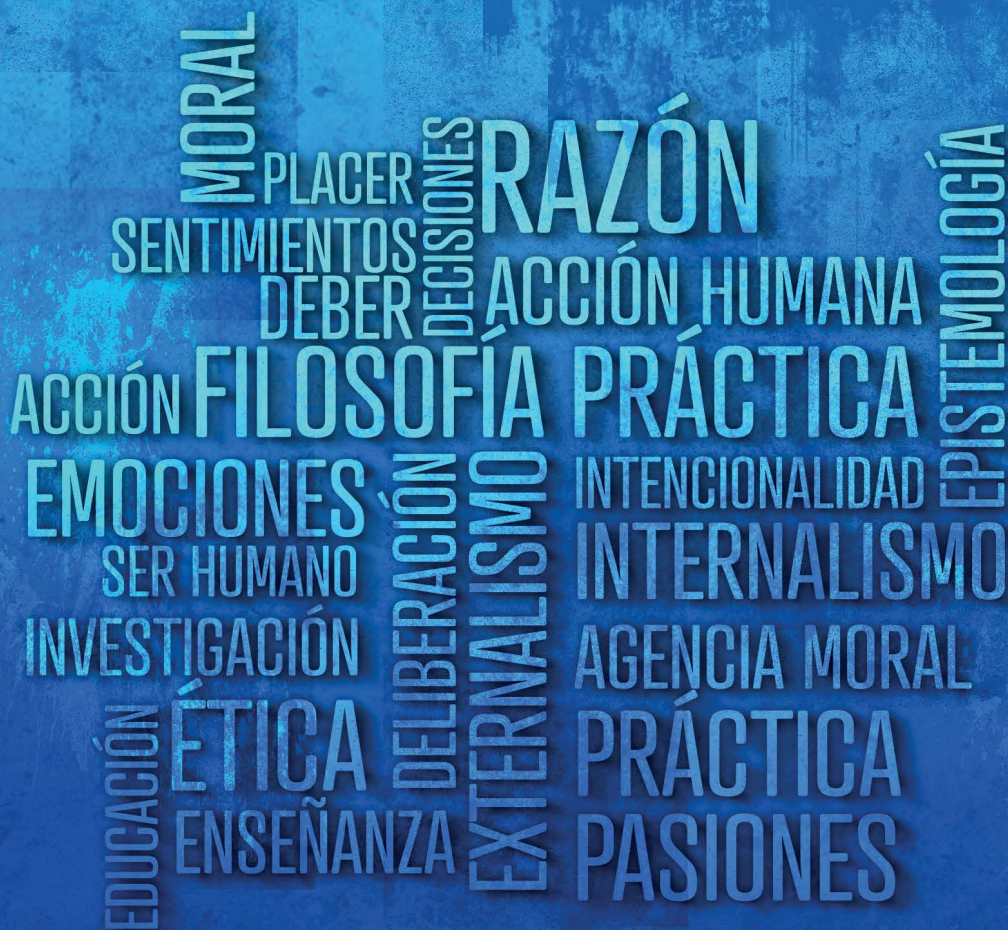


RACIONALIDAD PRÁCTICA Y ENSEÑANZA DE LA ÉTICA



Elias Manaced Rey Vásquez
Víctor Eligio Espinosa Galán

 **UNIMINUTO**
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Colección de Investigación

RACIONALIDAD PRÁCTICA Y
ENSEÑANZA DE LA ÉTICA



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Marelen Castillo Torres

Rector Sede Principal

Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrector Académico Sede Principal

Nelsón Iván Bedoya

Director de Investigación Sede Principal

Alirio Raigozo Camelo

Subdirectora General de Publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Coordinador de Publicaciones de Sede Principal

Jonathan Alexander Mora Pinilla

Decano Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

José Gregorio Rodríguez Suárez

Rey Vásquez, Elias Manaced
Racionalidad práctica y enseñanza de la ética / Elias Manaced Rey Vásquez,
Víctor Eligio Espinosa Galán. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
UNIMINUTO, 2020.

e-ISBN: 978-958-763-424-2
83p.

1.Ética -- Investigaciones 2.Conducta (ética) -- Enseñanza 3.Conciencia
(moral) -- Investigaciones 4.Lógica 5.Filosofía de la razón i.Espinosa Galán,
Víctor Eligio

CDD: 170.4 R39r BRGH Registro Catálogo UNIMINUTO No.99620

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib99620>

Racionalidad práctica y enseñanza de la ética

Autores

Elias Manaced Rey Vásquez
Víctor Eligio Espinosa Galán

Corrección de estilo

Miguel Fernando Niño Roa

Diseño y diagramación

Sandra Milena Rodríguez Ríos

Primera edición digital 2020

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
Calle 81 B No. 72 B - 70
Bogotá D. C. - Colombia
2020

Esta publicación es el resultado de la investigación *Racionalidad práctica como herramienta para la investigación y la enseñanza de la ética*, financiado por la I Convocatoria disciplinar 2017 de UNIMINUTO-SP.

© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en *Racionalidad práctica y enseñanza de la ética* son seleccionados por el Comité Editorial de acuerdo con criterios establecidos. Está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	3
Sobre la investigación	3
Sobre el contenido del libro	8
CAPÍTULO 1. LA RACIONALIDAD PRÁCTICA	11
Tradición aristotélica (la deliberación)	12
Tradición kantiana	15
Tradición utilitarista	16
Características de la racionalidad práctica	17
CAPÍTULO 2. LA ACCIÓN	21
¿Qué es una acción?	23
¿Por qué actúa el ser humano: orientación o intencionalidad?	25
El lugar de la orientación: internalismo y externalismo	29

Los elementos racionales de la orientación: la deliberación aristotélica y la lógica de la acción del pragmatismo	32
La acción basada en la emoción: Hume, Smith y el emotivismo de la acción	37
La acción entendida por su fin: consecuencialismo y utilitarismo	39
La acción imperativa kantiana	41
Elementos de la orientación	42
CAPÍTULO 3. LA AGENCIA HUMANA	45
Agencia moral	46
La agencia moral y la racionalidad práctica	48
CAPÍTULO 4. ENSEÑANZA DE LA ÉTICA	51
Las emociones en la enseñanza de la ética	54
La educación ética, una práctica de tipo relacional	56
Herramientas para una educación ética	59
CAPÍTULO 5. RACIONALIDAD PRÁCTICA Y ENSEÑANZA DE LA ÉTICA	63
Estrategias para la enseñanza de la ética	66
Dilemas morales	66
Juegos de roles	68
Cartografía social en perspectiva moral	70
El estudio de casos	70
CONCLUSIONES	73
REFERENCIAS	77

PRÓLOGO

En el actual contexto en el que vivimos en el territorio colombiano, nos enfrentamos a una serie de problemáticas de diferentes órdenes, tales como, las constantes masacres de líderes sociales, que solo en el año 2020, en el primer trimestre, según Indepaz, se han registrado 72 homicidios¹; también nos encontramos con la corrupción desmedida por parte de los diferentes entes territoriales, liderado por sus gobernadores y alcaldes de turno, como lo manifiesta Transparencia por Colombia², lo cual hace que disminuya la confianza y la legitimidad del Estado.

¹ Recuperado de <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/los-rostros-y-luchas-de-los-lideres-sociales-asesinados-en-lo-corrido-del-2020-articulo-913792/> el 10 de junio de 2020.

² Recuperado de <https://transparenciacolombia.org.co/datos/> el 10 de junio de 2020.

En esta misma línea, la fragilidad de las instituciones del Estado frente a la permeabilidad de la ideología política de turno, impidiendo la independencia y autonomía de los poderes estatales, hace que la legislación beneficie no a los Colombianos, sino a las grandes multinacionales y a quienes desde el poder económico controlan el legislativo y desde luego, la manipulación de la justicia, perpetuando así, situaciones en el que las víctimas de todas estas problemáticas, sean revictimizadas en un país sin garantías para vivir y menos para reclamar sus derechos, promulgados en la Constitución. Y desde este panorama y otras realidades sociales, se nos invita a pensar en la importancia de la enseñanza de la ética, cuando los imaginarios sociales y los referentes históricos, nos han llevado a creer que la ética no es importante.

Como profesor de ética y de la filosofía práctica, es un constante dilema tratar de formar éticamente a los niños, niñas y jóvenes en la educación básica y media, y aún más complejo en la educación superior. Ya que los referentes para hablar de personas habilidosas socialmente formadas en su carácter desde los valores y desde las prácticas de acciones correctas en beneficio personal y comunitario, es frágil. Carecemos de ejemplaridad, en el contexto para transmitir en la vida de una persona aquello que llamamos ser una persona ética. El mundo ha tolerado tanto la doble moral, que es difícil encontrar personas con identidad en su carácter y que puedan definirse como autónomos para poder deliberar alrededor de sus principios y valores, creándose una imagen para los demás y una vida oculta en completa coherencia con lo profesado públicamente. Estas situaciones de imagen social, que constantemente nos presenta a personas de altos cargos robando recursos públicos, con penas irrisorias, o personas asesinando y quedando impune el delito, dada la fragilidad del sistema de justicia institucional; o simplemente, la presencia constante y cotidiana de todo tipo de delitos contra la especie humana y las otras especies, sin sanción jurídica, ni siquiera social, hacen del ejercicio docente, específicamente en la enseñanza de la ética, una tarea bastante compleja.

La complejidad radica especialmente, en la misma naturaleza del aprendizaje, dado su carácter subjetivo. Es decir, el pensamiento de un estudiante de educación básica y media, se construye a partir de los referentes e imágenes que tiene a su alrededor, además de las ideas que son transmitidas inicialmente por su familia, y sobre la comprensión y los juicios que elabora de su contexto, con base en la interacción con sus seres más allegados. En otras palabras, ideas e imágenes ya plasmadas en sus mentes y en sus convicciones acerca del cómo funciona el mundo, para que, a través de la enseñanza formal de ética sean reorientadas, se torna una tarea difícil. Frente a esto, discursos y debates respecto al *deber ser* como persona ética suelen ser romantizados e ideologizados, puesto que no reflejan lo que los estudiantes ven realmente en el mundo.

Frente a este pesimismo en el constante trabajo educativo y sobretodo en la enseñanza de la ética, se hace valioso encontrar propuestas como la de los profesores Elías Rey y Víctor Espinosa, quienes buscan resignificar la enseñanza de la ética desde un enfoque práctico, situando a los aprendientes en contextos que puedan tocar sus vidas y así replantear lo que para ellos ha significado la ética. Para los maestros, el libro se propone como una ruta significativa para la transformación de la enseñanza de la ética, saliendo de la zona pesimista sobre la que nos ha puesto el mundo social que vivimos, y promover así un camino en el que la deliberación y la toma de decisiones se justifique a partir del juicio moral que los profesores y los estudiantes pueden construir a partir de los diferentes dilemas morales que se les aparecen en la vida.

El libro llevará a los maestros a comprender la importancia de la acción humana, de sus consecuencias y desde luego, de la importancia del agenciamiento moral, para ser transformadores de conciencias, que lleven a tomar posición crítica frente a las diferentes realidades expuestas al inicio de este texto.

Como profesor invito a mis colegas a aventurarse en la transformación de la enseñanza de la ética, para tener estudiantes apropiados de su carácter y que al estilo aristotélico, puedan consolidarse como personas virtuosas en un mundo lleno de vicios.

Giovanny Moisés Pinzón Perilla, Ph. D.
Subachoque, Cundinamarca, 10 de junio de 2020

INTRODUCCIÓN¹

Sobre la investigación

La investigación en ética posee una estrecha relación con la investigación filosófica, lo cual implica cuatro características fundamentales: 1) el análisis lógico y argumentativo del problema que se está investigando; 2) el reconocimiento del carácter intuitivo de la investigación moral; 3) la comprensión de los componentes práctico y normativo de la moral; 4) la relación comprensiva entre los grandes tratados en ética con las realidades sociales, culturales, políticas y científicas en los que se desarrollan los problemas morales. En otras palabras, la investigación en ética —específicamente la investigación moral— es una actividad racional de comprensión, explicación y resolución de problemas

¹ El presente manuscrito es resultado de la investigación titulada *Racionalidad práctica como herramienta para la investigación y la enseñanza de la ética*, evaluada y aceptada por la I Convocatoria disciplinar de UNIMINUTO — Sede Principal y liderada por el profesor Elías M. Rey Vásquez, Ph.D. cuyo objetivo central fue “establecer un diálogo entre diferentes formas de comprender la racionalidad práctica orientada a la investigación y la enseñanza de la ética”.

reales, a los que nos enfrentamos en la vida cotidiana y que ameritan una indagación. Esto reivindica la idea que la investigación en ética es una actividad de tipo práctica, que busca realizar las preguntas sobre el mundo y proveer soluciones, comprensiones o interpretaciones plausibles a partir del análisis conceptual, lógico y racional, sobre la base de la experiencia, sin que este se agote en ella.

Pero al igual que la filosofía, la ética establece diálogo con otros saberes. De ahí que su investigación pueda abordarse en el contexto de diferentes perspectivas disciplinares como la sociología, la antropología, la psicología, la pedagogía y la economía, por mencionar algunas. Ahora bien, la investigación en ética, tiene dos grandes campos de indagación: la ética teórica y la ética aplicada. En la primera se investigan los grandes problemas éticos que la tradición filosófica ha identificado por medio de autores y obras representativas; por otro lado, la ética aplicada examina situaciones concretas desde criterios éticos y morales que permiten comprender aquellos problemas propios de la vida del hombre y su relación con el entorno y las distintas formas de vida. En cualquier de los dos casos, la investigación en ética requiere que se tenga en cuenta el rigor académico en el uso y análisis de las fuentes bibliográficas, también es necesario un carácter crítico, propositivo y coherente en la formulación y tratamiento de problemas, lo que implica la formulación y desarrollo de argumentos bajo un adecuado desarrollo teórico, metodológico y de análisis (Gadamer, 1988; Habermas, 1987; Ricoeur, 2006b).

Así como las herramientas propias de la investigación filosófica proveen valiosos recursos teóricos y metodológicos, también la investigación en ciencias sociales aporta características que pueden ser utilizadas en la comprensión y análisis de los objetos de estudio en la investigación moral, los cuales son abordados principalmente de manera cualitativa, aunque ello no desconoce los procesos de investigación cuantitativa que se puedan utilizar en la investigación moral, especialmente en el campo de la metaética.

Con base en lo anterior, el paradigma que orientó nuestra investigación fue el cualitativo, cuya idea base, es que el estudio de las cualidades de los fenómenos de investigación es una realidad que se lee e interpreta. Dicha interpretación se dio en la perspectiva del enfoque

filosófico-hermenéutico, el cual es útil en el sentido que permite interpretar y comprender un texto que, en el caso de la presente investigación, constituye un corpus de autores y de documentos, que establecen la base material para los procesos de categorización y análisis, bajo el supuesto que en ellos se da cuenta de un problema que toca un aspecto del mundo social, específicamente el aspecto educativo e investigativo de la ética. De acuerdo con lo anterior, vale la pena aclarar que, la manera en que opera la hermenéutica en el campo de la ética aplicada refiere sin duda a asumir que, uno de los aspectos clave de la filosofía desde su dimensión hermenéutica, es propiciar modelos para la interpretación de la realidad y para la acción consecuente en ella, con relación a que lo suyo es argumentar, es decir, proporcionar justificaciones para las decisiones humanas, que se refieren no a lo verdadero, sino a lo *preferible* en el campo de la vida cotidiana del ser humano, de sus dilemas y problemas que emergen constantemente (Perelman, 1997).

Una mirada hacia el enfoque de la investigación hermenéutica nos remite a autores como Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur y Jürgen Habermas, quienes abordan esta perspectiva durante el siglo XX. En especial Ricoeur (2006), quien propone el texto escrito como punto de partida, para pensar el sustrato epistemológico de las ciencias sociales. Pero, ¿qué es un *texto*? Para nuestro caso, inicialmente podemos decir que es un discurso fijado por la escritura. En este sentido, para la presente investigación —de enfoque hermenéutico— es muy importante la técnica de revisión documental, puesto que permite comprender y dar nuevos sentidos a los fenómenos del mundo social a la luz de los *textos*. Esta técnica de investigación permite un estudio de manera metódica, que brinda mayor orden a los datos, fuentes primarias de autores, documentos escritos y fuentes de información, tanto impresas como digitales, que requieren ser recopiladas, categorizadas y organizadas en función de los objetivos y la pregunta de investigación. Esta técnica permite la comprensión de un problema en el conjunto de relaciones de procesos de reflexión e investigación que se han dado sobre un tema.

Para MacDonald & Tipton (1993) los textos como documentos, artículos e imágenes, son narraciones que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social, claramente aquí se incluyen aquellas cosas hechas con la intención de registrar el mundo social como, por

ejemplo, los informes oficiales; también registros privados y personales, como cartas, diarios y fotografías, los cuales puede que no se hayan hecho para sacarlos a la luz pública. Además, están los registros intencionados que abiertamente tratan de provocar diversión, admiración, orgullo o goce estético y que incluso, nos dicen algo sobre los valores, intereses y propósitos de aquellos que las encargaron o produjeron. Tales creaciones pueden ser consideradas documentos de una sociedad o grupo, que pueden ser leídos, si se quiere, en un sentido metafórico, puesto que, al ser expresiones artísticas, ofrecen por medio de su creación estética, un concepto diverso con cierta relación de semejanza con la realidad.

Para los alcances de la presente investigación, la revisión documental permitió la delimitación conceptual de la relación que existe entre la racionalidad práctica y la enseñanza de la ética. El proceso de selección y compilación de documentos tuvo como finalidad delimitar el alcance de la investigación en términos de sus abordajes previos y la interpretación.

La fase inductiva estuvo acompañada de elaboración de matrices y sistematización de los datos, para posteriormente, abordar la fase deductiva, que comprendió el análisis e interpretación de los cuerpos conceptuales, evidenciados en los capítulos componentes del libro.

