

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**  
**Borrador del documento de orientaciones pedagógicas para la**  
**enseñanza y el aprendizaje de la filosofía**  
**Agosto 28 de 2009**

**INDICE**

Introducción	3
1. La formación filosófica desde el enfoque de las competencias	5
1.1. La formación de la persona como preocupación central de la filosofía y de la pedagogía	5
1.1.1. La educación como formación humana en la antigüedad	5
1.1.2. Formación como educabilidad en el contexto ilustrado y en la pedagogía	8
1.1.3. La formación filosófica como formación integral en la institución educativa	11
1.2. La formación como respuesta al por qué enseñar filosofía	12
1.3. Orientaciones pedagógicas y curriculares	15
1.3.1. Competencias en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en educación media	15
1.3.2. Pedagogía y competencias	18
1.3.3. Formación de competencias	19
1.3.4. Competencias para el ejercicio del filosofar	23
2. Preguntas centrales de la tradición filosófica	27
2.1. Preguntas acerca del conocimiento humano	27
2.1.1. Genealogía de las preguntas acerca del conocimiento humano	27
2.1.2. Preguntas centrales de la teoría moderna del conocimiento	30
2.1.3. La teoría del conocimiento como crítica de las ciencias. La crítica al positivismo	33
2.1.4. La teoría postempírica de la ciencia	34
2.1.5. La teoría crítica de las ciencias	36
2.1.6. El giro lingüístico como marco para una teoría semiótica del conocimiento	37
2.2. Preguntas filosóficas acerca de la estética	41
2.2.1. La reflexión estética en la antigüedad	41
2.2.2. Origen de la estética como problema filosófico	42
2.2.3. Arte y condición humana	44
2.2.4. La crítica social desde el arte	46
2.2.5. La reflexión estética desde nuestra América	47
2.3. Preguntas filosóficas acerca de la justicia	49
2.3.1. La organización política de la sociedad	49

2.3.2. La dignidad humana y los derechos humanos	54
2.3.3. Criterios para orientar la conducta humana	59
3. Propuesta curricular, didáctica e implementación	66
3.1. El currículo en filosofía basado en la enseñanza problémica	66
3.2. Didáctica en la enseñanza de la filosofía en Educación Media	68
3.3. Estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía en Educación Media	71
3.3.1. La disertación filosófica	71
3.3.2. El comentario filosófico	72
3.3.3. La guía de trabajo	73
3.3.4. El método dialógico	74
3.3.5. Lectura y análisis de textos	75
3.3.6. La exposición didáctico-filosófica	77
3.3.7. Estudio dirigido	78
3.3.8. Grupos de trabajo	78
3.3.9. Seminario investigativo	78
3.4. Implementación curricular	79
Referencias bibliográficas	82

## Introducción

Este trabajo constituye una primera versión del documento de orientaciones pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en la educación media. Para su elaboración se tuvieron en cuenta los textos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las discusiones desarrolladas por el equipo técnico. Se han revisado los documentos sobre lineamientos curriculares y estándares básicos del MEN en otras áreas del conocimiento, el marco conceptual de la prueba de filosofía en el examen de Estado, el documento elaborado por la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) sobre los lineamientos curriculares y el informe de los grupos focales desarrollados con docentes de filosofía.

El primer capítulo se ocupa de la formación filosófica desde el enfoque de las competencias y tiene tres partes. En la primera parte se desarrolla la tesis según la cual la formación de la persona constituye la preocupación central de la filosofía y de la pedagogía. Con tal fin se presenta el desarrollo histórico de esta tesis atendiendo a la antigüedad, al contexto moderno de la ilustración y al planteamiento más reciente de la formación integral como propósito de la educación institucionalizada. La segunda parte de este capítulo pretende responder a la pregunta ¿por qué enseñar filosofía? En la tercera parte de este capítulo son planteadas algunas orientaciones pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Con tal fin se introduce la discusión acerca de las relaciones entre la educación y la pedagogía para examinar después las implicaciones que tiene el saber pedagógico en la enseñanza de la filosofía en la educación media. Al final de este capítulo se define cuáles son las competencias propias del ejercicio de filosofar. En su conjunto, este primer capítulo constituye el fundamento pedagógico de la propuesta planteada para los lineamientos de enseñanza de la filosofía.

El segundo capítulo se ocupa del desarrollo de las preguntas que constituyen la tradición filosófica, a saber: preguntas acerca del conocimiento humano, preguntas acerca de la estética y preguntas acerca de la justicia. Estos interrogantes centrales de la tradición filosófica se sitúan históricamente y se vinculan con la reflexión sobre temas del contexto sociocultural actual. Este capítulo busca dar razón de los contenidos filosóficos fundamentales que deben ser abordados en los niveles diez y once de la educación media, dando prioridad al ejercicio mismo del filosofar sobre la exposición de las doctrinas que constituyen la tradición filosófica.

En el tercer capítulo se introduce un enfoque problémico para abordar el currículo entendido como construcción cultural. En este último capítulo se desarrolla la discusión pedagógica acerca la didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Esta discusión se complementa con la presentación de algunos métodos y estrategias específicas que desde el punto de vista didáctico pueden facilitar la enseñanza de la filosofía y el aprendizaje del filosofar en la educación media: la exposición, el método dialógico, la lectura y el análisis de textos, el estudio dirigido, los grupos de trabajo, la disertación

filosófica y el seminario investigativo. Al final de este último capítulo se hace una propuesta de implementación curricular de las orientaciones en el aula de clase y en la institución educativa.

**BORRADOR**

# 1. FORMACIÓN FILOSÓFICA DESDE EL ENFOQUE DE LAS 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: 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 sentido, como teoría de la formación del hombre” (Dilthey, 1934: 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, 1933: 7). En esto consiste la genialidad del espíritu griego: en haberse dado cuenta del ideal de formación humana que orientaba 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, 1933:11). 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, 1933:11).

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 social: *areté* política, será nugatorio hablar de ciudadano de la polis” (Borrero, 2008: 58). No es coincidencia que el pueblo que diese origen a la filosofía y a la democracia fuese 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, 1933: 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: 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 mejores 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, 1933: 12).*

En el pensamiento de Platón, filosofía y *paideia* se funden en un mismo proyecto político, expresado en los diálogos en que 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: 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 en 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, 2006: 123). Imprimir ciertas características en el individuo fue lo que se propuso la educación clásica como propósito.

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, 1933: 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: 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, 1933: 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 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. Formación como educabilidad 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 (1975) 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, 1975: 39). La autoreflexión 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 que, más allá de las facultades privadas subjetivas, permita tomar en cuenta el modo de representación de los demás y servir de regla universal.

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, orienta. 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, 1975). 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, 1975: 42, ss.).

La formación implica también el mantenerse abierto hacia puntos de vista distintos y más amplios, y adquirir un sentido de vista general y comunitario: “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, 1975:43). 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 pedagogía se constituyó como disciplina encargada de reflexionar de manera sistemática sobre los procesos educativos intencionales y sobre la acción reflexiva del educador. Son en

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: 235).

Desde la antropología pedagógica, Arellano (2005: 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: 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: 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.

Ahora bien, una aproximación crítica a la problemática de la formación humana, debe también poner de presente y someter a un análisis reflexivo todas aquellas situaciones que impidan la mayoría de edad mediante la reificación del ser humano y la instrumentalización económica y 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. La formación filosófica como 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 un enfoque o forma de concebir la educación centrada en la persona como una totalidad que comprende todos los ámbitos de la existencia humana. Al respecto la ley 115 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” (República de Colombia, 1994). 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 (República de Colombia, 1994). 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. Es importante que la escuela propicie desde sus distintos espacios formativos mediante el desarrollo de sus propuestas curriculares y también desde el currículo oculto. En este sentido la formación filosófica debe impregnar la vida de la escuela comprendiendo una formación amplia de los estudiantes que incluya la dimensión académica (cognoscitiva), la dimensión práctica (política), la dimensión corporal y expresiva (estética).

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 tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, la institución educativa opera sobre una interioridad pre-formada por los distintos procesos de socialización primaria,

razón por la cual debe desarrollar de manera intencional y sistemática profundas experiencias de subjetivación en sus estudiantes.

En relación con la formación integral de la persona, a la filosofía le corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como capacidad de pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando. Mediante el desarrollo de estas capacidades, 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 capacidad de identificar los supuestos, las creencias y las ideas previas de los cuales 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: 15).

## **1.2. La formación como respuesta al por qué enseñar filosofía**

La filosofía es un saber que tiene la particularidad de cuestionar no sólo sus propias ideas, sus fundamentos sino su presencia en la educación básica. Normalmente no se interroga la importancia de las matemáticas, las ciencias naturales o la educación física, pero sí se hace con la filosofía. Este interrogarse permanente corresponde a la esencia misma del filosofar. Afrontar las críticas incumbe al propio ejercicio de la filosofía.

En algún momento se ponía en duda que fuera un conocimiento valioso para los estudiantes porque su abstracción impedía que ellos pudieran llegar a comprender los problemas filosóficos y, además, que por el momento vital que atraviesan los jóvenes podría, aun, aumentar y 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 en ellas.

*"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: 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: (a) el estudiante puede enfrentarse con los problemas abordados por la filosofía, (b) estos problemas le permiten madurar intelectual y afectivamente, (c) la filosofía permite al joven madurar su pensamiento, buscar el conocimiento y considerarlo como valioso en sí mismo y (d) desde ese saber y la madurez conseguida en la indagación se contribuye con la formación de ciudadanos.

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 competencias comunicativas en un doble sentido.

En primer lugar, al ser preguntas inconclusas el motor que dinamiza las clases, ellas se abordan colectivamente, siendo el diálogo un encuentro inteligente en búsqueda del conocimiento. Tenemos, pues, la filosofía como ejercicio dinamizador del conocimiento en la educación, como animadora de la comunicación entre los diversos ámbitos de la razón, “éste es su mejor enfoque pedagógico en el proceso educativo” (Hoyos, 1998: 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: 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.

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 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 ser introducidas sin perder el horizonte 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, ayudarlo a formar su personalidad, entendiendo por ésta (...) la afirmación de lo que el individuo es según la auténtica 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: 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 hay algunos aspectos que son constitutivos del trabajo histórico de la filosofía. Es importante señalar estos aspectos del trabajo filosófico. 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 las futuras generaciones y con 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 propias de nuestra época. Por su propia 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 y curriculares**

#### **1.3.1 Competencias en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en educación media.**

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 prácticas 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.

A manera de ilustración, Kant en sus reflexiones acerca de la pedagogía 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 Kant, la pedagogía es aquella actividad mediante la cual se forma al hombre para poder vivir en libertad; postulados que coinciden con los de su filosofía.

La relación educación y filosofía iniciada en la Grecia antigua, proveerá 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).

Entre 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: 123).

