha remitido a diversos problemas clásicos de la Filosofía, tales como el dualismo alma / cuerpo, la función del lenguaje y la existencia de otras mentes.

Los filósofos de la mente están apoyando sus conclusiones en el aporte de las ciencias cognoscitivas para replantear algunos de los grandes problemas que a lo largo del tiempo ha enfrentado la Filosofía. Desde la posición particular que se apoya en el fundamento de las investigaciones científicas, se abordan ahora antiguas preguntas que anteriormente tenían origen y base metafísica. En este sentido, surgen preguntas ontológicas tales como: ¿qué cosas existen realmente y cuál es su esencia?; preguntas semánticas del tipo: ¿cómo adquirir un significado adecuado para los conceptos que empleamos en el estudio de los estados mentales?; preguntas epistemológicas como: ¿qué es el conocimiento? ¿De dónde proviene? Además, surge un nuevo género de cuestiones como el problema de otras mentes, que conduce a formular preguntas del tipo: ¿cómo diferenciar el pensamiento consciente del que surge de un sistema que imita todas las conductas pensantes?

La Filosofía de la mente es uno de los aspectos de la Filosofía de la ciencia que intenta esclarecer, desde la psicología experimental, la naturaleza de los procesos mentales, el fenómeno de la cognición y el sentido de la significación y la referencia. La Filosofía de la mente pretende fundamentar actualmente la Filosofía de la ciencia, la Filosofía del conocimiento y la Filosofía del lenguaje (Martínez – Freire, 1995, p. 24). Vale la pena plantearse entonces cuestiones tales como: ¿cuál es la diferencia entre la inteligencia humana y la inteligencia de los computadores? ¿Puede ser la mente sustituida completamente por el desarrollo de máquinas sofisticadas?



La Filosofía de la mente y las ciencias cognitivas intentan no sólo resolver la mayoría de los grandes problemas filosóficos, sino también presentar las bases de un conocimiento que pueda orientar el pensamiento y los nuevos problemas filosóficos y científicos.

2.2 Preguntas filosóficas acerca de la estética

El arte y la belleza han sido algunos de los misterios de la existencia humana que la Filosofía ha intentado pensar. El arte acompaña nuestra vida diaria; estamos rodeados de cuadros, escuchamos música, vemos alguna película, una obra de teatro y expresamos nuestro agrado o desagrado por ellos. Pero los filósofos han considerado la necesidad de ir más allá de afirmaciones como “me gusta” o “no me gusta”. Por ejemplo, aunque el gusto subjetivo es importante al referirnos al arte, ¿podremos explicar por qué nos gusta una escultura o una fotografía? ¿En el arte sólo podemos afirmar nuestro gusto individual? ¿Habrá algo que sea agradable para todos? ¿Las obras de arte son exclusivamente para nuestra entretención o tendrán otro sentido? ¿Por qué los artistas hacen arte? ¿En qué consiste eso a lo que suele llamarse inspiración?

Miguel de Cervantes, Leonardo da Vinci, Pablo Ruiz Picasso o Federico Fellini, ¿tenían como objetivo expresar sus sentimientos?, ¿el arte sólo nos hace sentir o también nos puede ayudar a pensar?, ¿qué importancia tiene el arte para nuestras vidas?, ¿el arte contemporáneo tiene hoy la misma importancia y el mismo sentido que el arte antiguo? Para intentar ofrecer respuesta a estas preguntas es necesario remontarnos a las fuentes de los interrogantes filosóficos sobre el arte porque en ellos podremos encontrar conceptos, perspectivas y análisis que nos ayudarán a desarrollar nuestras reflexiones actuales sobre el fenómeno artístico. En nuestra época, en la que se impuso la anarquía en el gusto estético, es preciso acudir a los filósofos para que iluminen nuestras inquietudes.

El arte y la belleza han sido algunos de los misterios de la existencia humana que la filosofía ha intentado pensar.



Aristóteles también consideraba que el arte era mimesis, imitación de los actos humanos, por ejemplo, en la tragedia, pero no como simple reproducción sino como recreación de los actos en los que se produce la vida; sin embargo, dio un paso más al establecer las características del objeto artístico.

2.2.1 La reflexión estética en la Antigüedad y la Edad Media

Los sofistas griegos expresaron sobre las obras de arte algo que hoy escuchamos con frecuencia: que todo depende del espectador, que llamamos bello a lo que nos agrada. Ante ellos, Platón preguntó si el arte era una producción de la razón o si su origen era la sensibilidad. Es decir, si el propósito del arte era producir sensaciones agradables o tenía objetivos más espirituales. Esta es la primera pregunta filosófica ante las obras de arte. Como afirmó que el propósito de los artistas no era la belleza sino imitar lo sensible, consideró que ellos no podrían tener un verdadero conocimiento: “el imitador no tendrá ni saber ni una opinión fija tocante a la buena o mala calidad de lo que imita... no por eso dejará de imitar, aunque no sepa lo que hay de bueno y de malo en cada cosa” (Platón, *sf c*, p. 405) y por eso sólo podrá quedarse en la apariencia, en el mundo de las sensaciones; no podrá buscar lo absolutamente verdadero, lo permanente, sino lo transitorio. En Platón tenemos al primer crítico del arte naturalista e imitativo.

Aristóteles también consideraba que el arte era mimesis, imitación de los actos humanos, por ejemplo, en la tragedia, pero no como simple reproducción sino como recreación de los actos en los que se produce la vida; sin embargo, dio un paso más al establecer las características del objeto artístico: “Las más grandes obras de la belleza son el orden, la simetría y lo delimitado” (Aristóteles, *sf a*, p. 547). Con esto nos muestra que los criterios para hablar de arte debemos encontrarlos en los objetos artísticos y no en nuestro gusto. Debemos a él la posibilidad de comprender uno de los aspectos más importantes de la tragedia, la catarsis, una especie de *purificación* de las pasiones al ser sentidas imaginariamente, lo que ayudaría a que nos liberáramos de las pasiones que nos duelen o nos obsesionan.

La Edad Media fue un periodo importante en el desarrollo del pensamiento occidental y de las artes, pero no se produjo un estudio filosófico sobre el arte y la belleza. “No hay en el medioevo una estética propiamente dicha: el desinterés, que constituye para nosotros un rasgo esencial, se desconoce en absoluto. En esta época el arte se confunde por un lado con el oficio y por el otro con la contemplación divina” (Bayer, 1974, p. 96). En general, los pensadores cristianos



consideraron que las pinturas o la música deberían tener un papel moralizante o pedagógico.

En la Edad Media “prevalió la narcótica teoría del arte moralista o pedagógico, que había contribuido ya a adormecer la duda y la investigación estética” (Croce, 1997, p. 172). Sin embargo, puede señalarse que en Tomás de Aquino para que haya belleza “se requiere tres características: integridad o perfección, la proporción justa o armonía y la claridad” (Bayer, 1974, p. 91). Estas características intelectuales, provenientes de Aristóteles, no tienen como finalidad el conocimiento de la belleza artística, sino plantear con mayor claridad una de las inquietudes más importantes en el pensamiento medieval: la relación entre lo bello y el bien. Entonces, el arte está subordinado a la moral como “razón bien dirigida” y no tiene estatuto propio y es considerado desde la finalidad de la naturaleza como creación divina. Además, uno de los conceptos fundamentales para poder desarrollar la estética, la imaginación creadora, no es investigado por los patristicos ni por los escolásticos.

2.2.2 Origen de la estética como problema filosófico

La modernidad como una nueva perspectiva para ver el mundo había sido iniciada por René Descartes, quien consideró que sólo hay conocimiento cuando tenemos ideas claras y distintas, una tesis que dominó el pensamiento moderno. La reflexión sobre el arte encuentra aquí un obstáculo porque las obras de arte no pueden ser estudiadas desde esta racionalidad, tan cercana a la deducción matemática.

Casi un siglo después apareció la pregunta sobre cómo tener un conocimiento verdadero sobre lo que es el arte. La dificultad de establecer un fundamento válido para pensar el arte fue claramente presentado por David Hume (1739). Cuando tomamos el gusto como la facultad propia de las bellas artes estamos tomando un fenómeno del sentimiento como criterio básico. Si “el fundamento primero y último del gusto es, pues, el placer” (Bayer, 1974, p. 256), tenemos los problemas que plantea la subjetividad: no tener un criterio válido para todos, el relativismo y el hecho de que la creación artística no tiene valor en sí misma, ni puede ser objeto de estudio, sino que depende del arbitrio individual. Aunque Hume toma al hombre ilustra-

Aunque Hume toma al hombre ilustrado como modelo para determinar el buen gusto, no nos ofrece una guía para poder alcanzar este modelo.



Baumgarten dio inicio al estudio del gusto como facultad del conocimiento artístico y permitió a los filósofos posteriores superar el subjetivismo y el relativismo al advertir cómo la belleza del conocimiento se relaciona con los consensos, no sólo con la subjetividad.

do como modelo para determinar el buen gusto, no nos ofrece una guía para poder alcanzar este modelo. En efecto, en Hume “en vano se buscaría definir los caracteres distintivos del hombre de gusto, cuyos juicios debieran ser reglas. Aún afirmando la uniformidad fundada en la naturaleza humana de los principios generales del gusto y amonestando de no tener en cuenta las perversiones e ignorancias individuales, se admiten las diversidades de gustos irreconciliables, insuperables y no condenables” (Croce, 1997, p. 405)

Sin embargo, en esa misma época apareció el primer esfuerzo importante para resolver la pregunta sobre cómo tener un criterio auténtico sobre lo que es el arte. Esto lo comprendió Alexander Baumgarten, quien puede ser considerado el iniciador de la estética por enfrentar la tesis cartesiana. Él afirmó que las representaciones artísticas pueden ser confusas, pero claras porque diferencian el campo del intelecto con respecto a la fantasía y a la sensibilidad.

Baumgarten dio inicio al estudio del gusto como facultad del conocimiento artístico y permitió a los filósofos posteriores superar el subjetivismo y el relativismo al advertir cómo la belleza del conocimiento se relaciona con los consensos, no sólo con la subjetividad. Al afirmar que existen aspectos del objeto que nos permiten determinar la belleza con cierta objetividad, Baumgarten amplió los alcances del conocimiento humano desde la reflexión estética.

La Filosofía estética moderna desarrolló una serie de preguntas referidas a la belleza como tema central de la estética, o Filosofía del arte, desde la pregunta por la verdad como problema central de la Metafísica. Por ese motivo, muchos filósofos pensaron la belleza desde el conocimiento de la verdad. Kant partió de los estudios de Baumgarten y les dio madurez desde el idealismo trascendental. Esto significa que las condiciones del conocimiento universal, objetivo y verdadero, no están en el objeto sino en el sujeto; es decir, lo que debe estudiarse es la forma en que conocemos y no tanto el objeto que se va a conocer. El pensamiento humano tiene características que le permiten hacer ciencia, realizar juicios morales o valoraciones estéticas.

En este sentido, vemos que cuando Kant examinaba las características del espíritu humano descubrió que podemos ir más allá de un gusto caprichoso y pasajero, que podemos formular la belleza de



una obra. Pero sólo el ser humano puede conocer lo verdadero, lo bueno o lo bello:

Sólo aquel que tiene en sí mismo el fin de su existencia, el hombre, que puede determinarse a sí mismo sus fines por medio de la razón, o, cuando tiene que tomarlos de la percepción exterior, puede, sin embargo, ajustarlos a fines esenciales y universales y juzgar después estéticamente también la concordancia con ellos, ese hombre es el único capaz de un ideal de la belleza, así como la humanidad en su persona, como inteligencia, es, entre todos los objetos en el mundo, única capaz de un ideal de la perfección (Kant, 1790, p. 229).

Los sentidos son vehículo que permite llegar al conocimiento. El placer que proporciona el arte no corresponde a los sentidos sino al espíritu. No es a las sensaciones sino a la conciencia estética a la que corresponde elaborar el juicio artístico. “Bello es lo que, sin concepto, es conocido como objeto de una necesaria satisfacción” (Kant, 1790, p. 234).

El gusto por una obra de arte aparece cuando ella se ajusta a nuestra forma de percepción. Esa adecuación no está referida al conocimiento científico que depende de los conceptos sino al libre juego de la imaginación. El gusto es la facultad desde la cual se juzga una obra por los sentimientos estéticos que se dinamizan por ella y que son comunicables. Un poema, por ejemplo, no es aceptado como bello por un individuo sino por una comunidad; tal valor puede ser extendido a otras personas o culturas. Esta tesis permite comprender la particularidad del artista. El genio artístico es el individuo que tiene el talento para producir obras originales y ejemplares que logran comunicar los sentimientos estéticos “con la expresión mediante la cual la disposición subjetiva del espíritu producida, puede ser comunicada a otros” (Kant, 1790, p. 285).

Los filósofos posteriores a Kant valoraron su libro *Crítica del juicio* (1790) como una obra en la que se logra resolver las antinomias kantianas establecidas entre la libertad y la necesidad, entre la racionalidad y la sensibilidad, entre el deber moral y el dinamismo vital. Esto significa que el arte permitiría superar algunos de los problemas clásicos.

Los filósofos posteriores a Kant valoraron su libro *Crítica del juicio* (1790) como una obra en la que se logra resolver las antinomias kantianas establecidas entre la libertad y la necesidad, entre la racionalidad y la sensibilidad, entre el deber moral y el dinamismo vital.



sicos de la metafísica. Friedrich von Schiller descubrió en la reflexión estética el camino para lograr el paso del sentir al pensar. La Filosofía del arte es el camino para poder estudiar la naturaleza sensible y racional del ser humano. También permite investigar las íntimas conexiones entre nuestra condición física (sensaciones), intelectual (entendimiento científico) y la voluntad (reflexión moral). La experiencia estética, bien sea como artista o como espectador, permite reorganizar la personalidad en una sociedad que ha fragmentado nuestra existencia. Vemos así que el arte permite enriquecer la experiencia humana y desarrollar nuestras potencialidades:

Cuanto más múltiple y diverso sea el desarrollo de nuestra receptividad (...) tanto más mundo abarcará el hombre, tantas más capacidades será capaz de desarrollar en sí mismo; cuanta más fuerza y profundidad gane la personalidad, cuanta más libertad la razón, tanto más mundo comprenderá el hombre (Schiller, 1795, p. 213).

Friedrich Hegel llevó la reflexión estética a un nuevo nivel al pensar el arte en relación con la verdad del espíritu. Es decir, la verdad no sólo es conocida por la Filosofía sino también por el arte. “La belleza y la verdad bajo un aspecto son lo mismo, pues lo bello tiene que ser verdadero en sí mismo” (Hegel, 1887, p. 101). La verdad se hace presente de manera sensible y material en el arte. La verdad a la que se refiere Hegel no es la que la ciencia física o biológica nos puede mostrar sino la verdad sobre la realidad y la verdad que descubrimos en la historia humana, en la sociedad o en la política. Los grandes temas del arte son, precisamente, grandes momentos de la historia o importantes momentos de la vida humana en los que se pretende encontrar respuesta a los misterios de la existencia tales como el destino, la muerte, la vida social, la libertad o la relación del ser humano con la realidad.

Cuando el espíritu adquiere apariencia externa no sólo es verdadero, sino que se muestra en su belleza. “Cuando el arte está dado en su máxima consumación, entonces contiene imaginativamente la forma de exposición más esencial y la más correspondiente al contenido de la verdad” (Hegel, 1887, p. 93). El artista no trabaja



para procurar placer y esparcimiento al espectador ni para expresar su intimidad sentimental sino que tiende a la expresión de la interna y plena verdad, a la expresión de la racionalidad de lo real. Cada escena representada por el artista es una manifestación de la verdad del espíritu en toda su extensión y profundidad. No es un arte de la subjetividad caprichosa del artista ni una reproducción del objeto como algo aislado y separado de la totalidad, sino que la inquietud del genio artístico devela lo absoluto.

El espíritu, tampoco en la finitud de la existencia y de su limitación y necesidad externa, es capaz de encontrar de nuevo el aspecto inmediato y el disfrute de su verdadera libertad. Por ello, se ve obligado a realizar la necesidad de esta libertad en otro suelo superior. Ese suelo es el arte y su realidad es el ideal (Hegel, 1887, p. 136).

En Hegel encontramos el arte como una exigencia y una necesidad del espíritu para reconocerse y desplegarse. Esto implica pensar la realidad como totalidad, es decir, negar que un individuo, un acontecimiento social o un hecho histórico sean verdaderos en sí mismos. Al contrario, su verdad debe ser descubierta por sus relaciones diversas, dinámicas e infinitas con la realidad. Si el objetivo del arte es la relación de la belleza y la verdad, entonces el artista debe lograr descubrir la superación de cada realidad finita y en eso consiste su verdad bellamente mostrada.

La naturaleza ideal del arte ha de buscarse en esta reducción de la existencia externa a lo espiritual, de modo que la aparición exterior, como adecuada al espíritu, se convierta en revelación del mismo (Hegel, 1887, p. 141).

2.2.3 Arte y condición humana

Las concepciones del idealismo produjeron reacciones encontradas que permitieron el desarrollo de la reflexión estética. Sin atender a la exigencia de verdad metafísica, se buscó la verdad de la vida humana. Friedrich Nietzsche comprendió que “el desarrollo del arte

En Hegel encontramos el arte como una exigencia y una necesidad del espíritu para reconocerse y desplegarse. Esto implica pensar la realidad como totalidad, es decir, negar que un individuo, un acontecimiento social o un hecho histórico sean verdaderos en sí mismos.



Ante un mundo burgués que se complace con el lujo, la compra y venta de mercancías, y que ha creado un individuo previsible, sumiso y domesticable, las exigencias de Nietzsche son retadoras no sólo para el artista sino también para nuestra reflexión sobre los conceptos estéticos.

está ligado a la duplicidad de lo apolíneo y lo dionisiaco". El primero corresponde a la moderación, el límite, la proporción, es decir, un arte racionalizado; en tanto que "bajo la magia de lo dionisiaco no sólo se renueva la alianza entre los seres humanos: también la naturaleza enajenada, hostil y subyugada celebra su fiesta de reconciliación con su hijo perdido: el hombre" (Nietzsche, 1913, p. 44).

Nietzsche encuentra en el artista al gran creador de valores que renuevan la vida, la exaltan y dinamizan. El arte, entonces, expresa dos vitalidades: en el espíritu apolíneo la quietud, la serenidad, la debilidad, la renuncia; en el espíritu dionisiaco mostraría la riqueza de la vida, la alegría y fuerza que busca su realización y extenderse más allá de lo posible. "El arte nos recuerda con frecuencia estados de vigor animal (...) exuberancia y exceso de corporeidad floreciente en el mundo de las imágenes y los deseos (...) una elevación del sentimiento vital (...) un estimulante de ese sentimiento" (Nietzsche, 1913, p. 432).

El arte no es algo diferente de la manera como nos realizamos en la existencia, como vivimos nuestras fuerzas o nuestra debilidad. El artista es el que supera las manifestaciones de vida ya dadas y busca nuevas posibilidades para movilizar y enriquecer el torbellino de la vida. No estamos ante un arte contemplativo sino ante uno que es expresión de las fuerzas vitales. "El estado de ánimo estético se diferencia por una extraordinaria riqueza de medios con que comunicarse, al mismo tiempo, con la extrema susceptibilidad para los estímulos y los signos" (Nietzsche, 1913). Ante un mundo burgués que se complace con el lujo, la compra y venta de mercancías, y que ha creado un individuo previsible, sumiso y domesticable, las exigencias de Nietzsche son retadoras no sólo para el artista sino también para nuestra reflexión sobre los conceptos estéticos. "El arte y nada más que el arte. ¡Es el que hace posible la vida, gran seductor de la vida, el gran estimulante de la vida!" (Nietzsche, 1913, p. 462).

Investigando esas condiciones de vida en la sociedad burguesa, Karl Marx realizó una fuerte crítica a la manera como en la sociedad capitalista se desarrolla la existencia humana. En una sociedad dominada por la relación práctico – utilitaria con el mundo, en la que las cosas sólo son mercancías y los seres humanos son tratados como cosas, parece que no es posible otro tipo de relación diferente



a la impuesta por la economía capitalista. El resultado de esa relación es la enajenación. Cuando observamos una obra de arte y sólo consideramos su utilidad, nuestro placer o su precio, estamos expresando una relación enajenada. La lógica de la propiedad privada está presente en toda nuestra vida. “En lugar de todos los sentidos físicos y espirituales ha aparecido así la simple enajenación de todos estos sentidos, el sentido del tener” (Marx, 1844, p. 152). La vida humana se desarrolla en sociedad y son las condiciones sociales las que posibilitan su evolución o su propia alienación. Marx observa en el trabajo humano, liberado de la enajenación, la posibilidad de tal desarrollo. Pero eso implica que el trabajo en general, y el trabajo artístico en particular, se liberen de cualquier restricción externa, bien sea de poder o mercantil, para alcanzar la expresión de todas las fuerzas humanas. La objetivación de la esencia humana, tanto en sentido teórico como en sentido práctico, es, pues, necesaria tanto para hacer humano el sentido del hombre como para crear el sentido humano correspondiente a la riqueza plena de la esencia humana y natural (Marx, 1844, p. 154).

El mundo social es creación humana, pero una creación enajenada, es decir, aquella en la que el creador no experimenta el enriquecimiento de sus fuerzas y no produce para la humanidad; por el contrario, en sus creaciones se somete a las necesidades de la ganancia y a la lógica de la explotación. El arte no enajenado permite que el individuo se exteriorice, se exprese, se produzca a sí mismo y produzca el mundo social.