Para la fase de análisis de documentos, se seleccionaron los siguientes momentos:

1. Definición de los tipos de documentos que serán objeto de análisis y su respectiva localización física y digital. Al respecto, se evaluó la pertinencia de hacer un rastreo o estado de arte sobre las principales y más recientes investigaciones relacionadas con el tema del presente estudio y desde diversas perspectivas diferentes a la filosofía, que abordasen el problema de la razón, la ética y de la acción humana –por ejemplo, desde la neurociencia y la psicología–. Con ello se buscó constituir un panorama general, que permitiera ver las tendencias más actuales sobre el estudio de la racionalidad práctica. Esto ayudó a definir la necesidad de abordar artículos resultados de investigación. Por tanto, repositorios y bases de datos fueron los principales contextos a utilizar para la consulta. Sin embargo, vale aclarar que no fueron los únicos tipos de documentos,

dado el tema clásico en el contexto de la filosofía tratado, es decir, el problema de la razón. Esto hizo ver la necesidad y obligatoriedad de aproximarnos a la tradición filosófica, y por tanto, a libros digitales y físicos, de los grandes autores y de los modelos teóricos de la ética, la epistemología y filosofía práctica.

2. Catalogación de los documentos según las categorías de análisis. La lectura juiciosa, rigurosa e intencionada con respecto a la rica y compleja comprensión sobre la razón y acción humana dada por el abordaje sobre las diferentes fuentes, se vio en la necesidad de ordenar y clasificar la información, con base en dichas categorías. Esto también con el propósito de seleccionar y delimitar el referente teórico, dado la amplia producción que aparece.
3. Organización en matrices de análisis de los aspectos más relevantes de los documentos. La información seleccionada y clasificada con base en las categorías, tal y como señala el momento anterior, permitió además, llevar a cabo una selección de ideas fuerza, que posteriormente se contrastaron, para poder identificar algunos aspectos relevantes relacionados con la educación moral y la investigación en problemas morales, objeto del presente estudio. Este momento, generó el insumo para el último paso de la investigación.
4. Elaboración de la interpretación de cada categoría en documento formal descriptivo. Finalmente, la recolección de información clasificada en las matrices de contrastación y de análisis, desde las categorías centrales de la investigación, fueron interpretadas a la luz del problema y objetivos planteados para la presente investigación, esto es, desde la búsqueda por “establecer un diálogo entre diferentes formas de comprender la racionalidad práctica orientada a la investigación y la enseñanza de la ética”. Esto arrojó el presente escrito que, por tanto, es el resultado de dicha interpretación y un breve aporte para el debate y para la búsqueda continua de la fundamentación para la investigación de problemas éticos y morales, y en gran medida, para una enseñanza de la ética con mayor sentido epistemológico y didáctico.

Sobre el contenido del libro

En la actualidad, la filosofía práctica ha ganado terreno en el campo de las investigaciones sobre la enseñanza de la ética. Esto ha convertido el tema de la racionalidad —objeto de la filosofía y filosofía práctica— en un asunto de la mayor importancia para comprender el problema de la acción. Los debates acerca de la naturaleza de la racionalidad, o de los tipos de racionalidad, han estado presentes en múltiples autores y corrientes filosóficas desde comienzos del siglo XX hasta nuestros días: Husserl, Escuela de Frankfurt, Habermas, el pragmatismo de Rorty, las distintas teorías de la argumentación, en la filosofía y la teoría del derecho, las reflexiones hermenéuticas de Gadamer y de Ricoeur, entre otras. Sin embargo, la mayoría de las veces estas discusiones no repercuten en la comprensión de la naturaleza de la ética, la política o el derecho, permanecen como indagaciones técnicas destinadas al consumo de especialistas y no en los asuntos de naturaleza práctica, que inciden en la manera como los individuos habitan el mundo social y en la forma como establecen cursos de acción con los otros.

Las perspectivas contemporáneas en torno a la racionalidad práctica como fundamentación epistemológica de la ética son múltiples y heterogéneas, por eso es preciso para agente moral, proveerse de un mapa teórico para orientarse y tomar decisiones. En tal sentido, el presente libro —de manera inicial— ofrece un marco conceptual que permite comprender algunas tradiciones filosóficas del pensamiento moral que ayudan a ensanchar el análisis y la reflexión de los problemas morales a los que se enfrenta el hombre y la sociedad contemporánea, se acogen —especialmente— aquellos problemas y dilemas que son útiles para pensar la enseñanza de la ética. Para este propósito se intenta ubicar el problema de la racionalidad en tres tradiciones del pensamiento filosófico moral: aristotelismo, kantismo, utilitarismo. Sin lugar a dudas, estas son algunas de las tradiciones que más vigencia y vitalidad ostentan —no obstante, o quizá gracias a sus innumerables transformaciones—, ya que siguen proporcionando pistas invaluable para la interpretación de los problemas morales contemporáneos y

su pertinencia en programas de posgrado como la Especialización en Ética y la Maestría en Ética y Problemas Morales Contemporáneos de la Corporación Universitaria Minuto de Dios —UNIMINUTO—.

Este primer contexto teórico sobre el lugar de la racionalidad práctica en distintas tradiciones filosóficas nos permite comprender los fundamentos filosóficos de la ética como disciplina que se ocupa de la moral, a la vez que nos permite identificar las herramientas metodológicas para la indagación sobre fenómenos morales concretos. Esto implica que la ética tratará de pensarse no solo desde la reflexión filosófica, sino a partir los problemas morales que en la sociedad emergen especialmente en el campo de su enseñanza e investigación. Por esta razón, es fundamental entrar en diálogo con otras áreas del saber, como la educación, la didáctica, la pedagogía, la investigación en las ciencias sociales, entre otras. Pues no se puede desconocer que los distintos modelos de razonamiento ético aportan una base comprensiva —nada despreciable— para pensar, conceptualizar y organizar —hasta cierto punto— nuestras acciones. El análisis, estudio y comprensión de los problemas asociados a las moralidades contemporáneas excede las barreras disciplinarias tradicionales y exige nuevos entramados metodológicos y conceptuales que convergen en lo que podemos denominar como el campo de la ética. Puntalmente la parte de conceptualización se organiza en tres momentos: 1) el problema de la racionalidad; 2) el problema de la acción; 3) el problema del agente. En el transcurso de este análisis conceptual se establece un proceso de categorización para la revisión de los documentos, lo cual fue el insumo para el abordaje del problema de la enseñanza y la investigación de la ética.

Por último, se evidencia la problematización y estudio de la acción como objeto y preocupación de la ética. Es a partir de esta conceptualización que se abordan los problemas de interés, la ética, su enseñanza y su investigación científica.

CAPÍTULO 1.

LA RACIONALIDAD PRÁCTICA

Una aproximación a la razón práctica tiene como punto de partida un análisis de los términos.

‘Razón’ es la traducción del término o concepto griego ‘logos’ que, de hecho, no tiene una definición exacta, a pesar de relacionarse con el lenguaje, con la palabra, con la argumentación y con el pensamiento, con la inteligencia. Sin embargo, de lo que se trata aquí es de lograr una aproximación al término, y reconocer que se dejan muchas otras interpretaciones por fuera. En primer momento, se puede considerar la razón como pensar, pero, yendo más allá, no se trata de un mero pensar, sino de un pensar posible de comunicarse. Si en la perspectiva de Kant, en el campo de lo teórico, la razón sería la facultad humana que hace posible la formulación de principios para el conocimiento de los fenómenos/ realidad, entonces en lo práctico, la razón formula imperativos, el deber ser, de una acción.

Por otro lado, ‘práctica’ viene de la palabra griega ‘*praktikos*’, que se constituye en ‘*praks*’, como *praxis* y *pragma* y del sufijo ‘-tico’ (relacionado a); por tanto, ‘práctica’ es algo que se relaciona con la acción, con la actividad u actuar. Y ‘teoría’ proviene del griego ‘*theoria*’ y se refiere a un pensamiento especulativo. Al respecto, sobre estas distinciones, Aristóteles, en su *Ética Nicomáquea*, divide las actividades humanas en tres categorías: *Teoría*, con el conocimiento, búsqueda de la verdad; la *Poiesis*, como la realización, búsqueda por crear algo; y la *Práxis*, como la relacionada con la acción; la búsqueda por resolver problemas en una manera práctica (Aristóteles, *EN*, VI 2, 1139a, pp. 3-14; 1139b, p. 38 y 1140a, pp. 5-7, 2011).

Ahora bien, generalmente, la práctica comprende un plano diferente al del campo de la teoría, esto por la preeminencia que esta última ha tenido en la tradición filosófica. No obstante, esta diferenciación y hasta oposición, se diluye, pues la existencia humana se da en facticidad, el hombre esencialmente actúa. Pensado así, la ‘práctica’ (*praxis*) se reivindica, se integra razón y práctica, la primera como un elemento que, en tanto facultad del hombre, interviene en la acción —*praxis*— como un proceso crítico.

Tradición aristotélica (la deliberación)

Retrocedamos un poco con el propósito de ensanchar el objetivo de este capítulo, a saber, qué es la racionalidad práctica. En la tradición aristotélica, la racionalidad práctica está relacionada con el problema de la decisión. De hecho, la aspiración suprema, la felicidad, es una práctica de vida cotidiana que se relaciona con la toma de buenas decisiones, en las que la deliberación cumple un papel sumamente importante, pues ayuda a la realización de acciones virtuosas que tienen a la base nuestra *phrónesis*, como uso de la razón en el ámbito de la acción. Y, por supuesto, nuestra colocación en el justo medio con respecto de las situaciones que son merecedoras de elección.

En la *Ética Nicomáquea*, Aristóteles ofrece su teoría de la acción que tiene como punto de partida la pregunta ¿Cómo actuar? Pero además, Aristóteles hace un especial énfasis sobre la finalidad de dicha acción, a

saber: “el principio de la acción es, pues, la elección —como fuente de movimiento y no como finalidad—, y el de la elección es el deseo y la razón por causa de algo” (Aristóteles, EN, VI 2, 1139a, pp. 31-34, 2011). ¿Con qué finalidad actuamos? Antes que nada, para Aristóteles, ‘acción’ es lo que alguien hace produciendo cambios en el mundo; de este modo, los hombres actúan con la finalidad de conseguir el mayor bien posible en cada una de sus acciones; no obstante, a simple vista, pareciese que nuestras elecciones cotidianas se relacionaran con diversos fines y no con una idea rectora de bien, que nos oriente cada una de nuestras acciones. Al respecto, en la *Ética Eudemia*, Aristóteles advierte que

el fin es el principio del pensamiento, pero la conclusión del pensamiento es el principio de la acción. Ahora bien, si la razón o la virtud son la causa de toda rectitud, si no es la razón, entonces el fin, aunque no los medios que conducen al fin, será recto gracias a la virtud. (1227b, p. 33-35, 1988).

En otras palabras, cada una de nuestras acciones se realiza con el fin de llevar a cabo diversos fines, que no necesariamente buscan el mayor bien; pero, en otras muchas veces sí se actúa buscando el bien mayor, por ejemplo, cultivamos buenos hábitos alimenticios porque esto contribuye con el fin de la salud. Sin embargo, esta cadena de acciones y fines particulares debe tener algún final que pueda mostrarnos el fin último al que tienden los seres humanos en sus acciones (Espinosa, 2015). Para Aristóteles tal fin debe ser conocido como el ‘bien’ o, más exactamente, como el ‘supremo bien’.

[...] Si en el ámbito de nuestras acciones existe un fin que deseamos por él mismo —y los otros por causa de este— y no es el caso que elegimos todas las cosas por causa de otra (pues así habrá un progreso al infinito, de manera que nuestra tendencia sería sin objeto y vana), es evidente que ese fin sería el bien e, incluso, el supremo bien. (EN I, 1094a, 2011).

En este orden de ideas, la búsqueda que realiza Aristóteles se encamina a determinar cuál es ese fin, que es en sí mismo e independiente de otro, es decir, aquel que constituye el *bien*. En contraste con Platón, Aristóteles no concibe el bien como una idea que únicamente se da en el *mundo de las ideas*, del cual se desprenden todas las manifestaciones del bien que hallamos en esta realidad, como si fuesen reflejo de aquel

otro mundo perfecto, sino que concibe el bien como algo realizable que podemos conocer mediante el análisis de la existencia humana en el mundo. Ahora bien, se hace necesario preguntarse, entonces, ¿cuál es este bien que el filósofo estagirita pretende? pues afirma que: “[...] una cosa así parece ser, sobretodo, la felicidad, pues esta la elegimos siempre por ella misma y nunca por otra cosa” (*EN*, I, 1097b, 2011). Según el pensador griego, tanto la inteligencia como los honores y los bienes (en general), si bien los deseamos porque los necesitamos en la vida, los elegimos con la mera pretensión de alcanzar la felicidad, que es deseada por sí misma y no en función de algo distinto, pues, es el único fin autosuficiente al que tiende el ser humano: “entendemos por «autosuficiente» aquello que por sí solo hace la vida preferible y sin que carezca de nada” (*EN* I, 1097b, 2011).

En la actualidad, el bien de la felicidad se relaciona con la búsqueda de placeres o bienes, pero, antes, el término felicidad (εὐδαιμονία en los caracteres del alfabeto griego original) no se limitaba a la persecución del placer sino a “un cierto «vivir bien» y «bien estar»” (*EN* I, 1098b, 2011). Este vivir bien alude, en términos de la persecución de la felicidad, a la unión entre virtud y felicidad que, tanto en la cultura griega como en la propuesta aristotélica, van de la mano. La persecución de la felicidad mediante el ejercicio de la virtud demanda de los hombres cierto tipo de elecciones realizadas por el ejercicio racional del alma y, así mismo, la adquisición de hábitos virtuosos en todas las acciones que realiza el ser humano cotidianamente: “el ser humano necesita aprender a verse a sí mismo como razonador práctico con respecto a los bienes, con respecto a lo que es mejor hacer en ocasiones concretas y con respecto a la mejor manera de vivir” (MacIntyre, 2001, p. 85. Citado en Espinosa, 2015, p. 24)¹.

Las relecturas contemporáneas de Aristóteles han llevado a intentos de fundamentación racional de la esfera práctica (ética, política, derecho), y a formular críticas a las fundamentaciones de corte liberal y de enfoque kantiano. Sus autores (MacIntyre, 1970; Ricoeur, 1969; y Nussbaum, 2002, 2007, 2008, 2012) llaman a prestar atención a los contextos en los que tienen lugar las decisiones tanto morales como políticas, apelan a

¹ Este fragmento es una revisión corregida y modificada de Espinosa (2015).

criterios de decisión como la *phrónesis* o la finalidad de la vida buena. Por su parte, las críticas se han dirigido contra la noción de sujeto abstracto, correlativa de pretensiones de universalidad que se desembarazan de los contextos históricos, culturales y sociales, así como de la historia personal de los agentes. Hay, por lo menos, tres acentos relevantes en los planteamientos de los autores que continúan la tradición aristotélica: 1) la importancia de las pasiones y emociones en las acciones morales —así como la necesidad de educarlas—; 2) el lugar de lo comunitario como espacio sin el cual no es posible hacerse bueno; y, 3) las dimensiones narrativas, argumentativas y hermenéuticas que hacen posible el *ethos* y el buen obrar.

Tradición kantiana

Para Kant (1724-1804), por medio del pleno uso de la razón se propicia la autonomía, a saber, hace libre la acción. La *razón práctica* o pensamiento práctico es la razón aplicada a la facticidad de la existencia, de ahí que la razón práctica esté relacionada con la ética. En este sentido, la libertad entra a tomar un papel fundamental dentro de la razón práctica, pues el hombre actúa libremente en la medida en que realiza un uso pleno de la razón. Es decir, la razón práctica consiste —de acuerdo con lo expuesto por Kant— en saber cómo debe ser el actuar o la conducta humana, el interés versa sobre los principios que hacen posible que la conducta sea racional y por ello, moral.

Kant sostuvo que se debe distinguir entre un uso teórico y un uso práctico de la razón y que el destino de la razón en sentido práctico, es producir una voluntad buena en sí misma. Para Kant, la decisión moral no puede fundamentarse en nada empírico, pues una norma moral tiene que valer para todos los hombres en todas las circunstancias (debe tener carácter universal) y, al mismo tiempo, ha de justificar su cumplimiento por sí misma (debe tener carácter necesario). En este sentido, la *ley moral* es una ley formal, una ley que contiene solo la *forma*, y no el *contenido*, de la moralidad. La *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, tal vez una de las obras más importantes del pensamiento moral de Kant se propone buscar y establecer el principio supremo de la moralidad (Valdez, 2011).

Para Kant, los seres humanos tienen dificultad a la hora de obedecer la ley, las normas y los mandatos. Así pues, su propósito de legislación universal encuentra un gran obstáculo en la misma constitución humana, la cual, al parecer, descartaría cualquier posibilidad de que hombres alberguen la capacidad de cumplir cualquier directriz: “[...] si se miran sus caprichos y cavilaciones uno tropieza por doquier con ese yo, que siempre descuella, sobre el cual se apoya su propósito, y no sobre ese severo mandato del deber que muchas veces exigiría abnegación” (Kant, 1785/2010, p. A 27). Esta dificultad solo puede superarse al relegar la experiencia empírica humana y adjudicar suma importancia al estudio de las capacidades racionales *a priori* (libres de experiencia) del ser humano (Espinosa, 2015, p. 64).

[L]a representación pura del deber, y en general de la ley moral, sin mezcla de adiciones ajenas provistas por acicates empíricos, ejerce sobre el corazón humano a través del solitario camino de la razón (que así se da cuenta de que también puede ser práctica por sí misma), un influjo cuyo poder es muy superior al del resto de los móviles que pudieran reclutarse desde el mundo empírico. (Kant, 1785/2010, p. A 33)

Tradición utilitarista

En esta tradición los principios de utilidad y el principio de la mayor felicidad, son las fuentes para entender la naturaleza y el alcance de las acciones del hombre, que serán más o menos correctas según el grado de felicidad o el menor sufrimiento y dolor para los individuos. De ahí que podamos afirmar que la acción moral de un individuo está dada en lo útil que pueda ser para el individuo o los individuos. El utilitarismo se propone, enfáticamente, orientar la acción de manera racional y ponderada, con miras a alcanzar un deseo genérico, a saber: “una existencia exenta de dolor y abundante en goces, en el mayor grado posible, tanto cuantitativa, como cualitativamente” (Mill, 1968, p. 37). En un principio, este breve apartado parece, a todas luces, realizable y sumamente deseable; sin embargo, es menester ser agudos en la lectura e interpretación de este principio, pues es necesario determinar las ventajas y conflictos que radican en la teoría utilitarista (Espinosa, 2015, p. 70).