Solo hasta principios del siglo XX emerge una incesante reflexión acerca de lo qué es el conocimiento pedagógico y se plantean interrogantes orientados a su delimitación frente a otros saberes. Entre estos tenemos: ¿qué relación existe entre educación y pedagogía?, ¿es la pedagogía una ciencia?, ¿qué se entiende por esta ciencia llamada pedagogía?, ¿cuál es el vínculo y delimitación entre la pedagogía en relación con otras disciplinas y ciencias, entre éstas, la filosofía y la misma psicología?, ¿qué y cómo entender el

currículo?, ¿cómo asumir la didáctica y cuáles son sus relaciones con el currículo? Estos y otros interrogantes dan lugar a la reflexión “de la pedagogía sobre sí misma” (Narodowski, 1994: 188).

La resolución, en buena parte de los anteriores interrogantes, ha dado lugar a exigir la constitución de la pedagogía, no como una ciencia, sino como saber o como discurso, con su propio campo de conocimiento. Estos argumentos han generado un campo conceptual, constituido por distintos discursos cuyas fuentes de indagación y métodos de comprensión, si bien no son homogéneos, tienen en común la búsqueda, la definición y la delimitación del saber pedagógico, en relación con otras disciplinas. Entre éstos tenemos:

- a) El discurso de Durkheim es paradigmático porque se constituyó en uno de los primeros argumentos a favor de la distinción entre educación y pedagogía. Durkheim indica que la educación depende de los tiempos, los países y las mismas clases sociales, sin embargo en cualquier sistema la educación es

“la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y el desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto de la sociedad política en su conjunto como del medio ambiente específico al que está específicamente destinado” (Durkheim, 2001: 49).

Por su parte la pedagogía consiste en teorías acerca de la educación cuyo objetivo es determinar lo que “debe ser”, es decir, promulgar preceptos y definir lo que ha de ser y lo que debe guiar la práctica.

- b) Los discursos de la “Reconstrucción de la práctica pedagógica”, inspirada en los postulados de Foucault acerca de la “insurrección de los saberes sometidos”. Esta insurrección indica que existen saberes que han estado sometidos, sepultados o enmascarados al interior de un conjunto de conocimientos formales. En el caso de Colombia, en la década de los setenta (1975) los postulados de Foucault incidieron, en particular, en el movimiento “Historia de las Prácticas Pedagógicas”. Para los miembros de este grupo las categorías de poder y saber permitían demostrar que el discurso pedagógico había estado sometido a los discursos hegemónicos de la economía, la sociología y la psicología. Esta situación llevó, en palabras de Zuluaga, al *enrarecimiento de la pedagogía* y a la dispersión de la misma dentro de otras disciplinas. Estas consideraciones plantearon la necesidad de analizar la sistematicidad e historicidad de la pedagogía, a partir del estudio tanto del discurso como de la práctica pedagógica. Este movimiento instauró el concepto de saber pedagógico para dar cuenta de su historicidad; así, el saber

“incluye el pasado y presente, obviamente que todos sus contenidos no son activos. Hoy en día, cubre no solo las teorías sobre la educación y la enseñanza (Ciencias de la educación, pedagogía y didáctica), sino también la cotidianidad de la enseñanza, las acciones prácticas del maestro, la organización de la escuela, los contenidos que se imparten en las instituciones formadoras de docentes” (Zuluaga, 1990: 189).



- c) Los presupuestos de la teoría de la “Recontextualización del discurso pedagógico”, propuesta en Colombia por Mario Díaz, a partir de los postulados de Foucault y Bernstein. A partir de Foucault se analiza el dispositivo pedagógico el cual se asume como las relaciones entre poder, discurso, control y sujeto. El interés, entre otros, es analizar la manera como se ejerce el poder y como se legitima, mantiene y reproduce mediante el uso de instrumentos, técnicas y procedimientos. En tal sentido, la pedagogía es una práctica discursiva constituida por diversos dominios de discursos, lo cual impide plantear una “unidad del discurso de la pedagogía”. Podemos señalar que “la pedagogía está envuelta en un sistema de prácticas, de discursos, de enunciados, de instituciones que hace que se pueda comprender como si existiera bajo la forma de un nudo en una red” (Díaz, 1990: 43). Los desarrollos teóricos de Bernstein inciden en la comprensión del discurso pedagógico entendido como comunicación especializada constituida por sus propias reglas, prácticas, ordenamientos y límites.
- d) Los planteamientos de la “Pedagogía Reconstructiva”, inspirada en la propuesta de Habermas y liderada en Colombia por Mockus, A; Hernández, C; Granés, J; Charum, J; Castro, M, C, en la cual se asume que el núcleo de la competencia pedagógica es la competencia comunicativa. La competencia pedagógica entendida como la posibilidad de generar procesos de discusión racional, de involucrar el saber socialmente decantado y de apoyarse en la tradición escrita para reorientar la acción. Asimismo, la pedagogía es un saber que concierne sobre todo al docente. Adicionalmente, la reflexión pedagógica debe plantear la posibilidad de establecer un puente entre formas de comunicación y conocimiento escolar con formas de conocimiento propias del contexto cultural, es decir, con el contexto extraescolar. La competencia comunicativa da cuenta de la capacidad del sujeto para actuar socialmente, participar en el sistema de interacción, solucionar problemas y exponer sus puntos de vista frente a situaciones divergentes con el objeto de alcanzar el entendimiento. En esta propuesta de “Pedagoga Reconstructiva”, la competencia comunicativa tiene como unidad de análisis los actos de habla a partir de los cuales en los escenarios educativos expresamos discursos orientados a ordenar, prohibir, prometer, entre otros; actos que buscan propiciar consenso entre opiniones divergentes, así como coordinar planes de acción para propiciar la intersubjetividad.

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), para otros en prácticas discursivas y comunicativas (Mockus, Hernández y Díaz).

Las implicaciones de entender la enseñanza de la filosofía en la educación media desde el saber pedagógico, permiten a los docentes:

- Identificar, comprender e interpretar los desarrollos que ha tenido la pedagogía como campo conceptual.
- Reconocer la pedagogía como campo del **saber** y del **discurso** en el cual se define la práctica profesional, las interacciones entre saber, conocer y hacer, así como los vínculos entre escuela y sociedad.
- Tomar conciencia en su práctica pedagógica acerca del qué, cómo y para qué de la enseñanza de la filosofía en educación media.
- Reconocer el valor que tienen las prácticas y los discursos pedagógicos en la enseñanza.
- Valorar las reflexiones y las prácticas discursivas de los docentes en la reconstrucción del saber pedagógico.
- Establecer nexos entre saber pedagógico con el saber propio de las tradiciones culturales extraacadémicas con el objeto de reducir la brecha entre estos dos tipos de saberes.

### 1.3.2 Pedagogía y competencias.

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. Algunas de los aspectos que sustentan esta propuesta son:

**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 tal sentido, la actividad cognitiva 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. Esto lleva a proponer que “más que determinar las capacidades intelectuales de los individuos se busca establecer su *saber hacer*” (Torrado, 1998: 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 en el cual se puede observar la manera como el estudiante usa los conocimientos, las habilidades y resuelve problemas. La competencia es inseparable de la actuación porque cuando actuamos estamos realizando acciones 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 educativo tienen los contextos de socialización y la misma cultura (Torrado, 1998).

Para Sacristán (2008) existe una larga tradición, en el campo educativo, en el uso del concepto de competencia en especial en los currículos, en las actividades de aprendizaje de los alumnos y alumnas, en el planteamiento de los objetivos y en los enfoques de evaluación. Para este autor, en el campo educativo, las competencias nacen como instrumento de búsqueda de indicadores para evaluar resultados, pero terminan convirtiéndose en un discurso global de la educación orientado a la solución de los retos que tiene este sistema, entre éstos, tenemos (Gimeno, 2008: 14):

- Desplazar los aprendizajes academicistas y memorizados que se fijan como mera erudición, por aprendizajes por competencias en los que predomina la práctica.
- Propender por experiencias de formación profesional en las que predomine el dominio de destrezas y habilidades.
- Buscar que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también las intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes) y de relación con los demás (dialogar).

Uno de los riesgos que señala Sacristán en el uso de las competencias es que se convierta en solución de los retos que tiene un sistema educativo, es decir, que se considere alternativa para redimir sus carencias, porque reduciríamos la complejidad de estas problemáticas a la competencia. No obstante, el autor señala que a pesar de las dificultades, “podemos admitir su concurrencia a los debates sobre la educación como un programa de investigación y un instrumento más para diseñar intervenciones en las políticas y en las prácticas pedagógicas...” (Gimeno, 2008: 39).

### **1.3.3. Formación de competencias.**

Las anteriores orientaciones permiten señalar que el currículo problémico es una construcción cultural. Para la teoría crítica de la educación, seguidores de los planteamientos de la Escuela de Frankfurt, el currículo es una construcción cultural, una forma específica de organizar las actividades y las prácticas educativas del ser humano (Grundy, 1998).

Para explicar el currículo como una forma de organización de las experiencias humanas, es decir, como experiencia cultural, se adopta el concepto de interés de Habermas, el cual es de naturaleza cognitiva en tanto se refiere a las formas de racionalidad de los individuos; racionalidad afectada por procesos de aprendizaje. Asimismo, el concepto de interés está relacionado con la acción

en la medida en que no es posible pensar un tipo de racionalidad por fuera del mundo de la vida o del plano de la acción. El mundo de la vida, constituido por: a) la cultura entendida como el acervo cultural en la cual los individuos buscan entenderse con alguien acerca de algo en el mundo; b) la sociedad asumida como la coordinación de acciones entre los distintos sujetos morales y políticos; c) la intersubjetividad referida a la posibilidad de incluir dentro del punto de vista moral al otro.

Como construcción cultural el currículo se orienta al desarrollo de la competencia. Al respecto Habermas y Hymes desarrollan desde epistemologías distintas el concepto de competencia comunicativa; conceptos que se introducen en el campo de la educación y en las propuestas curriculares. Desde la teoría habermasiana el currículo se centra en la formación de juicios deliberativos lo que implica el desarrollo de la capacidad de argumentar y justificar para lograr la búsqueda del entendimiento. Para ello se requiere que tanto los docentes como estudiantes, sean participantes activos en la construcción del conocimiento. En términos del contenido curricular encontramos las siguientes características: propender por el carácter dialógico como práctica de libertad; generar procesos de negociación de las situaciones de aprendizaje lo que implica un proceso de reflexión; generar espacios para promover la crítica que consiste en adoptar una postura frente al conocimiento, la praxis, pero también adoptar una actitud de transformación frente a los aspectos problemáticos (Grundy, 1998).

La meta de la competencia comunicativa es producir un acuerdo entre los miembros de una comunidad intersubjetiva, quienes además de poseer un saber compartido, expresan confianza y reconocimiento mutuo. Para Habermas tanto la competencia lingüística como la competencia comunicativa contribuyen a que los hablantes dominen las situaciones de entendimiento; estas competencias dotan a los sujetos de reglas lingüísticas y semánticas requeridas para la producción e interpretación de los actos de habla. A juicio de Habermas, la diferencia entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa consiste en que para la primera, la unidad de análisis es la oración, mientras para la segunda son los actos de habla. Pero tal vez la diferencia más destacada es que para la competencia comunicativa las palabras son acciones.