Siendo Nietzsche y Marx críticos de la cultura occidental y del arte en ella producida, encontramos ulteriores investigaciones que indagan por la experiencia estética. Martin Heidegger descubre en el siglo XX que las preguntas y las respuestas que se han formulado en la historia de la Filosofía occidental han estado marcadas por el olvido del Ser. Esto es lo que ha conducido a una sociedad dominada por la técnica, sociedad en la que se ha perdido el mundo de la vida. Ante esta situación, el arte abre sentido y hace posible la experiencia; no sólo porque “la obra instala un mundo (y) elabora la tierra” (Heidegger, 1969, p. 38) sino porque, también, es la experiencia de lo existente que está en el Ser. “Sólo esta iluminación nos regala y



El arte es así una posibilidad de comunicación entre el artista y su público, siendo una experiencia que busca diversas formas de expresión, en la que cada comunicación es inagotable, irreplicable y exclusiva de la obra representada.

garantiza a nosotros los hombres un paso a lo existente que nosotros no somos, y un acceso a lo existente que nosotros somos” (Heidegger, 1969, p. 44). Pero para lograr la experiencia que nos ofrece el arte y el conocimiento al que podemos acceder por él, es necesario que identifiquemos qué tipo de realidad es la obra artística. “El modo como está considerada de antemano la obra de arte, se halla bajo el dominio de la interpretación tradicional de todo lo existente como tal” (Heidegger, 1969, p. 32).

Por su parte, Hans-Georg Gadamer, uno de los filósofos más representativos de la hermenéutica, indaga por la apreciación artística y por la creación de obras de arte. Al preguntar por la experiencia estética que tiene un espectador, advierte cómo en la obra de arte hay un encuentro que permite que en ella tengamos una experiencia de auto-comprensión. “Lo que realmente se experimenta en una obra de arte, aquello hacia lo que uno se polariza en ella, es más bien en qué medida es verdadera, esto es, hasta qué punto uno conoce y reconoce algo en ella, y este algo a sí mismo” (Gadamer, 1984, p. 158). Todo conocimiento es un reconocernos a nosotros mismos; esto implica que en la obra de arte podemos llegar a una mayor comprensión de nosotros y de nuestra realidad. El arte es así una posibilidad de comunicación entre el artista y su público, siendo una experiencia que busca diversas formas de expresión, en la que cada comunicación es inagotable, irreplicable y exclusiva de la obra representada. En este sentido, encontramos que la creación artística tiene en cuenta las características de su trabajo y la necesidad de desarrollarlo para poder realizar su sentido.

La elección del material y la configuración de la materia elegida no son producto de la libre arbitrariedad del artista, ni pura y simple expresión de su interioridad. Por el contrario, el artista habla a ánimos ya preparados, y elige para ello lo que le parece prometer algún efecto. Él mismo se encuentra en el interior de las mismas tradiciones que el público al que se refiere y se reúne en torno a él (Gadamer, 1984, p. 180).

El arte es, entonces, una comunicación realizada en el seno de una cultura, en una tradición común que permite la comunicación, a través de la cual se profundiza la experiencia humana desde la obra de



arte. Sólo puede ser así por las particularidades expresivas y por las diversas perspectivas posibles en el arte.

En las últimas décadas se ha hablado del fin del arte, expresión con la que se ha querido indicar que la manera como hemos concebido el arte y las manifestaciones artísticas en la modernidad ha cambiado. La llamada posmodernidad se ha presentado como la expresión de esas modificaciones. Sin pretender cuestionar ese movimiento, que ha sido aceptado en algunos círculos, es posible señalar algunas características de las nuevas expresiones artísticas que implican, necesariamente, unas valoraciones estéticas que permiten comprender las nuevas manifestaciones. En primer lugar, la dinámica económica y política del presente, comunicada por los medios masivos, ha dado a conocer el arte de culturas distantes que no tuvieron que ver con la modernidad. El conocimiento que hemos adquirido de las expresiones artísticas en África, Asia y América, la fuerza de su irrupción y la riqueza de la experiencia que ofrecen han exigido al arte tradicional integrar esas expresiones y ampliar sus perspectivas, su sensibilidad y los conceptos estéticos. En segundo lugar, los medios audiovisuales y las diversas formas de comunicación han permitido que los símbolos y la manera como se dinamizan los lazos sociales deslegitimen “las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y artificio, ciencia y arte, saber experto y experiencia profana” (Barbero, 1996, p. 60). En este sentido, el arte no sólo ha puesto de presente posibilidades culturales diferentes a las que ha ofrecido la modernidad, sino que ha logrado que algunas de las ciencias aparecidas en el último siglo, como el psicoanálisis y la antropología cultural, puedan explorar los múltiples sentidos de la experiencia artística que permiten señalar una nueva dimensión del carácter emancipador del arte, ahora en su relación con los procesos tecnológicos.

2.2.4 Crítica social desde el arte en América Latina

La Filosofía contemporánea ha descubierto en el arte una característica que en las vanguardias del siglo XX ha sido evidente: la posibilidad de ser análisis y crítica social. En este sentido, sin desconocer el valor estético del arte, las obras no sólo señalan acusadoramente la deshumanización de la sociedad sino también “se salen del mundo

Herbert Marcuse concibe la estética como elemento constitutivo de una sociedad no represiva que puede señalar posibilidades para una existencia plena y rica en su expresión.



empírico y crean otro mundo con esencia propia y contrapuesto al primero” (Adorno, 1983, p. 10). Nuestra sociedad, estudiada con cuidado por la escuela de Frankfurt, ha dejado de lado el discurso sobre la verdad para centrarse en la crítica de la explotación que ha producido la cosificación del ser humano. Al no interesarse por la verdad y su correspondencia con el arte, la conciencia contemporánea, “fijada en lo sólido e inmediato, tiene mucha dificultad en adoptar esta relación respecto del arte sin la que su contenido de verdad no se manifiesta: la genuina experiencia estética tiene que convertirse en Filosofía o no es absolutamente nada” (Adorno, 1983, p. 175).

Herbert Marcuse concibe la estética como elemento constitutivo de una sociedad no represiva que puede señalar posibilidades para una existencia plena y rica en su expresión, que descubre la verdad en los múltiples lenguajes creados por el arte, es la experiencia posible en un arte liberado de la lógica del entretenimiento alienante, del mercado y de la manipulación del poder político. Es posible “des-hacer teóricamente esta represión recordando el sentido original y la función de la estética. Esta tarea envuelve la comprobación de la relación interior entre el placer, la sensualidad, la belleza, la verdad, el arte y la libertad” (Marcuse, 1981, p. 164).

En la perspectiva del marxismo contemporáneo, Agnes Heller propone el arte como la posibilidad de reconocernos a nosotros mismos en nuestra plena condición humana en la medida en que “el arte es la autoconciencia de la humanidad” (Heller, 2002, p. 339). Además, la manera como valoramos el arte y lo involucramos en nuestra vida, es una señal de una existencia que está superando las condiciones de la alienación porque logra tener el goce estético y ha desarrollado el gusto por las formas bellas.

El arte por sí solo no puede humanizar la vida; pero cuando se tiene la necesidad de humanizar la propia vida y la de los demás también a otros niveles – a nivel político, moral, etc. – el arte proporciona un parámetro y cumple una función de apoyo sentimental e intelectual para operar la transformación (Heller, 2002, p. 345).



Al pensar el arte desde nuestra América, para retomar la expresión de José Martí, surge la pregunta por las creaciones en nuestra cultura. En este contexto es preciso recordar que “la expresión estética de América Latina está en relación directa con los procesos histórico-políticos del continente” (Barreiro, 1983, p. 446). Esto no sólo se refiere a los movimientos artísticos que han existido en América Latina sino también a los procesos de dominación, exclusión y expoliación que se han presentado tanto en el mundo económico y político como en el cultural. Se negaron e ignoraron la religión, el lenguaje, la organización social y el arte de las clases oprimidas y explotadas, de las culturas indígenas y de las negritudes. Esta política de exclusión ha sido una constante contra las clases más desfavorecidas hasta el presente. Se ha establecido en nuestra historia una diferencia entre arte de élites y arte popular.

Esta situación ha implicado que existan dos posiciones diferentes: una procura proteger, estimular y divulgar el arte de los grupos excluidos del poder y otra, desarrolla propuestas para anular lo popular y tener una visión “civilizada” de la cultura en general y del arte en particular. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en América Latina han surgido creaciones artísticas producto de la supervivencia, mezcla y relación entre las diversas culturas que han convivido en nuestro continente. La “raza cósmica” mencionada por José Vasconcelos está presente en el arte latinoamericano. Esto ha dado origen tanto al muralismo, al llamado “boom” literario y a las expresiones afroamericanas, pero también permite formular preguntas como: ¿debemos construir conceptos nuevos para hacer un análisis filosófico del arte creado en América Latina? ¿Cómo analizar las creaciones que no tienen un autor específico y son creación popular como la danza? ¿Qué investigación estética podemos realizar sobre el cine, el teatro o las expresiones musicales populares y juveniles?

Uno de los fundamentos que identifican la experiencia estética es que se refiere a la vivencia. La relación racional y sensible que tenemos con el arte se caracteriza por una particularidad especial: nos involucra. El arte no es para una contemplación puramente intelectual, nos sentimos afectados, atraídos y animados por diversas obras. En estos términos, en Nuestra América podemos involucrarnos con las

La “raza cósmica” mencionada por José Vasconcelos está presente en el arte latinoamericano.



Desde el psicoanálisis, Estanislao Zuleta subrayó la importancia del arte para nuestra existencia.

obras desde una perspectiva diferente al análisis académico propio de otros continentes. Las creaciones populares y originales de nuestra cultura encuentran en su vínculo con el pueblo su propia vitalidad, esto permite que podamos acercarnos a esas obras desde experiencias colectivas como las que encontramos en la música, en los recitales de poesía o en el teatro, espacios en los que nos cuestionamos y descubrimos expresiones relacionadas con nuestra vivencia.

Es importante no confundir la cultura popular con la cultura de masas organizada y dirigida por las empresas del espectáculo y del entretenimiento, Éstas crean figuras y las convierten en “artistas” dependiendo del éxito comercial basado en la diversión y el esparcimiento de las masas de fanáticos, se trata de empresas controladas por la lógica del mercado de la diversión.

Desde una perspectiva crítica de la modernidad y de la relativización de todo conocimiento y gusto, Nicolás Gómez Dávila analiza este fenómeno como manifestación de una sociedad que ha ignorado las diferencias entre el gusto cultivado y el vulgar: “La posibilidad de venderle al público un artefacto cualquiera, en nombre del arte, es fenómeno democrático. Las épocas democráticas, en efecto, fomentan la incertidumbre del gusto al abrogar todo modelo”. (Gómez, 1986, p. 60).

La necesidad del arte para nuestra vida, su significación y, en alguna medida, la posibilidad de que sea una de las experiencias que pueda orientarnos y darnos sentido, ha sido explorada por pensadores colombianos. Desde el psicoanálisis, Estanislao Zuleta subrayó la importancia del arte para nuestra existencia. Este filósofo colombiano concibió los diversos procesos de nuestra condición humana como involucrados en la experiencia estética y advirtió cómo desde ella estamos reconstruyendo nuestras inquietudes, dudas y sentidos.

Nuestra existencia está siempre salvajemente interrogada. Y el arte es una manera elaborada de dejarnos interrogar por una pintura, por un edificio, por una melodía o por un escrito. Sin dejarnos afectar, interrogar en lo que somos, no hay contacto con el arte; puede haber erudición artística pero no relación con el arte (Zuleta, 2001, p. 203).



El arte es posible y necesario para nosotros por la constitución interpretativa humana, porque nos interrogamos, porque estamos reorganizando nuestro mundo anímico, porque necesitamos ordenar la riqueza de nuestra vitalidad. Esto nos lo explica la creación artística:

El trabajo artístico no es más que el trabajo con eso que somos más esencialmente, con nuestros dramas, nuestros temores y esperanzas. Trabajar con eso es hacer arte. De todas maneras hay un arte que está en nosotros: una interpretación del mundo. La elaboración posterior de esto es lo que llamamos propiamente arte y estudiamos como historia del arte (Zuleta, 2001, p. 205).

El arte en general, y la poesía en particular, ofrecen la posibilidad para que podamos llegar a ese conocimiento de lo propiamente humano, de las preguntas fundamentales que nos hemos formulado, pero desde la reflexión del poeta. El filósofo colombiano Danilo Cruz Vélez reflexionó sobre el sentido, valor e importancia de la poesía, y explicó la razón por la que la literatura es tan significativa para el conocimiento de la condición humana. Aunque hoy contamos con ciencias que abordan el estudio sobre lo humano, tales como la psicología o la sociología, hay espacios en los que sólo la literatura da luz para pensarnos a nosotros mismos.

Si la verdad no es sólo adecuación de nuestras representaciones a los objetos, sino algo más originario: un sacar a luz lo que está oculto (...) la poetización, la poiesis, está más bien al servicio de la verdad. Desde Homero hasta nuestros días, los poetas les han dado presencia en la luz de las palabras a muchas cosas. Sin ellos, habrían permanecido ocultos y olvidados muchos aspectos del mundo de los dioses y de la naturaleza, de las ciudades y de los Estados de los hombres, de su coexistencia en ellos, de sus amores y de sus odios, de sus sueños y de sus grandes creaciones, de sus triunfos y de sus luchas estériles (Cruz, 1995, p. 59).

La reflexión filosófica revela que el artista no sólo permite reflexionar profundamente sobre los misterios de la vida humana sino que los grandes genios del arte también logran presentarnos los proble-



La reflexión filosófica sobre el actuar humano ha generado muchos enfoques diversos, entre los cuales se destaca el del ejercicio de las virtudes, como camino conducente a la perfección y a la plena felicidad.

mas de la Filosofía desde sus diversas formas expresivas. No es éste el propósito final del arte, pero su conexión con las preguntas filosóficas ha sido permanente. “La estética no triunfa liberándose de los valores éticos, sino absorbiéndolos... La educación estética es ante todo educación ética.” (Gómez, 1986, p. 172).

2.3 Preguntas filosóficas acerca de la moral

2.3.1 Criterios para orientar la conducta humana

En la vida cotidiana de todas las personas se presentan situaciones que permiten formular la pregunta por lo que se debe hacer en cuanto se considera bueno. Ante esta pregunta por la forma preferible de actuar se abren diferentes cursos de acción que deben ser evaluados de acuerdo con algunos criterios tales como las normas morales vigentes en los contextos sociales, la búsqueda del mayor bienestar social y los deberes que corresponden a los derechos de los demás y a los propios derechos.

La reflexión filosófica sobre el actuar humano ha generado muchos enfoques diversos, entre los cuales se destaca el del ejercicio de las virtudes, como camino conducente a la perfección y a la plena felicidad. Este enfoque fue muy apreciado por la Filosofía griega pero conserva su vigencia en las formas contemporáneas de la ética denominada comunitarista, que hace énfasis en el papel que juega la pertenencia de las personas a una comunidad cultural determinada, en la manera como juzgan su actuar y como proyectan sus acciones. Desde la perspectiva comunitarista se considera que “toda moral está en cierto grado vinculada a lo socialmente singular y local” (MacIntyre, 1981, p. 161). Esto da a las normas morales un carácter contingente y contextual que hace pensar en la dificultad de concebir un sistema moral universal, válido en cualquier contexto cultural.

La tradición comunitarista hunde sus raíces en las sociedades heroicas, cuyas ideas acerca de las virtudes se expresan en poemas como *La Iliada* y *La Odisea*, narraciones con las que fueron educadas muchas generaciones griegas reflejando las normas de una sociedad



en que las personas conocen lo que deben hacer y la manera como deben ser tratados de acuerdo con su posición social. En estas sociedades “el hombre es lo que hace” (MacIntyre, 1981, p. 156) y sus acciones permiten juzgar sobre su virtud, esto es, sobre su excelencia como ser humano. Tal excelencia se hace evidente en el valor, la fuerza, la astucia, la belleza, la prosperidad, la amistad, el afrontamiento del destino y de la muerte.

Con el advenimiento de la democracia griega la concepción de las virtudes cambió, pues la comunidad moral primaria dejó de ser la estirpe y fue reemplazada por la ciudad-Estado. Este cambio se ve reflejado también en la literatura: “En Homero, la cuestión del honor es una cuestión de qué se le debe a un rey; en Sófocles, la cuestión del honor se ha convertido en la cuestión de qué se le debe a un hombre” (MacIntyre, 1981, p. 169). Los atenienses del siglo V a.C. coinciden con los demás griegos de su época en que ser buen hombre está asociado a ser buen ciudadano, pero según los más antiguos filósofos, las virtudes cambian de acuerdo con las costumbres de cada ciudad concreta. El ejercicio de las virtudes y su definición sólo pueden darse en el marco de la polis. “No existe la justicia en sí, sino sólo la justicia en Atenas, la justicia en Tebas y la justicia en Esparta” (MacIntyre, 1981, p. 178). A la luz de esta ética de las virtudes es necesario reflexionar filosóficamente sobre si la relación de la moral con el contexto cultural determina por completo lo que está bien hacer o si es posible encontrar criterios de acción válidos para toda persona en cualquier contexto cultural.

Sobreponiéndose al relativismo en que surgió la tradición ética de las virtudes, Sócrates planteó en el siglo V a.C. una cuestión que hoy nos sigue interrogando: ¿más allá del propio interés, existe alguna otra razón para obrar bien que no sea el temor a las sanciones? Con sus enseñanzas, este filósofo mostró que desde el punto de vista racional hacer lo correcto es lo mejor para el individuo, pues le permite llevar una vida buena. Desde la autorreflexión animada por la máxima «*conócete a ti mismo*», Sócrates hizo evidente la relación entre el conocimiento y la práctica de las virtudes: conocerse a sí mismo es ser sensato. El ejercicio de la razón orientado a vivir de una manera

Sobreponiéndose al relativismo en que surgió la tradición ética de las virtudes, Sócrates planteó en el siglo V a.C. una cuestión que hoy nos sigue interrogando: ¿más allá del propio interés, existe alguna otra razón para obrar bien que no sea el temor a las sanciones?



La descripción platónica del hombre virtuoso está imbricada con la del ciudadano virtuoso, ser excelente como ser humano es ser excelente como ciudadano, pero esto sólo puede darse bajo el gobierno de la razón, condición que no se verifica en ninguna ciudad-estado.

plena y auténtica es desde entonces un postulado ético de gran valor para la humanidad.

En medio de un ambiente político en que la democracia estaba amenazada por el régimen de los tiranos, quienes proponían la justicia como la búsqueda de su propio bienestar, Platón señaló la conveniencia de obrar según los dictámenes de la razón y propuso como virtudes fundamentales la prudencia, la fortaleza, la templanza y la justicia (Platón, sf c, p. 186). Esta última, como plenitud de la virtud, hace necesaria la mutua implicación entre la justicia de las personas y la justicia del Estado. Desde la teoría platónica de las virtudes surge la pregunta: ¿acaso puede pensarse la finalidad de la vida humana al margen de las metas políticas de la sociedad?

La descripción platónica del hombre virtuoso está imbricada con la del ciudadano virtuoso, ser excelente como ser humano es ser excelente como ciudadano, pero esto sólo puede darse bajo el gobierno de la razón, condición que no se verifica en ninguna ciudad-estado. Corresponde a la Filosofía señalar entonces la manera en que la ciudad-estado debe abrir paso al gobierno desde la razón, tal como ocurre en el alma del justo. La educación de los ciudadanos en la justicia es fundamental, pues la sabiduría y el adiestramiento de los afectos permiten la moderación que favorece la convivencia social y la perfección individual. Es evidente la importancia que este filósofo dio a la formación ciudadana como medio para conseguir la plenitud de la vida individual y el bien de la comunidad política, factores que deben ser tenidos en cuenta aun en las sociedades modernas. La yuxtaposición y la contraposición de los intereses individuales con respecto a los intereses de toda la sociedad son factores determinantes que han impedido históricamente la convergencia entre la vida justa de las personas y la justicia social. ¿Cómo se relaciona el bien de la persona con el bien de la sociedad? ¿Qué tan bien se puede estar en un contexto en que las demás personas no están bien?

Aristóteles propone una ética de las virtudes pensada políticamente a partir de la pregunta sobre la finalidad de la vida humana, una cuestión que hoy sigue siendo central en la reflexión filosófica sobre la acción humana. Este autor afronta tal cuestión desde el postulado según el cual el hombre es un *animal racional*, en el sentido de que



el ser humano juzga su conducta con criterios racionales. Es así como el hombre virtuoso sabe aplicar principios racionales y generales de acción, orientando su vida hacia la búsqueda del mejor de los bienes. Ante el interrogante sobre “cuál es la meta de la política y cuál es el bien supremo entre todos los que pueden realizarse” (Aristóteles, *sf b*, p. 22), Aristóteles señala como repuesta la felicidad. Se trata de la felicidad propia del hombre prudente, que sabe ponderar las circunstancias y deliberar acerca del principio que debe orientar la acción en casos particulares. “La prudencia no es sólo una virtud en sí misma: es la clave de todas las virtudes. Sin ella no es posible ser virtuoso” (MacIntyre, 1966, p. 87).

El hombre prudente encuentra la felicidad en la práctica de las virtudes, pero Aristóteles recuerda que “la virtud no es innata, sino una consecuencia de la educación” (MacIntyre, 1966, p. 76). El carácter se forja a través de la repetición de actos voluntarios que generan hábitos y estos pueden ser considerados virtudes si conducen a la realización de la perfección personal, de otro modo se trata de vicios. De ahí la importancia de una educación moral en que se busque la formación de un ciudadano dispuesto a practicar la justicia en su contexto. Sin embargo, más allá del sistema aristotélico, queda planteada la siguiente cuestión: “¿Me es posible lógicamente considerar como vicio lo que otros han considerado como virtud?” (MacIntyre, 1966, p. 81).