En la vida cotidiana estamos ante una serie de dilemas que sobrepasan nuestra capacidad de razonamiento, de reflexión y de ponderación y, en la mayoría de las veces, estos dilemas escapan a una clara comprensión de ellos. De ahí que, muchas veces, nuestras actuaciones no están movidas por la razón o deliberación, sino que, lo que hace que actuemos de una u otra manera frente a los dilemas morales que nos presenta la vida, sea un mero impulso en el que no podemos precisar con exactitud sus intenciones y sobre el cual nos queda difícil prever las consecuencias. La doctrina utilitarista tiene sus fuentes en la tesis del filósofo inglés David Hume (1711-1776), que argumenta que el fundamento de toda virtud se halla en la utilidad misma; argumento en el que *utilidad* es la propiedad que tiene un objeto para producir un beneficio, un placer, un bien, felicidad, o, también, la propiedad de prevenir un dolor, una desgracia o la infelicidad (Espinosa, 2015).

Características de la racionalidad práctica

Una de las características de la racionalidad práctica es la demanda de *buenas* acciones, pues la actuación moral —aquella basada en principios, razones y emociones— hace parte de la racionalidad práctica como un aspecto de nuestras decisiones y acciones, por ejemplo, asumir la institución de la verdad, ser temple en las promesas, obrar con justicia y solidaridad, etc. Y, del deseo de preservar aspectos fundamentales de la vida en sociedad, es decir, la estructura de la racionalidad práctica se expresa de la siguiente manera: un individuo cualquiera actúa de modo particular, movido por principios, razones y emociones, y tiene en cuenta todos los aspectos y evaluaciones necesarios para un curso de acción moralmente responsable. De ahí que, quien no orienta su actuación en lo único razonable para hacer, actúa contrario a la racionalidad práctica, la cual se exige siempre para llevar a cabo aquellas acciones que permitan la consecución de los bienes, necesario para el bienestar humano (Foot, 2001). Pero, es importante no perder de vista que la acción puede variar y depende de los puntos de vista de los individuos, aun cuando sea una acción basada en lo “único razonable para hacer”. Para corregir esto se requiere establecer algunos criterios o condiciones que determinan

aquello que se debe (o debería) hacer: *a*) que sea lógicamente coherente; *b*) que tome en cuenta los hechos pertinentes; *c*) que la decisión considere las razones a favor y en contra; y, *d*) que se evalúen alternativas, previendo consecuencias (Kekes, 2006, pp. 240-241). Estos criterios aumentan nuestra posibilidad de éxito y la racionalidad práctica exige su cumplimiento. La paradoja fundamental es pensar que la acción contraria a la racionalidad práctica es irracional y, en consecuencia, las acciones malas son una desviación del obrar sobre la base de principios y razones.

Ahora bien, las principales características de la racionalidad práctica se pueden sintetizar en las siguientes:

La toma de decisiones: la racionalidad es usada, como bien lo señaló la tradición aristotélica, para la toma de decisiones, en el sentido que define los criterios sobre los cuales se orientará la acción moral para la consecución del modo de vida más razonable.

La capacidad de diálogo: la racionalidad implica capacidad de dialogar, de establecer acuerdos entre personas y comunidades diversas, así sea en las formas pequeñas de comprensión y de negociación. Es decir, que distintos tipos de racionalidad pueden alcanzar acuerdos parciales sobre asuntos de negociación: “los presupuestos de racionalidad son específicos de cada comunidad y sus marcos conceptuales o, en ciertas circunstancias, serán los que se acuerden en el contexto de interacción de comunidades diferentes” (Olivé, 1999, p. 178).

La racionalidad hace referencia a la elección: un agente racional actúa por razones suficientes, sobre la base de las opciones y preferencias que maximicen el beneficio o utilidad a las personas (Elster, 1996, p. 206). Es decir, la elección razonada guarda relación entre las razones que impulsan un propósito para la elección y los medios más óptimos que permitan el resultado. De ahí que, la racionalidad permite evaluar, ponderar o filtrar las prioridades, obligaciones, deseos o cursos de acción de una persona para garantizar el cumplimiento planeado. En resumen, la elección racional tiene como

finalidad encontrar sobre el cúmulo de posibilidades, el mejor medio para los mejores fines deseados. Siempre y cuando no se lleva al extremo los beneficios propios en detrimento de los bienes comunes de un grupo de individuos. Pues la racionalidad práctica va más allá de la búsqueda egoísta del interés propio. También es importante ensanchar los intereses a otras especies o formas de vida no humanas, lo que implica una evaluación sesuda de las prácticas, decisiones, sistemas de valores y de creencias que orientan la conducta razonable. De ahí que, “la racionalidad [...] es primariamente una cuestión de sustentar nuestras elecciones, de manera explícita o implícita, en el razonamiento que podamos sostener de modo reflexivo si la sometemos al escrutinio de la crítica” (Sen, 2010, p. 211).

CAPÍTULO 2.

LA ACCIÓN

La pregunta acerca de la acción humana, o de por qué actuamos de determinada manera, ha sido un interrogante fundamental en el ejercicio filosófico desde sus primeras luces. Incluso, en el nacimiento de la filosofía, con la formulación de las teorías de la *physis* por parte de los filósofos presocráticos que intentaron, desde el estudio de la naturaleza y sus primeras investigaciones filosóficas, extraer normas de conducta y explicaciones del comportamiento humano. También, milenarias tradiciones religiosas de la antigüedad, en culturas como la egipcia, la fenicia, los chinos y los griegos —por nombrar algunos—, actuaron en concordancia con mandatos divinos, sin negar que, también actuaban regidos por aquello que podría entenderse como un código de conducta.

Es ciertamente sostenible que, en muchas ocasiones el comportamiento humano se encuentra regido por la imitación o la obediencia a una ley o norma específica: imitación, cuando se piensa este parámetro bajo las leyes de la naturaleza; y, obediencia, cuando se trata de una ley de los dioses o de los hombres. No obstante, parece haber situaciones que se escapan de la acción determinada o relacionada a una ley.

Tales son los interrogantes que es necesarios resolver en un primer momento: ¿cómo se explica la causa de la acción humana?, ¿actuamos los hombres regidos y guiados por leyes —de la naturaleza, divinas y de los hombres— o actuamos por algún impulso sea este interno o externo?, ¿es lo mismo acción y movimiento?, ¿cuál es la relación entre la acción y el movimiento? La tesis provisional que se plantea acerca de este punto, será que la acción humana se constituye principalmente mediante dos elementos interrelacionados, como son la intencionalidad y las condiciones materiales que posibilitan y constituyen la acción. En otras palabras, el ser humano actúa de determinada manera porque está orientado a hacerlo, es decir, tiene intención, además posee las condiciones materiales para que ejecute la acción. De entrada, podemos ver ya la diferencia entre acción y un simple movimiento. Justamente, el primer objetivo de lo que viene a continuación, es determinar qué constituye el actuar del ser humano.

En este sentido, es posible plantear el siguiente interrogante: si no se actúa únicamente regido por una ley, entendida esta como un mandato externo al sujeto, entonces, ¿por qué se actúa? Este interrogante ofrecerá el panorama general con respecto a la tesis completa a ser defendida. Por tanto, lo presentado a continuación, como resultado de investigación, trata de una caracterización y definición de qué es la acción y qué elementos constituyentes determinan la acción en el ser humano. La ruta a seguir será la siguiente: 1) como disertación preliminar, se investigará el concepto de acción, ¿qué es y qué no es una acción?; 2) se analizarán los elementos constituyentes fundamentales que se considera hacen posible la acción: la intencionalidad y las condiciones materiales para la acción, y se hace especial énfasis en la intencionalidad entendida como orientación, al sostener que ella es una de las principales causas de la acción misma; 3) se resolverá la pregunta respecto al carácter de las orientaciones, si es internalista (Williams, 1979), o externalista (Parfit & Broome, 1997); 4) en un cuarto momento, se hará énfasis en la idea de la lógica de la acción de Dewey y Searle, además de la deliberación aristotélica; 5) luego, se podrá observar un análisis de la idea de la acción basada en emociones, principalmente en la teoría de la acción de D. Hume; 6) en una sexta etapa expositiva se presentará la visión de la acción basada en la consecuencia: utilitarismo y consecuencialismo; 7) seguidamente, se hará una caracterización de la acción propuesta, se

mostrará aquello que Schapiro (2001) llama el *constructivismo kantiano* —o lo que se llamará, la *acción imperativa*. En la parte final de este capítulo; 8), se hará una valoración de todas las formas presentadas como elementos de la orientación en aras de afirmar, de acuerdo con lo que afirma Davidson (1963), pero con un matiz particular, que existen elementos determinantes que componen la orientación y por ende rigen la acción del ser humano.

Con base en la anterior propuesta, se espera poder sostener un argumento simple, pero, con gran fuerza en cada una de sus premisas: *a)* la acción del ser humano está determinada por un conjunto de elementos interrelacionados e inseparables, tales como la intencionalidad —orientación— y las condiciones materiales para que sea la acción; *b)* la intencionalidad en específico, se considera como una de las principales causas de la acción, cuyos elementos de determinación son: deseos, impulsos, emociones, intereses, motivaciones, voluntad, deliberaciones y razones; por tanto, *c)* la acción del ser humano se determina con base en la confluencia, diálogo, conjunción y puesta en balanza entre las creencias, deseos, impulsos, emociones, intereses, motivaciones, voluntad, deliberaciones y raciocinio del ser humano, junto con las condiciones materiales que el mundo le ofrece para llevar a cabo la acción. Con esto, se ha de dar una pauta general acerca de qué se entiende por teoría de la acción, qué se ha de entender por acción y qué elementos la componen, en favor de la agencia moral y la enseñanza de la ética.

¿Qué es una acción?

Otros interrogantes que pueden ayudar a aclarar la pregunta fundamental por la acción se pueden expresar de la siguiente manera: ¿todos los movimientos corporales son acciones?, ¿incluso los movimientos involuntarios —como respirar o los movimientos del corazón cuando bombea sangre— son acciones?, ¿amar u odiar a alguien es una acción?, ¿son las acciones únicamente movimientos físicos? Al respecto, es necesario plantear una tesis desde la cual sea posible responder a dichos interrogantes. Por tanto, se afirma, entonces, que la acción se predica, propiamente, del cambio de estado del ser humano desde un rol o momento de descanso o pasividad a uno de actividad, que implica

cambios en el mundo. La acción, en este sentido, puede ser entendida desde distintos enfoques, como señala Villegas (2008): la acción como un fin, como intención, como propósito, como movimiento, como la acción guiada por la pasión o la acción basada en la razón. Así, la acción es definida por medio de un *para qué*, es decir, hablar de la acción y definir la acción es definir propiamente para qué se actúa: para conseguir un beneficio, o por la obediencia a una ley, o por un carácter intrínseco bondadoso del ser humano.

Aunque en el presente apartado se hará una caracterización concreta de para qué y por qué se actúa, es conveniente señalar que la acción se define por la intención u orientación de la acción del ser humano, que implica unas condiciones materiales para que ejecute la acción. Así, lo que se extrae de esta visión es lo que presenta Davidson (1980) al afirmar que una acción es movimiento que se realiza de manera intencional, al menos en algún sentido. Esta primera caracterización es un punto aclaratorio fundamental, que será entendido, en lo que respecta a estas palabras, bajo la idea que la acción es un movimiento que realiza un agente racional, aunque con intención y en condiciones materiales reales que lo posibiliten (la intención u orientación como se le ha querido llamar aquí, es el factor diferencial con respecto a otros tipos de movimientos propios de la especie y de otras más). Es decir, los animales no actúan ya que siguen instintos y no son agentes racionales, a pesar de poder tener las condiciones materiales para llevar a cabo la acción; igualmente, los movimientos involuntarios tampoco son acciones, ya que estos no tienen un carácter intencional para su desarrollo. Además, movimientos físicos, como respirar, caminar o correr, por ejemplo, tampoco han de ser entendidas como acciones con relación a su fin o meta; es decir, cuando dichos movimientos están determinados por su fin o viceversa, sin posibilidad de variar la conducta, son actos reflejos¹, es decir, “si determinada conducta siempre lleva al mismo fin y este no puede modificarse, o si el fin siempre implica determinada conducta que no puede alterarse, hay poca razón para hablar de acción” (Villegas, 2008, p. 7). En estos actos, no hay intencionalidad, aunque se tenga las condiciones materiales para ejecutar la acción.

¹ Son los movimientos automáticos e involuntarios de un individuo.

Un punto central es que únicamente los seres humanos tienen la potencialidad de actuar en tanto que siguen un sentido o una manera intencional en condiciones materiales que lo posibiliten. Esa intencionalidad propia del ser humano, le constituye una particularidad, que es la capacidad de agencia, o de ser agente.

Finalmente, queda una interrogante ante la pregunta de la acción. Si se ha afirmado que la acción es un algo que se realiza de manera intencional, entonces, ¿son los movimientos de neuronas, las cuestiones mentales o los pensamientos acciones? Esta discusión tiene gran valía y posee su historia en la filosofía de la mente y la filosofía de las neurociencias; empero, en lo que respecta a este escrito, la respuesta es condicionada: sí, en parte, pues existen otros elementos que determinan la acción. Sin embargo, se comprende que los pensamientos, movimientos de neuronas y los estados mentales son acciones en tanto que son dinámicas de cambio —físico y fisiológico— que posibilitan la realización de la acción. En este orden de ideas, es plausible afirmar, de manera superficial y casi como una especulación, que los movimientos neurológicos también son un tipo de acción, pues son garantes de ‘intención’ en el movimiento o, siendo consecuentes, en el acto (Farisco, 2018).

¿Por qué actúa el ser humano: orientación o intencionalidad?

¿Existe acción sin intención? Teniendo en cuenta aquello que se ha expuesto, la respuesta es un categórico no. No existe acción sin intención ya que cualquier acción realizada por el ser humano, sin importar qué factores influyen para que este actúe de determinada manera, o bajo qué condiciones, debe tener un trasfondo intencional, en el sentido de ser algo que se desea hacer, cumplir o tener.

La caracterización inicial presenta dos elementos fundamentales de la acción: el agente con su intención y las condiciones materiales para la acción. Justamente, la correlación entre estos elementos ha de ser el punto central de este apartado. ¿Qué causa en el agente la intención de realizar determinadas acciones?, ¿cómo se puede entender la noción o

la idea de intención/intencionalidad?, ¿cómo *la materia* entra en juego como condición de posibilidad para la acción? Estos interrogantes han de ser las ideas centrales para el desarrollo de una teoría de la acción que sea el pilar bajo la cual se analicen las acciones y cómo estas han de ser realizadas.

Para poder caracterizar esta idea de la relación entre agente, intención y materialidad para la acción, es conveniente pensar primero de manera negativa: ¿cómo podría ser una acción sin intención?, ¿la acción es solo intención?, ¿puede un ser humano actuar de determinada manera sin querer o tener la intención de actuar de tal manera? Esta última pregunta, podría plantearse ante la situación de una persona que sufra un trastorno disociativo, personalidad múltiple o esquizofrenia; no obstante, estos pueden considerarse como movimientos involuntarios o incontrolables y, por ende, no han de ser entendidos como acciones.

En Davidson (1980), sin embargo, la noción de intencionalidad o de la acción intencional parece tener una cantidad, al menos considerable, de acepciones en contextos distintos que hacen difícil el trabajo de caracterizar qué es la intención o la intencionalidad. En la idea que parece más intuitiva la intención responde a la pregunta del para qué. Cuando un hombre pinta una casa y dice que lo hace porque quiere que esta se vea bonita, ese «hacer que la casa se vea bonita» es la intención por la cual se realiza la acción. Igualmente, otro hombre podría estar pintando la casa para una fiesta temática de noche de brujas que va a tener. En ambos casos la acción es la misma, aunque varíe la intención. Asimismo, como señala el mismo Davidson (1980), una cosa es tener la intención de realizar una acción y otra cosa es llevar a cabo la acción, en otras palabras, la intención es una condición *sine qua non* de la acción, pero no es toda la acción, ya que el aspecto material o 'real' de la misma acción también es de carácter esencial. En otras palabras, sin la condición material para la acción, esta no existiría: se quedaría solo en eso, en la intención, que por sí sola no es acción. Esta tiene que materializarse explícitamente, y generar cambios en el mundo. Volviendo con el ejemplo de la casa, el hombre que la pinta y dice que lo hace porque quiere que esta se vea bonita, la acción material es pintar una casa, sea esta de madera o ladrillo, acción que se une a la intención de hacerlo para que «se vea bonita», o para la fiesta temática. Sea cual sea la intención para la acción, debe estar correlacionado con la condición material.

En esta misma línea, es preciso aclarar también que las razones y la intención —o intenciones— son cosas distintas, aunque la frontera pueda ser muy difusa. En palabras de Davidson (1980):

La relación entre razones e intenciones puede apreciarse a partir de las siguientes afirmaciones:

1. Su razón para abordar el avión con la leyenda «Londres» era que quería abordar un avión con destino a Londres, Inglaterra, y creía que el avión con la leyenda «Londres» se dirigía a Londres, Inglaterra.
3. Su intención al abordar el avión con la leyenda «Londres» era abordar un avión con destino a Londres, Inglaterra.