Esto indica que los significados de las expresiones o de los enunciados no se reducen a las relaciones sintácticas de los signos o a las imágenes que suscitan las palabras en la mente, en el sentido chomskyano. Los significados se adquieren cuando los individuos en situaciones de interacción social utilizan el lenguaje para realizar acciones. Algunas de estas acciones tienen implicaciones éticas, tales como: Jurar, objetar, comprometer, prometer y aconsejar, entre otros. El valor de la competencia reside en que permite a los sujetos plantear y resolver problemas éticos.

Mientras que Habermas ubica el tema de la competencia comunicativa en una dimensión ética, Hymes la sitúa en un plano sociocultural. Para Hymes, la competencia no debe restringirse al conocimiento interno de la lengua (estructura) de un hablante y mucho menos limitarse a nociones como

comunidad homogénea, conocimiento lingüístico perfecto e independencia de factores socioculturales (Hymes, 1996). Para superar las anteriores restricciones Hymes propone, en primer lugar, vincular la competencia a los procesos de interacción social. Esto explica la necesidad de reconocer que los niños (as) adquieren la competencia acerca de “cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quien, dónde y en qué forma” (Hymes, 1998, 22). En consecuencia, indica Hymes, la competencia comunicativa es integral, porque se refiere a las actitudes, los valores y los procesos de interacción con los otros.

En segundo lugar, el concepto de competencia debe estar relacionado con el de actuación porque ambos se refieren a personas concretas, situaciones y acciones. Para Hymes, la actuación no es simple uso de estructuras gramaticales en situaciones concretas, tampoco se refiere a la conducta observable. Al contrario, la actuación tiene que ver con los juicios y las habilidades de los usuarios para realizar los siguientes procesos de comunicación:

1. Si (y en qué grado) algo es formalmente **posible**.
2. Si (y en qué grado) algo es **factible** en virtud de los medios de implementación asequibles.
3. Si (y en qué grado) algo es **apropiado** (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto que se usa y evalúa.
4. Si (y en qué grado) algo es realizado efectivamente, si realmente es **ejecutado**, y qué es lo que su ejecución implica.

En tercer lugar, Hymes señala que en contextos educativos el lenguaje ocupa un lugar esencial, por lo tanto la competencia debe ser entendida de manera diferencial, es decir reconociendo que las comunidades lingüísticas son heterogéneas en la medida en que están afectadas por factores socioculturales entre los que destaca fenómenos tales como las diferencias socioeconómicas, los valores y las normas compartidas, entre otros. Asimismo indica que la competencia en la práctica educativa y en experiencias investigativas no debe separarse de factores cognoscitivos, afectivos y volitivos.

La competencia indica el dominio del lenguaje en su dimensión comunicativa en la medida que éste se considera no sólo como acceso de la realidad, sino como parte constitutiva de la misma. En consecuencia, el lenguaje como comunicación es necesario para la acción y la comprensión de los significados sociales y culturales. El lenguaje como comunicación, interacción discursiva y expresión de la experiencia humana otorga una infinidad de sentidos y de interpretaciones a la realidad y hace posible la deliberación pública.

Además de la competencia comunicativa, en el currículo problémico para la enseñanza de la filosofía también se propende por el desarrollo de la competencia interpretativa o hermenéutica, la cual hace referencia a las acciones que realizan los estudiantes con el propósito de comprender los diversos contextos de significación, ya sean éstos sociales, científicos o artísticos (Hernández, 1998). En términos curriculares se busca que el estudiante encuentre el sentido de un texto, de una proposición o de un problema, es decir, presente los argumentos en pro y en contra de una teoría

en relación con la realidad. En tal sentido, el acto de interpretar implica un diálogo de razones y de confrontaciones entre los diversos sentidos que circulan en una realidad.

En la propuesta de currículo problémico para la enseñanza de la filosofía algunas características para el desarrollo de la competencia interpretativa son:

- a) Situar al estudiante como intérprete de los problemas presentes tanto en la realidad como en los objetos de indagación propios de la filosofía. Al basarse en una pregunta se puede acceder más fácilmente a la red de hilos que tejen una situación. Así, la pregunta es la base de toda experiencia y en especial de toda experiencia hermenéutica.
- b) Toda pregunta está relacionada con la experiencia, es decir: “no se hacen experiencias sin la actividad del preguntar” (Gadamer, 1975: 439). La experiencia trae consigo una delimitación y evita la incoherencia y la vaguedad. Esta experiencia al ser objeto de interrogación abre las posibilidades de develar y sumergirse en los intersticios de los fenómenos.
- c) El acto de preguntar es expresión del querer saber, “todo saber pasa por la pregunta. Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta” (Gadamer, 1975: 440). Precisamente, las preguntas pedagógicas consisten en dejar al descubierto que no hay respuestas preestablecidas ni la búsqueda de verificación de conocimientos. Además de interpretar preguntas el estudiante está en la capacidad de plantearlas.
- d) La dialéctica del preguntar indica acercarse a un texto para reconstruir sus intencionalidades. Cada pregunta suscita la apertura hacia nuevas posibilidades y nuevos campos antes vedados o simplemente no vistos.

Así, la competencia interpretativa o hermenéutica alude al fenómeno de la comprensión, es decir, a la constitución de los diversos sentidos de un contexto para lo cual se requiere ir más allá de la simple captación de una realidad para participar en la construcción del significado de la misma.

En el currículo problémico para la enseñanza de la filosofía también se reconoce el valor de la competencia propositiva o estética la cual no puede desligarse de las anteriores competencias. El acto de proponer o la competencia propositiva supone en términos curriculares una actuación crítica en la medida en que se requiere de la formulación de diversas soluciones o alternativas ante una situación o un problema. Toda posible formulación o propuesta no debe estar alejada de una estructura de significación lo cual exige un dominio argumental o propositivo del problema, situación o texto.

Otra característica de la competencia propositiva es la posibilidad de creación e imaginación lo que implica un carácter estético de la misma. Al hablar de competencia propositiva o estética se pretende que el estudiante tome una posición creativa propia invitando con ello a los estudiantes a crear, recrear, transformar y plantear diversas soluciones ante situaciones problemáticas que se le presentan en la propuesta curricular de filosofía. Podría decirse que la competencia propositiva está orientada hacia un “saber hacer”, hacia una

acción que genera un conocimiento o una forma de actuar ante un problema determinado.

Si bien esta competencia propositiva está relacionada con la solución y planteamiento de diversos problemas relacionados con el campo de la filosofía, el carácter propositivo radica, precisamente, en vincular los saberes filosóficos al ámbito social en el que está inmerso el estudiante. Por lo tanto, la competencia propositiva es conocimiento teórico y crítico, pero también posibilidad de creación e imaginación en contextos situados como tarea propia del pensamiento filosófico.

#### **1.3.4. Competencias para el ejercicio del filosofar**

Como ya se ha indicado, se entiende por competencias aquellas capacidades individuales y sociales cuyo desarrollo, obtenido mediante el esfuerzo personal, la interacción social y la relación con el entorno, permiten elevar la calidad de vida del sujeto y de la sociedad en la que éste se desenvuelve. Tales capacidades abarcan el plano cognoscitivo, actitudinal y emocional de la persona, así como sus relaciones con otras personas, posibilitan la aplicación óptima de los conocimientos y orientan el desempeño personal hacia la cooperación social.

En lo que se refiere al filosofar, en sus manifestaciones cognoscitivas, morales y expresivas, 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 generales toman formas particulares en el ejercicio del filosofar y son interdependientes.

- **Competencia crítica**

Las competencias relacionadas con el pensamiento crítico se orientan al ejercicio autónomo y público de la razón (Kant, 1986). 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 mediante un examen permanente y metódico de las razones de los demás y de las propias razones para conseguir una manera confiable de situarse frente al mundo (Descartes, 1993).

Poner en entredicho las creencias y opiniones permite acceder con transparencia a los fenómenos tal como se dan en el mundo (Husserl, 1994). Este tipo de ejercicio de la razón implica seleccionar la información recibida y las fuentes de información, 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, y de adoptar un criterio sólidamente fundamentado en las mejores razones, que se ubican en el plano de la episteme.

El pensamiento crítico se basa en el examen de las posturas ajenas pero también en el de las propias, por lo que contribuye al desarrollo de la auto-crítica como capacidad de 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 habilita al estudiante para apreciar la interdisciplinariedad y para integrar los conocimientos propios de diversas áreas del saber.

Las competencias asociadas al pensamiento crítico posibilitan la emancipación del sujeto y permiten 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 crítica no sólo opera sobre conceptos, ideas, y evidencias, sino también abraza reglas semánticas, sintácticas, pragmáticas, lógicas y comunicativas.

Las pretensiones de verdad, validez y autenticidad pueden ser examinadas críticamente desde diversos puntos de vista: desde una perspectiva histórica atenta a los cambios y a las comparaciones, desde una perspectiva sociológica que se pregunta por los intereses puestos en juego, desde una perspectiva lógica orientada a los argumentos y a las evidencias y desde una perspectiva estética que repare en la profundidad y moderación de los argumentos (Barnett, 2001). 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 eminentemente 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 una fundamentación más profunda de los argumentos y preparando al estudiante para el pluralismo que permite vivir la democracia.

El ejercicio del filosofar consiste en una práctica comunicativa en la cual maestros y discípulos involucran razones, emociones y expectativas. El diálogo filosófico debe basarse en la atención prestada al reconocimiento de los contextos, a la calidad de las razones y a la construcción de 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 los problemas concretos de la realidad 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 que la deducción de principios y la demostración de enunciados son posibles a partir de argumentos contrapuestos. La filosofía contemporánea ha mostrado cómo este método permite una mejor comprensión de la realidad y permite su transformación.

En actitud abierta al descubrimiento y a la comprensión, la interpretación de textos filosóficos permite afinar los propios juicios para proponerlos argumentativamente en diálogo con diferentes tradiciones y con tendencias del pensamiento contemporáneo. El fomento de las competencias comunicativas mediante el ejercicio del filosofar permite a la vez profundizar el conocimiento, comprender las implicaciones del uso del lenguaje y desarrollar la sensibilidad del sujeto.

En las competencias comunicativas 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, el trabajo filosófico posibilita el ejercicio 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 las competencias asociadas a la creatividad, el ejercicio del filosofar puede ser visto como educación suscitadora (Salazar, 1967), pues como expresión de la libertad del espíritu humano fomenta el 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.

Las competencias asociadas a la creatividad están relacionadas 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 y con la abstracción de formas estéticas producidas y percibidas. La capacidad de abstracción es potenciada mediante el ejercicio filosófico y favorece la invención y el descubrimiento.