Durante la Edad Media, cuando la reflexión filosófica sobre el actuar humano combinó los elementos de la revelación judeocristiana con los postulados fundamentales de la ética griega, se impuso la convicción de que la religión cristiana era el único fundamento sólido sobre el cual se podía levantar un sistema moral. Aristóteles había mostrado la indisoluble unidad que había entre llevar una vida buena y ser feliz, pero esta felicidad estrechamente ligada a la búsqueda del bien supremo, fue identificada por los autores medievales con la bienaventuranza de quienes encuentran a Dios. La ética medieval vio actualizada la doctrina platónica en las obras de Agustín de Hipona, pero luego Tomás de Aquino expresó el cristianismo en términos de la ética aristotélica, y dio gran importancia a las virtudes, a la ley natural y a la finalidad de la vida humana.

El carácter se forja a través de la repetición de actos voluntarios que generan hábitos y estos pueden ser considerados virtudes si conducen a la realización de la perfección personal, de otro modo se trata de vicios



Siglos más tarde, ante los cambios sociales y culturales introducidos por la Revolución Industrial, surgió otra ética que prestaba mucha atención a los contextos sociales. Se trata de la teoría de los sentimientos morales propuesta por David Hume y Adam Smith. El análisis que estos filósofos hicieron de la sociedad que les rodeaba les permitió captar lo que significaba para la moral el surgimiento del talante del hombre burgués, proclive a seguir sus inclinaciones individuales.

Ante la pregunta sobre qué instancia debe guiar la reflexión moral, ¿la razón o los sentimientos?, Sócrates, Platón y Aristóteles habían señalado en dirección a la razón, pero los ilustrados escoceses apuntaban hacia los sentimientos: “La razón es, y sólo debe ser, una esclava de las pasiones, y no puede pretender otro oficio que el de servir las y obedecerlas” (Hume, 1751, p. 561). Se actualizaba así el antiguo principio moral hedonista de buscar el placer y evitar el dolor: “La razón no puede hacer que un objeto concreto sea por sí mismo agradable o desagradable para la mente... nada puede ser agradable o desagradable por sí mismo salvo que lo sea por el sentimiento y la emoción inmediatas” (Smith, 1759, p. 559). Smith y Hume coinciden en señalar la importancia de la sensibilidad moral para establecer si algo está bien o no, pues esta distinción se fundamenta en el contraste que hay entre lo agradable y lo desagradable.

Tal como afirma Hume, “el gusto, en cuanto que da placer o dolor, y por ende constituye felicidad o sufrimiento, se convierte en un motivo de acción y es el primer resorte o impulso del deseo y la volición”.

Desde esta postura empírica se considera que los juicios morales son motivados por las emociones más que por la razón y esto conduce a dar gran importancia a la educación del sentido moral. La ética y la estética se aproximan, pues la educación moral queda estrechamente ligada a la educación del gusto. Tal como afirma Hume, “el gusto, en cuanto que da placer o dolor, y por ende constituye felicidad o sufrimiento, se convierte en un motivo de acción y es el primer resorte o impulso del deseo y la volición” (Hume, 1751, p. 182). En un contexto como el contemporáneo, la importancia de esta aproximación filosófica al actuar humano desde la sensibilidad salta a la vista. Nos hemos hecho insensibles a las desgarradoras imágenes del dolor que muchos padecen a causa de la guerra y la miseria, las escenas que vemos, directamente o a través de los medios de información, no nos conmueven porque al haber perdido sensibilidad moral nos



hemos acostumbrado a ellas o preferimos no verlas para no sentirnos confrontados en nuestra cómoda realidad.

A través de la reciprocidad se pasa del interés privado al respeto de la humanidad: “El interés por uno mismo es el motivo originario del establecimiento de la justicia, pero la simpatía por el interés público es la fuente de la aprobación moral que acompaña esa virtud” (Hume, 1751, p. 671). La simpatía aparece en la teoría de los filósofos escoceses como un puente entre el bien individual y el bien público ya que es imposible permanecer al margen de la felicidad o la miseria del otro. Se trata de una “simpatía social o sentimiento solidario con la felicidad o desdicha humanas” (Hume, 1751, p. 139) que permite establecer la manera correcta de obrar. Se considera que el mayor placer brota de saber que se ha obrado lo correcto, el reconocimiento por parte de los demás genera satisfacción, “el placer de haber ejecutado lo admirable” (López, 2004, p. 28). He ahí la importancia de los contextos, en los cuales se determina lo que debe considerarse preferible mediante la aprobación y la desaprobación social.

En la actualidad teorías como las de Peter Strawson y Ernst Tugendhat muestran la vigencia del enfoque de los sentimientos morales, que ve en los mecanismos sociales de aprobación y desaprobación moral la clave para saber cómo actuar. Aunque ahora no se da la misma importancia al sentimiento de simpatía, la expectativa de reciprocidad sí se manifiesta como una categoría fundamental de juicio moral. “Todo aquel que está sujeto a demandas morales y que reconoce su interés por el sistema de tales demandas debe genuinamente reconocer, así mismo obligaciones en el sistema” (Strawson, 1974, pp. 81-82). La vergüenza por la falta moral cometida, el resentimiento ante la falta moral padecida y la indignación que despierta la observación de una falta moral contra un tercero, son sentimientos que muestran cómo las relaciones interpersonales se enmarcan en medio de intereses que devienen deberes.

El papel que juega la comunidad moral en la educación de la sensibilidad de los individuos es esencial: “los referentes de la acción son proporcionados al individuo por la educación que recibe en su comunidad moral, que tampoco contraviene la autonomía con que la persona puede decidir si debe seguir haciendo parte de una comu-

En la actualidad teorías como las de Peter Strawson y Ernst Tugendhat muestran la vigencia del enfoque de los sentimientos morales, que ve en los mecanismos sociales de aprobación y desaprobación moral la clave para saber cómo actuar.



nidad concreta o no” (López, 2004, p. 62). Entre nosotros es común que algunas personas falten a las normas de su comunidad sin avergonzarse, sin dar importancia a la sanción social que surge ante sus faltas. Con ello demuestran que tienen una baja sensibilidad moral y que en realidad no se sienten miembros de la comunidad. También es frecuente que ante situaciones de maltrato las personas sean incapaces de reclamar sus derechos, revelando el poco amor propio que se tienen. Si éstas y aquellas situaciones no suscitan entre nosotros indignación, es obvio que debemos trabajar en la educación de la sensibilidad moral para establecer la justicia en nuestra sociedad, pero cabe preguntarse si ésta no es una tarea en que la razón juega un papel tan importante como el que juegan las emociones.

Quando los avances del capitalismo industrial agravaron notablemente la situación de la explotada clase obrera, a finales del siglo XVIII surgió el utilitarismo, cuya preocupación inicial fue la de evitar el dolor y la infelicidad, pero pasó rápidamente a la búsqueda del bienestar y de la felicidad. Con base en el mismo criterio hedonista de buscar lo agradable y evitar lo desagradable, los utilitaristas prestaron atención a la deshumanización del proletariado sumido en la miseria y desde una perspectiva más atenta a las consecuencias del obrar humano, propusieron la búsqueda de la felicidad como criterio de acción. “La multiplicación de la felicidad es, conforme a la ética utilitarista, el objeto de la virtud” (Mill, 1863, p. 64). Para estos filósofos, las consecuencias de las acciones son el principal elemento para establecer cuál es la manera preferible de actuar cuando se está ante diferentes cursos de acción y éstas deben ser evaluadas de acuerdo con el criterio de utilidad. “Si la utilidad es la fuente última de la obligación moral, puede invocarse la utilidad para decidir entre derechos y obligaciones cuando las demandas de ambos son incompatibles” (Mill, 1863, p. 74).

Como lo ha ilustrado Amartya Sen, la visión consecuencialista del utilitarismo, que permite evaluar las instituciones sociales a partir de los resultados y ponderarlos en términos de bienestar, tiene graves problemas por no reconocer un valor intrínseco a las libertades y los derechos de las personas, por ser indiferente frente al asunto de la distribución de la utilidad en la sociedad y por desconocer la fuerza del condicio-

La ética utilitarista actualmente motiva a muchas personas a luchar por los derechos de los animales y por la preservación del medio ambiente.



namiento mental que impide a muchas personas evaluar su calidad de vida (Sen, 1999, p. 85). Sin embargo, el utilitarismo contemporáneo ha sido capaz de superar el antropocentrismo característico de la ética al cambiar el criterio de *mayor bienestar para el mayor número de personas* por el criterio de *mayor bienestar para el mayor número de seres sensibles*. “Muchos filósofos y escritores han propugnado como principio moral básico la consideración igualitaria de los intereses, pero pocos han reconocido que este principio sea aplicable a los miembros de otras especies distintas a la nuestra” (Singer, 1987, p. 43).

La ética utilitarista actualmente motiva a muchas personas a luchar por los derechos de los animales y por la preservación del medio ambiente. El sufrimiento al que son sometidos los animales con el propósito de brindar esparcimiento a los seres humanos o de servir como objeto de experimentación puede pasar tan inadvertido ante nosotros como la destrucción de la naturaleza en las aras del progreso, pero desde este punto de vista filosófico se trata de asuntos que demandan especial atención. Ante la execrable violación de los derechos de muchos seres humanos en la historia reciente de la humanidad, Peter Singer comenta: “Ya no estamos dispuestos a aceptar un menor grado de preocupación por otros seres humanos; pero aún quedan muchos seres sintientes por quienes no parecemos sentir preocupación real alguna” (Singer, 1987, p. 123).

En el extremo antropocéntrico de la discusión moral se encuentra la ética kantiana, una postura que rivaliza con el utilitarismo por otorgar el máximo valor a la libertad humana y relativizar la importancia de los contextos y de las consecuencias. En la misma época en que surgió el utilitarismo, Kant se propuso encontrar un criterio de acción válido para cualquier persona en cualquier circunstancia: “Obra sólo según aquella máxima por la cual puedas querer que al mismo tiempo se convierta en una ley universal” (Kant, 1785, p. 104). Se trata del imperativo categórico, cuya segunda formulación ya ha sido mencionada antes: “Obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como fin y nunca simplemente como medio” (Kant, 1785, p. 116). Desde esta perspectiva el respeto a la dignidad humana aparece desde esta perspectiva como el criterio más importante

La moral kantiana supera la visión contractual que se fija en la reciprocidad de tratar al otro con la expectativa de ser tratado en la misma manera, pues se propone que la dignidad humana debe ser respetada sin ninguna otra razón que ella misma.



en todo discernimiento moral. En el sistema kantiano no se trata de obrar según el deber moral de respetar la autonomía de la persona, sino de obrar en tal forma porque así debe ser. En el contexto de los conflictos armados, como los que viven diversas naciones, debe preguntarse si los propósitos que se persiguen a través de la guerra valen más que la vida y la dignidad de cada una de las personas que pierde su vida en la guerra o que es amenazada por ella.

Para la moral kantiana la moralidad de una acción no está dada por el propósito que se quiera alcanzar a través de ella sino por la intención que orienta la acción. Por eso rechaza la valoración consecuencialista y se fija más bien en el principio que mueve al sujeto a actuar en una determinada manera. La perspectiva kantiana supera también la relatividad propia del enfoque de las virtudes al proponer un imperativo moral como criterio universal de acción. La moral kantiana supera la visión contractual que se fija en la reciprocidad de tratar al otro con la expectativa de ser tratado de la misma manera, pues se propone que la dignidad humana debe ser respetada sin ninguna otra razón que ella misma. Más allá de la perspectiva kantiana puede formularse la pregunta: ¿Una visión que sólo se fija en los derechos y los deberes es suficiente para orientar racionalmente la acción? ¿Conviene actuar sin atender a las consecuencias que se deriven de la acción?

La ética discursiva desarrollada por Jürgen Habermas es una teoría ética contemporánea que actualiza la prioridad kantiana de la dignidad humana al postular que cada persona autónoma como sujeto de habla debe tomar parte en la construcción de las normas que condicionan su vida. “Toda norma válida encontraría la aprobación de todos los afectados, siempre que éstos puedan tomar parte en el discurso práctico” (Habermas, 1983, p. 143). Desde un cognoscitivismos tan fuerte como el de Kant, Habermas ha mostrado la importancia que tiene la participación política autónoma de todos los ciudadanos en la configuración de un Estado de derecho. Así lo expresaba el filósofo alemán en su discusión con John Rawls: “No el filósofo, sino los ciudadanos deben tener la última palabra” (Habermas, 1996, p. 172).



2.3.2 La organización política de la sociedad

La condición de vivir juntos, la dimensión social propia de la manera humana de ser, ha conducido en forma recurrente a la pregunta sobre la mejor manera de organizar los intereses diversos que constituyen el tejido político de las sociedades. Ante esta cuestión las escuelas filosóficas han formulado propuestas que van desde el autoritarismo en que una voluntad individual se impone a las demás, tal como lo propone Thomas Hobbes, hasta la anarquía en que la autoridad es vista como inconveniente para la realización de la libertad, en el sentido sugerido por Joseph Proudhon.

A lo largo de la historia se han destacado la monarquía, la aristocracia y la democracia como tres formas clásicas de organización política, según las funciones de gobierno sean asumidas por una persona, por un grupo reducido de ellas o por un grupo más amplio. Sin embargo, tales modelos tienden a deformarse porque la legitimidad de la autoridad política se encuentra siempre amenazada por los intereses propios de las masas populares, de las adineradas élites o de los gobernantes mismos. Así lo expresaba Rousseau: “Cuando el Estado se disuelve, el abuso de gobierno, cualquiera que sea, toma el nombre común de anarquía. Distinguiendo, la democracia degenera en olocracia; la aristocracia, en oligarquía... La realeza degenera en tiranía” (Rousseau, 1762, p. 117).

Esta pregunta acerca de la mejor manera de organizarse políticamente resulta de gran importancia para quienes conocen la historia de las naciones latinoamericanas, pues luego de haber sido colonias europeas durante tres siglos y repúblicas durante dos, la democracia existe en ellas sólo de manera formal. En estos países se imponen proyectos individuales y caudillistas de gobierno que, desde diferentes tendencias ideológicas, ejercen prácticas autoritarias sin que muchos ciudadanos se pregunten por la propia responsabilidad que tienen en la organización política de sus sociedades. Es como si además de haber delegado las funciones de gobierno en algunas personas, los ciudadanos también hubiesen delegado su responsabilidad política, algo que merece ser examinado críticamente desde la Filosofía.

El asunto de la participación política de la ciudadanía tiene que ver con la importante cuestión referente a la división del poder po-

La condición de vivir juntos, la dimensión social propia de la manera humana de ser, ha conducido en forma recurrente a la pregunta sobre la mejor manera de organizar los intereses diversos que constituyen el tejido político de las sociedades.



A lo largo de la historia se han destacado la monarquía, la aristocracia y la democracia como tres formas clásicas de organización política, según las funciones de gobierno sean asumidas por una persona, por un grupo reducido de ellas o por un grupo más amplio.

lítico, que expresa la necesidad de legitimar socialmente el ejercicio del poder y de señalar sus límites para asegurar tanto el bien común como las libertades individuales en las sociedades modernas. Se trata de una posibilidad rechazada por algunos autores para mantener el poder de los tiranos, tal como lo formula Hobbes en *Leviatán*, y por otros autores para garantizar el poder popular, como lo recomienda Rousseau en el *Contrato social*. En ambos casos se busca que todos los ciudadanos mantengan completa uniformidad de pensamiento político, señalando como enemigos de la sociedad a quienes se atreven a pensar en forma diferente.

La división de poderes, formulada por autores modernos como John Locke, en el *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*, y por Charles de Secondat, en *Del espíritu de las leyes*, busca preservar el bien de la sociedad y la libertad de los ciudadanos. Locke, quien propone que el poder político se divida en ejecutivo, legislativo y federativo, explica la necesidad de fundar el Estado en un contrato social que permita la administración imparcial de la justicia. “El gobierno civil es el remedio apropiado para los inconvenientes del estado de naturaleza, los cuales por cierto han de ser grandes cuando los hombres pueden ser jueces en su propia causa” (Locke, 1662, p. 15). El segundo autor, mejor conocido como el Barón de Montesquieu, afirma que si el poder legislativo y el poder ejecutivo se reúnen en la misma persona o en el mismo cuerpo no hay libertad, pues las leyes pueden ser tiránicas. Tampoco hay libertad si el poder de juzgar no está separado del poder legislativo y del poder ejecutivo porque hay arbitrariedad en la administración de justicia. “Todo se habría perdido si el mismo hombre, la misma corporación de próceres, la misma asamblea del pueblo ejerciera los tres poderes, el de dictar las leyes, el de ejecutar las resoluciones públicas y el de juzgar los delitos o los pleitos entre particulares”. (Montesquieu, 1748, p. 34).

Es interesante preguntarse desde la Filosofía política qué tipo de relaciones se dan en el contexto nacional, y en cada contexto local, entre las instancias del poder ejecutivo, el legislativo y el judicial, para establecer si estas relaciones se orientan a la consecución del bien común. No menos interesante resulta reflexionar sobre el papel que debe jugar cada ciudadano en la búsqueda de las formas



óptimas de gobernar y en la selección de quienes han de ejercer las funciones de gobierno. Para ello ha de tenerse en cuenta la importante cuestión sobre la formación política y la información de la que disponen los ciudadanos.

Siempre se ha sabido que este asunto es central para el ejercicio del gobierno y muchos han llegado a pensar que no es bueno dar a conocer la verdad a la opinión pública porque esto puede generar diferentes pareceres y romper la unidad política, a la que se identifica con la paz. “En el buen gobierno de las opiniones consiste el buen gobierno de los actos humanos respecto a su paz y concordia. Y aunque en materia de doctrina nada debe tenerse en cuenta sino la verdad... la doctrina que está en contradicción con la paz, no puede ser verdadera” (Hobbes, 1651, p. 146).

En las sociedades actuales es común que quienes ostentan el poder económico sean los mismos dueños de los medios a través de los cuales la población se informa sobre la situación social, económica y política. Tal condición hace a los ciudadanos muy vulnerables, toda vez que los medios de información masiva condicionan sus decisiones para servir a los intereses particulares de los gobernantes y de los mismos grupos económicos de los que forman parte los medios. El poder de dar información, de ocultarla o de informar mal a la población tiene enorme injerencia en la vida política de la sociedad, sobre todo cuando la población no ha sido educada para vivir la democracia, una forma de gobierno en que la argumentación debe suprimir toda forma de violencia y de manipulación. “Lo que cuenta es la argumentación entre ciudadanos... Los ciudadanos acuden al foro sin otra cosa que sus argumentos. Cualquier otro bien no político tiene que ser dejado afuera: armas, billeteras, títulos y grados” (Walzer, 2004, p. 313).

Es evidente la relación que existe entre los asuntos políticos y los asuntos económicos, de ahí que en el desarrollo de la Filosofía se haya discutido tanto sobre la forma de propiedad que debe predominar en una sociedad. Quienes desde el liberalismo han mostrado las bondades de un predominio de la propiedad privada han subrayado que constituye una importante expresión de autonomía y una consecuencia del trabajo con el que alguien se convierte en propietario.

El poder de dar información, de ocultarla o de informar mal a la población tiene enorme injerencia en la vida política de la sociedad, sobre todo cuando la población no ha sido educada para vivir la democracia, una forma de gobierno en que la argumentación debe suprimir toda forma de violencia y de manipulación.



Las diferencias ideológicas conducen a otra pregunta central de la filosofía, se trata de la cuestión referente al papel que deben jugar las convenciones más profundas de las personas en sociedades compuestas por grupos que difieren en sus creencias fundamentales.

“Cualquier cosa, entonces que saque del estado en que la naturaleza la ha producido y dejado, modificándola por su labor y añadiéndole algo que le es propio, de tal forma se ha convertido en su propiedad... por medio de su labor le ha añadido algo que excluye el derecho común de los otros hombres” (Locke, 1662, p. 25). Al lado de esto, algunos filósofos liberales han mostrado los beneficios que trae el libre intercambio entre los individuos, un proceso exclusivo de la especie humana que conduce al bien común a partir del propio interés, tal como lo propone el filósofo Adam Smith, considerado fundador de la economía moderna: “El hombre, en cambio, está casi permanentemente necesitado de la ayuda de sus semejantes, y le resultará inútil esperarla exclusivamente de su benevolencia. Es más probable que la consiga si puede dirigir en su favor el propio interés de los demás, y mostrarles que el actuar según él demandará en beneficio de ellos” (Smith, 1774, p. 44).

Desde una perspectiva más atenta a las necesidades de la humanidad como un todo y no de cada individuo en particular, filósofos como Karl Marx se han fijado acertadamente en las contradicciones propias del sistema capitalista y en las falacias de la economía política liberal, que “sólo conoce al obrero en cuanto animal de trabajo” (Marx, 1844, p. 65). El trabajo, expresión y realización de la humanidad, se deforma en el capitalismo al punto de convertir al trabajador en una mercancía, “la más miserable de todas las mercancías” (Marx, 1844, p. 108), alienando tanto a los obreros como a los capitalistas al establecer entre ellos y la naturaleza relaciones de enajenación cuya expresión más clara es la propiedad privada. “La propiedad privada como expresión resumida, material, del trabajo enajenado abarca ambas relaciones, la relación del trabajador con el trabajo, con el producto de su trabajo y con el no trabajador, y la relación del no trabajador con el trabajador y con el producto de su trabajo” (Marx, 1844, pp. 122-123).

Estas discusiones filosóficas sobre las relaciones entre el trabajo y la propiedad, y sobre la forma que ésta debe tomar en la sociedad resultan fundamentales para comprender la realidad geopolítica de América Latina ¿Hasta qué punto es posible alcanzar las metas del socialismo en el marco del capitalismo? ¿Será posible un socialismo



que no limite las libertades civiles de los ciudadanos? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para crear una economía social de mercado? Estas cuestiones desafían a las naciones latinoamericanas, que se encuentran en medio de la tensión ideológica y política establecida entre el capitalismo y el socialismo a partir del siglo XX.