La primera de estas frases implica la segunda, pero no a la inversa. La falla de la inversa se debe a dos diferencias entre (1) y (2). En primer lugar, a partir de (2) no es posible reconstruir la actitud pro específica mencionada en (1). Dado (2), debe haber alguna actitud favorable apropiada, pero no tiene que ser insuficiente. Y, en segundo lugar, la descripción de la acción ('abordar el avión marcado como «Londres»') ocupa un contexto opaco en (1), pero un contexto transparente en (2).

Así, 'abordar en el avión que se dirige a Londres, Ontario' describe la misma acción que 'abordar el avión con la leyenda «Londres»', ya que el avión con la leyenda «Londres» era el avión que se dirigía a Londres, Ontario. Pero la sustitución de 'abordar el avión que se dirige a Londres, Ontario' por 'abordar el avión con la leyenda «Londres»' volverá (1) falsa, mientras que dejará (2) verdadera. Por supuesto, la descripción de la intención en (2), al igual que la descripción del contenido de la creencia y pro actitud en (1), ocupa un contexto opaco.

Finalmente, existe una relación entre las declaraciones con las formas de (1) y (2): aunque (2) no implica (1), si (2) es verdad, algunas declaraciones con la forma de:

(1) son verdad (con tal vez otra descripción de la acción, y con una actitud y creencia apropiada llena). La declaración (1), a diferencia de (2), debe describir la acción del agente de una manera que deje claro un sentido en

el que la acción era razonable a la luz de las razones del agente. Así que podemos decir, si un agente hace A con la intención de hacer B, hay alguna descripción de A que revela la acción como razonable a la luz de las razones que el agente tuvo en realizarla. (pp. 84-85).

El fragmento presentado líneas arriba permite dar cuenta de la problemática que se halla inmersa en el entendimiento de la intención y lo difícil de juzgar o aceptar la intencionalidad de una acción en concreto. Uno puede realizar una acción con la intención A, sin embargo, terminar realizando B, y esto no hace que deje de ser una acción. Entonces, una acción será siempre y cuando se cumpla una intención particular, así la intención no haya sido la planeada o la esperada. Por tal motivo, la intención y la intencionalidad parecen ser dos conceptos muy problemáticos, en primer lugar, por la cantidad considerable de acepciones; y, en segundo lugar, por el problema de realizar una acción A de manera intencional y el éxito de realizar A según el plan y de la manera esperada. Tener un curso de acción determinado para A, no garantiza que A se realice de la manera esperada.

Queriendo salvar ambos problemas presentados, además de lo complejo de la idea de “intencionalidad” en la obra de Davidson, en el presente trabajo se ha optado por utilizar un concepto ciertamente más conservador pero que recoge el espíritu de la acción basada en la intención: *la orientación*. Un ser humano actúa de determinada manera porque existen elementos que definen su orientación hacia actuar de una manera A, ya sea bajo condiciones específicas o condiciones generales. El autor que se ha citado con recurrencia en este fragmento, Davidson, señala dos elementos esenciales de la orientación: las creencias y los deseos.

Así, por ejemplo, la acción de armar una casa y la acción de comprar una casa son acciones distintas porque apuntan a cosas distintas, porque tienen una ‘orientación’ o una dirección distinta. Apuntan a cosas distintas. Ambas acciones presentadas tienen orientación, en el sentido de una dirección, pero es diferente en cada caso. De esta manera, se afirma que la orientación se refiere a lo que apunta la acción, la direccionalidad del accionar parece ser más adecuada entenderlo en términos de orientación que de intencionalidad. En suma, la idea de orientación es la que guía el

actuar del ser humano: los humanos actuamos por orientación. Ahora bien, queda resolver la cuestión primordial acerca de qué elementos influyen, confluyen y, solo a veces, se entrecruzan en la determinación de la orientación. Se han puesto, inicialmente, dos elementos: las creencias y los deseos. Parcialmente, se puede afirmar que el ser humano actúa de acuerdo con sus creencias y deseos.

El lugar de la orientación: internalismo y externalismo

Antes de pasar a caracterizar cada uno de los elementos que podrían hacer parte de la *orientación* por la cual actúa el ser humano, queda una última cuestión preliminar a resolver: ¿la génesis de la orientación se halla en el mundo externo o en el mundo interno, o en un híbrido entre ambos? O, en otras palabras, ¿en dónde se ubican los elementos conjuntos que llevan al ser humano a actuar, en el interior del ser humano o en su exterior? Es decir, ¿de dónde surge la motivación u orientación para el actuar: de factores externos o internos del agente? Frente a este interrogante, existen posturas que han generado la ya clásica discusión entre externalistas e internalistas.

Al respecto, Williams (1979) brinda una primera caracterización de los elementos de la orientación: los seres humanos actúan por motivación. Un obrero construye una estructura por una motivación determinada, ya sea para sostener a su familia o porque le gusta construir casas, pero existe una motivación. Ahora bien, ¿esta motivación viene del mundo exterior o surge en el interior del ser humano? Justamente, esta idea de actuar por motivación da la pauta acerca de por cuál dirección se decanta el autor. Williams, al igual que la corriente conocida como “razones internalistas”, sostiene que las razones para actuar se basan en las motivaciones intrínsecas del ser humano y las motivaciones siempre o vienen desde dentro o, aunque tengan impulsos externos, el principio de motivación y, por ende, el principio de acción, se halla en el interior del ser humano. *Nadie se motiva desde fuera*, podría ser la máxima que se expresa en este caso.

De hecho, Williams (1979) afirma que:

No debemos, entonces, pensar en *S* como un dado estático. El proceso de la deliberación puede tener todo tipo de efectos en *S*, y este es el hecho por el cual una teoría interna de las razones debería ser felizmente ordenada. También, esta debería ser más liberal de lo que algunos teóricos han tenido acerca de los posibles elementos de *S*. He discutido a *S* principalmente en términos de deseos, y este término puede ser usado, formalmente, para todos los elementos de *S*. Pero, esta terminología quizá podría hacer olvidar que *S* puede contener cosas tales como disposiciones de evaluación, patrones de reacción emocional, lealtades personales, y varios proyectos, que quizá puedan llamarse de manera abstracta, compromisos incorporados del agente. Sobre todo, esta no es por supuesto una suposición que los deseos o proyectos del agente tengan que ser egoístas; él, uno esperaría, tendrá proyectos no egoístas de distintos tipos, y estos igualmente pueden dar razones internas para la acción. (p. 104. Traducción propia).

Si en una orilla se encuentra la visión internalista, en la otra es posible apreciar la interpretación o visión externalista acerca de dicha cuestión. Los externalistas, por ejemplo, Parfit & Broome (1997), sostienen que el ser humano actúa guiado principalmente por la normatividad, es decir, por las normas que rigen el sistema de comportamientos, esto es decir, normas sociales, religiosas o leyes. El punto radica, principalmente, en la normatividad de la razón. La visión externalista sostiene que el ser humano actúa siguiendo y acatando normas al igual que en una acción reflexiva acerca de la razón misma. Este es el punto principal, por ejemplo, si en la visión internalista un ser humano salta desde un barranco porque tiene una cantidad de motivaciones para hacerlo, para los externalistas el humano saltaría después de reflexionar si eso es lo conveniente a hacer.

Aunque que la visión externalista podría entenderse como un “normativismo extremo”, también es de resaltar la idea de la reflexión con respecto a la acción; no obstante, el punto radical aquí es que dicha reflexión acerca de la acción parece tener cabida en el interior del ser humano, pues, el pensamiento —específicamente la actividad de reflexionar en este caso— se da en lo profundo de los esquemas mentales interiores del ser humano. Esta discusión puede tomar matices

distintos en filosofía de la mente e ir mucho más allá de lo superficial que aquí se presenta. Empero, aquello que se ha de concluir acerca de esta disertación aclaratoria acerca de las razones para actuar, es que la tesis que ha sido presentada es una apuesta integradora de ambas visiones, no dicotómica, ni dualista, ni mucho menos con elementos en oposición, en tanto que la motivación personal —visión intrínseca— juega un papel principal en el desempeño de las acciones, como los factores externos materiales, jurídicos y normativos que la posibilitan o condicionan (visión extrínseca).

El aspecto internalista se relaciona con la posibilidad del raciocinio y de deliberación como elementos de la orientación para la acción. Además, como lo expresa la cita presentada de Williams, las orientaciones —intencionalidades— de la acción pueden entenderse, de una manera particular, como compromisos incorporados del agente, es decir, que se hallan en su interior. En otras palabras, los elementos que componen la orientación y, con ello, la acción, se hallan en el interior del ser humano, entonces, las razones para actuar, las que Williams llama “motivaciones”, que en el presente escrito se hallan en un conjunto más amplio de los elementos de la orientación, se han de encontrar en el interior, es decir, se ha de aceptar la visión internalista de la teoría de la acción, que se relaciona de manera directa con los elementos externos, con la normatividad, con la regla y con todas las condiciones materiales que pueda ofrecer —o de las que pueda carecer— el mundo o realidad en la que se llevará a cabo la acción, que es tal en la medida en que se dé lo exterior e interior en el agente. Pueden existir muchas motivaciones internalistas que nunca se concretan en acciones exteriores, dadas condiciones que no lo favorezcan.

Ahora bien, si tomamos las visiones internalista y externalista por separado y de manera opuesta, se podría afirmar que serían dos visiones de la acción algo reduccionistas y simplistas, puesto que esa separación radical no es propia para determinar la motivación del agente. Este vive el mundo, que es exterior por antonomasia, que para saber que es tal, es porque es capaz de interpretarlo, de comprenderlo, lo cual implica que lo ha incorporado en su horizonte de vida (en su interior), y se hace la única forma de enfrentarse al mundo. En otras palabras, el agente no se la pasa escogiendo hechos internos y externos para motivarse para la acción.

El agente decide correctamente cuando vuelve en razones suficientes aquello con lo que se ha identificado; esto es, aquello que ha incorporado a su horizonte de vida, que implica una interpretación que le da sentido y que por tanto lo involucra completamente. Es la unidad de lo externo y lo interno lo que realmente posibilita la acción humana.

En conclusión, una acción es un evento cuya mejor explicación requiere entender al ser humano como un agente, que realiza movimientos regidos por la orientación motivada en su interior y condicionado por lo exterior, que es la unidad de lo externo y lo interno.

Los elementos racionales de la orientación: la deliberación aristotélica y la lógica de la acción del pragmatismo

A continuación se hace un análisis de dos elementos que son parte de la orientación: la lógica razonada de la acción y la deliberación. En el aspecto de deliberación se analizan los postulados de Aristóteles, con el propósito de entender a cabalidad la importancia de la deliberación, qué es, su proceso y la importancia de esta en la teoría de la acción, como la que se presenta aquí. En el primer aspecto mencionado, se hará hincapié en las perspectivas del pragmatismo, principalmente con Dewey (2002) y J. Searle (2003).

Es imperioso sostener que el ser humano al actuar entra en un proceso de deliberación reflexiva, como lo señala Aristóteles. Es importante, además, señalar esta situación ya que, parece ser que la tesis proporcionada centra la acción en los deseos, las motivaciones y las emociones; pero, de hecho, también se le da primacía a la racionalidad y la deliberación entre los posibles cursos de acción. Pues, basar la acción únicamente en deseos, motivaciones y emociones es como lanzar una flecha con los ojos cerrados.

Aristóteles señala dos conceptos principales de la teoría de la acción que se quiere presentar: el silogismo práctico y la teoría de la deliberación. En primera instancia, el silogismo práctico, puede entenderse como resalta Salgado (2004):

El silogismo práctico es, a primera vista, un razonamiento que concluye en una acción. Sus premisas son, al igual que en el silogismo teórico, proposiciones. La única particularidad de estas, como más adelante concretaremos, es que están referidas a la acción. Esta característica, sin embargo, no es privativa de los silogismos prácticos, pues también los teóricos pueden referirse a la acción. Si hay una diferencia esencial entre ambos silogismos debe estar, pues, en otra nota. En efecto, el elemento que diferencia radicalmente el silogismo práctico del silogismo teórico es su conclusión, que no es un nuevo conocimiento o proposición teórica, sino una acción [...]. El esquema del silogismo práctico, cuyos elementos estudiaremos separadamente a continuación, sería como sigue:

Premisa mayor: toda acción de tipo A es un bien (un deber) [para un agente C]. Premisa menor: esta acción B es una acción de tipo A [y D un agente C]. Conclusión: acción B [hecha por D]. (pp. 55-56).

Se entiende así, que el silogismo práctico es una forma de representar el silogismo hipotético puro, es decir, la forma del razonamiento en términos de la forma de la acción. La formulación podría darse de la siguiente manera: *a)* una acción A es un bien o un deber para un agente C; *b)* Una acción B es una acción de tipo A y un agente D es un agente de tipo C; *c)* Por lo tanto, el agente D ha de realizar la acción B. Esta forma del razonamiento práctico permite ver que un agente específico ha de realizar una acción específica, si esta responde a un bien o un deber del mismo agente en cuestión. El punto es que dicho silogismo lleva a una acción y a la prescripción de la necesidad de realizar dicha acción.

Si bien es cierto que el silogismo práctico es una forma de organizar el razonamiento de la acción, el punto central a tratar del estagirita con respecto a los elementos que componen la orientación es la idea de la deliberación. La deliberación es el establecimiento de criterios que permiten elegir entre distintas acciones a realizar en un mismo contexto específico. De hecho, Aristóteles expresa claramente que:

La deliberación tiene lugar, pues, acerca de cosas que suceden la mayoría de las veces de cierta manera, pero cuyo desenlace no es claro y de aquellas en que es indeterminado. Y llamamos a ciertos consejeros en materia de importancia, porque no estamos convencidos de poseer la adecuada información para hacer un buen diagnóstico. Pero no deliberamos sobre

los fines, sino sobre los medios que conducen a los fines. Pues, ni el médico delibera sobre si curará, ni el orador sobre si persuadirá, ni el político sobre si legislará bien, ni ninguno de los demás sobre el fin, sino que, puesto el fin, consideran cómo y por qué medios pueden alcanzarlo; y si parece que el fin puede ser alcanzado por varios medios, examinan cuál es el más fácil y mejor, y si no hay más que uno para lograrlo, cómo se logrará a través de éste, y éste, a su vez, mediante cuál otro, hasta llegar a la causa primera que es la última en el descubrimiento. Pues el que delibera parece que investiga y analiza de la manera que hemos dicho, como si, tratara de una figura geométrica (sin embargo, es evidente que no toda investigación es deliberación, por las matemáticas; pero toda deliberación es investigación), y último en el análisis es lo primero en la génesis. (*EN III, 3, 1112b, 2011*).

La deliberación es el paso previo de la elección, y esta ha de realizarse teniendo en cuenta diversidad de factores y previendo circunstancias que podrían presentarse. La deliberación permite llegar a un fin, pero es necesario establecer los criterios, especialmente racionales, para elegir entre varias opciones. En este punto, es necesario afirmar que la deliberación es fundamental en el actuar, pues lo dota de racionalidad y permite sopesar distintas situaciones que entren en juego o conflicto. Bien es cierto que Aristóteles parece dotar de un carácter tanto metafísico como epistemológico a la idea de deliberar, también es acertado afirmar que su visión centra la idea de la acción. Pues, la acción —en el pensamiento aristotélico— no es un fin sino un medio para un fin, y como se delibera sobre los medios entonces deliberar acerca de la acción, o acciones, es una forma de llegar a un fin concreto.

En suma, el asunto primordial en lo que respecta a este escrito, es la idea de deliberación expuesta en un primer momento por Aristóteles, en la cual se resalta la importancia del raciocinio en la toma de una decisión y, por ende, en el curso de una acción. La racionalidad en la elección de la acción permite sopesar tanto las consecuencias como los medios a ser utilizados, además de su valor moral, político, social o jurídico. Por este motivo, especialmente, es que la deliberación es un elemento principal en la orientación de la acción del ser humano; pues, sin deliberación —o la capacidad de deliberar— parecería ciertamente imposible la toma de decisión con respecto a un curso de acción, puesto que no se podría sopesar las opciones presentes y futuras.

Igualmente, con respecto a esta idea del raciocinio que presenta Aristóteles con la deliberación, Dewey y Searle presentan también una lógica de la acción que resalta la importancia de las razones, la deliberación y la elección en la toma de decisión con respecto a un curso de acción. Específicamente en Dewey, como señala Anderson (2014), existen tres niveles principales de conducta: impulso, hábito y acción reflexiva. Los dos primeros corresponden a los que llama la autora como “acción irreflexiva”; sin embargo, en el contexto de la acción que se ha presentado, estos no serían acciones ya que serían movimientos sin los elementos de la orientación o la intención consciente de ser realizados. Lo importante, en verdad, es el tercer tipo de conducta: la acción reflexiva. Este tipo de acción es aquella que antes de ser realizada pone la reflexión y el aspecto racional en un punto principal; así, la lógica de la acción que presenta Dewey es una investigación acerca de cómo se actúa en determinadas instancias con valores racionales que maximicen las posibilidades de éxito de la acción. En suma, según la interpretación de Mougán (2000) sobre Dewey, la acción es una lógica de la experiencia, es decir, la acción es una lógica en tanto reflexiva sobre sí misma como de reflexión posterior. La reflexión y el raciocinio en la acción son ejes fundamentales de la orientación, ya que permiten, al igual que la deliberación, establecer y decidir sobre cursos de acción.

