



INGRID VICTORIA SARMIENTO APONTE

**FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE UNA FORMACIÓN
ÉTICA BASADA EN LA EXPERIENCIA, LA
REFLEXIÓN Y EL DIÁLOGO FILOSÓFICO**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Filosofía**

**UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Facultad de Filosofía**

Bogotá, 31 de marzo de 2023

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE UNA FORMACIÓN ÉTICA BASADA EN LA EXPERIENCIA, LA REFLEXIÓN Y EL DIÁLOGO FILOSÓFICO

**Tesis doctoral presentada por Ingrid Victoria Sarmiento Aponte, bajo la
dirección del Profesor Gustavo Gómez Pérez y el Profesor José Barrientos-
Rastrojo, como requisito parcial para optar al título de Doctora en Filosofía**



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Filosofía**

**UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Facultad de Filosofía**

Bogotá, 31 de marzo de 2023

Doctor

Luis Fernando Cardona Suárez

Decano

Facultad de Filosofía

Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá

Ciudad

Estimado Luis Fernando:

Reciba un cordial saludo. Tenemos el gusto de presentar a la Facultad de Filosofía la tesis doctoral de la estudiante Ingrid Victoria Sarmiento Aponte, estudiante del doctorado en filosofía en un convenio de doble titulación con la Universidad de Sevilla, titulada Fundamentos filosóficos de una formación ética basada en la experiencia, la reflexión y el diálogo filosófico. Esta investigación se presenta como requisito para optar al título de Doctora en Filosofía.

En este trabajo, Ingrid Victoria parte de un análisis del estado actual de la educación en Colombia en lo que concierne a la enseñanza de la ética, particularmente en el ámbito de la formación en licenciaturas. De acuerdo con este análisis, la doctoranda muestra, por una parte, que, en términos generales, la enseñanza de la ética no se asume como parte integral de los currículos de las licenciaturas, pues con frecuencia no hay asignaturas que explícitamente aborden esta cuestión o si las hay suelen tener un carácter marginal. Por otra parte, el estudio hace patente que con frecuencia las asignaturas de ética asumen un enfoque abstracto que no favorece la valoración crítica de la moralidad habitual, y que no promueve métodos apropiados para la reflexión sobre la propia experiencia de los estudiantes. Frente a este panorama, Ingrid Victoria dedica una parte significativa de su trabajo a la exploración de perspectivas filosóficas como las de John Dewey y Paul Ricoeur, que sirven de base para pensar la formación ética en relación con la experiencia y formas de reflexión ancladas a situaciones concretas, que favorezcan el diálogo y la consolidación de virtudes democráticas. Asimismo, el trabajo considera los aportes de la filosofía para niños en este campo. De acuerdo con esto, Ingrid Victoria concluye su investigación con una reflexión sobre la importancia de la filosofía para la educación moral.

Teniendo en cuenta la amplitud y rigurosidad de la investigación, y la pertinencia de los problemas tratados, consideramos que el trabajo de Ingrid Victoria cumple plenamente las condiciones exigidas para una tesis doctoral en la Facultad.

Atentamente,

Gustavo Gómez Pérez

Profesor Asociado
Facultad de Filosofía
Pontificia Universidad Javeriana

José Barrientos Rastrojo

Profesor Titular de Universidad
Facultad de Filosofía
Universidad de Sevilla

A la memoria de mi padre.

*Para quien no quería morir antes de ver mi obra y a quien dirijo todas mis letras,
aunque no pueda ya leerlas.*

AGRADECIMIENTOS

Debo la inspiración de este escrito a las comunidades educativas (estudiantes, maestros, directivos y familias) donde he podido enseñar ética y filosofía (educación básica, media y superior); además de ejercer otros roles como la coordinación de grado, área y la veeduría escolar. En esa intersección mis intereses y estudios en torno a la formación ética y moral se vieron interpelados por la fuerza de la realidad educativa, la cotidianidad, las costumbres, los imaginarios y los prejuicios.

Sin embargo, no habría sido posible si mi hija, mi madre y familia no hubiesen comprendido este interés, permitiéndome dirigir mucho de mi tiempo a la consecución de esta investigación. Agradezco su paciencia, el tiempo de disfrute disminuido y los diálogos sobre estas cuestiones siempre en la mesa.

Asimismo, agradezco a los amigos que permanecen luego de este tiempo de ausencia y falta de encuentros.

La materialización de los propósitos que persigue esta investigación no tendrían asidero sin los dos maravillosos maestros que me acompañaron en este proceso investigativo. Desde dos lugares distantes en el mundo se unieron para acompañarme y brindarme sus conocimientos, su ser y saber hacer. Querido Pepe, gracias por tu día a día y por confiar en mi trabajo. Gracias por brindarme la posibilidad de formarme y construir proyectos contigo haciendo de la filosofía un instrumento de transformación social. Gracias por abrir la posibilidad de este convenio interinstitucional que me permitió además conocer una nueva cultura y tierra. Querido Gustavo, gracias por llegar con tu calma y ayudarme a reconocer las potencialidades y oportunidades de mejora en la escritura de esta experiencia. Gracias por ayudarme a ampliar la visión y llevarme a través de tus preguntas a contemplar otros ángulos frente a la cuestión. Gracias a ambos por su tiempo, dedicación a acompañar esta empresa y por sus cuidadosas y exigentes maneras de acompañar.

De igual manera, agradezco a los maestros y directivos de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana por contribuir en el estudio de los autores y problemáticas que condujeron a esta investigación. También a los maestros y directivos de la Universidad de Sevilla por su voto de confianza y los aprendizajes nuevos.

Mi agradecimiento a los amigos nuevos y familia que dejó la pasantía doctoral en la hermosa Sevilla.

Agradezco de forma incalculable a mi lectora más asidua, a quien vio valor en estas letras cuando el cansancio en la escritura no me permitía ya verlo. Gracias, querida Silvia, por las largas jornadas de horas de lectura y relectura, por brindarme espacios para dialogar los argumentos y su manera de construirlos. Y cuenta conmigo en ese increíble proyecto doctoral en el que embarcaste.

Summary

This research is based on a curricular analysis of ethics courses in undergraduate programs in Colombia and a review of the national and international literature related to research on university ethics education. After using techniques derived from social studies, these data is contrasted with the testimonies of teachers to identify if they have sufficient and relevant ethical training for their professional practice. Also to identify if these teachers received in their professionalization process, in an intentional and planned way, epistemological, pedagogical and didactic tools to guide the ethical and moral formation of their students. As a result, it is established that the practices and discourses of preschool, basic, middle and higher education teachers, as well as the resources they have to educate ethically and morally, derive more from their habitual morality than from a training acquired during their professionalization process.

The implementation of the method known as substantiated theory leads to determine that for practicing teachers there are three central categories on which ethical training should be oriented today: experience, reflection and dialogue. Considering that these elements favor meaningful learning and, therefore, have a greater impact on the lives of individuals. For this reason, in the second part of this work, some epistemological and pedagogical theories are examined in depth through a hermeneutic analysis, in order to establish the formative potential of experience, reflection and dialogue, and its relevance for the ethical formation of individuals. Then, John Dewey's theory of experience and Paul Ricoeur's hermeneutics of the self constitute the backbone of the proposed analysis.

Finally, some of the contributions made by the Philosophy for Children program created by Matthew Lipman regarding the question examined are estimated. It is found that experience, reflection and dialogue, in addition of being ideal articulating axes for the ethical training of children and young people, are also suitable for the ethical training of their teachers. Therefore, they could become fundamental axes of the curricular design of ethics courses in undergraduate programs. From this, and as a prospective approach, a philosophical approach and methodology is proposed for the articulation and concretion of these categories in the classroom, so that tools are offered for authentic ethical training.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
I. ESTADO DEL ARTE DE LOS CURSOS DE ÉTICA EN LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN COLOMBIA	29
1. Diseño metodológico y enfoque de la investigación.....	29
1.1 Método de la investigación	30
1.2 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información y selección de la muestra.....	32
1.3 Técnicas e instrumentos para el análisis de la información.....	34
1.4 Fases de la investigación.....	35
1.5. Consideraciones éticas de la investigación.....	37
1.6 Resultados.....	37
1.6.1 La educación moral, la ética y los valores en la política pública colombiana.....	38
1.6.2 La formación ética en los planes de estudio de los programas de licenciatura en Colombia.....	40
1.6.3 Percepciones de los docentes frente a los cursos de ética de las licenciaturas.....	49
1.6.3.1 Encuesta de percepción	49
1.6.3.2 Grupos focales.....	51
1.6.3.3 Síntesis de las percepciones de los maestros.....	56
1.6.4 Resultados de investigaciones a nivel internacional	57
1.6.4.1 La formación ética en las universidades del mundo.....	57
1.6.4.2 La formación ética en los programas de profesionalización docente a nivel internacional	60
1.6.5 Resultados de investigaciones a nivel nacional	66
1.6.5.1 Estado del arte sobre la formación ética en Colombia	66
1.6.5.2 Asignaturas de ética en planes de estudio de Colombia.....	71
1.6.5.2.1 Derecho, salud e ingeniería civil.....	71

1.6.5.2.2 Ingeniería administrativa, ingeniería industrial, ingeniería de producción, negocios internacionales y administración de empresas.....	73
1.6.5.2.3 Contaduría pública.....	74
1.6.5.2.5 ¿Cómo enseñan los maestros colombianos el área de ética y valores?.....	77
1.7 Discusión	80
1.7.1 Análisis crítico de los resultados obtenidos a partir de las categorías centrales.....	81
1.7.1.1 Impacto de los discursos educativos impulsado por organismos internacionales y la actualidad de la política pública nacional de educación en torno a la formación ética en general y Superior.....	82
1.7.1.2 Los discursos institucionales universitarios y su interés manifiesto en la formación de la dimensión moral de sus profesionales.....	82
1.7.1.3 Curricularización de la ética en los programas universitarios.....	83
1.7.1.4 Características de los cursos de ética en las universidades: contenidos, enfoques, metodología y didáctica.	85
1.7.1.5 Resultados de aprendizaje de los programas.....	87
1.7.1.6 Percepción de los egresados sobre el impacto de la formación ética universitaria recibida en su actual práctica docente.	88
1.7.1.7 El rol docente y las necesidades formativas identificadas por los egresados en su ejercicio profesional.	89
II. EL PAPEL DE LA EXPERIENCIA, LA REFLEXIÓN Y EL DIÁLOGO EN LA FORMACIÓN ÉTICA	92
2. Metodología.....	92
2.1 Breves notas sobre de los autores	94
2.1.1 John Dewey: su teoría sobre la experiencia	94
2.1.2 Paul Ricoeur y la hermenéutica de sí	97
2.2 Preámbulo conceptual: la ética y la moral	98
2.3 La experiencia.....	103
2.3.1 Experiencia humana y sus fundamentos epistemológicos	103
2.3.1.1 La experiencia en el lenguaje cotidiano.	103
2.3.1.2 Tipos de experiencia.....	106

2.3.1.3 La idea de experiencia y su transformación en la historia.....	107
2.3.1.4 La experiencia humana.....	110
2.3.1.5 Experiencia como interacción.	112
2.3.1.6 La epistemología de la experiencia	115
2.3.1.7 ¿Es la experiencia un terreno firme para la guía de la conducta? ..	116
2.3.1.8 Lógica en la reconstrucción de la experiencia.....	118
2.3.2 Experiencia y educación: el aprovechamiento de los recursos de la experiencia presente	119
2.3.2.1 El lugar de la experiencia en la enseñanza de la ética.....	124
2.3.2.2 Principios generales de la educación moral.....	127
2.3.2.3 Principio de continuidad o continuum experiencial.	128
2.3.2.4 Principio de interacción.....	129
2.3.2.5 El saber de la experiencia.....	130
2.4 La reflexión.....	131
2.4.1 La reflexión en el lenguaje cotidiano	131
2.4.2 La enunciación y la mediación reflexiva del sujeto	138
2.4.3 La cuestión de la identidad personal y el carácter.....	140
2.4.4 La identidad narrativa	143
2.4.5 El relato y la reflexión ética	147
2.4.6 La obligación moral	148
2.4.7 La sabiduría práctica, el juicio moral en situación y la atestación.....	150
2.4.8 El valor de narración para la formación ética	152
2.5 Comunicación: la significación y la asociación humana	153
2.6 El diálogo.....	156
2.6.1 La relación del diálogo con el pensamiento.....	158
2.6.2 El valor del diálogo para las democracias.....	161
2.6.3 El diálogo como método y la cotidianidad educativa	163
2.7. Consideraciones finales	165

III. UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN ÉTICA CON ENFOQUE FILOSÓFICO PARA FUTUROS LICENCIADOS BASADA EN LA EXPERIENCIA, LA REFLEXIÓN Y EL DIÁLOGO	166
3. Metodología.....	167
3.1 Consideraciones previas. La orientación a una formación ética basada en el desarrollo de ideas morales.....	169
3.2 ¿Por qué un enfoque filosófico podría contribuir a una auténtica formación ética?	171
3.3 La filosofía como fundamentación y clarificación conceptual.	174
3.4 La reflexión normativa y la fundamentación filosófica.	176
3.5 Filosofía como marco teórico de referencia para la comprensión de algunos de los principales problemas morales y éticos presentes en la historia de la humanidad.....	178
3.6 La filosofía como perspectiva crítica y constructiva de la experiencia.	180
3.7 La filosofía como metodología para la formación ética.	181
3.7.1 Lipman: su programa de Filosofía para Niños y su dimensión ética. ...	183
3.7.2 La propuesta metodológica de Filosofía para Niños.....	187
3.7.2.1 La comunidad de investigación	190
3.7.2.2 La investigación ética.....	199
3.7.2.3 El diálogo filosófico como práctica reflexiva	203
IV. CONCLUSIONES	208
REFERENCIAS	217

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	32
Tabla 2. Técnicas de recolección de la información, población y muestra.....	34
Tabla 3. Técnicas de recolección de la información, instrumentos de registro y análisis.....	35
Tabla 4. Fases de la investigación.....	36
Tabla 5. Definición de la población finita/conocida	41
Tabla 6. Número y porcentaje de cursos de ética en 10 programas de licenciatura en Colombia.....	44
Tabla 7. Denominaciones de los cursos de ética en 10 programas de licenciatura en Colombia.....	45
Tabla 8. Categorización de los cursos de ética en las distintas licenciaturas en Colombia.....	48
Tabla 9. Historia de la educación ética en Colombia.....	67
Tabla 10. Categorías centrales para el análisis.....	80
Tabla 11. Fases de la revisión documental.....	93
Tabla 12. Teorías del desarrollo de la cognición, el pensamiento y el lenguaje y de su relación.....	159
Tabla 13. Habilidades morales.....	195
Tabla 14. Aspectos que configuran la moralidad habitual de los individuos.....	201

INTRODUCCIÓN

Para el desarrollo de este trabajo, se parte de la moral como una dimensión fundamental del hombre, que abarca prácticas, sentimientos, rituales, costumbres, normas, valores y principios. Todos participamos de una moralidad en la medida en que actuamos y juzgamos (aprobamos, elegimos, censuramos, rechazamos) nuestros propios actos y los de los demás conforme a determinadas ideas morales. Estas ideas morales orientan desde los juicios y acciones cotidianas más inmediatas hasta la toma de decisiones más trascendentales.

Esta moralidad, a la que llamaremos en adelante, moralidad habitual o cotidiana¹, ayuda a organizar la vida otorgando un cierto grado de coherencia entre las ideas morales y la acción, actuando como un principio organizador, un punto de partida y fundamento de nuestras acciones y valoraciones. Esta moralidad que opera en nuestra vida diaria se va forjando a través de experiencia e ideas personales y comunitarias, y por ello varía de acuerdo con las culturas, regiones, épocas y con las interacciones del individuo en su entorno social y natural. Antecede a cualquier esfuerzo racional y consciente del sujeto por ceñirse a un código sistemático de normas, conjunto orgánico de creencias y teorización moral. La moralidad cotidiana se sustenta, por lo tanto, en lo que Piaget denominaba pseudo-razonamientos, entendidos como juicios inmediatos que acontecen libres de toda lógica y que se interconectan conforme a leyes psicológicas, no por ser parte de una cadena de conceptos que se implican uno al otro lógicamente (Lipman et al., 1992).

¹ En el glosario que se presenta al final de este escrito se ofrece una definición más amplia de este término.

Con frecuencia, la moralidad habitual es resultado de la automatización y la habituación de los individuos a determinadas prácticas, rituales, costumbres, normas y creencias por influjo externo o como respuesta a intereses y sentimientos personales. Sin embargo, las acciones, ideas, sentimientos o reglas no son buenas o malas, deseables o indeseables, por *mor* de la costumbre, por ser mandatos o a causa de las preferencias subjetivas y el agrado. Si la moral habitual guarda un valor, es solo en tanto “moral provisional”, en el sentido cartesiano del término. Es decir, que es valiosa en cuanto cumple su cometido de ayudar a realizar valoraciones que conduzcan a la acción de manera inmediata; pero, es insuficiente como principio orientador de la vida futura y la toma de decisiones de gran envergadura, porque se sustenta con frecuencia en opiniones no fundamentadas, en convicciones subjetivas que en ocasiones son erróneas, en reglas abstractas carentes de evidencia y valor efectivo para la vida; además de manejar un lenguaje confuso, lleno de contradicciones, ambivalencias y términos equívocos, que no favorecen la valoración y el juicio. La moral habitual, por tanto, resulta por lo general incompleta e insuficiente para enfrentar problemas morales complejos, dado que para ello se requiere poder de crítica, análisis y reflexión.

Desde la Antigüedad, la educación moral ha buscado, de manera sistemática e intencionada, favorecer el desarrollo de la dimensión moral del hombre, con miras a la formación de individuos que aporten a la convivencia con otros. De esta forma, se propende por la enseñanza de los principios morales de la comunidad a la que pertenecen y el fomento de una actuación acorde a ellos. De manera complementaria la formación ética, entendida como aquella conceptualización y reflexión racional que se desarrolla en torno al hecho moral, desde su carácter teórico, metódico y sistemático, ha buscado contribuir al examen crítico y reflexivo de las creencias, sentimientos y acciones.

Ahora bien, al repasar los enfoques y modelos de educación moral que han prevalecido en países como Colombia, surge la inquietud sobre si estos han favorecido o no a la formación de sujetos críticos y reflexivos que estén en condiciones de examinar su moralidad habitual para la toma de decisiones más trascendentales. En

concordancia con Suárez et al. (2012), la historia de la educación colombiana se ha visto influenciada más por eventos políticos, sociales y económicos que por los avances de la pedagogía y las dinámicas educativas mismas. Este hecho permite comprender cómo el dogma católico favoreció durante siglos posturas moralistas respecto a la enseñanza de este campo, con atisbos de civismo en momentos específicos de la historia asociados a acontecimientos sociales y políticos de gran envergadura. Este protagonismo, sin embargo, se ha visto minimizado por la desacralización de la moral y el auge de los valores del mercado, advierten los autores. Es propio de esta época marcada por el liberalismo económico y político el crecimiento de posturas relativistas respecto a la moral. Resalta, sin embargo, como la gran ausente en la historia de la educación moral colombiana la reflexión crítica.

Ahora bien, el moralismo y el relativismo han llevado a la educación moral a moverse entre dos extremos igualmente viciosos: i) el de un dogmatismo moral que pretende imponer creencias y valores; y, ii) el de un fácil relativismo según el cual “todo se puede” y “todo vale”. Desde la primera perspectiva, se suele enfatizar en la enseñanza de deberes y valores absolutos e inapelables. Se instaura una retórica moralizante que enfatiza las prohibiciones y la prescripción de reglas de acción. Cuando no la mera retórica leguleya que nos previene contra la sanción jurídica de nuestros actos. Desde la segunda, se pretende que lo bueno, lo correcto y lo justo es aquello que mejor se ajusta a nuestros deseos, opiniones y beneficios; no hay principios universales y comunes desde los cuales orientar y juzgar los actos.

Aun cuando ambos enfoques se sustentan en concepciones distintas de la moral, comparten el hecho de que ninguno de los dos contribuye a la formación de un carácter moral crítico, autónomo y responsable. Por lo tanto, no deberían ser aceptados como perspectivas pertinentes para el fomento de una auténtica educación moral y ética. Y es que la virtud moral implica virtud epistémica. Motivo por el cuál, una auténtica educación moral² debe contribuir al fortalecimiento de la capacidad de examinar y

² Sobre las virtudes éticas y las virtudes dianoéticas de la época clásica se sugiere revisar: Aristóteles, 2002; Natali, 2001; Miller, 2011.

juzgar las situaciones morales por nuestra propia cuenta, a tomar decisiones autónomas y a desarrollar acciones responsables.

No es a partir de la “inculcación”³ de valores morales, la elaboración de discursos teóricos y de sermones edificantes que se forma un carácter moral autónomo. En el mejor de los casos, todo lo que se logra es el cumplimiento de unas normas sociales impuestas desde afuera, como resultado del temor o el adoctrinamiento. En muchos casos, esta tendencia a “inculcar valores” conduce a un abierto rechazo, especialmente de los jóvenes, y deriva en conductas asociadas a la doble moral, donde se aparenta la aceptación de los valores y se cumple externamente lo que mandan las normas.

Por otra parte, la conducta moral no puede reducirse a una cuestión de gustos, opiniones o meras convicciones subjetivas, pues lo bueno y correcto no son relativos a cada uno, dado que vivimos en comunidad y nuestro actuar tiene repercusiones sobre los demás. Una auténtica educación moral debe favorecer el paso de la mera opinión a la formulación de buenas razones que permitan juzgar una forma de actuar como correcta o mejor que otras.

Establecidas algunas de las limitaciones de la educación moral en Colombia, se erige como uno de los asuntos que motiva la realización de este trabajo doctoral, la indagación por aquellas cualidades que debería tener un proyecto de formación ética que conduzca al examen crítico y riguroso de las opciones morales disponibles mediante la definición de criterios y principios razonables. Con la pretensión, no menor, de fomentar la realización de dicho examen de manera cooperativa, buscando aminorar de esta manera la dificultad de los individuos para entablar diálogos razonados y consensuados en torno a cuestiones como lo bueno, lo justo y lo correcto. Con la esperanza racional de que dicha formación puede contribuir a la disminución de prácticas asociadas a la corrupción, la violencia, la violación de los derechos humanos,

³ El verbo “inculcar” proviene del verbo latino “calcare”, que quiere decir algo como: “introducir algo forzosamente, a presión” (Pineda, 2002, p. 4).

el individualismo y el desinterés social, entre otras actuaciones que no contribuyen a la convivencia.

Esta no es, sin embargo, una empresa nueva. Desde la academia, las políticas educativas públicas, las editoriales y las instituciones educativas, han surgido discursos, propuestas e investigaciones⁴ dirigidas a la reinención de la educación moral y ética en la educación primaria, secundaria y superior del país. Cabe anotar, que el escenario del posconflicto y la imperiosa necesidad de fomentar una cultura de paz que sea garante de la no repetición de la guerra ha sido un incentivo más para embarcar a distintas instituciones del cuerpo social en esta tarea educativa. Y es que en una sociedad democrática la formación ética adquiere un sentido político, porque conlleva la formación de ciudadanos que puedan participar activamente en la vida pública y la resolución sensata y razonable de sus diferencias (Pineda, 2002). Estos esfuerzos han tomado como referentes y sustrato epistemológico teorías provenientes de la psicología, la pedagogía, las ciencias sociales y la filosofía.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) ha dado dirección a esta empresa, con un marco teórico robusto, al establecer en la *Serie lineamientos curriculares. Educación ética y valores humanos* de 1998 como una de las tareas fundamentales de la educación ética y moral: el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la responsabilidad de los individuos. Allí se indica que la escolaridad en todos los niveles, básica, media y superior, debe procurar el desarrollo de la autonomía que les permita a los alumnos pensar por sí mismos, tener sentido crítico, asumir responsabilidades y normas, entre otros. Adicional a ello, el MEN es claro en señalar que la educación ética y moral no solo involucra a las áreas académicas, o solo a los profesores que orientan estas áreas o afines, sino que comprende a la vida educativa en su conjunto. Sin embargo, una rápida observación de las prácticas cotidianas de los maestros frente a la resolución de conflictos, por ejemplo, deja entrever juicios y

⁴ Algunas de estas investigaciones serán referidas en el primer y segundo capítulo de este escrito.

actitudes asociadas más a su moralidad habitual, que a juicios y actitudes formadas y fundamentadas en lo aprendido en un proceso de profesionalización⁵.

Este hecho abre debate frente a la cuestión de si en las universidades se brinda o no a los futuros profesionales una formación ética y moral que les permita enfrentar los desafíos y dilemas morales que encontrarán en su ejercicio profesional. Cabe anotar que, históricamente se ha asociado a las profesiones cierta responsabilidad social y valor moral⁶. Para evidenciarlo, Cortina (2000) parte de la pregunta ¿qué es una profesión? en la presentación de su libro *El sentido de las profesiones*. Allí realiza una crítica de la idea creciente de profesión como fuente individual de ingresos económicos para la subsistencia. Considera que al no ser esta su única meta no puede reducirse a ello. Cada profesión persigue metas intrínsecas asociadas a la realización misma de la actividad. Además, no es una actividad exclusivamente individual, dado que alrededor de las profesiones se gestan comunidades de colegas, con objetivos, métodos y jerga. Hay un *ethos* común. De otra parte, la profesión dota de una identidad particular a la persona dentro de su comunidad y tiene un rol social.

Si bien en las sociedades seculares la idea de profesión se separa cada vez más de la idea de vocación, no significa que haya desaparecido completamente la idea de servicio que se hace presente a través de esta relación. Hasta nuestros días algunas

⁵ En la investigación de campo que se desarrolla de manera previa a la realización de este escrito, se presentan testimonios e investigaciones que corroboran este hallazgo. Algunos de estos testimonios y hallazgos se presentan en el primer capítulo de este trabajo.

⁶ Naciones Unidas (ONU, 2019), distingue entre la ética personal, la ética teórica y la ética profesional. La ética personal comprende los valores y las normas que determinan cómo actuamos en la vida privada y pública, no por inclinación, preferencia u obligación, sino que se fundamentan en principios que juzgamos correctos. Ella puede tener muchas fuentes como lo son la educación familiar, confesional, cultural y social, pero también puede incluir aspectos de ética teórica. Por su parte, la ética teórica, incluye el conjunto de doctrinas desarrolladas por los filósofos para orientar el pensar y actuar, ejemplo de ello son el utilitarismo, la ética deontológica, la ética comunicativa, entre otras. Finalmente, la ética profesional, que involucra aspectos de la ética personal y teórica, establece principios, valores y normas para el ejercicio responsable de una profesión. Se distingue de la ética laboral que hace referencia a las reglas que rigen la convivencia en el lugar de trabajo. En el ámbito universitario pueden encontrarse discursos y cursos que combinan estos enfoques en unos casos, y en otros dan primacía a uno de estos tres.

profesiones mantienen juramentos para entrar a la comunidad profesional donde se compromete a mantener su integridad moral. Es el caso de los abogados y los médicos.

La idea de servicio que subyace al ejercicio de muchas profesiones se extiende a la idea de responsabilidad social desde la cual se advierte que el valor moral de las profesiones radica en el bien que proporcionan tanto a la vida personal como a la vida comunitaria. El interés por regular las buenas prácticas asociadas al ejercicio profesional explica la creación de los códigos de ética de las profesiones y de los comités encargados de su seguimiento. Y dado que el ejercicio de las profesiones comporta una actitud social de servicio a la comunidad es una tarea de la institución educativa el formar a los futuros profesionales en su dimensión moral, no solo en su dimensión académica y técnico laboral.

Esta idea de que el profesional tiene la tarea moral de contribuir a la sociedad, a la convivencia pacífica y a la vida justa, ha sido ampliamente extendida, y se hace presente en los principios misionales, responsabilidades sustanciales y valores que cada institución universitaria hace manifiesto en su proyecto educativo. Por lo que constituye un derrotero que, además, cuenta con el impulso de organismos internacionales como el Espacio Europeo de Educación Superior EEES (Álvarez et al., 2012, p. 25), la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe ALCUE - creada en el 2002 de acuerdo con Vallaey (2003)-, el conocido Proyecto Interuniversitario Tunning en el que participan más de 230 académicos alrededor del mundo, el Banco Interamericano de Desarrollo a través de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros. Sin embargo, estas ideas que con frecuencias se ven reflejadas en los modelos pedagógicos de las Instituciones de Educación Superior, sus principios teleológicos y axiológicos, su misión, su visión y el perfil de egreso de sus profesionales, no son tan explícitas en el diseño microcurricular, por lo que concretar el discurso ético en prácticas cotidianas termina siendo todo un desafío para las universidades.

Este interés es uno de los hechos que explica el crecimiento paulatino de cursos de ética y deontología profesional en los distintos programas de educación universitaria alrededor del mundo a partir de la década de los sesenta del siglo pasado (Warnick y Silverman, 2011). Sin embargo, para poder identificar si las universidades brindan una formación ética pertinente, no es suficiente conocer si dentro de su oferta se incluyen cursos asociados a esta, resulta pertinente entrar a examinar si sus contenidos curriculares y metodologías están conduciendo a los fines que esta se propone.

Uno de los fines que históricamente se ha asociado a la formación ética es el desarrollo del razonamiento y del juicio moral de los individuos. Con el fin de indagar el estado madurativo del desarrollo moral de estudiantes universitarios, teniendo como referente la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, se realizó una investigación en la que participaron ocho Instituciones de Educación Superior del estado de Aguascalientes en México (Barba y Romo, 2005). Es importante señalar que Kohlberg⁷ comprende la construcción de la persona moral a partir del desarrollo de sus estructuras lógico-cognitivas y el paso de unos estadios iniciales a otros superiores, reconociendo tres niveles de desarrollo moral: preconvencional, convencional y posconvencional. Cada uno de ellos está compuesto por dos estadios. El intercambio social, el razonamiento y la reflexión contribuye en el paso ascendente de un nivel a otro, alejándose cada vez más del egoísmo hasta desarrollar la capacidad para guiar sus acciones conforme a principios universales de manera crítica y autónoma.

Retomando la investigación previamente referenciada, se encuentra que entre los 1656 encuestados (de diferentes semestres, género, institución, carrera, edad y nivel educativo) el nivel de moralidad que predomina es el convencional. En solo tres

⁷ Para construir este argumento se toma como punto de referencia la teoría cognitiva-evolutiva del desarrollo moral propuesta por el psicólogo Lawrence Kohlberg en el siglo pasado. Considerando que, en países como Colombia, la visión kohlbergiana ha sido tomada en las distintas directrices que ha asumido el Ministerio de Educación Nacional, pues permite pensar las etapas de desarrollo moral, establecer niveles de valoración y las posturas a promover en los estudiantes. La teoría, sin embargo, tal como lo señalan Vanegas-Carvajal et al. (2020) ha enfrentado variadas críticas, entre ellas la idea de una secuencia universal y centrar el desarrollo del juicio moral en procesos cognitivos conceptuales cuando hay implicados elementos contextuales, emocionales y volitivos.

instituciones los estudiantes de últimos semestres lograron un desarrollo moral mayor que los de primeros semestres y los mejores resultados se obtuvieron en las carreras de filosofía y derecho. Los más bajos en las carreras de mantenimiento industrial y procesos de producción (Barba y Romo, 2005).

En Colombia el panorama no es muy distinto (Mesa y Suárez, 2006, como se citó en Guerrero y Gómez, 2013), tras la aplicación de una prueba con enfoque de desarrollo moral a una muestra de 443 estudiantes de último semestre de universidad en la ciudad de Bogotá. Encontrando a la media de la población ubicada en el nivel convencional en la escala de Kohlberg, lo cual no corresponde a lo esperado en este nivel formativo. “Lo deseable sería que los profesionales colombianos alcanzaran un nivel posconvencional de desarrollo de la moral, que les permita ver más allá de las normas y leyes dadas por la sociedad, enfocando los problemas desde perspectivas superiores” (Guerrero y Gómez, 2013, p. 127).

Otro reto que atraviesa la formación ética de los futuros profesionales, es el convencer de que esta es posible y que no corresponde de manera exclusiva a otros niveles educativos anteriores. Se escucha con frecuencia en el ambiente universitario que es inútil la enseñanza de la ética y la educación moral a nivel superior porque los estudiantes que ingresan a la universidad ya tienen un carácter moral definido, conforme a sus valores, hábitos, modelos e ideas morales y que este ya no se puede cambiar. Sin embargo, existen estudios que desmienten este supuesto y afirman que, entre los veinte y los treinta años, en el ser humano hay cambios psicológicos tan profundos como los ocurridos en la adolescencia. Cambios que se unen a la reconceptualización del mundo y el lugar que tiene en él. Por lo que sí es factible que la reflexión impacte la cosmovisión y la subsiguiente manera de actuar (Rest como se citó en Mauri, 2017).

Otro desafío que enfrenta la ética en la universidad es dejar de mostrarse como un asunto de obligatorio cumplimiento por imposición de la ley, para constituirse en un objeto de reflexión, formación e investigación pedagógica.

Es también un reto la actualización de los contenidos de los cursos de ética para los profesionales en la universidad, dada su excesiva teorización. La formación ética universitaria que se enfoca en la enseñanza y el aprendizaje de teorías, normas y códigos, pero que no promueve un pensamiento crítico y reflexivo, disminuye la probabilidad de desarrollar en los profesionales habilidades para realizar razonamientos y juicios morales adecuados frente a cada situación y la acción autónoma. Por tal motivo, la enseñanza de la ética en las Instituciones de Educación Superior, está llamada a dar un lugar a la experiencia personal y comunitaria del profesional para pensar “los cambios que se producen en distintos ámbitos sociales, económicos, políticos y culturales” (Pulido, Pulecio y Patiño, 2019, p. 60); buscando estimular la capacidad crítica del sujeto y su capacidad creativa, para lo cual es necesario ubicar la reflexión más allá del cumplimiento estricto de los códigos deontológicos (González Pérez y Gramigna, 2013).

La formación ética se debe orientar a la resolución de conflictos o dilemas que enfrentan a las profesiones con la ética personal, por lo que cada vez se hace más habitual el estudio de casos para ser analizado desde la ética profesional y la moral del rol. Por ello, la enseñanza y aprendizaje de la ética en la universidad se debe enfocar en el desarrollo del razonamiento moral como una extensión del pensamiento crítico. De allí que, sea importante fortalecer en los estudiantes la disposición a reflexionar metódica y críticamente sobre los problemas morales que emergen en el ejercicio de la profesión.

Una formación ética que no involucre conocimientos precisos, una reflexión profunda en torno a problemáticas sociales del momento, que no promueva la participación en la solución de los problemas que afectan a la sociedad, la responsabilidad y la autonomía moral, no prepara a los estudiantes para convertirse en ciudadanos (Liendo Durán y Luque de Camacho, 2007).

La formación ética crítica y creativa es una exigencia básica e inaplazable de la democracia. Y es que la democracia no es solo una forma de gobierno o un conjunto

de instituciones y procedimientos, es ante todo una forma de asociación moral y una concepción ética modelada por una historia –pasada, presente y futura–. Es en este sentido que John Dewey planteó que la democracia debe entenderse como una forma de vida (Dewey, 2017).

La democracia entonces es un tipo de experiencia compartida que se caracteriza por ser reflexiva y cooperativa, lo cual implica cierta actitud ante esa experiencia (Dewey, 2017). Por tanto, conducir a través de la enseñanza de la ética al reconocimiento del valor que tiene para la vida la cooperación reflexiva y hacerla una práctica cotidiana debería ser uno de los mayores aportes que puede brindar la escuela a la democracia. En este sentido afirma Hoyos (2002) que “una cultura democrática sólo puede alcanzarse con base en una educación que promueva los valores éticos y morales de la convivencia ciudadana” (p.12). A pesar de ello, las instituciones educativas no han sido ni son ejemplo de vida democrática al contar con estructuras verticales, cerradas a la participación, a la representación. El desarrollo moral en la escuela dado por un marco ético es un desafío para la democracia misma (Suescún Guerrero, 2013).

En esta línea, otro reto que enfrenta la formación ética de los futuros profesionales en países como Colombia, es impactar en un escenario históricamente constituido alrededor de la confrontación política, la crisis económica, los radicalismos ideológicos, la desigualdad social, el desconocimiento de la diversidad cultural, la intolerancia religiosa; para poder promover la cultura de la paz. De allí la necesidad de una formación ética que permita la construcción de “una moral cívica consensuada en la que se reconoce la persona como fin de toda acción. Se trata de una moral racional que reconoce sujetos autónomos que viven en condición de dignidad humana” (Suárez et al., 2012, p.14).

Ahora bien, este interés por promover una sociedad abierta, pluralista y democrática no debe conducir a la exclusión de principios o normas morales

universales o a creer que es posible practicar una moral neutra. Porque la carencia de un compromiso con lo social acarrea consecuencias como la injusticia social.

Otro gran desafío que enfrenta la formación ética universitaria es el de no quedar relegada exclusivamente a los cursos de ética y a los discursos institucionales; tal vez porque el profesorado no es consciente de su importancia, no tienen la formación, porque desborda lo que un solo maestro puede hacer, porque no está comprometido con su rol educador en este ámbito, o simplemente renuncia a ello por blindar el espacio académico de posibles discusiones sociales, políticas y morales que desvíen el aprendizaje esperado. Sin embargo, la neutralidad valorativa no es posible y no es deseable. Por un lado, porque podría ir contra los valores de la institución universitaria y, por otro lado, porque no puede desconocer los valores y creencias de los grupos humanos a los que pertenecen sus estudiantes. Además, los contenidos académicos pierden su valor para la vida si no pueden ponerse en diálogo con la realidad.

A estos desafíos que enfrenta la formación ética de todo profesional se suman los que son propios de la profesión docente. El debate frente a la cuestión de si brindan las universidades o no a los futuros profesionales una formación ética y moral que les permita enfrentar los desafíos y dilemas morales que encontrarán en su ejercicio profesional, se traduce, en sí los dota de herramientas pedagógicas, epistemológicas, metodológicas y didácticas para promover del desarrollo del juicio moral de sus estudiantes. A la vez que se forman como profesionales reflexivos e intelectuales críticos.

Es razonable esperar de aquellos que contribuyen a la formación ética y moral de la comunidad, siendo el caso de los maestros, que estos sean sujeto con agencia, es decir, sujetos capaces de “criticar los valores existentes, colocarse en el punto de vista moral, juzgar con prudencia las situaciones con miras a la equidad y, sobre todo, actuar reflexiva y autocriticamente para modificar sus esquemas y prácticas” (Yurén, 2013, p. 12). Teniendo en cuenta, que la ética no solo se enseña, sino que se muestra a través de la práctica profesional. Esto impone nuevos desafíos al profesorado.

Como lo señala García Moriyón (1995) es habitual escuchar dentro del ámbito educativo, cuestionamientos referidos a las actitudes y comportamientos de los profesores que enseñan ética que expresan algún grado de incoherencia entre su discurso y práctica. Detrás de ello se vislumbra una dimensión moral de su práctica educativa. Sin negar lo que tiene la profesión docente de técnica basada en conocimientos científicos, el profesorado es para la comunidad educativa un agente moral. Por ello, aunque todas las profesiones tienen una dimensión moral que se debe tener presente, la enseñanza es en sí misma moral de acuerdo con el autor (García Moriyón, 1995).

Actualmente, los estudiantes atribuyen un escaso valor a los cursos de ética en relación con otros cursos, lo que lleva a que dediquen su tiempo a esos cursos considerados “importantes” y a realizar un bajo esfuerzo en los primeros. Sin embargo, en esa menor valoración de la ética los maestros tenemos un grado de responsabilidad cuando centramos el ejercicio profesional en el desarrollo de competencias técnicas y cognitivas en los estudiantes de forma no armonizada con el desarrollo de la capacidad valorativa, el pensamiento crítico y el compromiso social.

Los retos que enfrenta la formación ética en la universidad no son pocos, y a primera vista, los retos que enfrentan los programas de profesionalización de maestros no son menos, sí a la postre tienen entre sus responsabilidades la tarea de contribuir al desarrollo moral y ético de los maestros que formarán a los futuros ciudadanos. Este hecho lleva a querer profundizar en la pregunta de si los estudiantes de licenciatura y los maestros, ¿cuentan con planes de formación ética suficientes y pertinentes para su ejercicio profesional? Y si, ¿reciben en su proceso de profesionalización de manera intencionada y planificada las herramientas epistemológicas, pedagógicas y didácticas necesarias para orientar la formación ética y moral de sus futuros estudiantes?

Para dar respuesta a estas cuestiones, y siguiendo, en primera instancia, la ruta que presta el método de la Teoría fundamentada, la presente investigación parte de un análisis curricular de los cursos de ética de los programas de licenciatura del país y una

revisión de la literatura nacional e internacional relacionada con investigaciones que giran en torno a la educación ética universitaria. Luego, estos datos son contrastados con los testimonios de los maestros para identificar si ellos cuentan con planes de formación ética suficientes y pertinentes para su ejercicio profesional y si recibieron en su proceso de profesionalización, de manera intencionada y planificada, herramientas epistemológicas, pedagógicas y didácticas para orientar la formación ética y moral de sus estudiantes.

Como resultado se establece que las prácticas y los discursos de los maestros de preescolar, básica, media y superior, así como los recursos con los que cuentan para educar ética y moralmente, se derivan más de su moralidad habitual que de una formación adquirida durante su proceso de profesionalización. En relación con esto, tras el uso de técnicas derivadas de los estudios sociales, mediante una revisión comparativa de los planes de estudio, realización de encuestas y grupos focales, se constata que los cursos que podrían brindar a los futuros maestros herramientas para tal fin son limitados y sus contenidos no tienen un impacto profundo en su propia formación moral y ética.

Posterior a ello, y a través de un ejercicio hermenéutico que pone en diálogo distintos autores de la tradición filosófica, se propone que es posible encontrar en la filosofía aquella fundamentación epistemológica y pedagógica de la que adolece la formación docente y que podría inspirar un “giro copernicano” en la educación moral y ética colombiana. El fin que persigue una formación ética de corte filosófico es elevar al individuo, más allá de su moralidad habitual, hacia un punto de vista más universal y reflexivo para comprender con mayor claridad las circunstancias, los motivos, las intenciones, los presupuestos y las consecuencias de sus opciones morales, así como la forma adecuada de evaluarlas. Pero, ¿cuáles podrían ser esos conceptos fundamentales a partir de los cuales articular un nuevo enfoque para la formación ética y moral de los futuros licenciados en el país?

En la presente tesis doctoral se propone un enfoque filosófico para la formación ética de los futuros licenciados que, partiendo de la experiencia vivida, se integre reflexivamente la narración de dicha experiencia a través del diálogo y la indagación filosófica. Esta propuesta se inspira especialmente en las propuestas filosóficas y pedagógicas de autores como John Dewey, Paul Ricoeur y Matthew Lipman y se desarrolla en tres momentos: i) La construcción de un estado del arte de la formación ética universitaria en Colombia y su respectivo análisis crítico, el cuál evidencia la necesidad de un giro en la formación ética de los futuros licenciados basado en; ii) el aprovechamiento de los recursos de la experiencia presente, la reflexión de la experiencia y el diálogo cooperativo; iii) lo que permite sustentar la pertinencia de adoptar un enfoque y método filosófico para su enseñanza.

Una de las dificultades que ha enfrentado la realización de este trabajo está asociada a que no hay un estado del arte de investigaciones que se centren de forma exclusiva en los contenidos de los cursos de ética de las licenciaturas en Colombia y, de hecho, en otros países. Solamente se encontraron algunos estudios en los que se comparan algunas carreras profesionales y, entre ellas, someramente, las licenciaturas. Hecho que resulta sorprendente considerando que en los profesionales de la enseñanza reposa el encargo social de contribuir a la formación ética de los ciudadanos.

En esta investigación se sustenta que la ética puede ser enseñada, parafraseando a García Moriyón (1995), no solo como sistema de análisis del comportamiento humano, sino como algo que debería configurar la vida práctica de los seres humanos. Aunque no existe un método infalible para ello, la propuesta que se hace a partir del presente ejercicio investigativo y que se sustenta en el quehacer filosófico, no desfallece en el intento de contribuir a la formación ética de futuros maestros y de sus estudiantes. Considerando que no puede haber una auténtica formación ética sin el examen detenido y riguroso de los múltiples interrogantes filosóficos que plantean las distintas situaciones morales y sin el uso de las herramientas que puede brindar la filosofía para ello.

Este no es el primer ni el último esfuerzo por construir un proyecto de formación ética para maestros basado en la filosofía, pero sí es un intento que tiene en cuenta las actuales circunstancias de la educación ética universitaria en Colombia y que reivindica la necesidad de atender con suma urgencia este aspecto dentro de los proyectos de educación superior.

I. ESTADO DEL ARTE DE LOS CURSOS DE ÉTICA EN LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN COLOMBIA

Teniendo en cuenta los desafíos que enfrenta la universidad de cara a las responsabilidades sociales que tiene actualmente y la necesidad de armonizar la formación de los futuros profesores de ética con estos desafíos, la presente investigación debe comenzar por establecer cuál es el estado del arte de los cursos de ética que se dictan en la universidad, en particular, en los programas de profesionalización docente. El examen de este estado del arte se realizará a la luz de las siguientes preguntas: ¿cuentan los candidatos a maestros con planes de formación ética en la universidad suficientes y pertinentes para este propósito? Y los futuros profesores ¿reciben en su proceso de profesionalización de manera intencionada y planificada las herramientas epistemológicas, pedagógicas y didácticas necesarias para orientar la formación ética y moral de sus estudiantes?

En este capítulo se presentará de forma sintética el proceso de investigación que requirió la elaboración de este estado del arte a través de la exposición de su diseño metodológico y los datos obtenidos, los cuales serán posteriormente analizados a fin de dar respuesta a las preguntas que dan origen a esta indagación.

1. Diseño metodológico y enfoque de la investigación

En concordancia con las preguntas que motivan la realización de este estado del arte, se opta para la investigación por un diseño metodológico de alcance descriptivo. Es descriptivo porque busca identificar con precisión cuáles son los enfoques que orientan en la actualidad la formación ética en los programas de licenciatura del país y sus características (Hernández Sampieri et al., 2010).

Definido el alcance se elige un enfoque mixto con fuentes de información documentales y vivas (Hurtado de Barrera, 2012). El punto de partida es la revisión de los planes de estudio de los programas de licenciatura a nivel nacional, para

posteriormente elaborar estadísticas sobre las constantes y las variables que se identifican en dichos planes. Estos datos son contrastados, por un lado, con distintas investigaciones nacionales e internacionales que brindan información sobre los programas de profesionalización docente y otros programas, y por otro, con el testimonio de maestros⁸ en ejercicio de distintas áreas graduados de diferentes universidades del país.

1.1 Método de la investigación

El método seleccionado para la realización de este estado del arte es la teoría fundamentada, porque no parte de una teoría, sino que termina en ella. Se busca a partir de los datos empíricos recogidos a través de la revisión de los planes de estudio, otras investigaciones y el diálogo con maestros⁹, desarrollar una triangulación y codificación¹⁰ que favorezca la identificación de los enfoques que orientan en la actualidad la formación ética en los programas de profesionalización docente en Colombia y sus rasgos, para proceder inductivamente al esbozo de una teoría.

La justificación de la elección de este método está intrínsecamente ligada a su propósito. La Teoría fundamentada, surge en la década de 1960 con la colaboración de los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss¹¹ (Palacios, 2021, p. 50), con un doble propósito, evitar la elaboración teórica empíricamente no informada y la investigación empírica teóricamente no informada (Páramo, 2015, Charmaz, 1983; 2005). De acuerdo con Cuñat Giménez el valor de este método radica en que,

nos permite construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de los supuestos *a priori*, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. La teoría generada se desarrolla inductivamente a partir de un conjunto de datos. Si se hace adecuadamente, esto significa que

⁸ Recolectados mediante encuestas online (formulario *Google Forms*) y grupos focales (grabaciones).

⁹ Grupos focales y encuesta online.

¹⁰ Se realizaron codificaciones de tipo: abierta, axial, selectiva y teórica. Más adelante se desarrollará de manera más detallada.

¹¹ Posteriormente darán un desarrollo por separado a la metodología.

la teoría resultante cuadra al final con la realidad objeto de estudio. Ello contrasta con una teoría derivada deductivamente de una gran teoría, sin la ayuda de datos, y que podría por lo tanto no cuadrar con la realidad (Cuñat Giménez, 2007, p. 2).

Este método es coherente con la conceptualización que enmarca este trabajo doctoral en la medida en que reconoce al pragmatismo norteamericano como una de sus fuentes de inspiración (Palacios, 2021). Dewey proponía al pragmatismo como una herramienta que permite realizar predicciones a partir de la observación. Allí las técnicas y procedimientos escogidos buscan facilitar los medios para llevar esta visión de la realidad a partir de los datos, donde la interpretación se realiza con base en evidencia empírica (Strauss y Corbin, 2002).

Las principales estrategias adoptadas para el análisis de los datos empíricos y en coherencia con el método de teoría fundamentada son:

- **El método comparativo constante:** se codifica y analiza los datos simultáneamente para desarrollar conceptos e integrarlos en una teoría coherente (Cuñat Giménez, 2007). De las categorías emergen subcategorías diferenciales y otras que no, así como casos negativos reconociendo la complejidad y diversidad de los datos (Espriella y Gómez, 2020).
- **El muestreo teórico:** es un muestreo intencionado o deliberado (Monje, 2011) donde se ubican nuevos casos a estudiar (Cuñat Giménez, 2007) y datos por recolectar, debido a las necesidades de información detectadas a partir de los primeros resultados obtenidos. Esta etapa finaliza cuando se logra consolidar el proceso de saturación teórica que se alcanza cuando los datos no agregan valor a los resultados que ya se tienen (Strauss y Corbin, 2002; Alarcón et al., 2017).

En el Anexo 1 se relacionan en una estructura más amplia los procedimientos llevados a cabo durante la investigación para transformar los datos en teoría de acuerdo a los procedimientos de la Teoría fundamentada.

1.2 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información y selección de la muestra

Según la teoría fundamentada, los datos pueden ser obtenidos por distintas fuentes. Fuentes directas como la entrevista y el cuestionario y fuentes indirectas como la experiencia vivida por el investigador; o también a través de la revisión de material documental. En la presente investigación se opta por cuatro técnicas e instrumentos para la recolección de datos que ayudaron a la elaboración de este estado del arte. Estas técnicas son:

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Técnica	Instrumento de registro	Especificaciones
Investigación documental	Matriz de datos	Catalogación de los cursos de ética identificados en los planes de estudio de los programas de licenciatura con registro calificado a partir de su identificación en la base de datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
Encuesta online	Formulario <i>Google forms</i>	Aplicación de encuesta mixta con 4 preguntas cerradas y 11 abiertas a profesores en ejercicio.
Grupos focales	Grabaciones	Realización de encuentros con profesores a través de Google Meet. Registro oral y escrito. En la entrevista grupal de tipo descriptivo se discutieron cinco preguntas que permitirían ampliar los hallazgos obtenidos a través de la encuesta.
Análisis de contenido	Fichas de análisis documental	Registro digital de los análisis de artículos académicos resultado de investigaciones empíricas que, a nivel nacional e internacional, indagaron por la formación ética en la educación superior.

Aquí la muestra se va determinando durante la recolección de los datos en relación con las categorías identificadas y la teoría emergente. Los resultados obtenidos de la aplicación de cada uno de los instrumentos y su posterior análisis fueron indicando la ruta a seguir en la indagación. Así como cuáles otras técnicas e instrumentos podrían

contribuir a la obtención de los datos que se fueron requiriendo.

La consulta de la base de datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional permitió identificar el número total de programas de licenciatura del país, para la posterior selección de una muestra y la revisión de sus planes de estudio. De esta muestra se revisaron los *syllabi* y contenidos programáticos de los cursos de ética con acceso abierto. Las limitaciones asociadas al acceso a un número mayor de *syllabi* y contenidos programáticos condujeron a la incorporación de dos técnicas que permitieran la ampliación de la información obtenida con fuentes de información vivas. A través de las encuestas online y los grupos focales se pudo establecer la percepción de maestros que ya cursaron su profesionalización docente de los cursos y aprendizajes relacionados con la ética que recibieron en sus pregrados.

Posteriormente, se hizo una comparación de los resultados obtenidos con la literatura preexistente de investigaciones que brindan información sobre la presencia de cursos de ética en los planes de estudio a nivel universitario, sus enfoques y la percepción de la comunidad educativa frente a los mismos. La muestra se amplió hasta lo máximo que las referencias de cada investigación lo permitieron, a nivel nacional e internacional sin limitarse a los cursos de ética de los programas de licenciatura, primero porque son escasos, y segundo, porque la información sobre otros programas profesionales permitió establecer una comparación útil para el análisis.

Para el diseño de los instrumentos para la recolección de datos cualitativos se tomaron en consideración las orientaciones de Monje (2011) y de Hernández Sampieri et al. (2011). Y para el diseño de los instrumentos de validación de pares expertos se partió de la propuesta de Soriano (2014).

La muestra final de las fuentes vivas y documentales consultadas se relaciona a continuación y se caracteriza en el Anexo 2.

Tabla 2. Técnicas de recolección de la información, población y muestra

Técnica	Población	Muestra
Análisis documental	496 programas de licenciatura en el país.	356 programas correspondiente al 71,74% del total de la población.
Encuesta online	Profesores de todos los niveles educativos.	12 participantes.
Grupos focales	Profesores de todos los niveles educativos.	10 participantes, 2 moderadores.
Análisis de contenido	75 documentos	58 documentos

El nivel de confianza de la muestra de los datos cuantitativos del análisis documental se apoyó en las orientaciones de un estadista y posteriormente se validó con un experto. Por su parte, la determinación de la muestra de los datos cualitativos de las encuestas y los grupos focales es resultado de un muestreo por conveniencia o muestra de voluntarios. Finalmente, la selección de la muestra para el análisis de contenido concluyó con la saturación de los datos obtenidos.

1.3 Técnicas e instrumentos para el análisis de la información

En la teoría documentada se establecen distintos niveles de análisis de la información. El primer análisis está vinculado a la recolección de los datos a través de los instrumentos seleccionados; el segundo, a la generación de categorías; el tercero, al descubrimiento de categorías nucleares que organizan y estructuran las otras categorías; y que, conducen al cuarto nivel, denominado *teoría formal* (Espriella y Gómez, 2020).