Las diferencias ideológicas conducen a otra pregunta central de la Filosofía: se trata de la cuestión referente al papel que deben jugar las convicciones más profundas de las personas en sociedades compuestas por grupos que difieren en sus creencias fundamentales. Esto no se refiere sólo a las diferencias entre creyentes y no creyentes con respecto a alguna tradición religiosa sino a grupos que suscriben ideologías políticas muy diferentes. Las diferencias entre estas doctrinas muchas veces las hace contrapuestas y capaces de poner en riesgo la convivencia pacífica en la sociedad, tal como sucedió durante las guerras religiosas europeas, pero también en nuestra historia durante el periodo conocido como “La Violencia”, que comenzó con la segunda mitad del siglo XX y continuó después de la instauración del Frente Nacional, bajo la idea del combate violento contra quienes suscriben ideas políticas diferentes a las propias, una convicción que sigue viva en la vida nacional y que amerita una profunda crítica filosófica. Como afirma Estanislao Zuleta, es preciso “construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo” (Zuleta, 2007, p. 56).

La experiencia de algunas sociedades occidentales ha mostrado la conveniencia de organizarse políticamente al margen de creencias fundamentales estableciendo un acuerdo en torno a unos mínimos que podrían ser suscritos por los miembros de grupos con diferentes visiones englobantes del bien. Así lo propuso John Rawls al final del siglo XX en su *Teoría de la justicia*, en la que presenta la sociedad como un sistema de cooperación mutuamente ventajoso entre ciudadanos libres e iguales. Esto implica que ningún grupo ideológico debe restringir la libertad de miembros de otros grupos imponiendo sus convicciones en torno a los ideales de una vida realizada. “Cada persona tiene igual derecho a exigir un esquema de derechos y libertades bá-

La experiencia de algunas sociedades occidentales ha mostrado la conveniencia de organizarse políticamente al margen de creencias fundamentales estableciendo un acuerdo en torno a unos mínimos que podrían ser suscritos por los miembros de grupos con diferentes visiones englobantes del bien.



sicos e igualitarios completamente apropiado, esquema que sea compatible con el mismo esquema para todos...” (Rawls, 1993, p. 31). La propuesta rawlsiana procura que los grupos constituidos alrededor de creencias fundamentales participen en política sin expresar tales creencias en su argumentación para que no pretendan imponerlas a los demás grupos de su sociedad. Si se compara entre la Constitución de 1886 y la de 1991 puede verse cómo en Colombia se ha avanzado en esta misma dirección, pero al prestar atención a los hechos políticos de las últimas décadas también es posible percatarse de las constantes amenazas al pluralismo que surgen en la vida nacional.

En los albores del siglo XXI Jürgen Habermas también ha propuesto la necesidad de buscar acuerdos políticos alrededor de algunos principios mínimos compartidos por todos los grupos ideológicos, pero ha concedido un mayor espacio a las doctrinas religiosas en la vida política de las sociedades seculares por considerar que el ejercicio de la ciudadanía debe nutrirse de fuentes pre-políticas en las que cuenta mucho la motivación que brota de creencias fundamentales compartidas por los miembros de algunos grupos creyentes. Este pensador concibe la secularización como un proceso de mutuo aprendizaje en el que quienes creen y quienes no suscriben creencia religiosa alguna parten de motivaciones muy diferentes para encontrarse en la deliberación propia de la vida democrática. “Ambas partes, si conciben la secularización de la sociedad como proceso de aprendizaje complementario, pueden realizar sus contribuciones a los temas controvertidos en la esfera pública y tomarse en serio recíprocamente también por motivos cognoscitivos” (Habermas, 2005, p. 117). No se trata de una vuelta a la religión sino de una secularización que reconoce la importancia política del pensamiento religioso, sin que esto conlleve renuncia alguna al pluralismo.

Más allá del acuerdo entre quienes coinciden al señalar que en el pluralismo liberal se encuentra la manera óptima de organizarse políticamente separando la religión y la política, autores comunitaristas como Charles Taylor señalan la dificultad de pensar que esta separación sea aceptable universalmente, pues parece más bien un elemento propio de la tradición judeocristiana. “Como bien lo saben muchos musulmanes, el liberalismo occidental no es tanto una



expresión de la visión secular post-religiosa que se popularizó entre los intelectuales liberales, cuanto un retoño más orgánico del cristianismo” (Taylor, 1992, p. 92). Esta crítica resulta de gran relevancia en los países del Tercer Mundo, donde muchas comunidades culturales se han organizado durante siglos alrededor de la autoridad religiosa como autoridad política y sienten amenazadas sus tradiciones por la ideología liberal. Para Taylor los derechos colectivos deben prevalecer sobre los derechos individuales, pues considera que “una sociedad liberal se distingue como tal por el modo en que trata a las minorías” (Taylor, 1992, p. 88), pero una sociedad que se manifiesta pluralista sin serlo constituye una amenaza constante para los derechos colectivos.

La discusión sobre la necesidad de que el orden político sea secular resulta fundamental en Colombia, un país de larga tradición católica que en las últimas décadas ha visto multiplicarse el número de grupos cristianos diferentes y se ha hecho consciente de la importancia política que tienen en su historia las comunidades judías y musulmanas, así como las de origen africano y precolombino, al lado de otros grupos religiosos minoritarios. Son dignos de estudio desde una perspectiva filosófica, los retos que surgen ante la libertad religiosa expresada por la Constitución de 1991 y por la ley 133 de 1994 sobre la libertad religiosa y de cultos, pues en un Estado de Derecho debe garantizarse tanto la libertad de suscribir un credo y de expresarlo, como la posibilidad de mantener públicamente una posición no religiosa, sin que esto conduzca al enfrentamiento violento o se reduzca apenas a la tolerancia indiferente.

2.3.3 La dignidad humana y los derechos humanos

La insistencia en la libertad y la igualdad, tan común en el discurso filosófico contemporáneo es relativamente nueva para la humanidad, pues no siempre tuvo que ver con la pregunta sobre las razones que llevan a atribuir a los seres humanos una dignidad particular. Mucho antes de la modernidad, el término *sociedad* fue usado para referirse al cuerpo social, tal como se hace en la actualidad, la concepción aristotélica del ser humano como *animal político* existía al lado de la consideración de una dignidad reconocida sólo a algunas personas.



En Grecia y en Roma antiguas esta dignidad estaba reservada para los varones que siendo dueños de un territorio y de esclavos para hacerlo producir podían participar entonces en la vida política. “Sin poseer una casa el hombre no podía participar en los asuntos del mundo, debido a que carecía de un sitio que propiamente le perteneciera” (Arendt, 1958, p. 42). La libertad se localizaba exclusivamente en la esfera política, el ámbito doméstico era pre-político y proto-político. Por tener aseguradas las necesidades de su vida material en el ámbito privado los hombres políticos vivían para la política, no vivían de la política como sucede con muchas figuras públicas de nuestros contextos. Este es un asunto que bien vale la pena pensar desde la democracia moderna, pues restringir la participación política a las élites comporta el doble riesgo de excluir a las clases populares de la vida política y descuidar a la vez la representación de sus intereses en la deliberación política.

En la cristiandad medieval el poder político estaba estrechamente ligado al poder religioso. Se pensaba entonces que la dignidad humana no era compartida por los judíos, los musulmanes y otros grupos que luego también serían llamados infieles, como los protestantes o los habitantes de territorios africanos y americanos. Ser europeo equivalía a ser cristiano y esa era la única condición considerada digna, una gran limitación que jugaría un importante papel en el proceso de forja de la identidad nacional en Colombia, pues luego de las guerras de independencia los miembros de la clase criolla, tal como lo habían hecho antes los peninsulares, impondrían sus formas culturales en actitud de abierto desprecio hacia las tradiciones indígenas y africanas, esenciales en la configuración de lo que empezaba a conocerse como Colombia. Desde entonces, la asimilación cultural sería la única vía por la cual miles de personas de ascendencia negra o indígena podrían acceder a la condición de ciudadanos para superar la marginación económica y social impuesta a otros grupos por los cristianos blancos en la estructuración de una sociedad piramidal.

El asunto de la identidad está estrechamente ligado al de la dignidad, como puede verse en este tipo de sociedades jerárquicas. La sociedad griega en que se gestó la Filosofía clásica era también

La sociedad griega en que se gestó la filosofía clásica era también una sociedad piramidal.



una sociedad piramidal. Se trataba de una sociedad esclavista en la que los niños y las mujeres compartían la condición de los esclavos, quienes no eran considerados ciudadanos. Según Aristóteles, la naturaleza había creado a unos seres para gobernar y a otros para ser gobernados, de tal forma que ambos grupos se beneficiaran con disposiciones complementarias necesarias para su conservación. “Algunos seres, desde el momento en que nacen, están destinados, unos a obedecer, otros a mandar” (Aristóteles, sf c: 43). De esta manera se expresaba la concepción griega de una sociedad no igualitaria pero justa, algo difícil de aceptar desde la perspectiva moderna, pero evidente para los griegos.

Platón había expresado antes que su discípulo Aristóteles la misma imagen al referirse a la justicia como la armonía que reinaría en la *polis* si cada parte de la sociedad se dedicaba a cumplir las funciones que le eran propias. “Cada uno de los órdenes del Estado, el de los comerciantes, el de los auxiliares y el de los guardianes, se mantiene en los límites de su oficio y no los traspasa, esto debe ser lo contrario de la injusticia; es decir, la justicia, y lo que hace que un Estado sea justo” (Platón, sf c, p. 196). Esta relación, en la que quienes mantienen la vida y quienes defienden la ciudad están sometidos a los magistrados, es el modelo de la armonía que Platón atribuía al alma del hombre justo, cuyas partes sensible e irascible deben subordinarse a la razón, dedicándose cada una de las tres a lo suyo para posibilitar la justicia, “no permitiendo que ninguna de las partes del alma haga otra cosa que lo que le concierne y prohibiendo que las unas se entremetan en las funciones de las otras” (Platón, sf c, p. 208).

Una vez el cristianismo se expandió por el mundo mediterráneo y se fundió con las tradiciones filosóficas dominantes en el mundo romano y helénico, la idea de la dignidad humana fue asociada con la creación del hombre por obra de Dios y a imagen suya. Esta visión religiosa de la dignidad humana, que subrayaba el libre albedrío y el dominio de los propios actos como evidencia de la dignidad humana, se mantuvo vigente durante mucho tiempo, como lo deja ver la referencia de Tomás de Aquino, pensador del siglo XIII, a la formulación hecha por Juan Damasceno cinco siglos antes, según la cual “Cuando decimos que el hombre ha sido hecho a imagen de Dios,

Una vez el cristianismo se expandió por el mundo mediterráneo y se fundió con las tradiciones filosóficas dominantes en el mundo romano y helénico, la idea de la dignidad humana fue asociada con la creación del hombre por obra de Dios y a imagen suya.



La secularización de la tradición sobre la dignidad humana representa la maduración de una tradición antropológica que serviría como base a la modernidad, con cuyo advenimiento se amplió el horizonte considerando una dignidad universal para todos los miembros de la humanidad.

entendemos por imagen... *un ser dotado de inteligencia, libre albedrío y dominio de sus propios actos*" (De Aquino: sf, p. 27).

Este concepto antropológico cristiano fue profundizado por el humanismo renacentista de los siglos XV y XVI, separándose del ámbito religioso en que había surgido hasta tomar como base la racionalidad humana. Fue así como revivió la antigua tradición que ubica al ser humano en el centro del universo, un antropocentrismo expresado por el sofista Protágoras veinte siglos atrás con la sentencia: "El hombre es la medida de todas las cosas, de las que existen, como existentes, de las que no existen en cuanto no existentes" (Diógenes Laercio, sf: 518). Esta expresión, concebida desde una visión relativista, contenía un núcleo que se extendería progresivamente en la historia de la Filosofía hasta abarcar la humanidad entera.

Durante la Conquista de los territorios americanos por los ejércitos venidos de ultramar, la aplicación de la idea de dignidad humana resultó ser una cuestión de gran importancia. Ante el avasallamiento de las comunidades nativas, algunos peninsulares, como Bartolomé de las Casas, se enfrentaron a quienes sostenían la legitimidad de la conquista con base en la tradición aristotélica. "Las Casas no se limita a denunciar las atrocidades de la conquista... En la medida en que la defensa de la causa indígena apela a principios más universales y abarcadores... la misma noción de esclavitud natural acaba por quedar en entredicho" (Papacchini, 1997, p. 122). En el mismo sentido, el filósofo Francisco de Vitoria cuestionó la legitimidad de la conquista al apoyarse en la visión religiosa de la dignidad humana para afirmar que "como consecuencia de esta dignidad y este valor intrínseco, todos los hombres poseen, por derecho natural, un dominio o señorío sobre sus vidas y sus bienes: cada ser humano es sujeto de derechos fundamentales, independientemente de las diferencias de raza o de religión" (Papacchini, 1997, p. 123).

La secularización de la tradición sobre la dignidad humana representa la maduración de una tradición antropológica que serviría como base a la modernidad, con cuyo advenimiento se amplió el horizonte considerando una dignidad universal para todos los miembros de la humanidad. Tal reinterpretación fue posible gracias a la



transformación de las nociones de *ley natural* y de *derecho natural*, bases del pensamiento medieval acerca de las obligaciones de los seres humanos con sus semejantes. Tal transformación se dio “al introducirse la idea de que los requerimientos morales relevantes tienen sus cimientos en el interés moral de determinados sujetos: los titulares de derechos” (Pogge, 2002, p. 78). La idea de las faltas contra los titulares de los derechos, que en la modernidad son considerados fuentes de requerimientos legítimos, reemplazó a la concepción de faltas contra el Creador o contra su obra.

La formulación del imperativo categórico hecha por Immanuel Kant expresa muy bien la madurez de la tradición que pone al ser humano en el lugar central y más importante del universo, pues funda la dignidad humana en la autonomía personal: “Obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como fin y nunca simplemente como medio” (Kant, 1785, p. 116). Fue así como caducó la concepción de la dignidad de la persona fundamentada en el hecho de ser dueño de sus propios actos, con una libertad análoga a la libérrima voluntad divina que lo había creado. La igual dignidad de todos los seres humanos se vería desde entonces asociada al uso de la razón y del entendimiento: “¡*Sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!” (Kant, 1784, p. 29).

En la actualidad, la mejor y más amplia expresión de la dignidad humana se encuentra en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948), en la cual se puede ver el esfuerzo por custodiar aquellas dimensiones de la vida humana que merecen especial atención por parte de todos los ciudadanos, de todos los estados y de la comunidad internacional. La introducción del lenguaje de los *derechos humanos* pone en relieve la relación existente entre una clase especial de requerimientos morales y la condición moral particular de los titulares de los derechos. El término *humano*, como reemplazo del término *natural*, señala abandono del interés por alguna condición ontológica que sea independiente del reconocimiento mismo de los derechos. En este cambio de la perspectiva metafísica por la perspectiva política, los seres humanos aparecen como fuentes de requerimientos morales relevantes, condición que los hace iguales

La introducción del lenguaje de los derechos humanos pone en relieve la relación existente entre una clase especial de requerimientos morales y la condición moral particular de los titulares de los derechos.



El derecho humano de una persona está a salvo sólo si tal persona goza de un acceso seguro al objeto de ese derecho y esto es una responsabilidad de quienes participan con ella del mismo sistema social, de ahí la importancia que se da en filosofía a una formación ciudadana que habilite para la deliberación pública y la participación política.

entre sí. Todo ser humano detenta los mismos derechos, no importa de quién se trate.

En el contexto de los países del Tercer Mundo, en el que las violaciones de los derechos humanos enmarcan la vida de muchos ciudadanos y de muchas comunidades, la aproximación filosófica a las expresiones de la dignidad humana reviste especial importancia para que la sociedad civil y el Estado hagan propia la responsabilidad que tienen de garantizar la satisfacción de las necesidades humanas, satisfacción que busca ser custodiada a través de la formulación de los derechos concomitantes. Las violaciones a los derechos humanos se manifiestan con toda nitidez en los asesinatos de población civil indefensa, en los secuestros, en el abuso infantil, en la violencia familiar, pero también en las estructuras sociales y estatales incapaces de garantizar a los ciudadanos nutrición, salud, educación y información veraz.

La Filosofía práctica subraya cómo la prevención de las violaciones de los derechos humanos y la sanción de quienes violan tales derechos sólo pueden darse si la ciudadanía ejerce una vigilancia atenta y una participación efectiva. El compromiso de los ciudadanos contribuye al compromiso gubernamental en la medida en que habilite y emplace al Estado para que no sea impotente ni indiferente ante las violaciones de los derechos. “El gobierno puede ser, pues, el primordial garante de los derechos humanos y el principal referente que puede tenerse en cuenta en la valoración de la falta de respeto oficial, pero los guardianes últimos de los derechos humanos son los individuos” (Pogge, 2002, p. 88). Si un Estado viola los derechos humanos o muestra desinterés en garantizar los objetivos de los derechos, los ciudadanos deben cuestionarse sobre su propia capacidad para organizar rectamente la vida política de su sociedad. El derecho humano de una persona está a salvo sólo si tal persona goza de un acceso seguro al objeto de ese derecho y esto es una responsabilidad de quienes participan con ella del mismo sistema social, de ahí la importancia que se da en Filosofía a una formación ciudadana que habilite para la deliberación pública y la participación política.

Los derechos humanos comprenden los derechos políticos y civiles; los derechos económicos, sociales y culturales; pero también los



derechos a reproducirse en un medio ambiente sano y pacífico. Los derechos humanos imponen deberes sobre todos los ciudadanos en la medida en que éstos son responsables de la organización de su sociedad, a eso se refiere el artículo 28 de la DUDH: “Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos” (ONU, 1948, p. 18). En un mundo globalizado en que se hace evidente la interdependencia entre las sociedades, es imposible negar la responsabilidad que todos los seres humanos tienen con la custodia de los derechos de cada una de las personas, sin importar cuán lejos se encuentren de ellas en términos físicos o culturales.

Pese a la importancia de los derechos humanos, esta doctrina ha recibido importantes críticas. Una de ellas parte de la duda sobre si los derechos pueden tener legitimidad sin haber sido sancionados por el Estado. Desde esta perspectiva, no habría derechos anteriores a la legislación, razón por la cual no existiría una fuente de legitimidad para los derechos humanos. Autores como Karl Marx y Jeremy Bentham subrayan que los derechos sólo pueden ser concebidos en términos post-institucionales, pues de otra manera es imposible su defensa en los tribunales o en otras instancias encargadas de velar por el cumplimiento de las leyes. Ante esta crítica el filósofo y economista Amartya Sen responde que los derechos humanos se refieren a demandas apoyadas en juicios éticos que “conceden una importancia intrínseca a estas garantías” (Sen, 1999, p. 278). Para este autor, los derechos humanos pueden ser invocados más allá del ámbito de su aplicación legal porque se trata de demandas éticas que sobrepasan el campo de los derechos legales sobre los cuales se legisla.

Otra importante crítica a los derechos humanos problematiza la existencia de una ética basada en valores universales que permita la demanda de la libertad política y de los derechos civiles en contextos no occidentales. Contra el autoritarismo que se defiende acudiendo a una visión muy limitada de tradiciones supuestamente homogéneas, Sen argumenta: “La libertad no es valorada sólo por una cultura, y las tradiciones occidentales no son las únicas que nos preparan para adoptar un enfoque de los problemas sociales basado

Autores como Karl Marx y Jeremy Bentham subrayan que los derechos sólo pueden ser concebidos en términos post-institucionales, pues de otra manera es imposible su defensa en los tribunales o en otras instancias encargadas de velar por el cumplimiento de las leyes.



en la libertad” (Sen, 1999, p. 290). Esta discusión filosófica merece especial atención en ciertos países que son considerados constitucionalmente como pluriétnicos y multiculturales, pero cuyos graves problemas en materia de derechos humanos hacen necesario mantener éstos como un referente moral fundamental.



3. Propuesta curricular, didáctica e implementación

3.1 Enseñanza de la Filosofía basada en problemas

Las reflexiones de Kant, “no se aprende Filosofía, sino se aprende a filosofar” y “no se deben enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar”, se han constituido en fuente de orientación pedagógica en las propuestas curriculares de enseñanza de la Filosofía (Kant, 1978, pp. 2-3). A manera de ilustración, la resolución del interrogante: ¿qué perspectiva hay para la enseñanza de la Filosofía en el siglo XXI?, propuesto en las Jornadas de reflexión del Día Mundial de la Filosofía (2007), mostró que las propuestas formativas no deben estar centradas en la transmisión de conocimientos, ni en la exposición erudita y abstracta de

la galería de filósofos e ideas, sino en enfrentar a los estudiantes con sus propios problemas y los grandes desafíos a los que se vieron sometidos los seres humanos. Consiste en ponerse a disposición para la reflexión, el diálogo y el trabajo colectivo, con modos de filosofar, métodos y herramientas para luchar contra las dificultades, para ayudarlos a que puedan pensar por sí mismos, a pesar de ellos y aún contra ellos (Riquelme, 2007, p. 317).

Las anteriores argumentaciones han dado lugar a propender en el currículo de enseñanza de la Filosofía por el enfoque basado en problemas. Este enfoque se sustenta en los postulados “aprender a filosofar” y “enseñar a pensar”. Para Adolfo León Gómez, la solución de problemas, como los que la Filosofía pretende abordar, exige un



Precisamente en el currículo problemático se busca desarrollar una actitud filosófica orientada a indagar y someter a permanente examen nuestras creencias, juicios, sentimientos y valoraciones.

proceso reflexivo. Si la Filosofía pretende dar respuestas críticas de manera discursiva a los problemas que han existido a lo largo de la historia, ésta debe ser consciente de la imposibilidad de generar una propuesta netamente original (León Gómez, 2006). De allí que sea necesaria la aptitud de proponer y de plantear problemas y aproximaciones para su intelección, que si bien no son originales, sí den cuenta de la iniciativa y de la subjetividad de cada estudiante.