En un espíritu similar se encuentra la perspectiva de Searle (2003) con respecto a la acción. Este autor centra la mirada de manera concreta en las características esenciales de la acción humana. Específicamente, presenta la no-necesidad de un algoritmo de la decisión, sino que da paso a una teoría amplia acerca de los elementos que se hallan inmersos en el proceso de la acción; en otras palabras, provee los elementos que aquí se han presentado como constituyentes de la orientación. Es posible apreciar esta idea cuando afirma que:

Para los humanos, a diferencia del simio, muchas decisiones son sobre la organización del tiempo más allá del presente inmediato. Además, el simio no puede considerar extensas cantidades de tiempo terminando en su propia muerte. Una cantidad considerable de decisiones más importantes, como dónde vivir, qué tipo de carrera seguir, qué tipo de familia tener, con quién casarse, tiene que ver con la asignación de tiempo antes de la muerte. La muerte, se podría decir, es el horizonte de la racionalidad humana; pero

los pensamientos sobre la muerte y la habilidad de planear en función de la muerte, parecen estar más allá de las limitaciones del aparato conceptual del mono. Una segunda diferencia entre la racionalidad humana y el caso de los simios es que los humanos son forzados típicamente a elegir entre fines contradictorios e incompatibles [...]. Una tercera limitación del mono es que no pueden considerar las razones para actuar, no dependen de sus deseos. Es decir, parece que su deseo de hacer algo con la silla y el palo, solo puede ser motivado por un deseo previo de comer aquellas bananas del palo. Pero en el caso de los seres humanos, resulta que nosotros tenemos un número bastante grande de razones que no son deseos. Estas razones independientes del deseo pueden formar la base para los deseos, pero su ser razones para nosotros no depende de su ser basado en deseos [...]. Un cuarto punto de diferencia entre nosotros y el simio es que parece que el simio tiene, si algo, solo una concepción muy limitada de sí mismo como un agente racional que toma decisiones, y es capaz de asumir responsabilidades en el futuro para las decisiones tomadas en el presente, o la responsabilidad en el presente por las decisiones tomadas en el pasado. Y una quinta diferencia, es que el chimpancé, a diferencia del humano, no ve sus decisiones como expresiones, de ninguna manera, de principios generales que se aplican por igual a sí mismo y a los demás. (Searle, 2003, pp. 2-3. Traducción propia).

Searle aquí presenta un primer esbozo, ciertamente completo, acerca de qué es la acción humana y qué elementos la componen; principalmente, utiliza la figura de la analogía por diferencia en relación con la afirmación de la acción de los simios. Un punto fundamental que presenta el autor es la idea de la acción en relación con el tiempo, casi en una visión existencialista de la acción. Las acciones que realiza el ser humano a lo largo de su vida están determinadas y atravesadas por la dimensión temporal del fin, de la muerte; esto hace, ciertamente, que las acciones que se realizan tengan dicho horizonte. La capacidad del ser humano de planear una vida, de realizar cursos de acción se basa en su aparato conceptual que permite pensar y poner como orientación la temporalidad, si se ha o se quiere realizar una acción, pero hay un determinado tiempo —llámese contextual— para dicha acción, entonces, la temporalidad juega un papel fundamental en la acción. Y, la idea de realizar una acción específica, desde la idea de la temporalidad, es un

asunto del raciocinio con respecto a la acción, pues contempla factores fuera del control del ser humano. Además, también centra la atención en que existen cantidades considerables de razones que escapan más allá del deseo y, por tal motivo, se necesita la evaluación y la deliberación para la orientación de la acción.

Así, se presentan dos elementos fundamentales de la orientación —que, ciertamente, parecen ser dos caras de la misma moneda—: la deliberación y el raciocinio. Estos elementos son fundamentales ya que permiten que el aparato racional del ser humano, que lo caracteriza del resto de animales, entre en juego en la definición de la orientación. Esto permite, de cierta manera, que las acciones no sean un proceso, o bien involuntario o bien irracional, sino que sea una confluencia de los deseos, las creencias o las motivaciones conjunto de la deliberación de las mejores o más viables opciones y el razonamiento acerca de las posibilidades, consecuencias y establecimiento de principios.

La acción basada en la emoción: Hume, Smith y el emotivismo de la acción

Ahora, una vez definidos ciertos elementos que podrían hacer parte de la orientación, y en última instancia de la acción, es necesario analizar la visión en la cual la acción es plenamente basada en las emociones. Esto quiere decir, el elemento constitutivo de la acción humana es el deseo y la emoción, en contraposición al razonamiento o raciocinio acerca de las acciones. Así, una persona ha de actuar de determinada manera por la emoción que le produce la situación particular, y deja de lado o subyugados al resto de elementos constitutivos de la orientación.

Esta visión sobre la doctrina de la acción, tiene su exponente máximo en la teoría moral de Hume (2001a, b), donde se afirma que son únicamente los deseos los que conllevan a una acción, sin importar si dicha acción es bondadosa, justa, beneficiosa, consensuada o reflexionada. Aunque bien podría hacerse una exposición en demasía extensa acerca de la acción y la moral basada en sentimientos, dos son los puntos fundamentales acerca de esta teoría: por un lado, entender a los

sentimientos —especialmente, los que son producidos por el contexto— como un motor de la acción, es decir, como un elemento de la orientación; y, por otro lado, la complementariedad que se ha de presentar entre raciocinio —o deliberación— y emociones —o sentimientos— como elementos fundantes de la orientación.

Al respecto de ambas ideas, Smith (1987) se aferra a la propuesta humeana de la acción determinada en primacía por los sentimientos, deseos y emociones; no desdeña, al menos como parece hacerlo Hume, el aspecto racional y deliberativo de la acción. De hecho, el autor afirma que:

Espero que empiece a observar que la teoría humeana es más plausible de lo que mucha gente ha pensado. El argumento que he dado para la teoría ha sido realmente simple. Sin embargo, parece haber sido pasado por alto por los teóricos de la motivación no humanos. Algunos lo han hecho porque no distinguen las razones motivadoras de las razones normativas. Otros lo han hecho porque tienen una concepción fenomenológica débil, y por lo tanto inadecuada, del deseo. La mayoría lo han hecho porque han pasado por alto las implicaciones del hecho de que tener una razón motivadora es, entre otras cosas, tener un objetivo. Sin embargo, una vez que nos mantenemos firmes en nuestras mentes que la teoría humeana es acerca de las razones motivadoras y nos equipamos con una concepción adecuada del deseo, vemos que solo la afirmación de Hume, de que las razones motivadoras están constituidas, entre otras cosas, por los deseos, es capaz de dar sentido adecuado a las explicaciones de la razón como explicaciones teleológicas. (Smith, 1987, p. 61. Traducción propia).

La teoría humeana de la acción es un hito fundamental en el objetivo trazado de determinar los elementos constitutivos de la orientación. Pues, hace hincapié en la idea de los deseos y emociones; y, parece ser ciertamente intuitiva esta idea. Puesto que, muchas veces, cada uno de nosotros, parece actuar cegado por la emoción de un momento en particular; empero, en otras ocasiones también parece que dicho instinto —piénsese como instinto animal o el deseo de los monos que anteriormente se mostró con Searle— se disminuye en presencia del raciocinio y la deliberación. Por tal motivo, es que se afirma que los deseos, las motivaciones y las emociones, si se entienden en un sentido

de razones motivadoras, han de estar relacionadas —y si se quiere pensar en diálogo— con la deliberación y el raciocinio en todas las situaciones de acción.

La acción entendida por su fin: consecuencialismo y utilitarismo

Se encuentran dos visiones, que podrían ser entendidas o bien como complementarias o bien como similares, de la acción con base en el fin: consecuencialismo y el utilitarismo. Ambas posturas, aunque puedan ser en esencia visiones muy distintas, tienen una particularidad en común que permite agruparlas en: aquellas basadas en la teoría de la acción de acuerdo con la deliberación acerca de lo posterior a la acción y no en lo beneficioso o bondadoso de la acción misma. La máxima podría ser formulada de la siguiente manera: es necesario hacer lo que conlleve a la consecuencia —o aquello que quede después de la acción— más beneficiosa posible. Un ser humano actúa basado en las posibles consecuencias que tendrá un acto. Así, si un agente desea realizar una acción y, sin embargo, dicha acción no es útil y lleva a consecuencias poco deseables, entonces, por más que se desee, no se debe realizar dicha acción. Desde esta perspectiva se sostiene que el ser humano actúa únicamente, desde una psicología pura, por la búsqueda de una recompensa o por la evasión de un castigo. En este sentido, las emociones o los deseos no tienen cabida, pues solamente entra en juego el aspecto racional de la acción. Esta postura es tanto criticable como defendible, empero, da luces acerca de la importancia de pensar en aquello que vendrá después de la acción. Es entendible que la acción no puede basarse únicamente en la hipotética consecuencia, no obstante, no se deberá desdeñar a esta idea como un asunto sin importancia.

Por un lado, para entender la tesis del consecuencialismo es conveniente presentar la mirada de Jackson (1991) cuando afirma:

Puede ser tentador concluir que mi conocimiento de que hay variadas formas de deberes significa que en verdad no estoy en desacuerdo con aquellos que afirman que una persona, aquello que debe hacer acorde con el consecuencialismo es el hecho que tenga las mejores consecuencias;

estamos hablando más bien uno del otro. Sin embargo, el problema sustantivo se mantiene en la necesidad de una teoría moral que elucide el deber más relevante a la acción y cómo debe ser hecho. (p. 472. Traducción propia).

La visión de Jackson presenta un panorama claro acerca del consecuencialismo: se debe actuar pensando en la consecuencia de las acciones en concordancia con el valor moral establecido y necesario. Este punto es fundamental ya que, en muchas ocasiones, la decisión que implique un mayor grado de empatía o responsabilidad conmigo mismo y con el otro no es la mejor decisión basada en las consecuencias. Aquí, el autor nos presenta un esquema claro: si una acción es bondadosa, justa y da una recompensa esperada, es obvio que esta acción debe hacerse. Sin embargo, al encontrarnos en una situación en donde haya dos tipos de acciones, en donde una conduzca a la consecuencia provechosa y la otra sea actuar de manera justa y bondadosa, se ha de actuar de la segunda manera.

Por otro lado, para entender la perspectiva concreta del utilitarismo es conveniente expresar un argumento en su defensa, en palabras de uno de sus mayores exponentes, Rawls (1955), quien afirma:

Hasta ahora he intentado mostrar la importancia de la distinción entre la justificación de una práctica y la justificación de una acción en particular, el indicar cómo se hace esta distinción puede ser usado para defender el utilitarismo contra dos antiguas objeciones. Uno podría estar tentado a cerrar la discusión en este punto, diciendo que las consideraciones utilitarias deberían ser entendidas y aplicadas a las prácticas en primera instancia y no a acciones particulares comprendidas dentro de ellas, excepto en la medida en que las prácticas lo admiten. Se podría decir que esta forma modificada es un mejor relato de nuestras opiniones morales consideradas y dejarlo ahí. Pero detenerse aquí sería descuidar la interesante pregunta de cómo no se puede dejar de apreciar el significado de esta distinción bastante obvia y puede darse por sentado que el utilitarismo tiene la consecuencia de que los casos particulares siempre pueden decidirse por motivos utilitarios generales. (p. 18. Traducción propia).

Rawls presenta una defensa acérrima de la visión utilitarista de la ética y la acción, es decir, la visión de la utilidad de la acción y la recompensa-castigo que se halle como consecuencia. Una acción es buena si evita un castigo —o da paso a una recompensa— y, además, es útil para un contexto en particular. El autor expresa que el punto principal del utilitarismo es aquel que no entienden o malentienden sus críticos, pues existe una notable diferencia entre justificar una práctica y justificar una acción particular. Aquí, la pregunta que surge es: ¿si se justifica una práctica, dicha justificación no ha de poder ser aplicable a todos los casos específicos de esa práctica? Fuera de este interrogante —el cual creemos es fundamental resolver cuando se habla de teoría de la acción—, el pensador sostiene que la visión utilitarista, justifica la visión de la práctica en general, mas no de la práctica en específico; sobre esta última, se ha de encargar o bien el consecuencialismo o los argumentos retributivos. En última instancia, para Rawls las reglas son normas generales que, parece ser, justifican la práctica en última instancia.

Ambas perspectivas, tanto el consecuencialismo como el utilitarismo, señalan la importancia de una confluencia de aspectos —o elementos— de la orientación, que han sido tratados con anterioridad: los deseos, las motivaciones y los anhelos. Específicamente, en ambas visiones presentadas se pone de relieve el deseo y la motivación de actuar con respecto al fin, el anhelo que una acción tenga una consecuencia o una utilidad determinada es lo que lleva a actuar. Por tal motivo, principalmente, es que ambas perspectivas expuestas son un argumento del pensamiento de la orientación como motivación, en tanto que esta motivación se entiende como la búsqueda de un fin determinado o esperado.

La acción imperativa kantiana

Finalmente, y aunque sea la exposición más breve, es la bisagra para aquello que vendrá a continuación acerca de la acción/agencia moral y la enseñanza de la ética. Se encuentra la idea que el ser humano actúa principalmente con base en un sistema de valores establecidos que le permite deliberar. Se establece, como necesidad primordial, lo imperioso de un principio dictado por la razón y la voluntad que sirva

de faro para todas las acciones, específicamente, las acciones morales. Sin embargo, dicha idea del sistema de valores puede llevar al subjetivismo, por lo cual se hace uso de la idea del constructivismo kantiano. Es decir, un sistema total e imperante de valores basado en la idea kantiana de razón práctica, bajo la cual cada uno deberá ser su mejor versión de sí mismo, en tanto que se piense que un acto puede ser llevado a una categorización universalizable.

El punto principal aquí es que la valoración subjetiva de “ser la mejor versión de sí mismo”, permite la confluencia entre distintos factores, como los deseos, las motivaciones, las emociones, la voluntad y la razón. Kant sostiene, así, que la acción ha de ser tanto causal como reflexiva, en otras palabras, cada acción tiene un propósito que el agente entiende como un bien o como algo que ha de hacerse y, también, cada acción ha de identificarse con una máxima o un principio base que permita al agente elegir realizar dicha acción —esta máxima es la idea del imperativo categórico. Aquí el punto principal es que dotar a la acción de un elemento causal y de un elemento reflexivo, permite confluir los factores dados en la tesis presentada. De esta manera, una acción ha de realizarse desde la reflexión de su consecuencia, de la acción misma, pero sin dejar de lado las motivaciones, emociones y afecciones personales puestas en juego; además, crear un sistema de valores desde el aspecto tanto emotivo como el racional, que permita tomar cursos establecidos para el desarrollo de acciones, ya sea que afecten o no a otro ser humano.

Elementos de la orientación

Luego de haber analizado las fuentes teóricas acerca de la teoría de la acción. Es posible afirmar que el ser humano actúa con base en sus emociones, motivaciones y deseos, pero, no es un actuar ciego pues los distintos cursos de acción han de estar establecidos por un sistema de valores, como por ejemplo el constructivismo kantiano, que permita entrar en un proceso de raciocinio y deliberación de la acción. Aquello que es posible extraer en una instancia primera, es porque el ser humano actúa tanto por pasión como por razón. Por pasión en tanto que su motivación, y por razón, ya que ha de sopesar los distintos cursos de acción en “aquello que quiere hacer”.

Finalmente, como Davidson (1963) señala, es imposible explicar las acciones, o el por qué una persona hace lo que hace, si únicamente apela a la acción en sí. Si una persona, por ejemplo, asesina o roba a otra es imposible entender la acción como tal, exclusivamente desde lo material, es decir, desde el hecho violento físico. Mejor, entonces, con base en el hecho material, entender el porqué de una acción, que implica necesariamente analizar y categorizar los elementos de la intención, aquello que en las palabras anteriores por razones más que todo instrumentales se ha entendido como la orientación. Orientación en tanto la pregunta ¿qué es lo que conlleva a que una acción se realice de una manera A o una manera B? Como se ha mostrado, la orientación es definitiva en la explicación de la acción; pero, la orientación por sí misma no dice nada acerca de la acción. Ha sido necesario, igualmente, establecer elementos que definan la orientación para poder dar una pauta explicativa acerca de ella.

Esta pauta explicativa ha sido especificada en un conjunto de elementos que han de confluír en la reflexión previa a la acción, la evaluación de su desarrollo-consecuencia y la motivación para realizar, ya sea esta un deseo, un anhelo o un sentimiento, además de la necesidad de tener en cuenta, las condiciones materiales que posibilitan dicha acción. Específicamente, parece haberse cumplido a cabalidad el objetivo trazado en un principio por definir un conjunto establecido de elementos de la orientación en términos de la confluencia, diálogo, conjunción y puesta en balanza entre sus creencias, deseos, impulsos, emociones, intereses, motivaciones, voluntad, deliberaciones y raciocinio. Bien es cierto, que quizá exista un conjunto aún mayor —o incluso más reducido y sintético— en el cual se especifiquen los elementos de la orientación que implica la acción del ser humano. Sin embargo, se ha presentado una justificación para cada elemento desde distintas perspectivas tanto de autoridad como argumentativas; por tal motivo, se afirma que parece haberse cumplido el objetivo. Ahora bien, la contextualización acerca de la acción presentada en este apartado, es parte de un conjunto más grande con respecto a la agencia, la agencia moral y la enseñanza e investigación de la ética que, a su vez, conjunto de este apartado, hacen parte de la reflexión acerca de la racionalidad práctica. Así, entonces, se ha puesto un ladrillo fundamental en el entendimiento de la racionalidad práctica: una teoría de la acción con base en los elementos de la orientación.

CAPÍTULO 3.

LA AGENCIA HUMANA

La agencia generalmente se asocia de manera conceptual con la idea de ser capaz de hacer algo que cuenta como una acción. En este sentido, se puede comprender la agencia humana y, en específico, la agencia moral, como aquella persona que ejecuta una acción con base en parámetros éticos de manera consciente, voluntaria, libre y con intención clara (Naranjo, 2009; Forero, 2011; Villegas, 2008). Estas cualidades de consciencia, voluntad, libertad e intención clara de la acción humana, componen la capacidad que tiene la persona por la reflexividad sobre su acción. La reflexión posibilita una toma de distancia crítica que admite llevar a cabo evaluaciones y juicios que permiten decidir por la mejor acción, según los fines e ideales éticos que posea el agente. Esto quiere decir que, es la libertad y no la fuerza, el convencimiento y no la obligación, ni el efecto determinista, ni la manipulación o instrumentalización, lo que constituye los vínculos con los demás agentes. Por tanto, existe toda la posibilidad para acciones responsables, es decir, acciones conscientes, voluntarias, libres y con intenciones claras.