En la presente investigación, en la que se obtuvieron datos de los planes de estudio, las encuestas, los grupos focales e investigaciones precedentes sobre el tema, se comenzó buscando categorías conceptuales en los datos (nivel 1. Codificación abierta). Las categorías conceptuales obtenidas a través de cada instrumento fueron

organizadas estableciendo relaciones entre categorías y subcategorías (nivel 2. Codificación axial). Posteriormente, los análisis fueron contrastados a través de la estrategia de triangulación para la obtención de las categorías centrales (nivel 3. Codificación selectiva). Finalmente, este proceso condujo a la identificación de unos códigos teóricos que dan origen a la teoría emergente que se construye en los capítulos 3 al 5 de la presente investigación (nivel 4).

El siguiente cuadro resume los instrumentos de análisis:

Tabla 3. Técnicas de recolección de la información, instrumentos de registro y análisis

Técnica	Instrumento de registro	Instrumentos para el análisis
Investigación documental	Matriz de datos	Matriz en Excel y estadísticas
Encuesta online	Formulario <i>google forms</i>	Cuestionarios y estadísticas
Grupos focales	Grabaciones	Transcripciones
Análisis de contenido	Fichas de análisis documental	Informe de resultados a partir del registro digital de los análisis de artículos académicos de investigaciones empíricas que a nivel nacional e internacional indagaron por la formación ética en la educación superior

1.4 Fases de la investigación

A continuación, se relaciona el proceso que se fue configurando alrededor de la presente investigación:

Tabla 4. Fases de la investigación

Momento	Fase	Actividad
Codificación abierta y axial	1	Definición de las preguntas que orientan la construcción del estado del arte de la formación ética en los programas de licenciatura del país.
	2	Selección de la metodología y de los primeros instrumentos para la recolección y análisis de la información.
	3	Consulta de las bases de datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional con el fin de identificar el número total de licenciaturas ofertadas en el país y seleccionar la muestra para el estudio. Revisión de los planes de estudio de los programas incluidos en la muestra, categorización y análisis. Estudio de <i>syllabus</i> y contenidos analíticos de algunos cursos de ética con acceso abierto.
	4	Diseño del cuestionario, validación, invitación y aplicación de la encuesta a profesores con el fin de contrastar la información obtenida en la revisión de los planes de estudio e identificar la percepción de los maestros sobre la formación ética recibida durante su pregrado y su utilidad.
	5	Diseño del guion, validación, socialización con los orientadores de los grupos focales y realización de las entrevistas grupales a través de la técnica de grupos focales. Se profundizó en algunas de las percepciones que en el análisis de la encuesta se identificaron necesarias para el avance de la investigación.
	6	Consulta y análisis de los resultados obtenidos en otras investigaciones de corte empírico sobre formación ética a nivel universitario y de sus fuentes teóricas principales.
Codificación selectiva	7	Triangulación de datos para la obtención de las categorías centrales.
Codificación teórica	8	A partir del análisis de los datos asociados a las categorías centrales se llegó a la identificación de códigos teóricos que fueron empleados para la construcción de una propuesta de formación ética con fundamentación filosófica.

1.5. Consideraciones éticas de la investigación

La investigación que respalda la construcción del estado del arte de los cursos de ética en las licenciaturas colombianas puede ser catalogada como investigación sin riesgo, pues es un estudio que emplea métodos y técnicas que no realizan intervención o modificación alguna en seres vivos en cuanto a cuestiones biológicas, fisiológicas, psicológicas y sociales de las personas que participaron en el estudio.

Por tanto, se respetan los principios bioéticos del respeto a la dignidad persona: *principio de beneficencia, principio de no-maleficencia y principio de autonomía.*

Así pues, la participación fue VOLUNTARIA y los participantes fueron informados de su derecho a:

- Realizar todas las preguntas que quisieran en los grupos focales y a través de las encuestas.
- Retirarse del estudio cuando lo desearan, aún si habían aceptado inicialmente.
- Ser notificados de los resultados de este estudio cuando estos sean reportados en publicaciones científicas y el presente trabajo de grado.
- A que los nombres de quienes tomaron parte en el estudio sean omitidos.

La participación en el presente estudio les genera un beneficio directo a sus participantes porque de los resultados de esta investigación se orientan unos ejes para la cualificación docente de manera fundamentada.

La información recolectada está bajo custodia de la investigadora, garantizando la reserva y confidencialidad; por lo anterior, dicha información fue almacenada en la nube de la investigación al que sólo tiene acceso la misma con reserva del sumario durante el tiempo del estudio y posterior a éste durante 7 años.

1.6 Resultados

Para una lectura contextualizada de este estado del arte es importante tener en cuenta como precedente la política pública colombiana y lo que en ella se instituye en relación con la enseñanza de la ética y la educación moral. Posteriormente, se presentan los

resultados obtenidos a través de cada una de las técnicas e instrumentos construidos para tal fin.

1.6.1 La educación moral, la ética y los valores en la política pública colombiana

En la Constitución Política de 1991 se establece que “Corresponde al Estado colombiano velar por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos” (Art. 67). En relación con esto, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, decreta:

- En el Artículo 13b establece como objetivo común para contribuir a la formación integral de los educandos: “Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos”.
- En el Artículo 25 dice que: “La formación ética y moral se promoverá en el establecimiento educativo a través del currículo, de los contenidos académicos pertinentes, del ambiente, del comportamiento honesto de directivos, educadores, y personal administrativo, de la aplicación recta y justa de las normas de la institución, y demás mecanismos que contemple el Proyecto Educativo Institucional”.
- En el Artículo 104 menciona que: “El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”.
- En el Artículo 110 se expresa en relación con el mejoramiento profesional que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad”.

Este marco normativo sirve de orientación al Ministerio de Educación para los *Lineamientos curriculares de las áreas de Educación Ética y Valores Humanos* de 1998. En estos lineamientos se promueve la autonomía, la reflexividad, el pensamiento crítico, la capacidad de diálogo, la responsabilidad, los valores democráticos y la

autorrealización de manera reiterada. En este documento se reconoce que de este propósito participa la cátedra de educación ética y valores, pues garantiza la aproximación a los conceptos fundamentales de la ética y la moral, pero que también deben involucrarse las otras áreas académicas en el momento que sea necesario. Entendiendo esto como la presencia transversal de la educación ética y moral.

Ahora bien, el MEN es claro en señalar que la educación ética y moral no solo involucra a las áreas académicas, sino que comprende a la vida escolar en su conjunto. Sin embargo, y este es un punto muy importante, la educación moral no se produce solo en la escuela, al abarcar todas las facetas de la vida se produce en todos los escenarios sociales. Los aprendizajes que promueven *Lineamientos Curriculares del MEN* (1998) se postulan posteriormente desde una perspectiva transversal en los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* (2004) donde se postula que formar para la ciudadanía es posible a través del desarrollo de competencias ciudadanas (Fundación Compartir y PUJ, 2015, p.56).

Finalmente, la Ley 1188 de 2008 y el artículo 21 del Decreto 1295 de 2010 que reglamenta el registro calificado para programas académicos de educación superior, establece en el capítulo VII, numeral 21.4 que, los programas académicos de posgrado deben propender por una formación integral que implique: “la comprensión del ser humano, la naturaleza y la sociedad como destinatarios de sus esfuerzos, asumiendo las implicaciones sociales, institucionales, éticas, políticas y económicas de las acciones educativas y de investigación”¹².

Sin embargo, la política educativa en relación con la enseñanza de la ética es susceptible también de análisis críticos. Guerrero y Gómez (2013), hace referencia a las investigaciones elaboradas por Boada et al. (2010), Restrepo (2006) y Gómez (2008) para elaborar una crítica a los Lineamientos Curriculares del MEN, al encontrar que: i) reducen el problema pedagógico de la formación ética a la formación política;

¹² Para complementar sobre los aspectos de la enseñanza de la ética y la educación moral en la política pública remitirse a Guerrero y Gómez (2013).

ii) no se logra integrar una visión del sujeto intelectual, moral y afectivo; iii) prevalece una ética orientada a la acción en cuanto se reduce a una competencia sin que medie una reflexión epistemológica. Si bien, estas concepciones pueden variar, lo que señalan es que es importante asumir lecturas críticas de la política pública con el fin de tener avances a nivel pedagógico, didáctico e investigativo para su implementación. En relación con Suárez et al. (2012) “el problema esencial radica en la tendencia a identificar los aspectos éticos como contenidos de formulación de las políticas educativas, en lugar de ser asumidos como insumos activos de reflexión analítica y transformación social” (p.23).

1.6.2 La formación ética en los planes de estudio de los programas de licenciatura en Colombia

Para responder a las cuestiones que motivan la realización de este estado del arte, lo primero era determinar la presencia de dicha formación dentro de los planes de estudio. Con este objetivo fue consultada la base de datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional donde se identificó el número total de licenciaturas ofertadas en el país y se hizo selección de la muestra para el estudio.

Con el ánimo de plantear tesis, se formulan dos hipótesis (una nula que se pretende demostrar y una alternativa que se pretende refutar, las cuales son mutuamente excluyentes), a saber:

- H0 (hipótesis nula): Los programas curriculares de licenciatura no explicitan el tener al menos 1 curso de ética a nivel microcurricular.
- H1 (hipótesis alternativa): Los programas curriculares de licenciatura sí explicitan el tener al menos 1 curso de ética a nivel microcurricular.

Esta hipótesis alternativa es del tipo unilateral ya que el cambio entre aceptar la hipótesis nula o rechazarla ocurre en una sola dirección, en H0 estamos hablando de 0 cursos de ética a nivel microcurricular y en H1 de 1 o más cursos de ética a nivel microcurricular, explícitamente mencionados.

Basados en todos los 496 programas existentes, se aplicó para la selección de la muestra la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 * p * q * N}{E^2 * (N-1) + Z^2 * p * q}, \text{ siendo:}$$

Z = nivel de confianza tomado de la tabla de valores de Z

p = variabilidad positiva

q = variabilidad negativa

E = margen de error

N = tamaño de la población

Lo que muestra que, de todos los 496 programas de licenciatura registrados en el país, se debían seleccionar como mínimo 356 de estos para determinar si hay o no cursos de ética explícitos en sus planes de estudio, garantizando así la confiabilidad de la muestra y consistencia con la realidad.

Tabla 5. Definición de la población finita/conocida

Población finita/conocida	
Nivel de confianza	95%
Z	1,96
p	50%
q	50%
E	3%
N	496
n	356

Partiendo del nivel de confianza de 95% elegido, que significa que el 95% de datos estarán en un intervalo de $\pm 1,96$ respecto a la media en la campana de la

distribución normal, el margen de error se calculó con la siguiente fórmula:

$$E = Z * \sqrt{\frac{p * q}{N}}$$

E = margen de error

Z = valor de Z para el porcentaje de confianza (95%)

p = variabilidad positiva

q = variabilidad negativa

N = tamaño de la muestra

$$E = 1.96 * \sqrt{\frac{0.5 * 0.5}{356}} = 2.77\%$$

Adicionalmente, esta distribución normal se puede representar en el siguiente gráfico, construido teniendo en cuenta una media aritmética de 0,78 y una desviación estándar de 0,795

$$\bar{x} = \frac{277 \text{ (cursos de ética registrados)}}{356 \text{ (programas de la muestra)}} = 0,78 \frac{\text{cursos}}{\text{programa}}$$

Para calcular cuántos cursos en promedio tienen los 174 programas de la muestra que sí tienen explícitos los cursos, a modo de dato de referencia, se toma:

$$\frac{277 \text{ (cursos de ética registrados)}}{174 \text{ (programas con cursos de ética explícitos)}} = 1,59 \frac{\text{cursos}}{\text{programa}}$$

Volviendo a la fórmula de la desviación estándar

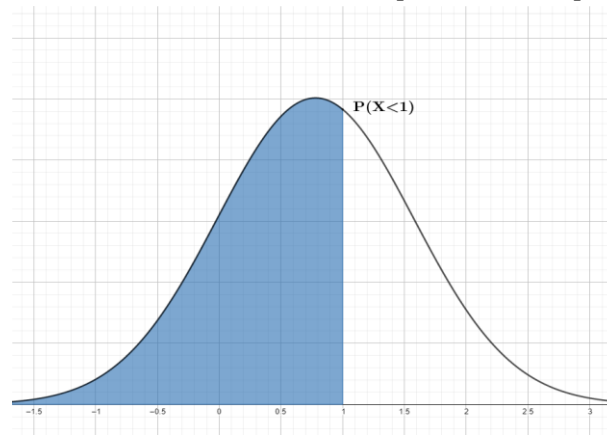
$$s = \sqrt{\frac{182 * (0 - 0,78)^2 + 174 * (1,59 - 0,78)^2}{356 - 1}}$$

$$s = 0,795$$

Siendo el área azul (exceptuando la frontera de $x = 1$) los programas de licenciatura sin cursos de ética explícitos en su plan de estudios.

Figura 1

Programas de licenciatura sin cursos de ética explícitos en su plan de estudio



A noviembre de 2021, estaban registrados 496 programas de licenciatura en el país. La muestra seleccionada de forma aleatoria estuvo conformada por un total de 356 programas, un equivalente al 71,74% de los programas ubicados en 10 carreras de licenciatura en: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Español, Inglés, Pedagogía Infantil, Informática, Filosofía, Artes y Educación Física. Posteriormente, fueron consultados los planes de estudio de estos programas y aquellos que tenían uno o más cursos que podían relacionarse con la enseñanza de la ética, de acuerdo con sus nombres, fueron registrados en una matriz de datos. Allí, se registraron sus denominaciones, semestre en que están ubicados, su tipología, si es obligatorio u optativo. Posteriormente, se realizó una búsqueda de los *syllabi* y contenidos analíticos de estos cursos para tener más información sobre sus enfoques.

El primer hallazgo importante es que de los 356 programas que conformaron la muestra solo en 174 se identifica de manera explícita uno o más cursos dirigidos a la formación ética, lo que equivale al 48%. Mientras que, en 182 programas el equivalente al 52% no se observaron dentro de sus planes de estudio cursos asociados a la ética. Ahora bien, y teniendo en cuenta los lineamientos nacionales, es probable que sí se esté ofertando algún curso orientado a la enseñanza de la ética, pero que su nombre no exprese literalmente este contenido, que estos cursos estén en proceso de inclusión o que la propuesta de estos programas sea en abordaje de forma transversal. Sin embargo,

la situación no deja de llamar la atención teniendo en cuenta que en esta profesión no solo se requieren cursos orientados a su propia formación ética sino a su enseñanza. La discriminación de los resultados se resume en la siguiente tabla:

Tabla 6. Número y porcentaje de cursos de ética en 10 programas de licenciatura en Colombia

Programa	Total de la muestra	Sin	Porcentaje 1	Con	Porcentaje 2
Licenciatura en matemáticas	37	21	57%	16	43%
Licenciatura en Ciencias Naturales	31	9	29%	22	71%
Licenciatura en Español	36	18	50%	18	50%
Licenciatura en Educación Física	39	19	49%	20	51%
Licenciatura en Artes	20	14	70%	6	30%
Licenciatura en Ciencias Sociales	30	11	37%	19	63%
Licenciatura en Informática	9	3	33%	6	67%
Licenciatura en Pedagogía Infantil	67	39	58%	28	42%
Licenciatura en Filosofía	32	15	47%	17	53%
Licenciatura en Inglés	55	37	67%	18	33%
Total	356	192	52%	174	48%

En las áreas en las que se observó mayor presencia de cursos de ética fueron las licenciaturas en: Ciencias Naturales (71%), Informática (67%) y Ciencias Sociales (63%). Este resultado puede ser asociado al interés de estas áreas por abordar problemáticas empíricas asociadas a la bioética, el medioambiente, la tecnología, la

política, la economía y la cultura, que pueden ser constatadas a través de las descripciones de sus cursos. Llama la atención que el porcentaje en las Licenciaturas en Filosofía no sea mayor (53%) considerando que en las instituciones educativas del país frecuentemente asignan al maestro de esta área para orientar la clase de ética y valores. Las áreas con menor presencia de cursos de ética fueron las licenciaturas en: Artes (30%) e Inglés (33%). También se ubican por debajo del 50% áreas como las licenciaturas en: Pedagogía Infantil y Matemáticas. Dos áreas en las que este conocimiento resulta muy importante, teniendo en cuenta que se espera de los primeros grados (Pedagogía Infantil) un acompañamiento en los hábitos, rutinas, actitudes éticas y morales. Por su parte, la matemática es un área que en todos los grados de formación se ve enfrentada a cuestiones de convivencia en el aula¹³ que requieren un adecuado manejo por parte del maestro.

En los 174 programas algunos contaban con más de un curso, por lo que en total se identificaron 277 cursos. A continuación, se relacionan las denominaciones encontradas y agrupadas en cuatro categorías según su campo temático.

Tabla 7. Denominaciones de los cursos de ética en 10 programas de licenciatura en Colombia

Categoría	Cursos
Ética y ciudadanía	Competencias ciudadanas; Educar en la diversidad; Problemas sociales globales; Ética, Constitución y democracia; Ética y medio ambiente; Desarrollo humano; Ética y política; Ética general, Constitución y educación para la ciudadanía; Bioética; Ética, educación para la paz y construcción de tejido social; Formación ciudadana; Identidad, familia y sociedad; Sociedad, cultura y educación; Ética y cultura de paz; Epistemología y ética ambiental; Ética y política; Ciudadanía activa I, II; Educación para la paz; Ética y educación política; Ética especial y general; Formación para la ciudadanía y construcción de paz; Ética y valores; Problemas fundamentales de la ética; Escuela y formación ciudadana; Escuela y formación ciudadana; Ética de la comunicación y los medios; Desarrollo humano, Familia y bioética; Constitución política; Cátedra de paz; Fundamentos constitucionales; Ética y convivencia;

¹³ Para el caso de convivencia escolar en Colombia se sugiere revisar: Salas y Cómbita, 2017; Rodríguez-Burgos et al., 2019; Miranda et al., 2020; Galeano, 2022.

	Cívica y constitución política; Cátedra democracia y paz; Formación ciudadana y cultura de la paz; Constitución y democracia; Ética y desarrollo humano; Pensamiento, cultura y educación ética; Bioética ambiental; Ética y medio ambiente, Familia y bioética; Educación para la ciudadanía; Ciudadanía; Ética – Humanidades; Ética – valores corporativos; Ética y axiología; Ética y responsabilidad social; Virtudes para la convivencia, paz y ciudadanía; Ética especial y general; Filosofía política (cultura de paz); Ética y política en las artes; Ética, trabajo y organizaciones en el mundo contemporáneo; Constitución, política y competencia ciudadana; Ética y economía; Ética y democracia; Ética y diversidad; Ética y tecnología; Derechos humanos y mediación de conflictos; Cultura solidaria; Cátedra I. Diversidad e inclusión; Ética empresarial.
Ética profesional	Ética del educador contemporáneo; Ética profesional; Ética docente; Ética del educador; Ética y pedagogía; Ética de las profesiones; Los valores en la enseñanza de las ciencias; Didáctica de la ética; Ética y docencia; Ética y compromiso profesional; Infancia, ética y ciudadanía; Ética de la profesión docente; Ética del educador y educación para la paz; Ética y labor docente.
Teorías éticas	Ética; Ética y filosofía política I, II (curso y seminario); Ética filosófica; Filosofía moral; Ética filosófica.
Éticas confesionales	Vida y Enseñanza de Jesús; Creencias Cristianas Fundamentales; Ética; Profesional Cristiana; Humanismo Cristiano; Teología y principios de pedagogía ignaciana; Cristología; Doctrina social de la iglesia; Ética profesional cristiana; Humanismo cristiano; Vida y enseñanza de Jesús; Creencias cristianas fundamentales; Ética profesional cristiana.

De acuerdo con ello, los cuatro campos temáticos identificados son:

- Ética y ciudadanía: cursos orientados a la ética general, los valores democráticos y la formación ciudadana. Entre los objetivos más frecuentes se encuentra el fomento de una reflexión crítica frente a las problemáticas sociales actuales desde una perspectiva global. El énfasis de algunos cursos está asociado al área de estudio.

- Ética profesional docente: cursos orientados al análisis de situaciones escolares. Que, dentro y fuera del aula, implican una ética profesional del ejercicio docente que tenga en cuenta principios, códigos y valores.
- Teorías éticas: cursos centrados en el estudio de tipo histórico de diferentes teorías y corrientes éticas, y su vigencia.
- Éticas confesionales: en las instituciones educativas universitarias con bases religiosas se establecen cursos básicos comunes de ética confesional, vinculados a los principios y valores de la comunidad religiosa a la que pertenecen.

Las cuatro categorías se discriminan de la siguiente forma: 186 cursos (67,1%) en la categoría ética y ciudadanía; 58 cursos (20,9%) son de ética profesional del docente; 12 cursos (4,33%) están dedicados a la enseñanza teorías éticas; y, 21 cursos (7,58%) abordan la ética confesional, para un total de 277 cursos. La frecuencia temática

Categorización de los cursos de ética en las licenciaturas en Colombia

Programa	Número de cursos consultados	Ética y ciudadanía	Porcentaje1	Ética profesional	Porcentaje2	Teorías ética	Porcentaje3	Ética confesional	Porcentaje4
Licenciatura en Matemáticas	26	16	62%	5	19%	0	0%	5	19%
Licenciatura en Ciencias Naturales	27	19	70%	6	22%	0	0%	2	7%
Licenciatura en Español	28	18	64%	8	29%	0	0%	2	7%
Licenciatura en Educación Física	26	21	81%	4	15%	0	0%	1	4%
Licenciatura en Artes	7	7	100%	0	0%	0	0%	0	0%
Licenciatura en Ciencias Sociales	27	20	74%	5	19%	0	0%	2	7%
Licenciatura en Informática	8	6	75%	1	13%	0	0%	1	13%
Licenciatura en Pedagogía Infantil	43	27	65%	13	28%	0	0%	3	7%
Licenciatura en Filosofía	32	12	44%	4	9%	12	34%	4	13%
Licenciatura en Inglés	53	40	75%	12	23%	0	0%	1	2%
Total	277	186	67,1%	58	20,9%	12	4,33%	21	7,58%

(categorización) detallada por carrera se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 8. Categorización de los cursos de ética en las distintas licenciaturas en Colombia

Basándose en los resultados obtenidos, en todas las carreras la mayor cantidad de cursos de ética (67,1%) están orientados al estudio de la ética general, la promoción de valores democráticos y la formación ciudadana. En segundo lugar, pero con una frecuencia tres veces menor (20,9%), se encuentran los cursos de ética profesional del docente. En tercer lugar, los cursos de ética confesional en las instituciones religiosas (7,58%) y en último lugar los cursos de historia de las teorías éticas (4,33%) que solo se hacen presentes en la licenciatura en filosofía.

Solo un curso del total de la muestra evidencia interés por generar una reflexión en torno a la didáctica del área. Asimismo, solo un curso deja entrever una distinción en la enseñanza de la ética y la moral para las infancias, pero lo hace desde la exaltación de su valor, no a través de un estudio riguroso del desarrollo moral de los niños y las herramientas que podría utilizar el maestro para contribuir en ello. Esta ausencia de cursos dirigidos a la didáctica particular de la ética hace que alrededor de esta no pueda abrirse una categoría para el análisis. No se observan tampoco cursos que familiaricen a los futuros licenciados con las orientaciones oficiales para abordar la formación de esta dimensión humana, considerando las disposiciones nacionales que la establecen como una cuestión en la que se encuentran comprometidas todas las áreas del saber.

La ausencia de cursos de ética en más de la mitad de los programas consultados, y en los cursos existentes la escasa referencia a la fundamentación epistemológica y a la didáctica propia de la enseñanza de la ética en las distintas edades, lleva a establecer como hipótesis preliminar que los maestros en formación no reciben en su proceso de profesionalización de manera intencionada y planificada las herramientas epistemológicas, pedagógicas y didácticas necesarias para orientar la formación ética y moral de sus estudiantes. Y que, por lo tanto, los planes de formación ética en las universidades no son suficientes y pertinentes para este propósito.

1.6.3 Percepciones de los docentes frente a los cursos de ética de las licenciaturas

1.6.3.1 Encuesta de percepción

Con el propósito de contrastar la hipótesis preliminar y conocer las percepciones que los profesores en ejercicio tienen de los cursos de ética que fueron ofertados durante sus respectivos pregrados, su impacto y pertinencia, se diseñó un cuestionario de 15 preguntas: 4 preguntas cerradas y 11 abiertas. Para la muestra fueron seleccionados participantes que estuviesen cursando su carrera entre 1986, 5 años antes de la Constitución Política de 1991, hasta la actualidad. Esto con el propósito de observar si hay algún cambio en la oferta a partir de las políticas educativas de la década de los años 90 del siglo pasado que ya fueron relacionados en este escrito. La participación fue voluntaria con posibilidad de revocatoria. 12 profesores aceptaron la invitación: 2 graduados entre 1986 y 1991 (16,7%), 3 graduados entre 1992 y 2005 (25%), 6 graduados entre 2006 y 2015 (50%) y 1 graduado entre 2016-2021 (8,3%). De ellos, 2 participantes estudiaron en universidades privadas y 10 en universidades públicas, en las licenciaturas en: Filosofía, Lenguas Modernas o Inglés, Español y Filología Clásica, Filosofía y Humanidades. Del total de la muestra el 16,7% son profesores de educación básica, el 58,3% de educación media y el 25% de educación superior. Los encuestados estudiaron en 10 Universidades distintas. El 70 % de universidad pública y el 30% de universidad privada de distintas regiones del país.

Frente a la pregunta de si tuvieron cursos de ética y sus nombres, dos de los participantes indican que ninguno, entre ellos quienes estudiaron entre 1986 y 1991; mientras que los demás informan que sí. Dos de los participantes tuvieron dos cursos.

En relación con la consulta de si lo aprendido en esos cursos ha tenido un impacto significativo en la manera en que orientan la formación ética y moral de sus estudiantes y cómo, 9 de los 12 participantes afirman que sí. Sin embargo, las razones ofrecidas no evidencian un conocimiento que sea adquirido de manera específica en estos cursos, sino que se acerca más a un conocimiento adquirido por la experiencia de ser estudiante y maestro, así como la moralidad habitual de los individuos. Salvo por

un caso que se referencia que en el curso se aprendió la diferencia entre la ética y moral. En general, el impacto es medido por la valoración que se tiene de la ética, más que por lo aprendido en estos cursos. Un participante reconoce su valor, pero enfatiza en que a pesar de ser tan importante solo tuvo un curso en el que el nivel de profundidad de este dependía del docente, por lo que, ha tenido que aprender de forma autodidáctica para orientar este curso en colegios. Finalmente, un participante considera que no le aportó nada.

Por otra parte, todos los participantes consideran que la educación ética y moral debe ser uno de los objetivos de la educación formal de la siguiente forma: que es principal (3); que debería ser obligatoria (1) y transversal (12) porque es una dimensión fundamental de la persona (1); que es importante en todos los niveles educativos (1) con valor en la acción social (1), permitiendo desarrollar habilidades sociales específicas y básicas (1); y que impacta todos los campos de conocimiento (1).

Frente a la pregunta que indagaba por el impacto de la formación ética y moral que se brinda en las instituciones escolares de cara a la realidad del país: 7 de los participantes consideran que sí lo tiene, pero que por distintas situaciones personales (1), familiares (1) y culturales (1), las personas optan por el bien propio antes que el colectivo. 5 opinan que no tiene un impacto significativo, 2 no ofrecen razones y 2 afirman que no tiene la repercusión que se esperaría porque se “fundamentan en lo teórico y conceptual, más que en lo actitudinal y práctico”. Y que, además, “depende del contexto, porque hay familias que promueven principios éticos y morales que son interiorizados por los niños, pero en otros casos, eso no se da y delegan esa función al colegio, o a la cultura, que desafortunadamente presenta un relativismo que no cimienta principios universales”. Un participante habla del cambio de una educación moral basada en normas ancladas a dogmas religiosos, a la necesidad de una formación ética basada en la reflexión permanente en casa y en las instituciones educativas. Como puede observarse, quienes responden que sí y quienes responden que no coinciden en el énfasis de las dificultades que presenta la formación ética escolar para que esta pueda

impactar significativamente en la realidad. Lo que, finalmente, lleva a dudar de su impacto.

Finalmente, frente al planteamiento de si sus experiencias como docentes han identificado vacíos en la educación moral y ética, tanto en la suya como de sus colegas, y que ello repercute en la manera de orientar o resolver situaciones de convivencia en la institución educativa en la que laboran: un participante responde que no, pero no ofrece razones para ello; los demás participantes afirman que sí, pero no todos justifican su respuesta. En base con las respuestas de los encuestados, se podría considerar que es factible que haya un vacío en la educación moral y la formación ética de los docentes. También es factible que este vacío se reconozca como una limitación aun cuando no sea una cuestión sobre la que se ahonde y no se ofrezcan razones para sustentar.

1.6.3.2 Grupos focales

Posterior a la aplicación de la encuesta, se vio la necesidad de realizar dos grupos focales con profesores en ejercicio de diferentes niveles y áreas de formación: Ciencias Sociales, Filosofía, Pedagogía Infantil, Lengua Castellana e Inglés. A la invitación asistieron diez profesores de distintas regiones del país: tres de preescolar, dos de primaria, dos de bachillerato y tres universitarios, distribuidos en dos grupos. Los objetivos que se establecieron son:

- Obtener información sobre los contenidos, metodología y enfoques de los cursos de formación ética de los pregrados del país en los últimos 35 años.
- Identificar el impacto y la utilidad de estos cursos en el ejercicio docente, resolución de conflictos y la convivencia escolar.
- Cotejar el conocimiento y la práctica de aula en relación con los *Lineamientos curriculares de formación de ética y valores* construidos por el MEN en 1986.
- Dialogar sobre las características que deberían tener los cursos de ética para ser significativos.

La mitad de los profesores entrevistados no recordaban si habían tenido un curso de ética en su pregrado, por lo mismo no pudieron responder ante la pregunta por su

contenido y enfoque. Entre los que sí recordaban, algunos tuvieron que revisar sus registros de notas y posterior a ello refirieron nombres de cursos como: ética ciudadana, ética profesional, ética del educador, taller ético-social o ética filosófica. Ninguno expresó claridad frente al enfoque o fundamentos del curso y entre los contenidos. Tres docentes referencian que trabajaron teorías de filósofos que tenían algo que decir frente al ideal de vida y la sociedad (docentes de pedagogía infantil). La docente de filosofía recuerda haber visto un curso de historia de la ética, el cual no se tenía “en cuenta el contexto en que nos encontramos ni el contexto en que escribieron estos autores, tampoco era muy claro el tipo de enfoque”. Incluso para quien la clase era un taller, la metodología era la clase magistral a partir de las lecturas sugeridas. Cuenta una profesora que ahora en su ejercicio docente universitario en el curso de ética profesional se encuentran actividades como narrar una experiencia de algo que haya impactado en el colegio, lo que indica la falta de contenido que se está brindando al estudiante que en un futuro tendrá la responsabilidad de ser docente.

En algunos de los testimonios de los maestros se hace referencia a que los cursos de ética universitaria a los que asistieron no presentaron con claridad sus enfoques epistemológicos, no recuerdan los contenidos específicos porque no fueron significativos y no aprendieron estrategias didácticas para la enseñanza de la ética. Todos describen cursos donde se ponían en circulación ideas moralizantes y cívicas. Ninguno tuvo la experiencia de un espacio de diálogo reflexivo y crítico pese a ser características que identifican como deseables en una clase de ética. Todos, independientemente de si tuvieron cursos de ética o no, afirman que desde las distintas clases y, en general, la universidad insistía en su rol formador y su participación en la formación moral, ética y cívica de sus estudiantes.

Sin embargo, en la mayoría de los relatos no se observa que exista suficiente claridad de qué sería lo propio de una clase de ética, una de moral o una de competencias ciudadanas, a pesar de que un par de los participantes había tenido que orientar la clase de ética en instituciones escolares para completar sus horas académicas. Quienes tenían mayor claridad frente a estos campos fueron los profesores

de sociales y filosofía, aunque en términos valorativos tienen distintas apreciaciones con respecto a ello. Por una parte, la profesora de filosofía manifiesta su preocupación por no haber tenido una clase de formación ética –solo de educación moral– en su vida escolar y que sigue siendo así ahora en su rol como maestra. Afirmó que, “muchas veces se pide en la institución escolar una educación profundamente moralista y axiológica”, considerando que los espacios de los cursos de ética y filosofía debe ser para la reflexión “para que los estudiantes puedan encontrar mínimas herramientas de poder pensarse con el otro y para esto no puede ser solamente clases de teoría moral”.

Esta valoración positiva de la formación ética y preocupación por su ausencia se ve contrastada por la visión del profesor de sociales que no observa el mismo valor de esta frente a una clase como competencias ciudadanas y para ello hizo uso de una anécdota al contar que solicitó a la profesora de ética de la institución en la que trabaja dar unas horas de competencias ciudadanas, pues considera que es más importante que aquel contenido que se trabaja en ética.

A mí me parece que el ejercicio que hace el Estado de cómo la gente debería comportarse o cómo debería actuar bajo ciertas circunstancias, es lo que todos deberían apuntar en algún momento e insisto, es por el hecho de que lo trabajo porque todo el tiempo las preguntas que hacen las pruebas ICFES, las pruebas Avanzar, las pruebas Saber, están relacionadas en ese camino, están relacionadas a cómo actúa usted frente a determinadas situaciones. Primero, cómo usted conoce que funciona el Estado que eso depende más de sociales, pero la otra parte de las preguntas están más encaminadas a esa situación de cómo usted actuaría frente a, o cómo es su moral, o cómo es su ética, o usted qué hace o usted qué piensa frente a determinada circunstancia. Entonces por eso yo les planteaba ese ejercicio porque sale mucho en las pruebas, además es una trampa que se le pregunte a los estudiantes, usted qué opina, a usted qué le parece, entonces cuando a usted le preguntan usted qué opina, quieren indagar cómo usted está actuando frente a determinada circunstancia y obviamente lo evalúan bien o lo evalúan mal, le dicen la respuesta correcta es esta, usted debe ayudar a

la señora a pararse, que a usted le parezca chistoso, le parezca lo que sea, pero realmente su accionar debe ser este. Entonces yo creo que especialmente los profesores de ética, los profesores de sociales y de competencias ciudadanas, deben ir encaminados hacia esa moral que el Estado está esperando que usted actúe. Se debe conocer el Estado y deben de conocer qué es lo que el Estado espera y qué es lo que la sociedad está esperando.

Para este profesor su infravaloración de la formación ética está fundamentada en lo compleja que puede ser su orientación, teniendo en cuenta la pluralidad de opiniones que implica el examen de un hecho moral y su poca utilidad para la resolución exitosa de las pruebas de Estado. En este sentido podría problematizar si el fin de la formación ética, moral y ciudadana se reduce a la resolución de pruebas. Entonces, de una educación que se centra en un entrenamiento en las respuestas esperadas se puede decir que, ¿promueve una doble moral entre los estudiantes?

En el tercer objetivo de las entrevistas grupales, se indaga si lo aprendido en los cursos de ética universitarios les ha servido en el momento de acompañar asuntos como la resolución de conflictos y el discernimiento; y si lo hacen basados en los principios y reflexiones morales que han ido construyendo a lo largo de la vida. Aunque algunos maestros hicieron énfasis en que la teoría tiene un valor y que a veces se hace uso de ella para dar un consejo o fundamentar una opinión, el acompañamiento a la formación ética de sus estudiantes no involucra lo aprendido en la universidad sino las ideas morales adquiridas en su casa, el colegio donde estudiaron y la experiencia que se va adquiriendo con los años, es decir, su moralidad habitual.

Por otra parte, con respecto al conocimiento y puesta en práctica de los *Lineamientos curriculares de ética y valores del MEN* de 1998, no se evidenció familiaridad con el documento o principales orientaciones, salvo en el caso de la docente de filosofía. Ahora bien, al indagar por la transversalidad y la interdisciplinariedad como medios para la enseñanza de la ética, o la promoción del pensamiento crítico y la autonomía moral como fines, se evidencia cierto acuerdo. Sin

embargo, y volviendo sobre la docente de filosofía, ella enfatizó en la dificultad que se presenta para convertir la ética en un contenido interdisciplinar y el desarrollo del pensamiento crítico, pues no se tiene claridad sobre cómo se deben crear estos espacios de interdisciplinariedad y transversalización del currículo. Afirmó que son discursos muy elevados que terminan siendo vacíos:

no quiero tampoco que se vaya a interpretar que digo que no, que transversalizar para qué, no. La interdisciplinariedad es importante, lo que pasa es que ni se sabe cómo hacerlo, ni nos dan las capacitaciones, o espacios para dialogar entre maestros y poder hacer un cruce de propósitos formativos, problemáticas a abordar, enfoques, y de allí viene la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad, la transversalización del currículo (...) De otra parte, hablamos mucho de *sapere aude* y de llevar a los estudiantes a pensar por sí mismos y de abandonar la minoría de edad, pero no se les ofrecen los espacios para ello (...) Hablamos mucho y ponemos discursos muy elevados, pero cuando tenemos que actuar en nuestra cotidianidad nos queda muy difícil.

Frente a esto, es diferente la situación que afirman vivir las docentes de preescolar que trabajan en un colegio confesional donde los proyectos y los retos constituyen el punto de encuentro de maestros para la integración curricular de las áreas alrededor de un tópico que busca el desarrollo integral de los niños.

Respecto al último objetivo de la indagación, que corresponde a identificar a través del diálogo con los docentes las características que deberían tener los cursos de ética para ser significativos sobresalen por frecuencia dos categorías: experiencia y reflexión.

- **Experiencia:** la experiencia personal y comunitaria debería ser un referente central en las clases de ética. Ello implica tener en cuenta contextos, problemáticas y situaciones cotidianas que se atravesasen desde lo teórico hasta lo práctico.
- **Reflexión:** parafraseando a una de las maestras, las clases de ética deben ser espacios de reflexión filosófica donde los estudiantes puedan encontrar mínimas

herramientas para poder pensarse con el otro. Con base en ello, el maestro debe tener un rol mediador proponiendo interrogantes que ayuden a contemplar todas las posibilidades.

1.6.3.3 Síntesis de las percepciones de los maestros

Tras la aplicación de las encuestas y el desarrollo de los grupos focales, parece razonable considerar que en el ámbito universitario hay un discurso institucional que resalta el rol formador del docente en lo ético-moral, reiterado por los profesores en las distintas clases que componen los planes de estudio. Pero que, paradójicamente, no se concreta en una formación específica dentro de los cursos de ética, pues en algunos casos no existe o no se recuerda por su falta de significatividad. En las universidades donde se imparte se caracteriza por ser un curso de corte magistral en el que imperan ideas moralizantes, éticas y cívicas, donde el debate se da a partir de comprensión de las lecturas propuestas y planteamiento de autores sin mayor profundidad y contextualización con la experiencia personal de los estudiantes para la realización de lecturas críticas. Incluso en los casos que se abordan problemáticas globales no es explícita alguna intención formativa orientada a la construcción cooperativa de los criterios que se deberían tener en cuenta para juzgarlas y definir principios de actuación. En esta problematización no es claro lo que corresponde al nivel de análisis moral, ético o cívico o los fundamentos epistemológicos a nivel filosófico, pedagógico o psicológico desde los cuales comprender las problemáticas o proponer su resolución. Por lo que, se evidencia alguna confusión y vaguedad en el uso de los términos y sus relaciones. Tampoco se ofrecen estrategias didácticas para la enseñanza de la ética de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños y jóvenes que acompañarán.

Todo lo anterior lleva a considerar que las herramientas con las que dicen contar los maestros para orientar la formación ética, la resolución de conflictos y la convivencia escolar son las adquiridas en sus hogares, en los colegios donde estudiaron antes de su ingreso a la universidad y las ideas que se han venido forjando en sus experiencias de vida. De allí que las orientaciones y actuaciones entre maestros, incluso

pertenecientes a una misma institución, sean tan variadas, pues comúnmente están derivadas de su marco de creencias, de su moralidad habitual, y no de un conocimiento formado dentro de su proceso de profesionalización.

Finalmente, los profesores de áreas distintas a la filosofía y las ciencias sociales no tienen un conocimiento del marco normativo a nivel nacional que promueve la interdisciplinariedad para la enseñanza del área o el fomento del pensamiento crítico. La circulación de estos conceptos e ideas asociadas parece más derivada de un “deber ser” transmitido dentro del contexto educativo que de un conocimiento de los lineamientos decretados para su enseñanza.

1.6.4 Resultados de investigaciones a nivel internacional

Tal como se indicó en la metodología con el propósito de identificar en qué aspectos los resultados obtenidos a través de la revisión de los planes de estudio, las encuestas y los grupos focales son semejantes y disímiles frente a los hallazgos de otras investigaciones realizadas, se optó por la revisión documental de artículos científicos e investigaciones empíricas relacionadas con la formación ética a nivel universitario en el ámbito internacional. Los cuales tuvieron en cuenta: la revisión de planes de estudio; la presencia y las características de los cursos de ética en diversos programas y, en particular, de programas de educación; los estados del arte de la formación ética; los estudios de percepción de estudiantes y maestros. A continuación, se relacionan las investigaciones más relevantes, sus hallazgos y conclusiones.

1.6.4.1 La formación ética en las universidades del mundo

En México en el año 2006 se gesta un proyecto interuniversitario de investigación en el que se vincularon 16 universidades bajo la coordinación de Ana Hirsch Adler del Instituto de Investigaciones Sobre Universidad y Educación (IISUE) de la UNAM. Este proyecto se enmarca en el eje temático de la educación, valores y derechos humanos y la subárea de investigaciones de valores universitarios y profesionales (Hirsch Adler, 2006; 2003; 2009; 2010; Hirsch Adler y Pérez-Castro, 2019). El punto de partida fue el análisis de las investigaciones encontradas en el país

entre 1992 y 2002 donde se evidenció poca producción en esta subárea y, en particular, en el nivel de posgrado.

En la revisión de la literatura de esta investigación se observa que en la bioética y en las ciencias biomédicas existe una producción significativa en torno a la ética profesional de largo recorrido en comparación de otras áreas donde su impacto se produce a finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Esta tiene importantes desarrollos teóricos en Estados Unidos, Francia, Alemania, Gran Bretaña y España, aportando este último en la construcción de aproximaciones relevantes dentro de la ética general de las profesiones (Hirsch Adler y Pérez-Castro, 2019; Hortal, 2002).

Si bien la ética de las profesiones ha venido ganando presencia macro, meso y micro curricular a nivel global en las instituciones de educación superior, en América Latina a nivel de investigación y formación no ha tenido el mismo impacto. No se observa un campo de estudio como tal, aunque la investigación universitaria a este respecto va en aumento. Entre los hallazgos se evidencia que frente a la pregunta abierta que indaga por la caracterización de un buen profesional, estudiantes y profesores de posgrado eligieron los mismos cinco tipos de competencias y en las mismas posiciones. Allí las éticas y cognitivas tuvieron los porcentajes más altos; y, las sociales, afectivo-emocionales y técnico-organizativas los porcentajes más bajos.

En “Ética profesional y profesores universitarios: una perspectiva comparativa” (2010), Ana Hirsch Adler presenta una síntesis comparada de la investigación que coordinó en México y otra realizada previamente en España entre 2004-2005 con 250 profesores universitarios, bajo la coordinación de la Rafaela García López de la Universidad de Valencia. En ambas investigaciones se utilizaron instrumentos similares.

Los dos estudios comparten propósitos comunes, entre ellos conocer la situación de la ética profesional de los profesores universitarios y delinear propuestas de formación a partir de los resultados obtenidos. Teniendo en cuenta que la mayor parte de las universidades de México y España no cuentan con una formación en ética

profesional explícita y sistemática dentro de sus programas de posgrado. Estos estudios se diferencian, por una parte, en que el proyecto de investigación realizado en México aplicó primero el instrumento que se orienta a los estudiantes de posgrado; y, por otra parte, en España uno de los fines del estudio era identificar la preparación ética de los profesores de cara a los valores cívicos, mientras que el proyecto en México se centró en indagar por la ética profesional. Finalmente, en España se empleó la técnica de grupos de discusión con maestros y en México no.

En el artículo “Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales”, Díaz-Barriga Arceo et al. (2016), las autoras referencian distintas investigaciones realizadas en programas de psicología alrededor del mundo. De la investigación realizada en época reciente por la Asociación Psicológica Americana (APA) señalan que, en una encuesta aplicada a 136 profesores de programas doctorales de Canadá y Estados Unidos, se encontró que para el 95,6 % las exposiciones orales es la forma de enseñanza de la ética más común, el tipo de tarea es la realización de lecturas para el análisis de casos, elaboración de trabajos escritos y presentaciones individuales (94,1%). El objetivo más mencionado es lograr avances en el desarrollo del pensamiento crítico. El tópico de mayor énfasis (100%) el consentimiento informado.

Y, en la investigación realizada por Alvear et al. (2008) cuya muestra estuvo constituida por 170 psicólogos chilenos, se encuentra que el 81,1% dijo reconocer el código de ética de la profesión. Sin embargo, el 61% manifestó valorar más otros recursos para enfrentar problemáticas éticas, entre los más destacados están la experiencia personal, el dominio técnico y la seriedad y responsabilidad del profesional. Se menciona que la formación ética impartida en la universidad además de escasa y teórica, es descontextualizada frente al ejercicio profesional, no privilegia el debate y la reflexión. De allí que, se considere a los cursos relativos a este campo menos importantes que los cursos con contenido disciplinar.

1.6.4.2 La formación ética en los programas de profesionalización docente a nivel internacional

De acuerdo con Warnick y Silverman (2011), si bien la discusión sobre la formación ética profesional en las áreas de medicina, derecho y negocios comenzó a ocurrir en la década de 1960, en las licenciaturas este trabajo tuvo un retraso de por lo menos dos décadas (1980) y se inspiró en los desarrollos de las en las otras profesiones. Sin embargo, algunos estudios como los adelantados por Glanzer y Ream (2007) han evidenciado que la ética sigue teniendo menor presencia en los programas de licenciatura que en otros, tanto por el número de cursos específicos y como por su presencia en el currículo. En los cursos que podrían relacionarse con problemáticas éticas, no se observa un abordaje específicamente moral.

Si bien, existen pocos estudios empíricos sobre los efectos de los cursos de educación en ética profesional y aun menos en el campo de la formación docente, sus resultados contribuyen a considerar que la educación ética sí puede hacer alguna diferencia significativa en el razonamiento moral de los individuos y en ocasiones sobre la conducta (Warnick y Silverman, 2011). Además, algunas investigaciones sugieren que las diferentes profesiones pueden requerir distintas metodologías para la formación ética. Warnick y Silverman (2011) culminan sugiriendo la revisión de los diferentes enfoques que pueden ser pertinentes para la enseñanza de la ética de los docentes en formación a fin de guiar los cursos de ética en el futuro.

Por otra parte, Maxwell y Schwimmer (2016), resaltan que los objetivos de la educación ética de los docentes en formación sufren un cambio en la década de los años 80 del siglo pasado. Reconocen dos discursos en el campo pedagógico que dejan entrever esta transformación. El primero de ellos, asociado al libro *Teaching as a Moral Craft* (Tom, 1984) y la idea según la cual el acto de enseñar es moral, no solo se transmiten conocimientos y habilidades, sino valores e ideales sociales. El segundo lo desarrolló la *National Commission on Excellence in Education* en la obra *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* ((National Commission on Excellence in Education, 1983) que se interesó por alinear la formación docente con las tendencias

que seguía la educación ética en las profesiones. Así, en 1986 se crearon dos de las más grandes comisiones el Grupo Carnegie (funcionarios públicos, dirigentes, formadores importantes, sindicalistas) y el Grupo Holmes (consorcio de decanos de 100 universidades aproximadamente) (Labaree, 1992; 1999). Ambos informes resaltan la importancia de la formación docente a partir de sus análisis y recomendaciones para su mejora, un modelo importante para ello es la educación médica.

A treinta años del boom de la ética y la publicación del libro de Strike y Soltis (1985) titulado *The Ethics of Teaching*¹⁴, en el año 2016 los autores decidieron realizar una revisión narrativa de los escritos académicos sobre educación en ética profesional para futuros docentes, que han surgido tras esta publicación. Para ello, realizan una búsqueda de artículos especializados y revisados por pares en Google Scholar y a través de tres bases de datos de resúmenes –PSYCHINFO, ERIC y Philosopher's Index– usando los términos de búsqueda: ética profesional en la enseñanza, profesionalismo docente, ética docente/enseñanza, dimensiones morales/éticas de la enseñanza, currículo de ética y ética educativa. La exploración inicial llevó a establecer 26 fuentes primarias y cuatro categorías analíticas. Mirando retrospectivamente una literatura de 30 años, entre los hallazgos destacan (Maxwell y Schwimmer, 2016):

- Se encuentra consistencia entre los autores sobre los temas de interés y los principales argumentos con relación a: i) por qué el contenido de ética debe ser parte del plan de estudios de la formación docente; ii) cuál es el principal objetivo de educación en ética profesional para maestros; y, iii) las estrategias de enseñanza recomendadas.
- Los múltiples desafíos para la enseñanza y el aprendizaje formal sobre cuestiones éticas que se informan de manera anecdótica en la literatura. También en la literatura está generalizada la idea de que los cursos obligatorios relacionados con la ética están ausentes en los programas y que la ética tiende a ser un tema descuidado.

¹⁴ El cual representa para Maxwell y Schwimmer de manera sobresaliente los intereses de una época.

- La investigación empírica complementa y brinda alguna confirmación de los informes anecdóticos, lo que sugiere que, a pesar de las varias décadas de trabajo académico los retos permanecen y la educación ética para docentes está aún en una etapa primitiva.

En esta línea, Boon y Cook (2011) en “Raising the Bar: Ethics Education for Quality Teachers” señalan que, pese al *boom* de la ética en los años ochenta del siglo XX, en países como Australia para el año 2011 la formación ética permanece ausente en los programas académicos. Un estudio realizado por la Asociación de la Primera Infancia (ECA) de Australia, el cuál buscaba identificar los conocimientos de los maestros, permitió identificar que solo la mitad de los maestros conocen el código de la profesión. Con miras a subsanar preocupaciones como ésta, la reforma al plan de estudios de la educación superior, siguiendo la línea de la tendencia internacional, avanza en la creación de cursos de ética. Sin embargo, se observa poca literatura de investigación sobre la formación ética en los programas o su impacto. Boon y Cook (2011) referencian a Anderson (2007 citado por Boon y Cook, 2011, p. 109) para indicar que esta reserva puede deberse a que las instituciones no desean especificar, por razones políticas e ideológicas, los valores que trabajan a fin de no ser criticados por adoctrinar. Sin embargo,

los problemas surgen cuando los códigos de conducta profesional simplemente se han memorizado y no se han analizado, debatido o examinado a fondo desde una perspectiva ética. Los estudios empíricos han demostrado que los futuros docentes obtienen una puntuación baja en razonamiento moral en comparación con otros estudiantes universitarios. Esto los sigue en el lugar de trabajo donde los maestros calificados dicen que carecen de estrategias y recursos efectivos para enseñar a los estudiantes a explorar cuestiones éticas (Verrinder, 2007).

Lo anterior, condujo a la formulación de un estudio de caso en una universidad regional de Australia en la cual se documentaron dilemas que enfrentan los docentes y los futuros licenciados en las instituciones escolares. Se examinaron los cursos de ética

en los planes de estudio y las percepciones de los futuros docentes sobre su formación ética de cara a las demandas educativas. Para ello, se realizaron dos grupos focales (7 estudiantes, 3 profesores recién graduados y 11 profesores de primaria y bachillerato de las escuelas públicas de Queensland), la revisión de planes de estudios y se indaga si el examen del curso de licenciatura en educación tenía contenido ético a través de una encuesta de percepción.

En dicho estudio de caso además de conducir a una identificación de los dilemas éticos más frecuentes que enfrenta el maestro, se evidenció que (Boon y Cook, 2011):

- La ética no se enseña explícitamente en ningún año en particular.
- Se enseña explícitamente y se evalúa solo en asignaturas optativas de primer y segundo año de Educación Física y Salud.
- A los especialistas en Educación Infantil se les expuso brevemente sobre la ética en relación con la enseñanza en este grupo de edad. Sin embargo, la exposición no implicó ninguna evaluación formal.
- Si bien en los estándares profesionales para maestros se incluyen en la mayoría de los descriptores las materias de ética, no se enseñó ni examinó en ninguna materia de la carrera durante los cuatro años.
- Existe un alto grado de incertidumbre con relación a la ética en los futuros docentes.
- Existe un currículo de estudios oculto basado en las costumbres de los maestros que hace presencia en la resolución de dilemas en la escuela.
- Los problemas éticos surgen en todas las disciplinas académicas y, por lo tanto, los educadores deben saber cómo llevar a cabo debates sobre dilemas éticos con sus estudiantes.
- Un plan de estudios de ética puede ayudar a los maestros a examinar su propia posición con mayor confianza y al hacerlo estar mejor calificados para ayudar a sus estudiantes a hacer lo mismo.

En otra investigación realizada por Longo y Lins (2018) con programas de

licenciatura en una universidad pública de Rio de Janeiro (Brasil), el propósito era contrastar sus currículos con los conocimientos de los estudiantes alrededor de la ética. Lo anterior, de cara al cumplimiento de los Parámetros Curriculares Nacionales (1997, vol. 8) y la directriz legal de transversalizar la enseñanza de la ética en las instituciones educativas del país. Se analizaron los currículos de diez licenciaturas (Matemáticas, Letras, Geografía, Historia, Educación Física, Artes Plásticas, Química, Física, Química y Biología). Se aplicaron 30 entrevistas semiestructuradas con licenciados matriculados y una discusión filosófica/psicoanalítica a partir de las sugerencias propuestas por los licenciados. Entre los hallazgos se resalta:

- El abordaje de estas cuestiones en los programas es insuficiente.
- En Matemáticas, Biología, Física, Química y Artes Plásticas los currículos mostraron que no hay nada relacionado con ese tema.
- En los programas de Letras, Historia y Geografía, aunque no existe un curso de ética, los profesores de Sociología, Historia de la Educación, Filosofía y Psicología abordan cuestiones relacionadas con el tema. Ahora bien, frente a preguntas más formales no se observa una fundamentación teórica consistente en las respuestas de los maestros en formación.
- Las preguntas o dilemas que surgen en su práctica son resueltos según la educación que recibieron antes de ingresar a la educación superior en las familias, con amigos, en su escuela de infancia y no por una fundamentación, reflexiones y saberes obtenidos en sus cursos de licenciatura.
- El programa de Educación Física sí cuenta con un curso de ética orientado a aspectos epistemológicos, axiológicos y bioéticos para la resolución de dilemas de la educación física.
- Los futuros licenciados resaltan la importancia de obtener un conocimiento de la ética para la formación de los estudiantes y la resolución de dilemas morales.