En la enseñanza de la Filosofía, la pregunta tiene una perspectiva vital. En la vida cotidiana, cualquier ámbito del conocimiento humano está lleno de problemas, de situaciones problemáticas que exigen una toma de decisiones frente a múltiples alternativas de solución. Sin embargo, no debemos confundir cualquier pregunta con una pregunta filosófica, pues aquella es una pregunta natural que descansa en el devenir de los asuntos naturales de la cotidianidad, mientras que la filosófica goza de un trabajo histórico de reconstrucción, es una pregunta que trasciende los umbrales del ahora para situarse en la condición humana misma (León Gómez, 2006).

Algunas consideraciones curriculares que orientan y guían un currículo basado en problemas son:

Primera consideración. Reconocer nuestra condición de desconocimiento frente a determinados problemas con el objeto de iniciar la búsqueda del conocimiento. Para comprender este aspecto se retoma *El Teeteto* de Platón, en el cual Sócrates sostiene que practica un arte parecido al de su madre (comadrona), con el fin de liberar el pensamiento de la ignorancia:

Mi arte tiene las mismas características que el de ella, pero se diferencia en el hecho de que asiste a los hombres y no a las mujeres, y examina las almas de los que dan a luz, pero no sus cuerpos. Ahora bien, lo más grande que hay en el arte de ayudar a parir es la capacidad que se tiene de poner a prueba por todos los medios si lo que se engendra es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero. (...) Los que tienen trato conmigo, aunque parecen algunos muy ignorantes al principio, en cuanto avanza nuestra relación, todos hacen admirables progresos. Y es evidente que no aprenden nunca nada de mí, pues son ellos mismos y por sí mismos los que descubren y engendran muchos bellos pensamientos.



No obstante, los responsables del parto somos él, Dios y yo (Platón, *sf b*, p. 150b).

Otro ejemplo es el de la *Apología de Sócrates*; Sócrates recuerda que su amigo Querefón consultó al Oráculo acerca de quién era el hombre más sabio; recibió como respuesta que era Sócrates; éste, queriendo comprender el sentido de la afirmación de la divinidad, llega a la siguiente reflexión:

Ciertamente yo soy más sabio que este hombre. Es muy probable que ninguno de nosotros tenga algún conocimiento del cual jactarse, pero él cree saber algo que no sabe, mientras que yo estoy muy consciente de mi ignorancia. En todo caso, parece que soy más sabio que él en este pequeño grado: que yo no creo saber lo que no sé (Platón, *sf a*, p. 46).

Segunda consideración. Concebir la pregunta como una forma de examinar y hacer emerger contradicciones de manera que se demuestre que el saber que poseemos es falso y, que por lo tanto, requerimos del conocimiento. Así, el ejercicio de indagar implica destreza.

Tercera consideración. Promover a partir de preguntas tales como ¿qué es la virtud?, ¿qué es la ciencia?, ¿en qué consiste la belleza?, entre otras, el razonamiento, las habilidades cognitivas, la argumentación, la explicación y la eliminación de contradicciones. Estos procesos de pensamiento y deliberación que surgen del diálogo entre el maestro y el estudiante generan un estado de confusión e incomodidad en la medida en que no se ve claro algo que antes del diálogo se creía saber perfectamente; conflicto o crisis que muestra la importancia que tiene “dar a luz” las ideas.

Así como el arte de la partera es ayudar a dar a luz, Sócrates considera que mediante interrogantes puede ayudar a sus interlocutores a llegar al conocimiento. Precisamente en el currículo problémico se busca desarrollar una actitud filosófica orientada a indagar y someter a permanente examen nuestras creencias, juicios, sentimientos y valoraciones. Asimismo, se busca promover y desarrollar mejores razones o argumentos frente a lo que decimos, sentimos o pensamos. Otro objetivo es desarrollar la permanente actitud de sospecha, lo



cual nos lleva a considerar en cada una de las proposiciones sus presupuestos más profundos (Hernández, 2004, p. 131).

Algunas orientaciones para el desarrollo del currículo basado en problemas para la enseñanza de la Filosofía son:

- **Preguntas y problemas cotidianos como ejes de discusión y aplicación del conocimiento filosófico.** Los problemas seleccionados por el maestro, deben contar con el criterio de significatividad, es decir constituirse en problemas con los cuales los alumnos efectivamente se enfrentan y que, por lo tanto, pueden ser objeto de discusión en el aula (Hernández, 2004, p. 95).
- **Preguntas como ejes de organización e integración.** Las preguntas seleccionadas pueden organizarse en núcleos de problemas, los cuales se formulan a manera de interrogantes. Cada núcleo se estructura a partir de reflexiones filosóficas atendiendo a tipos de problemas, categorías de análisis, autores que han aportado en su comprensión y situaciones de la vida cotidiana.
- **Preguntas como ejes de investigación.** La pedagogía centrada en preguntas reevalúa el papel del docente. El docente asume su postura como investigador por cuanto indaga en el aula para la selección y diseño de los núcleos de problemas. Las preguntas filosóficas no surgen de una selección arbitraria del docente frente a lo que es preferible enseñar, más bien deben formar parte de un consenso acerca de lo que es necesario y perfectible de enseñanza. En la enseñanza de la Filosofía, la problematización sitúa la acción y la práctica pedagógica del maestro ante el saber y la cultura (Bravo, 2004, p. 201).
- **Preguntas como ejes para el desarrollo de la autonomía.** El estudiante, en el trabajo sobre los núcleos de problemas, es el participante activo y protagónico de sus procesos de aprendizaje. Esta estrategia propende por el desarrollo de la autonomía y el trabajo cooperativo, lo que permite el reconocimiento del otro, la capacidad deliberativa y de solución de diferencias en posturas divergentes a las propias (Bravo, 2004).



3.2 Didáctica en la enseñanza de la Filosofía en educación media

Los temas relacionados con la enseñanza de la Filosofía han ocupado a varios investigadores en los últimos años. La importancia y necesidad de abordar la enseñanza de la Filosofía en la educación media corresponde a las particularidades de este saber, a su abstracción y universalidad. El pensamiento y la personalidad del adolescente están más cerca de la cotidianidad, con sus inquietudes y con sus propios conflictos, que de los problemas generales que trabaja la Filosofía. Pues bien, estas características del joven estudiante de nuestros colegios, más que una dificultad son las señales para abordar la Filosofía y lograr que, a través de ella, se pueda completar la formación de los estudiantes.

La necesidad de encontrar el camino para acercar al joven al pensamiento filosófico y desde allí formar su actitud crítica, reflexiva y analítica, no es un problema exclusivo de la Filosofía, también lo es de la educación en general. En efecto, uno de los problemas fundamentales de la educación es cómo lograr que los estudiantes mejoren sus competencias para el aprendizaje. En general, el problema de la enseñanza y el aprendizaje está presente en todas las inquietudes del docente.

En este sentido, la didáctica se constituye en un espacio de reflexión acerca de los procesos de enseñanza de las disciplinas, en nuestro caso particular, de la Filosofía; según como se entienda la enseñanza de la Filosofía, el discurso filosófico será seleccionado y redistribuido a fin de conjurar la fuerza del presente, dominar el conocimiento aleatorio y construir una actitud y una disposición ante la vida. La enseñanza filosófica debe ser entendida como un proceso de construcción de hombre; filosofar es aprender a aprender, a la vez que aprender a aprender es aprender a pensar.

Para la enseñanza de la Filosofía, la didáctica y la pedagogía se establecen como herramientas y no como fines en sí mismos. La Filosofía está llamada a ser educación; una educación centrada en la enseñanza de un estilo de vida integral y edificante. En consecuen-

La necesidad de encontrar el camino para acercar al joven al pensamiento filosófico y desde allí formar su actitud crítica, reflexiva y analítica, no es un problema exclusivo de la filosofía, también lo es de la educación en general.



cia, es indispensable partir de la particularidad de la Filosofía como conocimiento para poder determinar qué cualidades son las que se quieren formar. Esto implica determinar cuáles son los quehaceres de la Filosofía que, siguiendo a Salazar, se definen como la reflexión crítica sobre el conocimiento y la acción; la concepción del mundo como totalidad; la orientación racional y universal de la existencia. (Salazar, 1967, p. 19).

En estas orientaciones pedagógicas se entiende la didáctica como el ámbito específico del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza. El saber didáctico no se reduce a la mera formulación de un tratado o método acerca de lo que se enseña, sino que se constituye en un campo específico del quehacer docente, que cubre toda una gama de reflexiones en torno a “las relaciones del maestro con sus alumnos y sus microentornos desde el punto de vista de la enseñanza” (Vasco, 1990, p. 117). Si bien en estas reflexiones el docente puede presentar algunas estrategias y métodos para la enseñanza, no busca trazar un camino estrecho que deba seguirse al pie de la letra.

Una de las primeras figuras en postular la importancia del uso de un método para la enseñanza es Comenio. Para este autor, el hombre necesita de la educación, es decir, educarse a partir de oportunas experiencias, porque el conocimiento del hombre es “experimental”. El conocimiento experiencial se ejercita desde la niñez mediante los sentidos, después con la memoria, luego con el entendimiento y por último con el juicio.

El carácter gradual del conocimiento se acompaña de un método denominado *requisitos generales para aprender y enseñar*, expresados en dos fundamentos. El primero de éstos es el fundamento de la facilidad para enseñar y aprender, para lo cual el autor propone: iniciar temprano antes de la corrupción de la inteligencia; proceder de lo general a lo particular; iniciar de lo fácil a lo más difícil; evitar cargar de excesos a quienes aprenden; proceder despacio en todo; evitar obligar al entendimiento a realizar cosas que no le convengan a su edad; enseñar todo por los sentidos; enseñar para el presente; utilizar sólo y siempre el mismo método.

El segundo de los fundamentos se denomina la solidez para enseñar y aprender y está centrado en la investigación acerca de las

Para la enseñanza de la filosofía, la didáctica y la pedagogía se establecen como herramientas y no como fines en sí mismos.



causas; tratar aquellos asuntos que tienen una aplicación en la vida; enseñar, además de las letras, las buenas costumbres y la piedad; formar de modo que cada uno de los estudiantes aprenda evitando reproducir íntegramente lo que los preceptores y autores le enseñan, sino juzgando él mismo las cosas por sus principios.

En el periodo contemporáneo encontramos los postulados de la didáctica crítica, la cual establece vínculos con una visión sociocrítica y cultural del currículo y con el enfoque pedagógico centrado en el método de la pregunta; propuesta curricular adoptada en estas orientaciones. Para Rodríguez Rojo, la didáctica crítica se concibe como una ciencia de la praxis, es decir, una ciencia que comparte con la pedagogía la responsabilidad por la construcción y apoyo de procesos de aprendizaje social centrados en el desarrollo de las aptitudes de autodeterminación, codeterminación y solidaridad. Entre las tareas que desarrolla una didáctica crítica tenemos: a) la elaboración con métodos adecuados desde el punto de vista didáctico del sentido de las decisiones, discusiones e instituciones escolares; b) la proyección de los elementos históricos e implicaciones filosóficas que subyacen en la institución y formación escolar; c) la realización posible de análisis y discusiones intersubjetivas de las decisiones educativas; la ayuda a la planificación curricular, en donde alumnos y profesores interactúan y deciden metodológica y didácticamente sobre aquello que es más pertinente para la enseñanza y aprendizaje, y toman conciencia sobre lo que hacen y en qué condiciones históricas deciden (Rodríguez, 1999, p. 135).

La didáctica crítica tiene por objeto el estudio y la puesta en marcha de todos los aspectos referentes al desarrollo práctico de la teoría educativa y el desarrollo curricular. Siguiendo los planteamientos de pedagogos críticos tales como Carr, Kemmis y Grundy, la didáctica crítica propende por un enfoque emancipador del currículo, el cual supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción a la vez que busca instalar la investigación acción en el corazón de la enseñanza. En tal sentido, las características de una didáctica crítica son: la visión dialéctica de la realidad como articulación de una dimensión estructural de la sociedad y de una dimensión una interna proporcionada por los significados construidos por los actores sociales; el desarrollo sistémico

La didáctica crítica tiene por objeto el estudio y la puesta en marcha de todos los aspectos referentes al desarrollo práctico de la teoría educativa y el desarrollo curricular.



de las categorías interpretativas de los enseñantes; la crítica ideológica para superar las interpretaciones distorsionadas; la identificación de las situaciones sociopolíticas que impiden conseguir los fines de la enseñanza y la creación de comunidades autorreflexivas, que garanticen la unión entre teoría y praxis (Rodríguez, 1999, p. 130).

3.3 Estrategias didácticas para la enseñanza de la Filosofía en educación media

A continuación se presenta algunas propuestas didácticas que pueden permitir al docente de educación media desarrollar su labor teniendo en cuenta su contexto, sus propósitos, las características de sus alumnos y el tema estudiado. En ningún momento deben ser tomadas con rigidez, pues no pretenden reemplazar la iniciativa y la sabiduría pedagógica del maestro.

3.3.1 Lectura y análisis de textos filosóficos

La lectura de textos filosóficos es la herramienta por excelencia para la formación del estudiante que desarrolla sus competencias en el filosofar. Podría presentarse como máxima: *ningún ejercicio filosófico desligado de los filósofos*. Esto, por supuesto, no se refiere a una repetición de las tesis de los filósofos, sino a un contacto reflexivo y formativo con la tradición. Quizás en campos del conocimiento como la química o el álgebra la historia de los pensadores no sea indispensable, pero en Filosofía trabajar con los filósofos es un acto de maduración y perfeccionamiento de nuestro propio filosofar.

Ahora bien, la lectura en Filosofía tiene unos momentos especiales que deben ser superados. “El trabajo con un texto filosófico tiende a desenvolverse según una dialéctica cuyos polos extremos son, de una parte, la entrega total al libro, a su espíritu, al estilo y a la personalidad intelectual del autor y, de la otra, el distanciamiento de la obra, la concentración en los propios intereses y motivaciones”



(Salazar, 1967, p. 133). La manera como estos extremos pueden ser dejados atrás es no solo con la guía del maestro sino también con el diálogo argumentado y respetuoso con los compañeros en torno a las ideas del filósofo.

La lectura filosófica es, siempre, una relectura. Los textos filosóficos no son para leerlos sino para estudiarlos, para encontrar su estructura, para pensar detenidamente sus tesis y sus argumentos, para contrastar las ideas con otros filósofos. La lectura filosófica, como toda buena lectura, es un excelente ejercicio para pensar. Para el desarrollo ideal de la lectura filosófica encontramos una serie de propuestas que pueden ser apropiadas por el profesor de acuerdo con el texto estudiado, con las características de los alumnos (no es lo mismo la lectura realizada por estudiantes neófitos en la Filosofía que por alumnos avanzados) y con las pretensiones del maestro. Al respecto, Salazar (1967) establece una estructura que exige una serie de preguntas para despertar la atención del lector sobre aspectos relevantes del documento, que contiene los siguientes aspectos:

- a) ¿Qué dice el autor? El primer cuidado del maestro debe ser cerciorarse de que todas las palabras usadas por el autor sean comprendidas por el alumno.
- b) ¿Cómo lo dice? El sentido de las oraciones que componen el párrafo o un apartado no es de una sola clase (...) Un autor puede interrogar, puede expresar deseos, exclamar o imprecisar, puede rogar, ordenar, alabar o valorar.
- c) ¿Qué quiere decir? Es preciso que el profesor se preocupe de ganar un contacto estrecho con el lenguaje peculiar del autor, es decir, con el repertorio de términos y giros que singularizan su estilo de pensar y de escribir (...) Determinar y entender lo que quiere decir el autor es sin duda el centro del quehacer interpretativo.
- d) ¿Qué es lo que no dice el filósofo? Conviene que el profesor, para mejor conducir a los alumnos a la comprensión del texto, presente varias posibilidades de entenderle que, al ser incompatibles con las otras partes del mismo, conducen a la truncada intelección, como en una suerte de reducción al absurdo.

La lectura filosófica es, siempre, una relectura. Los textos filosóficos no son para leerlos sino para estudiarlos, para encontrar su estructura, para pensar detenidamente sus tesis y sus argumentos, para contrastar las ideas con otros filósofos.



Los grupos de participantes en el seminario no deben ser numerosos para posibilitar una amplia participación y permitir al director conducir el proceso de investigación.

e) ¿Por qué y para qué lo dice? La comprensión filosófica exige la intelección de las razones que hay que afirmar o negar, sostener o rechazar realidades. Lo que el filósofo dice en un pasaje no está dicho sin conexión con ciertas verdades aceptadas – que han sido explicadas o han quedado tácitas – y con otras verdades que tiene el propósito de formular.

f) ¿Dónde, en qué circunstancia lo dice? El contexto histórico – cultural y personal es, como lo hemos señalado, importante para la recta comprensión del texto. El profesor debe procurar reunir y transmitir la mayor información posible sobre el ambiente cultural y los rasgos y evolución personales del autor (Salazar, 1967, pp. 142 – 145).

En tal sentido, el propósito de la lectura es estimular el pensamiento filosófico, que implica tres objetivos principales, siguiendo a Alpini y Dufour: comprender lo que dice y piensa el autor en sí mismo, reviviendo su situación; adquirir la disciplina de la reflexión filosófica; aprender a reflexionar, aprendiendo a leer de manera reflexiva (Alpini y Dufour, 1988).

3.3.2 El seminario

Para actualizar el espíritu dialógico de la universidad medieval a comienzos del siglo XIX, algunos filósofos alemanes, entre los que se destacan Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher y Gottlieb Fichte, introdujeron a la práctica docente el seminario. En el seminario se trabaja discursivamente un texto estudiado con anterioridad por todos los participantes para discutir en torno a él durante las sesiones periódicas del seminario. Los papeles de relator, correlator y protocolante se alternan entre los miembros del seminario durante el tiempo del proceso.

Los grupos de participantes en el seminario no deben ser numerosos para posibilitar una amplia participación y permitir al director conducir el proceso de investigación. En cada sesión se hacen aportes que al final servirán como base de los trabajos finales en que los participantes cosechan lo que se ha sembrado a lo largo del seminario. Los elementos más importantes del seminario investigativo son:



- a) La relatoría: texto escrito a través de cuya lectura se hace la presentación del texto asignado y se formula la orientación de la discusión.
- b) La correlatoría: texto escrito que se lee después de la relatoría para hacer una crítica y complementación de la misma.
- c) El protocolo: texto escrito en que se hace una relación orgánica de la discusión para ser leída al comienzo de la siguiente sesión.
- d) El ensayo final: trabajo final en que cada seminarista propone los resultados de su participación en el seminario.

3.3.3 La disertación filosófica

La disertación filosófica es un ejercicio escrito por medio del cual se logra tratar preguntas filosóficas importantes de una manera rigurosa. Puesto que la Filosofía es una actividad creadora y crítica, la disertación se convierte en la materialización o expresión de esta actividad del pensamiento cuyo objetivo es ofrecer una respuesta argumentada a la pregunta planteada por el autor.

Así, Peña Ruiz entiende la disertación filosófica como “un proceso de reflexión activo y crítico en el análisis de un problema filosófico, manejando con agilidad y profundidad argumentos y autores de la historia de la Filosofía y la ciencia” (Peña, 1987, p. 12). En tal sentido, la disertación se concibe como un ejercicio personal e informado: personal, puesto que es una reflexión autónoma para la solución de una pregunta problema, e informado porque el alumno, a partir de su reflexión, recupera las voces de los autores y nutre sus palabras y argumentos de las referencias desarrolladas por ellos.

Para lograrlo es importante tener en cuenta que una disertación filosófica, según Denis Huisman, debe reunir las siguientes características: es una demostración, en ella se trata de probar una verdad; debe concentrarse en su tema evitando la digresión y la ampliación artificial de los asuntos; debe ser coherente; debe hacerse en ella todas las distinciones requeridas y evitar, pues, la vaguedad y la confusión; implica toma de posición, es decir, argumentos y el hacerse cargo de una conclusión. (Salazar, 1967, p. 197).

En la disertación filosófica se pueden encontrar varios apartados de constitución y desarrollo, los cuales son:

Puesto que la filosofía es una actividad creadora y crítica, la disertación se convierte en la materialización o expresión de esta actividad del pensamiento cuyo objetivo es ofrecer una respuesta argumentada a la pregunta planteada por el autor.



Un comentario de texto supone, en primer lugar, una serie de “enfrentamientos” del estudiante con el texto que es objeto de su atención

- **Problematización de un tema.** El tema seleccionado se formula a manera de interrogante. Teniendo la pregunta formulada el estudiante deberá detenerse en cada uno de los términos del interrogante, deducir de ellos una serie de preguntas o subproblemas, dividiendo los problemas en preguntas elementales y separadas. Esta problemática estructurada, constituirá el instrumento destinado a dar respuesta a la pregunta inicial (Gómez, 2007, p. 204).
- **Progresión o cuerpo de la disertación.** Este apartado está constituido por una organización conceptual y un orden de la demostración. Antes de iniciar la redacción de la disertación es necesario que el estudiante revise la especificidad y pertinencia de la pregunta, los límites de la problematización que se propone y el orden progresivo que proyecta desarrollar, el desajuste de algunos de estos elementos puede ocasionar la desorganización argumental del ejercicio. Finalmente, el alumno se da a la tarea de redactar la disertación de acuerdo con el plan elegido para desarrollar el cuerpo general del documento.
- **Constitución de la disertación.** Se plantea dos formas de organización. El plan convencional y el plan dialéctico. El primero, está enfocado a la redacción desde cuatro lugares de enunciación: pregunta problema, tesis, argumentos y conclusiones. La finalidad de este plan es organizar la demostración de manera tal que el lector establezca cuál es la problematización que plantea el texto, cuál es la respuesta o solución a ese interrogante inicial, cuáles son los argumentos que sostienen esa tesis y no otras, y cuáles son las conclusiones que se derivan del proceso reflexivo en general.