El ejercicio del filosofar desarrolla la capacidad heurística de 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 forma creativa mediante la formulación de 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 evidencia la capacidad de sobreponerse a las condiciones impuestas y crear unas nuevas condiciones que posibiliten unas mejores condiciones de vida, pues la filosofía no sólo sirve para describir la realidad sino para transformarla (Marx, 1987).

BORRADOR

## 2. PREGUNTAS CENTRALES DE LA TRADICIÓN FILOSÓFICA

Sin restar importancia a las escuelas filosóficas, que deben ser objeto de estudio permanente por parte de docentes y estudiantes, el equipo de trabajo responsable de la formulación de estos lineamientos ha considerado adecuado presentar el componente disciplinario eligiendo algunos de los problemas más destacados de tres áreas 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: 17).

Las preguntas referidas al conocimiento humano, a la estética y a la justicia hacen evidente que no se trata sólo de tres áreas del campo 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 que sea posible ubicar en otras áreas- 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: 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, 2003: 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 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: 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 como teoría del conocimiento, mientras que los términos gnoseológico y epistemológico se usan como adjetivos. Ésta se ocupa de la indagación sobre la naturaleza, legitimidad (validez) y límites del conocimiento humano en general. Las preguntas que plantea agrupan cuestiones tales como las siguientes: ¿Es posible el conocimiento? ¿Cómo puede describirse el fenómeno o el proceso del conocer? ¿Qué tipos de conocimiento existen? ¿Cuáles son sus fundamentos? ¿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 contexto de su actividad filosófica, a partir de su distinción entre la doxa (opinión o creencia) que es fuente de error y la episteme (ciencia, saber) que entraña la verdad.

Pueden encontrarse planteamientos amplios de estas cuestiones por ejemplo en la obra de Platón, más específicamente en su diálogo el Teeteto, donde se pregunta por las condiciones que hacen que un conocimiento pueda considerarse verdadero. También se desarrollan en diversas partes de la obra aristotélica, como en los Segundos Analíticos donde 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, donde muestra las etapas del proceso del conocimiento y establece la distinción entre diversos modos de saber, específicamente humanos, de estar en la verdad:

La *tekhné* (técnica), ámbito de la fabricación y la producción, designa el modo de saber hacer las cosas (por ejemplo en el campo de la *tekhné* médica o la *tekhné* política). Es un saber que incluye el por qué y además es enseñable. El término de este saber es una producción (*poiesis*).

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

La *epistéme* (ciencia propiamente dicha) se refiere a un por qué universal y necesario. Recae sobre lo que es necesariamente y demuestra la interna necesidad de lo que no puede ser de otra manera. La *epistéme* acontece en el campo de la lógica y se expresa mediante 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 de los principios de la demostración en las distintas ciencias.

Finalmente, la *sophia* (sabiduría) constituye el modo más alto de saber y consiste en la unión de la visión de los principios y lo que se deriva de ellos necesariamente; es la integración de *epistémé* (saber demostrativo) y *nous* (captación de los principios de la demostración). Es la ciencia de las cosas más altas y supremas.

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).

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 por ejemplo en relación con la teoría de la iluminación de san Agustín o en la discusión sobre el problema de los universales, que indaga acerca de lo que corresponde en la realidad a las esencias universales concebidas por el espíritu humano, filósofos medievales como santo Tomás, san Buenaventura, Duns Escoto y Guillermo de Occam elaboraron explicaciones completas sobre el conocimiento humano (Verneaux, 1979).

No obstante, el desarrollo de estos problemas en la filosofía clásica y medieval no conforma un campo particular y se encuentra vinculado con cuestiones lógicas, ontológicas y aún teológicas, formuladas en el horizonte de la pregunta por el ser.

Puede afirmarse que es en la época moderna donde 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: 11).

Esta cuestión es abordada por el racionalismo (Descartes), en un examen que parte de la duda metódica y se orienta a la búsqueda de la certeza mediante el análisis de la razón y sus ideas. Por su parte el empirismo (Locke, Hume) se propone investigar el origen, certidumbre y extensión del conocimiento humano. Para ello se apoya en el examen de la experiencia (en la doble acepción de observación de objetos externos y de las operaciones internas de la mente), como origen de los contenidos del conocimiento y de sus leyes psicológicas.

Pero es con Kant que 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, 1983:12). 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.

Mediante su trabajo crítico y reflexivo, la teoría del conocimiento pretende fundamentar una ciencia de la naturaleza (ciencia empírico-analítica) que se desarrolla con base en la combinación de lenguajes formalizados y métodos experimentales (Galileo, Newton). Estos dos componentes influirán a su vez en el análisis racional de la filosofía (racionalismo) 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 encomendada 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

E. Tugendhat (1997) ha propuesto trasladar a la historia de la filosofía la tesis de Kuhn 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 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.

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 (1561-1626). 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 provenientes del exterior y 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: 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 presentes 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, 1980:53).

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 al hombre ampliar su imperio y dominio técnico sobre la naturaleza.

Si bien es importante garantizar en los procesos del conocimiento, mediante la formación y el ejercicio del filosofar, un control sobre los prejuicios y obstáculos epistemológicos que limitan la objetividad en el conocimiento y una actitud crítica y reflexiva contra muchos de los pseudoconocimientos que transmiten la cultura y los medios masivos de comunicación, 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.

Ya Richard Rorty (1995) cuestionó en su obra *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, el uso de la metáfora del espejo de la naturaleza, como un presupuesto problemático de la teoría del conocimiento moderna, e indicó que 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 proposición que ha logrado superar cualquier tipo de duda por parte del sujeto cognoscente. Esta búsqueda se refleja de forma paradigmática en el proyecto filosófico de Descartes, orientado a una fundamentación absoluta e incuestionable de lo conocido, que sólo acepta como verdadero aquello que se presente como absolutamente cierto (Descartes denomina a esta tarea como la búsqueda de un punto arquimédico para fundamentar el conocimiento).

Una vez desarrollado el proceso de la duda metódica que ha puesto en crisis toda forma de conocimiento (duda sobre el conocimiento ordinario, sobre las demostraciones científicas e incluso sobre las creencias religiosas), 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.

Los críticos del pensamiento cartesiano han llamado la atención acerca de la imposibilidad de alcanzar una certeza absoluta en el conocimiento, que declare inválidos los conocimientos previos y renuncie a todo presupuesto. Adicionalmente es también problemática la conexión que Descartes trata de establecer entre el yo (sustancia pensante) y el mundo (sustancia extensa); este *problema del puente* obliga a introducir a Dios (sustancia divina), como garantía de conexión entre el mundo del pensamiento y el mundo de la extensión.

Si se identifica el campo del conocimiento válido con el de las certezas absolutas, se hace problemático también poder aceptar las evidencias aportadas por las diversas ciencias (matemática, lógica, ciencias empíricas de la naturaleza y ciencias humanas). Tanto las tendencias pragmatistas (Peirce y Dewey), así como la teoría postempírica de la ciencia (Popper, Kuhn) y la segunda filosofía de Wittgenstein, han llamado la atención sobre lo problemático de identificar conocimiento y certeza absoluta. (Muñoz et. al, 2000:100).

¿Finalmente 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 el conocimiento, la pregunta por la **objetividad y los límites del conocimiento**, puede precisarse a partir del planteamiento crítico formulado por Kant. Como es sabido, este autor propone en su teoría del conocimiento un análisis de la facultad de conocer (crítica de la razón) mediante una investigación de las formas a priori que hacen posible dicho conocimiento; no se trata de una crítica de objetos o ideas de la razón, sino de una crítica de la razón misma.

La pregunta por el conocimiento se formula en términos de pregunta por la objetividad: A Kant le preocupa la justificación de la ciencia físico-matemática desarrollada por Newton, especialmente en relación con la universalidad y necesidad de sus juicios, para poder someter a revisión la pretensión de la metafísica de ser considerada como una ciencia.

En este sentido es importante la crítica que Kant formula al 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 (revolución copernicana).

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, ellas se desarrollan gracias a la función cumplida por ciertas formas o estructuras a priori (a nivel de la sensibilidad y el 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: 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 para mí), dejando inaccesible la cosa en sí misma (lo 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 en-sí para acercarse al para-mí. En virtud de este proceso, se potencia el reino del conocer/pensar y se aleja del ser/realidad extramental. (Rábade, 1998).

Gracias al abandono del conocimiento como representación, ya no se exige al conocimiento que represente lo conocido y el acento se traslada a los procesos de construcción del sujeto. Ellos 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).

Finalmente, este esfuerzo de fundamentación de la física matemática moderna propuesto por Kant, se problematizará a partir de la crisis del mecanicismo newtoniano y el surgimiento de las geometrías no euclidianas y de las teorías físicas relativistas, cuánticas e indeterministas, en los inicios del siglo XX.

### **2.1.3. La teoría del conocimiento como crítica de las ciencias. La crítica al positivismo.**

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 no modifica sino que abandona esta tarea.

En opinión de Habermas (1982), ni en la metacrítica que Hegel hace a la teoría del conocimiento de Kant, ni en la metacrítica que Marx formula a Hegel, es posible recuperar ya un espacio para el desarrollo de una teoría del

conocimiento; en consecuencia ésta deja su lugar a un 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: 13).

Con el surgimiento del positivismo (Comte) y del neopositivismo (Círculo de Viena) en el siglo XIX y la primera parte del XX, se abandona progresivamente la dimensión reflexiva abierta por la filosofía en su tarea de pensar la ciencia; en su lugar se proyecta el modelo de la ciencia natural como paradigma para la comprensión de los demás tipos de ciencia y se sustituye la dimensión reflexiva de la teoría del conocimiento por una práctica metodológica investigadora de puros hechos.

Cuatro rasgos básicos caracterizan 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 (Mardonés, 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 (ciencias del espíritu) y al de las nacientes ciencias sociales, impidiendo cualquier fundamentación o mediación reflexiva de las ciencias por parte de la filosofía.

La crítica a esta concepción parcial de la racionalidad científica, constituye un campo de debate entre filosofía y positivismo a lo largo del siglo XX, donde aquella asume la forma de una reflexión crítica sobre las ciencias. Entre el conjunto de planteamientos que han dado cuerpo a este amplio debate pueden destacarse, sin pretensión de exhaustividad, los siguientes:

#### **2.1.4. La teoría postempírica de la ciencia.**

En primer lugar el desarrollo de una *teoría postempírica de la ciencia* (denominada también *teoría analítica de la ciencia* o *filosofía de la ciencia*), que parte de la reflexión lógica y metodológica adelantada por los propios investigadores provenientes especialmente del campo de las ciencias naturales, para someter a crítica la comprensión científica elaborada por el positivismo.