- Algunos entrevistados confunden la ética con aspectos políticos y religiosos.
- Es claro que la presencia de estudios sobre ética en la universidad es deficiente, y casi nula, pese a ser una de las mejores de Río de Janeiro.

Finalmente, sobresale la investigación adelantada por Maxwell et al. (2016), que parte de la pregunta: ¿cómo se preparan los candidatos a docentes para enfrentar los desafíos éticos de la enseñanza contemporánea? En ella se aplica una encuesta internacional a participantes de cinco países: Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Australia y los Países Bajos. El período de recopilación de datos a través de la encuesta en línea comenzó en Canadá en septiembre de 2013 y finalizó en Australia en mayo de 2015. La muestra total fue de 271 respuestas de la siguiente forma: 61 en Estados Unidos, 50 en Países Bajos, 47 en Inglaterra, 33 en Canadá y 26 en Australia. Algunos de los resultados de este estudio son:

- El 26% de las unidades académicas requirieron un curso de ética en algunos de sus programas, mientras que el 44% de las unidades académicas no tenían requisitos de ética en ninguno de los programas de formación docente ofrecidos. A diferencia de otros estudios, en esta investigación no se observa que las ofertas de cursos de ética en los programas educativos estén por debajo de otras profesiones.
- Se observa una heterogeneidad en la oferta de cursos para futuros maestros, lo que es consistente con las observaciones de Campbell (2018), quien sugiere que pese a ser un tema recurrente no ha surgido un acuerdo sobre cuáles deberían ser los contenidos básicos para la enseñanza de la ética.
- Más del 90% de los participantes dijeron que consideran que la ética es un aspecto importante del currículo, independientemente de si el tema se enseña o no como un currículo integrado o en un curso especializado. El 75 % de los encuestados expresaron apoyo para aumentar la educación ética en los programas de su unidad académica y casi dos tercios acordó que al menos un

curso de introducción a la ética debería ser obligatorio en todos los programas. Sin embargo, los participantes en general identifican una resistencia de la facultad, la administración o las instituciones para la implementación.

Entre las consideraciones finales de los autores, se encuentra la cuestión de si la ética se debe enseñar o no como un currículo integrado. Muchos autores coinciden en señalar la naturaleza fundamentalmente moral de la enseñanza y que su contenido se debería enseñar como un plan de estudios integrado. Al mismo tiempo, muchos académicos sostienen que es preferible que los candidatos a docentes tomen cursos específicamente dedicados a la ética profesional. Maxwell et al. (2016) Bruneau (1998); Campbell (2013); Howe (1986); Watras (1986), argumentan estos autores que existe el peligro de que el tema de la ética se diluya en los programas de formación docente o sea enseñado por instructores que carecen de la familiaridad necesaria con la ética profesional en la enseñanza (Maxwell et al., 2016).

1.6.5 Resultados de investigaciones a nivel nacional

1.6.5.1 Estado del arte sobre la formación ética en Colombia

En el año 2012 la Universidad del Norte en alianza con la Fundación Promigas publica el libro *Concepciones del maestro sobre la ética*, donde, en palabras de Guillermo Hoyos (2012), “los autores de este estudio intentan comprender cómo los maestros interrelacionan las que llaman concepciones hegemónicas de la ética” (p.xv). Para ello los autores comienzan construyendo un estado del arte sobre la educación ética en Colombia a través de su historia para comprender su evolución. Allí acotan que en el contexto colombiano la ética como formación estandarizada se introduce tardíamente debido a la prevalencia de posturas moralistas en la reflexión educativa, resultado del influjo de la tradición religiosa católica. En la medida que fue ganando espacios dentro del imaginario del deber ser de la formación ética emergen categorías asociadas tales como: “formación en valores, educación moral, civismo y urbanidad, manuales de conducta y comportamiento, y finalmente manuales de convivencia” (Suárez et al., 2012, p. 1). Aunque estos términos no expresan necesariamente lo que significa la

formación ética de la persona, sí han contribuido a la determinación de “los pilares, imaginarios e ideales de lo que debe ser la educación en ética” (Suárez et al., 2012, p. 1).

En la construcción de este estado del arte los autores realizan una reseña historiográfica de la educación ética en Colombia. Posteriormente ofrecen una descripción de algunos estudios iberoamericanos que vinculan la ética y la educación, así como trabajos y proyectos de investigación de alto impacto relacionados con la cuestión. Finalmente realizan una reflexión de la educación e investigación en ética teniendo en cuenta los lineamientos y políticas decretadas en el marco de la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994. La siguiente tabla resume los hallazgos de la revisión histórica de la educación ética en Colombia propuesta por Suárez et al. (2012).

Tabla 9. Historia de la educación ética en Colombia

Historia de la educación ética en Colombia	
Periodo Colonial	Por el influjo del catolicismo durante el proceso de colonización hasta la segunda década del siglo XIX “Se concebía que la formación del carácter religioso era imprescindible, y por eso forjar valores orientados a la sumisión, austeridad, resignación y obediencia se constituyeron en pilares e ideales de educación hasta 1820” (Suárez et al., 2012, p.4).
Periodo Republicano	Desde la instauración de la República hasta mediados del siglo XIX, el modelo educativo que se instituyó fue el napoleónico que dio fuerza a los ideales de la Ilustración francesa. “Nociones como libertad individual, igualdad, democracia y racionalismo fueron la nueva perspectiva frente al teocentrismo medieval y sus valores de sumisión y obediencia “ciega”. Así fue como en este periodo republicano la educación se centró en la formación de ciudadanos “libres” con derechos y deberes hacia sus congéneres y el Estado (Botero, 2005).

	<p>De acuerdo con Suárez et al., (2012) la corriente educativa preponderante de la época fue la benthamista de tendencia utilitarista orientada a la búsqueda de la felicidad individual. Aun así, la administración de la educación estaba en potestad de las órdenes religiosas. Con la llegada de maestros europeos también arriba la influencia de Rousseau.</p>
Periodo de Regeneración	<p>Desde la segunda mitad del siglo XIX hasta inicios del siglo XX, con la aparición del movimiento de la Regeneración que buscó “contrarrestar el liberalismo francés de la época” (Suárez et al., 2012, p. 5). Se hizo “énfasis en el centralismo, el autoritarismo y el regreso hacia los dogmas religiosos” (Suárez et al., 2012, p.4). Por ello, y a pesar del influjo de la Ilustración, retornaron los ideales de formativos del catolicismo “hasta el punto que tanto la Constitución de 1886 como el Concordato de 1887 determinaron que la enseñanza de la educación moral y religiosa (católica) era obligatoria en el sistema educativo colombiano” (Suárez et al., 2012, p.4).</p>
Periodo Moderno	<p>Desde inicios de los años veinte hasta los años sesenta del siglo XX, acontece una ruptura con el dogma católico a partir de tres acontecimientos: la aparición de una nueva clase empresarial que requería otro tipo de formación orientada más a la industrialización; la introducción de nuevas corrientes pedagógicas como la <i>escuela nueva</i> y la <i>pedagogía activa</i>, y el reconocido Manifiesto de Córdoba de 1918, que señalaba la necesidad de ampliar la educación a sectores menos favorecidos sustentado en cinco exigencias: “autonomía (cogobierno), antiimperialismo, perfeccionamiento de la calidad educativa científica, técnica y tecnológica, libertad de cátedra y reforma (Tarazona, 2006)”. (Suárez et al., 2012, p. 6).</p> <p>Se fue gestando un modelo mixto de enseñanza que combinaba algunos principios de la pedagogía activa con la formación católica, sin que se asumieran los intereses y principios de la pedagogía activa como política oficial.</p>

<p>Periodo Contemporáneo</p>	<p>Desde 1960 hasta el presente, el plan Marshall y su pretensión de restaurar a Europa luego de la Segunda Guerra Mundial ha tenido un eco internacional a través de organizaciones como la UNESCO y la CEPAL, y sus programas estratégicos e informes que promueven un modelo desarrollista, donde la educación es considerada clave para superar las dificultades económicas y políticas que condujeron a la Guerra y el crecimiento de las naciones. De la mano con este modelo apareció la teoría del capital humano y su educación para el trabajo. “A partir de recomendaciones dadas por los asesores de la banca mundial y de las agencias transnacionales sugirieron parámetros para la programación educativa en el país. Su principal recomendación fue la de dinamizar procesos de privatización” (Suárez et al., 2012, p.10).</p> <p>Según Suárez et al., (2012), lo anterior “trajo consecuencias negativas para la formación de una conciencia crítica y ética dentro del sistema educativo” pues “se produjo un declive de los sistemas de valores y primó la intención de formar y canalizar la capacidad productiva de la persona. La “instrucción” adquirió mayor relevancia que la “formación”” (Suárez et al., 2012, p.10).</p>
-------------------------------------	---

Según Suárez et al., (2012): “El recorrido por la historia de la educación en Colombia muestra más allá de su evolución histórica la influencia de eventos políticos, sociales y económicos en la concepción y dinámica educativa” (p.17). Los autores también evidencian la manera en que la educación moral, ética y cívica se han entrecruzado. Además, ofrecen algunas explicaciones del por qué en la actualidad la formación ética no ha logrado hacerse un lugar en medio de los discursos y prácticas culturales, políticas y económicas preponderantes. Por ello siglos de protagonismo de posturas moralistas con atisbos de civismo se han visto minimizados por un

crecimiento del relativismo moral propio de una época que presencia el auge de los valores del mercado¹⁵.

Posterior a la reseña historiográfica, los autores referencian algunos estudios sobre la ética como el adelantado en la década de 80 del siglo XX por el Instituto de Ciencias Morales de Madrid que organizó la *Semana de Reflexión sobre la Educación Ética*, donde se dejó en evidencia la falta de investigación en el campo y de políticas públicas en España. Llevando a la construcción de un concepto de persona como sujeto moral, cuya dignidad está “por encima de cualquier consideración política, cultural, social o religiosa” (Suárez et al., 2012, p.11). En el caso de Colombia, hacen alusión a tres proyectos orientados a una educación ética para una sociedad civil que busca unos mínimos de justicia, es decir, a la ética de mínimos, por considerarla oportuna en un país pluralista y diverso como el nuestro:

- El *Proyecto pedagógico para la paz y resolución de conflictos* que hizo parte del Programa de Fortalecimiento de la Paz que contó con el apoyo de la Organización Internacional de las Migraciones (OIM).
- El *Congreso a educación desde las éticas del cuidado y la compasión* (2005) organizado por la Pontificia Universidad Javeriana, que llevó a hacer del concepto de cuidado “un eje de articulación entre la educación (proyectos de formación) y la ética”, que va más allá de la idea de deber para comprender las relaciones.
- Un proyecto educativo coordinado por la OEI, interesado en la educación para una ciudadanía activa, democrática, multicultural y solidaria (Toro et al., 2010) como condiciones para la superación de la pobreza, la marginación y la inequidad.

¹⁵ Padilla (2014) en *Neoliberalismo y educación*, analiza el neoliberalismo como ideología de la globalización y plantea la hipótesis de qué el liberalismo opera en su centro desde la máxima “Dejar hacer, dejar pasar”. Este lema sintetiza su disputa con las limitaciones y restricciones de todo tipo, que en términos políticos se traduce como neutralidad, pero que en propósito del desarrollo argumental de este escrito adquiere también el rostro del relativismo moral, donde todo es relativo a los intereses y conveniencia de cada quien, y su derecho se fundamenta en la libre facultad de escoger.

A nivel investigativo, Suárez et al., (2012) resaltan el trabajo de Hoyos y Ruiz (2016)¹⁶ quienes parten en su análisis de algunos problemas políticos y sociales del país para pensar el “deber ser” de la educación en relación con la formación de los ciudadanos. Suárez et al., (2012) encuentran en su estudio que la investigación científica alrededor de la formación ética, los valores, y la democracia es muy reciente en el país. Lo que podría obedecer a una falta de interés institucional y de formación en esta área en los maestros e investigadores.

1.6.5.2 Asignaturas de ética en planes de estudio de Colombia

1.6.5.2.1 Derecho, salud e ingeniería civil

En el año 2013, Guerrero y Gómez realizaron una revisión de 120 programas universitarios colombianos, distribuidos de la siguiente manera: 40 de derecho, 44 relacionados con la salud y 36 de ingeniería civil. Se encontraron en total 63 cursos con denominaciones asociadas al área de la enseñanza de la ética y la educación moral, lo que equivale al 52% de los programas consultados. Un análisis más detallado de los contenidos de estos cursos evidenció que los cursos encontrados hacen referencia a la ética, la deontología y la bioética; en donde resaltan los cursos de ética como un sistema moral y la deontología basada en normas. Entre las conclusiones más relevantes exponen:

- Los cursos encontrados hacen referencia a la ética, la deontología y la bioética.
- “Priman los cursos de ética como sistema moral y de deontología con motivaciones normativas y con carácter informativo” (Guerrero y Gómez, 2013, p.131).

¹⁶ Cuando se realizan búsquedas en bases de datos como Google Scholar con operadores booleanos y palabras clave como: cursos ética AND educación AND Colombia; ética AND educación AND Colombia; enseñanza de la ética AND educación AND Colombia, no aparecen mayores resultados que se encuentren basados desde la evidencia de los datos. Precisamente al realizar búsquedas como estas, el primer estudio que siempre aparece es el que se cita en este trabajo.

- “En la medida que las investigaciones avanzan al nivel explicativo fortalecen sus marcos conceptuales con fundamento en filosofía y psicología educativa” (Guerrero y Gómez, 2013, p.131).
- La revisión bibliográfica arrojó que “hay cursos que llegan a ser aproximaciones conceptuales sobre el comportamiento moral” (Guerrero y Gómez, 2013, p.130). Estas aproximaciones en las carreras de Derecho son filosóficas, en Medicina psicológica y en las Ingeniería Civil se orientan a la responsabilidad social.
- “El grueso de los trabajos no diferencia ética de moral, sobre todo aquellos de carácter descriptivo” (Guerrero y Gómez, 2013, p.131).
- “La no existencia de cursos que simultáneamente marcaran positivo para una motivación en la formación de la persona, el alcance crítico y el carácter moral del contenido educativo” (Guerrero y Gómez, 2013, p.131).

Entre las recomendaciones que presentan los autores se encuentran:

- La moral en cuanto contenido a ser enseñado debería ser objeto importante de investigación científica en la universidad.
- Sería útil establecer al ingreso de los estudiantes a la universidad el nivel de formación de sus estructuras de juicio moral “a efecto de retomar oportuna y pertinentemente el proceso de formación del juicio moral de los jóvenes” (Guerrero y Gómez, 2013, p.132).
- El diseño curricular en esta área debe tener en cuenta además del nivel de maduración del juicio moral, didácticas más adecuadas “para consolidar estructuras universales de juicio moral en este nivel educativo” (Guerrero y Gómez, 2013, p.132)¹⁷. Por lo que es necesario acompañar la formación pedagógica para los profesores.

¹⁷ Al momento de realizar búsquedas en bases de datos como Google Scholar con operadores booleanos y palabras clave como: cursos ética AND derecho AND Colombia; ética AND derecho AND Colombia; enseñanza de la ética AND derecho AND Colombia, no aparecen mayores resultados que se encuentren basados desde la evidencia de los datos. Precisamente al realizar búsquedas como estas, el primer estudio que siempre aparece es el que se cita en este trabajo.

1.6.5.2.2 Ingeniería administrativa, ingeniería industrial, ingeniería de producción, negocios internacionales y administración de empresas

Buscando desarrollar las bases de una asignatura de ciencias éticas para el departamento de Ingeniería de la Organización de la Facultad de Minas de la Universidad Nacional, sede Medellín, se realizó una investigación en el año 2017 que reconstruye el panorama de la formación ética en universidades de la ciudad (Valencia Rodríguez et al., 2018). Los planes de estudio analizados pertenecen a las cinco mejores universidades de Medellín basado en el *Ranking QS University Rankings: Latin America*: i) Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín; ii) Universidad de Antioquia; iii) EAFIT; iv) Universidad Pontificia Bolivariana; v) Universidad de Medellín.

Se examinaron las asignaturas de formación ética de los pregrados relacionados con los programas que oferta el departamento de Ingeniería de la Organización de la Universidad Nacional, sede Medellín. Los resultados son:

- El 80% de las universidades de Medellín ofrecen alguna materia relacionada con ciencias éticas para sus estudiantes de pregrado.
- Las asignaturas analizadas son primordialmente presenciales.
- Los temas están enfocados a los aspectos teóricos de la ética como: la comprensión de conceptos y la contextualización social.
- La intensidad horaria de las asignaturas varía entre tres y cuatro horas de clase por semana.

Aparecen trabajos como el de Ruíz y Ariza (2019) en el cual la metodología no es clara, pero que, en todo caso, sí se concluye que es fundamental realizar investigaciones que planteen estrategias y prácticas innovadoras "para para la enseñanza de la ética, aún está todo por construir, pero con una clara comprensión epistemológica del origen de la profesión contable, su importancia social y la importancia de educar en valores hacia la confianza pública" (p. 117).

En el caso de las ingenierías se encuentran estudios como el de Rodríguez et al. (2010), pero que no queda clara la integración que plantean el currículo oficial y el currículo oculto para la implementación de actividades. También están estudios como el de Delahoz-Domínguez et al. (2010), pero que no se encuentra enfocado propiamente en la enseñanza de la ética, sino de competencias ciudadanas.

- El 40% de las universidades ofrecen materias de ciencias éticas como un componente obligatorio del plan de estudios.

1.6.5.2.3 Contaduría pública

Ruiz y Ariza (2019), realizaron una investigación en torno a la enseñanza de la ética profesional en 15 programas de contaduría pública en Colombia a través del análisis de los cursos de ética que ofertan de acuerdo con sus *syllabius*. En el país en el año 2003, se publicaron siete Normas Internacionales de Formación -NIE's- que deben seguir las organizaciones que preparan a los candidatos a convertirse en profesionales contables. Estas normas han generado lineamientos por parte del Consejo Técnico. Entre los Estándares Internacionales de Educación se encuentra el *IES 4. Valores profesionales, ética y actitudes*.

La primera preocupación que asalta a Ruiz y Ariza (2019), es que la ética en la contaduría está regulada mayoritariamente por los cuerpos legislativos y, solo en casos excepcionales, por organismos o agremiaciones para garantizar la transparencia. En consecuencia, los cursos de ética en la carrera de contaduría son un entrenamiento acerca de lo que es correcto o incorrecto frente a la ley. En este orden de ideas, no se enseña ética sino con un código moral que no conlleva al desarrollo del juicio moral del contador.

Ahora, en el análisis de los *syllabi* se identificó que, si bien la contaduría busca una estandarización por las exigencias de las normas internacionales, las asignaturas de ética que se ofertan generalmente en los últimos semestres y una como curso electivo en la Universidad Nacional. Además, no guardan entre sí una unidad en los contenidos y propósitos. La metodología más utilizada en estos cursos es la lectura y la discusión. Los profesores que trabajan ética profesional algunos optan por análisis de casos. En los otros casos, la mayoría, el método de enseñanza es combinado y amplio; no se desprende de una teoría, sino que hace referencia a actividades. Se observa una base filosófica en las teorías éticas mencionadas en los *syllabus*: utilitarismo, formalismo kantiano, ética discursiva, ética comunicativa, deontología, entre otras. Este marco

humanista, sin embargo, sin una clara relación con el marco contable, genera una confusión entre una ética del deber, una ética religiosa y una ética profesional. En consecuencia, se observa ausencia de una ética construida desde modelos epistemológicos claros y pertinentes para la profesión teniendo en cuenta su valor social.

1.6.5.2.4 Formación ética en las licenciaturas y su impacto en las prácticas pedagógicas

Gallo y Suárez (2020) desarrollaron un proyecto investigativo a partir del cual buscaron describir los enfoques de formación en valores que están presentes en las prácticas de enseñanza de los docentes de ética y valores en algunas instituciones educativas de Manizales a nivel público y privado. Con un enfoque cualitativo con base en datos estadísticos y un alcance descriptivo, se encuestaron y entrevistaron docentes de la ciudad. Los enfoques teórico-metodológicos fueron delimitados teniendo en cuenta la propuesta de Latapí (como se citó en Gallo y Suárez, 2020). De acuerdo con Latapí (2003) los valores involucran la ética y la moral, en la medida que involucran el saber moral de la vida cotidiana, la reflexión sobre los actos y las conductas morales. El autor reconoce cuatro enfoques teórico-metodológicos en la formación en valores resultados de la cultura y las ciencias de la educación:

- **Prescriptivo-exhortativo:** se recurre al mandato, al respeto a la autoridad y a la exhortación para propiciar la asimilación de determinado valor.
- **Clarificativo:** se invita a los alumnos a reflexionar y a tomar consciencia de sus pensamientos, valores, emociones y a analizar introspectivamente haciendo uso de la razón y el diálogo. Permitiendo que se descubran a sí mismos, que fortalezcan su autonomía y que inicien procesos de cambio.

Reflexivo-dialógico: se tiene en cuenta la concepción evolutiva del desarrollo moral. Este se puede estimular, pero no es posible enseñar sus principios básicos a los que cada individuo debe arribar siguiendo su propio proceso evolutivo. Para estimular el desarrollo del juicio moral, el docente debe

propiciar un clima de confianza y de libertad de expresión, así como numerosas oportunidades para reflexionar.

- **Vivencial:** los valores se aprenden a partir de las oportunidades reales de vivirlos. La escuela se concibe como una micro sociedad en la que deben ejercitarse connaturalmente los valores deseables.

Ahora bien, la encuesta fue resuelta por 30 docentes de bachillerato de instituciones públicas y privadas. Allí los docentes expresaron que si bien es un área obligatoria en los currículos institucionales:

- Ellos están preparados en sus áreas de conocimiento, no en la enseñanza de la ética y los valores. Y, que no tuvieron una formación previa o una capacitación en esta área. De acuerdo con ello, la universidad en su proceso de profesionalización no suple esta necesidad formativa.
- En muchas instituciones los maestros de ética y valores son nuevos. El 63% de los encuestados lleva menos de cinco años orientando esta clase no por vocación, sino por asignación para completar sus horas de clase, aunque manifiestan cierto gusto en hacerlo. Se expresa buena intención, pero ausencia de formación teórica, conceptual y metodológica basadas en esos conocimientos para la formación en valores.
- El 71% de los encuestados no están vinculados a programas de formación en valores en sus municipios, la región o el país y se percibe resistencia a participar. Lo que es paradójico dado que manifiestan la necesidad de preparación para impartir esta asignatura.
- La mayoría de los docentes no participó en la elaboración del PEI de sus respectivas instituciones, sin embargo, dicen tener claridad sobre los valores institucionales y aportar desde la clase.
- En relación con las metodologías empleadas para la enseñanza de la asignatura de ética y valores, se manifiesta que depende del tema y las necesidades de los grupos.

- Los maestros trabajan casuística en sus clases, pero dependiendo del número de estudiantes se facilita la discusión. Se hace evidente para los investigadores el uso del enfoque clarificativo y reflexivo-dialógico, aunque no tengan un conocimiento teórico de ello.
- En lo que respecta a la evaluación de la clase, se observa con frecuencia que los docentes la realizan desde los enfoques clarificativo y vivencial, aunque no tienen conocimiento desde la teoría de su existencia.

1.6.5.2.5 ¿Cómo enseñan los maestros colombianos el área de ética y valores?

La Fundación Compartir, que ha premiado durante más de 15 años experiencias destacadas de maestros en todo el país, en convenio con la Pontificia Universidad Javeriana (2015), analizaron experiencias presentadas durante 12 años al Premio Compartir (1999 y 2011) en las áreas de Lengua Castellana, Ciencias sociales, Filosofía, Educación Ética y Valores Humanos, Matemáticas, y Tecnología e Informática. Esto con el fin de aportar a la construcción de un estado del arte de la pedagogía en Colombia (¿Sabe cómo enseñan los maestros de Colombia?, 2017).

En relación con la muestra de las 1759 experiencias presentadas en el área, se seleccionaron 292 de manera aleatoria, 16 destacadas y 100 de las otras áreas en investigación. En dicho estudio se identifican las inquietudes y preocupaciones de los maestros relacionadas con las prácticas de enseñanza, el impacto que tienen en las políticas y programas de calidad educativa, así como los procesos de formación docente en cuanto a las prácticas del área de ética y valores. Entre los hallazgos obtenidos se encuentran:

- Un alto porcentaje de las experiencias del área no evidencian integraciones de tipo curricular con otras áreas. Entre las experiencias destacadas se observan algunas que transitan hacia la integración, mediante actividades conjuntas o proyectos transversales. La integración curricular es aún un desafío para las instituciones educativas.

- De acuerdo con los investigadores la integración de conocimientos, competencias y entornos educativos implica una ruptura epistemológica y pedagógica por parte de los docentes en relación con la formación de la ciudadanía.
- La integración implica capacidades de apertura, de innovación y de riesgos, para poder establecer diálogos entre las disciplinas. En consecuencia, se requiere articular la investigación con la docencia. Se hace necesario ofrecer de manera permanente planes de formación y actualización a los docentes, así como el intercambio de saberes en redes de aprendizaje.
- El nivel de sistematización de las prácticas en el área es bajo, un 85,1% de las experiencias del área de educación ética y valores no evidencia sistematización frente a un 77,3% de todas las áreas. También se evidencian pocos productos resultados de la sistematización. Las pocas experiencias que transitaron hacia la interdisciplinariedad e integración curricular lo lograron al colocar como elemento central de la práctica educativa a la investigación. Tomando como campo de exploración campos diferentes al aula: el comunitario, el barrial, el urbano entre otros.
- En las experiencias destacadas, resultado de búsquedas reflexivas de mejora de sus prácticas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se evidencia una mayor preocupación por abordar los problemas referidos a sus comunidades más inmediatas. Sobre todo, en los grados noveno, décimo y undécimo. La promoción de la autonomía se constituye en un propósito central.
- El área recoge un amplio conjunto de ámbitos de carácter externo e interno a la institución educativa: la convivencia, los conflictos, el fomento de la autonomía moral en los estudiantes, la formación ciudadana, la participación y la democratización, entre otros.
- Otras preocupaciones empiezan a emerger en el área como: los derechos humanos, la paz, la sexualidad, el cuidado de lo ambiental, la salud, lo religioso

y lo intercultural. Aunque son preocupaciones que se comparten con otras disciplinas son abordadas por separado.

- Entre los objetivos del área se privilegian aspectos como la autonomía, el diálogo, la capacidad de transformar con los actos y los entornos, el desarrollo del razonamiento y los sentimientos morales, entre otros. Lo que puede obedecer a las orientaciones emanadas de los lineamientos curriculares del área y de la Ley General de Educación. De manera más incipiente se busca el desarrollo de las competencias ciudadanas y la formación del sujeto político a través de las identidades, la proyección comunitaria, el compromiso social y político.

Con estas consideraciones termina esta breve exposición de los resultados obtenidos a través del método comparativo constante y el muestreo teórico que se valió de la aplicación de diversas técnicas e instrumentos para la recolección de la información. Estos hallazgos constituyen un punto de partida para la construcción de un estado del arte de los cursos de ética de las licenciaturas del país. En el siguiente apartado se desarrollará una codificación selectiva y teórica de estos hallazgos a fin de alcanzar una perspectiva crítica de los mismos y poder de esta manera argumentar una respuesta informada alrededor de las inquietudes que orientaron esta indagación.

En la sección anterior se presentaron los principales hallazgos obtenidos para configurar un estado del arte de los cursos de ética universitaria de los programas de licenciatura en Colombia. En la presente sección se realizará un análisis crítico de estos buscando responder a las cuestiones que motivaron esta indagación. Primero, ¿sí cuentan los candidatos a maestros con planes de formación ética en la universidad suficientes y pertinentes para este propósito? Y segundo, saber si los futuros profesores ¿reciben en su proceso de profesionalización de manera intencionada y planificada las herramientas epistemológicas, pedagógicas y didácticas necesarias para orientar la formación ética y moral de sus estudiantes?

Este último nivel de análisis consta de dos partes: i) para comenzar, se presenta una síntesis crítica de los datos ya triangulados en torno a las categorías centrales identificadas y; ii) posteriormente, se expondrán las nuevas perspectivas y necesidades que identifican los maestros para la enseñanza de la ética y que redefinen los contenidos teóricos, pedagógicos y metodológicos que sería oportuno aprender en los cursos de ética de las licenciaturas. Luego, y como respuesta a las necesidades identificadas se sustentará la pertinencia de adoptar un enfoque filosófico para la formación ética universitaria en los programas de licenciatura del país.

1.7 Discusión

En este apartado se comparan los resultados derivados de las encuestas y grupos focales (fuentes vivas) con la investigación documental y análisis de contenido (fuentes no vivas) teniendo en cuenta las categorías centrales y comunes identificadas y que permitirán la triangulación de los datos obtenidos mediante cada uno de estos instrumentos.

Las categorías centrales para el análisis fueron definidas de acuerdo con tres criterios: i) frecuencia o reiteración en los datos obtenidos en los distintos instrumentos de recolección de la información, ii) pertinencia para caracterizar los cursos de ética universitaria en la actualidad teniendo en cuenta los niveles de concreción curricular y, iii) su valor para dar respuesta a las preguntas de investigación. La siguiente tabla asocia los niveles de concreción curricular a las categorías centrales y sus campos temáticos.

Tabla 10. Categorías centrales para el análisis

Estado del arte de los cursos de ética universitaria en Colombia		
Niveles de concreción curricular	Categorías centrales	Campo temático asociado

Macrocurrículo	Los discursos oficiales	Impacto de los discursos impulsados por organismos internacionales y la actualidad de la política pública nacional de educación en torno a la educación moral y la formación ética en general y Superior.
	Los discursos institucionales universitarios	Declaraciones explícitas del compromiso de las instituciones universitarias con la formación de la dimensión moral de sus profesionales.
Mesocurrículo	Curricularización de la ética en los programas universitarios	Presencia de cursos de ética en los planes de estudio de las licenciaturas.
	Resultados de aprendizaje de los programas	Conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos de los egresados.
	Impacto en los egresados	Percepción de los egresados sobre el impacto de la formación ética universitaria recibida en su actual práctica docente.
	Necesidades formativas de los egresados	El rol docente y las necesidades formativas en el campo de la ética identificadas por los egresados en su ejercicio profesional.
Microcurrículo	Características de los cursos	Contenidos, enfoques, metodología y didáctica de los cursos de ética en la universidad y de forma específica en los programas de licenciatura.

A continuación, se presenta una síntesis crítica de los hallazgos obtenidos en cada una de estas categorías y que resulta de la triangulación de la información recolectada a través de los distintos instrumentos.

1.7.1 Análisis crítico de los resultados obtenidos a partir de las categorías centrales

1.7.1.1 Impacto de los discursos educativos impulsado por organismos internacionales y la actualidad de la política pública nacional de educación en torno a la formación ética en general y Superior.

Las distintas investigaciones y artículos científicos consultados coinciden en ubicar a escala mundial en la década de 1960, un creciente interés por la educación impulsado por los discursos de organizaciones internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Estas instituciones contribuyen a la consolidación de una imagen de la educación como oportunidad para el crecimiento de las economías en vía de desarrollo, el bienestar humano, económico y social. Estos discursos transnacionales impactan de manera significativa, durante la segunda mitad del siglo XX, las políticas educativas e impulsan reformas educativas cada vez más alineadas con estos discursos transnacionales, su modelo desarrollista y la educación por competencias.

Autores como Bolívar (1999) observan con recelo este tipo de discursos transnacionales en la medida en que en ellos impera una lógica económica más que pedagógica. El discurso de la responsabilidad de los actores involucrados en el funcionamiento de las instituciones educativas frente al fracaso o el éxito en su financiación, desplaza el interés por los problemas pedagógicos y educativos hacia cuestiones asociadas a su eficiencia y eficacia.

1.7.1.2 Los discursos institucionales universitarios y su interés manifiesto en la formación de la dimensión moral de sus profesionales.

En las misiones, decálogos de valores o principios generales de distintas universidades del país¹⁸, es reiterado su compromiso en la formación ética y ciudadana de sus profesionales. La responsabilidad social constituye un nuevo hito y derrotero para las instituciones universitarias.

¹⁸ Como anexo se podrá encontrar un cuadro con diferentes instituciones universitarias que ofertan programas de licenciatura donde se explicita su compromiso con la formación ética de sus futuros profesionales.

Ahora bien, el énfasis que en estos discursos se hace de la transversalidad de la ética en el currículo versus su moderada presencia en los planes de estudio de los programas profesionales a nivel mundial, abre el debate sobre el lugar que debe ocupar en el currículo, y si la formación ética requiere o no un abordaje más concreto, sistemático, intencionado y planificado. Esta paradoja resulta por lo menos llamativa.

1.7.1.3 Curricularización de la ética en los programas universitarios.

En 1960 en plena discusión sobre la formación ética profesional en áreas como la medicina, el derecho y los negocios, se origina lo que se conocerá como el *boom* de la ética a nivel mundial (Maxwell y Schwimmer, 2016). Sin embargo, en las licenciaturas esta discusión tuvo un retraso de dos décadas y fue impulsada por el desarrollo de las otras profesiones.

Actualmente, las opiniones de los investigadores están divididas frente al hecho de si este *boom* de la ética en la educación superior está en declive. Tras la revisión de la literatura, se evidencia que más que un declive lo que se presenta en las instituciones de educación superior es una baja consistencia interna entre sus macrocurrículos (funciones misionales institucionales, de la misión y visión) y sus microcurrículos (contenidos de los cursos de ética). Además, como campo de la investigación universitaria, la ética sí va en aumento, y así lo evidencian las investigaciones coordinadas por Hirsch Adler (2003; 2006; 2010; 2009).

Respecto a los hallazgos significativos por reseñar de algunas de las investigaciones que se orientan al estudio de percepciones sobre la enseñanza de la ética, se encuentra que la ética parece un aspecto más significativo para los estudiantes que para sus maestros. En la investigación de Maxwell et al. (2016) más del 90% de los estudiantes participantes consideran que la ética es un aspecto importante del currículo, mientras que investigaciones como la de Gallo y Suárez (2020), evidencian que en muchos casos la orientación de este curso responde más a una asignación que por vocación o formación. Y, aunque varía el porcentaje entre las investigaciones, un número significativo de los profesores universitarios piensan que los principios éticos

no se aprenden mediante procesos educativos, sino a través de la experiencia personal y del ejemplo.

Es un hallazgo consistente entre las investigaciones nacionales (Guerrero y Gómez, 2013; Valencia Rodríguez et al., 2018, Ruiz y Ariza, 2019) e internacionales (Boon y Cook, 2011; Maxwell et al., 2016) consultadas y que se realizaron entre los años 2005 y el 2021 el porcentaje de cursos de ética en los distintos programas universitarios, por lo general inferior al 50 % del total de las muestras. A excepción de los programas relacionados con las ciencias de la salud donde el porcentaje suele ser mayor al 50%. Los investigadores que incluyen dentro de sus muestras programas de profesionalización docente llaman la atención sobre el hecho de que estas no estén en mejor situación que otros programas teniendo en cuenta su rol formador.

En las investigaciones nacionales es posible constatar que, en carreras de ingeniería administrativa, ingeniería industrial, ingeniería de producción, negocios internacionales, administración de empresas, derecho, salud e ingeniería civil el promedio de cursos oscila en entre el 52% y el 80% del total de las muestras consultadas (Valencia Rodríguez et al., 2018). Resultados que son presentados para poder tener un referente con el cual contrastar los hallazgos de esta investigación que está centrada en las licenciaturas. A fecha de noviembre de 2021 solo el 48% de los programas consultados cuentan con uno o dos cursos de ética dentro de sus planes de estudio. Lo que significa, posiblemente, que más de la mitad de los programas de licenciatura, no cuenten con un espacio de formación ética sistemáticamente planeado y con este propósito específico.

De acuerdo con ello y en coincidencia con otras investigaciones a nivel mundial, las licenciaturas están por debajo de otros programas con respecto a la incorporación de asignaturas de ética y muy por debajo de los programas de ciencias de la salud (Boon y Cook, 2011; Longo y Lins 2018). Cabe aclarar que, en Colombia la autonomía institucional permite que los programas cubran estos requerimientos de maneras muy diversas y no solo mediante la inclusión de cursos. Los proyectos

educativos y ejes transversales pueden eventualmente servir para dar cumplimiento con este lineamiento nacional, sin embargo, también puede operar como una medida cosmética que no atiende a las necesidades formativas de fondo.

Que las ciencias de la salud fuesen las pioneras en interesarse e incluir cursos de ética en sus programas a nivel mundial, es consistente con el hecho de que los programas de licenciatura en ciencias naturales cuenten con un mayor número de cursos de ética. Se destaca su interés por problemáticas medioambientales y la bioética. De otra parte, llama la atención el hecho de que programas de licenciatura en filosofía no tengan un número mayor de cursos de ética y que, en muchos casos, ese porcentaje se limite a un solo curso teórico-disciplinar. Lo anterior, teniendo en cuenta que es la disciplina que sus graduados cuentan con una alta probabilidad de ser docentes de esta área en las instituciones educativas donde se desempeñen laboralmente.

Se puede concluir que, en Colombia al igual que en el plano internacional, la formación ética enfrenta el reto de hacerse un lugar en un número importante de planes de estudios, y de manera particular, en un número mayor de programas de licenciatura teniendo en cuenta el rol educativo que ejercerán sus profesionales.

1.7.1.4 Características de los cursos de ética en las universidades: contenidos, enfoques, metodología y didáctica.

De acuerdo con las investigaciones internacionales, la enseñanza de la ética en contextos universitarios ha presentado una importante tendencia hacia el estudio de la ética profesional y los códigos deontológicos con énfasis en la normatividad y los valores profesionales. Estos son descritos, con frecuencia, como cursos de carácter informativo, teórico y descontextualizado del ejercicio profesional, sin mayor espacio para el debate y la reflexión. A nivel metodológico, la lectura, la clase magistral, la elaboración de trabajos escritos y las presentaciones individuales son las didácticas más referidas en relación con su enseñanza, también se habla, aunque en menor proporción, del estudio de caso, la discusión y los dilemas morales.

En Colombia distintas investigaciones realizadas los últimos diez años evidencian que el estudio de sistemas deontológicos sigue siendo una constante en carreras como derecho, salud, ingeniería civil y contaduría. Con contenidos afianzados en un nivel descriptivo para sus profesionales (Guerrero y Gómez, 2013). También se encuentran cursos que avanzan al nivel explicativo, y en ellos se fortalecen sus marcos conceptuales con fundamentos en filosofía (programas de derecho), psicología (programas de medicina) y, responsabilidad social (programas de ingeniería civil) (Guerrero y Gómez, 2013). En programas como ingeniería administrativa, ingeniería industrial, ingeniería de producción, negocios internacionales y administración de empresas, se encuentran cursos enfocados a los aspectos teóricos de la ética, comprensión de conceptos y contextualización de problemáticas sociales (Valencia Rodríguez et al., 2018). Sin embargo, las investigaciones resaltan que no se identifica con claridad el lugar de una auténtica formación ética en los contenidos programáticos de los cursos analizados, en la medida en que no se observa una aproximación crítica a los contenidos mismos de los cursos (Ruiz y Ariza, 2019). Paradójicamente, algunos cursos incluyen entre sus objetivos, competencias o resultados de aprendizaje el desarrollo del pensamiento crítico.

En los programas educativos a nivel mundial, las investigaciones identifican un interés por familiarizar a los estudiantes con los valores y normas asociados al ejercicio docente. Sin embargo, también coinciden en señalar que hay una heterogeneidad en la oferta de cursos que se desarrollan, además, que sus contenidos no presentan una clara relación de consistencia curricular respecto al plan de estudio.

El estado del arte que se realizó para esta investigación, evidencia que en Colombia no es elevado el porcentaje de cursos de ética que se orienta hacia la ética profesional. El estudio de las normas y valores de la profesión docente equivale a un 20.9% del total de la muestra. Es importante señalar en este punto que no existe un código de ética docente nacional que pudiera ser contenido para estos cursos. Solo hay un Código de Ética para los Docentes desarrollado por la Secretaría de Educación

Distrital de Bogotá en colaboración con la Pontificia Universidad Javeriana en el año 2009, y que tiene una circulación limitada a lo local y colegios públicos.

Ahora bien, en el caso de los programas de licenciatura, en su porcentaje más alto los cursos de ética están orientados a la ética general, los valores democráticos y la formación ciudadana (67.1%). Se observa un interés de los diseñadores de estos cursos y los programas por abordar algunas problemáticas globales que competen al área disciplinar y la elaboración de análisis socioculturales y políticos. No se observan, sin embargo, cuestionamientos o análisis propiamente éticos y morales asociados a la profesión. Tampoco se encuentra una fundamentación (pedagógica, psicológica, filosófica) de mayor profundidad o con características diferenciales a la que se ofrece en otros programas de profesionalización. No es común que se aborde el estudio de metodologías y didácticas que favorezcan su enseñanza en los distintos niveles educativos.

A nivel internacional y nacional es compatible el hallazgo según el cual en la mayoría de los cursos de ética universitaria no se hace distinción entre ética y moral, diferencia que se ha establecido al inicio de este escrito. Adicionalmente, en el estado del arte que se elaboró para esta investigación y que se centró en los programas de licenciatura del país, se constató que no solo no se distingue entre la ética y la moral, sino tampoco se distinguen con claridad del civismo (Guerrero y Gómez, 2013).

1.7.1.5 Resultados de aprendizaje de los programas.

En las entrevistas con egresados, se evidencia que asocian en un mismo campo temático, como si se tratara de lo mismo, la ética, la moral y la cívica. Lo que lleva a considerar que no se tiene un conocimiento básico de las temáticas y problemáticas acotadas a cada campo y que permita cierto acuerdo en el uso del lenguaje.

A esta falta de claridad conceptual, se suma la falta de fundamentación filosófica, psicológica y pedagógica; así como, el conocimiento de los enfoques, metodologías y didácticas más oportunos para su enseñanza teniendo en cuenta las etapas de desarrollo moral de los niños y jóvenes. Tampoco se observa un conocimiento

general, menos una lectura crítica, de los lineamientos curriculares para la enseñanza de la ética y valores que en Colombia tienen una pretensión de transversalidad por lo que se supondría la familiaridad que deberían tener con ellos los maestros de las distintas áreas del saber.

Las ideas morales y herramientas pedagógicas con las que dicen contar los licenciados de todas las áreas para orientación de la clase de ética o para conducir una reflexión ética que lleve a la resolución de los dilemas y conflictos, no fueron aprendidas mediante el proceso educativo universitario, sino a través de lo aprendido en sus núcleos familiares, escuelas de infancia y, en general, de la experiencia personal y comunitaria. Ello explica por qué en sus concepciones sobresale la heterogeneidad, la subjetividad y la apelación a una suerte de sentido común.

1.7.1.6 Percepción de los egresados sobre el impacto de la formación ética universitaria recibida en su actual práctica docente.

A través de los distintos instrumentos para la recolección de la información fue reincidente la apreciación según la cual es insuficiente la formación ética ofrecida en la universidad. Y en los casos de profesionalización educativa, esta idea va asociada a la cuestión de que este conocimiento sí hace falta para poder orientar la formación integral de sus estudiantes.

Ahora bien, el conocimiento pedagógico y la experiencia educativa lleva a los licenciados a considerar que en la enseñanza de la ética se deben emplear metodologías participativas que involucren activamente a los estudiantes como en las otras áreas si quiere ser significativa. Investigaciones como la realizada por Gallo y Suárez (2020) evidencian cómo los maestros de educación básica y media están generando una transformación en la forma de enseñanza de la ética aún sin un conocimiento académico y específico de los enfoques y metodologías propias para su enseñanza. La casuística, es cada vez más frecuente, así como la clarificación de pensamientos, valores y emociones a través de la reflexión y el diálogo. Sin embargo, señalan autores como Pineda (2011), el desconocimiento de los maestros sobre cómo conducir una

comunidad de diálogo e indagación puede terminar “por confundir seriamente el sentido moral de los individuos” (Pineda, 2011, p. 3) y fomentar la opinión no necesariamente argumentada, así como actitudes oportunistas, acríticas y relativistas.

Si estas nuevas metodologías y didácticas estuvieran acompañadas de un conocimiento fundamentado a nivel filosófico, psicológico y pedagógico; y se emplearán de manera sistemática e intencionada unos acuerdos básicos para su enseñanza, es razonable considerar que la ética podría lograr una mayor significatividad y repercusión en el proceso de formación de los individuos.

El presente estado del arte permite concluir que los licenciados, en formación y en ejercicio, no cuentan con cursos de ética en la universidad suficientes y pertinentes, pues no otorgan de manera intencionada y planificada las herramientas epistemológicas, pedagógicas y didácticas necesarias para avanzar en su formación ética que les permita a su vez orientar la formación ética y moral de sus estudiantes. Siendo la falta de formación docente un factor determinante en perpetuación de los enfoques moralistas y relativistas que no favorecen el desarrollo de una conciencia moral autónoma, responsable y crítica. “Frente a estos extremos es preciso cultivar el equilibrio reflexivo de una ética de la responsabilidad que permita una inserción eficiente y a la vez crítica en la trama de la interacción social” (De Zan, 2004, p. 28).

1.7.1.7 El rol docente y las necesidades formativas identificadas por los egresados en su ejercicio profesional.

Con alta frecuencia los profesores y estudiantes consultados, por las distintas investigaciones reseñadas, las encuestas y grupos focales, consideran que los maestros sí deben promover valores cívicos y profesionales. Y que su rol formador trasciende la transmisión de contenidos académicos hacia la dimensión moral y ética. Paradójicamente algunos maestros consideran que el aporte que se puede hacer a nivel universitario de cara a la formación moral y ética es mínimo con respecto al influjo de la familia, la experiencia personal, la sociedad y la cultura. Solo y de manera

minoritaria, algunos maestros opinan que no es necesaria, posible y oportuna la formación ética en la universidad.

Se reitera el interés de profesores y estudiantes por pensar los desafíos de los programas de profesionalización docente. Y los egresados enfatizan en tres aspectos que consideran fundamentales para la formación ética en la actualidad, a saber, la experiencia, la reflexión y el diálogo. Considerando que estos elementos favorecen el aprendizaje significativo y que, por lo tanto, tienen impacto mayor sobre la vida de los individuos.

Con respecto a la experiencia, se reitera su valor dentro de la formación ética. La solicitud de maestros y estudiantes de tomar en cuenta los contextos, las problemáticas y las situaciones cotidianas es evidencia de ello. Se reconoce en la experiencia personal y comunitaria un contenido idóneo para el análisis en los cursos de ética. Sin embargo, paradójicamente, se ve relegada en aquellos cursos que enfatizan en conceptualizaciones abstractas, hipotéticas, *a priori* y universales. Este es el caso de los cursos de ética que se centran en el aprendizaje de principios, códigos y valores, teorías éticas o éticas confesionales. Por otra parte, en los cursos que hacen énfasis en ética y ciudadanía la experiencia sí constituye un contenido central para el análisis, sin embargo, la falta de preparación docente para conducir al examen crítico de las ideas forjadas en la vida puede terminar afianzando opiniones no fundadas o promoviendo el todo vale.

Segundo, aunque la reflexión es considerada uno de los objetivos de la formación ética esta no se ve privilegiada en la oferta actual. En algunos cursos, esto se debe al énfasis que hacen en el aprendizaje de deberes y valores absolutos e inapelables; donde el discurso se fija en una retórica moralizante y prescripciones. En otros cursos, donde prima el debate en el análisis de problemáticas sociales tampoco se da necesariamente un desarrollo de la capacidad de reflexionar de sus participantes, quedándose muchas veces al nivel de desarrollo de habilidades argumentativas y retóricas, que no amplían la perspectiva o la transforman, por lo que no impactan la vida.

Tercero, los participantes de esta investigación expresan la ausencia de un diálogo reflexivo y crítico en sus clases de ética a la vez que hacen de estos aspectos una aspiración. Pues si bien reconocen que el maestro tiene un rol mediador y que debe ayudar a sus estudiantes a contemplar nuevas posibilidades de acción a través de la interrogación, pero que sin embargo, no tienen las herramientas necesarias para ello.

Como se ha evidenciado en este estado del arte de los cursos de ética universitaria, el sistema universitario no cuenta con planes de formación ética suficientes y pertinentes para este propósito. A su vez, los licenciados en formación no reciben en su proceso de profesionalización de manera sistemática, intencionada y planificada las herramientas epistemológicas, pedagógicas y didácticas necesarias para orientar la formación ética y moral de sus futuros estudiantes.

II. EL PAPEL DE LA EXPERIENCIA, LA REFLEXIÓN Y EL DIÁLOGO EN LA FORMACIÓN ÉTICA

Experiencia, reflexión y diálogo son los códigos teóricos obtenidos en el capítulo anterior con respecto a la indagación de las necesidades formativas que han experimentado los egresados de las licenciaturas en el país de cara a la formación ética de sus estudiantes. En el presente capítulo se examinarán las potencialidades formativas de estos tres aspectos, con el propósito de establecer su pertinencia en la promoción de una auténtica formación ética.

2. Metodología

Con el propósito de comprender y profundizar en los múltiples sentidos de la experiencia, la reflexión y el diálogo, se adoptó un enfoque cualitativo y hermenéutico porque este permite ir más allá de los datos y centrar la reflexión en su significación. En este sentido afirma Monje (2011) del pensamiento hermenéutico que este:

Se interesa por la necesidad de comprender el significado de los fenómenos y no solamente de explicarlos en términos de causalidad. Da prioridad a la comprensión y al sentido, en un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos. Se refiere menos a los hechos que a las prácticas (p. 12).

La hermenéutica como método de interpretación de textos se vale de diferentes técnicas de investigación cualitativa para la construcción de un corpus teórico que se constituye en el centro del análisis. Y partiendo de las tres etapas principales que propone la investigación hermenéutica (Machado Vilorio, 2017): 1. la selección de los textos para ser interpretados; 2. la interpretación de esos textos y, 3. la generación de teorías a partir de ellos; en lo que sigue se emplea la técnica de *revisión documental exploratoria* para la selección, organización, interpretación, compilación y análisis de

información de los tres conceptos señalados en la obra de autores que a nivel filosófico y pedagógico han desarrollado un trabajo académico significativo y alineado con la postura que se intenta consolidar en el presente trabajo.

Para la construcción del concepto de experiencia se tendrá en cuenta como fuente primaria los planteamientos de John Dewey, el concepto de reflexión se articulará con la reflexión que examina Paul Ricoeur, y el diálogo reflexivo será abordado a partir de la propuesta de Matthew Lipman. El siguiente cuadro resume las fases que se siguieron para desarrollo de la técnica de revisión documental (Machado Vilorio, 2017) que permitió el ejercicio hermenéutico que se presenta en este capítulo.

Tabla 11. Fases de la revisión documental

No. Fase	Acción	Descripción
1	Selección de los textos para ser interpretados o construcción del canon	Por su pertinencia y vigencia para realizar una aproximación epistemológica y pedagógica a los códigos teóricos obtenidos en la construcción del estado del arte de los cursos de ética en las licenciaturas del país, se define como bibliografía primaria textos de John Dewey y Paul Ricoeur. Como bibliografía secundaria y complementaria se tomaron algunos argumentos desarrollados por Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick Oscanyan, Jorge Larrosa, José Barrientos-Rastrojo y Emmanuel Levinas. Como bibliografía terciaria se integraron algunos artículos especializados y explicativos de las temáticas y el abordaje dado por los autores definidos dentro de la bibliografía primaria, así como otros que brindaran alguna contribución al desarrollo de los argumentos.

2	Interpretación de los textos	Luego de la selección de los textos relevantes, se profundizó en la lectura y reconstrucción de su sentido y significado de cara a la estructuración argumentativa de las definiciones de experiencia, reflexión y diálogo; así como de su rol formativo ético.
3	Generación de teorías	Escritura de las definiciones de experiencia, reflexión y diálogo y su rol formativo ético.

2.1 Breves notas sobre de los autores

2.1.1 John Dewey: su teoría sobre la experiencia

Es frecuente encontrar en la literatura especializada en la obra del filósofo, pedagogo y psicólogo norteamericano John Dewey (1859-1952), alusión a su influencia y resonancia en campos como las ciencias de la educación (la pedagogía, la didáctica, la filosofía de la educación, la psicología educacional, la política educativa) y la filosofía, desde la primera mitad del siglo XX, momento en que se desarrolló gran parte de su producción, hasta la actualidad (Beraldi, 2021).

En el debate público y en el escenario educativo internacional, durante el siglo XX y XXI, han sido marco de debate muchas de sus ideas pedagógicas y estrategias para la enseñanza, en cierta medida en respuesta a su prolífica obra, la amplia divulgación de los discursos que dirigió a los maestros de su generación y el desarrollo teórico de las ciencias de la educación. Sin embargo, sus aportes han quedado en ocasiones reducidos a las cuestiones técnicas que involucran, sin una comprensión amplia y profunda de la construcción epistemológica de la que derivan, y sin tomar en consideración sus planteamientos filosóficos e intencionalidades políticas, tal como lo señala Beraldi (2021).

El redescubrimiento de la vigencia de los planteamientos Dewey, considerado uno de los padres del constructivismo tan en boga en educación, ha ubicado en el debate

pedagógico contemporáneo su teoría de la experiencia¹⁹. Cabe aclarar a este respecto que, desde su enunciación, las críticas a sus formulaciones han venido más de detractores políticos que de otras teorías provenientes de las ciencias de la educación o la filosofía.

Ahora bien, y teniendo en cuenta la profundidad, complejidad y centralidad que ocupa la construcción de una teoría sobre la experiencia en la obra de Dewey, asociada a la reflexión y el diálogo cooperativo; así como la actualidad de sus planteamientos e impacto, es que se opta por su teoría de la experiencia como la columna vertebral de la conceptualización que se expone en este capítulo. Lo que conlleva, a su vez, a la defensa de un enfoque pragmatista para su abordaje.

Autores como Magalhães do Nascimento (2017), describe al pragmatismo como la forma que ha adoptado el empirismo en la filosofía contemporánea, en la medida que concibe a la experiencia como el único recurso infalible que permite juzgar las propias creencias. Pero a diferencia del empirismo clásico, el pragmatismo no se articula alrededor de la conciencia pasada, subjetiva y privada, sino como de la experiencia como sustancia que es apertura y proyección (hacia el futuro). En este sentido, la experiencia se orienta al control inteligente de la acción venidera.