La segunda forma de organización está relacionada con la elaboración de la disertación siguiendo la estructura dialéctica hegeliana: tesis, antítesis y síntesis. La tesis expone una proposición sobre el tema; la antítesis expone la proposición contraria; la síntesis, une las dos anteriores y la supera exponiendo algo nuevo. Una de las ventajas de este plan estratégico es la fuerza retórica que despierta en



los lectores adhesiones vivas e incluso personales. En este sentido, la disertación filosófica es un ejemplo de metodología para el desarrollo de las competencias argumentativa y propositiva, a la vez que hace posible el aprendizaje de actitudes filosóficas.

3.3.4 El comentario de textos filosóficos

Consiste en desarrollar un análisis acerca de un texto filosófico para determinar su naturaleza y sus características tanto generales como particulares. El comentario filosófico se fundamenta en la Filosofía hermenéutica o teoría filosófica de la interpretación. Un comentario de texto supone, en primer lugar, una serie de “enfrentamientos” del estudiante con el texto que es objeto de su atención. Así, puede hablarse de un “enfrentamiento” con el autor del texto, o bien, de los problemas que se dirimen en el texto (o con los intentos de solución que se dan a esos problemas en el texto). De cualquier forma, lo más característico del comentario es el desarrollo de los problemas planteados por un autor o sobre alguna tesis desarrollada por él mismo. El comentario aborda problemas, hipótesis, sugerencias y soluciones presentes en el texto objeto de análisis. Para llevar a cabo esta tarea, se proponen los siguientes momentos:

- a) Análisis de la formulación que el autor del texto hace de los problemas que enuncia explícitamente.
- b) Estudio de la relación de los problemas presentados en el texto con otros temas o problemas abordados en otras obras del autor del texto, reconstruyendo de este modo parte del universo conceptual que el autor posee.
- c) Establecer relaciones del problema o problemas presentes en el texto con otros autores de la historia de la Filosofía, elaborando bases para un análisis diacrónico del contenido problemático del texto.
- d) Análisis de la relación que pueda mantener el problema (o problemas) analizado con otros problemas semejantes en diferentes áreas de la Filosofía, intentando aportar nuevos elementos críticos y perspectivas fundamentadas para realizar una lectura conceptualmente relevante del texto.



La disertación se opone al comentario porque la primera responde a un ejercicio ilustrado de la razón en el cual el autor no expone una doctrina, sino que se apropia de sus razonamientos para defender su propuesta, mientras el comentario es un ejercicio exegético en el cual subyace el convencimiento del valor de la tradición, el valor de lo dicho.

Como objetivo del comentario filosófico, se espera que el estudiante realice una valoración personal (siempre en forma de argumentación debidamente fundamentada) del texto analizado, en su conjunto, o de alguna parte del mismo. Toda obra reseñada debe estar acompañada de un complemento bibliográfico, el cual contribuye a destacar la relevancia de cuanto el texto sugiere, y a proponer nuevos caminos de estudio que el mismo texto puede abrir.

La disertación se opone al comentario porque la primera responde a un ejercicio ilustrado de la razón en el que el autor no expone una doctrina, sino que se apropia de sus razonamientos para defender su propuesta, mientras el comentario es un ejercicio exegético en el cual subyace el convencimiento del valor de la tradición, el valor de lo dicho (Gómez, 2007, p. 229). De otro lado, mientras que la disertación desarrolla la competencia argumentativa y propositiva, el comentario desarrolla la competencia interpretativa. Si bien, tanto en el primero como en el segundo pueden estar presentes las tres competencias (argumentativa, propositiva e interpretativa), en general, se trata de profundizar sobre una o algunas de éstas.

3.3.5 El debate filosófico

Desde la antigua Grecia el diálogo se ha presentado como paradigma en el trabajo filosófico. No solo por Sócrates y Platón sino también porque es el ejemplo de que la Filosofía es un trabajo que, aunque puede dar sus frutos finales en el pensamiento de cada uno, es un trabajo de investigación que madura en el diálogo con los demás; es decir, ni en el monólogo ni en la escucha pasiva hay trabajo filosófico sino en el encuentro activo y dinámico entre dos personas que se reconocen como interlocutores válidos que analizan los argumentos en un ambiente de respeto. Este planteamiento con sentido habermasiano es uno de los que con mayor claridad puede servir al profesor para profundizar en las características y la importancia del diálogo en Filosofía.

La discusión dialógica permite a los estudiantes no sólo aprender más acerca del tema en referencia, sino que posibilita en los participantes aprender a expresarse con claridad ante los demás, regular sus debates por convenciones como hablar por turnos, prestar atención,



entre otros. Así, el diálogo trae consigo una visión descentralizada y no autoritaria del aprendizaje en la que la clase adquiere un carácter participativo, dinámico y el protagonismo está en manos de todos los participantes (Burbules, 1999).

Sin embargo, no puede ser confundido con una conversación cualquiera; el diálogo en una clase de Filosofía tiene unas características especiales que deben ser tenidas en cuenta y desarrolladas dependiendo de las necesidades del profesor y del auditorio. Entre éstas tenemos:

- a) **Cuestión inicial**, que debe pertenecer al nivel del pensamiento común, cotidiano o, en cualquier caso, ser accesible a todos los participantes y posibilitar el desarrollo y abordaje adecuado de la problemática que interese examinar.
- b) **Vinculación de la cuestión con hechos y situaciones vividas** o con experiencias al alcance de los alumnos.
- c) **Análisis de los problemas implicados**, lo cual se da seleccionando los que sean importantes para el propósito que se persigue.
- d) **Respuestas, hipótesis explicativas, vías de solución del problema**. Examen de cada una de ellas, con ilustraciones concretas y determinación de los conceptos aplicados.
- e) **Argumentación**, con respecto a las alternativas planteadas y a sus consecuencias.
- f) **Recapitulación o conclusión**. El diálogo parte de la situación del alumno para llevarlo hasta la abstracción de las ideas filosóficas. Esto no es ajeno al trabajo realizado por la tradición filosófica; si recordamos, los *Diálogos* de Platón inician con cuestionamientos sobre nuestra cotidianidad; por ejemplo, *la Republica* inicia con una visita a un anciano, Céfalo, y Sócrates le pregunta sobre el camino recorrido en la vida, o Hegel, para explicar algunos de sus conceptos en lógica, acude a experiencias intelectuales que vivenciamos todos.

Uno de los objetivos del filosofar en el joven está en que pueda pensar con mayor claridad, gracias a las ideas de los filósofos y a

Uno de los objetivos del filosofar en el joven está en que pueda pensar con mayor claridad, gracias a las ideas de los filósofos y a las desarrolladas en el diálogo con sus compañeros, sus situaciones vitales, sociales, interpersonales o particulares.



El trabajo realizado en la exposición didáctico-filosófica puede dar origen a varias posibilidades de construcción de conocimiento filosófico, entre las que se encuentran la formulación y el análisis de problemas, la presentación de tesis e hipótesis, la comprensión de las líneas de pensamiento filosófico.

las desarrolladas en el diálogo con sus compañeros, sus situaciones vitales, sociales, interpersonales o particulares. El diálogo podrá desarrollarse con ciertas estrategias tales como la ejemplificación, la ilustración o la presentación de casos correspondientes a los conceptos o situaciones pensados, las precisiones terminológicas que aseguran la unidad y el orden de la discusión, a la vez que permiten la determinación de los conceptos que están en juego, y los procedimientos de prueba y argumentación, los cuales garantizan el avance racional del diálogo y permiten extraer conclusiones que enriquecen el conocimiento (Salazar, 1967).

3.3.6 La exposición magistral de temas filosóficos

La clase magistral, en la que el profesor expone a su auditorio algún tema filosófico, es conocida como exposición didáctico-filosófica. Siguiendo esta metodología de trabajo, el profesor elige el tema, la manera de presentarlo y calcula el impacto de su exposición en los estudiantes. Es una presentación unidireccional porque el centro del trabajo está en el discurso del maestro, está preparado en cada paso y los alumnos sólo intervienen dependiendo de las ideas expuestas por el docente. De acuerdo con a Salazar, las características de la exposición didáctico-filosófica son:

- a) Precisión en el planteamiento de la cuestión o el tema.
- b) División de la materia teórica en tantas partes o sub-cuestiones como sea menester para su cabal tratamiento.
- c) Ordenación lógica de las partes en la secuencia del tratamiento y la argumentación.
- d) Determinación puntual del número y carácter de las respuestas y conclusiones ofrecidas.
- e) Elección de temas motivadores
- f) Ejemplificación e ilustración adecuada
- g) Aplicación de los resultados a la experiencia del alumno.

Esta estrategia didáctica evidencia las habilidades expositivas del educador y permite que, en alguna medida, pueda tener cierto control sobre la orientación que quiere darle a la clase. El trabajo realiza-



do en la exposición didáctico–filosófica puede dar origen a varias posibilidades de construcción de conocimiento filosófico, entre las que se encuentran la formulación y el análisis de problemas, la presentación de tesis e hipótesis, la comprensión de las líneas de pensamiento filosófico, el desarrollo de actitudes deliberativas y propositivas, la utilización de medios expresivos variados acerca de los sentidos y naturaleza de los acontecimientos (Salazar, 1967).

Asimismo, esta exposición permite que el maestro presente a sus discípulos algunos de los saberes que él considera oportunos para ser aprendidos y discutidos para poder desarrollar algún criterio para el diálogo, o una idea que permita completar un debate anterior o para la orientación del joven en el mundo de la Filosofía o las humanidades en general. Los conocimientos que adquiere el alumno en la clase de Filosofía, tanto en el ciclo de educación media como en cualquier otra asignatura no son fines en sí mismos, sino herramientas conceptuales para que el estudiante pueda madurar su relación con su mundo, sus capacidades críticas y sus habilidades comunicativas.

3.3.7 El foro de Filosofía

Un foro es una de las actividades que permite el encuentro entre estudiantes para expresar sus reflexiones sobre un tema establecido previamente, en la que los participantes han ordenado su reflexión en un escrito y han podido madurar sus ideas por la consulta filosófica.

Un foro tiene un doble propósito. En primer lugar, al enfrentarse el joven con un problema filosófico, aclara algunas de sus ideas y realiza el ejercicio de la escritura donde debe ordenar sus tesis y sus argumentos. En segundo lugar, al exponer el fruto de su reflexión ante un público, participa en un diálogo en el que acepta críticas, debe aclarar interpretaciones equivocadas y, simultáneamente, asumir una actitud crítica ante los demás participantes, evaluar las nuevas ideas y comprender la necesidad del respeto, la tolerancia y la comunicación honesta en torno al conocimiento (Salazar, 2007).

Además, el foro de Filosofía permite que los estudiantes se encuentren con jóvenes de otras instituciones y que compartan sus experiencias vitales en torno a las preguntas filosóficas. Es una forma de inte-

El foro de filosofía permite que los estudiantes se encuentren con jóvenes de otras instituciones y que compartan sus experiencias vitales en torno a las preguntas filosóficas.



grar la reflexión filosófica a la vida y de madurar nuestras inquietudes existenciales fundamentadas en la Filosofía.

3.3.8 Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la Filosofía

En las más recientes décadas ha aparecido la necesidad de aprovechar en las prácticas educativas el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La presencia de las TIC en el mundo de la vida de los estudiantes obliga a pensar en su implementación en la formación filosófica de la educación media. Las TIC representan un reto en la medida en que permiten el movimiento de las actividades educativas hacia la cooperación y expresan una de las características de la educación posmoderna (Vargas, 2004).

Estas tecnologías no sólo son una fuente de información valiosa para la educación en Filosofía, por permitir la consulta de libros y revistas especializados, sino por posibilitar espacios para coordinar el trabajo cooperativo de los estudiantes. Como herramientas pueden servir para potenciar el diálogo filosófico y encontrar comunidades de estudio filosófico especializado más allá del aula y de la escuela.

En este sentido, poseen gran utilidad estrategias tales como los foros virtuales, los chats, los grupos de trabajo colaborativo y en red, que están asociados a diversas plataformas virtuales. Así mismo, poseen gran utilidad numerosas bases de datos relacionadas con la Filosofía, así como diversos recursos electrónicos que se incluyen en la bibliografía.

La presencia de las TIC en el mundo de la vida de los estudiantes obliga a pensar en su implementación en la formación filosófica de la educación media

3.4 Implementación curricular

A continuación se presenta el esquema de una propuesta curricular que ilustra la manera en que el docente de Filosofía puede hacer la planeación de actividades que desarrollará con sus estudiantes, de acuerdo con los problemas más propicios que encuentre en su contexto particular para fortalecer el desarrollo de las competencias a partir de los núcleos de problemas que han sido propuestos en este documento.



Para facilitar el ejercicio del filosofar y la apropiación de la tradición filosófica a partir de los contextos curriculares y extracurriculares particulares, los maestros deben programar los ejercicios que permitan a los alumnos alcanzar los desempeños en que se evidencia cada una de las competencias para el ejercicio del filosofar. Desde sus propios contextos, los maestros deben hacer la elección de diferentes problemas que le permitan favorecer el desarrollo de las competencias filosóficas, a partir de preguntas que actualicen la reflexión filosófica en la escuela y en la vida cotidiana de los estudiantes.

Los maestros de Filosofía pueden hacer un esquema más completo en el que se reconozcan las características singulares de cada contexto global, regional y local desde conjuntos más amplios de preguntas. A partir de cada uno de los tres núcleos de problemas que han sido propuestos en este documento, deben formular aquellas preguntas filosóficas que permitan la articulación de las experiencias concretas de los estudiantes con la reflexión filosófica y con el trabajo desarrollado en otras áreas de estudio. Esto permite evidenciar el carácter inacabado de la reflexión filosófica y las posibilidades que ofrece a los estudiantes para aprender mediante el ejercicio mismo del filosofar.

Cada una de las tres competencias del filosofar puede ser desarrollada desde cada uno de los tres núcleos de problemas filosóficos, a partir de preguntas que contextualicen la reflexión filosófica en el ámbito escolar y en el ámbito existencial de los estudiantes, que articulen el ejercicio filosófico a la vida cotidiana del estudiante y al trabajo en otras áreas de su formación escolar.

Los maestros de filosofía pueden hacer un esquema más completo en el que se reconozcan las características singulares de cada contexto global, regional y local desde conjuntos más amplios de preguntas.



Esquema sugerido que ejemplifica la relación entre Núcleos de problemas, Competencias filosóficas y Preguntas filosóficas

Núcleo de problema filosófico	Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias básicas
Núcleo del conocimiento	Competencia Crítica	Examino las razones de los demás y mis propias razones desde un punto de vista filosófico.	¿Es posible identificar varios modos diferentes de estar en la verdad sobre el mismo asunto?	Comunicativas: comprender e interpretar textos mediante hipótesis de sentido. Científicas: identificar y explicar fenómenos naturales y sociales, trabajar en equipo. Matemáticas: dar razones, resolver problemas. Ciudadanas: comprender y actuar de acuerdo con los valores para la convivencia y la paz.
		Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito para promover la interacción social.	¿Cuál es el sentido que tiene publicar los resultados de la investigación científica?	Comunicativas: planear y elaborar textos escritos. Ciudadanas: participar en la construcción de la democracia y asumir su responsabilidad social. Matemáticas y científicas: comunicar.
Núcleo del conocimiento	Competencia Crítica	Selecciono la información recibida y establezco el carácter filosófico de sus fuentes.	¿Cuáles son las fuentes que proporcionan un conocimiento cierto? ¿Cómo diferenciar estas fuentes de aquellas que no lo hacen?	Comunicativas: identificar y hacer uso de fuentes de información. Matemáticas: razonar, modelar y argumentar. Científicas: indagar.
		Pongo en entredicho creencias y opiniones del sentido común para someterlas al examen filosófico.	¿Cómo establecer que una información es realmente cierta?	Comunicativas: interpretar textos. Científicas: identificar y explicar fenómenos naturales. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.
Núcleo del conocimiento	Competencia Crítica	Articulo la filosofía con otras perspectivas disciplinarias en el tratamiento de los problemas filosóficos.	¿Qué tipos de conocimiento pueden intervenir en el análisis de un mismo problema filosófico?	Comunicativas: identificar y hacer uso de fuentes de información. Científicas: identificar y explicar fenómenos naturales y sociales. Matemáticas: resolver problemas,



Núcleo de problema filosófico	Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias básicas
Núcleo del conocimiento	Competencia Dialógica	Reconozco mis saberes previos y los desarrollo a partir de las discusiones filosóficas.	¿Es posible conocer el mundo sin participar en procesos de comunicación?	Comunicativas: desarrollar hipótesis de interpretación. Científicas: usar el conocimiento científico, trabajar en equipo. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.
		Participo activamente en las discusiones filosóficas que tienen lugar en el aula.	¿Es la ciencia algo más que un acuerdo entre especialistas?	Comunicativas: interpretar textos a partir de las situaciones comunicativas donde se producen. Ciudadanas: participar en la construcción de la democracia y asumir su responsabilidad social. Matemáticas: plantear estrategias de solución, análisis de información, elaboración de hipótesis.
		Comprendo que existen conocimientos valiosos que no son científicos.	¿Qué valor tiene el conocimiento que tienen de la naturaleza los pueblos indígenas?	Comunicativas: valorar y caracterizar los grupos humanos en situaciones comunicativas. Científicas: indagar, identificar y explicar fenómenos sociales. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.
		Reconozco los contextos desde los cuales son formuladas las argumentaciones.	¿Cuáles son las razones para justificar la confianza que se tiene hoy en el conocimiento científico?	Comunicativas: interpretar textos a partir de las situaciones comunicativas donde se producen. Científicas: usar el conocimiento científico. Matemáticas: dar razones, establecer conjeturas, hacer inferencias. Ciudadanas: comprender y actuar de acuerdo con los valores para la convivencia y la paz.
		Demuestro enunciados filosóficos a partir de argumentos contrapuestos.	¿Por qué se cree que el saber científico es superior al saber popular?	Comunicativas: interpretar textos a partir de las situaciones comunicativas donde se producen. Científica: identificar y explicar fenómenos naturales y sociales. Ciudadanas: comprender y actuar de acuerdo con los valores para la convivencia y la paz Matemáticas: hacer predicciones y conjeturas justificar conjeturas, Proponer interpretaciones y explicaciones.



Núcleo de problema filosófico	Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias básicas
Núcleo del conocimiento	Competencia Creativa	Formulo nuevos problemas filosóficos a partir de los datos hallados en la experiencia.	¿Cuál es la diferencia entre la inteligencia humana y la inteligencia de los computadores? ¿Pueden estos llegar a sustituirla?	Comunicativas: proponer hipótesis de interpretación en diversas situaciones comunicativas. Matemáticas: representar, comunicar, modelar, formular problemas. Científicas: usar el conocimiento científico.
		Propongo nuevas soluciones a problemas filosóficos ya conocidos.	¿Es cierto que el tiempo es infinitamente divisible y que transcurre desde el pasado hacia el futuro?	Comunicativas: interpretar textos a partir de las situaciones comunicativas donde se producen. Matemáticas: interpretar, analizar, modelar y reformular situaciones. Científicas: usar el conocimiento científico.
		Formulo preguntas que promueven la discusión filosófica y generan nuevas preguntas filosóficas.	¿A través del conocimiento podemos acceder al mundo tal como es o sólo tal como se da en el mundo de la vida?	Comunicativas: proponer hipótesis de interpretación en diversas situaciones comunicativas. Científicas: identificar y explicar fenómenos naturales, indagar. Matemáticas: representar, comunicar, modelar, razonar y argumentar.
		Manejo conceptos, operaciones y principios lógicos.	¿Qué es una petición de principio?	Comunicativas: planear y elaborar textos escritos.
		Propongo nuevas interpretaciones de textos filosóficos conocidos y de otras expresiones socioculturales.	¿Es cierto que la razón sólo descubre en la naturaleza lo que de antemano ha puesto en ella?	Comunicativas: interpretar textos a partir de las situaciones comunicativas donde se producen. Científicas: indagar, identificar y explicar fenómenos naturales. Matemáticas: comunicar, representar y modelar.



Núcleo de problema filosófico	Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias básicas
Núcleo de la estética	Competencia crítica	Examino las razones de los demás y mis propias razones desde un punto de vista filosófico.	¿Existe la anarquía en el campo del gusto estético? ¿Es posible formular criterios normativos en estética?	Comunicativas: valorar y caracterizar grupos humanos en situaciones comunicativas. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.
		Fomento la autonomía y la dignidad en busca de la emancipación.	¿Cómo expresar con autenticidad las vivencias subjetivas en diversos modos de expresión artística?	Comunicativas: valorar y caracterizar grupos humanos en situaciones comunicativas a partir de sus textos. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.
		Justifico argumentativamente mis propias acciones.	¿Cómo apreciar el arte sin desprenderse de criterios estéticos etnocéntricos?	Comunicativas: valorar y caracterizar grupos humanos en situaciones comunicativas a partir de sus textos. Científicas: usar el conocimiento científico. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.
		Selección la información recibida y establezco el carácter filosófico de sus fuentes.	¿Los juicios sobre la belleza son impuestos ideológicamente por unos grupos humanos a otros?	Comunicativas: valorar y caracterizar grupos humanos en situaciones comunicativas a partir de sus textos. Científicas: identificar y explicar fenómenos sociales. Matemáticas: interpretar y transformar representaciones. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.
		Tomo mis propias posiciones ante diversos puntos de vista filosóficos.	¿Es el arte una reproducción o una recreación de los actos en los que se produce la vida?	Comunicativas: valorar y caracterizar grupos humanos en situaciones comunicativas a partir de sus textos. Científicas: identificar y explicar de fenómenos sociales.