Ahora bien, esta capacidad de reflexión o agencia en los seres humanos, filósofos como el norteamericano Frankfurt (2006), la equipara a la esencia de *ser persona*, pues consiste en la capacidad de ejercer la “libertad de la voluntad” (p. 25). En otras palabras, la diferencia entre las personas y otras criaturas, radica en la estructura de la voluntad de la persona. Los seres humanos no somos los únicos en tener deseos y ser capaces de elegir, algunos otros animales también lo hacen; sin embargo, nos es propio formar “deseos de segundo orden”. Estos deseos son aquellos que surgen de la reflexión que se hace sobre aquellos que Frankfurt denomina: “deseos de primer orden”. En últimas, los “deseos de primer orden” son aquellos deseos que surgen en cada ser humano como impulsos que los mueve a actuar. Este tipo de deseos lo tienen también otros animales. Los “deseos de segundo orden” en cambio, son los que implican reflexión y dirección de la voluntad, con el deseo de tener cierto tipo de deseo (estos deseos podrían comprenderse como la llamada orientación, tratada en el anterior capítulo). Se sintetizaría el asunto en las siguientes palabras:

Además de querer, elegir y ser inducidos a *hacer* esto o aquello, es posible que los hombres también quieran tener (o no) ciertos deseos y motivaciones. Son capaces de querer ser diferentes, en sus preferencias y en sus propósitos, de lo que son. Muchos animales parecen tener la capacidad de lo que denominaré «deseos de primer orden», que simplemente son deseos de hacer o no una cosa u otra. Sin embargo, ningún animal, salvo el hombre, parece tener la capacidad de realizar la auto-evaluación reflexiva que se manifiesta en la formación de los «deseos de segundo orden». (Frankfurt, 2006, p. 27).

Esto hace entender que la *persona* es aquella que reflexiona sobre los deseos que debería tener o que enfatiza en la mayoría de sus acciones. En otras palabras, el agente humano se constituye cuando toma “postura” frente a sus propios deseos.

Agencia moral

Con relación a las decisiones morales o agencia moral se considera una *decisión* que tiende a una acción cuando el agente tiene presente tres características fundamentales para su constitución, que se inspiran en Aristóteles, quien nos dice:

- a) debe realizarse con pleno conocimiento, «si sabe lo que hace».
- b) debe ser resultado de una elección deliberada, en algún nivel de análisis, «si las elige, y las elige por ellas mismas».
- c) debe llevarse a cabo de modo seguro y sin vacilaciones. «si las hace con firmeza e inquebrantablemente». (EN II, 4, 2011).

De manera concreta, la decisión moral se puede entender como una acción deliberada, libre y autónoma, en la medida en que se interiorizan determinados estándares de decisión racional, de modo tal que el agente moral pueda tener condiciones de decidir y con ello, llevar acciones morales consecuentes a su decisión, es decir, acciones moralmente correctas.

Pero, ¿qué es una acción moral? Frente a este cuestionamiento hay que tener en cuenta que en la decisión para la acción moral, el papel de los juicios morales es preponderante, porque puede establecer diferencias entre la norma moral y la acción que se considera moral; pero además, como dice la profesora Villegas (2008) de acuerdo con Kohlberg y Piaget, “a la misma acción pueden subyacer juicios distintos” (p. 116), los cuales pueden contradecir y validar su moralidad, es decir, valida que la acción sea realmente moral. Para enfrentar estas diferencias entre el juicio moral y la acción moral, Kohlberg, según Villegas (2008), busca explicaciones como “a mayor juicio moral, mayor probabilidad de una acción moral” (p. 116). Es decir, en palabras de Kohlberg (1992):

Kohlberg me atribuye el punto de vista kantiano (y cristiano) de que lo único que cuenta al evaluar una acción moral es intención o principio que yace tras ella, no las consecuencias o capacidad de preverlas, lo que determina los buenos efectos de la acción sobre otra gente. De hecho, yo no comparto esta postura kantiana, sino más bien mantengo una versión modificada en la que un juicio distintivamente moral es componente necesario de una acción juzgada moral. (p. 475).

Según esto, el buen juicio moral y las buenas consecuencias, y de acuerdo con Kohlberg, son los criterios necesarios para establecer que una acción es moral. Sin embargo, hay que conocer cómo juzga el agente dicha acción, que según este autor, es la combinación de dos vías: un

juicio moral consistente con la acción que lleva a cabo el agente (que es el relativismo individual); y un juicio moral proveniente del propio agente con referencia a las normas morales universales (constructivismo kantiano). También hay que indicar que existen consensos sobre acciones morales correctas e incorrectas, aunque también discrepancias, sobre todo en lo que respecta a la obligatoriedad de acciones morales. Sobre esto Villegas apunta, luego de interpretar a Kohlberg (1992), que a mayor desarrollo moral, surge la necesidad de una responsabilidad sobre la acción, “con el desarrollo moral aumentan la responsabilidad y la congruencia entre el juicio y la acción para acciones en las que hay un estándar o consenso” (Villegas, 2008, p. 118). El desarrollo moral, que se comprende como la formación ética, posibilita agentes responsables de sus acciones, además de ciudadanos reflexivos y partícipes en las discrepancias sobre acciones que necesitan análisis sobre su dimensión moral. La enseñanza de la ética se abre paso así, como campo necesario para la formación de ciudadanos responsables de sus acciones.

La agencia moral y la racionalidad práctica

Comúnmente se entiende que todos los seres humanos poseemos consideración moral, es decir, vivimos bajo parámetros morales por estar dotados de racionalidad práctica. Sin embargo, no es la única condición para dicha consideración, ni tampoco se pretende afirmar que seamos solo nosotros los merecedores de consideración moral de manera exclusiva. Este es un tema que desborda la intención del presente apartado, pero del que sin duda es importante estudiar, dados los casos de los seres humanos con incapacidad mental, la naturaleza, y los animales, etc.

Sin embargo, una racionalidad práctica bien cultivada y educada, posibilita una capacidad de agencia más fortalecida, responsable y consecuente con sus decisiones, lo cual no quiere decir, que sea el cultivo de una racionalidad que ignora o banaliza o es ingenua ante la experiencia del mal; por el contrario, es sobre el contraste con esta experiencia, que se busca cultivar maneras de pensar y actuar más preferibles. La racionalidad práctica integra la razón y la pasión constitutiva del agente moral, que puede ser cultivada, cualificada, es decir, que se puede educar

o perfeccionar a través de la experiencia de vida, de la reflexión, de la educación moral, para constituir agentes con carácter *virtuoso*, es decir, con formas de ser y de actuar buenas para el hombre (Cortina, 1994).

Una educada racionalidad práctica hace que un agente sea capaz de leer el aquí y el ahora o, como prefiere decirlo Gadamer (1975), de ver una situación concreta a la luz de lo que se exige de él en general y actuar en consecuencia (p. 384). El agente actúa de una manera correcta (buena) no porque tenga un conocimiento universal y necesario de qué es el bien en general y lo aplique a la situación en la que debe actuar, sino más bien porque entiende que “lo bueno para él solo aparece en la concreción práctica de la situación en la que se encuentra” (Gadamer, 1975, p. 384). La acción del agente llevado a cabo por su actitud virtuosa, no viene determinada por un repertorio de normas externas impuestas a él, ni el solo conocimiento de lo que es el bien o el mal, o qué acciones *per se* son las correctas; más bien depende del carácter, del *ethos* del agente moral.

De acuerdo con lo anterior, la capacidad racional del agente, debe cumplir con las siguientes tareas básicas:

1. Captar el medio que nos rodea como *realidad*, ante la que debemos justificar nuestras acciones, haciéndonos responsables de ellas. “Un ser que responde automáticamente al medio carece del momento básico de la libertad en el que se sustenta todo otro posible de libertad” (Cortina, 1994, p. 328). Por eso negar la razón, sería reconocer que la moral es una ficción racional, un artefacto superpuesto en la constitución biológica del hombre.
2. Justificar o dar cuenta racional de la respuesta que he dado a la realidad, ya que no cualquier deseo, interés, necesidad o preferencia es válido para justificar la adecuación de una elección, sino aquella que se constituya como buena razón.
3. Reconocer que los hombres contamos con *mejores* y *peores razones* para actuar, todavía no es suficiente para decidir si algunas de ellas pueden calificarse como *morales*, porque no está claro *a priori* que cualquier bien sea un bien moral, que cualquier razón sea razón moral (Cortina, 1994, pp. 328-329).

En últimas, la racionalidad práctica ha sido una herramienta constitutiva de nuestra capacidad de agencia, nos ha ayudado a adaptarnos al medio, a sobre llevar las necesidades humanas y, a la vez, para sobrevivir —como sociedad normativa y deliberativa— en el mundo. Esta adaptación se aleja de respuestas deterministas biológicamente hablando, que sí pueden tener otros animales. Nosotros en ese proceso de adaptación ejercemos nuestra capacidad de agencia al tomar las mejores decisiones, que son en cuanto son resultado de la racionalidad práctica, de manera libre, voluntaria y consciente. De aquí la importancia de pensar en el contexto de la racionalidad práctica, la enseñanza de la ética desde la perspectiva de la educación del pensamiento, del cultivo del buen juicio y aportar en la formación de buenas razones prácticas. Aquellos que son capaces de sopesar, evaluar y reflexionar la naturaleza y las consecuencias de los actos.

CAPÍTULO 4.

ENSEÑANZA DE LA ÉTICA

¿Qué es eso de enseñar ética? Este ha sido uno de los grandes interrogantes de los ‘acalorados’ debates de educadores, filósofos y ciudadanos comunes y corrientes, pues muchos argumentan, por ejemplo, que la enseñanza de la ética es una tarea imposible, mientras hay quienes suponen que la enseñanza de la ética es análoga al estilo de enseñanza de las matemáticas, las ciencias naturales, la física, la química, entre otras asignaturas presentes en los planes de estudio. Es como si la enseñanza de la ética implicara —en sentido estricto— que las personas pasaran de ser malas a ser buenas. Pero, aunque este sea un noble propósito, ningún proyecto de formación en ética podría garantizar semejante objetivo.

La discusión sobre la enseñanza de la ética fue planteada hace más de dos mil años en el diálogo *Menón*, de Platón, a propósito de la virtud que allí se discutía, por ejemplo: “¿es enseñable la virtud?, ¿o no es enseñable, sino que solo se alcanza con la práctica?, ¿o ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo?” (Platón, 1987, p. 70a). En otras palabras, ¿qué es aquello que es enseñable? y si lo es, ¿de qué modo o

de qué manera se puede y se debe hacerlo? No cabe duda que esta ha sido una auténtica preocupación. A tal punto ha inquietado tal debate que incluso Wittgenstein (1889-1951) en su ya conocida *Conferencia de ética* (1990) afirmó que frente a la ética debemos guardar silencio en tanto que, sobre ella no se pueden hacer juicios verdaderos; por lo tanto, la ética quedaría reducida a la experiencia estética.

Otros afirman que la ética es asunto de la vida privada de las personas y, por ello, las instituciones o cualquier proyecto de enseñanza de la ética sería por definición problemático, o —en el peor de los casos— destinado al fracaso. El problema de esta perspectiva radica en que lleva al límite cualquier proceso de enseñanza, pues supone que las personas son moralmente buenas o virtuosas solo de acuerdo a sus propios modos de actuar. Es decir, aun cuando nos esforcemos por presentarle a los estudiantes formas deseables de vida buena y demás maneras nobles de entender el mundo, ellos —pese a lo que esperaríamos que escogieran— son libres de elegir diferentes cursos de acción. Frente a este panorama, el esfuerzo de las instituciones educativas, en especial de los cursos de ética, es lograr que los estudiantes puedan confrontar sus opciones de vida, revisar y evaluar alternativas. Lograr esto —por lo menos— es muy importante.

Existe también una perspectiva axiológica de entender la ética, frecuente en los currículos educativos, la cual supone que los valores —al menos los ‘fundamentales’— se aprenden en la familia y que, en consecuencia, la escuela o la universidad son un espacio para ponerlos a prueba o reforzarlos. Si bien esto no pugna con los propósitos de la enseñanza de la ética, no se tiene la certeza de que la familia cumpla, en la mayoría de los casos, con la función de formar el carácter moral de sus miembros. Entendiendo aquí el carácter en el sentido aristotélico, es decir, como hábito, como algo que se va construyendo en la práctica, en el ejercicio permanente de nuestras mejores y más nobles virtudes.

Según lo anterior, podríamos decir que la escuela o la universidad tienen entonces, una posibilidad para incidir u orientar la educación moral de sus miembros. Pero ¿cómo entra la ética en la escuela o la universidad?, ¿es una disciplina o ciencia?, ¿es un saber?, ¿es simplemente un modo de vida? O, ¿es una manera de valorar las acciones de las personas?

En sentido amplio podemos decir que la ética es una disciplina como cualquier otra. De hecho, se ha definido como una rama de la filosofía que tiene como propósito reflexionar sobre la moral, es decir, sobre la cultura, sus normas, costumbres, entre otras dinámicas sociales; a la vez, tiene que ver con la capacidad de orientar de manera responsable el curso de las acciones y el modo de vida de los individuos. La ética busca una comprensión racional y —en acuerdo con los estudios contemporáneos, como los de Martha Nussbaum (2002, 2007, 2008, 2012)— emocional de la acción humana, y la acción se convierte en su objeto de estudio. Pero no de cualquier tipo de acción se ocupa la ética, sino solamente de aquellas en las que se le puede imputar responsabilidad a un individuo (Espinosa, 2015, p. 15). En síntesis, uno de los propósitos de la ética es dar un fundamento racional a las acciones que elegimos realizar en nuestras relaciones con nosotros mismos, con los demás y con el entorno. En palabras del filósofo británico Bertrand Russell: “no corresponde a la ética establecer las reglas electivas de conducta, como por ejemplo ‘No hurtarás’. Esto es asunto de la moral. A la ética le incumbe proporcionar una base de la que estas reglas puedan deducirse” (citado en Fullat y Ferrer, 2001, p. 9). En esta perspectiva, la ética como filosofía práctica:

[...] aporta razones a favor y en contra de actuar de una u otra manera, nos ayuda a comprender las justificaciones de las acciones y a desarrollar la capacidad de deliberar éticamente, esto es, a tomar decisiones razonadas, argumentadas, y justificadas y justificables desde un punto de vista ético. (Montoya, 2015, p. 9).

Desde que los niños empiezan su edad escolar quedan expuestos —en el mejor sentido— a la formación ética ya que, entre otras razones esta hace parte de las áreas fundamentales y obligatorias (Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, Art., 31) y, por tanto, es necesaria para la promoción de los estudiantes. Con más de 11 años y con un mínimo de una hora semanal en el colegio, esperaríamos que en la universidad las personas —quienes ingresan a ella— llegaran con un carácter moral maduro. Aun así, muchas universidades incluyen dentro del plan de estudio de sus programas cursos de ética profesional, como parte de la formación integral de los profesionales. Esto ocurre porque se entiende

que los futuros profesionales necesitan, para el buen ejercicio de la profesión, conocer deberes, reglas, normas y principios, es decir, formas de conducta que requieren aprobación o repudio en una profesión. Pero si bien esto es importante, es una visión bastante limitada de la educación del carácter, pues conocer las leyes, los códigos y principios no garantiza que este conocimiento guíe la acción o, al menos, la acción responsable.

Es cierto que la ética (Espinosa, 2015) tiene en la base la capacidad de deliberar de un individuo, en el sentido que las acciones, por lo general, deben ser planeadas, medidas y apoyadas por un sistema ético que las sustenta y analiza; lo que ha hecho que la ética se denomine “ciencia práctica”, pero ¿lo es? La respuesta es claramente afirmativa. Si las conclusiones de la ética normativa con relación a las cosas que tienen valor en sí mismas, con relación a los deberes y derechos, y con relación a la crítica de las instituciones, están bien establecidas, entonces la teoría ética es de la mayor importancia práctica (Brandt, 1982, p. 29). Sin embargo, no podemos congratularnos únicamente con la idea de basar la ética en las actividades meramente deliberativas o de decisiones. Ya que, como se puede deducir de los planteamientos aristotélicos: “deliberar no nos salva del error”, como pensar bien tampoco garantiza que actuemos en concordancia con ese pensamiento.

Por ello, la enseñanza de la ética se ve oscura, misteriosa o hasta innecesaria. Pues si solo se tratara de nuestra capacidad de pensar, bastaría con un estudio juicioso y serio de las tradiciones y teorías éticas importantes. Entonces, sería solo un asunto de desarrollar nuestra capacidad de razonar y de poder analizar de manera sesuda nuestros actos.

Las emociones en la enseñanza de la ética

Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, las deliberaciones y decisiones que toma el ser humano también están relacionadas con las emociones y los sentimientos. Emociones que Martha Nussbaum en su obra *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*

(2008), relaciona con una *narrativa-experiencia*, por ejemplo, el cómo la infancia es una relación que repercute en la adultez. Propone que, si bien existen emociones intrínsecamente problemáticas desde una perspectiva moral o desde una perspectiva práctica, también se puede encontrar en ellas una especie de motivación moral.

[...] mostraré, por un lado, que las emociones que aparecen en un momento avanzado de la vida brotaron por vez primera en la infancia como relaciones cognitivas con objetos importantes para el propio bienestar; y, por otro lado, que esta historia afecta de diversas maneras al modo en que posteriormente se experimentan dichas emociones. (Nussbaum, 2008, p. 211).

De este modo, emociones como la vergüenza, el asco, la repugnancia, toman una labor relevante al momento de tomar ciertas decisiones. Dice la filósofa que el asco, por ejemplo, genera intrínsecamente unos límites de lo que debe, o no, ingresar al cuerpo, evitando la mortalidad o corrupción de este (cuerpo). Asco que no necesariamente brota de manera originaria del ser humano, sino que yace en la sociedad y el contexto que rodea al agente. El asco en los niños es suscitado por sus cuidadores, quienes por ejemplo, a partir de la noción de asco buscan alejar a los niños de las sustancias dañinas para el cuerpo, desde categorías como el contagio y la similitud.