El pragmatismo de Dewey comporta una dimensión realista y naturalizada. Es realista porque reconoce en el conocimiento que se basa en la experiencia aquello que nos permite actuar en el mundo. En ese sentido, una de las funciones más destacadas de la inteligencia humana es la resolución de problemas. De otra parte, es naturalista porque propone una articulación entre la experiencia y la naturaleza, que se aleja de una epistemología representacionista, para entender la experiencia como el resultado

¹⁹ Ruíz (2013) argumenta la importancia histórica y la vigencia contemporánea de la obra de Dewey, y de forma particular de su teoría de la experiencia en la organización académica de la educación escolar estadounidense y la pedagogía de los Estados Unidos. Por su parte, el artículo de Nubiola y Sierra (2001) asocian el redescubrimiento de las ideas pedagógicas de Dewey en España y América Latina a los procesos de democratización del siglo XX. Una lectura de su trabajo permite ver su desarrollo argumental en pro de esta idea. Finalmente, Nubiola y Sierra (2001), reconocen en los trabajos de Bernstein, Putman, Rorty, Apel, Eco y Habermas un impulso para el estudio de Dewey en los países de habla hispana.

de la interacción con el medio ambiente, de relaciones complejas: naturales, causales, cognitivas y culturales (Magalhães do Nascimento, 2017). De allí su contribución a una epistemología naturalizada.

De otra parte, hay que entender la teoría de la experiencia de Dewey como un esfuerzo de aplicación del método científico a su concepción filosófica sobre la experiencia (Magalhães do Nascimento, 2017, p. 142). Por ello, este trabajo se interesa de manera particular por las obras del autor que hacen uso de este método para fundamentar su epistemología de la experiencia, sirviendo a su vez de asiento a sus obras encaminadas a pesar el valor de la experiencia en el campo de la educación.

Ahora bien, la invitación a aprovechar la experiencia presente del individuo en su proceso formativo se alinea con el interés de Dewey por promover el desarrollo de inteligencia social pública. Y es que Dewey concibe la democracia más que como una forma política y mecanismo de gobierno, como una forma de vida personal, como un “tipo de experiencia y de actitud ante la experiencia” que favorece “la expansión y el enriquecimiento de la experiencia humana en sociedad” (Dewey, 2017, introducción de Pineda, p.17); y que conlleva al cultivo de la “inteligencia reflexiva que se pone en acto en todos los ejercicios de examen, investigación y deliberación pública” (Dewey, 2017, p. 18). Allí la inteligencia lejos de ser una capacidad individual que unos tienen más que otros, es una fuerza social y pública” (Dewey, 2017, p. 18), que contribuye a la búsqueda de solución a las problemáticas sociales. Esta inteligencia reflexiva y social requiere la formación de disposiciones y capacidades para el diálogo, tales como la autocorrección, la cooperación y el compromiso con este último. De esta manera, Dewey, afirma Pineda (2017), “individualiza” la democracia y “socializa” la inteligencia.

La adopción de un enfoque pragmático para comprender el diálogo y la comunidad que lo posibilita, encuentra su asiento en su interés por promover actitudes democráticas, propias de la vida asociacional o comunitaria, para ello se requiere la formación de los juicios prácticos de los individuos, a fin de que estos logren “equilibrar las demandas de la libertad individual y las de una ciudadanía comunal activa” (Bernstein, 2015, p. 35). Ello resulta coherente con el interés expresado al inicio

de este trabajo de encontrar alternativas formativas que puedan evitar tanto el dogmatismo como el escepticismo. Y es que la idea de razonabilidad que propone es un intento de fuga al absolutismo, el fundacionalismo y el fundamentalismo, pero sin caer en el relativismo y en el escepticismo extremo: “Podemos ver mejores y peores opciones, y debiéramos intentar respaldar nuestras convicciones con razones y con la mejor evidencia disponible. Inclusive, lo que podamos considerar como evidencia y buenas razones, es susceptible de ser inteligentemente rebatido” (Bernstein, 2015, p. 37).

2.1.2 Paul Ricoeur y la hermenéutica de sí

La integración de un enfoque hermenéutico para orientar la indagación en torno al conocimiento que se basa en la experiencia hacía el tema de la reflexión, cumple el propósito de movilizar la pregunta por el sentido de la actividad reflexiva, más allá del esbozo de una definición. Siendo el filósofo francés Paul Ricoeur (1913-2005) uno de los autores que se ve interpelado por problematizar “el sentido de las experiencias vividas como el paso “de la constitución de la cosa a la constitución de la persona”” (Zapata, 2009, p. 757) desde estos enfoques su conceptualización es pertinente dentro de este trabajo.

El interés de Ricoeur por “descubrir y analizar las propias operaciones subjetivas implicadas en la constitución de la vida y del mundo” (Menéndez, 2016, p. 249), así como por el tránsito del acontecimiento vivido a la forma en que es vivido, lo llevaron a articular el estudio del fenómeno de la conciencia, a través de la interpretación que posibilitan los signos, apoyado en el concepto de identidad narrativa en el marco de algunos principios expuestos en la razón comunicativa que se ocupa del sujeto que constituido narrativamente es capaz de declararse responsable de su acción (Zapata, 2006).

La hermenéutica²⁰ del sí, que es manera en que se ha designa a la antropología filosófica de Paul Ricoeur, encuentra asiento de manera reiterada en la obra de autor,

²⁰ Cabe recordar, tal como señala Barrientos-Rastrojo que Ricoeur define la hermenéutica como: ““la interpretación es el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido

sin embargo, para el propósito de este escrito se ha escogido como texto de referencia para el análisis su obra *Sí mismo como otro* publicada en 1990. Al inicio del prólogo del libro *Sí mismo como otro*, Ricoeur (2008) enuncia las tres intenciones filosóficas de los estudios que componen esta obra y que, a su vez, permiten clarificar el título de la misma: 1) señalar la primacía de la mediación reflexiva sobre la posición inmediata del sujeto; 2) disociar dos significaciones del término “mismo” con respecto a la identidad: identidad-*ídem* e identidad-*ipse*; 3) examinar la dialéctica del sí y del otro distinto de sí.

Su hermenéutica del sí busca situarse más allá del cogito (yo) cartesiano y el anticogito defendido por autores como Nietzsche, buscando alejarse de la exaltación desmedida de un cogito que no se relaciona con la persona que habla, que lo despoja de todo vínculo interlocutivo yo-tú, que no tiene identidad histórica y que no se relaciona con el sí de la responsabilidad; pero sin hacerlo desaparecer. Motivo por el cuál, traslada la cuestión del cogito (yo) a la cuestión del sí -reflexivo- de la enunciación, a través de las preguntas: ¿quién habla?, ¿quién actúa?, ¿quién narra? y ¿quién es el sujeto moral de imputación? La indagación ricoeuriana se destaca por combinar herramientas analíticas y hermenéuticas, así como argumentos que provienen de su estudio de la semántica, la pragmática, la filosofía del lenguaje, la filosofía analítica, la ética, la fenomenología, la ontología y la hermenéutica.

2.2 Preámbulo conceptual: la ética y la moral

Teniendo en cuenta que en este capítulo además de ofrecer una definición y una teorización alrededor de la experiencia, la reflexión y el diálogo se busca identificar su valor formativo ético, es necesario establecer qué se entiende por ética en este escrito y qué implica su formación.

aparente, en desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal” (Ricoeur como se citó en Barrientos-Rastrojo, 2018, p. 16).

Aunque el término ética se emplea de maneras muy diversas, en este trabajo es entendida como aquella conceptualización y reflexión racional que se desarrolla en torno al hecho moral (Rojas Artavia, 2011, p .6). Esta tiene por tanto un carácter teórico, metódico, sistemático y crítico, aun cuando persigue fines prácticos. Es así porque el conocimiento obtenido a partir de dicha reflexión busca reincorporarse a la vida, “orientar la acción y no sólo perpetuar la discusión” (Hoyos y Ruiz, 2002, p. 4)²¹. Ahora bien, existe la ética porque existe la moral, que es su objeto de estudio y su fin, pero no son lo mismo, aun cuando en el lenguaje cotidiano se emplean muchas veces de manera indistinta. Etimológicamente la palabra ética se relaciona con dos términos griegos *êthos* - ἦθος (carácter) y *éthos* - ἔθος (costumbre) acepciones que, en principio, se complementaban (Ortíz Millán, 2016; Aristóteles, 2002). No obstante, tal parece que, con Séneca, Cicerón y Quintiliano toman la acepción del *éthos* - ἔθος con la que se hacía referencia a la costumbre o tradición, para transformarla en lo que hoy conocemos como moral (Ortíz, 2016). Por su parte, la palabra moral proviene de la en latín *mos*, *mōris* del cual proviene el término *mōrālis* que significa costumbre, práctica (Ortíz Millán, 2016). Si bien, el origen etimológico de las palabras no fija su significado, en este caso sí contribuye a explicar la cercanía de estos términos, lo cual lleva que hasta nuestros días con frecuencia se usen de manera indistinta, aun cuando la literatura especializada ha venido delimitando su respectivo campo de acción y su relación.

De otra parte, autores como Vigo (1999) resaltan el hecho de ninguno de los dos términos apuntaba originariamente a las normas o los deberes sino al comportamiento habitual del sujeto, por lo que esta asociación involucra una transformación más moderna de los términos²², posiblemente, dirá Fernández Agis

²¹ Sin desconocer la enorme variabilidad y contingencia que reviste el actuar humano, la ética en cuanto teorización de la praxis “puede prestar ayuda a la hora de volver al mundo de la praxis, para actuar de cierta manera” (Vigo, 1999, p.43). Esta incorporación, sin embargo, ya no pertenece al mundo de la ética sino de la moral, al no quedarse en el plano teórico.

²² Según Vigo (1999) esto explica por qué teorías éticas clásicas se orientan más hacia una ética de las virtudes en comparación de muchas éticas contemporáneas que desplazan su preocupación sobre los actos puntuales (p.42). Aunque las principales teorías éticas tienen en cuenta estos dos componentes, “la diferencia es cuál está en el primer plano: para las modernas, el acto puntual, es decir, se apunta a la moralidad del acto y que más bien tácita o en segundo plano la referencia a las disposiciones interiores

(2012) en respuesta a las dificultades que se presentan a la hora de encontrar las formas más adecuadas para conciliar “la autonomía personal de los individuos, que constituye un elemento irrenunciable en las sociedades modernas, y el carácter imperativo-constrictivo de las reglas colectivas en las que se estructura la moral vigente en esas mismas sociedades” (Fernández Agis, 2012, p.295).

Continuando, afirma Vigo (1999) que el primer acceso a la moral acontece, en la vida práctica, en una esfera prefilosófica previa a “cualquier reflexión teórica” (Vigo, 1999, p.39). Pero ya en ese plano hay un conocimiento moral que es tenido en cuenta para evaluar las alternativas y actuar de determinada manera. Este conocimiento obedece a una gran cantidad de presupuestos que a veces el sujeto no puede explicar, y que constituyen lo que previamente denominamos su moralidad habitual²³. A su vez, cualquier agente racional adquiere desde muy temprana edad en su interacción con los padres y otras personas, cierta competencia práctica y operativa para comunicar sus valoraciones de los actos humanos a través de predicados tales como “bueno”, “malo”, “justo”, “cobarde”, independientemente de si el uso de estos predicados es correcto. En este panorama la ética aparece como un ejercicio teórico posterior, que orienta al examen de los enunciados que expresan juicios valorativos, denominados también juicios éticos, para reflexionar sobre los sistemas mismos de evaluación, su legitimidad, sentido y alcance de las evaluaciones que son comunicadas a través de los juicios morales (Vigo, 1999, p.39).

Mediante la educación moral se brindan conocimientos que vienen a integrarse a los presupuestos morales que posee el individuo por el solo hecho de participar de la

habituales. En la ética antigua sucede al revés: lo que está en primer plano es la disposición habitual y el acto se considera en la medida que revela la disposición interior del agente” (Vigo, 1999, pp. 42-43).

²³ Gaitán Torres (2017) hace alusión a algunos de los estudios empíricos de Jonathan Haidt a través de los cuáles queda demostrado que en “nuestras evaluaciones morales existe un tipo de “ceguera moral” porque “no siempre se forman a partir de aquellos rasgos que nos parecen moralmente relevantes desde nuestra perspectiva, y que *a posteriori* estaríamos dispuestos a identificar entre las causas de nuestros juicios (Haidt, 2001). Los datos facilitados por Haidt muestran que en ocasiones evaluamos moralmente una acción sin ser capaces de identificar aquel rasgo, o rasgos que, según nuestro criterio, motiva nuestro juicio moral. Evaluamos moralmente sin saber qué razones aducimos para sostener esa evaluación” (p.21). Ello es posible, porque la toma de decisiones involucra un sentido funcional y evolutivo, no siempre consciente y volitivo.

vida comunitaria. Por lo que la enseñanza de la moral busca de manera sistemática e intencionada orientar al individuo en el reconocimiento de la moralidad de la comunidad (costumbres, normas, valores morales y culturales)²⁴ y el desarrollo de hábitos morales acordes a los ideales de una cultura y a la vida en comunidad. Mientras que la ética, toma como objeto de reflexión a la moral, incluyendo el fenómeno del conocimiento moral. Razón por la que la enseñanza de la ética se orienta al examen crítico y reflexivo de las creencias, sentimientos y acciones con el fin de hacer juicios valorativos sobre ellas. Son entonces una dupla que se complementa que, de acuerdo con Hoyos, en una lectura de Cortina y su tesis expuesta en el libro *Ética sin moral* de 1990 (Suárez et al., 2012), afirma que “una ética sin moral termina por marchitarse, lo mismo que una moral sin ética peligra por convertirse en moralina, moralismos y fundamentalismos” (p.xii).

El aprendizaje moral es teórico y práctico a la vez, porque implica la enseñanza moral y la formación de hábitos morales. Pineda lo describe como una tarea a largo plazo que inicia desde el nacimiento y “que compromete a la vida en toda su extensión y en todas sus facetas. Es un asunto que compete a cada uno y diariamente por lo que no depende solo de la familia o la escuela” (Pineda, 2002, p. 118). La educación moral tradicional se orienta al reconocimiento y apropiación de un conjunto de valores y normas preestablecidas, por lo que prima en su enseñanza la prescripción de reglas, la prohibición, el mandato, la retórica moralista -las exhortaciones y los consejos-, la retórica legal y la justificación racional de las exigencias morales²⁵.

En el último siglo ha tomado fuerza una educación moral que se dirige al entrenamiento para la discusión moral y la eficiencia pragmática para la toma de decisiones. Una tendencia distinta a las dos anteriores, promovida por la tradición que inauguran autores como Dewey, resaltan la necesidad de una educación moral que

²⁴ Para profundizar en estas definiciones se invita a consultar el glosario de este trabajo.

²⁵ Por supuesto, siguiendo también lo planteado por Nussbaum (2008; 2014) con su teoría cognitivo-evaluadora de las emociones, se puede decir que la educación moral, tradicional o no, siempre tiene que ver en alguna medida con una formación de las emociones, más que con la apropiación de valores o normas establecidas a partir de la razón (Pinedo Cantillo, 2019). No obstante, es importante tener claro que, esta propuesta de investigación se queda enfocada en el aspecto (meta)cognitivo.

favorezca el desarrollo de la capacidad del juicio para favorecer el paso de una moral heterónoma a una moral autónoma. Considerando que en la medida que se ensancha la capacidad de discernir se fortalece el carácter moral.

Y es en este sentido que en este escrito se habla de formación ética, entendida como el conjunto de experiencias, actividades y tareas que, de manera intencionada, ordenada y sistemática, busca desarrollar en los individuos la capacidad para comprender racionalmente los interrogantes éticos que surgen alrededor de la moralidad (sus creencias, valores, juicios, valoraciones), dotándolos de herramientas para examinar y reflexionar críticamente sobre esta, para así orientar hacia la toma de decisiones autónoma y responsable.

La educación moral es anterior y base de la formación ética, de allí que sea común asociarla con los primeros niveles de escolaridad²⁶; sin embargo, esto no implica que se deba excluir a la ética en los primeros años o que la educación moral no se pueda continuar desarrollando en los niveles más avanzados de estudio. Sin embargo, el énfasis en la universidad no debe estar puesto en la enseñanza de la moral tanto como en la formación ética porque, atendiendo al momento vital madurativo y los procesos propios de la profesionalización, se aspira a un conocimiento reflexivo, teórico y crítico de los actos humanos en su dimensión moral y los juicios morales referidos a esos actos (Rojas Artavia, 2011, p.4).

Es frente a las exigencias de una formación ética que se examinará la pertinencia de hacer de la experiencia, la reflexión y el diálogo unos de sus ejes articuladores. A continuación, se abordarán uno a uno estos aspectos a través de una aproximación epistemológica y pedagógica apalancada en las ideas de Dewey y puestas en diálogo con otros autores en cada caso para reforzar, complementar o añadir nuevos argumentos a la secuencia escritural.

²⁶ Con respecto a este punto Félix García Moriyón también ha trabajado estas líneas. Especialmente, los planteamientos de último libro llamado *La educación moral, una obra de arte* (2022), coinciden con el planteamiento que se realiza acá.

Finalmente, cabe anotar que el hecho de que un autor central para este escrito, como es el caso de Dewey, no establezca distinción entre la educación ética y moral, no constituye una dificultad para este escrito, pero sí una claridad importante a la hora de aproximarse directamente al autor. Ahora bien, y con el propósito de acentuar la distinción previamente descrita, se mantendrá a lo largo del capítulo dicha diferenciación.

2.3 La experiencia

Autores como Larrosa (1995) llaman trabajo teórico al esfuerzo racional y argumentativo con el que se pretende cuestionar y reorientar las formas de pensar y escribir dominantes en determinado campo del saber y época. Consideran que este conduce a una reorganización y establecimiento de nuevas conexiones que contribuyen en el enriquecimiento o transformación de los aparatos conceptuales en los que reposan las disciplinas.

Es en este sentido que se propone a continuación un trabajo teórico alrededor de la experiencia. Reconociendo, además, en la actualidad, un uso con frecuencia banalizado de esta palabra en escenarios como el educativo (Larrosa, 2006). Es un empleo banal, aquel que no es resultado del estudio o la reflexión pedagógica que contempla todas sus posibilidades teóricas, críticas y prácticas; y que no conduce a un aprovechamiento de todas sus posibilidades.

Ahora bien, y teniendo en cuenta lo anterior, la primera parte de este apartado busca desarrollar desde una perspectiva filosófica un trabajo teórico en torno a la experiencia, sus dimensiones, sus fundamentos epistemológicos y su valor ético formativo. En la segunda parte, se presentarán algunas consideraciones pedagógicas apoyadas en Larrosa, Lipman, Sharp y Barrientos-Rastrojo.

2.3.1 Experiencia humana y sus fundamentos epistemológicos

2.3.1.1 La experiencia en el lenguaje cotidiano.

Lo primero que es necesario destacar es que la palabra experiencia no se explica en sí misma. Por el contrario, su significado es parte del problema a explorar²⁷. En el lenguaje cotidiano, el término experiencia se emplea indistintamente para hacer referencia: i) a la percepción de los acontecimientos; ii) al conocimiento que se adquiere por medio de las vivencias del individuo; y, iii) a la habilidad que se adquiere mediante la práctica.

En un primer sentido, cuando la experiencia es asociada a los acontecimientos frecuentemente es asociada con lo inmediato, con lo que está allí directamente presente. En ese sentido se denomina experiencia lo que acontece al niño que juega con su pelota o al aficionado que escucha una sinfonía (Dewey, 1946, pp. 21-22). Y es que toda experiencia supone un acontecimiento, es decir, que pase algo. Ella responde a un principio de exterioridad (Larrosa, 2006; 2009), sin que ello implique una comprensión profunda del acontecimiento, pero sí supone que le pase algo a alguien, con o sin intención de que le pase. Por lo que la experiencia responde no solo a un principio de exterioridad, sino a un principio de subjetividad de acuerdo con el cuál:

No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un *eso*, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. Si le llamo “principio de alteridad” es porque *eso* que me pasa tiene que ser *otra cosa* que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro (Larrosa, 2009, p. 15)²⁸.

²⁷ La palabra experiencia no logra explicarse por sí misma, por ello, parte del problema a explorar aquí es su significado y su valor pedagógico. Si se queda solo el uso cotidiano de la palabra “experiencia”, se pierde toda la riqueza, como el uso educativo del término y, por eso, en esta investigación se hace un ejercicio minucioso de conceptualización.

²⁸ Aquí es importante aclarar que, para Larrosa (2006), la experiencia como radicalmente otro responde a unos principios que, en resumidas cuentas, plantean a la experiencia como exterior al sujeto, como *eso que me pasa*, en la medida que eso que pasa es *otra cosa que no soy yo*, es decir, *eso que me pasa es ajeno a mí*. De manera que, *eso que me pasa* es un movimiento de ida, en tanto que exteriorización, y, un movimiento de vuelta, en tanto que es algo que *me afecta a mí*. Precisamente, allí es su texto Larrosa (2006) pone como ejemplo de *experiencia* a la lectura en la medida que la “experiencia es una relación con algo que no soy yo” (p. 48). Este planteamiento que realiza Larrosa bien podría ser analizado desde la fenomenología y la filosofía de la mente para enriquecer aún más el debate, no obstante, no es la finalidad de esta propuesta de investigación.

En un segundo sentido, cuando se enfatiza en los efectos que experimenta el sujeto al que le pasa algo, en lo que piensa, siente o sabe, el acontecimiento se vuelve fuente de conocimiento, objeto de examen y reflexión para alguien. Es desde esta perspectiva que la experiencia responde a un principio de reflexividad (Larrosa, 2006). La experiencia guarda una profunda relación con el padecimiento, pues tal como recuerda Barrientos-Rastrojo (2011), en autoras como Zambrano, es sinónimo de “sentirse afectado”:

El padecimiento posee el doble movimiento de recibir la afección y de actualizarlo, mediante una reflexión y profundización. Las verdades de ese padecimiento irán ascendiendo a la superficie y dotan de un saber transformador. La transformación es constante como la necesidad de mantenerse en *situación peligrosa*. En palabras de Zambrano, se trataría de mantenerse en el “incipit vita nuova”. Esta circunstancia a que nos anima la pensadora exige vivir cada una de las experiencias como una oportunidad de renovación que dé a luz a los rebordes ocultos del propio ser (p. 85).

La posibilidad de la propia transformación del sujeto a partir de la experiencia, evidencia que esta responde también a un principio de transformación. La experiencia entonces se presenta como una especie de abanico de conocimientos disponibles para orientar la acción presente y venidera. Estas ideas se encuentran latentes en las representaciones sociales que asocian la vejez con una mayor experiencia y, por tanto, sabiduría. Motivo por el cual se acude a los mayores en busca de consejo. “La noción asociada al saber de la experiencia más reiterada está ligada a la de, por decirlo metafóricamente, las canas” (Barrientos-Rastrojo, 2011, p. 80)²⁹.

En un tercer sentido, la experiencia se encuentra vinculada a la figura del experto. Experto es aquel que por medio de la práctica de un trabajo o actividad alcanza

²⁹ Barrientos-Rastrojo (2011) se basa en esta cita en Séneca. Cabe aclarar que, Barrientos-Rastrojo (2020) en otras obras justifica que la edad no siempre va ligada con tener más experiencia de vida, pues hay ancianos con pocas experiencias de vida y jóvenes con mucha.

un conocimiento empírico sobre cierta materia. Hay expertos en oficios y artes, por ejemplo. Aquí la experiencia es comprendida como aquello que lleva a alguien a convertirse en un experto en algo.

2.3.1.2 Tipos de experiencia.

Se clasifican algunas experiencias como experiencias personales y otras como experiencias sociales. Las experiencias personales son resultado de las vivencias de cada individuo donde se involucra su singularidad psicológica y sus circunstancias. Ellas hacen irreductible un sujeto a otro, porque “el saber de la experiencia es personal e intransferible, puesto que constituye el producto del propio recorrido existencial” (Barrientos-Rastrojo, 2011, p.80). Por un lado, las experiencias sociales se derivan de la participación de los individuos en la vida comunitaria de manera directa o a través de la cultura y sus procesos narrativos. Por otro lado, las experiencias sociales permiten reconocer lo común de las experiencias de vida de los grupos e individuos.

La comprensión comunitaria experiencial implica un proceso en el que se comparte un camino común más que una lucha de perspectivas subjetivistas y clausuradas y clausurantes. Este camino genera experiencias comunes y disuelve el encono entre contenedores creenciales incompatibles. Esto se produce no por convencimiento argumental sino la progresiva proximidad de dos o más atraídos por un foco común más grande que cualquiera de las individualidades (Barrientos-Rastrojo, 2018, p. 29).

Adquirimos conocimientos a través de la experiencia directa y la experiencia indirecta. Reconocemos la existencia de una experiencia directa cuando el sujeto adquiere un conocimiento a través de la vivencia de una situación. Pero también identificamos que obtenemos información de la experiencia de otros, de manera indirecta, a través del diálogo y el estudio. La historia y, en general, las ciencias son el resultado de la experiencia de otros humanos, a lo que accedemos a través de la tradición oral de las civilizaciones que conserva conocimientos y sentires de los grupos humanos; también de la tradición escrita mediante la literatura y el saber de las distintas

ciencias cuyas teorías sirven para interpretar y dar sentido a dicha experiencia. Su valor está referido al hecho de que constituye una síntesis de la experiencia humana acumulada.

En las múltiples maneras de comprender la experiencia prevalece un carácter histórico: como un énfasis hacia el pasado vincula la experiencia con la memoria; como un momento presente que se manifiesta como apertura permanente e inacabada; y, como algo que se proyecta hacia el futuro por ser un objeto de reflexión que puede servir de orientación para la acción venidera. Además, el concepto de experiencia mismo ha tenido transformaciones a lo largo de la historia como veremos a continuación.

2.3.1.3 La idea de experiencia y su transformación en la historia.

La idea de experiencia no ha permanecido idéntica a lo largo de la historia. Autores como Dewey³⁰ (1993) permiten la realización de una suerte de arqueología que permite reconocer sus transformaciones a lo largo del tiempo. Mientras que para los antiguos la experiencia hacía referencia a la acumulación pasiva de observaciones, en la ciencia moderna e ideas como las de Francis Bacon su representación es más cercana a la experimentación. Es interesante el contraste que se gesta entre la observación se caracteriza por ser pasiva y la idea de experimentación que resalta el carácter activo de la experiencia (Dewey, 1993, p. 66).

De otra parte, desde la antigüedad griega se reconoce un emparejamiento entre la experiencia y la práctica, con repercusiones a nivel moral. Dewey recuerda cómo Platón en sus diálogos insiste en que los obreros y los artesanos poseen un

³⁰ Dewey es uno de los autores que ha realizado un mayor esfuerzo por ofrecer una conceptualización de la experiencia desde un análisis filosófico enmarcado en su interés por la educación. Su denominada *filosofía de la experiencia*, no se centra en el análisis de la experiencia contemplativa y “la impronta que dejan en la mente los acontecimientos o cualidades de un mundo externo al cual accedemos a través de nuestras sensaciones y percepciones” (Pineda, 2011, p. XIV). Por el contrario, el autor parte de un reconocimiento de la experiencia como el resultado de “la interacción permanente que se da entre una criatura viviente y su entorno físico y social” (Pineda, 2011, p. XV), interacción que es pasiva y activa a la vez. Saber en qué consiste esa interacción y sobre todo cómo convertir una experiencia cualquiera en una experiencia educativa es su foco de atención (Pineda, 2011, p. XV).

conocimiento menor por ser un conocimiento técnico y específico, que juzgará como limitado o subordinado debido a que hay en ellos un conocimiento limitado respecto a los fines y propósitos últimos de lo que hacen:

El zapatero puede juzgar la bondad de un par de zapatos, pero no puede ser juez en una cuestión mucho más importante: la de si conviene llevar zapatos y cuándo hay que llevarlos; el médico es un buen juez en materia de salud, pero nada sabe sobre si la salud es un bien o si es preferible morir. Mientras se trata de cuestiones limitadas a lo puramente técnico, el artesano está en su terreno, pero cuando se entra en las cuestiones de verdadera importancia, en las cuestiones morales acerca de los valores no sabe por dónde se anda. Por consiguiente, el tipo de saber del artesano es intrínsecamente inferior y debe ser controlado por un tipo superior de saber que habrá de revelarle los fines y propósitos últimos, y de ese modo quedarán en el puesto que les corresponde los conocimientos técnicos y mecánicos (Dewey, 1993, p. 52).

En el pensamiento de Platón, Aristóteles y los escolásticos, se evidencia un menosprecio contra las profesiones que representaban la acción práctica en contraste con el ejercicio conceptual. Para Platón, la experiencia actuaba como una suerte de esclavitud respecto a las costumbres porque era el resultado de la repetición y práctica ciega y no de la razón y su control inteligente. De allí, la idea de que solo la razón podría elevar al hombre por encima del sometimiento de la costumbre (Dewey, 1993, p. 105).

En el pensamiento moderno, estas ideas asociadas a la experiencia se transformaron totalmente. Para Bacon, contrario a Platón, es la razón es la que esclaviza la mente y ata al hombre a ideas del pasado, mientras que la experiencia lo libera porque lo lleva al descubrimiento de nuevos hechos y verdades. Sin embargo, para que aconteciera este cambio en la concepción de la experiencia, esta tuvo que dejar de equipararse con la práctica empírica para identificarse con la práctica experimental, lo que fue posible gracias a un cambio social e intelectual profundo. El empirismo contribuyó a tal fin. Mientras el racionalismo veía en la experiencia un conglomerado de hechos y cosas desordenadas y aisladas. Por lo que, concluía que era necesario

recurrir a la razón para reconocer algunos principios que las vinculara y ejerciera algún tipo de coordinación. El empirismo ofreció una manera renovada de entender la relación experiencia y razón, y la naturaleza misma de la experiencia desde una perspectiva psicológica contemporánea basada en la biología.

Cuando la psicología reconocía en los sentidos la fuente de entrada del conocimiento y otorgaba a la mente un papel pasivo. Entonces, la volición, la acción, la emoción y el deseo se concebían como procesos posteriores a la sensación, la generación de imágenes, ideas, percepciones y conceptos. No obstante, pareciera que la biología contemporánea dejó en evidencia a autores como Dewey en la medida que la adaptación al medio no es completamente pasiva y cuanto más compleja es una forma de vida, mayor es la transformación activa de su medio³¹. Por el mismo tiempo la psicología llegó a la postulación de que la mente humana actúa de forma activa sobre su medio. De allí, el empirismo extrajo algunas conclusiones: i) que hay una mutua acción entre el organismo y su medio; ii) que los sentidos no son la puerta de entrada al conocimiento, son estímulos inmediatos que conducen a la acción y no para la elaboración cognitiva; iii) que las sensaciones son emotivas y prácticas porque son choques que provocan cambios en lo que habitualmente –de manera automática e inconsciente– se hace de una manera, cambiando el curso de la acción. Dewey describe ese cambio de la siguiente manera:

Con anterioridad a ese hecho, el hombre se servía de los resultados de su experiencia adquirida para formar costumbres que de allí en adelante había que seguir ciegamente o romper a ojos cerrados. En la actualidad nos servimos de la experiencia anterior para sugerir metas y métodos de desarrollar una experiencia nueva y más adelantada. Por lo tanto, la experiencia se ha convertido por ese concepto en constructivamente reguladora de sí misma (Dewey, 1993, p. 117).

³¹ Una forma de sustentar esta hipótesis es aquella que plantea que, la adaptación no debe ser entendida como un principio de causalidad unidireccional. Y que, además, la teoría sintética de la evolución en cuanto selección natural debe ir más allá de la mera reducción de la influencia del medio sobre los organismos. De manera que, la construcción de nicho permite plantear una perspectiva dual (Álvarez, 2013).

Por medio de una analogía pueden ser comprendidas estas dos concepciones contrapuestas de la experiencia. La experiencia como acumulación pasiva nos recuerda a la hormiga que corre de un lado a otro apilando materiales en bruto. A diferencia de la hormiga, la abeja no sólo recoge materiales del mundo exterior, sino que modifica lo recogido para extraer de allí lo que necesita (Dewey, 1993). La hormiga ilustra la antigua idea de experiencia y la abeja la idea moderna. Porque asumir la perspectiva de la abeja, lleva a comprender que las experiencias del pasado no deben conducir a su repetición, sino a la construcción de otras y mejores experiencias en el futuro.

2.3.1.4 La experiencia humana.

En la medida que la experiencia guarda una fuerte relación con la memoria, puede comprenderse como un asunto propiamente humano, siendo un aspecto diferencial entre el hombre y otros animales. Mientras las diferentes experiencias que tienen en vida otros animales ocurren de manera aislada, los hombres conservan en su memoria las experiencias pasadas y las evocan en situaciones similares, por lo que, las comprenden de manera interconectada³². A causa de ello, el hombre no habita solo un mundo formado por cosas como el animal, sino que, habita un mundo de signos y símbolos³³ donde cada objeto y hecho:

³² Sobre este asunto existen investigaciones acerca de la memoria en el campo de la cognición animal. Tal es el caso de estudios realizados con chimpancés jóvenes, especialmente, sobre memoria a corto plazo o memoria de trabajo, no tanto sobre memoria a largo plazo. En relación con esto, es famoso el caso del chimpancé Ayumu con quien se han realizado estudios de este tipo en el Instituto de Investigación del Primate en la Universidad de Kioto, liderados por Tetsuro Matsuzawa (2021).

En relación con esto, es oportuno aclarar que si bien existen claros avances en estudios sobre cognición animal, especialmente, en estudios sobre memoria en animales no-humanos, el planteamiento realizado en esta investigación doctoral referente a la memoria, está relacionado con la "narración" entendida como la construcción de experiencias con las que un "yo" dota de sentido su mundo. Por ello, resulta ciertamente arriesgado extrapolar este asunto a temas de cognición en animales no-humanos con respecto a la narración. Trayendo a colación a Davidson (1982), es pertinente tener en cuenta cuando afirma que, solo un animal con lenguaje verbal, como el de los humanos, podría considerarse como evidencia para atribuir actitudes proposicionales. Es decir, solo se puede considerar racional a un animal con lenguaje. Cabe la posibilidad de indagar por un pensamiento que no sea de naturaleza proposicional o lingüístico, es decir, de contenido no-conceptual (Cussins, 2003). Sin embargo, este no es el propósito de esta investigación.

³³ Tal como se enunciaba en el anterior pie de página, este no es un debate zanjado, podría ponerse a dialogar posturas como las que apoyan el planteamiento de Davidson (1982) sobre la capacidad de

se carga de ecos y reminiscencias de cosas ocurridas antes, y cada suceso es un recordatorio de otros. Una piedra no es sólo un objeto duro, una cosa en la que uno choca; es también un monumento a un antepasado difunto (Dewey, 1993, p. 41).

La memoria humana es emotiva y sustitutiva. Es emotiva porque recordamos lo que nos interesa y tiene valor en el momento presente y porque en la evocación de una experiencia se encierran todos los valores emotivos de la experiencia auténtica, pero “sin sus esfuerzos, vicisitudes y molestias” (Dewey, 1993, p. 42). Es sustitutiva porque no se ajusta literalmente a los hechos ocurridos, sino que da cabida a la imaginación y fantasía. Allí lo ocurrido cobra sentidos distintos al que originalmente tuvo.

Por lo tanto, la experiencia consciente y auténticamente humana no es objetiva, intelectual o pragmática en la medida que no se reduce al momento en el que acontece la experiencia real³⁴ o a su reconstrucción fidedigna. La experiencia es una experiencia *emotivizada* y transformada que entra a hacer parte de una historia donde adquiere un significado abierto a nuevas experiencias y resignificación.

Ahora bien, las experiencias que son emotivamente importantes y que son socialmente generalizadas son recogidas en las distintas culturas a través de los relatos, cuentos y leyendas que reconstruyen la vida emocional de la comunidad. La experiencia comunitaria pasa a ser a través del relato herencia y propiedad social, es decir, tradición. Tradición que luego se presentará como una suerte de norma, doctrina o culto a la que se intentarán ceñir las subjetividades de manera sistemática y obligatoria: “se desarrolla una manera de concebir la vida que es común al grupo, y se encuadra dentro de ella a los individuos por medio de la educación” (Dewey, 1993, p. 47). La experiencia convertida en tradición solapa su carácter particular –no universal–, contingente –no necesario– y solo probable –no seguro–. Lo que se refuerza con el

raciocinio si y solo si existe lenguaje proposicional o la de Cussins (2003) en donde cabe la posibilidad de plantearse un pensamiento de contenido no-conceptual, es decir, no-lingüístico.

³⁴ Que hace referencia a la atención cuando está centrada en la situación y sus detalles.

hecho de que la mente del hombre tiende a suponer una uniformidad mayor entre los fenómenos a la que realmente tiene.

2.3.1.5 Experiencia como interacción.

Autores como Dewey, han contribuido a comprender a la experiencia como el resultado de la interacción de un organismo y su ambiente (Dewey, 2008, p.25). Interacción que da lugar a la participación, la comunicación y la transformación entre los organismos involucrados y su ambiente. Los órganos de los sentidos y sus órganos motores, necesidades e impulsos básicos constituyen el medio que posibilitan esta participación. Pero, a diferencia del animal, el hombre, en su complejidad, satura la experimentación inmediata, y recalifica la experiencia con emociones e ideas a partir de las cuales surgen significados que se expresan, comunican e intercambian. Esto le da mayor oportunidad de resistencia, tensión e intención consciente, mayor posibilidad de crear proyectos de experimentación e invención en su ambiente vivo. También le lleva a una mayor profundidad en la intuición, agudeza del sentimiento y novedad en la acción (Dewey, 2008, p.26).

En *El arte como experiencia* (Dewey, 2008), el autor señala que el arte es la prueba de que el hombre se vale de los materiales y las fuerzas de la naturaleza para ensanchar de forma intencionada su propia vida, sus experiencias, empleando conscientemente y en función de ello su capacidad de significar, sus sentidos, necesidades, impulsos y acción. Sin embargo, y a menudo, la distracción y la dispersión que forman parte de la rutina humana hacen que no todo lo experimentado logre una cualidad individualizadora y autosuficiente como para constituirse en una experiencia.

La experiencia ordinaria está a menudo infectada por la apatía, la lasitud y el estereotipo. No recibimos ni el impacto de la cualidad a través de los sentidos, ni el significado de las cosas a través del pensamiento. El «mundo» es en gran medida para nosotros una carga o una distracción. No vivimos suficientemente para sentir el golpe de los sentidos, ni siquiera para que nos mueva el pensamiento (Dewey, 2008, p 293).

Se llama experiencia a aquel material experimentado en el que identificamos un inicio, un curso y un cumplimiento. En este sentido la experiencia es vivida como un todo en el que se identifican diversas fases hasta su cumplimiento y que se integra a esa corriente general de la vida. Dewey (2008) asocia la experiencia con aquello que permite evocar en el hombre la idea misma de experiencia. No depende de su relevancia, si se trata de una muerte o una comida, sino de su capacidad para conservarse como un recuerdo perdurable, porque permite identificar un antes y un después.

Una experiencia tiene una unidad que le da su nombre, esa comida, esa tempestad, esa ruptura de la amistad. La existencia de esta unidad está constituida por una cualidad determinada que impregna la experiencia entera a pesar de la variación de sus partes constituyentes. Esta unidad no es ni emocional, ni práctica, ni la intelectual, porque estos términos denominan distinciones que reflexión puede hacer dentro de ella. Al discurrir acerca de una experiencia, debemos hacer uso de estos adjetivos de interpretación. Al recordar una experiencia después de que ha sucedido, podemos encontrar que una propiedad más que otra fue dominante, de manera que caracteriza la experiencia como un todo (Dewey, 2008, p 43).

Tenemos experiencias integrales, por ello, aunque en un último momento las recordemos en su forma más intelectual, en el momento en el que ocurren son indistintamente emocionales y prácticas.

En primer lugar, hay una experiencia de pensamiento cuando extraemos una conclusión o llegamos a ella. Sin embargo, esta conclusión no está aislada ni posee una cualidad propia, sino que es la culminación de un movimiento que se sigue de sus premisas aun cuando estas se hagan manifiestas solo al llegar a la conclusión.

En segundo lugar, hay pocas experiencias que son totalmente placenteras en la medida en que su incorporación implica una reconstrucción que puede ser dolorosa, y conlleva con frecuencia un padecimiento o un sufrimiento. Las experiencias son emocionales, aunque no hay en ellas cosas separadas a las que podamos llamar emociones. Las emociones son parte de las situaciones duraderas y actúan como

fuerzas cimentadoras proporcionando unidad a las partes variadas de la experiencia (Dewey, 2008).

La experiencia es de un material fraguado con incertidumbres que se mueven hacia su propia consumación a través de series conectadas de variados incidentes. Las primeras emociones por parte del solicitante, pueden ser, al principio, esperanza o desesperación, y altivez o desconcierto al final. No obstante, puesto que la entrevista continúa, aparecen emociones secundarias como variaciones de la emoción primaria. Es aún posible que cada actitud y gesto, cada frase, casi cada palabra, produzca más de una fluctuación en la intensidad de la emoción básica; esto es, un cambio de matiz y de tinte en su cualidad (Dewey, 2008, p. 50).

Si bien la experiencia humana es el resultado de la interacción del individuo con algún aspecto del mundo en que vive, es importante aclarar que esta interacción no es solamente el resultado de un hacer y un padecer que se alternan, sino que consiste en estos y sus relaciones (p. 51). Por ello dirá Dewey que poner una mano en el fuego no es en sí mismo una experiencia. La acción y la consecuencia deben aparecer unidas en la percepción. Esta capacidad para percibir las conexiones implicadas y dotar al evento de significación es lo que configura la experiencia.

En tercer lugar, la experiencia se ve limitada por todo aquello que interfiere en la percepción de las relaciones entre padecer y hacer. Constituye un trabajo de la inteligencia la percepción directa de la relación entre lo que se hace y se padece. Por lo que, para tener una experiencia estética, quien contempla una obra debe *crear* su propia experiencia, compatible con la del creador de la obra, aunque no sea la misma (Dewey, 1931).

Sin un acto de recreación, el objeto no es percibido como obra de arte. El artista selecciona, simplifica, aclara, abrevia y condensa de acuerdo con su interés; y el contemplador debe pasar por estas operaciones, de acuerdo con su punto de vista y su interés. En ambos tiene lugar un acto de abstracción que es la extracción de lo significativo; en ambos hay comprensión en su significado

literal, es decir, una reunión de los detalles y particularidades físicamente dispersas en un todo experimentado. Por parte del perceptor hay un trabajo que hacer como lo hay por parte del artista. (pp. 62-63).

Por lo tanto, no es posible fragmentar en una experiencia lo práctico, lo emocional y lo intelectual. La dimensión emocional de la experiencia liga las partes en un todo, la dimensión intelectual la dota de significado y lo práctico deja en evidencia la interacción del individuo con los acontecimientos y objetos de su ambiente.

2.3.1.6 La epistemología de la experiencia

Cuando se acoge una perspectiva de la experiencia como interacción, afirmar que el conocimiento se basa en la experiencia, no es igual a asumir que la experiencia produce representaciones pasivas en la mente humana, sino que esta permite actuar en el mundo mediante la creación de conexiones.

En este sentido, hay distintos niveles de experiencia y la variación está dada por la forma de relación existente con los objetos. En la interacción primera con los objetos estos plantean problemas y proporcionan datos para la reflexión. De la reflexión que estos plantean surgen explicaciones y significados que expanden la comprensión de los objetos permitiendo la aparición de una suerte de nuevos objetos, los objetos de la reflexión u objetos secundarios. Y, los objetos de la reflexión se vuelven medios para dominar, utilizar y disfrutar más ampliamente de las cosas en la vida cotidiana. Tal como afirma Dewey (1993) los problemas que surgen en la implementación del método empírico originan nuevas investigaciones cuyo resultado son nuevas y enriquecidas experiencias (Dewey, 1993).

Dar lugar a la consciencia en la experiencia no es lo mismo que equiparar la experiencia con una conciencia subjetiva y privada y de forma contrapuesta a la naturaleza con los objetos físicos. El subjetivismo reconoce a los sujetos como centros de experiencia, es decir, como agentes con la capacidad psíquica de producir modificaciones en la naturaleza a través de sus observaciones, experimentación, emociones y deseos (Dewey, 1993, p.17). Pero este descubrimiento de las “actitudes personales y sus consecuencias” (Dewey, 1993, p. 18) lleva a la sustitución de los

objetos primarios por ciertas cualidades sensibles ligadas a la capacidad humana de experimentarlas. Dewey presenta un ejemplo del subjetivismo a través de la descripción de una silla:

cuando estoy mirando una silla, digo que tengo experiencia de ella. Pero aquello de lo que tengo en realidad experiencia son tan sólo unos pocos de los elementos que constituyen una silla, a saber, el color que es propio de la silla en estas especiales condiciones de iluminación, la forma que despliega la silla vista desde este ángulo, etc. (Dewey, 1993, p. 19).

En esta escena, la silla como objeto primario desaparece y la experiencia directa es sustituida por las cualidades sensibles que representa en su mente el observador a través del acto de visión. Sin embargo, este intelectualismo resulta frecuentemente contrario a los hechos de los que se obtiene experiencia, olvidando que las cosas son objetos no cognoscitivos, “para tratar con ellos, usarlos, obrar sobre ellos y mediante ellos, gozarlos y sufrirlos, más aún que cosas destinadas a que las conozcamos. Son cosas tenidas antes de ser conocidas” (Dewey, 1993, p. 23). Y es que tal como lo señala Dewey (1993), el cerebro y el sistema nervioso son biológicamente sistemas de acción y pasión, de allí que la experiencia cognoscitiva se origina dentro de la experiencia no cognoscitiva.

2.3.1.7 ¿Es la experiencia un terreno firme para la guía de la conducta?

Elaborada esta breve reconceptualización de la experiencia, y con el objetivo de indagar por su dimensión formativa, resultan pertinentes algunas de las preguntas que se plantea Dewey respecto a esta cuestión, tales como ¿cuáles son los criterios que deben ser tenidos en cuenta en la formación de las creencias, los principios y finalidades hacia las cuales orientar la acción? ¿Se debe trascender para ello la mera experiencia? ¿Puede la experiencia humana organizarse a sí misma y formar normas estables para guiar la conducta? O, ¿es mejor renunciar a la búsqueda de criterios, principios, finalidades o guías para la conducta y transitar la vida con escepticismo y desilusión?

Si bien depende de la corriente filosófica y las concepciones a las que se acuda la respuesta que pueda ofrecerse respecto a estas cuestiones, con frecuencia se ha considerado que la experiencia, se queda en el plano de lo particular, lo contingente y lo probable (Dewey, 1993, p. 104). Pero frente a este común denominador se alcanzan perspectivas diversas como la de Locke, quien, sin desconocer las limitaciones en la experiencia, sí la concibe como una guía, aunque modesta, de la conducta.

Dewey es aún más arriesgado al proponer que la experiencia sí constituye una guía de la ciencia y de la vida moral (Dewey, 1993/1920, p. 104). Sin embargo, indica que para ello no solo es necesario un cambio en la manera en que se comprende la experiencia sino del lugar que ocupa la razón dentro de la experiencia. Cuando la razón era concebida como una facultad aparte de la experiencia, se consideraba que su tarea era la de imponerse a la experiencia por medio de verdades universales y normas de conducta. Sin embargo, en el mundo contemporáneo, la ciencia ha impulsado otra idea de la razón, donde ésta ya no se impone de forma externa a la experiencia del sujeto, sino que aparece asociada más a su inteligencia. Este viraje en su comprensión la reintroduce en el campo de la experiencia y la convierte en algo así como una suerte de capacidad para reconocer *sugerencias empíricas* que ayudan a ensanchar, enriquecer, crear y orientar de manera constructiva la experiencia.

En este sentido, puede hablarse de la “racionalización”, un mecanismo mental del que nos servimos de manera inconsciente o consciente para examinar nuestra conducta o experiencia. Y es que la experiencia contiene en sí misma su potencia de mejora, pero requiere para ello la guía de una razón que supere, por un lado, su sentido técnico, y por otro, su autoridad supra-empírica para identificarse con la inteligencia experimental que planea y proyecta un mejor futuro, contribuyendo a su realización. (Dewey, 1993, p. 119).

Esta no es sin embargo una razón *a priori*, como la concebían los pensadores modernos, no es anterior o independiente de la experiencia como la concibe Kant, y no busca subordinar la acción humana a leyes fijas y universales. Aquí los planes y los principios que la razón formula como guías de la acción reconstructiva son hipótesis que parten de la experiencia misma y no de dogmas. A su vez, es en la práctica donde

se someten a prueba. A estas guías, Dewey (1993) las denomina programas de acción. Estas contribuyen a hacer del futuro algo menos ciego y más dirigido.

En este punto es importante es comprender que la inteligencia siempre se halla en proceso de formación, que está abierta a nuevas enseñanzas y tiene el valor para hacer reajustes:

la inteligencia proyectora que mira hacia el futuro. Permitiría que los hombres ensalzasen las pretensiones de la razón sin caer al mismo tiempo en el culto paralizador de la autoridad superempírica o en una repugnante «racionalización» de las cosas tales como son (Dewey, 1993, p. 123).

Así, a través de la inteligencia, la experiencia humana logra organizarse a sí misma y formar normas más estables para guiar la conducta.

2.3.1.8 Lógica en la reconstrucción de la experiencia.

Si la inteligencia es un medio para la reconstrucción deliberada de la experiencia (Dewey, 1993, p.151) que parte frecuentemente de los conflictos concretos que vivencia el individuo, la lógica emerge como el método que favorece dicha reconstrucción. Y es que la lógica contribuye a la clarificación y la sistematización de la experiencia (Dewey, 1993, p. 151).

Sin embargo, y teniendo en cuenta que algunas maneras de pensar conducen al engaño, las normas y las reglas del pensar deben estar abiertas a la comprobación empírica permanente y al examen de sus consecuencias. En palabras de Dewey:

nada ha perjudicado tanto al éxito de la tarea del pensar (y a la lógica que refleja y formula esa tarea) como el hábito de tratar a la observación como cosa aparte y anterior al pensar, y al pensar como algo que puede realizarse dentro del cerebro sin incluir la observación de nuevos hechos como parte de sí mismo (Dewey, 1993, p. 155).

Cuando se asume una perspectiva lógica para el examen de la experiencia se considera a la observación inteligente de los hechos como paso indispensable para transitar de la emotividad de la experiencia al reconocimiento de modos razonables de acción:

Al dedicar un interés inteligente a lo que ha ocurrido, nos interesamos en conseguir pruebas, indicaciones, síntomas para deducir lo que ocurrirá. La observación es diagnóstica y el diagnóstico implica un interés en prever y en preparar. Prepara en nosotros por adelantado una actitud de respuesta, de modo que lo que venga no nos encontrará desprevenidos (Dewey, 1993, p. 157).

En este sentido, la lógica contribuye también a la proyección inteligente de la experiencia. Busca regularla más fácil y efectivamente y darle alguna dirección particular.

2.3.2 Experiencia y educación: el aprovechamiento de los recursos de la experiencia presente

Autores como Dewey (1897) defienden la idea según la cual una auténtica educación es aquella que se presenta como una extensión orgánica de la experiencia vital del individuo donde la participación en la vida social se acompaña de la reconstrucción continua de la experiencia para favorecer un mejor control de la acción (Dewey, 1972), pero que, sin embargo, es una idea que no se materializa con frecuencia en los contenidos y didáctica de los cursos de ética, como tampoco de otros, en los distintos niveles formativos, incluyendo la educación superior.

En muchas instituciones educativas, la experiencia directa, material más cercano a la experiencia vital de cada individuo, resulta siendo de manera paradójica el contenido más lejano y con menos frecuencia empleado en los estudios. Y ello pese a que el contenido abstracto que se enseña en las distintas ciencias es la síntesis de la experiencia humana acumulada a lo largo de la historia. Experiencia que se presenta de forma ordenada, categorizada y separada a través de las disciplinas que pareciera que no hacen parte de una misma realidad. Se obvia que:

Las diversas materias escolares, la aritmética, la geografía, el lenguaje, la botánica, etc. Son ellas mismas experiencias, la de la raza. Representan el resultado acumulado de los esfuerzos, las luchas y los éxitos de la raza humana, generación tras generación. Representan esto, no como una mera acumulación, como un montón heterogéneo de trozos aislados de experiencia, sino de algún

modo organizado y sistematizado, esto es, expresado reflexivamente (Dewey, 1972, p.31).

Ahora bien, la historia de las ciencias más maduras evidencia que las problemáticas a las que buscan dar respuesta surgieron de cuestiones prácticas de la vida cotidiana, antes de cualquier teorización. Fueron las experiencias cotidianas las que condujeron a la reflexión y posteriormente a la teorización. Si bien no hay ciencia sin abstracción y la indagación reflexiva y teórica termina por separarse de la dimensión práctica y ordinaria, los descubrimientos científicos continúan teniendo utilidad práctica. De allí la necesidad de que lo que se aprenda en las instituciones educativas se presente como un continuo de la experiencia.

A la falta de inclusión de la experiencia directa como contenido educativo, se suma que las distintas actividades que se realizan en las instituciones educativas no siempre promueven la materialización y aplicación del conocimiento; no procuran la capacitación necesaria para reproducir estas actividades en la propia experiencia de los individuos de manera ordenada y gradual; no favorecen la adquisición experiencia social a través de métodos similares con los que se adquiere la experiencia por fuera de la institución educativa. Por ello, lo que planteo es que, el trabajo constructivo, las ocupaciones, la observación científica y la experimentación tendrían que ocupar un lugar más destacado para que sea así.

Además, y con el fin de despertar algún tipo de interés, las instituciones educativas crean artificiosamente gran cantidad de medios, en direcciones incluso distintas a la propia vida, generando una inmensa brecha entre la experiencia cotidiana y las actividades que allí se realizan. Sin embargo, lo que allí está en juego no es solo cómo despertar interés, aunque las actividades, deseos, intereses, preocupaciones del individuo no deben ser relegadas del proceso educativo, para que lo aprendido no pierda significatividad; lo que está en juego es la unidad de la experiencia, sus motivos y fines (Dewey, 2011),

El contenido abstracto que se presenta está vacío de sentido práctico, actual y concreto, a causa de que no se puede hacer uso de lo que se aprende. A ello se suma,

que muchas veces se centra el estudio en cuestiones que no llegarán a ser parte de la experiencia vital del individuo, por lo que no llegan a ser verdaderamente educativas.