Núcleo de problema filosófico	Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias básicas
Núcleo de la estética	Competencia dialógica	<p>Reconozco mis saberes previos y los desarrollo a partir de las discusiones filosóficas.</p>	<p>¿Cuál es la diferencia entre una auténtica obra de arte y otras producciones culturales difundidas masivamente?</p>	<p>Comunicativas: valorar y caracterizar grupos humanos en situaciones comunicativas a partir de sus textos. Científicas: identificar y explicar fenómenos sociales. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.</p>
		<p>Participo activamente en las discusiones filosóficas que tienen lugar en el aula.</p>	<p>¿Es la postmodernidad la superación de la modernidad? ¿Es otra versión suya?</p>	<p>Comunicativas: proponer hipótesis de interpretación en diversas situaciones comunicativas. Científicas: identificar y explicar fenómenos sociales. Ciudadanas: participar en la construcción de la democracia y asumir su responsabilidad social.</p>
		<p>Argumento filosóficamente teniendo en cuenta la pluralidad de los interlocutores.</p>	<p>¿En el arte sólo podemos afirmar nuestro gusto individual?</p>	<p>Comunicativas: valorar y caracterizar grupos humanos en situaciones comunicativas a partir de sus textos. Científicas: identificar y explicar fenómenos sociales. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.</p>
		<p>Reconozco los contextos desde los cuales son formuladas las argumentaciones.</p>	<p>¿La belleza de una obra depende por completo del contexto del autor o del contexto del espectador?</p>	<p>Comunicativas: valorar y caracterizar grupos humanos en situaciones comunicativas a partir de sus textos. Científicas: identificar y explicar fenómenos sociales. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.</p>
		<p>Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita.</p>	<p>¿Cómo expresar ideas de los autores clásicos de modo que sigan siendo significativas en nuevos contextos culturales?</p>	<p>Comunicativas: valorar y caracterizar grupos humanos en situaciones comunicativas a partir de sus textos. Científicas: identificar y explicar fenómenos sociales.</p>



Núcleo de problema filosófico	Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias básicas
Núcleo de la estética	Competencia Creativa	Fomento el pensamiento divergente como expresión de la libertad.	¿Qué valor tienen el arte abstracto y el arte conceptual?	Comunicativas: proponer hipótesis de interpretación en diversas situaciones comunicativas Científicas: indagar, identificar y explicar fenómenos sociales. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias
		Formulo nuevos problemas filosóficos a partir de los datos hallados en la experiencia.	¿El arte contemporáneo tiene hoy la misma importancia y el mismo sentido que el arte antiguo?	Comunicativas: proponer hipótesis de interpretación en diversas situaciones comunicativas Científicas: usar el conocimiento científico Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias
		Formulo preguntas que promueven la discusión filosófica y generan nuevas preguntas filosóficas.	¿Habrá algo que sea agradable para todas las personas en todos los contextos culturales?	Comunicativas: valorar y caracterizar grupos humanos en situaciones comunicativas a partir de sus textos. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.
		Me sobrepongo a condiciones adversas y busco mejores condiciones de vida para todos.	¿Sirve el arte para manejar conflictos entre diferentes grupos étnicos y culturales?	Comunicativas: valorar y caracterizar grupos humanos en situaciones comunicativas a partir de sus textos. Científicas: identificar y explicar fenómenos sociales. Ciudadanas: comprender y actuar de acuerdo con los valores para la convivencia y la paz.
		Manejo conceptos, operaciones y principios lógicos.	¿Cómo se puede hacer arte a y través de los computadores mediante el uso de algoritmos?	Matemáticas: formular, comparar y ejercitar procedimientos algorítmicos.
		Reconozco y abstraigo formas estéticas presentes en la producción cultural.	¿Cuál es la diferencia entre una auténtica obra de arte y otras producciones culturales?	Comunicativas: proponer hipótesis de interpretación en diversas situaciones comunicativas Matemáticas: representar, modelar, resolver problemas. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.



Núcleo de problema filosófico	Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias básicas
Núcleo de la moral	Competencia crítica	Examino las razones de los demás y mis propias razones desde un punto de vista filosófico.	¿Es la moral un asunto exclusivo de la razón? ¿Involucra también la sensibilidad?	Comunicativas: interpretar, argumentar, proponer, lectora, escritora. Ciudadanas: comprender y actuar de acuerdo con los valores para la convivencia y la paz.
		Fomento la autonomía y la dignidad en busca de la emancipación.	¿Cómo participar en la construcción de las normas que reglamentan la vida social?	Comunicativas: interpretar, argumentar, proponer. Ciudadanas: participar en la construcción de la democracia y asumir su responsabilidad social.
		Selecciono la información recibida y establezco el carácter filosófico de sus fuentes.	¿Cuáles son los argumentos desde los cuales es posible fundamentar los derechos humanos?	Comunicativas: argumentativa lectora, escritora. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.
		Tomo mis propias posiciones ante diversos puntos de vista filosóficos.	¿Son justas todas las normas morales y legales que existen en mi contexto?	Comunicativas: interpretar, argumentar, proponer. Ciudadanas: participar en la construcción de la democracia y asumir su responsabilidad social.
		Pongo en entredicho creencias y opiniones del sentido común para someterlas al examen filosófico.	¿Es posible ser una buena persona si no se es un buen ciudadano o una buena ciudadana?	Comunicativas: interpretar, argumentar, proponer. Ciudadanas: participar en la construcción de la democracia y asumir su responsabilidad social.



Núcleo de problema filosófico	Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias básicas
Núcleo de la moral	Competencia dialógica	Participo activamente en las discusiones filosóficas que tienen lugar en el aula.	¿Es necesaria la moral en una sociedad?	Comunicativas: interpretar, argumentar, proponer. Ciudadanas: participar en la construcción de la democracia y asumir su responsabilidad social.
		Argumento filosóficamente teniendo en cuenta la pluralidad de los interlocutores.	¿Es posible encontrar normas morales válidas para todas las personas y en todos los contextos?	Comunicativas: interpretar, argumentar, proponer. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.
		Reconozco los contextos desde los cuales son formuladas las argumentaciones.	¿Cómo pueden los pueblos indígenas admitir derechos y libertades individuales sin destruir sus tradiciones?	comunicativas: interpretar, argumentar, proponer. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.
		Desde mi propia vivencia desarrollo un diálogo crítico con la tradición a partir de los textos filosóficos.	¿Es posible justificar cualquier medio a partir del fin que se persigue?	Comunicativas: interpretar, argumentar, proponer. Ciudadanas: participar en la construcción de la democracia y asumir su responsabilidad social.
		Demuestro enunciados filosóficos a partir de argumentos contrapuestos.	¿Cuáles son los elementos del socialismo que un liberalismo justo debe incorporar?	Sociales: asumir una posición crítica frente a situaciones de discriminación ideológica. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.



Núcleo de problema filosófico	Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias básicas
Núcleo de la moral		<p>Concibo cursos inéditos de acción para transformar la realidad a partir de la filosofía.</p> <p>Fomento el pensamiento divergente como expresión de libertad.</p>	<p>¿Existen otra maneras de organizar la sociedad diferentes a las hasta ahora conocidas?</p> <p>¿A la vez que el lenguaje permite la comunicación, también la constriñe con sus normas?</p>	<p>Comunicativas: interpretar, argumentar, proponer. Ciudadanas: comprender y actuar de acuerdo con los valores para la convivencia y la paz.</p>
	Competencia creativa	<p>Formulo preguntas que promueven la discusión filosófica y generan nuevas preguntas filosóficas.</p> <p>Me sobrepongo a condiciones adversas y busco mejores condiciones de vida para todos.</p> <p>Reconozco y abstraigo formas estéticas presentes en la producción cultural.</p>	<p>¿Acaso puede pensarse la finalidad de la vida humana al margen de las metas políticas de la sociedad?</p> <p>¿Es la pobreza un problema exclusivamente económico o puede concebirse como un problema político?</p> <p>¿Cómo aparece el problema del bien y de la mal en el pensamiento mítico de los pueblos indígenas?</p>	<p>Comunicativas: interpretar, argumentar, proponer. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.</p> <p>Comunicativas: interpretar, argumentar, proponer. Ciudadanas: participar en la construcción de la democracia y asumir su responsabilidad.</p> <p>Comunicativas: interpretar, argumentar, proponer. Ciudadanas: Comprender y actuar de acuerdo con los valores para la convivencia y la paz.</p> <p>Comunicativas: interpretar, argumentar, proponer. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.</p>



Participantes en el proceso de validación

CIUDAD	NOMBRE	INSTITUCIÓN
MEDELLÍN	PEDRO F. CUARTAS GARCÍA	JULIO CÉSAR GARCÍA
	EDWIN ISAZA	
	ANDRÉS DAVID ALZATE ARIAS	COLEGIO CREADORES DEL FUTURO, LA PASTORA
	EDUARDO ADRÍAN PULGARÍN	OCTAVIO HARRY
	JAIRO ESTEBAN TAMAYO GARCÍA	I.T.M. CAMPOS CASTILLA
	MARGARITA ARBOLEDA T.	HORACIO MUÑOZ S.
	VÍCTOR HUGO MONTOYA	PEDRO JUSTO BERRÍO
	ANDRÉS ROBERTO CARDONA	SANTA MARIA D ELA PAZ
	GABRIEL POSADA ARIAS	FE Y ALEGRÍA -AURES
	ANDREA BETANCOURTH J.	INSTITUCIÓN EDUCATIVA AMÉRICA
	VÍCTOR LÓPEZ	ALCALDÍA DE MEDELLÍN
	FRANCISCO ZULUAGA	HÉCTOR ROGELIO MONTOYA
	JUAN FERNANDO GARZÓN T.	I.E. PBLO NERUDA
	HUMBERTO RODRÍGUEZ	I.E. PICACHITO
	JHON BYRON ALZATE SUÁREZ	I.E. MARÍA MONTESSORI
	CLARA LUCÍA RENDÓN M.	I.E. MARÍA MONTESSORI
	CARLOS VERGARA	TRICENTENARIO
	FERNANDO SALDARRIAGA	I.E. ARTUTO VELÁSQUEZ
	VILMA CARÉ TRESPALACIOS	I.E. DOCE DE OCTUBRE
	YOVANY GARCÍA	JOSÉ MARÍA VÉLEZ
	WILMER ALEXANDER RESTREPO	CODESARROLLO
	JAIME ALONSO LÓPEZ GRACÍA	LOS ALCÁZARES
	CARLOS RAÚL BALLESTEROS	GIMNASIO LOS ALCÁZARES
	WEIMAR GÓMEZ R.	SAN CARLOS
	S. MILENA RUÍZ RESTREPI	JOSÉ ROBERTO VÁSQUEZ
	ROSA A. OCAMPO M	HERNÁN TORO AGUDELO
MARTHA INÉS SIERRA	PBRO CARLOS ALBERTO C.	



CIUDAD	NOMBRE	INSTITUCIÓN
MEDELLÍN (continuación)	EDISON SÁNCHEZ	FE Y ALEGRIA – LUIS AMIGÓ
	EUMELIA VILLA	SAN VICENTE DE PAUL
	JOSÉ IGNACIO RICO	COLEGIO SAN IGNACIO
	SANTIAGO ARISTIZÁBAL	COLEGIO SAN IGNACIO
	ANDRÉS FELIPE GALLEGO	COLEGIOS DAN JUAN EUDES
	SARA AIDÉ ARISTIZÁBAL G.	I.E. JOSÉ MARÍA BERNAL
	JOSÉ DARIO GÓMEZ C.	I.E. FE Y ALEGRÍA “LA CIMA”
	JOSÉ WILLIAM VARGAS	COLEGIO SAN IGNACIO
	GERMPAN AUGUSTO CASTAÑO	I.E. VIDA PARA TODO
	SANTIAGO GIRALDO	FRANCISCO MIRANDA
	BETSY JOHANA SÁNCHEZ	C. MIS PEQUEÑOS TIGRILLOS
	CARMEN LUCÍA MEDINA	NÚCLEO EDUCATIVO 922 ROBLEDO
	MARÍA RUTH GÓMEZ CANO	I.E. REPÚBLICA DE URUGUAY
	OLGA LUZ GÓMEZ	I.E. JESÚS REY
	GLORIA ELENA PEREAÑRZ H.	SAMUEL BARRIENTOS
	JORGE LUIS HERNÁNDEZ	JOSÉ ACEVEDO Y GÓMEZ
	DIEGO GÓMEZ GIRALDO	SAN JUAN BOSCO (CAMPO VALDEZ)
	EDY YANEED GONZÁLEZ ZABALA	I.E. MANUELA BELTRÁN
	LUZ AMPARO ROJAS	COLEGIO LA SALLE
	FARYD MUÑOZ GÓMEZ	SEDUCA
	JHON ALEXANDER TAMAYO	SAN FRANCISCO DE ASÍS
	CARLOS ARTURO QUINTERO	RICARDO URIBE ESCOBAR
	LUIS ALVEIRO QUICENO ZAPATA	FELIX DE BEDOUT MORENO
	LUIS CARLOS GALINDO CADAVID	DEBORA ARANGO PÉREZ
	HERBETE JARAMILLO	-----
	EDGAR OCAMPO R.	U DE A
	GONZALO ALBERTO QUICENO	REPUBLICA DE BARBADOS
	MANUEL II ORTEGA	JUAN D ELA CRUZ POSADA
	CLARIVEL CEBALLOS	VIDA PARA TODOS
	LILIANA MARÍA MUÑOZ	PBRO. CARLOS ALBERTO CALDERON
	JULIA BEAYRÍZ HENRIQUEZ	COL. GIMNASIO LOS CEDROS
	OSCAR MADRIGAL CASTRILLO	COLEGIO GUILLERMO TABORDA ROA
	CÉSAR LONDOÑO	LA SALLE DE CAMPOAMOR
	NORA GÓMEZ GARCÍA	MIRAFLORES
GABRIEL QUIRAMA	I.E. RODRIGO LARA BONILLA	
GUSTAVO A. ZULUAGA	RAFAEL GARCÍA HERREROS	



CIUDAD	NOMBRE	INSTITUCIÓN
MEDELLÍN (continuación)	GLORIA MARLENY HERRERA	SAN LORENZO DE ABURRÁ
	WALTER GABRIEL VÉLEZ	FRANCISCO LUIS HERNÁNDEZ B.
	PAOLA VALLEJO	RED DE MAESTROS DE FILOSOFÍA
	MARÍA LADY RESTREPO	UPB
	JUAN DAVID CALLE	RAMÓN MÚNERA LOPERA
	BERTA MULLER	SANTA TERESA
	JUAN ESTEBAN LÓPEZ	ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MEDELLÍN
	JORGE LEÓN CORREA	I.E. COMERCIAL ENVIGADO
	JUAN CAMILO OSPINA	I.E. ROSALÍA SUÁREZ
	MILTON A. MESA	I.E. MANUEL J. BETANCOURTH
	JORGE A. MALDONADO	COLEGIO COOPERATIVO SAP
	ELIZABETH MORANTES	I.E. BENJAMÍN HERRERA
	FREDY FERNÁNDEZ	I.E. ALZATE AVENDAÑO
	ANA LUCÍA SÁNCHEZ	FE Y ALEGRÍA SAN JOSÉ
	ANTONIO GUERRA	COLEGIO NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO
	SILVIA PALACIOS	SEBASTIAN DE BELALCÁZAR
	GUILLERMO A. GONZÁLEZ	RAMÓN GIRALDO GONZÁLEZ
	RUBIELA URIBE ARANGO	BELLO HORIZONTE
	AYDER BERRÍO PUERTA	I.E. SAN JUAN BAUTISTA
	ORLANDO HOYOS GÓMEZ	S.J.BTA DE LA SALLE
	FELIPE NARANJO	COLEGIO CRISTÓBAL COLÓN
	BIBIANA GUZMÁN	I.E. MILAGROSA
	EFRÁÍN ALBERTO POVEDA	FRANCISCO ANTONIO ZEA
DIDIER AUGUSTO ROA	SANTA ELENA	
JAIRO DE J. ZAPATA HINCAPIE	J. ANOTNIO GALÁN	
PEREIRA	MARÍA DEL S. BERMÚDEZ	AGRÍCOLA DE MARSELLA
	ALBEIRO BERNAL	INSTITUTO AGRICOLA
	HERNANDO CASTAÑO	CÁMARA JUNIOR
	OSCAR ISAZA MONTOYA	I.E. SANTO DOMINGO SAVIO
	CARLOS EDUARDO R.	LA VIRGINIA
	FREDDY H. RIOS	UTP (TERESITA)
	ANDRES FELIPE OSPINA	UTP
	ALEX MAURICIO PINZÓN	UTP
	DANIEL OROZCO DUQUE	UTP
	JHON LLOREDA R.	AGROAMBIENTAL PIO XII
	MARÍA DELM PILAR NARANJO S.	SAN FRANCISCO DE PAULA



CIUDAD	NOMBRE	INSTITUCIÓN
PEREIRA (continuación)	MÓNICA MARÍA OSORIO	ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO
	IVAN DARIO LÓPEZ	NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO
	JESÚS A. LOAIZA	ALTO CAUCA
	LUIS ALVARO HENAO	FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
	RICARDO DE LA C. OSPINA	LORENCITA VILLEGAS
	ANÍBAL PANCHE HERNÁNDEZ	EL SOCORRO
	JORGE ELIÉCER CANTOR	JUAN HURTADO
	PEDRO A. TAMAYO	PEDRO URIBE MEJÍA
	LUIS ALBERTO ALZATE	LA ADIELA
	OSCAR ISAZA MONTOYA	I.E. SANTO DOMINGO SABIO
	CARLOS CARVAJAL	UTP
	LUIS EDUARDO LÓPEZ MUÑOZ	I.E. SANTA TERESA DE JESÚS
	MARÍA GLADYS RIOS	I.E. CÁMARA JUNIOR
	DORA AIDÉ VILLADA	I.E. CÁMARA JUNIOR
	MARÍA OSNYDIA BEDOYA	I.E. LABOURÉ
	ARGEMIRO AGUIRRE	I.E. LABOURÉ
	LESBIA GRAJALES DE O.	LA MILAGROSA
	OCTAVIO ORTEGA	I.E. LA MILAGROSA
	EDWIN ALONSO VARGAS	FUNDACIÓN COLEGIO LOS ÁNGELES
	DARÍO F. ARBOLEDA	SAGRADA FAMILIA
	JUAN FERNÁNDEZ CERÓN	NORMAL SUPERIOR QUINDIO
	HERNANDO GRISALES	RUFINO SUR
	OSCAR HURTADO GALLEGO	INSTRITUCIÓN INTEGRADA INEM
	MARÍA NANCY GIRALDO	PATIO BONITO
	KARINA DEL PILAR VÁSQUEZ	INSTITUTO SANTUARIO
	CARLOS A. ARANA	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA
	OSCAR EDUARDO FRANCO	UTP
	PEDRO ANTONIO GIRALDO	I.E. MARÍA REINA
	JUAN LOZANO LÓPEZ	I.E. MARÍA REINA
	FERNÁN A. GRAJALES	I.E. BERNARDO ARIAS
	MARÍA LIDA ARANGO	I.E. BAT
	ALVARO A MOLINA C.	C. OCCIDENTE (ERMENIA)
ARLEY CASTRO UCHIMA	I.E. SAUSAGUÁ	
LUZ HELENA REYES	MIRACAMPOS	
GABRIEL GÓMEZ CAMPSO	UTP	



CIUDAD	NOMBRE	INSTITUCIÓN
CALI	ORLANDO BARRERA	SANTO TOMÁS
	JAIMÉ LERMA QUINTERO	PEDRO ANTONIO MOLINA
	ARIOSTO GRANADA	I.E.T.I.PEDRO A. MOLINA
	LILIANA JARAMILLO	MANUEL MARÍA MALLARINO
	EVELYN FRANCO	INEM JORGE ISAACS
	HOLLMAN OBANDO	INEM JORGE ISAACS
	CARLOS ALBERTO LUCUMÍ	INEM JORGE ISAACS
	FRANCISCO SOTO	GENERAL FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
	ASTRID RODRÍGUEZ	BOYACÁ
	LUIS ALBERTO HENAO	I.E.E NORMAL MIRAFLOREZ
	JOSÉ E. BETANCOURT	I.E. 20 DE JULIO
	ADOLFO LEÓN GÓMEZ	NORMAL SUPERIOR SANTIAGO
	EDILBERTO CORREA	I.E. NORMAL SUPERIOR SANT. DE C.
	RODOLFO RUEDA	I.E. SANTA FE
	MARÍA LUISA ZAMUDIO	EL DIAMANTE
	LUIS EDUARDO FLÓREZ	I.E. HERNANDO NAVIA
	JOSÉ L. RINCÓN ENDO	I.E. TÉCNICO COMERCIAL VILLA DEL SUR
	GERARDO VARGAS	CARLOS HOLHUÍN LLOREDA
	HEBER CUADROS	CIUDAD MODELO
	LUIS E. PAÉZ L.	GABRIELA MISTRAL
	WILLIAM SERNA	JUAN DE AMPUDIA
	FERNANDO R. REALPE	I.ETI. PEDRO ANTONIO MOLINA
	MARÍA LUISA ZAMUDIO	EL DIAMANTE
	JOSÉ MANUEL CIFUENTES	SANTA ROSA
	WILLIAM TAQUEZ	J. MANUEL SAAVEDRA
	ROBERTO A. RODRÍGUEZ	I.E. JOAQUÍN CAYCEDO Y CUERVO
	TEÓFILO DORADO	I.E. NORMAL FARALLONES
DIEGO SLACEDO	LUIS FERNANDO CAICEDO	
ALBERTO CABRERA	SEM - CALI	
CARLOS GAITÁN	U. JAVERIANA MEN	
SOLEDAD	ANÍBAL MORÉ DURÁN	I.E.V.E.
	LUIS CARLOS	I.E.NOS
	JUAN OLIVARES PÉREZ	I.E. SANTANDER
	ANA C. DE LA ROSA	JHON F. KENNEDY
	MARÍA VALERIA VILLARREAL	-----