Las emociones por lo tanto se convierten, según Nussbaum en un mapa para el niño. En él, el niño encuentra sus reconocimientos de donde está el bien y de donde está el mal y de qué es lo que está bajo su control y qué no; todo esto permite forjar un yo, ubicándolo dentro del mundo: “un niño que no aprenda a tener miedo estará siempre en peligro” (Nussbaum, 2008, p. 241). De este modo, la emoción como el miedo se convierte, incluso, en una pauta de comportamiento como la ira. Entendiendo que la ira se produce cuando algo del entorno vital no fluye como se considera debiera ser, sirve como dispositivo de control del entorno, a pesar del enojo que se pueda sentir. Pero el tomar estas emociones como pauta de acción también depende de la “interacción sutil”, de esta relación de confianza con el cuidador, quien ayuda hacerles frente a estas emociones ambivalentes.

De esta manera, se entiende que las emociones tienen una historia, son ambivalentes, muchas veces intrínsecas a nuestro desarrollo desde la niñez, pero que podemos modificar e inculcar. Por lo tanto, para lograr una educación ética, no basta la intuición racional, es ineludible acercarse a las emociones y su poder de generar acciones morales, “la moralidad no llegaría a existir si no es por las emociones, las cuales resultan cruciales para que se mantenga” (Nussbaum, 2008, p. 257). Por ejemplo, la compasión es una de esas emociones que permiten que el ser humano pueda permanecer en su práctica moral. Es una de esas emociones que permiten que la educación ética pueda ser una apuesta por un: sí podemos llegar a dejar de ser ‘malos’, lo cual hace evidente que desde propuestas como la de Nussbaum sí se puedan educar las emociones.

La educación ética, una práctica de tipo relacional

Si bien en algún tiempo se consideraba que cuando se hablaba de ética, era remitirse a lo que los filósofos, a través de la historia, habían respondido a las diferentes preguntas éticas que se planteaban, pero ahora este panorama ha tenido ciertas transformaciones. A partir del campo de la ética si bien se postulan diferentes respuestas a interrogantes morales, se comprende que posibilitan muchas otras, que respondan con más particularidad a los tiempos y escenarios de hoy. Por lo que podemos decir que los estudios en ética en la actualidad son una apuesta por una vida en paz y en comunidad. Como lo menciona Carlos Cullen en su libro *Perfiles ético-políticos de la educación* (2004) “No se trata de enseñar cómo educar la conciencia, sino de formar actitudes, desarrollar capacidades críticas, permitir la creatividad” (p. 143), lo que lleva a forjar una comunidad más amplia que las dadas por la raza, la geografía, los gustos, etc.

Todo esto en busca de un bienestar que no significa que obstaculice el desarrollo personal, “más que violar un ámbito sagrado, o reforzar una zona de represiones, es —simplemente— construir un proyecto común” (Cullen, 2004, p. 145), un proyecto que permite integración, romper la tensión entre el interés personal y el interés de los demás, “si nosotros

hablamos es, simplemente, porque nosotros previamente estamos, y estamos aquí, lo cual implica que nos reconocemos como identidad sapiencialmente plural, o —al menos— respetamos nuestras respectivas identidades plurales” (Cullen, 2004, p. 146).

Este *nosotros estamos aquí* que propone Cullen va más allá del reconocimiento del otro, plantea un reconocimiento de la experiencia que origina y funda colectivamente, y de acuerdo con Cullen (2014), “si bien define una relación con el otro en cuanto otro, define también la posición de un sujeto (plural) que sabe, por lo menos, que está (p. 145). Esto pasa precisamente en el espacio académico, que brinda la posibilidad de generar escenarios éticos en los que confluyen diversas posiciones políticas, pero con el mismo interés del cuidado de lo público y de una construcción en común.

Así, la perspectiva pedagógica de *nosotros estamos aquí* hace parte de aquellas pedagogías integradoras, que llevan a pensar en un nosotros; no todos iguales y homogéneos, pero sí no con unos mínimos propósitos compartidos sobre la vida buena y la responsabilidad. Esta pedagogía se esfuerza por garantizar el actuar responsable que, si bien no todo se puede premeditar, sí se pueden establecer unos criterios colectivos que incidan en el actuar justo, virtuoso, responsable.

En esta perspectiva el profesor Arias (2015) enuncia que “las creencias sociales sobre la *vida buena* marcan las opciones personales y definen el marco de las interacciones sociales” (p. 35). Este enunciado permite entender de cierta manera lo que busca la enseñanza de la ética, a saber: poder influir y aportar en las decisiones personales, en las decisiones morales que las personas asumen, generar unos principios, unos códigos que previamente se han construido y que, por lo tanto, están motivados a interiorizar y poner en práctica en las relaciones con los demás.

Unos principios que son susceptibles de cambio, pero sin perder el grado de responsabilidad que estos conllevan “denota la importancia del componente social e histórico de los sistemas morales, que se modifican con las épocas, pero que tienen la fuerza para organizar la vida y la muerte de muchas personas” (Arias, 2015, p. 35). La educación ética se torna viable cuando se comprende los alcances que logra, cuando

efectivamente se da por la búsqueda de un trabajo en común, cuando desde lo particular que es cada ser humano, puede decidir por participar responsablemente de una ética de vida en comunidad. Una ética que Arias (2015), citando al Filósofo C. Taylor, afirma:

No se limita al conocimiento y aceptación de una serie de normas, sino que añade el reconocimiento de una serie de rasgos del mundo [...] que hacen que ciertas normas a un tiempo sean buenas y [...] realizables. En otras palabras, la idea de orden moral no solo supone una definición de lo que es justo, sino también del contexto que da sentido a luchar por ello y esperar su realización. (p. 35).

El ser humano en su dimensión particular se construye y desarrolla una historia de vida, su propio relato, forma su carácter particular, pero también en su dimensión relacional se pregunta por la forma de vida en comunidad y por la manera en que les gustaría hacerlo, al punto que encuentra acuerdos comunes y compartidos sobre los mejores modos de vida para estar en comunidad.

En el actual contexto de la sociedad colombiana se han hecho tantos reclamos por la necesidad de fundar un país sobre los principios de una ética pública y ciudadana que garantice los mejores modos de vida en paz y democracia. De aquí que, para la política educativa colombiana sea de total importancia la educación ética en las instituciones educativas. Pues se busca formar seres humanos que en su pleno desarrollo de la personalidad puedan tener un sentido de cuidado hacia la vida personal y de los demás, al partir de principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad, equidad, tolerancia y libertad. De esta manera en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, se postula que en cada uno de los niveles educativos se debe propender por una educación ética y moral que forme en cada estudiante la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes, junto con la práctica del respeto a los derechos humanos y el medio ambiente.

Por consiguiente, en Colombia se apuesta por una educación ética que contribuya a mejorar unas prácticas ciudadanas y de convivencia (Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, Artículo 5; Lineamientos

curriculares de educación ética y valores humanos de 1998; Ley 1732 de 2014 o Ley de Cátedra para la Paz y su Decreto reglamentario 1038 de 2005), pues se busca afianzar la idea de cómo cada acción moral no se queda en el ámbito de la vida privada de los individuos, sino que —fundamentalmente— está orientada hacia los demás.

Herramientas para una educación ética

La filósofa Martha Nussbaum advierte la importancia de las artes en esta compleja pero posible tarea de la educación ética. Ella hace un énfasis en las narrativas, especialmente en la literatura y la música, como aquellas expresiones artísticas que permiten la emergencia de un amplio y variado abanico de emociones. La literatura, en este sentido, se convierte en una manera de autoconocimiento y del fortalecimiento de la imaginación y sensibilidad humana, “de este modo, el lector o el espectador de una obra literaria lee o mira la obra, pero al mismo tiempo lee el mundo y se lee a sí mismo” (Nussbaum, 2008, p. 279).

En últimas, una de las características centrales que Nussbaum (2008) resalta de las artes —y que ha sido un tema para muchos filósofos— es la imaginación, que denomina *imaginación narrativa*, es decir, la “capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos, las expectativas que podría tener esa persona” (p. 132). La imaginación resulta ser fundamental en la construcción ética porque permite la creación de principios éticos, no solo desde una perspectiva subjetivista, sino que permite aproximarnos a la comprensión más sincera del otro.

La *imaginación narrativa* logra aproximar a las personas a intenciones de compromiso hacia otras personas que —en un principio— se consideran diferentes y ajenas a consideraciones morales y éticas. Es una imaginación que se posibilita a través de la experiencia estética, de las expresiones artísticas, haciendo por tanto necesario el arte para la educación ética, así:

La comprensión de cada una de las emociones es incompleta a menos que su historia narrativa se comprenda y estudie por la luz que arroja sobre las reacciones presentes. Esto ya sugiere que las artes desempeñarán un papel esencial en la comprensión de uno mismo. (Nussbaum, 2008, p. 236).

En esta línea, y a manera de ejemplo de lo anteriormente expuesto por Nussbaum, dado que es una de las especializaciones investigativas que tiene uno de los autores del presente escrito, es que el profesor Rey (2016), integrado a otras formas de manifestación artística, propone la imagen de los videojuegos como fomentadores de emociones morales, dado el alto impacto de las tecnologías y en especial de los videojuegos como expresiones culturales y artísticas que hoy en día configuran la sociedad en que nos encontramos (*gamificación*), y por tanto, las diversas maneras de enseñar y de aprender las diversas disciplinas que ofrece la escuela, entre ellas la ética. Por tanto, los videojuegos se convierten en una efectiva estrategia de enseñanza de la ética, en especial la emoción de la compasión

[...] de las características esenciales del videojuego: sus imágenes en movimiento, con las que interactúa el videojugador. Es precisamente en este aspecto tan propio del videojuego, en donde encuentro su dimensión potencialmente educativa en el campo moral, puesto que la imagen se nos convierte en una narrativa particular, que, junto con los objetivos y retos por alcanzar, se configura en una auténtica expresión cultural similar al cine o a la literatura. (p. 178).

De esta manera, se ve como la diversidad artística puede entrar a jugar un papel preponderante como herramienta en la educación ética. Ella permite un conocimiento de las emociones humanas, y más que un conocimiento, permite un acercamiento casi sensible hacia ellas. Ver una película, leer una obra, asistir a una representación teatral, logran mostrar en escena al ser humano en todos sus roles y posibles formas, incluso el espectador puede estarse viendo en un espejo. Gracias a la imaginación, las artes pueden crear personajes, realidades que logran hacer una representación si no exacta por lo menos aproximada de

modos de vida de otros lugares, modos de actuar de otras culturas. El profesor Rey (2016), citando a Nussbaum, enuncia: “la música, la danza, la pintura, la escultura y la arquitectura, todas participan en la formación de nuestra capacidad de entender a la gente que nos rodea” (p. 179).

Por lo tanto, al hablar de herramientas pedagógicas para la educación ética, se debe considerar la utilización pedagógica de las artes, como forjadoras de un conocimiento sobre las emociones humanas. De igual manera no quedarse en las artes más antiguas, sino que también se puede explorar en las nuevas tecnologías, en los nuevos entornos de aprendizaje, así lo afirma Rey (2016):

Las prácticas y discursos referidos al campo de las tecnologías de la información y la comunicación han propiciado nuevas formas de pensamiento, de actuación, de comunicación, de interacción, costumbres y modos de ser que difieren de los de otras épocas, que, por consiguiente, implica el quehacer educativo. (p. 171).

En este contexto se presentan nuevos retos en la dinámica educativa, no sin antes, proveer —al mismo tiempo— al docente de una serie de herramientas de la misma naturaleza, a saber, Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Herramientas que no son fáciles de emplear por un educador migrante a estas formas de relación, y menos, si se trata de innovar frente al conocimiento y habilidad que manejan los nativos de esta era, es decir, los niños y jóvenes que se pretende orientar y guiar en la educación ética.

CAPÍTULO 5.

RACIONALIDAD PRÁCTICA Y ENSEÑANZA DE LA ÉTICA

Según Espinosa (2015, 2017, 2018) existe una exigencia —bastante difundida— que supone que la escuela y, en general, la educación tiene entre sus propósitos la formación moral. Frente a esta expectativa, se espera de la escuela la puesta en marcha de un proyecto educativo que permita formar para la ciudadanía y el ejercicio de la libertad. Una compleja tarea, sin duda, la que tiene la institución escolar para afianzar las bases y acompañar el desarrollo y el despliegue de las habilidades morales de los niños, adolescentes y jóvenes.

Existe un consenso bastante generalizado sobre la idea que, se construye una mejor sociedad en la medida en que se forme al hombre y al ciudadano en principios y valores humanos, de convivencia, de paz y justicia. Sin embargo, en la práctica, esta tarea, primordial para la construcción de una mejor sociedad, no tiene la fuerza que se requiere en la institución escolar. La educación en ética y valores humanos aparece como un área fundamental y obligatoria del plan de estudios (Ley 115 o Ley General de Educación de 1994, art. 23); no obstante, su ejercicio

curricular queda marginado, en la mayoría de los casos, a la axiología, en cuanto componente de la ética. Se parte del supuesto de que la educación ética es exclusivamente una educación en valores; pero, si bien este aspecto es necesario, no es suficiente. Hay que mencionar, además, la falta de recursos didácticos, de enfoques metodológicos y conceptuales para el desarrollo curricular de la ética, y de un perfil docente con las características necesarias para acompañar esta formación.

A partir de lo expuesto por Espinosa (2015, 2017) y Rey (2017, 2018) una perspectiva de la enseñanza de la ética busca que los estudiantes sean buenos razonadores prácticos, que puedan evaluar, sopesar, ponderar y reflexionar los alcances y las consecuencias de sus acciones. De ahí que estos autores afirman que un proyecto de enseñanza de la ética debe garantizar el desarrollo de habilidades, bajo la tesis que la moral es una capacidad de tipo práctica, relacionada al buen juicio (al juicio responsable), una capacidad para resolver problemas o dilemas con los que nos encontramos a lo largo de nuestra vida, una capacidad reflexiva frente a la vida individual y a la vida en sociedad, lo que involucra nuestra capacidad de discurso. De ahí que, por lo menos la enseñanza de la ética debe, como mínimo, desarrollar las siguientes competencias o habilidades¹, según los distintos niveles de formación de los niños.

Mejorar las habilidades del pensamiento: se busca que el estudiante cultive su capacidad de pensamiento, orientado fundamentalmente hacia la paz y la convivencia en distintos ámbitos: el de la vida cotidiana, el de la acción moral, el de las tareas creativas y el de las interacciones sociales.

Crecimiento personal e interpersonal: se busca que los estudiantes desarrollen una comprensión más amplia de ellos mismos, de los demás, de sus emociones, de sus sentimientos, de sus actitudes e intereses, mientras entienden el valor de la paz en la democracia y la necesidad del diálogo frente a los conflictos.

¹ Se asume el concepto de competencias propuesto por Julián De Zubira Samper, ya que este debate sobre las competencias desborda la intención del presente documento. Este autor comprende que las competencias son aprendizajes integrales, generales, que van desarrollando idoneidad en la persona para saber hacer, saber sentir y saber pensar, de manera creciente; deben estar acompañadas de la pasión y ser flexibles, pero sobre todo, se saben expresar en diversos contextos (De Zubiría, 2008).

Desarrollo del juicio moral: la educación moral busca fortalecer la capacidad de juicio de las personas para alcanzar los niveles más altos de desarrollo moral. Entendida la capacidad de juicio moral como aquella capacidad de realizar juicios acerca de situaciones moralmente problemáticas y tomar decisiones a partir del juicio realizado (Valbuena y Espinosa, 2018, Kohlberg, 1992; Bermúdez y Jaramillo, 2000).

El desarrollo del juicio moral está vinculado con el propósito de ayudar a la formación de sujetos autónomos, capaces de justificar adecuadamente sus decisiones; que sean capaces no solo de acatar los principios legales, sociales y morales que rigen su contexto social, sino también de tener un sentido crítico y objetivo para actuar por principios universales de justicia, que no son negociables por intereses particulares. (Valbuena y Espinosa, 2018, p. 10).

Pues uno de los grandes problemas de la agencia moral es la inconstancia en la elaboración de los juicios. En muchas ocasiones, los agentes actúan moralmente condicionados a intereses sumamente particulares como la reputación, el prestigio o el falso altruismo; y así se pierde el horizonte ético de la racionalidad práctica, es decir, unificar la intención y la acción en un *buen obrar*, un *buen vivir* y un *buen pensar-sentir*. El *buen juicio* tiene como objetivo reparar la escisión entre el pensamiento —o el conocimiento— y la acción.

La formación para la ciudadanía y una cultura de paz: el propósito de una formación ética es crear las condiciones y las habilidades necesarias para el ejercicio de la ciudadanía; así mismo, el cultivo de una cultura de paz, mediante la cual los ciudadanos convivan de manera fraterna y amable, como iguales, aunque diferentes (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 20).

Capacidad axiológica: educar posee una intencionalidad, es decir, es una actividad humana y cultural que posee propósitos. De ahí que una educación ética, no puede desconocer la perspectiva axiológica de orientar la formación hacia la comprensión, respeto y examen de los valores.

Promoción de los derechos humanos: que los estudiantes se esfuercen en el contexto escolar por encaminar sus acciones hacia: 1) el conocimiento de sus derechos y responsabilidades; 2) la identificación de situaciones en las que haya vulneración de sus derechos; 3) la promoción de acciones colectivas para preservar tanto las relaciones fraternas como para construir ambientes seguros entre los miembros de la comunidad educativa.

Todas estas competencias, se dan bajo el supuesto que la ética es un saber y una orientación en el mundo de tipo práctico. Lo cual, para los fines de su enseñanza no excluye los conocimientos teóricos que pueden ser provechosos para enriquecer la comprensión de los estudiantes de los distintos temas morales (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).