Este proceso autocrítico se pone en marcha con la obra de K. Popper (especialmente con su *Lógica de la investigación científica*, 1985), donde el físico vienés critica a la inducción como modelo del método científico, por su incapacidad de proporcionar el acceso a leyes universales (denominado el problema de Hume); desarrolla su concepción alternativa de la falsación como modelo de crítica deductiva de las teorías científicas y postula un nuevo criterio de demarcación entre ciencia y metafísica (denominado como el problema de

Kant) basado en la posibilidad de falsación de los enunciados científicos, con el cual toma distancia del postulado de la verificación como criterio de sentido de los enunciados, propuesto por el positivismo y 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 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 su discípulo Thomas Kuhn en su obra pionera *La estructura de las revoluciones científicas* (1971). A Kuhn (norteamericano, físico e historiador de la ciencia), le interesa desarrollar una mirada histórica que permita evidenciar el papel que cumplen los factores psicológicos y sociológicos en la práctica científica concreta, cuestionando así la oposición tradicional entre contexto de descubrimiento (génesis) y contexto de justificación (validez).

En este planteamiento es central la noción de *paradigma*, entendido como un modelo o patrón para la formulación y resolución de problemas, que es compartido por los miembros de una comunidad científica, (por ejemplo el paradigma newtoniano en la física clásica, o el paradigma de Einstein 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. A partir de allí 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.

Posteriormente Kuhn sustituye la noción de paradigma por la de *matriz disciplinar*, que define como una constelación de creencias, valores y técnicas compartidas por una comunidad científica, así como las concretas soluciones de problemas realizadas bajo un modelo o ejemplar.

El paradigma es fundamental para entender la propuesta kuhniana 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.

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 la sociedad.

Como señala I. Lakatos (1986), se requiere de 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. Los defensores de la teoría analítica de la ciencia (Popper, Albert) desencadenan un debate en los años sesenta y setenta con los defensores de una *teoría dialéctica de la ciencia*, acerca de la vigencia de sus tesis en el campo de las ciencias sociales, que pondrá de relieve y permitirá someter a crítica el papel central jugado por la racionalidad científica en la sociedad actual y los supuestos ideológicos y políticos en los cuales se apoya.

### 2.1.5. La teoría crítica de las ciencias

Un segundo frente de debate con el positivismo es desarrollado por diversos científicos sociales y filósofos de la denominada *teoría crítica de la sociedad*, que busca ampliar la dimensión reflexiva de la teoría del conocimiento abierta por Kant, mediante la recuperación de los planteamientos del idealismo alemán (Fichte y Hegel), del materialismo histórico de Marx y de la crítica freudiana al carácter represivo de la cultura en la sociedad actual. Desde esta perspectiva, la teoría crítica de las ciencias busca problematizar el papel cumplido por la ciencia y la tecnología en la unidimensionalización de la vida social y frente a ello impulsar procesos de emancipación a nivel individual y colectivo.

Es en la propuesta de J. Habermas sobre *Conocimiento e interés* (1982), 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: Así, “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, 1973: 67).

En las *ciencias analítico-empíricas* (ciencias naturales), se evidencia la conexión existente entre los procesos precientíficos 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 construcción 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, 1973: 68). Desde este punto de vista, las ciencias analítico-empíricas amplían las fuerzas productivas de la sociedad y garantizan la

reproducción de la vida individual y social, desde el punto de vista de su desarrollo material.

En las *ciencias histórico-hermenéuticas* (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 precomprensión 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, 1973: 68). Estas disciplinas permiten acumular un saber orientado a la construcción de la identidad individual y colectiva, y 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* (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 autorreflexión.

En la autorreflexión se combinan procedimientos de comprensión y explicación con una intencionalidad emancipatoria: “Esta libera al sujeto de la dependencia de dominio sedimentado ideológicamente. La autorreflexión está determinada por un interés de tipo emancipatorio”. (Habermas, 1973: 70). Este interés emancipatorio es compartido por las ciencias sociales de inspiración crítica y 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 las sociedades desde una perspectiva integral.

El análisis elaborado por la teoría crítica de las ciencias atribuye un papel fundamental al lenguaje, en cuanto con él se anticipa la idea de emancipación: la comunicación emancipatoria es la única idea que poseemos en el sentido de tradición filosófica. Al desarrollo de esta tesis fundamental se dedicará la elaboración posterior de la teoría crítica del conocimiento.

### **2.1.6. El giro lingüístico como marco para una teoría semiótica 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 Ch. Morris en la semiótica, Peirce, Frege y Wittgenstein en la filosofía del lenguaje, y 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 da inicialmente en el campo de la semántica que indaga acerca de la relación entre enunciados y estados de cosas en el mundo, y 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 lugar de la subjetividad trascendental (Kant) es ocupado aquí por las estructuras gramaticales; gracias a ello las relaciones entre lenguaje y mundo reemplazan las relaciones sujeto-objeto y el trabajo reconstructivo de los lingüistas sustituye el método introspectivo de las modernas teorías del conocimiento.

En su crítica al paradigma mentalista de la modernidad, Rorty (1995) ha sacado a la luz 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 présemiótica del conocimiento (que incluye tanto a Kant, como al positivismo y a las teorías sobre la comprensión como empatía), tiene la limitación de que reflexiona 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 signica 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, 1985:178). Por lo tanto el signo que se refiere a la vez a un objeto y expresa un estado de cosas, requiere del interpretante 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 cognitivo* 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, 1985, 36-7).

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 al interior 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.

En consecuencia, es necesario distinguir entre la *objetividad* entendida en términos de organización teórica de la realidad mediante el punto de vista de una teoría o paradigma y la *verdad* entendida como el proceso argumentativo en que se dirimen pretensiones de validez. Mientras 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 al interior 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, 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 a representar y se hace punto de referencia común de un proceso de entendimiento entre miembros de una comunidad de comunicación que se entienden unos con otros sobre algo en el mundo.

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 entendimiento se remiten recíprocamente” (Habermas, 2002, 26).

En síntesis, el modelo epistemológico de la comunicación permite comprender que no tenemos acceso inmediato a entidades en el mundo que sea 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 a la práctica pública de la justificación y la verdad se hace concepto trivalente.

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 condiciones de verdad no interpretadas.

Con el desarrollo de los análisis pragmáticos del habla, Habermas reformula en términos comunicativos pretensiones universales de validez (*verdad* de las proposiciones como supuesto de la teoría semiótica del conocimiento, *rectitud* de las normas para el caso de una ética discursiva y *sinceridad* de los hablantes), que se postulan tanto en el habla cotidiana, como en la elaborada por los expertos; mediante estas pretensiones generales presentes en todo acto de habla comunicativo, se busca superar cierto relativismo contextual, como por ejemplo el formulado por Rorty.

Esta pretensión de universalismo suscita de nuevo las críticas puestas en marcha por el pensamiento posmoderno con la crítica de Lyotard a los metarrelatos de la modernidad. Desde una perspectiva distinta el científico social portugués De Sousa, en su trabajo "*Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*", 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 ciencia y cultura, distinguir entre objetividad y 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 contrahegemónico de la ciencia hegemónica basada 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 "donde 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, 2006:23). 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, 2006:34).

## 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 que es necesario 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? ¿Habrà algo que sea agradable para todos? ¿Las obras de arte son sólo para nuestra entretención o tendrán otro sentido? ¿Por qué los artistas hacen arte? ¿Existe eso de la inspiración?

Miguel de Cervantes, Leonardo da Vinci, Pablo Picasso o Federico Fellini ¿tenían como objetivo expresar sus sentimientos?, ¿el arte 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, vale la pena acudir a los filósofos para que iluminen nuestras inquietudes.

### 2.2.1. La reflexión estética en la antigüedad

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 sabrá ni llegará a tener una recta opinión sobre las cosas que imita (...) continuará realizando su plan aún sin conocer lo que encierra cada cosa de bueno o malo” (Platón, 199: 482) 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, 1978: 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, sin embargo no se pudo desarrollar un estudio filosófico sobre el arte. En general, los pensadores cristianos consideraron que las pinturas o la música deberían tener un papel moralizante o pedagógico.

### **2.2.2. Origen de la estética como problema filosófico**

La modernidad como una nueva perspectiva para ver el mundo fue iniciada por René Descartes en el siglo XVII, quien consideró que sólo hay conocimiento cuando tenemos ideas claras y distintas, 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. Un siglo más tarde apareció la pregunta sobre cómo tener un conocimiento verdadero 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 y afirmar que las representaciones artísticas pueden ser confusas pero claras porque diferencian el campo del intelecto del de la fantasía y la sensibilidad.

Baumgarten dio inicio al estudio del gusto como la 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 en 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 a conocer. El pensamiento humano tiene unas 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,1981:229).

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,1981: 234).

El gusto por una obra de arte aparece cuando ella se adecúa 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,1981: 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 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, 1990: 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, 1989: 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, 1989: 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, 1989: 136).

En Hegel encontramos el arte como una exigencia y 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 son 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, 1989: 141).

### **2.2.3. Arte y condición humana**

Las concepciones del idealismo produjeron reacciones contrarias 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 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, 1984: 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, 1981:432).

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, 1981). 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, 1981: 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. “Todos los sentidos físicos y espirituales han sido suplantados, así, por la simple enajenación de todos estos sentidos, por el sentido de la tenencia” (Marx, 1987: 621). 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.

Es necesaria, por tanto, la objetivación de la esencia humana, así en el aspecto teórico como en el práctico, para que los sentidos del hombre se conviertan en sentidos humanos y para que pueda crearse el sentido humano adecuado a toda la riqueza de la esencia humana y natural (Marx, 1987: 622).

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 y se produzca a sí mismo y al mundo social.

Siendo Nietzsche y Marx críticos de la cultura occidental y del arte en ella producida, encontramos posteriores 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: 38) sino porque, también, es la experiencia de lo existente que está en el Ser. “Sólo esta iluminación nos regala y 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: 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 ésta considerada de antemano la obra de arte, se halla bajo el dominio de la interpretación tradicional de todo lo existente como tal” (Heidegger, 1969: 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 autocomprensión. “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, 1984:158). 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, en este sentido, 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: 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 en el arte.

#### **2.2.4. La crítica social desde el arte**

La filosofía contemporánea del arte 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. Sin desconocer el valor estético del arte, las obras no sólo señalan acusadoramente la deshumanización de la sociedad sino también “se salen del mundo empírico y crean otro mundo con esencia propia y contrapuesto al primero” (Adorno, 1983: 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: 175).

Concebir 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 “deshacer 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: 164).

En la perspectiva del marxismo contemporáneo, encontramos 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: 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 alineación 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: 345).

#### **2.2.5. La reflexión estética desde nuestra América**

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 sentido hay que recordar que “la expresión estética de América Latina está en relación directa con los procesos histórico-políticos del continente” (Barreiro, 1983: 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 explotación 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 elites 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 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?

Una de las características de la experiencia estética es la que se refiere a la vivencia. La relación racional y sensible que tenemos con el arte tiene una particularidad especial: nos involucra. El arte no es para una contemplación puramente intelectual, nos sentimos afectados, atraídos y animados por diversas obras. En ese sentido, en Nuestra América podemos involucrarnos con las 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. Esta diferencia es subrayada desde la filosofía como crítica pues el consumo se ha impuesto y pervertido el buen gusto. 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: 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: 203).