CIUDAD	NOMBRE	INSTITUCIÓN
SOLEDAD (continuación)	MÓNICA RODELO MARTÍNEZ	MISERICORDIA
	MAITA MONTERO N.	I.E. VISTA HERMOSA
	JAZMÍN GUTIÉRREZ	I.E. ALBERTO PUMAREJO
	GONZALO CONRADO FONTALVO	I.E. SAGRADO CORAZÓN
	CRISTIAN ONORIO DE LA C	INT EMISOL
	HENDRICK OSORIO JIMENEZ	JOSEFA DONADO
	MARÍA DEL SOCORRO PADILLA	ITICSA
	HAYAY MARTÍNEZ DÍAZ	POLITÉCNICO
	SERGIO MIRANDA FERRER	INEM
	MOISÉS ANÍBAL GUTIÉRREZ	INEM
	YASMIN CONTRERAS DONADO	NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN
	DENNIS LUCILA GRECO	-----
	ALBERTO CARRILLO ROBLES	-----
	RUPERTO CASTRO ESCORCIA	IETI SAN ANTONIO DE PADUA
	RICARDO MARTÍNEZ M.	TAJAMAR
	EDWIN OSORIO OLMOS	COLFATIMA
	MARÍA GONZÁLEZ ESCORCIA	SEC. EDUCACIÓN SOLEDAD
	JULIA M. RODRÍGUEZ TAPIAS	I.E. LUIS R.CAMPOAMOR
	DILSON ATENCIÓN DURÁN	IED INMACULADA CONCEPCIÓN
	LUIS CARLOS RIGUET A.	I.E. NOROCCIDENTAL
	ANIBAL MORÉ DURÁN	I.E. VILLA E.
	XAVIER ARRIETA POLO	COLEGIO DISTRITAL SARID ARTETA DE V.
	JUAN ALBERTO AFANADOR	COLEGIO DISTRITAL SARID ARTETA DE V.
	JAIRO JOSÉ JARABA	COLEGIO DISTRITAL LOS ROSALES
	ELKIN CONTRERAS MENDOZA	COLEGIO DISTRITAL LOS ROSALES
	FELIPE TOSCANA M	INST. NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO
	CONSUELO GRUBERT	I.E. D PESTALOZZI
	ANDREA OROZCO	INSTITUCIÓN CLEMENCIA
	MANUEL BLANCO ZARZA	VILLA DEL CARMEN
	YADIRA ESTHER CARO	COLEGIO CARLOS MEISEL
	GONZALO CONRADO FONTALVO	I.E.T. SAGRADO CORAZÓN
	CRISTIAN O. DE LA C.	INTEMISOL
	ALFREDO R. GREGORY	INSACOR - CIÉNAGA
	CEFERINO GONZÁLEZ COBA	SAN JUAN DE CÓRDOBA
	JAIRO LABORDÉ BORJA	LA MILAGROSA FE Y ALEGRÍA
	ELSY ARCÓN VARGAS	COL. GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ
GINA VARELA BARRAGÁN	CRUZADA SOCIAL	



CIUDAD	NOMBRE	INSTITUCIÓN
SOLEDAD (continuación)	OLIMPIA ACOSTA SILVA	CRUZADA SOCIAL
	LEONOR SOLANO OSPINA	IED DEL DESARROLLO HUMANO DEL CARIBE
	JULIA MERCEDES RODRÍGUEZ	I.E. LUIS R. CAPARROSO - SOLEDAD
	ADALBERTO DE JESÚS GONZÁLEZ	I.E.D C. LOS LAURELES
	AIZAR CONCO RODRÍGUEZ	IETA SAN JOSÉ CLEMENCIA
	JOSÉ LUIS ORTÍZ PEREA	IETA SAN JOSÉ DE CLEMENCIA
	ELEIDO R. GÓMEZ CHAPARRO	I.E.T. ALFONSO LÓPEZ
BARRANQUILLA	HUGO BALDOVINO MORALES	IED MANUEL ELKIN PATARROYO
	JOSÉ SAUCEDO GÓMEZ	IED MANUEL ELKIN PATARROYO
	MARÍA MUÑOZ VEGA	CEB 161
	JANETH SEGREGA PEÑA	CEB 161
	ANDRÉS TOSCANO SAYAS	IED017
	ALBERTO NUÑEZ PÉREZ	IED017
	JUAN ALBERTO PÉREZ CASTRO	IED NUESTRA SEÑORA DE LAS NIEVES
	IVETH CORTINA RAMOS	IED MEIRA DEL MAR
	ROBERTO CARLOS RAMOS C.	IED LA MANGA
	NIBALDO MARTÍNEZ FUENTES	IED LESTONAC
	ERIS MUÑOZ FONSECA	IED LUZ DEL CARIBE
	MODESTO NIEBLES FERRER	IED LUZ DEL CARIBE
	ENITH BLANCO POLO	IED LA LUZ
	SINIVALDO ORTÍZ MUÑOZ	IED LA LUZ
	REYNALDO GARCÍA SEGOVIA	IED SANTIAGO ALBERIONE
	LUZ MARÍA SILVA S.	IED SANTIAGO ALBERIONE
	ALBERTO MARRON SUÁREZ	IED DESPERTAR DEL SUR
	CARLINA GUTIÉRREZ DE ALBA	IED DESPERTAR DEL SUR
	GIGLIOLA PATRICIA QUIINTERO	IED MANUEL ZAPATA OLIVELLA
	LUCIA GUTIÉRREZ DE NOGUERA	INSTITUTO TÉC .NAL. DE COMERCIO
	MARTHA ROBIRA DE S.	INSTITUTO TEC. NAL DE COMERCIO
	OMAR ARRIETA PÉREZ	IED JORGE N ABELLO
	GEBSY NAVARRO PALMIRA	IED SOFIA CAMARGO DE LLERAS
	ALBA DE JESÚS FRANCO ARAUJO	CD EL SILENCIO
	MARÍA AHUMADA SARMIENTO	CD EL SILENCIO
	MICHEL F. SIERRA NAVARRO	IED PESTALOZZI
	MÓNICA SARMIENTO	IED HILDA MUÑOZ
	NIDIA LÓPEZ	IED HILDA MUÑOZ
	YAZMINA FONTALVO M.	COLEGIO DE BARRANQUILLA
	ZORAIDA VALENCIA M.	COLEGIO BARRANQUILLA



CIUDAD	NOMBRE	INSTITUCIÓN
BARRANQUILLA (continuación)	ENCARNACIÓN LÓPEZ PULIDO	IED LAS AMÉRICAS
	SHIRLEY ARTUNDUAGA C.	IED NUEVA GRANADA
	CECILIA RUÍZ ESPINOSA	IED KARL PARRISH
	RUBÉN AGUILAR	IED KARL PARRISH
	EDGARD PEÑARANDA GARCÍA	IED DEL CARIBE
	JUAN PABLO CABARCAS	IED DEL CARIBE
	ILSE DEL CARMEN BRAVO	IED FORMACIÓN INTEGRAL
	ALEXANDRA E. OTERO	IED FORMACIÓN INTEGRAL
	TERESA M. CHARRASQUIEL	IED COOPERATIVA PARA EL TRABAJO
	JORGE ELIECER FLÓREZ TAMARA	IED COTEDIBA
	MAGALI BADILLO PEREA	IED SONIA AHUMADA
	JOSÉ MANUEL PEDROZO C.	IED SONIA AHUMADA
	ROCÍO DEL SOCORRO SANTO	IED JESÚS MISERICORDIOSO
	ALVARO FANG MARTÍNEZ	IED CASTILLO DE LA ALBORAYA
	VIVIANA PÉREZ CÁRDENAS	IED EDUARDO SANTOS LA PLAYA
	RAMIRO MENDOZA HERRERA	IED EDUARDO SANTOS LA PLAYA
	WILLIAM MARTÍNEZ JIMÉNEZ	IED SAN SALVADOR
	DUNIA MOLINA ORTÍZ	IED MARÍA INMACULADA
	IRINA MEJÍA	IED MARÍA INMACULADA
	LUIS TEHERAN ARIAS	IED JUAN ACOSTA SOLERA
	ANTONIO VILLAR MURILLO	IED NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO
	JGEORGY ORTÍZ PADILLA	IED LAS FLORES
	MARLIN AMADOR SALAZAR	CEB 201
	AMIRA CASTRO PEINADO	IED MADRES CATÓLICAS
	PABLA ESCORCIA JUNETE	IED MADRES CATÓLICAS
	JORGE PÉREZ PACHECO	IED LAS NIEVES
	NELVIS INSIGNARES BARRIOS	IED ESTHER DE PELAEZ
	ALFREDO BALLESTEROS REYES	IED LA VICTORIA
	RAFAEL MARTÍNEZ GAMARRA	IED TÉCNICO DE REBOLO
	MARTÍN LEÓN LUNA	IED BARRIO SIMÓN BOLÍVAR
	HARLEY FERNÁNDEZ	IED BARRIO SIMÓN BOLÍVAR
	VÍCTOR GOENAGA ORTEGA	IED JORGE ROBLEDO ORTÍZ
	JUAN CARLOS GONZÁLEZ	ESC. NORMAL SUPERIOR LA HACIENDA
	CARLOS MARIO ZAPATA	ESC. NORMAL SUPERIOR LA HACIENDA
FABIOLA ORTEGA JIMÉNEZ	IED CIUDADELA 20 DE JULIO	
EDUARDO ORTEGA	IED CIUDADELA 20 DE JULIO	
MARCO DE LAS SALAS PINZÓN	COLEGIO COSTA CARIBE	



CIUDAD	NOMBRE	INSTITUCIÓN
BARRANQUILLA (continuación)	ISABEL MARTÍNEZ JIMÉNEZ	IED CALIXTO ÁLVAREZ
	MARELVIS TORNÉ VEGA	IED CALIXTO ÁLVAREZ
	HUMBERTO DE LA HOZ LOBO	CEB 203
	CLARITERE CEDRÓN V.	CEB 203
	ETHEL NIEBLES A	REUVEN FEURTEN
	FIDEL NAVARRO QUINTERO	CD SAN JOSÉ
	JAVIER IGLESIAS ACOSTA	IED MARÍA CANO
	EDDY VILLANUEVA	IED MAR
	JOSÉ ANTONIO TORREGROSA	IED BUENOS AIRES
	LURDES CASTRO H.	IED LA MERCED
	MARÍA LUISA MERLANO	COL. MAYOR DE BARRANQUILLA DEL CARIBE
	ADA DE LA HOZ SIECLER	COL. MAYOR DE BARRANQUILLA DEL CARIBE
	MANUEL EBRATT	COLEGIO BETANIA NORTE
	JANHET OLACIREGUI	IED SAN LUIS
	JENNY S SALAS	IED SAN LUIS
	DELVY LLERENA GARCÍA	IED NUEVA ESPERANZA
	CARMEN MÉNDEZ ÁLVAREZ	IED SANTO DOMINGO DE GUZMÁN
	DORIS MONSERAT	IED SANTO DOMINGO DE GUZMÁN
	RUBÉN CORTES BRAVO	IED CARLOS MIESEL
	JANETH SEGREGA PEÑA	-----
MARÍA MUÑOZ	-----	
JESUS BLANCO URIBE	CEB 197	
LUZ CARIME CANTILLO	CEB 201	
BOGOTÁ	JOSÉ VICENTE OSPINA S.	U.D. FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
	JULIÁN CASTAÑO ÁVILA	U.D. FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
	FRANCISCO A. RINCÓN	U.D. FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
	DIEGO ALEJANDRO RINCÓN	COLEGIO TOMAS ALVA EDISON
	JENIFFER ANDREA MATEUS	U.D. FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
	WENDY JOHANA RAMOS	U.D. FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS





Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1983). Teoría estética. Buenos Aires, Orbis.
- Arpini, A. (1988). Orientaciones para la enseñanza de la Filosofía en el nivel medio. Argentina, El Ateneo.
- Apel, K. (1985). Transformación de la Filosofía. Madrid, Taurus. 2 vols.
- Arellano, A. (Coord.). (2005). La educación en tiempos débiles e inciertos. Madrid, Editorial Anthropos.
- Arendt, H. (1958/1993). La condición humana. Barcelona, Paidós.
- Aristóteles. (sf a / 1978). Metafísica. Argentina, Sudamericana.
- _____. (sf b / 2007). Ética Nicomáquea. Barcelona, Gredos.
- _____. (sf c / 2007). La política. Madrid, Austral.
- Bacon, F. (1620/1980) Novum Organum. México, Porrúa.
- Barreiro, R. (1983). "La expresión estética: Arte popular y folklore. Arte culto". En: América Latina en sus ideas. México, Siglo XXI.
- Bayer, R. (1974) Historia de la estética. México, Fondo de Cultura Económica.
- Berlin, I. (1978/1983). Conceptos y categorías. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bravo, N. (2004). Introducción a las pedagogías y didácticas contemporáneas. Colombia, Fundación Internacional de Pedagogía conceptual.
- Borrero, A. (2008). La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Tomo V. Bogotá, Compañía de Jesús. Pontificia Universidad Javeriana.
- Burbules, N. (1999). El diálogo en la enseñanza. Argentina, Amorrortu.
- Campo, R. y Restrepo, M. (2000). Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Churchland, P. (1992). Materia y conciencia, Gedisa, Barcelona.1992.
- Croce, B. (1997). Estética como ciencia de la expresión y lingüística general. Grabada, Ágora.



- Cruz, D. (1995). El misterio del lenguaje. Bogotá, Planeta.
- De Aquino, T. (sf / 1989). Suma de Teología. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.
- De Sousa Santos, B. (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Buenos Aires, Clacso.
- Descartes, R. (1637/1993). El discurso del método. Madrid, Altaya.
- Díaz, M. (1990). Pedagogía, discurso y poder. Bogotá, CORPRODIC.
- Dilthey, W. (1934/1968). Historia de la pedagogía. Buenos Aires, Losada.
- Diógenes Laercio. (sf /1959). Vidas de los filósofos más ilustres. Madrid, Aguilar.
- Durkheim, E. (1922/2001). Educación y Sociología. México, Coyoacán.
- Fermoso (1981). Teoría de la educación. México, Trillas.
- Ferrater, J. (1981). Diccionario de Filosofía. Madrid, Alianza.
- Flitner (1972). Manual de pedagogía general. Barcelona, Herder.
- Freire, P. (1967/1979). Educación como práctica de liberación. México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1984). Verdad y método I. Salamanca, Sígueme.
- Gómez Dávila, N. (1986). Nuevos escolios a un texto implícito Tomo II. Bogotá, Procultura.
- Gómez, R. (2007). La enseñanza de la Filosofía. Bogotá, Universidad de San Buenaventura.
- Habermas, J. (1968/1982). Conocimiento e interés. Madrid, Taurus.
- _____. (1983/1985). Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona, Península.
- _____. (1996/1998). Debate sobre el liberalismo político. Barcelona, Paidós.
- _____. (1999/2002). Verdad y justificación. Madrid, Trotta.
- _____. (2005/2006). Entre naturalismo y religión. Barcelona, Paidós.
- Hegel, F. (1887/1989). Estética T. I. Barcelona, Península.
- Heidegger, M. (1969). "El origen de la obra de arte". En: Sendas perdidas. Buenos Aires, Losada.
- Heller, A. (2002). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Península.
- Hernández, G. (2004). Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Colombia, Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- Hobbes, Th. (1651/2005). Leviatán. O la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.



- Hoyos, G. (1998). "Razón pura versus razón práctica: un debate contemporáneo en la enseñanza de la Filosofía" En: Cuadernos de la OEI. Educación: currículos y didáctica. I La enseñanza de la Filosofía en el nivel medio. OEI, Madrid.
- _____ (2008). Filosofía de la educación. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Vol. 29. Madrid, Trotta.
- Hume, D. (1751/1993). Investigaciones sobre el entendimiento humano y los principios de la moral. Madrid, Alianza.
- _____. (1739/2003). Tratado de la naturaleza humana. Madrid, Tecnos.
- Husserl, E. (1936/2009). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Buenos Aires, Prometeo.
- _____. (1928/1994). Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo. Madrid, Alianza.
- Jaeger, W. (2001). Paideia. México, Fondo de Cultura Económica.
- Jaspers, K. (1949/2003). La Filosofía. México, Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1778). "Noticia de la disposición de sus lecciones" (Semestre 1765-66). En: Sobre Pedagogía. Montevideo, Universidad de la República.
- _____. (1790/1981). Crítica del juicio. México, Porrúa.
- _____. (1781/1983). Crítica de la razón pura. Madrid, Alfaguara.
- _____. (1784/1986). "Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?". En: Universidad y Sociedad. Bogotá, Argumentos.
- _____. (1785/2002). Fundamentación para una metafísica de las costumbres. Madrid, Alianza.
- Kuhn, Th. (1962/1971). La estructura de las revoluciones científicas. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1971/1986). La historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales. Madrid, Alianza.
- León-Gómez, A. (2006). ¿Enseñar Filosofía? Cali, Universidad del Valle.
- Locke, J. (1662/2002). Segundo ensayo sobre el gobierno civil. Buenos Aires, Losada.
- López, E. (2004). De la autonomía a la pasividad. Reflexiones en torno al sujeto moral. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- MacIntyre, A. (1981/2004). Tras la virtud. Barcelona, Crítica.
- _____. (1966/2006). Historia de la ética. Barcelona, Paidós.
- Marcuse, H. (1981). Eros y civilización. Ariel, Barcelona.
- Mardonés, J. M. (2003). Filosofía de las ciencias sociales y humanas. Barcelona, Anthropos.



- Martínez – Freire, P. (1995). La nueva Filosofía de la mente. Barcelona, Gedisa.
- Marx, K. (1844/1993). Manuscritos. Barcelona, Altaya.
- _____. (1845/1970). Tesis sobre Feuerbach. Barcelona, Grijalbo.
- Mill, J. (1863/1994). El utilitarismo. Barcelona, Altaya.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de calidad para la educación. Bogotá, MEN.
- Montesquieu, Ch. (1748/1990). Del espíritu de las leyes. Bogotá, Oveja negra-La Prensa.
- Muñoz, J. et al. (2000). Compendio de epistemología. Madrid, Trotta.
- Narodowski, M. (1994). Infancia y poder. Argentina, Aique
- Nietzsche, F. (1913/1981). Voluntad de poderío. Madrid, EDAF.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948/2004). Declaración universal de los derechos humanos. Bogotá, Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Papacchini, A. (1997). Los derechos humanos, un desafío a la violencia. Bogotá, Altamir Ediciones.
- Peña, H. (1987). La Disertación. Paris, Bordas.
- Platón. (sf a 1986). La Apología de Sócrates. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- _____. (sf b 1992). Diálogos, Vol. V. Parménides, Teeteto, Sofista, Político. Madrid, Gredos.
- _____. (sf c 2006). La República. Madrid, Espasa-Calpe.
- Pogge, Th. (2002/2005). La pobreza en el mundo y los derechos humanos. Barcelona, Paidós.
- Popper, K. (1934/1985). Lógica de la investigación científica. Madrid, Tecnos.
- Rábade, S. (1998). Teoría del conocimiento. Madrid, Akal.
- Rawls, J. (1993/1996). Liberalismo político. Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- República de Colombia (1994). Ley 115. Ley general de educación. Bogotá, Gobierno Nacional
- Ricoeur, P. (1986/2002). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. México, Fondo de Cultura Económica.
- Riquelme, R. (2007). "¿Qué perspectiva hay para la enseñanza de la Filosofía en el siglo XXI?". En: Palabra de filósofo. Jornadas de Reflexión en el



- Día Mundial de la Filosofía. Chile, Comisión Nacional Chilena de cooperación con UNESCO.
- Rodríguez, E. (1986). *Introducción a la Filosofía. Perspectiva latinoamericana*. Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- Rorty, R. (1995). *La Filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- Rousseau, J.J. (1762/2001). *Contrato social*. Madrid, Austral.
- Salazar, A. (1967). *Didáctica de la Filosofía*. Lima, Arica.
- Santiuste, V. (1984). *Didáctica de la Filosofía*. Madrid, Narcea.
- Sen, A. (1999/2001). *Desarrollo y libertad*. Bogotá, Planeta.
- Schiller, F. (1795/1990), *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid, Anthropos.
- Singer, P. (1987/1999). *Liberación animal*. Madrid, Trotta.
- Smith, A. (1759/1997). *Teoría de los sentimientos morales*. Madrid, Alianza.
- _____. (1774/1999). *La riqueza de las naciones*. Madrid, Alianza.
- Strawson, P. (1974/1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona, Paidós
- Taylor, Ch. (1992/2001). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Torrado, M. (1998). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación por competencias*. Bogotá, ICFES.
- Tugendhat, E. (1997). *Propedéutica lógico-semántica*, Barcelona, Anthropos.
- Vargas, G. (2004). *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la Filosofía*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasco, C. (2008). "Educación, Pedagogía y didáctica una perspectiva epistemológica". En: *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía para la Educación*. Madrid, Trotta
- Verneaux, R. (1979). *Epistemología general o crítica del conocimiento*. Barcelona, Herder.
- Villalpando, J. (1959). *Didáctica de la Filosofía*. México, UNAM.
- Walzer, M. (1996). "La crítica comunitarista del liberalismo", en: *Revista La política*. No. 1. Barcelona, Paidós.
- _____. (2001). *Guerra, política y moral*. Barcelona, Paidós.
- _____. (2004). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Zubiri, X (1980). *Cinco lecciones de Filosofía*. Madrid, Alianza.
- Zuleta, E. (2001). *Arte y Filosofía*. Medellín, Hombre Nuevo Editores.
- _____. (2007). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín, Hombre Nuevo Editores.



Recursos electrónicos recomendados

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: www.cervantesvirtual.com
Asociación Argentina de Investigaciones Éticas: www.etica.org.ar
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: www.pnud.org.co
Proyecto Filosofía en Español: www.Filosofia.org
La Editora Virtual: www.laeditorialvirtual.com.ar