El gran desperdicio en la escuela proviene de su incapacidad para utilizar las experiencias que se obtienen fuera de la escuela de manera completa y libre dentro de la escuela, a la vez que es incapaz de aplicar en la vida diaria lo que se está aprendiendo en la escuela (Traducción propia de Dewey, 1932, p. 67).

Es importante aclarar que este llamado a tener en cuenta la experiencia vital del individuo dentro de su proceso formativo no es debido a que todas las experiencias puedan ser consideradas igualmente educativas, porque de hecho existen experiencias que son antieducativas, sino porque es necesario pensar cómo hacer de una experiencia cualquiera una experiencia educativa de cara a su aprovechamiento inteligente para la vida. Ahora bien, ¿qué hace que una experiencia sea antieducativa y a otra educativa?

Según Dewey (1938), las experiencias antieducativas se caracterizan por tener el efecto de detener (Dewey, 1967), estrechar o alterar la aparición de experiencias ulteriores, restringiendo la posibilidad de adquirir experiencias más ricas en un futuro. Estrechan o perturban la acción aquellas experiencias que promueven y afianzan disposiciones y actitudes débiles y negligentes, que conllevan pérdida de la sensibilidad y aumento de tendencias reactivas, a modo de ejemplo (Dewey, 1967). También detienen la acción aquellas experiencias que llevan al individuo a la rutina y no le permiten actuar de maneras distintas. Además, no todas las experiencias son formativas en sí mismas porque algunas de ellas involucran conductas que son producto de la insensatez y la inmediatez que producen las emociones³⁵; otras tantas contienen

³⁵ Al afirmar “algunas”, es pertinente complementar con la idea de que, el sentimiento, la emoción y la sensibilidad (sin hacer aquí mayor distinción entre estos términos) no son garantía de movilizarse hacia criterios necesariamente racionales ni razonables. Entendido aquí lo racional tanto en orden descriptivo como normativo. Como tampoco son criterios para moverse necesariamente hacia lo irracional. Las emociones pueden permear tanto los juicios racionales como los irracionales. Tal parece que las emociones pueden ser moldeadas dependiendo del entrenamiento que se hagan sobre los juicios. Esto se debe a que, si bien las emociones son estados cognitivos sus contenidos son más primitivos, por lo que, dependiendo del enfoque pueden conducir a la irracionalidad comprendiendo que, lo racional en los humanos es más la excepción que la regla. Precisamente los estudios de psicólogos sociales y cognitivos señalan que, se debe aprender a gestionar la irracionalidad y el error, pues son inevitables. De manera que, las emociones también pueden ser enriquecedoras para la formación de juicios racionales y lo

elementos contradictorios por lo que difícilmente pueden orientar la acción venidera; y ninguna experiencia contienen en sí misma una guía que señale qué hacerse con lo que se conoce. A su vez, la falta de conexión entre las experiencias también puede llevar al desaprovechamiento educativo de las mismas:

Cada experiencia puede ser vivaz, animada e <<interesante>> y sin embargo, su falta de conexión puede engendrar artificialmente hábitos dispersos, desintegrados, centrifugados. La consecuencia de la formación de tales hábitos es la incapacidad de controlar las experiencias futuras. Éstas son recibidas tal como vienen, sea en forma de goce o de descontento y protesta. En tales circunstancias es ocioso hablar de autodomínio (Dewey, 1967, p. 72).

Cuando se afirma que “algunas” experiencias involucran conductas producto de la insensatez o inmediatez, es pertinente complementar con la idea de que, el sentimiento, la emoción y la sensibilidad (sin hacer aquí mayor distinción entre estos términos) no son garantía de movilizarse hacia criterios necesariamente racionales ni razonables. Entendido aquí lo racional tanto en orden descriptivo como normativo. Como tampoco son criterios para moverse necesariamente hacia lo irracional. Las emociones pueden permear tanto los juicios racionales como los irracionales. Tal parece que las emociones pueden ser moldeadas dependiendo del entrenamiento que se hagan sobre los juicios. Esto se debe a que, si bien las emociones son estados cognitivos sus contenidos son más primitivos, por lo que, dependiendo del enfoque pueden conducir a la irracionalidad comprendiendo que, lo racional en los humanos es más la excepción que la regla. Precisamente, los estudios de psicólogos sociales y cognitivos señalan que, se debe aprender a gestionar la irracionalidad y el error, pues son inevitables. De manera que, por un lado, las emociones pueden ser enriquecedoras para la formación de juicios racionales y, por otro lado, lo racional puede ayudar a comprender el porqué de determinadas emociones. De allí, la importancia de la educación. En este sentido, se entiende que, las emociones hacen parte de la naturaleza

racional puede también ayudar a comprender el porqué de determinadas emociones. En este sentido se entiende que, las emociones hacen parte de la naturaleza humana y del esquema humano de las cosas (Diéguez, 2011; Rescher, 1988).

humana y del esquema humano de las cosas (Diéguez, 2011; Rescher, 1988; Tappolet, 1997; Pinedo Cantillo, 2019; Stroud y Tappolet, 2007).

Retomando la idea de las experiencias educativas, es importante señalar que Dewey se opone a la idea de educación como el desenvolvimiento de poderes latentes dentro del individuo y también a la idea de la educación como el resultado de aquella instrucción que viene desde afuera; y opta por la idea de educación como crecimiento. Por ello dirá que la auténtica educación es aquella que conduce a “una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (Dewey, 1998, p. 73), en otras palabras, que orienta a “la transformación directa de la cualidad de la experiencia” (Dewey, 1998, p. 73).

La infancia, la juventud y la vida adulta se hallan todas en el mismo nivel educativo, en el sentido de que lo que realmente se aprende en todos y cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia, y en el sentido de que la función principal de la vida en cada punto es hacer que el vivir así contribuya a un enriquecimiento de su propio sentido perceptible.

Alcanzamos así una definición técnica de la educación: es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente (Dewey, 1998, p. 74).

En este sentido, de acuerdo con Dewey, son educativas las experiencias que: 1) aumentan las conexiones y continuidades entre experiencias, es decir que revelan un significado en las anteriores experiencias y sacan “a luz las conexiones implicadas pero hasta entonces inadvertidas” (Dewey, 1998, p. 75); 2) tienen el poder de dar dirección o mayor control a la experiencia subsiguiente, por tanto, crean “una inclinación o disposición hacia las cosas que poseen ese sentido” (Dewey, 1998, p. 75). Por ello dirá que “toda experiencia o actividad continua de este género es educativa y toda educación consiste en tener tales experiencias” (Dewey, 1998, p. 75).

Teniendo en cuenta lo anterior, lo problemático de la educación tradicional no es que en ella no se produzcan experiencias, sino que las experiencias que allí se producen no llevan al establecimiento de conexiones con la vida. En las aulas de clase donde prima la transmisión del conocimiento de maestro a estudiante, las experiencias de aprendizaje son frecuentemente pasivas y ello decanta fácilmente en tedio y aburrimiento; y con dificultad desarrolla el juicio y la inteligencia sobre la vida. Por su parte, las experiencias artificiosas de la educación progresista también están lejos de ser formativas, pues buscando despertar el interés se quedan en el aspecto inmediato del agrado y no logran crear una conexión relevante, profunda y reflexiva respecto a la experiencia ulterior.

Así como ningún hombre vive o muere por sí mismo, así tampoco ninguna experiencia vive o muere por sí. Independiente por completo de todo deseo y propósito, toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores. De aquí que el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes (Dewey, 1967, p. 73).

La experiencia requiere ser dotada de significado teniendo en cuenta que en sí misma ninguna es formativa. El problema entonces de una educación que busque basarse en la experiencia será la definición de los criterios de selección. Por lo tanto, son educativas aquellas experiencias que están en armonía con los principios del crecimiento. Una educación que busque basarse en la experiencia tendrá en cuenta este criterio a la hora de seleccionar y organizar experiencias que puedan estar presentes de manera fructífera y creativa en las experiencias venideras (Dewey, 1967, p. 73)³⁶.

2.3.2.1 El lugar de la experiencia en la enseñanza de la ética.

³⁶ Un autor reconocido por desarrollar una propuesta de educación experiencial es Jorge Larrosa, para quien existe una estrecha relación entre la experiencia y la formación, o mejor dicho, la transformación de la subjetividad, es decir, de lo que se es (Larrosa, 2006).

Autores como Dewey llaman la atención sobre cómo la enseñanza de las ciencias se presenta como algo puramente objetivo y cómo algo que añadir a la experiencia que ya se tiene. Cuando su valor radica en su contribución para interpretar y controlar la experiencia que ya se tiene, proporcionándole las herramientas por medio de las cuales esa experiencia puede ser regulada más fácil y efectivamente (Dewey, 1972, p. 60).

Lo anterior aplica también en un área como la ética, donde más que orientarse al estudio de contenidos nuevos se debería partir de las experiencias previas de los individuos para ayudarles a desarrollar más y mejores puntos de vista y proporcionarles las herramientas para su interpretación y control. Este enfoque, decanta en una propuesta de formación ética más indirecta que directa, lejana a una educación sobre consideraciones morales preestablecidas, y más cercana a reflexionar sobre cuestiones prácticas.

Ya Dewey había dirigido su crítica a la idea de educar directamente la moral (Dewey, 2011) y se había inclinado más por una propuesta de educación moral indirecta que parte de la experiencia personal y social de los individuos. Y ello porque enseñar la ética y la moral de una manera puramente objetiva, mediante ideales de conducta y valores inmutables como algo que se puede agregar a la experiencia que ya posee el individuo desde la exterioridad, lleva al desaprovechamiento de este saber que busca otorgar capacidad para interpretar y controlar la experiencia que ya se tiene (Dewey, 1972, p. 60). Y es que la vida ordinaria, ya proporciona muchos de los datos y temas a investigar, más aún cuando nos referimos a problemáticas morales que tienen su origen en la vida práctica de los individuos. La experiencia concreta dirá Dewey “es la fuente primaria de toda indagación y reflexión porque es ella la que plantea los problemas y la que somete a prueba, modifica, confirma o refuta las conclusiones de la investigación intelectual” (Dewey, 1972, p. 59).

La instrucción moral que está contaminada por el formalismo y arbitrariedad, enfocada indebidamente en las fallas y el fomento de hábitos conforme a estos aprendizajes, conduce al desaprovechamiento de la actividad social como motor de la

reciprocidad, la cooperación y del logro personal de carácter positivo: “necesitamos traducir lo moral a las condiciones actuales y a las fuerzas que efectivamente funcionan en nuestra vida en comunidad, y a los impulsos y hábitos de los individuos” (Dewey, 2011, p. 42).

Teniendo en cuenta lo anterior, la tarea del maestro será la de abrir los escenarios que favorezcan la reconstrucción de la experiencia, brindar herramientas para ello y promover la adopción de otros puntos de vista en el marco de ciertos fines, significados y valores sociales. Aquí, el maestro no puede tener la función de un catedrático, sino de un líder que organiza y facilita el desarrollo de las actividades del grupo (Dewey, 1967).

De otra parte, el maestro más que generar disposiciones entre los estudiantes para asimilar las experiencias de otros, aplica para los personajes célebres de la historia y la propia experiencia del maestro³⁷, debe contribuir al desarrollo de su propia inteligencia. Esta le permitirá juzgar en tiempo presente “aquellos valores que, en otras condiciones y en tiempos pasados, hacían que esas experiencias resultasen valiosas” (Dewey, 2011, pp. 26-27). Es justamente este interés por el desarrollo del buen juicio o capacidad de juzgar la experiencia, lo que separa la instrucción de la formación: “el desarrollo de la capacidad de juzgar es algo que se da a pesar de, y no a causa de, aquellos métodos de instrucción que enfatizan el simple aprendizaje” (Dewey, 2011, p. 40).

La formación del juicio implica la mejora de cierta sensibilidad para examinar los valores relativos a cada experiencia³⁸. A su vez, requiere ejercitación constante y revisión continua de la experiencia y examen del propio juicio. El valor del juicio se

³⁷ Para un autor como Dewey el proceso educativo es el resultado de la interacción entre un sujeto inmaduro en experiencias quién es el estudiante y de un sujeto maduro que se supone debe ser el maestro. Para garantizar esta relación, y la participación activa de ambos, el maestro debe evitar imponer su experiencia e interpretación a la experiencia personal del estudiante (Dewey, 1967).

³⁸ Por un lado, visos de este planteamiento se pueden observar en las “Cartas sobre la educación estética del hombre” de Schelling que se encuentran en la traducción del libro *Escritos sobre estética (1999)* de editorial Tecnos. Por otro lado, tal como se ha aclarado en otro pie de página anteriormente, si bien la educación moral tiene relación con la formación de las emociones y la sensibilidad, el propósito de esta propuesta de investigación está enfocado en el aspecto (meta)cognitivo. Por ello, acá se dice que la formación del juicio *mejora* la sensibilidad, es decir, se expresa en términos de condicional, *si a entonces b* (Nussbaum, 2008; 2014).

mide en la acción porque en este ámbito el progreso no se da por la continuidad de estudios (saber), sino por el desarrollo de nuevas actitudes e intereses con respecto a la experiencia (hacer). Para ello el estudiante,

debe tener la oportunidad de hacer elecciones por sí mismo, y luego intentar poner esas elecciones en ejecución, con lo cual puede someterlas al único examen final, que es el de la acción. Solamente así puede él aprender a distinguir entre lo que promete éxito y lo que promete fracaso; solamente así puede él mismo formar el hábito de referir sus propósitos y nociones a las condiciones que determinan su valor. ¿Ofrece la escuela actual como sistema oportunidad suficiente para este tipo de experimentación? (Dewey, 2011, pp. 40-41).

Para ofrecer este tipo de experimentación se debe hacer énfasis en el desarrollo de la inteligencia y la investigación activa, condiciones necesarias para el ejercicio de la capacidad de juzgar que, en palabras de Dewey, “es un factor integral de un buen carácter” (Dewey, 2011, p. 41). Sin embargo, para conservar su potencial moral hay que cuidar el no traducir los hallazgos de la ciencia en reglas de acción que determinen concepciones o procedimientos fijos sobre la experiencia. Para que sea así, la reconstrucción de la experiencia en educación debe producirse en relación con algunos principios generales. Sin embargo, para que los hechos puedan ser interpretados con relación a esos principios, el intelecto debe previamente distinguirlos y tenerlos bien definidos. A continuación, una breve exposición de los principios que propone Dewey (1967).

2.3.2.2 Principios generales de la educación moral.

Mientras en la educación moral tradicional se impone a los más jóvenes las reglas y los principios de conducta de los más maduros; la educación progresiva, por su parte, se abstiene de cualquier forma de orientación por considerarla una forma de invasión a la libertad personal de pensar y actuar. Sin embargo, esa idea de libertad puede ser tan dogmática como los supuestos de la educación tradicional a la que se opone cuando se

cae en un relativismo en el que se defiende a capa y espada “el todo vale”. Y es que cualquier teoría o práctica que no se base en un examen crítico de sus principios fundamentales que la sustentan puede incurrir en un dogmatismo con respecto a los mismos.

Los principios generales de la educación moral que propone Dewey tienen vigencia en la medida que buscan cumplir con la exigencia del examen crítico, no son trascendentes, abstractos o de control externo. Dichos principios son inherentes a la experiencia. A continuación, una breve exposición de estos principios.

2.3.2.3 Principio de continuidad o continuum experiencial.

El primero de los principios que se propone, apoyados en la conceptualización que desarrolla Dewey, es el principio de la continuidad de la experiencia. Según el autor este principio sirve a su vez como un criterio para distinguir experiencias que son educativas y experiencias que no lo son. De acuerdo con este principio, “toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 1967, p. 79). Pero, aunque toda experiencia influencia el desarrollo de conductas (ideas, actitudes, hábitos, etc.), la cuestión es reconocer cuáles impulsan el crecimiento continuo, cuáles son perjudiciales, cuáles inclinan a mejorar y cuales a empeorar.

Aun cuando todo proceso educativo pueda ser reconocido como crecimiento – físico, intelectual, moral, cívico, afectivo, etc.– este crecimiento puede darse hacia distintas direcciones. El ladrón a través de la práctica se hace cada vez más experto en ese quehacer. Este ejemplo deja en evidencia que el crecimiento no es lo único que determina que una experiencia pueda ser considerada educativa, se debe tener en cuenta su dirección.

que un hombre pueda crecer convirtiéndose en un ladrón, en un bandido, o en un policía corrupto es un hecho que no puede dudarse. Pero desde el punto de vista del crecimiento como educación y de la educación como crecimiento, el

problema está en saber si el crecimiento en esta dirección promueve o retrasa el crecimiento en general. (Dewey, 1967, p. 79-80).

Por lo tanto, si una experiencia no conduce al crecimiento *continuo* del individuo, si establece condiciones y genera hábitos que impiden continuar creciendo a la persona en otras direcciones, no es una experiencia educativa, tal como ocurre en los ejemplos citados anteriormente (Dewey, 1967, p. 79-80). Otro es el escenario cuando una experiencia, genera actitudes, propósitos y deseos que encaminan al individuo hacia su crecimiento continuo. La experiencia educativa “debe hacer algo para preparar a una persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva. Éste es el verdadero sentido del crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia” (Dewey, 1967, p.89).

La tarea del maestro, a quien se reconoce mayor madurez de experiencia es, por una parte, la de ayudar a los más jóvenes a evaluar y juzgar cada experiencia de acuerdo con la dirección hacia la que orienta y, por otra, estar alerta para ver qué actitudes, tendencias y hábitos se están creando, cuáles contribuye al crecimiento continuo y cuáles son perjudiciales (Dewey, 1967).

2.3.2.4 Principio de interacción.

El principio de interacción es el segundo principio fundamental para juzgar el valor educativo de una experiencia. Este reconoce dos factores que intervienen en la experiencia, a saber, las condiciones internas y las fuentes externas de las que surge y se nutre. Es así porque la experiencia no es algo que ocurra solo al interior del individuo, o en el vacío. La experiencia es resultado de la interacción del individuo en un mundo de personas y cosas:

La palabra <<interacción>> que acaba de usarse expresa el segundo principio esencial para interpretar una experiencia en su función y fuerza educativa. Aquella asigna iguales derechos a ambos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las internas. Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones. Tomadas juntas, o en su

interacción, constituyen lo que llamamos una situación (Dewey, 1967, pp. 84-85).

Autores como Dewey consideran que mientras la educación tradicional prestaba poca atención a los factores internos, la educación progresista presta poca atención a los factores objetivos. Como si fuese lo uno o lo otro, o una se debiera subordinar a la otra, cuando son inseparables una de otra. “Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción en individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente” (Dewey, 1967, p. 84-86), es decir, las personas, las cosas, los lugares, los diálogos, etc.

Con esta claridad, el maestro debe ayudar a reconocer qué condiciones del ambiente físico y social pueden contribuir al crecimiento continuo y cuáles no. Continuidad e interacción constituyen dos principios que en su conjunto permiten juzgar el valor educativo de una experiencia y por consiguiente su selección para tal fin (Dewey, 1967).

2.3.2.5 El saber de la experiencia

Barrientos-Rastrojo (2018) recurre a la imagen del viaje para caracterizar a la experiencia, y cómo toda experiencia es una navegación, una travesía, donde “lo crucial no es el destino sino la metamorfosis producida por la vivencia de los acontecimientos” (p. 20) en el sujeto.

Ahora bien, en esta travesía las experiencias no tienen un valor neutro ni siempre el mismo, porque algunas entrenan más que otras en el arte de la navegación. Pero lograr la aprehensión del significado profundo de dichas experiencias, implica una mayor consciencia en el proceso por parte del capitán. Y si bien, la experiencia proporciona evidencias, aprender de la experiencia no se reduce a utilizar la experiencia pasada, porque “no hay experiencia allá donde no hay novedad e incertidumbre”, es ante todo un aprender a estar alerta en el momento presente, en la previsión de algunas maniobras para su control inteligente. Es esta agudeza la que “permite dictaminar,

expertamente, ante circunstancias que demandan una acción determinante en el futuro personal”. Sin embargo, para conseguirlo es necesario un:

maridaje entre una visión amplia de los factores que influyen en un contexto específico, el conocimiento de principios básicos articulados vitalmente y una suerte de intuición (una visión interior que integre la complejidad de la circunstancia) de la que emerja la respuesta (Barrientos-Rastrojo, 2011, p.79).

El saber de la experiencia es, por tanto, el resultado de una sumatoria de conocimientos: conocimientos teóricos puestos en práctica, de la evidencia extraída de las evidencias y de la reflexión se desarrolla posteriormente de lo acontecido sobre los hechos y las emociones; así como de las máximas o ideas que han adquirido un valor de verdad (Barrientos-Rastrojo, 2011, pp. 79-80).

2.4 La reflexión

Como se ha descrito anteriormente, una de las razones por las cuales la experiencia ocupa un lugar privilegiado dentro de la formación ética, es por su potencialidad para fomentar la reflexión del individuo en torno a ella. Sin embargo, el proceso a través del cual esta reflexión puede cobrar un carácter crítico que modifica la imagen que tiene el sujeto de sí mismo, de sus relaciones con el mundo y su proyección presente y futura, es la cuestión a examinar a continuación. Este proceso es conocido en el campo de la educación para adultos como la “toma de conciencia” (Larrosa, 1995).

Para comprender cómo es esto posible, comenzaremos esbozando una teoría sobre la reflexión, posteriormente, se examinará su relación con la formación de la identidad personal y el carácter moral, y cómo a través del relato que se origina en la reflexión ética y su examen crítico acontece una dimensión educativa.

2.4.1 La reflexión en el lenguaje cotidiano

En el lenguaje cotidiano se emplea el término reflexión en varios sentidos. El primero de ellos hace alusión a la capacidad humana para considerar racionalmente hechos con el propósito de realizar observaciones que conduzcan a pensamientos profundos sobre

ellos. En este sentido, se reconoce que la experiencia primaria, que surge del encuentro del hombre con el mundo externo, es el punto de partida de la reflexión, pero esta no se reduce a la simple representación de la realidad tal cual acontece, porque en ese proceso de aprehensión del mundo el individuo introduce su propia subjetividad como mediación, la cual le permite llegar a interpretaciones múltiples y diversas, en torno a una misma experiencia. En este escenario, se consideran reflexivas aquellas interpretaciones que se producen de manera intencionada (consciente), que profundizan en el análisis y la indagación de lo que acontece dando apertura a variadas significaciones. Esta cavilación dirige la atención hacia algunos aspectos de la realidad que sin la mediación de la reflexión se escaparían, y que conducen a nuevas maneras de comprender y actuar en el mundo.

Ahora bien, el hombre en este proceso de significación realiza también un reconocimiento de su posición inmediata dentro de este mundo de hechos y acontecimientos y se pregunta por el sentido y el propósito de su existencia allí. Aquí la reflexión, en su segundo sentido, es el resultado de racionalizar la propia experiencia y dirigir la consciencia hacia sí mismo para discernir, cuestionar y juzgar las propias vivencias, sentimientos, comportamientos e ideas. Entonces, cavilar cobra un carácter introspectivo, que surte el propósito de ampliar el conocimiento de sí del sujeto, le permite contemplar otras lecturas y sentires frente lo acontecido y proyectar nuevas maneras de acción.

En un tercer sentido, se comprende que la reflexión no es solo un proceso psicológico que resulta de la meditación íntima y privada del sujeto en torno al sí mismo y sus particulares interpretaciones del mundo, sino que es el resultado de un proceso de interacción con otros, donde la comunicación, el diálogo y el reconocimiento de la alteridad constituyen la oportunidad para reconocer otras perspectivas que el sujeto no lograría por sí mismo vislumbrar. En este sentido, instituciones como la escuela, la familia y la sociedad tienen la tarea de crear escenarios donde se produzcan estos encuentros para así propiciar la reflexión de los individuos y sus comunidades.

Con relación a estos tres sentidos, que son además complementarios entre sí, se puede establecer una analogía partiendo de la definición de reflexión que se ofrece en el campo de la física, tal y como lo propone Larrosa. Para ello, lo primero que se hace necesario es recordar que los objetos no son fuente de luz (natural o artificial) y que podemos verlos porque reflejan “la luz” que les llega al cruzarse con aquello que conocemos como ondas electromagnéticas. La reflexión de la luz consiste en el cambio de dirección que experimenta la onda cuando choca con un objeto y esta "rebota"³⁹. La reflexión es un fenómeno óptico común en la cotidianidad del hombre que hace posible que vea objetos que no emiten luz propia. Los espejos son superficies pulidas que reflejan las ondas de luz, donde quien mira y lo que mira amplía la visión y evidencian su mutua alteración, donde se evidencia algo que de otra manera no habría sido visto.

Extrapolando el ejemplo del campo de la física al campo de la cognición humana, así como los objetos no producen luz propia, tampoco son cognoscitivos en sí mismos. Es la reflexión como fenómeno óptico y para el caso como proceso cognitivo humano la que les otorga ese carácter y produce las interpretaciones. Pero el individuo que ve como el que comprende no es tampoco la fuente de luz, no es creador de la realidad. La fuente de luz se ubica al exterior y en propósito de esta analogía la fuente de luz son los demás. Los otros son como la luz que ayuda a iluminar los objetos que no producen luz propia y contribuyen a la ampliación de nuestra visión.

La analogía establecida entre la reflexión como fenómeno físico y la reflexión como fenómeno cognitivo admite otra lectura y es la propuesta específicamente por Larrosa (1995). Según el autor, el término reflexión tiene explícitas connotaciones ópticas, al referir entre sus múltiples significados el proceso que acontece entre un objeto y su imagen reproducida por un espejo. De otra parte, cuando el término reflexión se emplea para designar la manera en que una persona tiene un cierto conocimiento de sí misma,

El autoconocimiento, pues, aparece como algo análogo a la percepción que uno tiene de su propia imagen en tanto que puede recibir la luz que ha sido arrojada

³⁹ En la refracción la onda pasa de un medio a otro cambiando su ángulo de propagación.

hacia atrás por un espejo. Tendríamos así un desdoblamiento entre uno mismo y una imagen exterior de uno mismo, la que aparece en el espejo, la cual, por el efecto feliz de un cambio en la dirección de la luz, se hace visible para uno mismo como cualquier otra imagen. El autoconocimiento⁴⁰ aparece, así como una modalidad particular de la relación sujeto-objeto. Sólo que el objeto percibido, en este caso, es la propia imagen exteriorizada que, por una cierta propiedad de la luz al impactar en las superficies bruñidas, está delante del sujeto que ve (Larrosa, 1995, p. 24).

Esta analogía del espejo permite enfatizar en el hecho de que para que el autoconocimiento sea posible, y en este sentido el sujeto pueda verse, se requiere una suerte de exteriorización y objetivación de la propia imagen, un algo externo en lo que uno pueda verse a sí mismo.

Establecida esta analogía entre lo que significa la reflexión en el campo de la física y de la cognición, y para continuar avanzando en la elaboración de una teoría sobre la reflexión, es importante anotar que, si bien existen distintas maneras de pensar y nadie puede indicar a otra persona cómo pensar, lo que sí es posible es identificar las distintas formas de pensar y proponer cuáles son las mejores brindando para ello algunas razones. Siguiendo a Dewey (2007), una de las mejores maneras de pensar se denomina *pensamiento reflexivo*. Para el autor el pensamiento reflexivo “consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (Dewey, 2007, p. 19). Pero, ¿qué hace al “dar vueltas a un tema” una de las mejores maneras de pensar?

Ahora bien, y antes de avanzar en esta cuestión se anotará algo más sobre la definición que ofrece Dewey de pensamiento reflexivo. Por lo que se indagará qué significa eso de “darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (Dewey, 2007, p. 19).

⁴⁰ Ahora bien, comprender la reflexión como autoconocimiento permite a su vez, identificar su capacidad de llevar al sujeto a ver hacia dentro. Gracias a la reflexión se produce una especie de percepción interna hacia el sujeto mismo.

Para responder a este asunto, lo primero que se debe considerar es que “dar vueltas a un tema” no es igual a cavilar sobre cualquier cosa sin una sucesión causal. Reflexionar sobre una cuestión, cualquiera que esta sea, implica preguntarse por la veracidad y el valor de las interpretaciones tomando en cuenta todos los datos existentes y poniendo en consideración sus posibles consecuencias. En el acto reflexivo, las ideas guardan conexión, es decir, se siguen unas de otras en una cadena causal. Una idea sirve de apoyo a otra, pero, además, ello ocurre de manera consciente, intencionada y dirigida a un fin. Aquí la naturaleza misma del problema determina la finalidad y controla el proceso de pensar (Dewey, 2007, p. 30).

A diferencia de lo que ocurre con las narraciones imaginativas, que son otro tipo de pensamientos secuenciales y que tienen por propósito entretener a quien de ellas se ocupa sin una finalidad distinta o mayor a ésta, el pensamiento reflexivo sí tiene una intencionalidad mayor al disfrute del ejercicio cognitivo y esta meta sirve de control a la secuencia de ideas que se construye. Con frecuencia, esta meta es el esclarecimiento de una duda, un problema que no es abstracto sino real y que conduce a la toma de decisiones. Por ello, afirma Serrano (2005) en su lectura de Dewey, que hallar el camino hacía el esclarecimiento de una duda inicial es lo que motiva, dinamiza u orienta el pensamiento reflexivo (Serrano, 2005, p. 156).

De acuerdo con lo anterior, se pueden identificar dos momentos del pensamiento reflexivo: “un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento; seguido de un acto de búsqueda, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad” (Dewey, 2007, p. 28).

Como el pensamiento reflexivo supone un esfuerzo por profundizar y ampliar el análisis para encontrar los fundamentos y razones que orientan a determinada conclusión, implica un compromiso emotivo, lógico, intelectual o práctico con la indagación. Lo que conlleva a su vez un esfuerzo por superar las ideas preconcebidas, creencias y prejuicios en las que se haya llegado previamente por la actividad mental de pensar y la cultura. Es a esto a lo que llamamos “darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (Dewey, 2007, p. 19).

Ahora bien, y volviendo sobre la otra cuestión: ¿qué hace al “dar vueltas a un tema” una de las mejores maneras de pensar? Entre las razones que se esgrimen en defensa del pensamiento reflexivo como una de las mejores maneras de pensar, están las que le asocian al “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 2007, p. 24). Porque aun cuando el resultado de una reflexión sea una conclusión errónea, esta implica la consideración de otros aspectos no examinados previamente, el cuestionamiento y esfuerzo por clarificar las propias creencias, por lo que ayuda a no aceptar ciegamente nada como evidente y constituye un impulso hacia la investigación.

Dicho de otro modo, la reflexión involucra un proceso de escrutinio de nuestras propias creencias, a través del cual el individuo busca tener claridad sobre sus prejuicios y el fundamento de lo que acontece. En este escenario, la evidencia favorece una conexión más objetiva entre los hechos y sucesos, entre la realidad material y las ideas que nos hacemos de ella. Esta capacidad de conducir a un examen crítico al propio pensamiento partiendo de la evidencia lleva a considerar a la reflexión como una de las mejores maneras de pensar.

Ahora bien, esta vuelta del sujeto sobre sí implica a su vez el paso del conocimiento a la comprensión, a la conciencia del mundo:

La distinción terminológica entre *se comprende* (comprenderse) y *se connaitre* (conocerse), además de invitarnos a distinguir las dos actitudes diferentes que asume la conciencia con respecto a sí misma en cuanto “objeto”, señala también el vínculo existente entre comprensión y conciencia. Mientras el conocer es un acto puramente teórico, pobre, en el cual la conciencia se interroga a sí misma desde fuera, “como si se tratase de una sucesión de acontecimientos”, el comprender es acto, pregunta en la que el ser de la conciencia que está en juego y se interroga a sí misma desde-adentro. La pregunta y la respuesta o, mejor, el acto de conciencia, acto que es la pregunta-respuesta, están dentro de las condiciones de este movimiento de comprensión, movimiento cuyo método, o mejor, cuyo camino es la reflexión (Canullo, 2018, p 163).

Y es que la reflexión se presenta como una alternativa frente a la inhibición externa como reguladora de la conducta. Entre las razones que sustentan esta afirmación se encuentra que el “detenerse a pensar” y el aplazamiento de la acción que conlleva, favorece el desarrollo de un “plan de acción más comprensivo y coherente” (Dewey, 1972, p. 104), por lo que contribuyen al logro de un mayor dominio de sí y autocontrol. En palabras de Dewey (1972):

La vieja frase <<detente y piensa>> es sana psicología. Pues pensar es detener la manifestación inmediata del impulso hasta que se ha puesto a éste en conexión con otras posibles tendencias a la acción, de suerte que se forme un plan de actividad más comprensible y coherente (...) El pensar es así un aplazamiento de la acción venidera, efectuando un control interno del impulso mediante la unión de la observación y la memoria, siendo esta unión la médula de la reflexión. Lo que he dicho explica el sentido de la frase tan usada <<dominio de sí mismo>> o <<autocontrol>>. El fin ideal de la educación es la creación del poder de autocontrol (p. 104).

Ahora bien, autores como Dewey (1972) consideran que la eliminación de los controles externos no es, sin embargo, garantía para el desarrollo de la capacidad de autocontrol. Los impulsos y deseos, la propia conducta, también deben ser regulados por la inteligencia para no quedar al control de circunstancias accidentales. Traído al campo específico de la acción moral, Dewey (1972) insiste en el valor de la reflexión para el reconocimiento de las consecuencias que no conducen al crecimiento de los actos pasados y presentes propios. Ello implica dotar la experiencia pasada de la conciencia que no se tuvo en su acontecer. Pero la reflexión, que tiene también tendencias imaginativas contribuye a proyectar nuevas acciones con consecuencias que conduzcan a un mayor crecimiento para el sujeto en perspectiva continua:

El camino de la reflexión es arduo, de una situación pre-reflexiva a la post-reflexiva con cierta ganancia de satisfacción y goce. El deseo de saber, que como ya habíamos apuntado está en la base, se acrecienta, hay ganancia

subjetiva en el proceso reflexivo. Sugerencia, intelectualización, elaboración de hipótesis, razonamiento, comprobación de hipótesis son momentos de experimentación (no estables) en las que se distingue la voluntad del pensamiento que reflexiona y desea avanzar (Serrano, 2005, p. 158).

Ahora bien, y para avanzar en la comprensión de la función y el valor del pensamiento reflexivo, resulta oportuno traer a consideración algunas ideas en torno al yo de la enunciación y la hermenéutica del sí desarrollada por Ricoeur, buscando establecer su relación con la identidad narrativa y la reflexión ética.

2.4.2 La enunciación y la mediación reflexiva del sujeto

Volviendo sobre una idea de Larrosa (2006) esbozada en el capítulo anterior, y de acuerdo con la cual la experiencia es “eso que me pasa”, en esta proposición se hacen explícitas dos condiciones para la experiencia, por un lado, el acontecimiento “que pase algo”, y por otro, que “eso que pasa” le pase a alguien. Sin embargo, no es algo “que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí” (Larrosa, 2006, p.3). Por tanto, el lugar de la experiencia es el yo. Este, sin embargo, no es el yo metafísico cartesiano que afirmara el “yo existo pensando”, sino ese yo histórico y concreto que se vincula a un cuerpo y a otros a través de la persona que habla.

En las declaraciones “a mí me paso” y “yo hice”, se evidencia la reflexividad que hace posible el acto de la enunciación. Ahora bien, la enunciación es una acción que lleva a cabo un agente (emisor) y se direcciona hacia otro agente (destinatario). La reflexividad es el resultado del acto de habla, donde independientemente de la materia que le de origen al acto comunicativo, se hace manifiesto el habla de sí al otro, proceso en el que además se manifiesta también su identidad. Y es que el sujeto reflexivo, que tiene la capacidad de significar el acontecimiento y no solo de referirlo, entra a formar parte integrante de la referencia “de la mayoría de los enunciados de la vida cotidiana en la situación ordinaria de interlocución” (Ricoeur, 2008, p. 20). Entre los enunciados “el gato está encima del felpudo” y “afirmo que el gato está encima del felpudo”, se

observa cómo el segundo enunciado remite reflexivamente al sujeto de la enunciación (Ricoeur, 2008, p.22).

En el análisis que hace Ricoeur del tema de la enunciación, se remite a su vez a la teoría de los actos del discurso desarrollada por Austin (1990) y a Searle (1990). Esta teoría parte de la distinción entre dos clases de enunciados: constatativos y performativos. Los enunciados constatativos, como su nombre lo indica, predicen algo de las cosas, mientras que los enunciados performativos cumplen mediante el acto de la enunciación aquello que enuncian. Esto implica que en el decir está el hacer.⁴¹ Decir “yo prometo” supone comprometerse a hacer lo que se dice. Aquí el yo se ve involucrado en el acto mismo de enunciación como parte integrante de la referencia.

Ahora bien, esta oposición entre estas dos clases de enunciados, superada luego por el mismo Austin, lleva a Searle a establecer una distinción más radical entre los niveles jerárquicos que pueden distinguirse entre enunciados (Ricoeur, 2008); identificando dentro de cada uno de ellos diferentes tipos de actos del discurso, de acuerdo con sus usos y finalidades (Lovecchio, 2009, p. 22). Searle (1990) distingue entre actos locucionarios, actos ilocucionarios y perlocucionarios y los define de la siguiente manera:

- Acto locucionario: hacer una aserción, decir algo sobre algo, predicar.
- Acto ilocucionario: lo que el hablante hace en el hablar (declara, describir, aseverar, regañar, comentar, comandar, ordenar, pedir, etc.).
- Acto perlocucionario: relacionado con la noción de acto ilocucional. Es lo que provoca o genera efectos o, más generalmente, consecuencias (reacciones, emociones, pensamientos, creencias) en el interlocutor.

⁴¹ Los enunciados performativos se refieren a realizar una acción. El ejemplo clásico de todos es cuando alguien dice “acepto” en una boda. Las palabras llevan a cabo el acto, no lo representan. Por ello, los enunciados performativos no son constatativos, pues no describen que *me estoy casando*, sino que estamos realizando el hecho mediante su enunciación (Austin, 1990).

En el acto ilocutivo, el hacer en el decir se expresa como una fuerza, que se puede explicitar añadiendo un prefijo del tipo “afirmo que”, en donde el “yo” es llevado a su expresión contribuyendo al sentido completo del enunciado. Sin embargo, no hay ilocución sin alocución, pues siempre hay un destinatario del mensaje, e implica un yo que dice y un tú a quién se dirige. Se afirma para alguien, se promete a alguien. Por lo que la enunciación e interlocución son complementarias.

Es oportuno anotar que en la interlocución se manifiesta un intercambio de intencionalidades. Esto quiere decir, que quien habla tiene una intención de significar algo para otro, y que quien escucha tiene la intención de comprender lo que se dice. La interlocución plantea, una circularidad de intenciones en la estructura dialógica del intercambio que implica una disposición al otro (Flores, 2015, p. 151).

Ahora bien, el yo que entra a hacer parte de la referencia en eso que comunica al otro, deja al hacerlo manifiesta también su identidad. Y nos deja nuevamente ante la pregunta, ¿quién es el sujeto de la enunciación?

2.4.3 La cuestión de la identidad personal y el carácter

Sobre la cuestión de quién es el sujeto de la enunciación en declaraciones reflexivas como “a mí me paso”, “yo pienso”, “yo digo” o “yo te aconsejo”, Larrosa (2006) hace énfasis en la necesidad de reconocer que este sujeto sensible al acontecimiento es un sujeto particular que se abre a la experiencia desde su propia singularidad, y que este no es nunca un sujeto genérico o posicional.

No puede situarse desde alguna posición genérica, no puede situarse “en tanto que”, en tanto que profesor, o en tanto que alumno, o en tanto que intelectual, o en tanto que mujer, o en tanto que europeo, o en tanto que heterosexual, o en tanto que indígena, o en tanto que cualquier otra cosa que se te ocurra. El sujeto de la experiencia es también, él mismo, inidentificable, irrepresentable, incomprensible, único, singular. La posibilidad de la experiencia supone, entonces, la suspensión de cualquier posición genérica desde la que se habla,

desde la que se piensa, desde la que se siente, desde la que se vive (Larrosa, 2006, p. 11).

La pregunta por el quién de la enunciación nos lleva a un nuevo campo de indagación, a la cuestión de la identidad personal.⁴² De cara a este asunto, Ricoeur (2008) reconoce dos significaciones de la identidad, una asociada al principio de continuidad -lo que permanece-, a ese algo que puede ser identificado como la misma cosa en diferentes oportunidades “la mismidad o ídem”; y otra, se asocia a lo variable y a posibilidad de autodesignación “la ipseidad “ipse”.

Profundizando en la cuestión, la mismidad es aquello que permite a los otros identificar a una persona como la misma, considerando, por ejemplo, los rasgos físicos que permanecen a lo largo del tiempo y el nombre al que se asocia. Por su parte, la *ipseidad* refiere a la identidad reflexiva, que involucra aquello que decimos ser de nosotros mismos (consciencia y reflexión) y que se expresa a través del carácter y la palabra dada:

al hablar de nosotros mismos, disponemos, de hecho, de dos modelos de permanencia en el tiempo que resumo en dos términos a la vez descriptivos y emblemáticos: el carácter y la palabra dada. En uno y en otro reconocemos de buen grado una permanencia que decimos ser de nosotros mismos (Ricoeur, 2008, p. 112).

Ahora bien, es en la cuestión de la permanencia del carácter donde se evidencia el punto límite en el que se dificulta distinguir la identidad como *ídem* de la identidad como *ipse*. Se llama carácter al “conjunto de disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona” (Ricoeur, 2008, p.115). Ahora bien, la asociación del carácter con lo involuntario, biológico e inmutable, lleva al ocultamiento del lugar que ocupan las

⁴² Según Kosinski (2015), la cuestión de la identidad personal es un problema importante en la historia de la filosofía desde sus inicios. Ya Heráclito en el siglo VI a.C. a través de su célebre frase “nadie puede bañarse dos veces en el mismo río”, enuncia la complejidad de la relación identidad y tiempo.

disposiciones y las costumbres en la formación del carácter, y con ello, de su dimensión temporal, contextual, histórica, voluntaria y mutable.

El carácter puede constituir el punto límite en que la problemática del ipse se vuelve indiscernible de la del ídem e inclina a no distinguir una de otra. Por consiguiente, es importante preguntarse acerca de la dimensión temporal de la disposición (Ricoeur, 2008, p. 115).

La disposición guarda relación con el conjunto de las identificaciones adquiridas y que definen el aspecto ético del carácter. Y es que una parte importante de la identidad de una persona y de su comunidad, tiene un origen y sustento en su identificación con determinados valores, normas, ideales, modelos y héroes. La identificación con figuras heroicas manifiesta claramente esta alteridad asumida; pero ésta ya está latente en la identificación con valores que nos hace situar una «causa» por encima de la propia vida; un elemento de lealtad, de fidelidad, se incorpora así al carácter y le hace inclinarse hacia la fidelidad y, por tanto, a la conservación de sí (Ricoeur, 2008, p. 116).

A la noción de disposición, se une con la noción de costumbre. Las costumbres dotan al carácter de una historia en la medida en que estas se van adquiriendo. Sin embargo, es una historia en la que la sedimentación tiende a “recubrir y a abolir la innovación que la ha precedido” (Ricoeur, 2008, p. 116).

El carácter en cuanto *ipse* es dinámico porque está constantemente contrayendo nuevas disposiciones, sin embargo, “es la costumbre la que “modera” esa innovación sedimentándola con las disposiciones ya adquiridas (Kosinski, 2015, p. 217). Esta forma de permanencia en el tiempo del carácter es lo que conduce a que el *ipse* se enuncie como *ídem*, como algo inmutable y no elegido.

Además del carácter, la palabra dada es otra de las formas en que la *ipseidad* se mantiene en el tiempo. Sin embargo, es en la palabra dada donde encontramos que *ídem* e *ipse* se distancian y se expresa con mayor claridad la irreductibilidad de la una

a la otra. Pues si bien la proyección del carácter hacia el futuro constituye un desafío para el tiempo, una negación al cambio pese a la incorporación de nuevas costumbres y disposiciones, el cumplimiento de la promesa constituye un desafío en el tiempo aún mayor, en la medida en que se declara que “aunque cambie mi deseo, aunque yo cambie de opinión, de inclinación, me mantendré” firme en una decisión o actuación (Ricoeur, 2008, p.119).

En este contexto, se evidencia la carga ética que contiene la lealtad, en la medida que el sujeto se encuentra ante la posibilidad de mantener su promesa o de romperla, de cumplir o no con su palabra. Lo que implica además de la perseverancia del carácter, la perseverancia en la palabra de que así será (Ricoeur, 2008, p. 218).

Hasta este punto, hemos caracterizado el yo de la enunciación, afirmando que su identidad personal se ve configurada por la permanencia del carácter y el mantenimiento de sí en la promesa. Sin embargo, hay una cuestión mayor por resolver para avanzar en la comprensión de la función y el valor del pensamiento reflexivo, a saber, ¿cuál es el papel de la reflexión, del habla de sí al otro, dentro de la construcción de la identidad?

2.4.4 La identidad narrativa

Larrosa (1995) recuerda que, la subjetividad humana está profundamente asociada a la conciencia de su tiempo de vida. Y es que el tiempo en el que se constituye la subjetividad es tiempo narrado, es decir, el tiempo de nuestras historias, de lo que nos han pasado. En la narración las experiencias adquieren un sentido dentro de un curso de acción para su protagonista, tal como ocurriría con un personaje en una trama narrativa, pero a su vez, construyen a la construcción del sentido de quién es para sí mismo.

Es contando historias, nuestras propias historias, lo que nos pasa y el sentido que le damos a los que nos pasa, que nos damos a nosotros mismos una identidad en el tiempo (Larrosa, 1995, p. 32).

Por este motivo, autores como Ricoeur (2003, 2008) sostienen que la vida se hace más inteligible cuando se le aplica modelos narrativos o “tramas” porque la comprensión de sí es de suyo una interpretación que encuentra en la narración una mediación privilegiada (p. 108). En este mismo sentido afirma Larrosa (1995):

La comprensión de la propia vida como una historia que se despliega, y la comprensión de uno mismo como el personaje central de esa historia, son algo que se produce en esos constantes ejercicios de narración y autonarración en que nos implicamos cotidianamente (p.32).

Ricoeur (2008) acude a la noción de identidad narrativa o “identidad del personaje” para referirse al sujeto finito, histórico y reflexivo, que construye un relato de su propia vida y la de los demás como si se tratase de un texto en el que actúa como narrador, coautor (confiriéndole sentido) y protagonista. Por tanto, la noción de identidad narrativa hace referencia a la capacidad reflexiva que tiene el agente de narrar-se a sí mismo y reconocerse como autor de sus acciones.

Es importante señalar en este punto que Ortega y Gasset, décadas incluso anteriores a Ricoeur, introdujo la condición narrativa del sujeto como un tema de su filosofía. Y es en muchos sentidos la propuesta de Ricoeur paralela a la de Ortega y Gasset (Méndivil, 2018, p.100). La cercanía de sus ideas permite establecer una continuidad entre la identidad dramática de Ortega y Gasset y la identidad narrativa de Ricoeur, continuidad que autores como Méndivil (2018) atribuyen a su formación en la filosofía alemana.

Para autores como Ferrater Mora (Méndivil, 2011; Malishev y Herrera, 2010), en el centro de la filosofía de Ortega y Gasset, se encuentra la noción de vida. Pero no en cuanto realidad biológica sino biográfica. Porque la vida es también drama, y la forma de acercarse a ella es a través de la narración (Méndivil, 2011; Malishev y Herrera, 2010). En palabras de Ortega y Gasset (1999):

El hombre no es cosa ninguna, sino un drama —su vida, un puro y universal acontecimiento que acontece a cada cual y en que cada cual no es, a su vez, sino

acontecimiento. Todas las cosas, sean las que fueren, son ya meras interpretaciones que se esfuerza en dar a lo que encuentra (p. 37).

El considerar al hombre un ser narrativo, según Ortega, conduce a afirmar el carácter hermenéutico del ser histórico (Ortega y Gasset, 1999; Méndivil, 2011). El hombre no es porque no es una substancia común e inmutable a lo largo de la historia, es un hacer-se (Méndivil, 2018, p.106). El hombre es una existencia real, concreta, es sus circunstancias. El hombre vive, es decir, se autofabrica. Realidad que expresa su temporalidad, inestabilidad, mutabilidad, apertura al cambio y a la accidentalidad, incertidumbre y mutabilidad. Y es en este escenario que aparece el “yo” como un proyecto de vida. En este escenario, la vida se presenta como un drama porque es la lucha por conseguir ser en hecho lo que se es en proyecto (Méndivil, 2018) y su razón consiste en la narración. Porque “vivir es encontrarse forzado a interpretar nuestra vida” (Méndivil, 2018, p. 108) y proyectarla.

Volviendo con Ricoeur (2008), este encuentra que, en la narración, la trama contribuye a la construcción del personaje, como una exigencia de concordancia o hilo conductor que ayuda a entender los hechos de forma ordenada, en medio de la irrupción de acontecimientos que a modo de “discordancias” ponen en riesgo la identidad del personaje. Para entender cómo operan la concordancia y discordancia dentro de la narración Ricoeur (2008) retoma los elementos de la construcción de la trama trágica propuestos por Aristóteles en su *Poética*: la prefiguración, la configuración y la reconfiguración. La prefiguración hace referencia a aquellas acciones que son susceptibles de ser narradas; la configuración, se relaciona con la intriga y elaboración de la trama que resulta de la composición entre los elementos concordantes y discordantes de la historia y, por último, la reconfiguración, que parte de la puesta en escena de la narración y la recepción hecha por el espectador. Ahora bien, el hilo que ata todas las escenas de la trama es un esfuerzo de síntesis de lo heterogéneo (Ricoeur, 2008, p. 140), un esfuerzo por hacer concordante lo discordante.

Por eso, Foucault reconoce en la narración, afirma Larrosa (1995), aunque desde una perspectiva crítica⁴³, una suerte de conciencia unificadora y soberana que fabrica la ficción del yo. Porque el narrarse implica la puesta en marcha de un conjunto de operaciones de “selección y distorsión” (Larrosa, 1995, p. 34) que favorece la unificación de lo aleatorio de los acontecimientos e irregular, de todo lo que escapa a la unidad de una trama con sentido para el protagonista de la historia.

Es la capacidad de crear variaciones imaginativas, según Ricoeur⁴⁴, lo que le permite al sujeto la sedimentación de la historia narrada a través de la ordenación de un continuo en los eventos que acaecen al sujeto y así generar una concordancia entre la discordancia. Y, de esta manera, todos los acontecimientos discordantes, por su repentina irrupción, se configuran dentro de la trama que los ordena, integran a la historia que se está construyendo a través de un hilo conductor.

En este punto, es importante aclarar que en la trama no solo se ordenan acontecimientos ocurridos en el pasado, sino que se contemplan proyecciones a futuro (Kosinski, 2015):

esa narración es desplegada entre la polaridad del carácter y la palabra de sí; y dado que ambos modelos permanecen en el tiempo, lo mismo ocurre con la identidad narrativa. Es cierto que la narración muchas veces es entendida como el relato de sucesos pasados, pero en el caso de la identidad narrativa, el relato es también prospectivo (p. 219).

En esta red de prospectivas y retrospectivas que se hace presente a través de la reflexión narrativa, basándose en Zapata (2006), “es donde se entrecruzan la expectativa de futuro, la herencia del pasado, la vivencia del presente” (p. 131), y donde

⁴³ Para Foucault resulta problemático que las prácticas discursivas institucionalizadas (religiosas, jurídicas, pedagógicas, etc.), en las que se producen y que median las narrativas personales no son autónomas. Por lo que reconoce la existencia de una gestión social y política que induce a interpretarse a sí mismo de ciertas maneras y no de otras (Larrosa, 1995, p. 34).

⁴⁴ Ricoeur se basa en las "variaciones eidéticas" de Husserl que aparecen en *Investigaciones Lógicas* (2009/1929). Para este caso, se sugiere contrastar con el artículo de Díez (2016) llamado, *Fenomenología de las pasiones y las variaciones imaginativas de la inocencia en Paul Ricoeur*.

se devela el sujeto histórico. Ahora bien, la discursividad, la sucesión, fragmentación y discontinuidad de la experiencia temporal e histórica quedan inscritas en el momento presente -actual- a través de una especie de autoconciencia temporal.

De acuerdo con Larrosa (1995), a través del narrar-se se gana y se modifica la autoconciencia del sujeto, sin embargo, este no es un proceso de descubrimiento de sí progresivo o de encuentro de mejores medios para comunicarse. “Es más bien algo que va fabricándose e inventándose, algo que se va construyendo y reconstruyendo en operaciones de narración y con la narración” (Larrosa, 1995, p. 33). Por eso, comprender la identidad como narración implica reconocer en ella un carácter constructivo y no autofundante o esencial.

Esta perspectiva constructiva de la identidad comporta una dimensión ética. Y es que en el relato el personaje puede llegar a reconocerse a sí mismo como un agente capaz de ciertas acciones y como sujeto responsable de sus actos pasados, presentes y futuros. En el relato el sujeto puede reconocer los rasgos que lo constituyen, pero también sus transformaciones y cursos de actuación posibles, dentro de una unidad narrativa que conjuga las prácticas apuntando a un “proyecto vital” hacia donde las acciones se dirigen y cobran sentido.

2.4.5 El relato y la reflexión ética

Siguiendo a Santiago (2014), la identidad narrativa, en cuanto capacidad reflexiva que tiene la persona de narrarse a sí misma y reconocerse como autor de sus acciones, deja en evidencia a su vez, la capacidad que tiene el sujeto de reconocer el papel de sus relaciones con los otros en la constitución de su historia (Santiago, 2014, p. 71). Esta capacidad le permite realizar distintas formas de valoración moral de la propia acción en el marco de la vida comunitaria.

En primer lugar, es importante destacar que en el ámbito de la ética sobresale una concepción teleológica en la que el deseo de vida buena, siguiendo a Aristóteles, constituye un horizonte de realización hacia el cual se orientan las personas para lograr la plenitud (Ricoeur, 2008, p. 59). Este deseo va unido a la idea que tienen los sujetos

de vivir bien y “la capacidad de poder conducir su vida de manera libre” (Ricoeur, 2008, p. 57). Cabe aclarar, que el ideal de vida buena y realizada no es idéntico para todos los individuos, por múltiples aspectos personales y socioculturales, definirlo supone un trabajo permanente de interpretación de la acción y de sí mismo en el marco de una comunidad.