En este sentido, 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: 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: 59).

La reflexión filosófica permite comprender que no sólo el artista permite reflexionar profundamente sobre los misterios de la vida humana sino que también los grandes genios del arte logran presentarnos los problemas 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: 172).

### **2.3. Preguntas filosóficas acerca de la justicia.**

### 2.3.1. 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 elites 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, 2001: 117).

Esta pregunta acerca de la mejor manera de organizarse políticamente resulta de gran importancia para quienes conocen la historia colombiana, pues luego de haber sido una colonia española durante tres siglos y una república durante dos siglos, la democracia existe sólo de manera formal. Contamos con algunos elementos formales de una democracia, como el Congreso y los procesos electorales, pero ésta no ha penetrado las estructuras de la sociedad ni permeado la conciencia de muchos ciudadanos. El hecho de contar con ejercicios periódicos de sufragio es suficiente para que muchos llamen democracia en Colombia a un sistema en que predomina una combinación de rasgos aristocráticos y monárquicos, cuya tendencia apunta más bien a la degeneración de estos dos modelos.

Éste es un problema que Colombia comparte con otras antiguas colonias en las que 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 algunos, 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 político**, que expresa la necesidad de legitimar socialmente el ejercicio del poder y de señalar sus límites para asegurar el bien común y 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, 2002: 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, 1990: 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, legislativo y 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, 2005: 146).

Vale la pena destacar en este punto el poder que tienen los medios de información masiva, pues pueden cumplir con su deber de informar a la opinión pública sobre el estado de las cosas para contribuir así a la mejor toma de decisiones, pero en cambio de esto pueden establecer una alianza con el poder político para crear una sensación infundada de seguridad o para sembrar el miedo entre la población. En la sociedad colombiana 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 hacen parte los medios. El poder de dar información, de ocultar información 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: 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. “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, 2002: 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 redundará en beneficio de ellos” (Smith, 1999: 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, 1993: 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, 1993: 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, 1993: 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: 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 básicos e igualitarios completamente apropiado, esquema que sea compatible con el mismo esquema para todos...” (Rawls, 1996: 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, 2006: 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, 2001: 92). Esta crítica resulta de gran relevancia en Colombia, 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, 2001: 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.

### **2.3.2. 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 que en la modernidad el término *sociedad* fuese 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, 1993: 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 elites 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 cultural, 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 una sociedad piramidal. Se trataba de una sociedad esclavista en la cual 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, 2007: 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 dedica a cumplir las funciones que le son propias. “Cada uno de los órdenes del Estado, el de los negociantes, 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, 2006: 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, 2006: 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, entendemos por imagen... *un ser dotado de inteligencia, libre albedrío y dominio de sus propios actos*” (De Aquino: 1989, 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, 1959: 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: 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: 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, 2005: 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 Emmanuel 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, 2002: 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, 1986: 29).

En la actualidad, la mejor y más amplia expresión de la dignidad humana se encuentra en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948 (ONU, 2005), 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 entre sí. Todo ser humano detenta los mismos derechos, no importa de quién se trate.

En el contexto colombiano, 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**, 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 buena nutrición, buena salud, buena educación y buena información.

Desde la filosofía práctica se subraya cómo la prevención de las violaciones de los derechos humanos y la sanción de quienes violan tales derechos sólo puede 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, 2005: 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 desde la 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 ellos 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, 2004: 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, 2000: 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. Ante esta crítica, Sen sale al paso de la arbitrariedad con que algunas veces defiende el autoritarismo acudiendo a una visión muy limitada de tradiciones supuestamente homogéneas. “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 en la libertad” (Sen, 2000: 290). Esta discusión filosófica merece especial atención en Colombia, pues se trata de un país que ha sido definido constitucionalmente como pluriétnico y multicultural, pero cuyos graves problemas en materia de derechos humanos hacen necesario mantenerlos como un referente moral fundamental.

### 2.3.3. Criterios para orientar la conducta humana

En la vida cotidiana de todas las personas se presentan situaciones que hacen emerger 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 las normas morales vigentes en los contextos sociales, con la búsqueda del mayor bienestar social y con 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 comunitarista, que hacen 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, 2004: 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 y que reflejan una sociedad en que los hombres 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, 2004: 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 la certeza 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, 2004: 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, 2004: 178). A la luz de esta ética de las virtudes bien vale la pena 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 que lleva a evitar 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 auto-reflexión animada por la máxima «*conócete a ti mismo*», Sócrates hizo evidente la relación entre el conocimiento y la práctica de las virtudes: “«el conócete a ti mismo» y el «sé sensato» son la misma cosa” (Platón, 1981: 348). El ejercicio de la razón orientado a vivir de una manera 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, 2006: 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. En Colombia, por ejemplo, ha sido difícil que los ciudadanos articulen el bien propio y el bien común, pues se suele pensar que se puede estar bien sin que la sociedad toda lo esté. 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 el 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, 2007: 22), Aristóteles señala como respuesta 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, 2006: 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, 2006: 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, 2006: 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 insoluble 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, dando gran importancia a las virtudes, a la ley natural y a la finalidad de la vida humana.

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, 1988: 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 inmediatos” (Smith, 1997: 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.

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, 1993: 182). En un contexto como el colombiano 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, 1988: 671). La simpatía aparece en la teoría de los 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, 1993: 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: 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, 1995: 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 comunidad concreta o no” (López, 2004: 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, mostrando 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.

Cuando los avances del capitalismo industrial agravaron notablemente la situación de la explotada clase obrera, a finales del siglo XVIII surgió el utilitarismo, cuya principal preocupación fue la búsqueda del bienestar y 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, 1994: 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, 1994: 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 condicionamiento mental que impide a muchas personas evaluar su calidad de vida (Sen, 2000: 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, 1999: 43).

La ética utilitarista actualmente motiva 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 desapercibido 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, 1999: 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, 2002: 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, 2002: 116). El respeto a la dignidad humana aparece desde esta perspectiva como el criterio más importante 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 del conflicto armado que vive Colombia 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 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 en 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, 1994: 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, 1998: 172).

### 3. PROPUESTA CURRICULAR, DIDACTICA E IMPLEMENTACION

#### 3.1. El currículo en filosofía basado en la enseñanza problemática.

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: 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: 317).

Las anteriores argumentaciones han dado lugar a propender en el currículo de enseñanza de la filosofía por el enfoque problémico. 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 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 capacidad de proponer y de plantear problemas y aproximaciones para su intelección, que si bien no son originales, si den cuenta de la iniciativa y de la subjetividad de cada estudiante. Es precisamente en la capacidad cuando contrastan nuestros conceptos con otros usos comunes, etc (León Gómez, 2006: 33).

En la enseñanza en filosofía, la pregunta tiene una perspectiva vital. 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 problémico son:

**Primera consideración:** Reconocer nuestra condición de ignorancia 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, 1992, *Teeteto*: 150b).

Otro ejemplo es el de la Apología en el cual Sócrates visita a un Sabio eminente cuya conversación derivó en 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, 1986: 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, no se trata, como lo considera Trasímaco en la República, que “siempre es más fácil y cómodo preguntar que responder” (Platón, 1993:10).

**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: “¿a qué viene, Sócrates, toda esa verborrea? por qué habéis de ceder como si estuvieseis de acuerdo, la victoria el uno al otro, ni más ni menos que si fueseis unos niños. ¿Quieres saber sinceramente qué es la justicia? No te limites a preguntar y a vanagloriarte neciamente en refutar la respuesta de los demás” (Platón, 1993:10). El momento de confusión tiene como propósito ir definiendo, progresivamente, las cuestiones que se constituyen en objeto de problematización o de investigación (virtud, ciencia, belleza, entre otras).

Así como el arte de la partera es ayudar a dar a luz, del mismo modo Sócrates, considera que, mediante interrogantes, puede ayudar a sus estudiantes 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: 131).

Algunas orientaciones para el desarrollo del currículo problémico 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: 95).
- **Preguntas como ejes de organización e integración.** Las preguntas seleccionadas pueden organizarse en núcleos problémicos, los cuales se formulan a manera de interrogantes. Cada núcleo problémico 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 problémicos. Las preguntas filosóficas no surgen de una selección arbitraria del docente frente a lo que es preferible enseñar, más bien deben hacer parte de un consenso acerca de lo que es necesario y perfectible de enseñanza. En la enseñanza de filosofía, la problematización sitúa la acción y la práctica pedagógica del maestro ante el saber y la cultura (Bravo, 2004: 201).
- **Preguntas como ejes para el desarrollo de la autonomía.** El estudiante en la resolución de los núcleos problémicos se constituye en 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. En efecto, el pensamiento y la personalidad del adolescente están en mayor relación con la cotidianidad, con sus inquietudes y con sus propios conflictos, mas que con 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 exclusivamente de la filosofía, también 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 disposición una disposición ante la vida (Foucault, 1983). 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 esta llamada a ser educación; una educación centrada en la enseñanza de un estilo de vida integral y edificante. En consecuencia, es indispensable partir de la particularidad de la filosofía como conocimiento para poder determinar que cualidades son las que se quieren formar. Esto implica determinar cuales 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: 19).

En estas Orientaciones Curriculares se entiende la didáctica como el ámbito específico del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza. En este sentido, 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, el cual 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: 117). Si bien, en estas reflexiones el docente puede presentar algunas estrategias y métodos para la enseñanza, no busca trazar un camino estrecho el cual 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 el entendimiento y por último 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 estos 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 aprender; 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 solo y siempre y el mismo método.

El segundo de los fundamentos se denomina la solidez para enseñar y aprender centrado en la investigación acerca de las 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 el mismo las cosas por sus principios.

En el periodo contemporáneo encontramos los postulados de la Didáctica crítica, la cual establece vínculos con una visión socio-crítica y cultural del currículo y con el enfoque pedagógico centrado en el método de la pregunta; propuesta curricular adoptada en estos lineamientos. 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 capacidades de autodeterminación, codeterminación y solidaridad. Entre las tareas que desarrolla una didáctica crítica tenemos: a) la elaboración con métodos científicos el 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 los alumnos y profesores interactúan y deciden metodológica y didácticamente sobre aquello que es más pertinentes para la enseñanza y aprendizaje, tomando conciencia sobre lo que hacen y en qué condiciones históricas deciden (Rodríguez, 1999: 135).

La didáctica crítica tiene por objeto el estudio y puesta en marcha de todos los aspectos referentes al desarrollo práctico de la teoría educativa y el desarrollo curricular. Siguiendo los planteamientos de Carr, Kemmis, Grundy, entre otros, representantes de la Teoría crítica, 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 esta propuesta son la visión dialéctica de la realidad, el desarrollo sistémico 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, 130).

### 3.3. Estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía en Educación Media.

#### 3.3.1. 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: 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 tener las siguientes características: La disertación 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: 197).

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

- **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: 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 al plan elegido para desarrollar el cuerpo general del documento.
- **Constitución de la disertación.** Se plantean dos formas de organización. El plan convencional y el plan dialéctico. El primero, esta

enfocado a la redacción desde cuatro lugares de enunciación: pregunta problema, tesis, argumentos y conclusiones. La finalidad de esta plan es organizar la demostración de manera tal que el lector establece cual el problematización que ocupa al texto, cual 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 se constituye en un ejemplo de metodología para el desarrollo de las competencias argumentativa y propositiva, a la vez que hace posible el aprendizaje de actitudes filosóficas.

### **3.3.2. El comentario filosófico.**

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, intente aportar nuevos elementos críticos y perspectivas fundamentadas para realizar una lectura conceptualmente relevante del texto.

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 la 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 (Gómez, 2007: 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 uno o algunas de éstas.

### 3.3.3. La guía de trabajo.

La guía tiene como propósito que el estudiante desarrolle de forma constructiva los problemas filosóficos planteados en el currículo (Gómez, 2007: 258). Se privilegia el tipo de guía de carácter mixto, en la cual que pueden integrar los planes de trabajo del docente con actividades de aprendizaje significativo, orientado a propiciar, a partir de los conocimientos previos nuevas experiencias. Este tipo de guía, privilegiado en el enfoque problémico busca, potencializar el aprendizaje por descubrimiento el cual se considera de naturaleza significativa. Las partes de las cuales se compone una guía mixta son (Gómez, 2007: 260).

**Desarrollo del problema:** en donde el docente establece la problemática que organiza el ejercicio reflexivo que se desarrolla a continuación.

**Contexto:** se enuncia el lugar o ámbito para lo cual es aconsejable el desarrollo de la guía de trabajo en mención.

**Objetivos:** se enumeran los logros que se quieren alcanzar con el desarrollo de la guía.

**Actividad:** en la cual se explica la experiencia que ha sido diseñada por el docente para desarrollar los procesos de aprendizaje.

**Recursos:** sitúan los materiales con los cuales se va a llevar a cabo la actividad enunciada anteriormente.

**Preguntas de discusión:** en las cuales se ubican los subproblemas que giran en torno a la pregunta inicial. En esta parte de la guía se encuentran varios tipos de preguntas: preliminares, generales y de profundización.

**Discusión final o momento de síntesis:** en la cual se presenta la discusión de las observaciones realizadas, se analizan las respuestas dadas a cada grupo de preguntas y se establecen unas conclusiones temáticas frente al tema y actividad tratados.

#### **3.3.4. El método dialógico.**

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 dicción, sino que posibilita en los participantes aprenden 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 esta 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 desarrollarlas dependiendo de las necesidades del profesor y del auditorio. Entre estas tenemos:

- a) **Cuestión inicial**, que debe, de un lado, 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, de otro
- 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 seleccionado 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 desde 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 esta en que pueda pensar con mayor claridad, gracias a las ideas de los filósofos o desarrolladas en el diálogo con sus compañeros, sus situaciones vitales, sociales, interpersonales o particulares. El Diálogo puede ser desarrollado con la ayuda de unas estrategias que permitirán cumplir el objetivo en la clase de filosofía, algunas de ellas son la ejemplificación ilustración o presentación de casos correspondientes a los conceptos o situaciones pensados, las precisiones terminológica las cuales 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).

### **3.3.5. Lectura y análisis de textos.**

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 algebra 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 y el estilo, y con ello, 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: 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 al texto estudiado, a las características de los alumnos (no es lo mismo la lectura realizada por estudiantes neófitos en la filosofía que por alumnos avanzados) y a las pretensiones del maestro. Al respecto, Salazar (1967) establece una estructura que puede la lectura y análisis de textos. Esta propuesta, que exige una serie de preguntas para despertar la atención del lector sobre aspectos relevantes del documento, contiene la siguiente estructura:

- 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 imprecar, 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
- 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 esta 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 que 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: 142 – 145).

En tal sentido, el propósito de la lectura es estimular el pensamiento filosófico, dentro de la que se encuentran tres objetivos principales, siguiendo a Alpini y Dufour: Comprender lo que dice y piensa el autor en si mismo, reviviendo su

situación; adquirir la disciplina de la reflexión filosófica; aprender a reflexionar, aprendiendo a leer de manera reflexiva (Alpini y Dufour, 1988).

### **3.3.6. La exposición didáctico – filosófica.**

La clase magistral, en la que el profesor expone a su auditorio algún tema filosófico es conocida como exposición didáctico – filosófica. En esta metodología de trabajo, el profesor elige el tema, la manera de presentarlo y calcula el impacto en sus 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. Siguiendo a Salazar las características de la exposición didáctico-filosófica son:

- a. Precisión en el planteo de la cuestión o tema.
- b. División de la materia teórica en tantas partes o subcuestiones 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 realizado en la exposición didáctico – filosófica pueden dar origen a varias posibilidades de construcción de conocimiento filosófico en las cuales se encuentran formulación y análisis de problemas, presentación de tesis e hipótesis, comprensión de las líneas de pensamiento filosófico, desarrollo de actitudes deliberativas y propositivas, utilización de medios expresivos variados acerca de los sentidos y naturaleza de los acontecimientos, entre otras. (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 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 estudio dirigido.**

El profesor asigna trabajos a los estudiantes: deben consultar sobre determinado concepto, o sobre alguna obra o una corriente filosófica o una época en la historia de la filosofía. Pues bien, esto significa que lo asignado por el maestro no tiene un propósito exclusivamente que el estudiante adquiera un conocimiento sino que se busca el desarrollo de competencias para el filosofar, *“aquello que es específico de la filosofía, es decir del acto de análisis de las ideas, la reelaboración de conceptos, de iluminación del mundo y de la vida a partir de los principios universales. No es posible enseñar filosofía sino a filosofar”* (Alpini y Dufour, 1988: 7).

Para lograr ese propósito es necesario tener en cuenta que la norma general del estudio dirigido es “todo asunto o tema asignado al alumno debe poseer una carga problemática apropiada para estimular su reflexión y debe presentarse en una forma interrogativa, de modo que la cuestión o las cuestiones filosóficas implicadas se hagan patentes y motivadoras” (Salazar, 1967: 188).

La pregunta no está formulada para conocer un dato preciso o la opinión del alumno. La pregunta debe provocar en el estudiante una búsqueda, un desequilibrio conceptual. Las preguntas filosóficas deben ser un modelo del preguntar. No se pregunta por un dato exacto, se pregunta para estimular el pensamiento, para que la persona indagada tenga que recurrir a sus conocimientos, a la comparación, para que encuentre contradicciones, es decir, para que descubra que la pregunta es la que permite la experiencia del pensamiento.

### **3.3.8. Grupos de trabajo.**

El trabajo con pares es estimulante en la medida en que permite fortalecer las competencias sociales a la vez que las comunicativas. El trabajo en equipo es estimulante para el alumno porque es la posibilidad de desarrollar diversos aspectos de su personalidad con otros en torno al conocimiento. Es importante recordar, en este sentido, que el colegio es un espacio de formación plena del individuo desde el saber.

Entre los diversos trabajos que el docente puede considerar, sugerimos que tenga en cuenta la confección de una revista ilustrada. En ella se busca “Tratar un aspecto del autor, o un problema o una corriente filosófica y los alumnos pueden hacer sus aportes al tema investigado” (Santiuste, 1984: 144).

Los grupos de trabajo necesitan organización, orientación y tiempo límite pero se debe ser flexible para que puedan hacer su trabajo. Puede ser una gran experiencia pedagógica si está liderado por el profesor.

### **3.3.9. Seminario investigativo**

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 investigativo. En el seminario investigativo 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, co-relator y protocolante se alternan entre los miembros del seminario durante el tiempo que dure el proceso.

Los grupos de participantes en el seminario no deben ser numerosos para posibilitar una amplia participación y permitir al director del seminario 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 co-relatoría: 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.

### **3.4. Implementación curricular**

A continuación se presenta el esquema de una propuesta curricular a través de la cual se ilustra la manera en que el docente de filosofía puede hacer la planeación de actividades que desarrollará con sus estudiantes para facilitar el ejercicio del filosofar y la apropiación de la tradición filosófica a partir de los contextos curriculares y extracurriculares particulares.

Este ejemplo no es algo más que una indicación para que el maestro haga 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 núcleos problémicos que han sido propuestos en este documento deben ser formuladas aquellas preguntas que permitan la articulación de las experiencias concretas de los estudiantes con la reflexión que ha desarrollado la tradición filosófica para mostrar su carácter inacabado y las posibilidades que ofrece a los estudiantes para aprender mediante el ejercicio mismo del filosofar, que aquí se presenta desagregado en algunas operaciones que son propias, mas no exclusivas, de la filosofía.

Cada una de las tres competencias del filosofar puede ser desarrollada desde cada uno de los tres núcleos problémicos a partir de preguntas que contextualicen la reflexión filosófica en el ámbito escolar y en el ámbito existencial de los estudiantes.

Núcleo problémico	Preguntas filosóficas	Ejercicio del filosofar	Problemas de la realidad	Competencia filosófica	Estrategias didácticas
Conocimiento	¿Cómo conseguir un conocimiento cierto?	Interpretación	Noticia en medios masivos de información	Crítica	Foro de análisis comparativo de la información en diferentes fuentes
		Argumentación práctica	Origen de la vida		Análisis de textos sobre evolución y creacionismo
		Deducción			
	Inducción	Absolutización del conocimiento científico por su utilidad	Dialogica	Seminario sobre Libro VII de la República (Platón) y el Libro I de la Metafísica (Aristóteles)	
Análisis	Panel desde las visiones geofísica, económica, social y política				
Síntesis	Calentamiento global				
¿Cómo diferenciar entre distintos tipos de conocimiento?	Integración interdisciplinaria				
	¿Es más justa una sociedad basada en los derechos colectivos o en los derechos individuales?	Dialéctica	Organización política y económica de la sociedad	Crítica	Seminario sobre "Segundo ensayo sobre el gobierno civil" de J. Locke y "Manifiesto del partido comunista" de K. Marx
		Argumentación práctica	Derechos individuales y colectivos		Grupos de trabajo sobre la importancia que tienen en la escuela la teoría de la justicia de Rawls y el multiculturalismo de Charles Taylor
¿Qué importancia tiene la justicia en mi proyecto de vida?		Autocrítica	Sentido de la existencia	Creativa	Estudio dirigido de algunas obras de los principales autores existencialistas
	Contextualización	Participación en el gobierno escolar	Elaboración de ensayo sobre la importancia de la participación en el gobierno escolar y la propia participación		
	Praxis				
Estética	¿Cuál es el papel que tiene el arte en el contexto cultural en el que usted vive?	Contextualización	Tradiciones culturales del propio contexto	Creativa	Mesa redonda en la que se contrasten las actitudes científica, moral y estética ante la vida.
		Análisis	Valor intrínseco del arte		Seminario sobre numeral 147 de "Gaya saber" de F. Nietzsche.
		Hermenéutica			
	¿Cuáles son las relaciones entre el arte y diferentes	Análisis comparativo	Relación entre arte, ciencia y política	Dialogica	Seminario sobre el Numeral 47 de "Crítica del juicio" de I. Kant y el cap. IX. De "Eros y civilización" de H. Marcuse



	esferas culturales?	Análisis intercultural	Diferenciar y valorar el arte en diversas culturas		Ensayo filosófico acerca de la música y la pintura en distintos contextos culturales.
--	---------------------	------------------------	--	--	---