Ahora bien, es la conciencia moral de la persona la que le hace creer capaz de orientar sus acciones hacia un fin último, bajo la convicción de que tiene el poder de juzgar bien. Sin embargo, el ideal de vida de la persona no puede desconocer el encuentro con el otro que también es agente, que puede decidir y narrar. Por lo tanto, el poder de juzgar contiene dentro de sí una dimensión dialogal, donde el sí se reconoce como otro para el otro:

la idea de similitud que surge entre la estima de sí y la solicitud por el otro que también tiene un cuerpo. Es un reconocimiento en el que el estimarse a sí mismo no es posible si no se estima al otro de la misma manera que se estima a sí mismo (Santiago, 2014, p.60).

Y es que el deseo de la vida va más allá de las relaciones interpersonales, se extiende a las instituciones. Porque la intencionalidad ética se expresa en la búsqueda de la “«vida buena» con y para otro en instituciones justas” (Ricoeur, 2008, p. 176). Lo anterior, implica un esfuerzo por igualar los derechos de todos los individuos. Este reconocimiento del otro y las instituciones como otro yo, es otro motivo que lleva a sostener la primacía de la intencionalidad ética sobre la norma y la moral. Tema que se continuará desarrollando a continuación.

2.4.6 La obligación moral

Desde un punto de vista deontológico, “la moral se define por el carácter de obligación de la norma” (Ricoeur, 2008, p. 174). Pero la tradición ha opuesto de forma radical la obligación de la norma a los deseos o fines de la persona. Considerando que las obligaciones obedecen a un orden externo, mientras que los deseos o fines de la persona parecen provenir del interior.

Desde esa perspectiva, el sujeto se encuentra en una constante tensión entre su deseo de la vida buena y la obligación de la norma que viene a encarnar la moral, y que se presenta como un límite restrictivo de la libertad. Sin embargo, si se logra demostrar que el punto de vista deontológico se subordina a la perspectiva teleológica, la distancia entre deber-ser y ser parecerá menos rígida. Y es que la moral es el paso previo de la pretensión ética de una vida buena y se sustenta en el hecho de que la exigencia de universalidad, el respeto por el otro y el principio de justicia, que son tres aspectos contenidos en la moral, y que, por tanto, constituyen un paso previo a la ética.

De otra parte, la exigencia de universalidad se hace presente en el objetivo ético y se corresponde con la exigencia de racionalidad de la acción. Esta exigencia de universalidad se expresa a través de las máximas de la acción, que para Kant (1972/1785) obedecen al siguiente imperativo categórico: “Obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza” (p. 40; AA IV, 421). Este se hace presente en la intención de la persona de proyectar todas sus acciones bajo una pretensión de universalidad” (Ricoeur, 2008, p. 64). El respeto aparece aquí como el sentimiento que incluye el cumplimiento de la ley como un motor de la razón. Así Ricoeur concilia el deseo con la obligación a través de la idea de autonomía, pasando de la obediencia a otro a la obediencia a sí, la *autolegislación*.

Por otra parte, el respeto por el otro, que en la segunda formulación del imperativo categórico propuesto por Kant, se expresa en el no tratar a las personas como medios sino como fines en sí mismos, no es una solicitud que se despliega desde el exterior sino una regla dialógica implícita del que reconoce en el otro la libertad que reconoce en sí mismo (Ricoeur, 2008, p. 232): “La regla de oro permitiría reconocer la universalidad en la pluralidad de las personas, de allí que el concepto de humanidad abstracto se encuentre en mi persona y en la persona del otro (Santiago, 2008, p. 68).

El principio de justicia, por su parte, se desarrolla a través de la idea de contrato, es decir, por la mediación que ejerce la institución y que antecede a las libertades individuales y sus inclinaciones. Buscando así garantizar la justicia para que

muchas libertades puedan coexistir. Por ello, el principio de justicia no resulta contrario al deseo de libertad del sujeto sino su garantía.

La exigencia de universalidad, el respeto por el otro y el principio de justicia son tres aspectos que evidencian que la moralidad no obedece a un orden puramente exterior (prohibiciones, deberes, leyes), sino que el sujeto proyecta sus acciones bajo estas pretensiones. Porque no hay ética sin un agente que pueda autodesignarse como el portador de unas capacidades para cumplir o no con las obligaciones de la norma, y que a su vez sea capaz del cuidado de sí, el cuidado de los otros y el cuidado de las instituciones. De esta manera, la moral está contenida en la ética y queda formulada la primacía de la ética sobre la moral.

2.4.7 La sabiduría práctica, el juicio moral en situación y la atestación

Ante los conflictos que pueden surgir en el cumplimiento de las normas en situaciones concretas, y como mediador entre el objetivo ético y la obligación moral, integraremos el término de *sabiduría práctica* propuesto por Ricoeur (2008), término que una vez más remite a la capacidad reflexiva del sujeto. Partiendo de una lectura del libro VI de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles, Ricoeur (2008) define la sabiduría práctica o *phronesis* como el ejercicio deliberativo que realiza el *phronimos* (hombre prudente/de juicio sabio) para orientar su vida. En palabras del autor: “la deliberación es aquí el camino seguido por la *phronesis*, la sabiduría práctica (término que los latinos tradujeron por *prudencia*), y, más precisamente, el camino que sigue el hombre de la *phronesis* — el *phronimos*— para dirigir la vida” (Ricoeur, 2008, pp.179-180).

Ahora bien, el *phronimos* tiene la capacidad deliberar bien⁴⁵, es decir, “tomar los cursos de acción más adecuados, en el momento preciso de acuerdo a los fines que él mismo persigue” (Santiago, 2014, p. 72). Para Aristóteles (2002), “el que delibera bien absolutamente hablando es el que se propone como blanco de sus cálculos la consecución del mayor bien práctico para el hombre” (p. 94, VI, 5, 1141 b8-6).

⁴⁵ Ricoeur (2008) considera que el vínculo establecido por Aristóteles en el libro VI de la *Ética a Nicómaco* entre *phronesis* y el *phronimos*, es la enseñanza más importante del mismo.

De otra parte, el *phrónimos* está en la capacidad de “determinar al mismo tiempo la regla y el caso, aprehendiendo la situación en su plena singularidad” (Ricoeur, 2008, p. 180), es decir, está en capacidad de realizar un juicio moral en situación. Los juicios morales en situación hacen referencia al proceso de deliberación reflexiva que puede ejercer el *phrónimos* frente a situaciones específicas de aplicación de la norma o conflicto entre normas. Ahora bien, “la guía de actuación es la convicción por encima de la obligación” (p. x). Actuar por convicción implica “reconocer la capacidad de conducirse de manera creativa frente a las situaciones concretas, ejercer un juicio creativo, hacer uso de la imaginación frente a las complejidades que trae consigo la condición humana” (Santiago, 2014, p. 75).

De acuerdo con Prieto (2012), la sabiduría práctica no solo aparece en los momentos de conflicto entre las normas morales y su aplicación a casos concretos, ni se limita a crear una respuesta adecuada a los conflictos morales, aunque pueda verse manifiesta allí; sino que se presenta como una capacidad en el ejercicio cotidiano de configuración y re-figuración del sí mismo, la cual se hace manifiesta a lo largo de la vida.

En este escenario, cobra sentido el término atestación. La atestación es el testimonio basado en el estatuto práctico de la voluntad libre que asume en su dimensión moral la responsabilidad de su acción (Ricoeur, 2008, p. 224). La atestación se convierte entonces en el hilo conductor de la expresión “yo soy capaz”. Se expresa en la confianza del sujeto en que puede hacer algo, que puede reconocerse como el personaje de la narración y que se puede responder a una acusación o imputación moral con un: ¡heme aquí!” (Ricoeur, 2008, p. xxxvi). A saber:

Este principio de la afirmación del sí es el que le permite salir al encuentro con el otro diferente de sí, hay una toma de conciencia del sí que tiene una carne que le pertenece y esto le permite afirmarse a él mismo en presencia de los otros. (Santiago, 2014, p. 77).

Por ello, la sabiduría práctica implica, además de la capacidad que tiene el agente de actuar por convicción, de elegir sus propios cursos de acción y de tomar posición, tener la capacidad de reconocerse como sujeto de imputación moral.

Ahora bien, esa capacidad de atestación que expresa el individuo está fundamentada en la confianza en sí mismo, en su capacidad deliberativa y su capacidad de llegar ser un *phronimos* (hombre prudente/de juicio sabio) en el diálogo y en el examen de su propia vida. Reconoce, sin embargo, que tomar los cursos de acción más adecuados, en el momento preciso de acuerdo a los fines que él mismo persigue, requiere la mediación del diálogo con otros para su análisis y clarificación.

Además, es importante considerar que, si bien el individuo está en la capacidad de determinar de manera simultánea el tiempo, la regla y el caso de cada situación a través de la reflexión, podrá trascender la inmediatez del problema, en el examen de los elementos que pone en oposición a través de un juicio moral en situación. No a través de un juicio moral *a priori*, sino de aquel que logre poner en consideración las circunstancias, sin renunciar a la pretensión de racionalidad.

2.4.8 El valor de narración para la formación ética

Si la comprensión de sí es un ejercicio de interpretación, la narración que el sujeto hace de sí, es una mediación privilegiada para conocer su propia identidad personal (en cuanto *ídem e ipse*). En el narrarse a su vez, el sujeto logra ser consciente de su propia visión del mundo, valores, creencias, conceptos y argumentos. Se reconoce como autor, narrador (que interpreta) y personaje, en una trama en la que el gran artífice no es otro más que él. Sin embargo, esta comprensión no se da de manera exclusiva por el relato de sucesos pasados, pues lo propio de la reflexión es orientar al sujeto narrado hacia el futuro. La clarificación de los condicionantes psicológicos y sociales en los que se ha configurado la propia conducta, es a su vez la puerta de entrada hacia su cuestionamiento; así como la oportunidad para su transformación. Se abre allí la oportunidad de reconocer el papel de este sujeto reflexivo dentro de la

construcción de su identidad y su capacidad para reconfigurarla de una manera o de otra dentro de la trama.

Es mediante la narración que favorece la reflexión que el individuo logra identificarse como el autor y responsable de sus acciones, prácticas y juicios con un: ¡heme aquí! (Ricoeur, 2008). Esa capacidad de atestación se fundamenta en la confianza en sí mismo, en su capacidad deliberativa y su capacidad de llegar a ser un *phronimos* (hombre prudente/de juicio sabio) en el diálogo y en el examen de su propia vida. Sin embargo, el hombre prudente/de juicio sabio reconoce que tomar los cursos de acción más adecuados, en el momento preciso de acuerdo con los fines que él mismo persigue, requiere la mediación de la reflexión para su análisis y clarificación. Y es que en la solicitud se da ese movimiento de sí hacia el otro, que responde a la interpelación del sí mismo por el otro, es un movimiento de carácter recíproco de intercambio de solicitudes (Santiago, 2014, p.60).

Una formación ética que tenga como uno de sus cimientos la reflexión debe orientarse a la organización de escenarios que faciliten liberarse de la rutina, ello, para que el sujeto pueda reconocerse como agente y fuente del pensamiento; y debe hacerlo de manera sistemática para cultivar una actitud reflexiva. Pero como la reflexión no tiene de manera exclusiva un origen y efecto personal, pues también tiene un origen y efecto comunitario este será el objeto de análisis del siguiente apartado.

2.5 Comunicación: la significación y la asociación humana

Antes de hablar del diálogo reflexivo es necesario desarrollar el tema de la comunicación con el fin de orientar la indagación al nivel de la intersubjetividad; siendo este un aspecto que desde distintos ángulos ya se ha comenzado a esbozar a través de la teoría de la experiencia y la hermenéutica de sí.

La comunicación es conocida comúnmente como el proceso que hace posible la transmisión e intercambio de información o ideas sobre fenómenos naturales y humanos. Y es que una vez los fenómenos naturales y humanos adquieren un nombre porque son asociados a una representación y significación, obtienen una existencia

sustitutiva, y empiezan a tener una suerte de existencia independiente y doble. Son precisamente estas ideas que se adicionan de manera paralela a los hechos físicos y humanos las que se intercambian a través de la comunicación. Es, por tanto, importante enfatizar que es sobre los acontecimientos naturales, que se han vuelto objeto de representación y significación, que acontece la comunicación. Por lo que son los objetos de representación y significación los que se adaptan a las exigencias de la conversación no los hechos mismos que le dieron origen. Son las cualidades y valores de dichos objetos o ideas, la materia de reflexión, recuerdo y previsión. Materia que está abierta a nuevas significaciones, variaciones imaginativas e idealizaciones.

Ahora bien, entre los fenómenos y la significación se encuentra la comunidad. Es así porque toda significación tiene su origen en un contexto determinado. Según Dewey (1948), la significación supone que hay algo común –universal– entre quien habla, quien oye y el objeto al que se hace referencia. Por lo que es un modo de interacción que no comprende sólo a los seres orgánicos sino a las cosas. Además, funcionan como reglas de acción social –universalizables– para usar, interpretar y predecir. También es un método de acción porque permite orquestar algo en compañía.

La comunicación se instaura como un medio en la medida que permite “instituir la cooperación, la dominación y el orden” (Dewey, 1948, p. 168) entre los individuos de una comunidad; también para compartir la experiencia dentro de un mundo de acontecimientos que tienen variada significación. Y es el fin porque permite la participación en una comunidad.

Ahora bien, de esta manera de comprender la comunicación humana se deriva una manera de concebir el lenguaje como “una función natural de la asociación humana”, cuyas “consecuencias reaccionan sobre otros acontecimientos, físicos y humanos, dándole significación o sentido” (Dewey, 1948, p. 145). Por ello, la significación no es solo un proceso psíquico, es un proceso social porque está imbuido en situaciones colectivas y compartidas donde hay un propósito y sentido participativo, donde la comunicación es susceptible de connotación y denotación (Dewey, 1948):

El lenguaje es específicamente un modo de interacción de dos seres por lo menos, uno que habla y otro que oye; y presupone un grupo organizado al que pertenecen estas criaturas y del que han adquirido sus hábitos verbales. Es por tanto una forma de relación, no una cosa particular (...) Cuando atribuimos al que habla como intención suya una significación, damos por supuesta otra persona que ha de participar en la ejecución de la intención, y también algo, independiente de las personas interesadas, por medio de lo cual se ha de realizar la intención. Personas y cosas deben servir igualmente como medios de llegar a una consecución común, compartida. Esta comunidad de participación es la significación (p. 154).

Tres enfoques han contribuido a la comprensión del papel de la comunidad en la significación: i) El enfoque cognitivo-lingüístico, ii) El enfoque sociolingüístico y, iii) El enfoque semiótico.

Desde el enfoque cognitivo-lingüístico el individuo se comprende como un sujeto de construcción de significado a partir de su capacidad cognitiva, lo que le permite generar conocimiento y conceptualizar la realidad, partiendo de la interpretación significativa que él hace por medio de procesos de pensamiento complejos, con el fin de relacionarse con los otros y con el mundo. En esta línea, autores como Vygotsky, asumen el lenguaje como un hecho social que se desarrolla por medio de las interacciones.

El enfoque sociolingüístico, tuvo un desarrollo con la gramática generativa de Chomsky (1957-1965), que defendía que la competencia lingüística del hablante oyente depende entonces del conocimiento normativo e instrumental que este tenga de la lengua. Teoría que fue debatida por Hymes, para quien el uso de la lengua no depende solo de un conocimiento de las reglas de formación gramatical, sino de un conocimiento de las reglas culturales que delimitan el uso comunicativo de la lengua dentro de una comunidad real. Desde esta perspectiva, los aspectos socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos.

Finalmente, el enfoque semiótico que se ve impulsado por Saussure y su *Curso de lingüística general* (1994/1916), señala cómo la lengua, más que un sistema de signos y reglas es un patrimonio cultural producto de las convenciones culturales que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones. Es, por tanto, un sistema de valores sociales que está determinado por los acuerdos existentes en un momento dado.

Visto de este modo, el lenguaje cumple con las funciones de simbolizar e interpretar. La simbolización implica la producción y utilización de signos para representarse lo real y abstracto, con el fin de compartir y contrastar dichas representaciones con los demás. Por su parte, la interpretación, entendida como aquella capacidad de dotar de sentido los signos que se encuentran presentes en una cultura, presupone un sistema de significación para que esta sea posible.

Mediante la interpretación buscamos la significación, es decir, dotar de sentido a los signos, códigos o símbolos que se nos presentan a diario, enmarcados dentro de complejos procesos históricos, sociales y culturales, en los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje.

La comunicación, además de desarrollar la capacidad cognitiva por medio de la simbolización y representación de la realidad, le permite al ser humano construir su identidad en la relación con los otros (aspecto social) y en sus interacciones con el contexto o medio (cultura), elementos que para la tarea educativa son fundamentales tener en cuenta.

2.6 El diálogo

El diálogo es una forma de comunicación, que se caracteriza, como dice Levinas, por ser un tipo particular de conversación en la cual los interlocutores buscan hacer entender razones (yo) y entender las razones que ofrecen los otros (tu), “entrar unos en el pensamiento de los otros” (Levinas, 2012, p.11), donde “una verdad común es el pretexto” (Levinas, 2012, p.12) (eso). Esta definición ya deja entrever alguno de sus aspectos problemáticos, el primero de ellos, la dificultad para conducir a dicho diálogo

a personas distintas, en algunas ocasiones enfrentadas y en otras decididas a violentarse, el segundo, llegar a una convergencia sobre la materia común cuando lo que hay son múltiples puntos de vista.

Ahora bien, para que el diálogo racional sea posible, cada cual debe tener conciencia de algo y de sí mismo, pero también, a través de la empatía, la capacidad de tomar conciencia de las otras conciencias que tienen a su vez conciencia de ese mismo algo (Levinas, 2012, p.12), por lo que es razonable considerar como condición anterior, la capacidad de reconocerse mutuamente. Pero, así como en el diálogo “se profundiza una distancia absoluta entre el Yo y el Tú, separados absolutamente por el secreto inexpressable de su intimidad” (Levinas, 2012/1982, p.15), absolutamente distintos y sin medida común, también “se abre un pasaje extraordinario e inmediato más poderoso que todo lazo ideal y que toda síntesis que realizaría un yo pienso que aspira a igualar y a comprender” (Levinas, 2012, p. 16).⁴⁶

Es en esa interpelación del otro que surge la conciencia moral. Pero no es la palabra el medio para que surja sino es la relación con el otro donde se gesta la palabra, en una relación que transcurre más allá del lenguaje y de una racionalidad común, pero a través del diálogo gesta la conciencia moral.

(...) el ser para el otro constituye no solo un momento ético del ser, sino el momento en el que se adquiere conciencia de sí mismo. Para el filósofo lituano, el ser se reconoce como tal justamente a partir de su relación de respeto, responsabilidad y solidaridad con el otro (Romeu, 2018, p.39).

Con la perspectiva que abre Levinas, quedan expuestos algunos de los elementos extralingüísticos que hacen posible el diálogo y que invitan a no obviar el trabajo sobre la sensibilidad moral, en el proceso de formar para el encuentro racional a los individuos.

⁴⁶ En aras del argumento que se construye no se abordan conceptos como proximidad y socialidad tan importantes en la reflexión de Levinas para pensar la dimensión ontológica que posibilita el diálogo.

Lo más importante, para dialogar, es abrirse al otro, ser sensible a su manifestación, mirarlo y escucharlo antes de lo que dice; mirarlo y escucharlo a él, luego sus palabras. La sensibilidad llega a ser punto de partida ineludible; el fortalecimiento de la mirada personal, humanizadora, y no teórica y totalizadora, parece fundamental. Esto es posible en cuanto hay un mundo de vínculos diversos con el Otro, que están a la base del reconocimiento. No todo se agota en la relación mediada por la razón (Tenreiro, 2014, p. 38).

2.6.1 La relación del diálogo con el pensamiento

Lipman et al., (1992), establecen una relación entre la reflexión y el diálogo que, de acuerdo con los autores, es contraria a la más aceptada, pues se suele pensar que la reflexión genera el diálogo, pero con frecuencia es el diálogo el que genera la reflexión:

Muy a menudo, cuando las personas se ponen a dialogar, están obligadas a reflexionar, a concentrarse, a tener en cuenta alternativas, a escuchar con esmero, a prestar cuidadosa atención a las definiciones y significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado, y, en general, a realizar un amplio número de actividades mentales en las que no se hubieran metido si nunca hubiera habido una conversación (Lipman et al., 1992, p. 77).

Esta idea es análoga a una expresada por el mismo Vygotsky según la cual:

La estructura del lenguaje no es el simple reflejo especular de la estructura del pensamiento. Por eso el pensamiento no puede usar el lenguaje como un traje a medida. El lenguaje no expresa el pensamiento puro. El pensamiento se reestructura y se modifica al transformarse en lenguaje. El pensamiento no se expresa en la palabra, sino que se realiza en ella (como se citó en Duque y Packer, 2014, p. 50).

Además, cuando se participa del diálogo, ocurre un fenómeno que Lipman et al., (1992) denominan *interiorización del diálogo*, y este consiste como continuamos respondiendo a las interpelaciones del otro más allá del tiempo real de la conversación,

dando pie a nuevas consideraciones. También se entra a examinar y juzgar el razonamiento de los otros, generando una actitud más crítica frente a lo que dicen y la forma de lo que dicen los demás. Pero esta reflexión no se dirige solo al examen de los demás, se dirigen también hacia el propio sujeto, al someter a consideración en lo que los demás podrían pensar de lo que dijimos y modos de expresión.

La tesis según la cual el pensamiento es interiorización del diálogo que defienden Lipman et al., (1992), encuentra fundamento en la psicología cognitiva y social de George Herbet Mead desarrollado en *Espíritu, persona y sociedad* y por Lev Vygotsky expuesta en *Pensamiento y lenguaje*. Tanto Mead como Vygotsky sostienen la idea de que constituir comunidades de aula ayuda a estimular el pensamiento de los individuos conduciéndolos a un nivel de ejecución más alto que el que lograrían con solo trabajar individualmente (Lipman et al., 1992, p. 78).

Podrían esgrimirse otras teorías para apoyar la idea según la cual la cognición se ve potenciada por el diálogo. El siguiente cuadro hace una relación de algunas de ellas.

Tabla 12. Teorías del desarrollo de la cognición, el pensamiento y el lenguaje y de su relación

Teorías del desarrollo de la cognición, el pensamiento y el lenguaje y de su relación	
El constructivismo	Según Piaget (1896-1980) en el desarrollo intelectual, cognitivo y epistémico operan esencialmente procesos internos, sin embargo, no son suficientes para que ocurra el desarrollo, por lo que el sujeto necesita interactuar con su medio. Sin embargo, “el lenguaje no genera el pensamiento, nada más puede refinado e incrementarlo” (Signoret Dorcasberro, 2002, p. 126).

El interaccionismo	Contrario a la moderada influencia que tiene el contexto en el desarrollo de la cognición en propuestas como la de Piaget, Vygotsky (1896-1934) propone una teoría contextual del desarrollo cognitivo, según la cual los contextos sociales, culturales y lingüísticos son fundamentales. Es gracias a la interacción que favorece el diálogo que aparecen nuevos temas, retos, instrumentos que ayudan a crecer cognoscitivamente. Y ello se explica en una teoría como la Zona de Desarrollo próximo de acuerdo con la cual la educación y el adulto ayudan a potenciar la cognición del niño. El desarrollo de la cognición va impulsado por lo exterior hacía la interiorización.
El sociofuncionalismo	Bruner (1915-2016) retoma la teoría del desarrollo próximo de Vygotsky y estudia en que consiste el andamiaje que le proporciona el adulto al niño a través del rol de la madre. Propone también la idea de la intencionalidad de averiguar, confirmar hipótesis, de aprender que se produce en el marco del desarrollo de las capacidades cognoscitivas y que se expresa a través de las acciones y del lenguaje. La ayuda de la madre estimula el desarrollo lingüístico, evidenciando el aprendizaje imitativo y el uso pragmático del lenguaje por parte del niño. El lenguaje, finalmente, conduce al desarrollo de la conciencia.
El relativismo y la especificidad lingüística	Boas (1858-1942), Sapir (1884-1939), Whorf (1897-1941) y Lucy (1992), unos de manera más contundente que otros, plantean que la especificidad lingüística de cada idioma “define la percepción, el modo de pensar, de construir la cultura, y de entender el mundo, por parte del hablante de ese idioma” (Signoret Dorcasberro, 2002, p. 118). Por lo tanto, el lenguaje sí influye en el desarrollo de la cognición.

Modularidad reestructuración	y Karmiloff-Smith (1992), Leslie (1987), Bates, Dale y Thal (1996), entre otros, desarrollan la idea de Fodor (1983) según la cual “la arquitectura mental está entonces organizada en módulos. Los módulos son “unidades de información procesada que encapsulan ese conocimiento” (Karmiloff-Smith, 1992: 6). (...) La facultad del lenguaje se organiza en módulos verticales que tienen una delimitación, una organización, unos propósitos y procesamientos específicamente lingüísticos.” (Signoret Dorcasberro, 2002, p. 122). Pero esta visión del conocimiento innatamente organizado se complementa con la idea de desarrollo por experimentación sobre el medio ambiente. “El desarrollo lingüístico es el resultado de la interacción entre la estructura cerebral biológica y genética, y el entorno” (Signoret Dorcasberro, 2002, p. 131).
---------------------------------	--

Elaboración propia a partir de Signoret Dorcasberro (2002).

Estas teorías, y la relación que proponen entre la cognición, el pensamiento y el lenguaje, no han estado exentas de objeciones. Sin embargo, estudios actuales evidencian la vigencia de propuestas como las de Vigotsky. Duque y Packer referencian, a modo de ejemplo, algunos resultados de los estudios con primates realizados por Tomasello (2000), quien concluye que: “siguiendo el ejemplo de Vygotsky (1978), Bruner (1990), Cole (1996), y otros psicólogos culturales, mi punto de vista es que lo que hace única la cognición humana, más que cualquier otra cosa, es su naturaleza colectiva (p. 357).” (Tomasello como se citó en Duque y Packer, 2014, p. 42).

2.6.2 El valor del diálogo para las democracias

La comunicación es un medio de intercambio necesario en todas las formas de agrupación humana, porque en todo grupo social puede reconocerse algún interés común e interacción con otros grupos. Sin embargo, la aspiración a un auténtico diálogo a nivel público, abierto y participativo es un aspecto distintivo de las sociedades democráticas.

El diálogo tiene un papel importante en las comunidades democráticas porque allí la argumentación racional y la deliberación constituyen un medio decisorio, en la medida en que se espera que los intereses personales “se penetran recíprocamente” (Dewey, 1998, p. 81) para el progreso de la vida personal y social mediante la determinación y reajuste de fines comunes. Además, si se tiene en cuenta que las sociedades democráticas buscan oponerse a la imposición de la autoridad externa, declararán su intención de formar a los ciudadanos para el ejercicio pleno de su ciudadanía, generar el interés voluntario y la disposición para ocuparse de los temas públicos. La democracia al adecuarse menos a la idea de imposición externa y más a la idea de esfuerzo propio por ser reconocido por otros, por ser parte de una comunidad y por reconocer a otros, se orienta a la cooperación reflexiva, y en esa medida promueve tres puntos: participación, comunicación y solidaridad (Pineda, 2012).

De cara a la convivencia pacífica, en la democracia se propende por el desarrollo de hábitos y actitudes que contribuyan a la resolución de los conflictos, y el diálogo es uno de ellos. En la democracia es fundamental la confianza en que

incluso cuando las necesidades y los fines, o las consecuencias, son diferentes para cada uno, el hábito de la cooperación amigable -que como en el deporte puede incluir rivalidad y competencia- es una colaboración en sí misma inestimable para la vida. En tanto sea posible, enfrentar cualquier conflicto que surja -y estos seguirán surgiendo- en una atmósfera y un medio libre de presión de medios como la fuerza y la violencia, y situarlo en una atmósfera de discusión y de juicio inteligente (Dewey como se citó en Pineda, 2017, p. 14).

Los argumentos previamente expuestos, permiten comprender porqué puede tener mayor valía el diálogo en la sociedad democrática que en otras sociedades. Y en concordancia con ello su proyecto educativo se interesará:

por una parte, en que, a través de la participación efectiva en una amplia red de relaciones sociales, cada uno encuentre un espacio apropiado para el cultivo de su individualidad; y por la otra, contribuya, mediante una participación

cooperativa y solidaria, en la formación de una individualidad colectiva, de una cultura auténticamente democrática (p 335).

Ahora bien, la clave del desarrollo individual y social en una auténtica educación para la ciudadanía democrática está asociada, por una parte, a la experiencia del propio individuo que encuentra menos obstáculos para el libre desarrollo de sus capacidades e intereses que en otras formas de organización social, por otra parte, a los procesos reflexivos que la acompañan y el diálogo que los propicia. Y ello porque la democracia es en último término, “más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (Dewey, 1998, p. 82). Ahora bien, el sentido profundo de esta idea es descrito por Pineda de la siguiente manera:

en tanto la democracia es, como lo dice Dewey con énfasis, una forma de vida personal, solo adquiere su pleno sentido en cuanto se encarna en la vida de los individuos, cuando adquiere la forma de hábitos que guían el pensamiento, la acción y la sensibilidad de los individuos que, como miembros de una comunidad, son capaces de cooperar entre sí en la búsqueda de fines comunes (Dewey, 2017, introducción elaborada por Pineda, p.17).

Y dado que en el contexto de las sociedades democráticas se espera que el diálogo constituya un hábito, una auténtica educación democrática debe orientarse hacia ello. Pero no como el entrenamiento de una habilidad estratégica para aprender a convencer, sino de una disposición para el examen cooperativo y consensuado de las opciones disponibles y en beneficio de la comunidad y en procura del crecimiento de sus miembros. Y ello es así porque no puede haber democracia, “sin el cultivo de esta inteligencia reflexiva que se pone en acto en todos los ejercicios de examen, investigación y deliberación pública” (Dewey, 2017, introducción elaborada por Pineda, p.18).

2.6.3 El diálogo como método y la cotidianidad educativa

En la cotidianidad educativa, es común el empleo del diálogo como un método de enseñanza y de aprendizaje que favorece la reflexión, motivo por el cual en la actualidad se encuentra en el centro de distintas metodologías y didácticas. Sin embargo, que el diálogo tenga la potencialidad de provocar la reflexión, no significa que todos los diálogos sean o conduzcan a ella. Existen diálogos espontáneos y diálogos planificados. Una mirada al contexto educativo permite observar como en el día a día hay constantemente diálogos espontáneos, charlas intrascendentes, cortas, transaccionales, o donde se genera poca atención por parte de los interlocutores. También se dan diálogos planeados, pero que varían en sus propósitos, algunos son informativos, otros descriptivos, algunos verificacionistas, y muchos de ellos no tienen pretensión de criticidad o reflexión (Lipman et al., 1992).

El diálogo intencionado, sistemático y planificado, constituye un método para la enseñanza y el aprendizaje. Pero en cuanto método debe cumplir con ciertas condiciones, tales como: i) realizarse de manera ordenada, ii) siguiendo unas reglas y operaciones definidas previamente, iii) precisa ciertas actitudes y comportamientos de los participantes, iv) tiene unos propósitos. Estas condiciones llevan a que no sea una forma de interacción fácil de ejecutar, por lo que no es tan frecuente en las prácticas académicas como se tiende a pensar, pues tal como señalan Velasco y de González (2009) resultan menos exigentes y más frecuentes la puesta en común, la discusión y la clase magistral.

Lo anterior es de entrada problemático; sin embargo, también lo es que en escenarios en los que se ha planificado desarrollar un diálogo reflexivo, acontece sólo un diálogo aparente porque sus participantes están interesados sólo en lo que ellos tienen por decir sin importar que sea pertinente o significativo para la conversación, no se tiene en cuenta la dirección del diálogo, ni se da trascendencia y valor real a la escucha. Hechos como estos conducen a que no todos quieran participar del diálogo comunitario porque no se concibe el aula como un escenario de respeto mutuo.

De otra parte, el diálogo reflexivo es muchas veces infravalorado por los maestros en consideración al tiempo que ocupa y por el reto que implica su orientación dada la incertidumbre que le acompaña al no poder anticipar completamente lo que dirá el otro o el lugar hacia el cual se orientará la reflexión.

Lograr una educación reflexiva requerirá no sólo tiempo, sino mayor atención y un uso más frecuente del <porqué>. Esto supone algo más que un buen ajuste en las técnicas de dirección de una clase normal, con el fin de lograr alumnos interesados por su cultura y sus posibilidades (Lipman et al., 1992, p. 103).

A ello, se suma la ausencia de un conocimiento profundo a nivel epistemológico y pedagógico que conduzca a una comprensión mayor sobre su valor educativo; así como a la falta de un conocimiento a nivel metodológico y didáctico que dote de herramientas para su conducción. Tal como arrojó el estudio de campo que dio origen a este trabajo.

2.7. Consideraciones finales

A modo de síntesis de este apartado, y luego de establecer unas bases teóricas, epistemológicas y pedagógicas que permitieron el examen y la valoración de la experiencia, la reflexión y el diálogo en la educación de los individuos, el siguiente paso en esta ruta de indagación será la construcción de una propuesta de formación ética para futuros licenciados que se articule alrededor de estos principios, haciéndolos a su vez el medio a través del cual esta sea posible. Se argumentará en favor de la adopción de un enfoque y método filosófico para materializar la búsqueda que emprende Dewey con su teoría de la experiencia y su valoración del diálogo en sociedades democráticas; y que puede ser potenciada por la comprensión de la hermenéutica del sí desarrollada por Ricoeur.

III. UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN ÉTICA CON ENFOQUE FILOSÓFICO PARA FUTUROS LICENCIADOS BASADA EN LA EXPERIENCIA, LA REFLEXIÓN Y EL DIÁLOGO

En el primer capítulo de esta investigación, se pudo establecer a través de la elaboración de un estado del arte de los cursos de ética de los programas de licenciatura en Colombia que, los candidatos a maestros no cuentan en su proceso de profesionalización con una formación en aspectos epistemológicos, pedagógicos y didácticos—suficientes, sistemáticos, intencionados y planificados— para promover el desarrollo de la dimensión moral de sus estudiantes. Dificultad que se ve contrastada por la necesidad que observan los licenciados en ejercicio, de orientar la formación ética de sus estudiantes hacia tres cuestiones fundamentales: la experiencia, la reflexión y el diálogo.

Por este motivo, en el segundo capítulo se examinaron, de manera profunda y a través de un análisis hermenéutico, algunas teorías de tipo epistemológico y pedagógico, con el fin de establecer las potencialidades formativas de la experiencia, la reflexión y el diálogo, y su pertinencia para la formación ética de los individuos. Allí la teoría de la *experiencia* de John Dewey y la *hermenéutica de sí* de Paul Ricoeur sirvieron como columna vertebral al análisis propuesto.

Ahora bien, teniendo en cuenta los hallazgos que resultan del análisis del potencial formativo de la experiencia, la reflexión y el diálogo, en este tercer capítulo se busca sustentar que estos componentes además de ser idóneos para la formación ética de niños y jóvenes, también lo son para la formación ética de sus maestros, por lo cual podrían constituirse en ejes fundamentales del diseño curricular de los cursos de ética de los programas de licenciaturas. Se propone para su articulación y concreción en aula la adopción de un enfoque y una metodología filosófica.

3. Metodología

Es oportuno señalar que la presente investigación se ha construido teniendo en cuenta distintos enfoques temporales (Ato, López y Benavente, 2013). En el estado del arte de los cursos de ética de los programas de licenciatura en el país, se desarrolló un estudio retrospectivo para recolectar información que permitiera una comprensión de su devenir histórico. También se hizo uso de los llamados estudios de cohorte transversal o estudios observacionales cuando se recolectó información para el análisis del momento actual y se indagó con los maestros en ejercicio por aquellos aspectos que en su experiencia docente presente identifican como relevantes para la formación ética de sus estudiantes.

La posterior revisión de teorías de tipo epistemológico y pedagógico que permitieron establecer las potencialidades formativas de la experiencia, la reflexión y el diálogo, implicó un diálogo con los autores que las sustentan y el momento histórico en el que surgen, de manera que la vigencia de sus planteamientos orientaron esta investigación hacia los estudios prospectivos. Los estudios prospectivos se ocupan de la identificación de amenazas y oportunidades pasadas y presentes para la elaboración de diagnósticos que permitan visualizar escenarios de futuro; así como del reconocimiento de tendencias futuras y la realización de pronósticos.

Los estudios prospectivos admiten por lo menos dos lecturas, una de naturaleza filosófica que “implica el análisis de la toma de consciencia del sujeto(s) con respecto a su papel social y posibilidades de incidir en ciertos aspectos de su futuro (Berger, 1957; Godet, 1982)”; y otra lectura de naturaleza operativa, que se “relaciona con los métodos e instrumentos para elaborar diagnósticos, ordenar y sintetizar información, construir consensos y coordinar acciones en el contexto de la planeación estratégica” (Jaso-Sánchez, 2021, p. 4).

Desde el año 2004, a nivel mundial se ha popularizado en el escenario de las políticas educativas públicas una lectura de naturaleza operativa de los estudios prospectivos. Los *Marcos Nacionales de Cualificación* (UNESCO, 2022) son el resultado de procesos investigativos que involucran a expertos, empresarios y profesionales en la identificación de las tendencias y demandas de cualificación técnica

y profesional con el propósito de establecer estrategias para la reforma y modernización educativa que permitan disminuir las brechas existentes entre la oferta educativa actual y la demanda profesional de los empleadores de cara al futuro y la transformación del mercado.

Ahora bien, y pese a que los estudios prospectivos admiten también una lectura filosófica, no es habitual el uso de esta terminología para referirse a la investigación filosófica. Sin embargo, y considerando que para este momento de la historia los estudios prospectivos se han popularizado en variedad de campos como el económico, ingenieril, el comunicacional y también en campos como el educativo, disciplinas como la *filosofía de la educación* puede reconocer en ello más que una moda y ver una invitación a no anclarse en el estudio de teorías y paradigmas educativos de poca vigencia. Y, además, apoyarse de los métodos y las técnicas que provee la investigación científica para la observación de la realidad educativa. Al respecto, argumentaba González (1977):

La historia de la pedagogía nos revela de inmediato que hemos pasado de un horizonte retrospectivo en el que el ideal educativo estaba encarnado en el pasado, a una perspectiva presentista determinada por las preocupaciones del momento, de opciones constantes e inmediatas, para los que por su novedad, apenas sirve la experiencia pasada. La velocidad del cambio es justamente la que nos ha introducido en la búsqueda de una visión prospectiva, anticipatoria, que permita tomar decisiones antes de que sea demasiado tarde. Es así como la Prospectiva se ha puesto de moda y amenaza con convertirse en la gran dictadora (o facilitadora, según se mire) de las opciones futuras de la educación de la humanidad. De suyo la educación es prospectiva; opera necesariamente con la dimensión del futuro: se educan hoy los hombres que van a configurar el mañana (p. 198).

Este horizonte prospectivo se hace patente en una filosofía de la educación de tipo crítico que favorece la realización de análisis profundos de la realidad educativa, estableciendo sus limitaciones, pero también sus posibilidades. La imagen estática,

ontológica y metafísica, de un ideal de sujeto moral a educar a través de un recetario de valores ha perdido su vigencia de cara a las demandas de la cultura actual y futura, sin que ello deba conducir a un relativismo ciego y acrítico. Y ello porque “los postulados de la sociedad futura a la que cada individuo deberá adaptarse no menos que a las instancias intrínsecas del proceso personalizador y humanizador que exige también un mínimo de condiciones sociales adecuadas” (González, 1977, p. 199). Por ello, la filosofía de la educación más que ocuparse por identificar las tendencias educativas, del “cómo va a ser”, se pregunta por el “cómo debería ser” atendiendo al momento histórico y a su proyecto humanizador.

La reflexión clarificadora de fundamentos que asume la filosofía debe problematizar críticamente los supuestos de aquella, poniendo de relieve ante todo la gran limitación de la previsión científica, que reduce de forma simplista la historia y quiere representar la densa realidad humana con unas pocas variables de carácter operativo (González, 1977, p. 200).

La sociedad del futuro, tal como se proyecta actualmente, pide a la educación actual la promoción de ciertas actitudes y habilidades que faciliten la adaptación al medio y al cambio sin renunciar al crecimiento humano (personal y comunitario).

Ahora bien, es en el sentido previamente descrito que este capítulo adopta una metodología prospectiva para el desarrollo de una propuesta de formación ética para futuros licenciados basada en la experiencia, la reflexión y el diálogo con un enfoque y método filosófico.

3.1 Consideraciones previas. La orientación a una formación ética basada en el desarrollo de ideas morales

En este ejercicio prospectivo, se asume que la práctica educativa más allá del simple ejercicio técnico o mecánico que puedan ejecutar los maestros, debe ser comprendida como un experimento permanente. Y, por ello, requiere el aporte de diversas ciencias, así como de una reflexión sistemática en relación a sus propios hallazgos. Desde esta perspectiva, la ciencia y la filosofía tienen mucho que aportar a la educación. Sin embargo, es más frecuente escuchar a los maestros hablar de los aportes que brindan

ciencias como la psicología a la comprensión de problemáticas educativas que los aportes que puede brindar la filosofía.

Prevalece hasta nuestros días entre los maestros formados en las distintas áreas del saber, una concepción de la filosofía como búsqueda de verdades trascendentales y absolutas que poco tiene que ver con problemas reales y cotidianos de la escuela y de la vida. Cabe aclarar que en esta representación se ha forjado en el maestro mediante su propia experiencia como estudiantes del bachillerato y en el imaginario social que se ha constituido con el tiempo por cuenta de las maneras más habituales y tradicionales de enseñanza de la filosofía. Por lo que no es extraño leer relatos como este:

Como en la educación tradicional empezamos a ver filosofía en décimo y once. Las clases de filosofía en el colegio digamos que eran básicamente escuchar al profesor, al cual le gustaba hablar mucho, hacíamos unas lecturas y luego resolvíamos algunas preguntas en las cuales básicamente resolvíamos lo que él nos había dicho o lo que estaba en los libros (Sarmiento Aponte, 2015, p. 26)

Ahora bien, el aporte que puede dar la filosofía a las ciencias de la educación no se reduce a la determinación de principios y fines educativos abstractos, universales y eternos que no se correspondan en concreto con las necesidades e intereses de los sujetos y las comunidades que se educan, por cuanto son ellos quienes deben determinarlos. El aporte de la filosofía de la educación se orienta a la proporción de hipótesis e ideas de cómo desarrollar la práctica educativa en conformidad con los fines que se tracen dichos individuos y sus comunidades. Y ello porque contribuye en la adopción de una perspectiva crítica y reflexiva de las prácticas educativas y de la realidad social.

Esta manera de entender la filosofía de la educación, perspectiva que se ampliará en el presente capítulo, constituye el soporte conceptual y metodológico de una propuesta de formación ética basada en el desarrollo de “ideas morales” más que en la inculcación de “ideas acerca de la moralidad”. Siguiendo la distinción que establece Dewey (2011), las “ideas acerca de la moralidad” enfatizan en el cumplimiento de reglas permanentes y necesarias y en la corrección de las actitudes que se consideran incorrectas, mientras que las “ideas morales” se adquieren a través

de la constante exposición del individuo al proceso de la vida social en su esfuerzo de significación individual y cooperativo.

Las “ideas acerca de la moralidad” son el resultado del estudio de principios y valores morales *a priori*, abstractos, basados en ideales externos de orden disciplinar; y las “ideas morales” son el resultado del examen de la experiencia personal y compartida *a posteriori*. Motivo por el cual las primeras, rara vez impactan la conducta, el desarrollo de la conciencia individual y la autorregulación, a diferencia de las segundas que se caracterizan por favorecer la autoconciencia y, por lo tanto, tienen un impacto mayor en el individuo, pudiendo desencadenar cambios reales en su experiencia presente y futura (Dewey, 2011).

Ahora bien, la hipótesis que aquí se plantea, y que será desarrollada a continuación, es que la filosofía puede aportar de manera significativa al desarrollo de ideas morales.

3.2 ¿Por qué un enfoque filosófico podría contribuir a una auténtica formación ética?

La invitación a encontrar en la filosofía la clave para el desarrollo de ideas morales en los individuos no es una propuesta novedosa, por el contrario, implica volver a los orígenes de la educación misma y comprenderla en su sentido más amplio como *Paideia*. Según Hoyos (2012), reconocido filósofo, humanista y docente colombiano, comprender la educación como *paideia* es reconocer el papel de las virtudes intelectuales y morales en el desarrollo de competencias teóricas y prácticas (Hoyos, 2012). En lo que atañe a la formación en las virtudes morales, de acuerdo con Hoyos (2012) desde los griegos se reconocen dos rutas: primero, la educación moral que resulta del apego a las tradiciones y costumbres; segundo, la formación ética que se logra mediante el distanciamiento de lo acostumbrado. Este segundo proceso, es el ejercicio reflexivo que promueve la filosofía y la razón por la cual la ética es considerada una rama de esta.

De acuerdo con Hoyos (2012), esta concepción de la filosofía originada en Grecia es un recordatorio y una invitación a superar la ingenuidad de asumir ciertas posturas y actitudes que reposan en el hábito, y que se sustentan en el *siempre ha sido así*?. La filosofía, conduce a la adopción de nuevas actitudes ante el mundo de la vida (Hoyos, 2012), como resultado de una perspectiva crítica fundamentada en el *logos*. La razón, orienta al hombre al autoexamen. Allí reside el valor del ejercicio filosófico (Hoyos et al., 2012, p.25).

Al respecto, ya recordaba Dewey (1930) que para Platón existía una relación entre el conocimiento del bien y su práctica y, en consecuencia, tendía a creer que la mala acción proviene de la ignorancia. Allí, la filosofía emerge como un medio para la institución de la buena vida, camino seguro entre la contemplación de la verdad y la práctica de la virtud; llegando incluso a considerarse una condición para ello, de allí el valor de la educación filosófica. Para ese momento la filosofía y la educación se encontraban orgánicamente conectadas (Dewey, 1930, 1968). Esta concepción orgánica se constituyó en una guía de reflexión y acción para las escuelas del periodo helenístico que encontraron en la filosofía una forma de vida.

Sin embargo, este vínculo vital se rompió. En consecuencia, la educación y la filosofía siguieron cada una su propio camino. Así, se fue diluyendo el pensamiento filosófico sobre los problemas de la vida y se empezó a emplear la mayor parte del tiempo de la escuela en asuntos académicos. Cada vez más, se empezaron a enseñar las distintas disciplinas de forma aislada (especializada) y no como un modo de comprensión de la vida social de manera integrada. La educación parecía más interesada en cuestiones técnicas y especializadas que en la Buena Vida (Dewey, 1930).

En este escenario, tal como señala Dewey (1930), la instrucción moral directa propia de las clases de ética y valores empezó a asociarse con la enseñanza de ciertas virtudes particulares y la inculcación de ciertos sentimientos relacionados con ellas. A su vez, la formación ética comenzó a poner un particular énfasis en la corrección de las actitudes que se consideraban incorrectas, enfatizando así la instrucción y la disciplina,

en vez de la formación en el discernimiento. No obstante, la instrucción moral que se limita al entrenamiento para la ciudadanía y la obediencia a las leyes no influencia necesariamente la conducta, como sí ocurre cuando el sujeto construye sus propias ideas morales a través del análisis social y la elección de principios para la orientación de la vida.

Según Camps (2004), no es desconocido el hecho de que la filosofía a lo largo del tiempo ha ido perdiendo la mayor parte de sus temas de estudio, ello a causa de la separación de los saberes de la considerada ciencia madre y el fenómeno de especialización propio de la modernidad. Sin embargo, sigue encontrando en la valoración del comportamiento un tema de reflexión, que en palabras de Camps (2004) “no sólo nadie le disputa, sino que nadie quiere para sí” (Camps, 2004, p. 19)⁴⁷. Y es que, en las ciencias sociales, incluidas la sociología, la economía, la historia y el derecho, se han edificado sobre un discurso que se comprende a sí mismo como libre de valoraciones morales en su pretensión de cientificidad, mientras que la filosofía que superó el auge neopositivista, comprende que la formulación de juicios éticos es propia del razonamiento humano y sus interacciones, por lo que reconoce la necesidad de crear escenarios para la realización de discusiones valorativas.

En este mismo sentido, Camps (2004) señala que la filosofía se comprende a sí misma hoy como “una reflexión sobre la cultura” (Camps, 2004, p.26), que reconoce en el “comportamiento ético y político una de las manifestaciones culturales que necesita más atención” (Camps, 2004, p.26). Y que si bien su tarea no es la resolución de los conflictos morales que se presentan en la vida práctica, sí contribuye a plantearlos y a examinar los juicios sobre los que se sustentan, a la vez que brinda claridades que podrían servir de referencia para la acción futura. De allí la importancia

⁴⁷ Al argumento presentado por Camps (2004) podría contraargumentarse. Otros saberes como la psicología social, la psicología evolucionista o la neurociencia han hecho del comportamiento humano uno de sus temas de investigación. Ahora bien, su propósito es favorecer una mayor comprensión de la psique humana a través del estudio de la mente y sus procesos, así como la catalogación objetiva de las conductas apreciadas, pero sin entrar en discusiones morales y sin un particular interés sobre los enunciados valorativos.

de retornarle un lugar dentro de la educación y particularmente dentro de la formación ética. Entendiendo que,

El papel de la reflexión filosófica en campos específicos como el de la educación, contribuye a tomar decisiones orientadas al plano práctico. Es justamente en el ámbito cotidiano, de las experiencias educativas de todos los días, que una filosofía que se dice práctica tendría mucho que decirnos, sobre todo, en lo atinente a la orientación de decisiones y acciones concretas. La función esencial que le corresponde asumir a una pedagogía orientada filosóficamente, es el hacer realidad la idea de comunidad crítica de comunicación; es decir, convertir esta idea en parte esencial de la experiencia de los actores educativos y de todo sujeto que participe en procesos sociales concretos (Quintero y Ruiz, 2003, p. 1).

A fin de ahondar en las razones que llevan a considerar la pertinencia de adoptar un enfoque filosófico para la transformación de la formación ética actual en el país, y de manera específica en los programas de licenciatura, se expondrán a continuación algunas de ellas. La filosofía: i) brinda una fundamentación; ii) contribuye a la clarificación conceptual; iii) ofrece un marco teórico de referencia para la comprensión de algunos de los principales problemas morales y éticos presentes en la historia de la humanidad; iv) proporciona una perspectiva crítica y constructiva de la experiencia; v) provee una metodología para la enseñanza de la ética que promueve una actitud de disposición al diálogo, al examen crítico y argumentativo del hecho moral e introduce un tipo de preguntas que contribuyen al examen riguroso de las intenciones, motivos, circunstancias, opciones morales, entre otros.

3.3 La filosofía como fundamentación y clarificación conceptual.

Actualmente, la filosofía no es la única disciplina que reflexiona sobre las prácticas, sentimientos, rituales, costumbres, normas, valores y principios, además, de lo común que es hacerlo en la vida cotidiana. Sin embargo, identificar algunas características

recurrentes en el trabajo filosófico puede ser pertinente para pensar su contribución a la formación ética. Vigo (1999), propone que la reflexión filosófica sobre la ética actúa en tres de sus ámbitos: la ética descriptiva, la ética normativa y la metaética.

A través de la ética descriptiva, la filosofía se asocia con “la investigación empírica de los sistemas de normas y creencias morales existentes” (Vigo, 1999, p. 49) que realizan, por ejemplo, los etnólogos o antropólogos, quienes estudian las culturas, por medio del trabajo de campo, incluyendo los sistemas de creencias morales y las normas. Las preguntas que están en la base de este tipo de investigación filosófica son de carácter descriptivo: ¿qué tipos de sistemas morales tienen?, ¿cuáles son sus normas y los principios reconocidos por la comunidad? Pues su propósito es realizar un inventario sin entrar a examinar o juzgar la validez de estos sistemas morales o el fundamento de las normas y principios.

Por su parte, el nivel de reflexión normativo, no se agota en la identificación de los sistemas de normas y creencias, sino que se intenta establecer su validez aportando una fundamentación para ello.

Por ejemplo, no se dice simplemente que en la cultura occidental la norma "no matar" se considera ampliamente válida, sino que se apunta a justificar por qué es válida. Y, atendiendo a eso, se termina sacando la conclusión de si se puede o no justificar esa validez, pues no siempre la justificación tiene un resultado positivo. A veces, la pregunta por la justificación tiene un resultado negativo, pues no se encuentra ninguna justificación de una norma (p. 50).

El tercer nivel de reflexión es también conocido como la metaética, término que se introduce en el siglo XX en el marco de la filosofía analítica anglosajona, que no se centra en cuáles sistemas de creencias y normas hay, tampoco en su validez, sino en el análisis lógico y semántico de los enunciados con los cuales se expresan los juicios morales (Vigo, 1999):

La metaética consiste en el análisis de estas estructuras. Por ejemplo, cuando decimos que algo es bueno, ¿qué significa el predicado "bueno"?, ¿es un predicado que indica una cualidad de las cosas, como "rojo", o tiene otro correlato semántico, otra estructura? (...) Estos predicados se usan frecuentemente, pero eso no quiere decir que se conozca su estructura lógica (p. 50).

Si bien, estos tres ámbitos de la ética son asidero para la indagación filosófica, para autores como Vigo (1999), hay un mayor campo de reflexión filosófica en los niveles normativo y metaético.

3.4 La reflexión normativa y la fundamentación filosófica

Dentro del ejercicio filosófico es central la pregunta por la validez de los sistemas de creencias y normas morales. Por ello, es materia de reflexión filosófica indagar qué lleva a decir que algo es bueno o malo acogiendo un punto de vista moral (Vigo, 1999).

Ahora bien, no todos los intentos de fundamentación racional son filosóficos, no lo son aquellos que recurren primordialmente a la autoridad política, religiosa o jurídica. Quien busca argumentar filosóficamente va a ofrecer razones distintas a Dios o el Estado, aunque sea creyente o un ciudadano respetuoso de la autoridad. La reflexión filosófica busca alejarse de la argumentación normativa abstracta y utópica porque ella no permite el análisis contextualizado sobre las condiciones históricas de aplicación de los principios y normas morales y porque no permite “la confrontación racional crítica del discurso moral” (De Zan, 2004, p.32).

Los intentos de fundamentar los juicios morales en gustos, opiniones particulares o sentimientos especiales tampoco son filosóficos porque son frecuentemente oportunistas y acríticos dado que no tienen pretensión de validez objetiva y universal. A modo de ejemplo, dirá Vigo (1999):

Cuando alguien dice que robar está mal y le preguntan por qué, es difícil escurrirse de la discusión diciendo "a mí simplemente no me gusta, pero, si a ti te gusta, roba", porque cuando uno dice que robar está mal, está suponiendo que esto vale también para todo el que le oye. Si el otro cuestiona esto, la discusión nos confronta con la necesidad de dar razón de esa creencia moral. Y hay que apelar a razones que sean vinculantes para el que oye, no sólo a lo que a uno le parece bien (p.55).

La ética no es un asunto privado de preferencias subjetivas que se mantienen al margen de la vida social y pública, por lo que su fundamentación debe partir del reconocimiento de que hay juicios que expresan ideas y comportamientos que no son moralmente aceptables porque no contribuyen a la convivencia social y a la democracia. En palabras de De Zan (2004):

El acuerdo y el desacuerdo en el campo de lo moral no es una cuestión de preferencias subjetivas, sino que tiene que ver con el juicio reflexivo acerca de la razonabilidad de una conducta o de una norma, y solamente puede fundamentarse mediante argumentos racionales cuya pretensión de validez haya sido expuesta a la crítica y pueda ser públicamente reconocida. Por lo tanto, la moralidad implica apertura para escuchar a los otros y considerar los argumentos de todos los demás. La moral no es un asunto privado sino esencialmente comunicable (p. 42).

Para que un razonamiento moral sea válido, tiene que ser aceptable para cualquier persona razonable situada en esa época y lugar. Además, no puede responder a sesgos ni intereses particulares (Gaitán Torres, 2017, p.120). Una auténtica reflexión ética debe partir del reconocimiento de esto y orientarse a la búsqueda de una fundamentación racional objetiva y desapasionada. Autores como Vigo (1999) sustentan esta idea en el hecho de que la filosofía "se toma en serio", en el requerimiento de fundamentación que emerge en el marco de la discusión moral cotidiana cuando hay desacuerdo.

Cuando dos personas no concuerdan en moral, aparece inmediatamente la necesidad de dar razón de lo que cada uno encuentra bueno o malo desde el punto de vista de la evaluación moral. La filosofía toma ese aspecto y lo potencia, requiriendo fundamentación, además, para la validez de las normas que están en juego en cada caso (Vigo, 1999, p. 55).

Y allí es donde la fundamentación filosófica es pertinente, no solo porque reviste una pretensión de objetividad, sino que reconoce que la eticidad es un ámbito sujeto a crítica, donde la posición contraria y la propia requieren de una argumentación racional ordenada, rigurosa y cuidadosa.

3.5 Filosofía como marco teórico de referencia para la comprensión de algunos de los principales problemas morales y éticos presentes en la historia de la humanidad

Alrededor de la fundamentación filosófica se han originado a lo largo de la historia de Occidente distintas teorías éticas. En particular, en la reflexión normativa, se han edificado de acuerdo con Vigo (1999) dos grandes tipos de teorías éticas: las *éticas teleológicas* que se orientan a la reflexión sobre el fin último (*télos*) de la vida práctica y las *éticas deontológicas* que se articulan sobre la noción de máximas universalizables de la acción. Las distintas teorías que se inscriben dentro de una u otra varían: en el primer caso, con lo que definen como fin; en el segundo caso, en los motivos que se imponen a la razón para optar por determinadas máximas y no por otras. En el primer grupo se ubican, por ejemplo, “las diversas variantes del hedonismo ético, que es una ética teleológica, colocan como fin último de la vida práctica el placer. El eudemonismo o ética de la felicidad y el vitalismo” (Vigo, 1999, p.59). En el segundo grupo encontramos, por ejemplo, las éticas de la virtud, también a Kant y su célebre imperativo categórico y las éticas utilitaristas y su búsqueda del mayor bien para la mayoría.

Teorías como éstas se abordan en algunos de los *syllabi* de los cursos de ética que se revisaron y en las percepciones de los maestros que participaron en las encuestas

y grupos focales. Si bien se hace referencia a uno que otro autor, lo cierto es que son alusiones a ideas aisladas, descontextualizadas y no se logra identificar alrededor de ellas cómo contribuyen a pensar la realidad y sus dinámicas actuales. Tampoco se establece con claridad su pertinencia frente a las inquietudes éticas y morales que tiene cada profesión. Dicha información se presenta en muchos casos de manera descontextualizada, por lo que, se dificulta contrastar y comprender su valor para su momento histórico. Finalmente, no hay una claridad frente a los conceptos y sentido de uso de estos, por lo que, es demasiado amplio el campo de interpretación. Lo anterior, no debería implicar, como ha ocurrido en muchos casos, eliminar como referentes para el estudio de la ética a las teorías éticas, sino establecer su aporte y las maneras de integrarlas dentro de la reflexión.

Es importante que los futuros maestros tengan una formación básica en relación con las principales teorías éticas y no porque deban replicar la enseñanza de dichas teorías, sino porque este estudio les permitirá reconocer algunas de las problemáticas centrales de la ética y la moral. Problemáticas que han estado presentes en la historia de la humanidad con cierto tratamiento y debate. Además, este conocimiento contribuye a pasar del propio sistema de creencias y valores para reconocer otros puntos de vista y lograr así perspectivas más amplias frente a estas cuestiones.

Pero no solo conocimientos referidos a teorías filosóficas pueden ser útiles para el ejercicio docente, la aproximación a distintas teorías psicológicas y pedagógicas también son necesarios para adquirir mayor consciencia sobre el desarrollo del juicio moral y el rol de la educación en este proceso. Allí, la filosofía puede constituirse en un puente integrador aportando preguntas que pongan en diálogo estos saberes con la realidad. No es suficiente fundamentar y perfeccionar las habilidades cognitivas que están en la base del razonamiento moral o clarificar los conceptos que sustentan los enunciados morales, aun cuando ello sea un punto de partida básico dentro una auténtica formación ética y su enseñanza, se requiere el examen detenido de los diversos interrogantes filosóficos que plantean cada una de las situaciones morales en las que el sujeto se ve envuelto (Pineda, 2011).

3.6 La filosofía como perspectiva crítica y constructiva de la experiencia

Frecuentemente, se presenta a la filosofía como un esfuerzo por conocer la realidad última y eterna, por lo que la negación de su valor radica en la imposibilidad de alcanzar dicho conocimiento (Dewey, 1941; 1968). Además, y desde una perspectiva clásica se entiende la filosofía de la educación como una reflexión en torno a “los fines de la educación y el «modelo de hombre»” (Vasco et al., 2012, p. 99) que se quiere formar por medio de la educación.

Si bien es importante devolver un lugar a estas cuestiones y a la reflexión en el marco de una educación donde las preocupaciones giran en exceso alrededor de la gestión educativa, hay otra concepción alternativa de la filosofía que necesita ser divulgada por el aporte que brinda a la enseñanza de la ética. Desde esta perspectiva la filosofía no se ocupa de lo que está más allá de la experiencia, pues su labor está referida a la “experiencia actual” y su crítica en un tiempo dado (Dewey, 1941, p. 82).

Como señala Dewey, los conflictos y defectos de la experiencia tal como se presenta exigen una revisión crítica continua, que involucra tanto sus contenidos como sus procedimientos (Dewey, 1941, p.82). Sin embargo, la labor de la filosofía como crítica no es la de “ofrecer conocimientos adicionales más allá del alcance de la ciencia”, sino que su interés es ponerse al servicio del examen de los valores, principios y fines que enmarcan los hechos y los juicios valorativos que los sustentan porque el conocimiento en sí mismo “no dice que debe hacerse con lo que se conoce” (Dewey, 1941, p. 87). No se debe olvidar que el hombre no es solo un ser que conoce, sino que actúa, que tiene conductas que son producto de la insensatez, sentimientos, emociones y rutinas, algunas más ordenadas y planificadas que otras. Y es que la experiencia no logra por sí misma “engendrar valores fundamentales y para dirigir el esfuerzo reflexivo respecto a su realización” (Dewey, 1941, p.83), pero la filosofía sí puede contribuir en este esfuerzo. La indagación intelectual puede ayudar a proyectar a través de “la reflexión sistemática, una experiencia mejor ordenada y más amplia” (Dewey,

1941, p.83). De allí que pueda atribuirse a la filosofía un carácter constructivo. En palabras de Dewey (1941):

Las creencias que se han desarrollado y han adquirido una vigorosa fuerza emocional y emotiva sin saber cómo; la presión de las circunstancias inmediatas; la influencia del ejemplo y del precepto no críticos; la acomodación sumisa a las exigencias de las instituciones y tradiciones existentes. Con respecto a tales fuerzas esta filosofía es crítica sistemáticamente. La crítica ejerce su poder liberador; tiende a liberar a la actividad humana de la sujeción de la costumbre al abrir nuevas posibilidades. Mediante la comparación de las mismas costumbres y hábitos que se hallan en conflicto entre sí, la inteligencia se capacita para proyectar nuevos valores, que cuando actúan crearán nuevas costumbres (p. 89).

Es este carácter crítico y constructivo que comporta el ejercicio filosófico, el que contribuye al distanciamiento de la moralidad habitual y el desarrollo de nuevos hábitos reflexivos y actitudinales. La filosofía constituye un compromiso con el cuidado del propio pensar, un entrenamiento en el discernimiento, que se orienta al desarrollo de la metacognición y la autocorrección del pensamiento, propiciando la adquisición de nuevos hábitos intelectuales y morales; así como la mejora de las capacidades del razonamiento y juicio de los sujetos. De allí que pueda ser considerado como un enfoque pertinente para la formación ética a nivel universitario.

3.7 La filosofía como metodología para la formación ética

Autores como Pineda (2011), hacen énfasis en la necesidad de comprender que no se enseña ética como se enseñan otras disciplinas. Si la finalidad de un curso de ética es conducir al examen de las acciones humanas y al desarrollo de juicios valorativos para juzgarlas e identificar las distintas alternativas de actuación (Pineda, 2011), un buen maestro de ética no tiene en principio que enseñar nada de forma directa como sí ocurre en matemáticas o ciencias. Lo que debe hacer el maestro es ayudar en la identificación y el examen de las opciones morales, las circunstancias, los motivos, las razones y las

posibles consecuencias, entre otros, para su valoración. Por lo tanto, su función es la de acompañar en el proceso de autocorrección del pensamiento a través de cuestionamientos pertinentes y la indagación cooperativa. Para ello, requiere metodologías y didácticas acordes.

Por esto, la clase de ética que se limita a la enseñanza catedrática de valores y códigos deontológicos, al asumir estos principios como válidos sin mayor cuestionamiento, no contribuye al desarrollo de una perspectiva crítica ni el examen de las opciones morales. Las clases basadas en el examen de problemáticas sociales a través del debate en el que no hay criterios claros para el examen de la acción, terminan por convertirse en un espacio de socialización de gustos y opiniones personales que indirectamente promueven un relativismo moral. Las clases dedicadas al estudio de teorías no necesariamente tienen una vinculación con la vida práctica por lo que no favorecen su examen. Las clases dirigidas a la toma de decisiones pueden terminar reducidas a una elección tipo gerencial donde toda la atención se enfoca en el resultado y no en realizar un riguroso proceso de investigación ética. Finalmente, las clases orientadas a la resolución de dilemas morales corren en riesgo de no ser más que un entrenamiento lógico-cognitivo que no tiene en cuenta otros aspectos como los emocionales y afectivos que intervienen en la acción moral.

Las metodologías descritas no aportan al examen crítico de las opciones morales, para ello, son más apropiadas metodologías como la resolución de dilemas y la casuística. Ahora bien, entre las metodologías que buscan orientar a los estudiantes hacia el examen de sus acciones, de sus opciones morales y juicios valorativos se ubica la propuesta por el programa de Filosofía para Niños, y esta será examinada a continuación. Tal como expone Lipman et al. (1992):

Hay varios enfoques de la educación que buscan promover la discusión en clase, sobre todo en el campo de la educación moral; entre ellas, por supuesto, se encuentra el programa de Filosofía para Niños. Los niños están ansiosos de examinar sus problemas comunes, lo cual facilita que las discusiones se desarrollen fácil y fluidamente una vez que se ha creado un ambiente de confianza y respeto mutuos (Lipman et al., 1992, p.291).

3.7.1 Lipman: su programa de Filosofía para Niños y su dimensión ética

En una entrevista el profesor de filosofía norteamericano y director del Instituto para el Desarrollo de Filosofía para Niños (IAPC) Matthew Lipman (1922-2010), quien se declaró a sí mismo deweyniano (2011, p. 188), plantea que su programa de Filosofía para Niños responde a un interés por aplicar en el campo educativo la metafísica y la epistemología de Dewey, más que sus escritos propiamente educativos. Entre las razones que ofrece para no centrarse en los escritos educativos de Dewey alude a: i) que si bien este tuvo experiencia en el aula, no se ocupó de la tarea de desarrollar un currículo, ii) tampoco abogó por utilizar la filosofía en la escuela primaria, aunque quizás lo habría hecho de conocer la propuesta cuya publicación fue en 1969 (UNESCO, 2011), la cual es posterior al fallecimiento de Dewey (Lipman y García Moriyón, 2011, p. 188). Estas declaraciones permiten entrever la centralidad que tiene la teoría de la experiencia de Dewey en el programa de Filosofía para Niños creado por Lipman.

Inspirado en gran medida, tal y como se ha anotado, en las conceptualizaciones de Dewey, en la década de 1960, Lipman desarrolla un programa al que denomina Filosofía para Niños. Cuando se habla del origen del programa suele hacerse referencia a las necesidades que Lipman observa en su ejercicio como profesor universitario de lógica en la Universidad de Columbia, hecho que se alinea con la perspectiva pragmatista de la filosofía y su interés por transformar la educación. Respecto al origen del programa en su escrito titulado “Acerca de cómo surgió Filosofía para Niños”, Lipman (1997) narra que encontró en sus estudiantes una tendencia hacia el pensamiento desordenado, incoherente y asistemático. Hecho que le llevó a considerar una deficiencia en su educación previa con respecto a las materias y la orientación del currículo, en la medida que,

las materias que componen el currículo suponen que los estudiantes aprenden solos a razonar, argumentar, investigar y formar conceptos. Se asume que los procesos de razonamiento se van desarrollando por sí solos en la medida en que

los contenidos a estudiar se complejizan. Desde esta perspectiva, el razonamiento se ejercita y de forma natural se desarrolla, sin necesidad de instrucción. Sin embargo, los hechos desmienten que esto sea así; las lagunas a nivel de razonamiento, argumentación, y la falta de una metodología de la investigación en los estudiantes universitarios, demuestran la necesidad de buscar herramientas que ayuden a que esas habilidades básicas se consoliden desde los inicios de la vida escolar (Sarmiento Aponte, 2014, p. 264).

Desde esta perspectiva se entiende que aprender a pensar y a reflexionar no se desarrolla de manera espontánea en los individuos. Y que allí la educación juega un papel protagónico en el desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden superior que se requiere para ello. Por lo que supone un trabajo de planificación curricular, intencionado y organizado, orientado a dicho propósito. De esta manera, se propuso el desarrollo de un programa de habilidades de pensamiento que ayude “a los niños a pensar tanto de una manera más lógica como de una forma más significativa” Lipman et al., 1992, p. 66). Esta propuesta se articula alrededor de una educación filosófica desde los primeros años de estudio, considerando que la filosofía puede promover, potenciar y perfeccionar destrezas y capacidades cognitivas en los niños, por lo que no debe reservarse sólo para los últimos años de escolaridad.

Lipman pensó que la filosofía, por ser una disciplina que no solo enseña una serie de contenidos, sino que se ocupa de desarrollar técnicas para potenciar habilidades de razonamiento, argumentación, investigación y conceptualización, podría contribuir al mejoramiento de la educación (Sarmiento Aponte, 2014, 264).

A raíz de estas consideraciones Lipman crea el programa de Filosofía para Niños, con el objetivo de “ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos” (Lipman et al., 1992, p. 129). Lo que implica conducir el razonamiento de los niños a la formulación de preguntas, el desarrollo de la capacidad de formular juicios lógicos

y el fortalecer el razonamiento crítico, reflexivo y autónomo, entre otros⁴⁸. Para ello, el programa cuenta con un componente cognitivo y otro metacognitivo. El primero busca llevar a los niños a problematizar su mundo y pensarlo de forma razonada y argumentada, mientras que el segundo promueve la reflexión y la conciencia sobre las operaciones y actividades mentales que realiza cuando piensa el mundo (Sarmiento, 2014).

Para ello, se orienta hacia el desarrollo de las cuatro competencias básicas de todo hablante, pero con un enfoque filosófico que las particulariza, y estas son: el habla razonada, la escucha atenta, la lectura significativa y la escritura reflexiva. Estas competencias requieren a su vez el desarrollo de habilidades cognitivas asociadas con la percepción, investigación, conceptualización y análisis, razonamiento, traducción e interpretación. En concordancia con Lipman et al., (1992), “estas habilidades específicas ayudan a los niños a escuchar mejor, a estudiar mejor, a aprender mejor y a expresarse mejor” (p.68).

En este punto, es importante anotar que estos propósitos abandonan, en palabras de Lipman et al., (1992), toda presunción de que los niños actúan, pero no razonan; así como la idea de que solo los niños incurren en pseudo razonamientos. Es decir, no se intenta forzar el razonamiento del niño al modelo del razonamiento adulto:

El problema pedagógico es, al menos en su primer nivel, transformar al niño que ya está pensando en un niño que piense bien. Un programa fiable de habilidades del pensamiento haría algo más que capacitar a los niños para tratar de forma eficaz tareas cognitivas inmediatas, como resolver problemas o tomar decisiones. Buscaría consolidar el potencial cognitivo de los niños de tal manera que estuvieran preparados en el futuro para un pensamiento más

⁴⁸ Ahora bien, y pese a las controversias que genera entre los maestros tanto de filosofía como de otras áreas sobre la aptitud de los niños y pertinencia de una educación filosófica desde los primeros años de escolaridad, el programa ha tenido una notable expansión alrededor del mundo. La UNESCO (2011), inició en el año 2005 un estudio sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en el mundo, dedicando un importante espacio para reseñar a las instituciones internacionales que apoyan el programa, las redes, las revistas, las experiencias y los estudios de casos que se han desarrollado en distintas regiones del mundo. Evidenciando a su vez la dimensión actual del movimiento en educación preescolar, primaria y secundaria, siendo los dos primeros ciclos formativos que hasta la formulación del programa no eran escenarios considerados para la educación filosófica.

efectivo. El fin de un programa de habilidades del pensamiento no es convertir a los niños en filósofos o en personas que toman decisiones, sino ayudarles a pensar más, a ser unos individuos más reflexivos, más considerados, más razonables (Lipman et al., 1992, p. 67).

A los aspectos cognitivos y metacognitivos se suma un componente ético, porque su desarrollo busca, a su vez, generar la disposición social de razonar con otros. Y ello porque el programa no se orienta hacia el entrenamiento lógico y argumentativo como un fin en sí mismo, este busca aportar a la formación ética a través de la promoción del diálogo razonado, y en aras del sueño democrático que ya se había avizorado con Dewey: “la persona razonable respeta a los otros y está capacitada para tomar en cuenta sus puntos de vista y sus sentimientos, hasta el grado de modificar su propio modo de pensar en la construcción consciente de sus ideas” (Plan Integrado de Áreas - PIA, , como se citó en Sarmiento Aponte, 2014, pp. 265-266).

De acuerdo con Lipman et al., (1992) es muy difícil concebir una propuesta como la de Filosofía para Niños sin un componente de educación moral. Primero, porque los niños con frecuencia expresan valoraciones sobre su experiencia y muestran interés por ello, y segundo porque gracias al programa los niños se ven

animados a expresar sus creencias respecto a lo que consideran importante, sino también a discutirlos y analizarlos, teniendo en cuenta las razones que hay a favor y en contra, hasta que puedan llegar a formar juicios de valor reflexivos que estén más sólidamente fundados y sean más defendibles que sus preferencias originales (Lipman et al., 1992, p. 121).

Lipman et al., (1992), ofrecen una serie de razones para sustentar por qué una educación moral no puede separarse de una educación filosófica, entre ellas que la filosofía: i) desarrolla habilidades de pensamiento lógico que permiten reconocer la necesidad de examinar con objetividad, coherencia y globalidad las situaciones morales; ii) conduce al desarrollo de una actitud más abierta y flexible hacia las

posibilidades y para la búsqueda de alternativas; iii) contribuye en el reconocimiento del carácter multidimensional de cada situación, y la variedad de aspectos que involucra su análisis; iv) no sólo conduce al razonamiento acerca del comportamiento moral, sino que a través de su metodología dialógica es una oportunidad para practicar la moralidad; v) contribuye al reconocimiento de las opiniones, creencias y sentimientos de los demás⁴⁹.

3.7.2 La propuesta metodológica de Filosofía para Niños

El currículo original del programa de Filosofía para Niños creado por Lipman consta de novelas filosóficas y manuales para el profesor, los cuales se organizan para cubrir las edades de los 7 a los 18 años, enfatizando en el desarrollo de habilidades y temáticas conforme a las necesidades e intereses de cada edad. No es accidental que sean novelas y no libros de textos los recursos empleados por el programa. La elección de novelas que recrea diálogos donde los protagonistas son niños que conversan sobre cuestiones filosóficas, pero que además se implican en una cooperación intelectual (Lipman et al., 1992, p. 25, introducción de los traductores), es acorde con la metodología que propone el programa, y su interés por problematizar la realidad sin fijar una única respuesta o significado alrededor de los objetos de reflexión. De igual manera, los manuales del profesor no son compendios con instrucciones, preguntas y respuestas, sino propuestas de preguntas y planes de discusión para suscitar el diálogo empleando los métodos de la investigación.

Y si bien al día de hoy el currículo del programa ha dado lugar a nueva literatura, así como a la creación de otros recursos (no solo escritos), la metodología que acompaña el uso de estos materiales, en cuanto pretextos para pensar, sigue siendo uno de los aspectos más relevantes del programa. Esta metodología se denomina

⁴⁹ Por ello, Filosofía para Niños tiene entre sus propósitos "agudizar las capacidades de *sim-pathia* hacia los demás y con el medio" (Barrientos-Rastrojo, 2022, p. 2), contribuyendo a generar un mayor respeto por la diversidad, la cooperación intra e intergrupala y el fortalecimiento de la democracia.

community of inquiry o comunidad de investigación y conlleva la adopción de un método cooperativo de indagación que se acompaña del rigor de la investigación filosófica, es decir, que se caracteriza por ser constante y autocorrectiva sobre temas problemáticos e importantes en la experiencia cotidiana de los individuos (Lipman et al., 1992, p. 40).

Ahora bien, y teniendo en cuenta que este programa está pensado para la formación de niños y jóvenes, ¿qué valor metodológico podría tener para la formación de quienes cursan una profesionalización en educación? La clave de esta respuesta está en la necesidad de formar a los maestros con una estructura didáctica similar a la que se espera empleen en sus aulas de clase. Lipman et al., (1992), recuerdan que fue Dewey, quien en tiempos modernos afirmó que no debe existir diferencia entre el método en el que son formados los maestros y el método que se espera empleen para enseñar. Sin embargo, la falta de preparación de los maestros para tratar con rigor lógico y sensibilidad temas relacionados con la ética, no reside en su falta de potencial intelectual, sino en las falencias de los programas de formación del profesorado en estos temas, los procedimientos y las didácticas que permitan animar a los niños a indagar de manera cooperativa cuestiones morales, tal y como se ha venido señalando desde el primer capítulo de esta investigación.

La construcción de una comunidad de indagación en la que pueda desarrollarse la investigación ética va mucho más allá de la creación de un espacio abierto al diálogo, porque el diálogo filosófico implica unas condiciones, intencionalidades, procedimientos y didáctica particular. Motivo por el cual si lo que se espera es que los maestros dirijan diálogos de este tipo u otros, se les debe brindar la posibilidad de participar de distintos modelos de diálogo, identificarlos y emplearlos según los propósitos esperados. Y es que si bien en todo tipo de diálogo aparecen cuestiones insospechadas, cuando se trata de orientar un diálogo filosófico a modo de ejemplo:

el objetivo no es confundir a los alumnos, refugiándose en el relativismo, sino animarles a que empleen los recursos y los métodos de investigación para que puedan evaluar los hechos, detectar incoherencias y contradicciones, deducir

conclusiones válidas, construir hipótesis y utilizar criterios hasta que comprendan las posibilidades de la objetividad cuando se trata tanto de hechos como de valores (Lipman et al., 1992, p. 24).

En este punto es importante traer a consideración algunos planteamientos de Susan Gardner (2015), para quien un diálogo no es lo mismo que facilitar una indagación mediante el dialogo, porque facilitar una indagación equivale a emplear un método de búsqueda de la verdad. En este escenario solo se aceptan como verdaderas aquellas afirmaciones que se fundamentan en buenas razones y/o cuentan con evidencia que las respaldan. Por ello, es riesgoso confundir el diálogo *per se* con el diálogo filosófico, pues conlleva a pensar que en el diálogo filosófico no hay respuestas correctas o que todo vale, lo que no ayuda a cortar el relativismo de raíz, tanto en filosofía como en ciencia porque obstaculiza la posibilidad de investigar. Afirma Gardner (2015) que, si aquello que está sucediendo no es una investigación genuina, es decir, si aquel espacio dialogo no se basa en un compromiso colectivo de avanzar hacia la verdad⁵⁰, entonces aquello que está acaeciendo no es filosofía, sino un espacio, tal vez, para la mera diversión del intercambio de opiniones.

Además, si la enseñanza de la ética implica formar en otras ramas de la filosofía como la lógica o la epistemología, sus maestros deben ser formados también en ellas. Pero dirigir la formación ética en todos los niveles de escolaridad hacia este objetivo es una tarea que las escuelas no pueden en cada caso desarrollar ellas mismas, por lo que se requiere que las escuelas universitarias formen a los profesionales para la enseñanza de la ética, para lo que se necesita una revisión curricular en todos sus niveles de concreción y su armonización: macrocurricular (lineamientos nacionales e institucionales), mesocurriculares (objetivos de programa) y microcurriculares (objetivos de los cursos de ética y su didáctica).

⁵⁰ Más allá del debate sobre la verdad como correspondencia o si la verdad aparece independiente del conocimiento, aquí se trata de la verdad entendida lo plantea Popper (1980/1934), como un principio regulador, como un arduo ejercicio para acercarse a la verdad (Prada, 2018; Esparza-Oviedo, 2021).

Acoger una metodología filosófica en los cursos de ética de futuros licenciados implica una orientación de la didáctica hacia la promoción del razonamiento, la investigación y el examen comunitario de la experiencia y su dimensión moral.

Si se espera que el profesorado enseñe a los niños a razonar, se le debe proporcionar práctica en el razonamiento que ellos mismos esperan de sus alumnos. Y es innecesario decirlo, el profesorado en proceso de formación debe ser animado a respetar los procedimientos de la investigación si es que van a inducir en el alumnado un interés y cuidado por ese tipo de procedimientos (Lipman et al., 1992, p.15).

A continuación, se presenta una descripción amplia de la metodología que propone el programa de Filosofía para Niños y que como resultado de esta investigación se propone como una metodología idónea para la formación ética universitaria de sus maestros.

3.7.2.1 La comunidad de investigación

La comunidad de investigación⁵¹ es un modelo fundado en las conceptualizaciones de Peirce y Dewey (Cam, 2011;) *comunidad*, para quien no tiene unos límites concretos y definitivos, y es capaz de aumentar el conocimiento de sus participantes (Bernstein, 2015). De lo que se deduce que para Peirce la *comunidad* tiene un carácter virtual y universal, en la medida que

es una especie de sujeto sin límites definidos que conoce e incrementa progresivamente su conocimiento y que determinará eventualmente la naturaleza de lo real (...) La comunidad es por tanto un sujeto de carácter más bien virtual, en el sentido de no identificable con un conjunto de seres, sino entendido como un colectivo abierto en un sentido espacio-temporal y

⁵¹ En las diversas traducciones de la obra de Lipman se opta por usar el término de comunidad de investigación y comunidad de indagación como sinónimos. De igual manera en este escrito.

orientado al futuro, del que dependerá la determinación de lo real (Carnicer, 2005, p. 81).

La *comunidad* es el resultado de la relación con cualquier especie que se tenga una relación intelectual, coparticipan seres del pasado, presente y futuro. La logicidad tiene una raíz social por lo que es necesario tener en cuenta los intereses generales y universales para pensar y actuar conforme a la lógica. Pero la *comunidad*, además, de ser un requisito para ser lógicos, es un criterio para valorar la experiencia, dado que Pierce reconoce la existencia de una especie de “sentido grupal”, una mediación comunitaria en relación con la percepción que posibilita y refleja la experiencia común (Carnicer, 2005). Es aquí que Pierce, introduce también la idea de *comunidad de investigadores*, siendo esta una comunidad crítica donde sus participantes se ven motivados a superar sus preconcepciones personales por medio de la lógica y el cultivo hábitos de autocontrol reflexivo y autocorrectivos (Bernstein, 2015).

De otra parte, Lipman acoge la idea de *comunidad* propuesta por Dewey, idea que a su vez conserva la propuesta de Pierce, pero la inserta en el escenario de la democracia como un ideal moral y ético. Según Bernstein, para Dewey la democracia “es la idea de la vida misma en comunidad” (Bernstein, 2015, p. 24). Y no porque otras formas de organización no sean comunitarias, sino porque a la idea misma de democracia subyace la idea de una vida en comunidad, donde la falibilidad, la apertura, la actitud crítica, el respeto mutuo y el reconocimiento son ideales morales y éticos “reguladores que deberían gobernar nuestro pensamiento acerca del desarrollo de las comunidades democráticas” (Bernstein, 2015, p. 38). En las comunidades democráticas, no hay oposición individuo y comunidad, pues el desarrollo de la individualidad depende del tipo de comunidad en el que esta se desarrolla.

Miranda (2007) describe esta adopción de Lipman de la idea de comunidad de indagación en el ámbito educativo como un esfuerzo porque

los estudiantes y el profesor se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás participantes, cuestionan sus

propias creencias y prejuicios a la luz de la crítica que mutuamente se hacen, contrastan los argumentos con los que apoyan sus opiniones con los puntos de vista de los demás para encontrar buenas razones, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y se esfuerzan por identificar los supuestos propios y ajenos (...) Una de las características de los procesos de deliberación en una comunidad de investigación es que estas deliberaciones son polifacéticas, es decir, distintos interlocutores tienen diferentes visiones, pero conjuntamente producen una visión más objetiva y menos parcial que la que obtiene un solo individuo desde su punto de vista particular (p. 16).

Lipman et al., (1992), describen de la siguiente manera el ideal participativo, pluralista y de respeto mutuo que se persigue con la implementación de la metodología de la comunidad de investigación:

Podemos esperar que Filosofía para Niños florezca en un aula heterogénea, donde los estudiantes hablen de una variedad de experiencias y estilos de vida, donde se expliciten diferentes creencias y donde se consideren valiosos en vez de censurables una pluralidad de estilos de pensamiento. En el aula de Filosofía para Niños se acepta al pensador lento de argumentos sólidos con no menos respeto que a los niños que presentan su punto de vista rápida y claramente. Se admite lo mismo al chico que llega a opiniones analíticamente, que al que llega a ellas de forma intuitiva o especulativa, aunque para ciertos propósitos -como la justificación de creencias- puede ser preferible un estilo intelectual a otro. De este modo, la variedad de estilos de pensamiento en el aula -unida a la de fundamentos, valores y experiencias de vida- pueden contribuir de forma importante a crear una comunidad de investigación. Además, llega a verse la investigación compartida como la contrapartida positiva a pensar por uno mismo, cuando se aceptan abiertamente enfoques muy diferentes de los problemas (Lipman et al., 1992, p. 115).

De acuerdo con García Moriyón (2011), entre los rasgos más destacados de una comunidad de investigación se encuentra el hecho de que siempre sea una *empresa colaborativa*. Esto implica que cada miembro de dicha comunidad se esfuerce por pensar y retroalimentar el diálogo de manera rigurosa, crítica, creativa y cuidadosa. Lo que conlleva a su vez:

un fuerte compromiso con los procedimientos propios de la investigación: cada cual debe pensar por sí mismo y exponer sus propias ideas, pero es posteriormente la fuerza de la argumentación la que permite aceptar una aportación y descartar otras. Todo ello en un proceso inacabable que va avanzando en una persistente búsqueda de la verdad, último criterio de aceptación de las ideas, o, lo que es más propio de la filosofía, una búsqueda del sentido (García Moriyón, 2011, p. 23).

Para autoras como Accorinti (1996), a esta idea de *comunidad de indagación* subyacen unos supuestos que es importante reconocer y que son de índole política, pedagógica, gnoseológica, psicológica y social. Los supuestos políticos hacen referencia al compromiso con la democracia, el debate abierto, donde se dialoga con el otro que es considerado un interlocutor, un igual (Accorinti, 1996, p. 35), tal como ya se ha expuesto en este capítulo. Pero también se evidencian unos supuestos de corte pedagógico y que se originan de la crítica a la educación tradicional basada en la transmisión de ideas sobre la moral, pero también de ideas progresistas en la que en la discusión moral todo vale. De allí su énfasis en los aspectos metódicos para el examen cooperativo de las opciones morales. Partiendo de la idea de que la educación “debe proponerse dar a luz personas responsables e íntegras, que sean capaces de hacer juicios lúcidos (sabios) sobre lo bueno, lo malo, lo bello y lo feo, lo adecuado y lo inadecuado” (Accorinti, 1996, p. 35). Los juicios a los que hace referencia son cognoscitivos, morales y emotivos, porque se reconoce que la emoción es parte del juicio no solo un “disparador de la acción” (Accorinti, 1996, p. 35).

Por otra parte, se pueden reconocer supuestos de tipo gnoseológicos que parten del reconocimiento de que los impulsos orgánicos como las disposiciones innatas y adquiridas que tienen un papel importante en la conducta, pero también que la educación puede desarrollar nuevas disposiciones, actitudes, hábitos y competencias. Además, unos supuestos psicológicos, pues se busca formar personas capaces de crear identidad en relación con los demás, poner su ego en perspectiva con disposición y voluntad para transformarse a sí mismo. Así como unos supuestos sociales que se originan del hecho de que la comunidad de investigación se erija como una práctica guiada por el diálogo mediante la participación razonada en la cual se busca la estimulación de conductas tales como: la consideración seria de otros puntos de vista, la generación de condiciones para que el otro pueda expresar sus ideas, la celebración de los logros del grupo como propios, la sensibilidad hacia el contexto, la escucha atenta, el interés por el crecimiento de todos los participantes. Y, finalmente, unos supuestos de tipo ético asociados al interés del grupo por expresar juicios que contribuyan a pensar cuestiones como ¿en qué clase de mundo queremos vivir? Y, ¿cómo debemos vivir con los otros?

Accorinti (1996) propone de manera inversa algunos atributos que no tiene la comunidad de investigación que propone el programa de Filosofía para Niños y que ayuda a distinguirla de otros métodos de indagación cooperativa:

- No es un escenario construido para que todos estén de acuerdo y se llegue a una toma de decisiones consensuada porque eso sería una asamblea. Por lo que, no puede ser el propósito de quien coordina una comunidad de indagación. Solo deben estar de acuerdo en aceptar las reglas del diálogo y la investigación ética cooperativa. La comunidad de indagación “se propone una indagación constante y continua donde se lleva a cabo una discusión filosófica, que supone que el acuerdo, si se diera, sería meramente fortuito, nunca buscado y, mucho menos, deseable” (Accorinti, 1996, p. 36).
- La comunidad de indagación pueda ser considerada una práctica democrática, no significa que es asimilable a la democracia representativa o directa, porque no delega funciones a otros y porque no existe un momento para una toma de decisión

donde la opinión de la mayoría es un megacriterio para juzgar la acción que se examina de forma cooperativa.

- No es un escenario donde se persiga un propósito político ni de apostolado, es una metodología educativa con contenido filosófico. Y si bien, todos juzgamos desde supuestos, incluidos políticos, este es un escenario en el que incluso ellos van a ser examinados. No se proclama como la verdad o la única ruta cierta respecto a la formación ética.
- No es la única ni tampoco se autoproclama la mejor práctica dialógica posible no solo porque atenta respecto a la diversidad de prácticas pedagógicas, sino porque no es su interés colocar a la filosofía por encima de los otros saberes.
- Los contenidos filosóficos que pone en circulación esta propuesta es lo que lo particulariza y permite responder a las exigencias de la investigación ética cooperativa.

Según Sharp (1997) este tipo de comunidades cultivan habilidades para el cuestionamiento, el diálogo, la investigación reflexiva y el buen juicio. Y entre las habilidades morales que se buscan desarrollar mediante la investigación ética se encuentran: habilidades de sensibilidad moral, habilidades para el análisis de situaciones morales, habilidades para la realización de juicios morales y habilidades de razonamiento moral (Pineda, 2004). El siguiente cuadro presenta una breve descripción de los procesos mentales involucrados en cada una de estas habilidades.

Tabla 13. Habilidades morales

Habilidad moral	Descripción de las operaciones mentales involucradas
Habilidades de análisis de situaciones morales	Comprende la definición de criterios para distinguir una acción moral de las que no. Posterior a esta definición, aprender a determinar cuáles son los aspectos relevantes para el análisis de las acciones morales y cuáles no lo son. Para luego examinar los aspectos que comprende una acción moral como lo son las consecuencias, las circunstancias, los motivos, las razones, las normas, los principios, etc.

Habilidades para la realización de juicios morales	Implica la expresión de juicios morales claros, sencillos, válidos y pertinentes. Así como el reconocimiento y distinción de las suposiciones y creencias que están a la base de los juicios. Se hace uso de criterios para distinguir y argumentar lo conveniente y lo que no es, lo justo y lo que no lo es, lo voluntario y lo que no lo es, etc.
Habilidades de razonamiento moral	Conlleva el razonamiento lógico y ordenado sobre situaciones morales reales e hipotéticas. También, conlleva a justificar determinada acción moral con buenas, más y mejores razones. Pero ello no solo acarrea la defensa de acciones propias sino de los otros, por lo que implica aprender a ponerse en el lugar del otro y razonar consistentemente desde esta perspectiva. Por tanto, involucra la imaginación y la exploración creativa en el establecimiento de las opciones morales, sin perder de vista la coherencia que debe haber entre los sentimientos, los juicios y las acciones.
Habilidades de sensibilidad moral	Implica un desarrollo de la percepción interpersonal, así como de la capacidad de tomar en consideración las opiniones de otras personas y comunidades, las intenciones, los méritos, los sentimientos, los intereses, los valores y las tradiciones implicados en los juicios y las acciones. También implica expresar sensibilidad frente a las características específicas de cada situación moral específica. Así como reconocer y examinar de manera crítica los sentimientos morales propios y de los otros.

Autoría propia inspirado en Pineda (2002) "*La educación moral en "filosofía para niños"*".

El desarrollo las competencias y habilidades referidas va acompañado de una serie de actitudes y disposiciones de tipo intelectual y moral que se esperan lleguen a constituirse en hábitos. Se parte de la premisa según la cual los impulsos orgánicos, las disposiciones innatas y las adquiridas, juegan un papel importante en la conducta, pero que a través de la educación pueden ser modificados. Entre las actitudes que busca desarrollar el programa se encuentran:

- La búsqueda permanente de alternativas teóricas y prácticas promueve actitudes más abiertas y flexibles frente al análisis de las situaciones examinadas (Lipman et al., 1992, p. 285).

- La disposición para organizar el pensamiento y la argumentación (Lipman et al., 1992, p.72).
- La disposición a “entender y evaluar los argumentos propios y de otros” y “para corregir el propio pensamiento y el de los otros” (Pineda, 2004, p. 63).
- Actitud de atención para descubrir lo problemático de las situaciones examinadas (Pineda, 2004, p.63).
- La disposición para descubrir la pertinencia y el sentido de la información disponible para el examen de las situaciones y las opciones morales (Lipman et al., 1992, p.137).
- El interés “por ser relevante (ajustarse al tema)” (Pineda, 2004, p.63).
- Se fomenta la actitud crítica, el pensar por sí mismos, como constructores activos, comprometidos y responsables de la sociedad en la que se vive (Lipman et al., 1992, p.266).
- La práctica de la lógica que promueve el diálogo filosófico contribuye en “la apreciación de la coherencia que es una condición básica para lograr la integridad moral” (Lipman et al., 1992, p.100). A su vez, desarrolla una valoración del “buen razonamiento”, lo que lleva a considerar que para apartarse de la coherencia “hay que tener buenas razones para hacerlo” (Lipman et al., 1992, p.100).
- La comunidad de investigación se configura como un ambiente de confianza mutua donde se fomentan actitudes de autocontrol, respeto hacia sí mismo y los demás (Lipman et al., 1992, p.265).
- El hábito de la escucha atenta del otro, dispone hacia la empatía, la compasión, la solidaridad y la apertura interior (habilidades socioafectivas).

Sharp (1997) clasifica estos comportamientos en comportamientos cognitivos, sociales, psicológicos o sociológicos, morales y políticos. Observan comportamientos cognoscitivos cuando se dan y piden buenas razones, así como distinciones y

relaciones, se realizan inferencias válidas, se hacen hipótesis, se brindan contraejemplos, se detectan supuestos, se usan y examinan criterios, se plantean buenas preguntas, se reconocen falacias lógicas, se ofrecen puntos de vista alternativos, se construye lógicamente sobre los aportes de los otros y se discierne, a modo de ejemplo (Sharp, 1997). Reconoce comportamientos sociales cuando no solo se observa en el grupo el empleo de procedimientos lógicos, sino actitudes de cuidado, confianza, empatía e interés por el crecimiento entre sus miembros. Se evidencian comportamientos psicológicos o sociológicos de crecimiento cuando entre las opiniones que se intercambian hay apertura al diálogo reflexivo y autocorrectivo, cuando el yo es puesto en perspectiva -se controla el egocentrismo-, hay disposición e interés en transformarse a sí mismos y se da cabida a nuevos discernimientos. En palabras de Sharp (1997):

La comunidad de cuestionamiento e investigación inserta al estudiante en un proceso de comunicación, en un ir y venir entre un marco de referencia más estrecho y otro más amplio, que puede permitir que surjan la comprensión y el sentido y al final del cual cada participante está en condiciones de juzgar el diálogo mismo dentro de la comunidad (p. 183).

Se afianzan comportamientos morales y políticos en la medida que la comunidad de cuestionamiento e investigación en cuanto acción reflexiva comunitaria constituye “una praxis” o manera de actuar en el mundo, es decir, un “medio para la transformación personal y moral que lleva inevitablemente a un cambio en los sentidos y los valores que afecta los juicios y las acciones que los participantes realizan diariamente” (Sharp, 1997, p. 8). A su vez, la investigación reflexiva y el juicio práctico reflexivo en una práctica en la medida en otorgan sentido al diálogo, la investigación comunitaria, la libertad, el debate abierto, el pluralismo y la democracia, entre otros. Allí “la comprensión y la experiencia compartidas, las prácticas intersubjetivas cotidianas, un sentido de la afinidad y de la solidaridad, junto con los lazos afectivos tácitos que mantienen unidas a las personas en una comunidad son una condición previa para una acción reflexiva comunitaria en la esfera política” (Sharp, 1997, p. 186).

3.7.2.2 La investigación ética

La comunidad de investigación constituye el modelo organizativo que posibilita la investigación ética. De acuerdo con autores como Pineda (2004) la formación ética tiene dos momentos esenciales, a saber: la educación moral y la investigación ética. Donde la educación moral constituye un momento básico y el punto de partida de la investigación ética.

La educación moral parte de la presunción de que el ser humano es capaz de una conducta razonable y guiada por principios que son el origen de la educación moral. Esta búsqueda de manera sistemática e intencionada favorece el desarrollo de la dimensión moral y la inclinación de la conducta en una perspectiva que aporte al individuo y a la convivencia, por lo que es considerada un proyecto comunitario que varía en relación con la cultura, los fines sociales y los modelos educativos. El aprendizaje moral es teórico y práctico a la vez, porque implica la enseñanza moral y la formación de hábitos morales. Pineda (2002) lo describe como una tarea a largo plazo que inicia desde el nacimiento y “que compromete a la vida en toda su extensión y en todas sus facetas. Es un asunto que compete a cada uno y diariamente por lo que no depende solo de la familia o la escuela” (p.18). La educación moral tradicional se orienta al reconocimiento y apropiación de un conjunto de valores y normas preestablecidas, por lo que primaba en su enseñanza la prescripción de reglas, la prohibición, el mandato, la retórica moralista -las exhortaciones y los consejos-, la retórica legal y la justificación racional de las exigencias morales. En el último siglo, ha tomado fuerza una educación moral que se dirige al entrenamiento para la discusión moral y la eficiencia pragmática para la toma de decisiones. Una tendencia distinta a las dos anteriores, promovida por la tradición que inauguran autores como Dewey, resaltan la necesidad de una educación moral que favorezca el desarrollo de la capacidad del juicio para favorecer el paso de una moral heterónoma a una moral autónoma. Considerando que en la medida que se ensancha la capacidad de discernir

se fortalece el carácter moral. De la educación moral hacen parte la formación de hábitos morales y el alfabetismo moral.

La *formación de hábitos morales básicos* hace referencia al desarrollo de una serie de conductas regulares que permitan controlar los impulsos más primitivos del hombre por lo que hacen más efectiva la vida y la convivencia. Se forman a partir del ejemplo (adultos y padres) y la introyección de normas y valores. Se empiezan a desarrollar desde el nacimiento a través de la incorporación en la vida comunitaria y se pueden modificar como respuesta a las exigencias del medio en el que interactuamos. *El alfabetismo moral*, idea que elabora William Bennett (2011) hace referencia a la generación de espacios para la enseñanza directa y explícita de las costumbres, creencias, ritos, normas y prácticas morales. Parte de este alfabetismo moral es la identificación de seres vivos que encarnan conductas deseables (actitudes, hábitos y prácticas) por su acción virtuosa, por sus buenas obras y el bien que producen a la comunidad. Estos modelos virtuosos y formas concretas de acciones buenas ayudan a los nuevos integrantes de la comunidad a hacerse partícipes del patrimonio moral de la cultura; además, brindan a través de su ejemplo criterios de actuación y motivación hacia la actuación virtuosa.

Autores como Pineda (2004) suman a estos dos aspectos característicos de la educación moral un tercero, que podría ayudar a evitar los riesgos del adoctrinamiento moral, pero también del relativismo, y lo denomina el *examen crítico y discusión racional sobre las virtudes*. Las virtudes son exigencias morales que se hacen a las personas, pero no por ello puede afirmarse que son buenas, adecuadas o pertinentes en sí mismas. Por ello, es necesario formar criterios para examinar y discutir racionalmente el sentido, contenido y valor de las distintas virtudes que se enseñan socialmente.

Los hábitos morales y el alfabetismo moral son el punto de partida del *examen crítico y discusión racional sobre las virtudes*, el cual es posible a través de la investigación ética. Lipman et al., (1992), llaman *investigación ética* a la identificación, comprensión y el examen riguroso y metódico de las opciones morales disponibles para

el sujeto en el marco de una comunidad. Este examen es riguroso en tanto representa una investigación objetiva y desapasionada; y, es metódico en cuanto debe hacerse ordenadamente, con un conjunto amplio de criterios:

Los estudiantes no sólo deben ser animados a expresar sus creencias respecto a lo que consideran importante, sino también a discutir las y analizarlas, teniendo en cuenta las razones que hay a favor y en contra, hasta que puedan llegar a formar juicios de valor reflexivos que estén más sólidamente fundados y serán más defendibles que sus preferencias originales. Tal investigación involucrará necesariamente a los estudiantes en el examen de los criterios empleados (Lipman et al., 1992, p. 121).

Como señalan Lipman et al., (1992) los conflictos éticos que se producen en la vida cotidiana deben examinarse con el mismo rigor, detalle y cuidado con que se examinan problemas científicos, tecnológicos y sociales en la escuela y se requiere para ello una comunidad de investigación comprometida con los procedimientos de la investigación, de “apertura a la evidencia y a la razón” (p. 118).

Mediante la investigación ética se busca someter a examen los contenidos y las prácticas morales que han sido enseñados desde la infancia de los sujetos y que configuran su moralidad habitual. En relación con Lipman et al., (1992), son muchos los aspectos que se pueden valorar cuando de la investigación ética cooperativa se trata. Esto teniendo en cuenta el gran cúmulo de acciones que a diario realizamos y que no siempre son examinadas de manera cuidadosa, detallada, analítica y consciente. El siguiente cuadro resume algunos de los aspectos que pueden constituirse en materia de investigación ética.

Tabla 14. Aspectos que configuran la moralidad habitual de los individuos

Aspectos que configuran la moralidad	Descripción
---	--------------------

habitual	
Prácticas	Acciones que realizamos todos los días o de manera periódica de un modo mecánico, sin que se someta a consideración su necesidad, bondad o eficiencia. Ejemplo: dedicar el domingo a la familia.
Creencias	Ideas que los individuos asumimos como válidas y que tienen su origen en la formación religiosa y cultural, pero que no siempre tienen el poder efectivo de guiar la conducta. Ejemplo: se puede creer que el dinero no es todo en la vida y, sin embargo, estar dispuesto a hacer lo que sea por obtenerlo.
Costumbres y rituales	Prácticas y expresiones culturales que nos vinculan a las comunidades en las que interactuamos (familia, trabajo, grupos sociales, políticos, religiosos entre otros), a la vez que otorgan cierto orden a las acciones. Ejemplo: fiestas, ceremonias y celebraciones de acontecimientos como los cumpleaños y la navidad.
Sentimientos compartidos	Develan las disposiciones internas de los individuos y las comunidades ante determinados hechos. Sin embargo, en muchas ocasiones se presentan como ambiguos y contradictorios. Ejemplo: el sentimiento de orgullo nacional por la riqueza cultural y natural colombiana entra en conflicto con la vergüenza que produce la mala imagen de Colombia en el extranjero.
Reglas morales	Normas que gozan de gran asentimiento social y que se acogen sin mayor examen o problematización. Un número importante de ellas no están formuladas de manera explícita en ningún código deontológico y responden a prejuicios sociales preexistentes. En ciertas ocasiones se llega a la conciencia de estas reglas sólo cuando se debe dar cuenta de las elecciones y actos. Por ello, no es extraño que se contradigan entre sí o se esgriman de acuerdo con la ocasión. Ejemplo: reglas como “no digas mentiras” o “no delates a tus amigos” pueden entrar en contradicción, y la elección de una u otra puede estar supeditada al acomodo de la situación.
Juicios morales	Prescripciones o preceptos generales que permiten determinar lo justo e injusto, lo bueno y lo malo, lo correcto e incorrecto de una situación. Sin embargo, dichas formulaciones no siempre son la conclusión de un razonamiento lógico cuidadoso, aunque estemos convencidos de su validez; a la vez que pueden ser transgredidos con facilidad. Ejemplo: a la prescripción “mentir es malo”, no siempre la acompaña un razonamiento lógico y moral cuidadoso y, por ello,

	fácilmente puede ser transgredida bajo la idea de que las mentiras piadosas no hacen daño.
--	--

Ahora bien, este examen de las creencias, prácticas, costumbres, rituales, sentimientos, reglas morales que determinan nuestras elecciones y actos cotidianos, y la forma en que juzgamos (aprobamos, censuramos, rechazamos) nuestros propios actos y los de los demás tiene en cuenta factores como los siguientes:

- Las *circunstancias* que determinan la acción: qué pasó, a quién, cuándo, dónde, por qué, para qué, con qué medios, etc.
- Las *causas, los motivos y las razones* que llevaron a un agente moral a actuar de una cierta manera y no de otra.
- las *consecuencias* que se siguen de acciones reales o posibles.
- Las *normas de la comunidad* de la que el agente moral forma parte.

Por tanto, la investigación ética encuentra su asiento en el examen riguroso de la experiencia personal y comunitaria. Implica por tanto el mismo rigor con el que se indaga sobre otros asuntos y conduce al establecimiento de parámetros que, de una u otra manera, pueden conducir a un análisis consciente, detallado, direccionado y dicente de la acción, como principio de la experiencia. Y es que el pensar al hombre desde sus diferentes dimensiones –y las experiencias que tiene en el actuar frente a cada una de ellas– necesita de sensibilidad, interés y cuidado ético en el enjuiciamiento de las razones, de las acciones y las situaciones. Pero también se requiere de la rigurosidad del análisis de la experiencia si lo que se busca es conducir al desarrollo de un actuar consciente, más flexible.

3.7.2.3 El diálogo filosófico como práctica reflexiva

La investigación ética que promueve la metodología de la comunidad de indagación se vale del diálogo filosófico⁵² para el examen de la experiencia personal y comunitaria. Atendiendo a la necesidad de razonar bien, el diálogo filosófico es oportuno cuando se trata de identificar, conforme a criterios previamente establecidos, errores en la argumentación y es que no todo argumento es igualmente válido, porque no toda opinión está igualmente fundamentada.

Según García Moriyón (2010), las pretensiones del diálogo filosófico son precedidas de un supuesto: “el pensamiento es una tarea compartida con otras personas con las que establecemos un diálogo riguroso empeñado en encontrar la verdad y el sentido” (p. 6). Y es que el diálogo filosófico, es un tipo de diálogo reflexivo que se caracteriza por su interés en el análisis y el razonamiento lógico, ordenado y argumentado. De acuerdo con García Moriyón (2010) una de sus particularidades es que logra establecer distinción y relaciones entre tres tipos de razonamiento: el razonamiento o la lógica formal, el razonamiento informal o la lógica de las buenas razones y la retórica o el arte de convencer. En palabras de García Moriyón (2010), el diálogo filosófico implica un pensar por sí mismo al tiempo que un pensar con los demás:

(...) el diálogo filosófico en una comunidad implica que los interlocutores defienden sus opiniones porque están convencidos que son opiniones fundadas; ahora bien, están abiertos a escuchar a escuchar a los interlocutores porque aceptan de entrada que quizá puedan estar equivocados o no conocer datos suficientes sobre el tema, por lo que un resultado posible de la discusión es reconocer que uno se ha equivocado y que es la otra persona la que tiene la razón. Puede incluso llegarse como resultado final, pero siempre provisional, a la conclusión que ambos interlocutores están equivocados y la exploración del tema debe continuar. O que ambos tienen parte de la verdad porque destacan

⁵² Esta es una de las cuestiones más innovadoras del programa de Filosofía para Niños, pues previo a su surgimiento, esta era una actividad comúnmente reservada para la adolescencia tardía, al considerarse que el pensamiento abstracto propio de la filosofía es inaccesible en la infancia y por la falta de una tradición de la filosofía como disciplina académica en primaria, entre otras razones (García Moriyón, 2010, p. 18).

aspectos distintos de una misma situación o un mismo hecho o porque abordan el problema desde perspectivas diferentes producto también de que sus circunstancias no son las mismas (p. 6).