BORRADOR

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (1998). Educación para la Emancipación. Madrid, Morata.
- \_\_\_\_\_. (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. O. (1985). Transformación de la filosofía. Madrid, Taurus. 2 vols.
- Arellano, A. (Coord.). (2005). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Editorial Anthropos, Madrid.
- Arendt, H. (1993). La condición humana. Barcelona, Paidós
- Aristóteles. (1978). Metafísica. Argentina, Sudamericana.
- \_\_\_\_\_. (2007). Ética Nicomáquea. Barcelona, Gredos.
- \_\_\_\_\_. (2007). La política. Madrid, Austral.
- Bacon, F. (1980) Novum Organum. México, Porrúa.
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Barreiro, R. (1983). "La expresión estética: Arte popular y folklore. Arte culto", en: "América Latina en sus ideas". México, Siglo XXI.
- Barthes, R. (1982). El placer del texto. México, Siglo veintiuno editores.
- 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.
- Cifuentes, Luis. (2001). Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria. Barcelona, Editorial Horsori.
- Cubillos, B. (2004). Educar para pensar: la enseñanza de la actitud filosófica. Colombia, Universidad del Valle.
- Cruz, D. El misterio del lenguaje. Bogotá, Planeta.
- De Aquino, T. (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. (1968). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires, Losada.

Diógenes Laercio. (1959). *Vidas de los filósofos más ilustres*. Madrid, Aguilar.

Durkheim, E. (2001). *Educación y Sociología*. México, Coyoacán.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Madrid, Editorial Lumen.

Eyzaguirre, B. (2003). *Manual para Seminarios Socráticos*. Santiago de Chile, Editorial Cuatro Vientos.

Fermoso (1981). *Teoría de la educación*. México, Trillas.

Ferrater, J. (1981). *Diccionario de filosofía*. Madrid, Alianza.

Feyerabend, P. (1974). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona, Ariel.

\_\_\_\_\_. (1982). *La ciencia en una sociedad libre*. México, Siglo XXI

\_\_\_\_\_. (1986). *Adiós a la razón*. Madrid, Tecnos

Flitner (1972). *Manual de pedagogía general*. Barcelona, Herder.

Florez Ochoa, R. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Colombia, McGraw-Hill.

Foucault, M. (1983).

Freire, P. (1967/1979). *Educación como práctica de liberación*. México, Siglo XXI

Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI Editores.

Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme. Vol. 1

Gadamer, H. (2002). *Verdad y método II*. Salamanca, Sígueme.

Galindo, L. (2006). *Filosofía II, nivel 11*. Bogotá, Santillana.

Gimeno, J. (2008).

Gómez, M. (1983). *Didáctica de la filosofía*. Bogotá, USTA.

Gómez Mendoza, M. (2005). *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía. Métodos y procedimientos*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Gómez, N. (1986). *Nuevos escolios a un texto implícito Tomo II*. Bogotá, Procultura.

Gómez Pardo, R. (2007). *La enseñanza de la filosofía*. Bogotá, Universidad de San Buenaventura.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid, Morata.

Habermas, J. (1973). Conocimiento e interés. Revistas Ideas y Valores. Universidad Nacional, Bogotá.

\_\_\_\_\_. (1982). Conocimiento e interés. Madrid, Taurus.

\_\_\_\_\_. (1985). Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona, Península.

\_\_\_\_\_. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Madrid, Taurus.

\_\_\_\_\_. (1990). Pensamiento postmetafísico. Madrid, Taurus.

\_\_\_\_\_. (1998). Debate sobre el liberalismo político. Barcelona, Paidós.

\_\_\_\_\_. (2002). Verdad y justificación. Madrid, Trotta.

\_\_\_\_\_. (2006). Entre naturalismo y religión. Barcelona, Paidós.

Hegel, F. (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.

Herbart, J. (1935). Pedagogía general derivada del fin de la educación. Madrid, Espasa-Calpe.

Hernández, G. (2004). Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Colombia, Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual

Hobbes, Th. (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.

Hoyos (2008). Filosofía de la educación. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Vol. 29. Madrid, Trotta.

Hume, D. (1993). Investigaciones sobre el entendimiento humano y los principios de la moral. Madrid, Alianza.

Husserl, E. (1928/1994). Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo. Madrid, Alianza.

Hymes, (1998).

Jaeger, W. (2001). Paideia. México, Fondo de Cultura Económica.

Jaspers, K. (2003). La filosofía. México, Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_. (1998/2003). Tratado de la naturaleza humana. Madrid, Tecnos.

Kant, I. (1978). "Noticia de la disposición de sus lecciones" (Semestre 1765-66). En: Sobre Pedagogía. Montevideo, Universidad de la República.

- \_\_\_\_\_. (1981). *Crítica del juicio*. México, Porrúa.
- \_\_\_\_\_. (1983). *Crítica de la razón pura*. Madrid, Alfaguara.
- \_\_\_\_\_. (1985). *Tratado de pedagogía*. Bogotá: Ediciones Rosaristas.
- \_\_\_\_\_. (1986). "Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?". En: *Universidad y Sociedad*. Bogotá, Argumentos.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid, Alianza.
- Kuhn, Th. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (1978a). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid, Tecnos.
- \_\_\_\_\_. (1978b). *La revolución copernicana. La astronomía planetaria en el desarrollo del pensamiento occidental*. Barcelona, Ariel.
- \_\_\_\_\_. (1982). *La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ladrière, J. (1978). *El reto de la racionalidad*. Madrid, Sígueme y Unesco.
- Lakatos, I. (1986). *La historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid, Alianza.
- León Gómez, A. (2006). *¿Enseñar Filosofía?* Colombia, Universidad del Valle.
- Locke, J. (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.
- Lyotard, J. F. (2004). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, Cátedra.
- Lledó, E. (1998). *El silencio de la escritura*. Madrid, Espasa.
- MacIntyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.
- \_\_\_\_\_. (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.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Manuscritos*. Barcelona, Altaya.
- Marx, K. (1845/1970). *Tesis sobre Feuerbach*. Barcelona, Grijalbo.
- Mill, J. (1994). *El utilitarismo*. Barcelona, Altaya.
- Moll, L. (1990). *Vygotski y la educación*. Argentina, Aique.
- Montesquieu, Ch. (1990). *Del espíritu de las leyes*. Bogotá, Oveja negra-La Prensa.

- Morales, H. (2002). *Filosofía 11*. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- Muñoz, J. et al. (2000). *Compendio de epistemología*. Madrid, Trotta.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder*. Argentina, Aique
- Nietzsche, F. (1981). *Voluntad de poderío*. Madrid, EDAF.
- \_\_\_\_\_. (1984). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid, Alianza.
- Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura. (1998). *Análisis de los currículos en filosofía en el nivel medio en Iberoamérica*. Madrid, OEI.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (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.
- Peirce, Ch. (1958) citado en Apel, K. O. (1985). *Transformación de la filosofía*. Madrid, Taurus. Vol. 2.
- Peña Ruiz, H. (1987). *La Disertación*. Paris, Bordas.
- Platón. (1986). *La Apología de Sócrates*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Diálogos, Vol. V. Parménides, Teeteto, Sofista, Político*. Madrid, Gredos.
- \_\_\_\_\_. (1993). *La república*. Madrid, Aguilar.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Diálogos*. México, Porrúa.
- Pogge, Th. (2005). *La pobreza en el mundo y los derechos humanos*. Barcelona, Paidós.
- Popper, K. (1985). *Lógica de la investigación científica*. Madrid, Tecnos.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona, Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1997). *El mito del marco común*. Barcelona, Paidós.
- Quesada, F. (2000). *Ciudad y ciudadanía, senderos contemporáneos de la filosofía política*. Madrid, Editorial Trotta.
- Quintiliano, M. (1942). *Instituciones oratorias*. Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando.
- Rábade, S. (1998). *Teoría del conocimiento*. Madrid, Akal.
- Rawls, J. (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 Andrades, 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. (1973). Rousseau, J. (1993). Emilio o de la educación. México, Porrúa.

\_\_\_\_\_. (2001). Contrato social. Madrid, Austral.

Runge, A. (2005). "Foucault: la revalorización del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación". En "Foucault, la pedagogía y la educación" Bogotá, Magisterio

Salazar, A. (1967). Didáctica de la filosofía. Lima, Arica.

Santiuste, V. (1984). Didáctica de la filosofía. Madrid, Narcea.

Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Bogotá, planeta.

Schiller, F. (1990), Cartas sobre la educación estética del hombre. Madrid, Anthropos.

Sierra, R. (2002). La filosofía y la crisis colombiana. Bogotá, Taurus-Sociedad Colombiana de Filosofía-Universidad Nacional de Colombia.

Singer, P. (1999). Liberación animal. Madrid, Trotta.

Smith, A. (1997). Teoría de los sentimientos morales. Madrid, Alianza.

\_\_\_\_\_. (1999). La riqueza de las naciones. Madrid, Alianza.

Strawson, P. (1995). Libertad y resentimiento. Barcelona, Paidós

Taylor, Ch. (2001). El multiculturalismo y la política del reconocimiento. México, Fondo de Cultura Económica.

Torrado, M.C.(1998).

Tugendhat, Ernst (1997). *Propedéutica lógico-semántica*, Barcelona, Anthropos.

Valero, C. (2000). Filosofía 11. Bogotá, Santillana.

Vargas Guillen, 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.

Villalba, J. (2006). Olimpiadas. Libro de actividades 10. Bogotá, Voluntad.

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 ed.

\_\_\_\_\_. (2007). Elogio de la dificultad y otros ensayos. Medellín, Hombre Nuevo Editores.

Zuluaga, O. (1990). "El Florecimiento de las Investigaciones pedagógicas". En: pedagogía, discurso y poder. Bogotá, CORPRODIC.

### **Recursos electrónicos recomendados**

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: [www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com)

Asociación Argentina de Investigaciones Éticas: [www.etica.org.ar](http://www.etica.org.ar)

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: [www.pnud.org.co](http://www.pnud.org.co)

Proyecto Filosofía en Español: [www.filosofia.org](http://www.filosofia.org)

La Editora Virtual: [www.laeditorialvirtual.com.ar](http://www.laeditorialvirtual.com.ar)