El diálogo filosófico supone un respeto profundo por la dignidad de las personas que participan en el mismo, pero también exige una justificación argumentada de las opiniones, así como la formulación de preguntas pertinentes y relevantes frente a la cuestión investigada. Debido a su carácter crítico no pretende ser complaciente con la mera opinión que es infundada y adolece de rigor (García Moriyón, 2011; 2015). Siendo esta una de las mayores diferencias con respecto a otros tipos de diálogos reflexivos donde no es tan marcada esta referencia a la autocorrección y la corrección cooperativa.

Desde la perspectiva del diálogo filosófico, no es suficiente animar la expresión de creencias, es fundamental poder discutir las y analizarlas, considerando las razones que hay a favor y en contra, para llegar a formar juicios de valor reflexivos, de mayor solidez y fundamentación. Estos serán más defendibles que las preferencias originales. Y ello implica involucrar “necesariamente a los estudiantes en el examen de los criterios empleados” para ello (Lipman et al., 1992, p.121).

De otra parte, cabe destacar que el diálogo filosófico está preferentemente orientado a “la discusión sobre conceptos y temas ambiguos, vagos, inciertos, fronterizos” (García Moriyón et al., 2012, p. 7). Por lo que, el diálogo filosófico introduce a la reflexión conceptos como la verdad, la justicia, el bien, las creencias, etc. Estos conceptos se utilizan en las conversaciones cotidianas (con independencia de nuestro nivel de formación) y su referencia es comprendida con facilidad, sin embargo, son conceptos discutibles sobre los cuales es difícil ponerse de acuerdo dado su elevado nivel de abstracción y su valor decisivo en la vida práctica de los individuos, “por lo que entenderlos y usarlos mejor es una tarea cognitiva muy exigente” (García Moriyón, 2010, p. 19).

El diálogo filosófico convierte en problemáticas lo que se asume con certeza en la vida cotidiana (García Moriyón, 2015) y para ello elabora amplios marcos de

referencia teóricos y prácticos o concepciones de mundo dentro de sus análisis estableciendo conexiones entre la teoría y la práctica (García Moriyón, 2010). El diálogo filosófico contribuye por tanto a poner en duda nuestras propias concepciones de mundo, al exigir justificarlas con argumentos fundamentados. Esto lleva a considerar el diálogo filosófico como una meta-actividad:

Es decir, nuestra relación con el mundo que nos rodea es en cierto sentido directa, ya que interactuamos constantemente con ese mundo, con el entorno material, los objetos, el entorno vivo, animales y plantas, y el entorno social, otras personas y las propias instituciones sociales y prácticas culturales. Ahora bien, desde muy pequeños, para poder mantener esa relación elaboramos hipótesis y teorías que orientan nuestra actividad y que estamos dispuestos a revisar constantemente en la medida en que no logramos los objetivos que nos proponemos. Así, la filosofía se situaría como una reflexión de carácter más general y abstracto que nos ayuda a reflexionar sobre esas teorías, establecer relaciones entre ellas, permitiendo de ese modo tener una visión global, una concepción del mundo, de nosotros y de los otros seres humanos (García Moriyón, 2010, p. 20).

Desde los griegos, el modelo de diálogo filosófico que se ha tenido en Occidente está representado con la figura de Sócrates. Cuyo método, la mayéutica, es entendido como el arte de hacer preguntas recurrentes al interlocutor para dejar en evidencia las deficiencias que a nivel de fundamentación racional tienen sus creencias. Este examen racional de las opiniones y creencias tiene por fin ayudarlo a reconocer para sí y los demás su propia ignorancia y posteriormente dar a luz sus propias ideas, contribuyendo a un mayor conocimiento de sí y la verdad:

Sócrates pregunta a los generales sobre el valor, a los amigos sobre la amistad, a los políticos sobre el dominio de sí mismo, a la gente religiosa sobre la piedad. En cada caso, pide saber si pueden dar buenas y coherentes razones para lo que hacen, y en cada caso los interrogados demuestran no haber sido suficientemente reflexivos. Sócrates les muestra que la exigencia de razones

incide en la decisión que tomarán finalmente. Esta exigencia comienza ahora a parecer no un lujo vano en medio de las pugnas por el poder, sino una necesidad práctica urgente, si la deliberación política alguna vez ha de alcanzar una dignidad y coherencia que la sitúen por encima de una pugna de intereses mercantiles y la hagan una verdadera búsqueda del bien común. O bien, como Sócrates dijo: «Recuerden que no es una cuestión contingente lo que estamos discutiendo, sino el modo en que deberíamos vivir» (Nussbaum, 2012, p. 31).

El diálogo filosófico inspirado en el Sócrates histórico emprendió la tarea de despertar en las personas la necesidad de llevar una vida examinada. Por ello, tiene gran vigencia y valor educativo, pues las problemáticas observadas por Sócrates entre sus conciudadanos permanecen hasta nuestros días, tal como lo ilustra Nussbaum (2012):

La mayoría de las personas con las que se enfrentó Sócrates llevaban vidas pasivas, vidas cuyas acciones y decisiones más importantes eran dictadas por las creencias convencionales. Estas creencias vivían con ellos y los modelaban, pero nunca las habían hecho verdaderamente propias, porque en realidad nunca habían mirado dentro de ellas, preguntándose si habría otra manera de hacer las cosas, y cuáles eran en verdad dignas de guiar sus vidas en lo personal y en lo político. En este sentido, nunca se habían hecho cabalmente dueños de sí mismos. Muchas de sus creencias eran sin duda verdaderas, y posiblemente nobles; Sócrates reconoce esto al sostener que la educación progresa no por el adoctrinamiento del profesor, sino por el escrutinio crítico de las propias creencias del alumno (p. 28).

IV. CONCLUSIONES

Las conclusiones de esta propuesta de investigación doctoral se encuentran divididas en tres grandes apartados: i) algunas consideraciones con respecto a la metodología, enfoques, resultados, discusión y sustrato filosófico de esta investigación; ii) sobre lo significativamente diferente en este trabajo de investigación; iii) sobre las perspectivas que desde aquí se vislumbran tanto para la investigadora misma como para quienes encuentren en sus intereses académicos ahondar en esta temática.

- i) Esta investigación ha pretendido ofrecer un estado del arte crítico de los cursos ética de las licenciaturas del país, una fundamentación filosófica de los ejes sobre los cuales los maestros de ética identifican que debería girar la formación de sus estudiantes y por tanto la suya propia; así como una metodología acorde a este interés y que ubica en el centro de su ejercicio a la experiencia, la reflexión y el diálogo.

Como se ha mostrado desde el inicio de esta investigación, existen limitaciones en los enfoques, modelos y metodologías para la enseñanza de la educación moral y ética en Colombia. Si bien existen lineamientos definidos desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y orientaciones supranacionales emitidas por organismo internacionales que dialogan con los enfoques y modelos que adoptan los distintos proyectos educativos de las Instituciones de Educación Superior⁵³ y los proyectos pedagógicos de los programas⁵⁴, estamos lejos de contar con currículos suficientemente armonizados, consistentes y alineados con los propósitos que como sociedades tenemos frente a la educación moral y ética de los ciudadanos. Y es que formación ética de los profesionales

⁵³ Referente a lo macrocurricular.

⁵⁴ Referente a lo mesocurricular.

no destaca por su aporte significativo a la hora de hacerle frente a fenómenos como la corrupción, la violencia y la injusticia social.

De manera concreta, las limitaciones de la formación ética en lo que respecta a su escasa presencia en los planes de estudio y los contenidos de estos cursos, se acentúan aún más en los programas de licenciaturas del país, especialmente, en las licenciaturas en filosofía. Lo cual llama la atención, pues allí es donde se está formando la mayor proporción de futuros maestros que serán los encargados de orientar el área de ética, de manera concreta, en las instituciones de preescolar, básica y media. Precisamente, como se ha demostrado desde el inicio de esta investigación (capítulo 1), se establece en el estado del arte que los cursos de ética de los distintos programas de licenciatura en Colombia los estudiantes cuentan con una formación ética insuficiente, pues no cuenta con unos fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos que les permita su propio desarrollo de la dimensión moral y, posterior a ello, contar con los elementos idóneos para el trabajo en aula en cuanto al desarrollo de la dimensión moral de sus estudiantes.

Por ello, la primera parte de esta investigación se cimentó en el método de la teoría fundamentada, pues no parte de una teoría, sino que termina en ella. Este método encuentra sus bases en el pragmatismo norteamericano⁵⁵ al tomar en cuenta la evidencia empírica para realizar el análisis y comprensión de la realidad. De manera que, al sostener que existen limitaciones en la educación moral y ética en los programas de licenciaturas en Colombia se realiza desde la evidencia proporcionada por los datos obtenidos mediante técnicas como: la investigación documentada, las encuestas, los grupos focales y el análisis de contenido.

⁵⁵ El cual también tiene una estrecha relación con el naturalismo, pues se supone que existe una estrecha relación entre la filosofía y la ciencia. En este caso, entre la filosofía de la educación y las ciencias sociales (Diéguez, 2014; Estany y Cuevas, 2021; Cormick, 2021).

De lo anterior surgieron tres códigos teóricos: experiencia, reflexión y diálogo. Estos se consideran primordiales para las necesidades formativas de los futuros maestros, las cuales se deben potencializar. En consecuencia, se establecen unas bases teóricas, epistemológicas y pedagógicas para el análisis de dichas categorías (capítulo 2). En consecuencia, en la segunda parte de esta investigación se establece un método con un enfoque cualitativo y hermenéutico, pues en este punto se va más allá de los datos para dar paso a la significación. El soporte de las fuentes primarias de los tres códigos teóricos se hace teniendo en cuenta a tres autores fundamentales en la historia de la filosofía para pensar en nuestra época: la experiencia con Dewey, la reflexión con Ricoeur y el diálogo reflexivo con Lipman.

Con respecto a la experiencia esta se aborda desde sus fundamentos epistemológicos en el lenguaje cotidiano, en los tipos de experiencia, en su transformación en la historia, en la comprensión de lo propiamente humano y en la necesidad de la interacción. De manera que, se da una reconceptualización de la experiencia la cual se entrelaza con la obra de Dewey, así como en su aprovechamiento para la educación, especialmente, en lo relacionado con la enseñanza de la ética, los principios de la educación moral.

La experiencia en su potencialidad fomenta en la reflexión. Por ello, en el caso de la reflexión este acarrea la necesidad de un carácter crítico en cuanto al sujeto con respecto a sí mismo, sus relaciones con el mundo y sus proyecciones. Aquí, por tanto, también se ofrece una reconceptualización del concepto de reflexión, en tanto que, se plantea una teoría sobre la reflexión la forma en la que se relaciona con la identidad personal, el carácter moral para entender cómo surge la reflexión ética en la dimensión educativa. Esto dicho se entrelaza con la obra de Ricoeur y su *hermenéutica de sí*.

Y así, como se da un puente entre la experiencia y la reflexión. En el caso de la reflexión y el diálogo, el puente se teje mediante la comunicación la cual

permite orientar la intersubjetividad. De tal forma que, el diálogo es una forma de comunicación y, evidentemente, de intersubjetividad. El ideal del diálogo es que sea racional. De allí la relación del diálogo con el pensamiento y su valor para el trabajo en aula. Por esto, se relaciona con la obra de Lipman.

Consecuentemente, en la tercera parte de esta investigación se sustentó que las categorías de la experiencia, la reflexión y el diálogo no son solo idóneos para la formación ética de niños y jóvenes, sino para la formación ética de los maestros. De allí que, se podrían considerar ejes idóneos para el diseño microcurricular de los cursos de ética de los diferentes programas de licenciaturas del país. Por consiguiente, la metodología aquí aplicada se reconoce como prospectiva filosófica, en la medida que permite la realización de análisis críticos y profundos de la realidad educativa y responder a la pregunta *¿cómo debería ser* la formación ética para la sociedad actual y del futuro?

Esto permite establecer la necesidad de una fundamentación filosófica para la formación ética de los maestros en formación que, si bien no es novedosa en sí misma, sí permite sustentar unos cimientos para una comprensión más profunda de la educación. Esto se debe a que la filosofía funge desde la fundamentación y clarificación conceptual. Además, una propuesta metodológica como la que ofrece el programa de Filosofía para Niños creada por Lipman contribuye en el examen de las acciones, de las opciones morales y de los juicios valorativos.

- ii) Si bien, desde la academia, algunas instituciones educativas, editoriales y políticas públicas han realizado esfuerzos de investigaciones y propuestas para el estudio y transformación de la educación moral y ética a nivel de preescolar, básica, media y superior en Colombia, ciertamente queda aún mucho por hacer en un país permeado por la violencia, la injusticia social, la violación de derechos humanos y un escenario –no tan claro— de postconflicto. Desde las tantas áreas, saberes, instituciones, políticas públicas, etc., que hay por plantear

y ejecutar. En el ámbito de la educación hay un compromiso ineludible con respecto a este asunto, sin que, por ello, se agoten allí los recursos ni las soluciones.

Ahora bien, en el caso de esta investigación, lo significativamente diferente con respecto a otras propuestas y proyectos es que propone un enfoque filosófico para la formación ética, donde la experiencia y la narración son analizadas a través del diálogo filosófico y cooperativo, en comunidades de investigación. Esta propuesta se encarna en una propuesta metodológica que se centra en el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, el desarrollo del pensamiento crítico y el diálogo razonado. Por ello, esta propuesta toma distancia de proyectos de educación ética moralizantes o relativistas.

- iii) En esta investigación quedan abiertos algunos planteamientos de manera prospectiva en relación con aquello que puede desarrollarse a partir del estudio aquí presentado. En primer lugar, como se ha podido evidenciar, hay una fuerte inclinación a realizar filosofía valiéndose de los datos, esto es, para poder discernir desde la evidencia y no desde la mera intuición. Esto recuerda a Dewey como pragmatista, precursor del naturalismo filosófico, en el que: la filosofía debe tener como referentes los resultados ofrecidos por las ciencias⁵⁶; agregando que, las ciencias también se deben nutrir del análisis filosófico. Aun cuando el enfoque filosófico de esta investigación no es plenamente naturalista, parte de ella sí se cimienta en el pragmatismo⁵⁷, al vislumbrarse que, se realizó un estudio en el que se presenta un estado del arte de los cursos de ética en las licenciaturas en Colombia, a partir del cual, se propone un enfoque filosófico para la formación ética de los futuros licenciados. Este estudio estuvo encaminado a ofrecer herramientas (meta)cognitivas para la formación ética y moral, partiendo de tres códigos teóricos -experiencia, reflexión y diálogo- que

⁵⁶ Las ciencias tanto empírico-naturales, como socio-humanísticas.

⁵⁷ Al inicio de esta propuesta se expone que la teoría fundamentada encuentra sus bases en el pragmatismo.

se identificaron y desarrollaron a partir tres autores –Dewey, Ricoeur y Lipman- respectivamente.

En segundo lugar, sobre el sustrato (meta)cognitivo con respecto a la formación del juicio ético y moral, en esta investigación queda abierta la puerta para indagar por el sustrato de la sensibilidad y emocionalidad en la formación del juicio ético y moral. Lo cual hace recordar trabajos como el de la filósofa estadounidense Martha Nussbaum (2008; 2014) con especial referencia a su teoría cognitivo-evaluadora de las emociones en relación con la educación moral (Pinedo Cantillo, 2019). Agregando que, lo realmente innovador sería indagar por dichos aspectos a partir de estudios realizados en psicología social y psicología cognitiva para luego extrapolarlos al campo de la cognición comparada, de manera que, esto posibilite dilucidar aspectos de nuestro comportamiento moral en relación con otras especies cercanas⁵⁸ que permita, quizá, plantear criterios desde lo racional descriptivo y racional normativo en cuanto al estudio de lo ético (Diéguez, 2011; Rescher, 1988; Tappolet, 1997; Stroud y Tappolet, 2007).

De esta manera, se empieza a abrir camino a una forma de hacer filosofía que no se enfoque solo en el estudio de autores, sino en el estudio de problemas. Especialmente en Colombia en donde puede considerarse que, por su contexto sociocultural, es un laboratorio social que merece pasar por el tamiz del análisis y cuidado filosófico.

⁵⁸ Análisis filogenético o evolutivo.

CONCLUSIONS

This research has tried to offer a critical state of the art of the ethics courses of the country's undergraduate degrees, a philosophical foundation of the axes on which ethics teachers identify what the training of their students and therefore their own should revolve around; as well as a methodology according to this interest and that places experience, reflection and dialogue at the center of its exercise.

As has been shown since the beginning of this research, there are limitations in the approaches, models and methodologies for teaching moral and ethics education in Colombia. Although there are guidelines defined by the Ministry of National Education (MEN) and supranational guidelines issued by international organizations that dialogue with the approaches and models adopted by the different educational projects of Higher Education Institutions and the pedagogical projects of the programs, we are far from to have sufficiently harmonized, consistent and aligned curricula with the purposes that as societies we have regarding the moral and ethical education of citizens. And it is that ethical training of professionals does not stand out for its significant contribution when dealing with phenomena such as corruption, violence and social injustice.

Specifically, the limitations of ethics training in terms of its scarce presence in the curricula and the contents of these courses, are accentuated even more in the country's degree programs, especially in philosophy degrees. This is striking, since that is where the largest proportion of future teachers who will be in charge of guiding the area of ethics is being trained, specifically, in preschool, basic, and middle schools. Precisely, as has been shown since the beginning of this investigation.

(Chapter 1), it is established in the state of the art that the ethics courses of the different undergraduate programs in Colombia, the students have insufficient ethical training, since they do not have epistemological, pedagogical and didactic foundations that allow them their own development of the moral dimension and, after that, have the

appropriate elements for classroom work regarding the development of the moral dimension of their students.

Therefore, the first part of this research was based on the fundamental theory method, since it does not start from a theory, but ends in it. This method finds its bases in North American pragmatism by taking into account empirical evidence to carry out the analysis and understanding of reality. So, when sustaining that there are limitations in moral and ethical education in undergraduate programs in Colombia, it is carried out from the evidence presented by the data obtained through techniques such as: documented research, surveys, focal points and content analysis. .

Three theoretical codes arose from the above: experience, reflection and dialogue. These are considered essential for the training needs of future teachers, which must be potentiated. Consequently, theoretical, epistemological and pedagogical bases were established for the analysis of these categories.

(Chapter 2). Consequently, in the second part of this research, a method with a qualitative and hermeneutic approach is established, since at this point it goes beyond the data to give way to significance. The support of the primary sources of the three theoretical codes is made taking into account three fundamental authors in the history of philosophy to think in our time: the experience with Dewey, the reflection with Ricoeur and the reflective dialogue with Lipman.

With respect to the experience, this is approached from its epistemological foundations in everyday language, in the types of experience, in its transformation into history, in the understanding of what is properly human and in the need for interaction. So, there is a reconceptualization of the experience which is intertwined with the work of Dewey, as well as its use for education, especially in relation to the teaching of ethics, the principles of moral education.

The experience in its potentiality encourages reflection. Therefore, in the case of reflection, this entails the need for a critical character in terms of the subject with

respect to himself, his relationships with the world and his projections. Here, therefore, a reconceptualization of the concept of reflection is also offered, while a theory on reflection is proposed, the way in which it is related to personal identity, the moral character to understand how ethical reflection arises in society. educational dimension. This said is intertwined with the work of Ricoeur and his hermeneutics of himself.

And thus, as a bridge is given between experience and reflection. In the case of reflection and dialogue, the bridge is woven through communication, which allows intersubjectivity to be guided. In such a way that dialogue is a form of communication and, obviously, of intersubjectivity. The ideal of dialogue is to be rational. Hence the relationship of dialogue with thought and its value for classroom work. For this reason, it is related to the work of Lipman.

Consequently, in the third part of this research it was sustained that the categories of experience, reflection and dialogue are not only suitable for the ethical training of children and young people, but also for the ethical training of teachers. Hence, they could be considered suitable axes for the microcurricular design of the ethics courses of the different degree programs in the country.

Therefore, the methodology applied here is recognized as a philosophical prospective, to the extent that it allows for critical and in-depth analyzes of the educational reality and answers the question: what should ethical education be like for today's and future society?

This makes it possible to establish the need for a philosophical foundation for the ethical training of teachers in training that, although it is not new in itself, does allow to support a foundation for a deeper understanding of education. This is because philosophy works from the foundation and conceptual clarification. In addition, a methodological proposal such as the one offered by the Philosophy for Children program created by Lipman contributes to the examination of actions, moral options and value judgments.

REFERENCIAS

Accorinti, S. (1996). Qué no es la Comunidad de indagación. *Revista aprender a pensar*, (13), 34-40.

Alarcón, A., Munevar, L. y Montes, A. (2017). La Teoría Fundamentada en el Marco de la Investigación *Educativa. Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 236-245. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.1475>

Álvarez, J. (2013). Selección natural y construcción de nicho: una ¿dialéctica? Evolucionista. *Contrastes, Revista Internacional de Filosofía*, Suplemento 18: Filosofía actual de la biología, 343-355. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v0i0.1177>

Álvarez, J., Rodríguez, C., Herrera, L., Lorenzo, O. (2012). Valoración de alumnos universitarios sobre la deontología profesional: Un estudio realizado en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada (España). *Interdisciplinaria*, 29(1), 23-42. DOI: 10.16888/interd.2012.29.1.2

Alvear, K., Pasmanik, D., Winkler, M. I. y Olivares, B. (2008), "¿Códigos en la posmodernidad? Opiniones de psicólogos/as acerca del Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile A. G.". *Terapia Psicológica*, (26), pp. 215-228.

Aristóteles. (2002). *Ética a Nicómaco*. Edición Bilingüe (M. Araujo y J. Marías, Trads.; 8º Ed.). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales,

Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.

<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Austin, J. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras* (Trad. G. R. Carrió y E. A. Rabossi). Ediciones Paidó. (Trabajo original publicado en 1962).

Barba, J. B. y Romo, J. M. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 67-92.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n24/1405-6666-rmie-10-24-67.pdf>

Barrientos-Rastrojo, J. (2011). *La fisiología del saber de la experiencia y los frutos de su posesión*. *Thémata Revista de Filosofía*, (44), 79-96.

<https://doi.org/10.12795/themata>

Barrientos-Rastrojo, J. (2018). La obcecación creencial y su tratamiento por medio de la comun(ica)ción experiencial y de la palabra invocadora. *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, (23), 13-30. <https://doi.org/10.5209/ILUR.61019>

Barrientos-Rastrojo, J. (2022). La Filosofía para Niños y Jóvenes como prevención y antídoto frente a los discursos de odio. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía moral y política*, (67), 1-13. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2022.67.02>

Baraldi, V. (2021). John Dewey: la educación como proceso de reconstrucción de experiencias. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 1(16), 68-76.

<https://doi.org/10.35305/rece.v1i16.587>

Bennett, W. (2011). *El libro de las virtudes* (C. Gardini). Ediciones B. S. A. (Trabajo original publicado en 1993).

Bernstein, R. (2015). La idea de comunidad en la tradición pragmática norteamericana. *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales*, 43(172), 19-39.

<https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1998.172.49233>

Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la “Gestión de Calidad Total”. *Aula de innovación educativa*, (83-84), 77-82. <https://www.grao.com/es/producto/revista-aula-083-084-julio-99-centros-de-educ-especial-materiales-y-rec-matematicos-el-contrato-didact>

Botero, C. (2005). La formación de valores en la historia de la educación colombiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(23), 1-10.

Boon, H. J. & Cook, J. (2011). Raising the Bar: Ethics Education for Quality Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 104-121. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n7.2>

Cam, P. (2011). El pragmatismo y la comunidad de investigación. *Childhood & Philosophy*, 7(13), 103-119. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2011.00005>

Camps, V. (2004). Presentación. En V. Camps, O. Guariglia y F. Salmerón, *Concepciones de la ética* (pp. 11-28). Editorial Trotta. <https://areasociohumanisticacun.files.wordpress.com/2016/02/02-concepciones-de-la-c3a9tica-victoria-camps-osvaldo-guariglia-y-fernando-salmerc3b3n-eds-3.pdf>

Campbell, E. (2013). Cultivating moral and ethical professional practice. In M. Sanger & R. Osguthorpe (Eds.), *The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners* (pp. 29-44). Teachers College Press.

Campbell, E. (2018). Foreword. En B. Maxwell, N. Tanchuk y C. Scramstand (Ed.), *Professional Ethics Education and Law for Canadian Teachers* (pp. i-iv). CATE. ACFE.

Carnicer, D. (2005). ¿Investigadores o patriotas? El concepto de comunidad universal en el pragmatismo de C.S. Peirce. *Teorema, Revista Internacional de Filosofía*, 24(1), 79-97. https://resolver.scholarsportal.info/resolve/02101602/v24i0001/79_opecdcepcsp.xml

Canullo, C. (2018). De la filosofía reflexiva a la hermenéutica: el mal según Nabert y Ricoeur (I). *Teología: revista de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica Argentina*, 55(127), 159-175.

Constitución Política de Colombia [Const.]. Art. 67. (Colombia). Actualizada con los Actos Legislativos a 2015. Ed. Corte Constitucional. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

Cortina, A. (2000). El sentido de las profesiones. En A. Cortina y J. Conill (Direct.). *10 Palabras Clave en Ética de las Profesiones* (pp. 13-28). Editorial Verbo divino. <https://verbodivino.es/hojear/567/10-palabras-clave-en-etica-de-las-profesiones.pdf>

Charmaz, K. (1983). The grounded theory method: An explication and interpretation. In R. M. Emerson (Ed.), *Contemporary field research* (pp. 109-126). Boston: Little Brown.

Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st Century: Applications for Advancing Social Justice Studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 507–535). Sage Publications Ltd.

Cormick, C. (2021). La epistemología Naturalizada. *Escritos*, 29(62), 101-22. <https://doi.org/10.18566/escr.v29n62.a07>.

Cuñat Giménez, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. En *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM* (vol.2, p. 44). Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>

Cussins, A. (2003). Content, Conceptual Content and Non-conceptual. En. Y. H. Gunther (Ed.), *Essays on Non-conceptual Content* (pp. 133-1636). MIT Press.

Davidson, D. (1982). Rational Animals. En D. Davidson, *Subjective, Intersubjective, Objective*, (pp. 95-105). Clarendon Press.

Decreto 1295 de 2010 [Ministerio de Educación]. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. (Colombia). Abril 20 de 2010.

De Zan, J. (2004). *La ética, los derechos y la justicia*. Fundación Konrad-Adenauer Stiftung. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/23356.pdf>

Dewey, J. (1946). *Interest and effort*. Edited Henry Suzzallo. Houghton Mifflin Company.
https://ia802705.us.archive.org/6/items/interestandeffo00deweuoft/interestandeffo00deweuoft_bw.pdf

Dewey, J. (1948). *Experiencia y naturaleza*. (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicadas en 1° Ed. 1925; 2° Ed. 1929).

Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Losada.

Dewey, J. (1968). *La ciencia de la educación*. (7° Ed., L. Luzuriaga Trad.). Losada.

Dewey, J. (1972). *El niño y el programa escolar*. Losada.

Dewey, J. (1993). *La reconstrucción de la filosofía*. Traducción Aguilas S.A. Versión original 1920 (inglés). Ediciones. Planeta De Agostini S.A. [Reconstruction in Philosophy].

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga con autorización de Editorial LOSADA, S. A.. Editorial Morata S.L.

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. (M. A. Galmarini, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1910)

Dewey, J. (2008). *El Arte como Experiencia*. (J. Claramonte Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1931).

Dewey, J. (2011). *John Dewey. Selección de textos*. Traducción, introducción y selección de textos de Diego Antonio Pineda Rivera. Pontificia Universidad Javeriana: Bogotá. (Trabajo original publicado en 1925)

Dewey, J. (2017). *La democracia como forma de vida*. Traducción, introducción y selección de textos de D. A. Pineda Rivera. Pontificia Universidad Javeriana.

Dewey, J. (1932). *The school and society*. The University of Chicago Press.
<https://ia600907.us.archive.org/16/items/schoolsociety00dewerich/schoolsociety00dewerich.pdf>

Díaz-Barriga Arceo, F., Pérez-Rendón, M. M. y Lara-Gutiérrez, Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes de psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 42-58. DOI: 10.22201/iisue.20072872e.2016.18.175

Diéguez, A. (2011). El origen evolutivo de la racionalidad humana. En A. R. Pérez Ransanz y A. Velasco (Eds.), *Racionalidad en ciencia y tecnología. Nuevas perspectivas iberoamericanas* (pp. 179-191). UNAM.

Diéguez, A. (2014). Delimitación y defensa del naturalismo metodológico en la ciencia y en la filosofía. En R. Gutiérrez-Lombardo y J. Sanmartín Esplugues (Eds), *La filosofía desde la ciencia* (pp. 21-49). Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.

Díez, F. (2016). Fenomenología de las pasiones y las variaciones imaginativas de la inocencia en Paul Ricoeur. *Tábano*, (12), 13-46. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/4253>

Duque, M. P. y Packer, M. J. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología. *Tesis Psicológica*, 9(2), 30-57. <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139039784004.pdf>

Esparza-Oviedo, S. (2021). Reseña y crítica a la obra: Ciencia y política en Karl Popper. Más nueve ensayos sobre otros temas de su obra de Blanca Inés Prada Márquez. *Revista Filosofía UIS*, 20(2). 289-301. <https://doi.org/10.18273/revfil.v20n2-2021014>

Espriella, R. de la, y Restrepo, C. (2020). Teoría fundamental. *Revista colombiana de psiquiatría*, 49(2), 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002>

Estany, A. y Cuevas, A. (2021). Ronald N. Giere, un referente y maestro de la filosofía de la ciencia. *ArtefaCTos. revista de estudios de la ciencia y la tecnología*, 10(1), 5-10. <https://doi.org/10.14201/art2021101510>

Fernández Agis D. (2012). La educación moral. Fundamentación filosófica y calado actual de las ideas ético-pedagógicas de Émile Durkheim. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 295-314. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38494

Flores, I. (2015). La constitución del sujeto en la hermenéutica de Paul Ricoeur y su influjo en las filosofías de la liberación latinoamericanas [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG. <http://hdl.handle.net/10481/41756>

Fundación Compartir y Pontificia Universidad Javeriana [PUJ]. (2015) ¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de ética y valores? Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro. <https://www.fundaciontelefonica.co/wp-content/uploads/2015/06/ETICA-Y-VALORES.pdf>

Gaitán Torres, A. (2017). La Filosofía Moral y la práctica profesional, un comentario crítico. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30(1), 119-224.

<http://dx.doi.org/10.5209/CUTS.52848>

Galeano, T. (2022). La convivencia escolar en Colombia: discursos, prácticas y usos 1991-2019 [Tesis doctoral, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana.

<http://hdl.handle.net/20.500.11912/10574>

Gallo, A. y Suárez, A. (2020). Enfoques de formación en valores en la práctica de enseñanza de docentes de ética y valores en instituciones educativas de Manizales. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 97-104. <http://hdl.handle.net/11162/193564>

Gardner, S.T. (2015). Commentary on ‘Inquiry is no mere conversation’. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(1), 71–91. <http://doi.org/10.21913/jps.v2i1.1105>

García Moriyón, F. (1995). La ética del profesorado. *Estudios filosóficos*, 44(126), 287-306. <https://estudiosfilosoficos.dominicos.org/ojs/article/view/368>

García Moriyón, F. (2010). *Personas razonables*. Editorial Progreso.

García Moriyón, F. (2011). Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. *HASER: revista internacional de filosofía aplicada*, (2), 15-40.

<https://revistascientificas.us.es/index.php/HASER/article/view/15123>

García Moriyón, F. (2015). La enseñanza de la filosofía en el bachillerato. *Dialogo filosófico*, Ejemplar dedicado La Filosofía en el bachillerato, 31(93), 368-398. <https://www.dialogofilosofico.com/index.php/dialogo/article/view/89>

García Moriyón, F. Miranda, T. y Sátiro, A. (2012). ¿Qué hay de !losó!co en !losofía para niños?. En A. Sátiro, La filosofía para niños y niñas y la creatividad social (pp. 4-12). Creamundos.

<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/infancia/files/2013/10/angelica-Creamundos10.pdf>

García Moriyón, F. (2022). La educación moral, una obra de arte. PPC.

Glanzer, P.L., y Ream, T.C. (2007). Has teacher education missed out on the "ethics boom"? A comparative study of ethics requirements and courses in professional majors of Christian colleges and universities. *Christian Higher Education* , 6(4), 271-288. DOI: 10.1080/15363750701268277

González, E. (1977). La filosofía y la prospectiva de la educación ante el problema de los fines (1). *Revista de Educación*, (248-249), 197-208.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4334108>

González Pérez, T. y Gramigna, A. (2013). Epistemología de la enseñanza y nuevas fronteras científicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 15-27.

Guerrero, M., y Gómez, D. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios?. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 122-135.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000100010&lng=es&tlng=es

Haidt, J. (2001). The Emotional Dog and Its Rational Tail. A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª. Ed). McGraw-Hill.

Hirsch Adler, A. (2006). Construcción de un estado del conocimiento sobre valores profesionales en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2).
<http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenidohirsch2.html>

Hirsch Adler, A. y Pérez-Castro, J. (2019). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales*. UNAM.

<http://www.eticaprofesional-anahirsch.com.mx/actualizaciones/articulos/2019-LIBRO-Etica-profesional-y-RSU-Hirsch-y-Perez-Castro.pdf>

Hirsch Adler, A. (2003). Elementos significativos de la ética profesional. En A. Hirsch Adler, y R. López. (Coords.), *Ética profesional e identidad institucional* (pp. 27-42). Universidad Autónoma de Sinaloa,

Hirsch Adler, A., (2010). Ética profesional y profesores universitarios: una perspectiva comparativa. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (57), 34-38. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/741>

Hirsch Adler, A. (2009). Competencias y rasgos de ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM. *Sintética*, (32),1-16. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/175>

Hortal, A. (2002), *Ética general de las profesiones*. Desclée de Brouwer.

Hoyos, G. (2012). Prólogo. En J. Suárez, J. Martín y C. Pájaro (Ed.), *Concepciones del maestro sobre la ética* (pp. XI-XVIII). Editorial Universidad del Norte. Fundación Promigas.

Hoyos, G. (2012). Presentación. En G. Guillermo (Ed.), *Filosofía de la Educación* (pp. 11-34). Editorial Trotta.

Hoyos, G. y Ruiz, A. (2002). *Formación ética, valores y democracia. Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. ICFES.

Howe, K. R. (1986). A conceptual basis for ethics in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(3), 5-12.

Hurtado de Barrera, J. (2012). *El proyecto de investigación: Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Ediciones Quirón.

Husserl, E. (2009). *Investigaciones Lógicas*. (M. G. Morente y J. Gaos). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1929).

Jaso-Sánchez, M. (2021). Análisis metodológico de los estudios prospectivos que exploran el futuro de la bioeconomía. *Nova Scientia*, 13(2), 1-27. DOI: 10.21640/ns.v13i26.2272

Kant, I. (1972). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Editorial Porrúa. (Trabajo original publicado en 1785)

Kosinski, A. (2015). Una manera de responder ¿quién soy?: la identidad narrativa de Paul Ricœur. *Avatares filosóficos*, (2), 231-221. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/view/322>

Labaree, D. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-154. <https://doi.org/10.17763/haer.62.2.h73x7422v3166102>

Labaree, D. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. En A. Pérez Gómez, J. Barquín y J. F. Angulo. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 16-51). Akal.

Labaree, D. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. En A. Pérez, J. Barquín y F. Angulo, (Ed.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 16-51). Akal.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 257-329). La Piqueta.

Larrosa, J. (2006) *Sobre la experiencia*. Universidad de Barcelona.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación*, (pp. 13-44). Homo Sapiens Ediciones.

Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. Fondo de Cultura Económica.

Levinas, E. (2012). El diálogo. *Nombres*, (5).

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/2046> (Trabajo original publicado en 1982).

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. (Colombia). Febrero 8 de 1994. DO: 41.21

Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. (Colombia). Abril 25 de 2008. DO: 46.971

Liendo Durán, Z. y Lúquez de Camacho, P. (2007). Eje transversal valores: epistemología y fundamentos curriculares en la práctica pedagógica de educación básica. *Laurus*, 13(25), 82-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479005>

Lipman, M., & García Moriyón, F. (2021). Matthew Lipman: una biografía intelectual. *Revista Internacional De Filosofía Aplicada HASER*, (2), 177–200. <https://revistascientificas.us.es/index.php/HASER/article/view/15134>

Lipman, M. (1997). Acerca de cómo surgió Filosofía para Niños. En W. Kohany V. Waksman (Comps.), *¿Qué es Filosofía para Niños? Ideas y propuestas para pensar la educación* (pp. 153-158). Universidad de Buenos Aires.

Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (1992). *La Filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.

Longo, M. M., & Lins, M. J. S. C. (2018). Ética na formação docente em tempos de crise moral. *Revista Eletrônica Esquiseduca*, 10(20), 90–103. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/730>

Lovecchio, C. (2009). El cuerpo coro de voces. *HYBRIS. Revista De Filosofía*, 1(1), 18–27. <http://doi.org/10.5281/zenodo.10343>

Machado Viloria, M. (2017). *Aplicación del Método Hermenéutico. Una mirada al horizonte*. Red Social Educativas. <https://bit.ly/2LrAzsG>

Magalhães do Nascimento, E. (2017). La filosofía realista y naturalista de John Dewey: contribuciones para una epistemología en la actualidad. En *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. Vol. 38, No. 116. pp. 139-165.
<https://doi.org/10.15332/25005375/2813>

Matsuzawa, T. (2021, 22 noviembre). Primate Memory. Inference.
<https://inference-review.com/article/primate-memory>

Mauri, M. (2017). *La enseñanza universitaria de la ética*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/113790>

Maxwell, B., y Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204271>

Maxwell, B., Tremblay-Laprise, A.-A., Filion, M., Boon, H., Daly, C., van den Hoven, M., Heilbronn, R., Lenselink, M., & Walters, S. (2016). A five-country survey on ethics education in preservice teaching programs. *Journal of Teacher Education*, 67(2), 135–151. <https://doi.org/10.1177/0022487115624490>

Mendívil, J. (2016). Ortega, Ricoeur y la razón narrativa. *Revista Valenciana estudios de filosofía y letras*, (7), 100-111. <https://doi.org/10.15174/rv.v0i7.227>

Menéndez, R. (2012). El concepto metodológico de reflexión en Husserl y en Ricoeur. *Investigaciones Fenomenológicas*, (9), 249-268.

Miller, J. (2011). *Aristotle's Nichomachean Ethics*. Cambridge University Press.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Serie lineamientos curriculares. Educación ética y valores humanos*. (Colombia).

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. (Colombia).

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Consulta de programas. Sistema Nacional de Información para la Educación Superior en Colombia. HECAA. <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/programas>

Miranda, C. Rodríguez, K. y Morcote, O. (2022). Política pública de convivencia escolar colombiana desde la perspectiva de los docentes. *Justicia*, 41(27), 13-29. <https://doi.org/10.17081/just.27.41.5677>

Monje Álvarez, C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Organización Naciones Unidas [ONU] (2019). Módulo 14. Ética profesional. Viena. https://www.unodc.org/documents/e4j/IntegrityEthics/MODULE_14_-_Professional_Ethics_-_Spanish_v.pdf

Natali, C. (2001). *The Wisdom of Aristotle*. State University of New York Press.

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. American Association of Colleges for Teacher Education.

Nubiola, J. y Sierra, B. (2001). La recepción de Dewey en España y Latinoamérica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6(13), 107-119. <https://philpapers.org/rec/NUBLRD-2>

Nussbaum, M. (2012). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. (A. Maira, Trad.) Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 2001).

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. (M. Rodil, Trad.) Buenos Aires: Katz. (Obra original publicada en 2010).

Ortega y Gasset, J. (1999). *Historia como sistema*. Alianza Editorial.

Ortiz Millán, Gustavo. (2016). Sobre la distinción entre ética y moral. *Isonomía, Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, (45), pp. 113-139.

<https://doi.org/10.5347/45.2016.60>

Padilla, E. (2014). Neoliberalismo y educación. *Revista De Lenguas Modernas*, (20). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/15072>

Palacios, O. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios sociales*, (22), 47-70.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8196399>

Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory). Metodología cualitativa de investigación científica. *Pesamiento y Gestión*, (39), 1-7.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762015000200001

Pineda R., D. A. (2011). Propuesta de educación moral desde una perspectiva filosófica para la escuela primaria. *Cuestiones de Filosofía*, (11), 1-23.

<https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.650>

Pineda, D. (2012). *El individualismo democrático de John Dewey. Reflexiones en torno a la construcción de una cultura democrática*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Pineda, D. (2002). La educación moral en “Filosofía para niños”. En F. García Moriyón. (Coord.). *Matthew Lipman: filosofía y educación* (pp. 117-144). Ediciones de La Torre.

Pineda, D. (2004) *Filosofía para niños el abc. Colección Filosofía para Niños: debates y propuestas*. Editora Beta.

Pineda, D. (2011). Propuesta de educación moral desde una perspectiva filosófica para la escuela primaria. *Cuestiones de Filosofía*, (11), 1-23.
<https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.650>

Pineda, D. (2011). Introducción. John Dewey: la filosofía como compromiso ilustrado con la educación. En J. Dewey, *Selección de Textos* (pp. ix-xxii). Editorial Universidad de Antioquia.

Pinedo Cantillo, I. A. (2019). La dimensión cognitiva de la compasión y la vida moral: una indagación sobre los fundamentos de la teoría de las emociones de Martha Nussbau [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio UNAL.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75569>

Prada, B. (2018). *Ciencia y política en Karl Popper. Más nueve ensayos sobre otros temas de su obra*. Windmills Editions.

Prieto, F. (2012). Sabiduría práctica: en la intención de una vida buena con y para los otros. *Franciscanum*, 54(158), 269-295. <https://doi.org/10.21500/01201468.890>

Popper, K. (1980). La lógica de la investigación científica. Tecnos. (Trabajo origina publicado en 1934).

Pulido Castelblanco, D. P., Pulecio Rivera, C. C., & Patiño Chaves, O. I. (2019). Validación de una cartilla pedagógica para enseñar ética de manera crítica y reflexiva en psicología. *Revista Colombiana De Bioética*, 14(2), 34-51.
<https://doi.org/10.18270/rcb.v14i2.2562>

Quintero, M. y Ruiz, A. (2003). Filosofía moral y pedagogía. *Revista colombiana de educación*. (45), 1-17. <https://doi.org/10.17227/01203916.5495>

Rescher, N. (1988). *Rationality. A Philosophical Inquiry into the Nature and Rationale of Reason*. Clarendon Press.

Ricoeur, P. (2003). Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1985).

Ricoeur, P. (2008). *Sí mismo como otro*. (Trad. A. Neira). Siglo XXI Editores.

Rojas Artavia, C. (2011). Ética profesional docente. Un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 1(1), 1-22. <https://doaj.org/article/6fdbcbf276d4476fa43d14f354d955a4>

Romeu, V. (2018). Buber y la filosofía del diálogo: Apuntes para pensar la comunicación dialógica. *Dixit*, (29), 34-47. <https://doi.org/10.22235/d.v0i29.1696>

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

Ruiz, J. y Ariza, E. (2019). Enseñanza de la ética profesional en Contaduría Pública. Análisis de 15 syllabus en Colombia. *Revista Redipe*, 8(4):106-18. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/732>

Rodríguez-Burgos, K., Morcote, O. y Martínez, A. (2019). Percepción de la efectividad de la política pública de convivencia escolar en Boyacá, Colombia. *Revista Espacios*, 40(6), 1-14. <https://revistaespacios.com/a19v40n06/19400613.html>

¿Sabe cómo enseñan los maestros de Colombia? (2017, 14 mayo). Fundación Compartir. <https://fundacioncompartir.org/noticias/sabe-como-ensenan-maestros-de-colombia>

Salas, K. y Cómbita, H. (2017). Análisis de la convivencia escolar desde la perspectiva psicológica, legal y pedagógica en Colombia. *Revista Cultura, Educación y Sociedad*, 8(2), 79-92. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.06>

Santiago, D. (2014). *Un acercamiento a la agencia, la narración y la ética a través de la fenomenología del hombre capaz en la filosofía de Paul Ricoeur* [Trabajo de maestría, Universidad del Rosario]. E-docUR.

https://doi.org/10.48713/10336_9003

Sarmiento Aponte, I. V. (xxxx). Un laboratorio para ideas. En *El acompañamiento de los colegios de la Compañía de Jesús en Colombia. Experiencias de Maestros* (pp.). ACODESI.

https://sitio.acodesi.org/images/Publicaciones/pdf_libros/El_acompanamiento_en_los_Colegios_de_la_SJ-2014-.pdf

Sarmiento Aponte, I. V. (2015). Representaciones sociales de niños, padres y maestros en torno al programa de Filosofía para Niños del Colegio San Bartolomé La Merced [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca. <http://hdl.handle.net/1992/13085>

Saussure, F. de (1994). *Curso de Lingüística General* (A. Alonso Trad.). Losada. (Trabajo original publicado en 1916).

Schelling, J.C.F. (1999). *Escritos sobre estética*. Tecnos.

Searle, J. (1990). *Actos de habla* (Trad. L. M. Valdés). Planeta-Agostini. (Trabajo original publicado en 1969).

Serrano, J. (2005). Reseña de "Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo" de John Dewey. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), 154-162.

<https://www.redalyc.org/pdf/802/80270211.pdf>

Sharp, A. (1997). La comunidad de cuestionamiento e investigación filosóficos: educación para la democracia. En W. Kohany V. Waksman (Comps.), *¿Qué es Filosofía para Niños? Ideas y propuestas para pensar la educación* (pp. 175-186). Universidad de Buenos Aires.

Signoret Dorcasberro, A. (2002). Cognición, pensamiento y lenguaje: Perspectivas teóricas desde la psicolingüística, la adquisición del lenguaje y la psicología cognitiva. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (35), 105-134.

<https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2002.35.807>

Soriano, A. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Revista Diálogos*, (14), pp. 19-40. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i14.2202>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioqui. (Trabajo original publicado en 1998).

<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Strike, K. y Soltis, J. F. (1985). *The Ethics of Teaching*. Teachers College Press.

Stroud, S. y Tappolet, C. (Eds.). (2007). *Weakness of Will and Practical Irrationality*. Oxford University Press.

Suárez, J., Martín, J. y Pájaro, C. (2012). *Concepciones del maestro sobre la ética*. Editorial Universidad del Norte. Fundación Promigas.

Suescún Guerrero, W. (2013). Ética y educación: una vuelta a los fundamentos o donde se extravió la escolarización. *Educere*, 17(58), 403-409.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630404003>

Tappolet, C. (1997). The Irrationality of Emotions [Conferencia]. Colloque international Philosophical Perspectives on Irrationality, Montréal, Canadá.

http://www.lecre.umontreal.ca/wp-content/uploads/2010/01/pdf_Christine_Tappolet_The_Irrationality_of_Emotions.pdf

Tenreiro Rodríguez, V. (2014). Habermas y Levinas: hacia el diálogo desde dos niveles. *Euphyía*, 8(15), 25-48. <https://doi.org/10.33064/15euph189>

Tom, A. R. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York: Longman

Tomasello, M. (2000). Primate cognition: introduction to the issue. *Cognitive Science*, 24(3), 351-361. DOI:10.1016/S0364-0213(00)00030-6

Toro, B., Tallone, A., Ullastres, Á. M., Arango, J. B. T., & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la C. y la C. (2009). *Educación, valores y ciudadanía*. Fondo de Cultura Económica.

UNESCO, (2022). *Marcos Nacional de Cualificación*.
<https://www.uil.unesco.org/es/lifelong-learning/qualifications-frameworks>

UNESCO. (2011). *La filosofía una escuela de la libertad*. Publicación original en francés 2007. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192689>

Valencia Rodríguez, S., Rojas López, M., & Vera Aguirre, E. (2018). Revisión de Formación Ética en La Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. *Revista En-Contexto*, 6(9), 273–290. <https://doi.org/10.53995/23463279.500>

Vasco, C., Martínez, A. y Vasco, E. (2012). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En G. Guillermo (Ed.), *Filosofía de la Educación* (pp. 99-128). Editorial Trotta.

Vallaes, F. (2003). Orientaciones para la enseñanza de la ética, el capital social y el desarrollo en las universidades latinoamericanas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 8(21), 38-73. DOI: <https://doi.org/10.37960/revista.v8i21.9479>

Vanegas-Carvajal, E., Moreno-López, V. y Echeverri-Rendón, P. (2020). Ética de lo público: formar para la integridad humana y profesional en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista CS*, (31), 297-325. <https://doi.org/10.18046/recs.i31.3251>

Velasco Castro, A., & de González, L. (2009). Una síntesis de la teoría del diálogo. *Argos*, 26(50), 100-114.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372009000100006&lng=es&tlng=es

Verrinder, J. (2007). *Learning to care: education for compassion*. Griffith University

Vigo, A. (1999). *Ética general*. DuocUC. Centro de Ética Aplicada. Vicerrectoría Pontificia Universidad Académica Católica de Chile.
http://aulavirtual.iberu.edu.co/recursosel/documentos_para-descarga/Etica_General_-_Rodolfo_Vigo.pdf

Warnick, B., y Silverman, S. (2011). A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 273-285. DOI: 10.1177/0022487110398002

Watras, J. (1986). Will teaching applied ethics improve schools of education?. *Journal of Teacher Education*, 37(3), 13-16.

Yurén. T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de "agencia". *Perfiles Educativos*, 35(142), 6-14.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400016

Zapata, G. (2006). Ética, fenomenología y hermenéutica en Paul Ricoeur. *Universitas Philosophica*, 23(47), 121-141.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11269>

Zapata, G. (2009). Ética, fenomenología y hermenéutica en P. Ricoeur. *Actas del IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología*. Acta fenomenológica latinoamericana. Volumen III. Círculo Latinoamericano de Fenomenología Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pp. 753-768. https://www.clafen.org/AFL/V3/753-768_Zapata.pdf

Anexo 1 – Capítulo 1

La conceptualización que se tuvo en cuenta para la transformación de los datos del estudio en teoría, y que fueron tenidos en cuenta para el desarrollo del primer capítulo de la presente investigación, se sintetizan en el siguiente cuadro.

Principales elementos que participan en la transformación de los datos en teoría dentro de la Teoría Fundamentada		
Elemento	Definición	Tipología
Códigos conceptuales	Son enunciados cortos que representan los datos. Basado en Monge Acuña (2015) “El código es la unidad central de trabajo de la codificación de los datos. Strauss y Corbin (2008) lo definen como “los nombres que se le dan a los conceptos derivados a partir del proceso de codificación (p. 66)” (p.78).	Códigos sustantivos: “surgen directamente a partir de los datos empíricos originales del campo de estudio”. (Cuñat Giménez, 2007, p.6). Los códigos sustantivos se desarrollan durante la codificación abierta.
		Códigos teóricos: son los códigos centrales y dan cuenta de las posibles relaciones entre los códigos sustantivos y los códigos in vivo (Monge, 2015, p.82).
		Códigos “in vivo”: “proceden directamente del lenguaje empleado por los informantes” (Cuñat Giménez, 2007, p.7).
		Categorías centrales: “A partir de cada uno de los códigos conceptuales generados y de sus propiedades, y por comparación entre ellos, se generan categorías centrales” (Cuñat Giménez, 2007, p.6).
La codificación	“La codificación es un término que cubre un proceso sistemático y riguroso de análisis y	Abierta: se buscan categorías conceptuales en los datos.
		Axial: se establecen relaciones entre categorías y subcategorías.
		Selectiva: se identifican las categorías centrales.

	conceptualización” (Monge Acuña, 2015, p.79). Los memos, por su parte, son la escritura de ideas teóricas que surgen sobre los códigos mientras codifica (Cuñat Giménez, 2007, p.7, citando a Glaser, 1978).	Teórica: “se establecen relaciones entre los códigos sustantivos y sus propiedades, definiendo hipótesis que posteriormente serán integradas en una teoría” (p.7).
Teoría emergente	Teoría resultado final de la investigación.	Teoría Fundamentada Sustantiva: “conjunto de interpretaciones teóricas que ofrecen una explicación de un problema delimitado” (Monge, 2015, p.77). Teoría Fundamentada Formal: “De envergadura más amplia, la teoría fundamentada formal, se basa en la teoría fundamentada sustantiva, pero desarrolla conceptualmente un área que explica conceptos adicionales sobre el problema central sustantivo”. (Monge, 2015, p.78).

Anexo 2 – Capítulo 1

La siguiente tabla amplía la caracterización de la población, la muestra y sus características que la definieron como objeto de estudio del primer capítulo de la presente investigación.

Técnica	Población	Muestra	Caracterización
Análisis documental	496 programas de licenciatura en el país.	366 programas correspondiente al 73,79% del total del universo.	La muestra corresponde a programas de: Lic. En Matemáticas (37) Lic. en Ciencias Naturales (31) Lic. en Ciencias Sociales (30) Lic. en Español (36) Lic. en Inglés (55) Lic. en Pedagogía Infantil (77) Lic. en Informática (9) Lic. en filosofía (32)

			<p>Lic. en Artes (20)</p> <p>Lic. en Educación Física (39)</p> <p>De distintas universidades de todo el país.</p>
Encuesta online	Profesores de todos los niveles educativos.	12 participantes.	<p>Profesionales graduados en algún programa de licenciatura del país entre 1986 y 2021. Participación voluntaria a través de correo.</p> <p>Licenciados en inglés o Lenguas Modernas (5)</p> <p>Licenciados en Ciencias Sociales (3)</p> <p>Licenciados en Filosofía y Humanidades (3)</p> <p>Licenciada en español y filología clásica (1)</p>
Grupos focales	Profesores de todos los niveles educativos.	10 participantes, 2 moderadores.	<p>Profesores de diferentes niveles educativos y áreas. Participación voluntaria por invitación.</p> <p>Licenciados en inglés o Lenguas Modernas (2)</p> <p>Licenciados en Ciencias Sociales (2)</p> <p>Licenciados en Filosofía y Humanidades (2)</p> <p>Licenciados en Pedagogía Infantil (3)</p> <p>Licenciada en español (1)</p>
Análisis de contenido	75 documentos	58 documentos	Resúmenes de artículos resultado de investigaciones empíricas sobre formación ética a nivel universitario y fuentes teóricas principales que las sustentan.