Estrategias para la enseñanza de la ética

Con el propósito de ser más concretos en el presente estudio, a continuación, se ofrecen algunas estrategias educativas que pueden ser útiles para el desarrollo de la enseñanza de la ética:

Dilemas morales

El desarrollo moral, como bien apuntó Kohlberg, no son pautas socioculturales secuenciales adquiridas, sino seis² estructuras que emergen de la interacción del niño con el entorno (Rubio, 2003, p. 505). En este sentido, entran los trabajos escolares como talleres y actividades de grupo, en las que los estudiantes puedan discutir, analizar y exponer posturas personales sobre formas de actuar ante determinadas situaciones en las que involucran asuntos de tipo moral. Del mismo modo, son actividades que ayudan a diagnosticar la comprensión moral de los estudiantes de un grupo y a fortalecer las estructuras de maduración en el juicio moral de los estudiantes.

² Lawrence Kohlberg postula seis (6) etapas del desarrollo del juicio moral: 1). Moralidad heterónoma; 2) Individualismo, finalidad instrumental e intercambio; 3). Muchas expectativas interpersonales, relaciones y conformidad interpersonal; 4). Sistema social y conciencia; 5). Contrato social o utilidad y derechos individuales; 6). Principios éticos universales. Para profundizar en cada uno de ellos, ver Kohlberg (1992).

Los dilemas morales son pequeñas narraciones que permiten a los estudiantes enfrentarse hipotéticamente a situaciones de orden moral que exigen la toma de decisiones ante dos o más alternativas, cada una con su respectiva problemática y consecuencias. Como estrategia pedagógica, el uso de los dilemas morales en el trabajo de aula permite a los estudiantes desarrollar su capacidad de juicio moral y las habilidades sociales de escucha activa a sus compañeros. Asimismo, permiten exponer argumentos sobre preferencias, modos de actuar y toma de decisiones.

Estructura de los dilemas morales

- Temática (foco o eje).
- Personaje central.
- Conflicto central.
- Valores en tensión (posibilidad real de escoger).
- Pregunta central.

Con la estrategia de dilemas morales se busca, entonces, que los estudiantes, ante situaciones que pueden suceder en la vida real, expongan sus puntos de vista, aunque dichas decisiones choquen con las opiniones de sus compañeros, pues la toma responsable de decisiones implica confrontar la diversidad de puntos de vista y evaluar un amplio panorama de consecuencias y oportunidades.

Para construir un buen dilema moral para el trabajo del aula es importante que el maestro utilice fuentes, como noticias, revistas científicas, hechos históricos, avances científicos, películas, situaciones de la vida cotidiana, problemáticas de la vida escolar. Entre las características de la estructura narrativa del dilema se sugiere que sea corto y claro y que tenga presente la edad de los niños con quienes se va a tratar (Kohlberg, 1992). La información que aporte el dilema debe ser limitada pero suficiente para problematizar la situación. Los hechos deben ser específicos. Las alternativas de solución deben contrastar dos o más principios morales. Debe haber un protagonista o un grupo de protagonistas. Es importante, asimismo, que en el desarrollo de la estrategia de dilemas morales se pueda leer el dilema en voz alta y aclarar dudas, si las hay, sobre la comprensión de la narración. Además, para realizar una buena discusión es necesario que los estudiantes logren

identificar de qué trata el dilema, qué principios entran en conflicto en el dilema; para ello se pueden plantear preguntas como: ¿si estuvieras en esta situación cuál sería tu decisión?, ¿el comportamiento de los personajes fue correcto o incorrecto? (Mejía y Rodríguez, 2013, pp. 41-58).

Elementos para resolver un dilema moral

- Identificar en los personajes las obligaciones morales.
- Analizar el impacto de las decisiones del individuo.
- Identificar los efectos de las acciones (León y Suárez, 2014, p. 77).

Sobre este tipo de actividades es frecuente encontrar desánimo, desinterés y falta de compromiso por parte de los estudiantes, porque al parecer no toman con suficiente seriedad actividades que involucran sus percepciones y reflexiones más profundas y sinceras sobre el mundo. Quizá se deba a que existe una creencia generalizada que supone que cada quien ya tiene resuelta su vida y tiene un repertorio de respuestas a problemas. Lo que se busca al usar el dilema moral como estrategia pedagógica es que los estudiantes coloquen en tensión sus propios puntos de vista. Para que la actividad sea productiva se requiere que el profesor, mediante un cuidadoso diálogo, entendido este como “instrumento pedagógico que facilita la comunicación con las otras personas, facilita la comprensión de otros puntos de vista y sus razones, motivando el desarrollo de habilidades argumentativas para la toma de decisiones y el debate acerca de problemáticas morales” (Valbuena y Espinosa, 2018, p. 32). Esto quiere decir, que con diálogo de este estilo, se puede explorar las más variadas posibilidades y consecuencias de las decisiones humanas en el campo de la vida moral.

Juegos de roles

Otra de las estrategias que permite desarrollar en los estudiantes actitudes que favorecen la convivencia escolar son los juegos de roles implementados de manera permanente y con la preparación adecuada. Durante la actividad, los estudiantes interpretan roles y asumen situaciones problemáticas en las que deben tomar decisiones, así, ponen en

práctica competencias ciudadanas como la resolución de conflictos de manera pacífica, fortalecen las habilidades sociales de comunicación, asertividad, y el entendimiento adecuado tanto de las emociones propias como de las de los demás.

Es importante en la planeación y diseño de los juegos de roles identificar previamente situaciones de tensión en el grupo que requieran atención y trabajo sistemático:

Una vez planteada la situación [...] cada participante recibe instrucciones confidenciales que establecen su rol: quién es la persona, cuáles son sus intereses, que opciones de solución preferiría y por qué las preferiría, y cuáles son los mínimos que espera lograr del encuentro. (Parra, 2013, p. 55).

Algunas habilidades que proporcionan y fortalecen los juegos de roles son:

- La creatividad.
- La capacidad de comunicación.
- Las habilidades sociales.
- La capacidad de resolución de problemas.
- El trabajo colaborativo.
- La capacidad de deliberar.
- La toma de decisiones responsables.

Momentos para el desarrollo de juego de roles

- Seleccionar una situación.
- Explicar la situación.
- Elegir papeles.
- Preparar a quienes participan.
- Preparar a quienes observan.
- Preparar el escenario.
- Ejecutar la puesta en escena.
- Escuchar las intervenciones según los participantes.
- Evaluación.

Cartografía social en perspectiva moral

La cartografía social es una herramienta propia de la investigación cualitativa y de los procesos sociales, muy común en las ciencias sociales y que tiene como propósito la construcción de la imagen colectiva, crítica e integral de una comunidad. A su vez, permite el reconocimiento del territorio desde sus dimensiones: geográfica, política, social, económica, cultural y simbólica, lo cual posibilita la construcción del conocimiento desde las vivencias y experiencias de cada participante (Habegger y Mancilla, 2006). Las representaciones más comunes de la cartografía social, como su nombre lo indica, se dan mediante mapas que son de tres tipos específicos: los mapas de conflictos, los mapas de redes y los mapas de recursos. Estos mapas vistos desde una perspectiva moral nos permiten identificar algunos aspectos y problemas morales que se desarrollan en las formas de relación de las personas en un territorio o una comunidad. Estos mapas nos permiten identificar colectivamente las fuentes de los conflictos y desafíos en términos de convivencia que tienen los grupos y las comunidades. Esta herramienta puede ser muy útil en el contexto del aula de clase. Para poder comprender y tener una idea más amplia y completa de las dificultades y oportunidades que tiene los grupos para crecer y mejorar las formas de relación (Espinosa, 2016)

El estudio de casos

Según Valbuena y Espinosa (2018), la estrategia de estudio de casos ofrece interesantes alternativas para el aprendizaje ético y el desarrollo moral de los estudiantes (Kohlberg, 1992; Lind, 2007; Villegas, 2008). Enseñar ética en el contexto escolar busca que los estudiantes en sus distintos niveles de desarrollo puedan mejorar el buen juicio, ampliar su capacidad de reflexión y evaluación frente a situaciones morales y a la vez mejorar los procesos de deliberación.

Los casos son instrumentos educativos complejos que presentados de forma narrativa poseen información y datos psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación (Wassermann,

2006). Esta metodología es de gran utilidad en la enseñanza de la ética, pues permite la discusión y el análisis de temas que pueden ser conversados con los estudiantes.

Aspectos para implementar los estudios de caso (Valbuena y Espinosa, 2018):

- a. Los casos propuestos no deben ser narraciones triviales que conduzcan a una «solución» sencilla, sino que su estructura debe ser dilemática, en el sentido en que describa una situación que involucre, como mínimo, dos alternativas con valor moral igualmente deseables como solución (Meza, 2008).
- b. Los casos deben estar estructurados de tal manera que la narración facilite su comprensión y provoquen discusiones sobre dilemas o problemas éticos.
- c. La discusión de los casos y las lecturas asignadas se desarrollan no solo durante la sesión presencial, sino que va acompañada de actividades complementarias.
- d. Para complementar el análisis de casos se pueden realizar visitas grupales a museos, centros de interés, instituciones, eventos académicos relacionados con las temáticas del curso o invitar a algunas sesiones de clase a expertos o especialistas en los problemas éticos de discusión grupal.

CONCLUSIONES

El diálogo establecido entre las diferentes tradiciones éticas y algunos autores representativos de la reflexión filosófica, mediante el rastreo, análisis e interpretación bibliográfica, en torno a la categoría central de esta investigación, esto es de la racionalidad práctica, ha propiciado la constitución de ideas que ofrecen pistas para una fundamentación epistemológica y metodológica de la investigación y enseñanza de la ética.

Para dicho logro, se procuró en un primer momento hacer una revisión de los principales fundamentos de las perspectivas más importantes en la tradición filosófica sobre la racionalidad práctica, como la tradición aristotélica, la kantiana y la utilitarista, y se encontró que una de sus características más representativas es precisamente el vínculo que instaura con la actuación moral, que implica, por tanto, exigencia de buenas acciones. En este sentido, la racionalidad práctica se puede comprender como la manera lógica y coherente, además de pertinente y evaluativa —de pro y contras—, que orientan nuestras acciones, además de prever sus consecuencias, bajo el supuesto de estarlas llevando para la consecución del bienestar humano. En suma, la racionalidad práctica

tiene que ver con nuestra capacidad de toma de decisiones, capacidad de diálogo y nuestra capacidad racional o de deliberación lógica y coherente, aplicada a las diversas posibilidades ofrecidas para ejecutar las acciones que alcancen los mejores fines.

Con base en lo anterior, se comprende por tanto, que la acción, o mejor, la pregunta ¿por qué actuamos como actuamos? es una cuestión que atañe a la racionalidad práctica, en cuanto que la acción es ese movimiento que realiza un agente racional de manera intencional u orientada a un fin específico y bajo condiciones materiales que la posibiliten. Es la unidad de lo externo y lo interno. Esa intencionalidad propia del ser humano, le constituye la particularidad de la capacidad de agencia, o de ser agente.

Ahora bien, se concluye que se puede comprender la agencia humana y en específico, la agencia moral, como aquella persona que ejecuta una acción con base en parámetros éticos de manera consciente, voluntaria, libre y con intención clara, lo cual implica, capacidad de reflexión sobre su acción. “La reflexión posibilita una toma de distancia crítica que admite llevar a cabo evaluaciones y juicios que permiten decidir por la mejor acción, según los fines e ideales éticos que posea el agente” (Rey, 2018, p. 81).

Frente a lo anterior se puede concluir que, la racionalidad práctica es constitutiva de nuestra capacidad de agencia, puesto que ayuda a la adaptación al contexto de manera crítica con la toma de las mejores decisiones para los mejores fines; también a sobre llevar las necesidades humanas y, a la vez, para sobrevivir —como sociedad normativa y deliberativa— en el mundo.

En este sentido, la racionalidad práctica abre dos caminos muy estrechos y paralelos, además de importantes, que son:

1. El camino para la enseñanza de la ética desde la perspectiva de la educación del pensamiento, que cultiva el buen juicio y aporta para la formación de buenas razones prácticas. Es decir, se abre la posibilidad de formar agentes capaces de sopesar, evaluar y reflexionar la naturaleza y las consecuencias de sus actos.

2. Y el camino para la investigación de la ética, desde la perspectiva de la investigación de los fenómenos sociales y humanos —problemas morales—, como consecuencias de la capacidad de deliberación, decisión y como posibilidad para una acción consecuente y humana. En este sentido, el diálogo que establece la reflexión ética con las diversas disciplinas de las ciencias sociales, amplía el horizonte de comprensión y de abordaje investigativo de nuestra realidad y momento histórico. Es decir, nos evidencia que tanto los problemas que le implican a la política, a la economía, a la psicología, a la educación, a la historia, a la sociología, etc., se pueden comprender como expresiones de un uso adecuado o inadecuado de la razón, y que por tanto, son objetos de estudio ético, ya que además, no son el resultado de decisiones y acciones humanas axiológicamente neutras. La ética, como el campo expresión de la racionalidad práctica, entre a permear crítica y propositivamente todo ese quehacer humano. Esto quiere decir, que desde los diversos enfoques y tipos de investigación propios de las ciencias sociales, la ética entra a ser parte constitutiva de estas y de la misma investigación científica.

Comprender la racionalidad práctica de ese modo, es dar un aporte necesario para fundamentar epistemológica y metodológicamente nuestro propio quehacer como educadores e investigadores, es decir, un aporte al problema de la enseñanza de la ética y a su necesaria investigación.

De esta manera, se concluye que la enseñanza de la ética constituye hoy —en los debates educativos sobre la formación del carácter— un problema de la mayor prioridad para la pedagogía y sobre el cual las instituciones escolares están prestando mayor atención, pero este deseo, bastante generalizado, no logra todavía posicionarse de manera real como uno de los asuntos fundamentales del currículo. De ahí que el esfuerzo de la presente investigación evidencia la importancia comprensiva del problema de la enseñanza de la ética a partir, en principio, de los elementos de los que nos provee la racionalidad práctica. Es decir, que en últimas, la formación ética es eminentemente formación de; a) el buen juicio; b) el desarrollo de la capacidad moral; c) el desarrollo de la sensibilidad moral; d) la formación del sentido de responsabilidad y de ciudadanía. Pero, el gran reto de estos propósitos es encontrar las herramientas necesarias y oportunas para lograr que los estudiantes

sean “buenos razonadores prácticos”, personas que están en permanente evaluación y ponderación responsable frente a los dilemas y problemas morales que le presenta la vida cotidiana. Esta no es una tarea imposible, sino que requiere de metodologías y estrategias como las señaladas en el presente libro, que permitan el desarrollo de las habilidades morales necesarias para el buen vivir en comunidad y de cara a los problemas que requieren decisiones y acciones como resultado del buen juicio, la prudencia y la responsabilidad.

Y finalmente, con respecto a la investigación en ética se concluye que, como un campo que ha ido tomando importancia en el contexto de la investigación social, es hoy uno de los desafíos para la institución escolar que debe orientar sus esfuerzos por profundizar de manera comprensiva en los distintos aspectos que tensionan la vida de los miembros de la comunidad educativa, sus conflictos, disputas y aspiraciones sobre el bien individual y el bien común. De ahí que la investigación en ética que no es otra que investigación sobre problemas morales requiere una base empírica —pero que no se reduce solo a ella—, que permita identificar los problemas morales a los que se enfrentan los individuos, sus grupos y comunidades, y a partir de allí encontrar una base; en principio explicativa, para lo cual se requiere el conocimiento y análisis de los fundamentos filosóficos y epistemológicos de las categorías sobre las cuales versa el problema —para esta investigación las categorías de la acción y de agente— de otra parte, una vez se tenga la base conceptual se desarrolla de manera comprensiva el problema moral que será estudiado. Ello no quiere decir que la teoría tenga, en sentido estricto, que explicar el fenómeno; pues, al ser investigación social aplicada, los fenómenos también pueden proveernos de nuevas categorías y supuestos para su teorización.

REFERENCIAS

- Anderson, E. (2014). *Dewey's Moral Philosophy*. Estados Unidos: Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring, 2014 ed.). Recuperado de <https://plato.stanford.edu/entries/dewey-moral/>
- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Revista Folios*, (42), 29-41.
- Aristóteles (2011). Ética Nicomáquea. En *Biblioteca de Grandes Pensadores. Aristóteles* (Tomo II). Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1985). Ética Nicomáquea (J. P., Bonet, trad.). Madrid: Editorial Gredos.
- Aristóteles (1998). Ética Eudemia. En *Biblioteca Clásica Gredos 89*. Madrid: Gredos.
- Bermúdez, Á. y Jaramillo, R. (2000). *El análisis de dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral*. Bogotá: Corpoeducación.

- Brandt, R. (1982). *Teoría ética*. Madrid: Alianza Editorial.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2004). *Ley 1732 por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Cortina, A. (1994). *Diez palabras clave en ética*. España. Verbo Divino.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Davidson, D. (1963). Actions, reasons, and causes. *The journal of philosophy*, 60(23), 685-700.
- Davidson, D. (1980). *Essays on actions and events: Philosophical essays* (Vol. 1). Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (2002). *Human nature and conduct*. New York: Courier Corporation.
- De Zubiría, J. (2008). *El concepto de competencia en la pedagogía dialogante*. Bogotá: Artículo. Material mimeografiado.
- Elster, J. (1996). *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Espinosa, V. (2015). *Formación ética. Educación para la paz y desarrollo moral*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Espinosa, V. (2016). *Convivencia escolar. Educación para la paz y desarrollo moral*. Cartagena: Universidad de San Buenaventura, Cartagena/ Editorial Aula de Humanidades.

- Espinosa, V. (2017). *Enseñar ética 10. Problemas y fundamentos de la moral*. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Espinosa, V. (2018). *Enseñar ética 11. Problemas de la ética aplicada*. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Farisco, M. (2018). *Filosofía de las neurociencias*. Argentina: Universidad Católica de Salta.
- Forero, A. (2011). La constitución hermenéutica del agente: deliberación, razones para la acción y normatividad. En: *Reflexiones sobre la Acción. Perspectivas éticas* (pp. 15-28). Bogotá: UNIMINUTO.
- Foot, P. (2001). *Natural Goodness*. Oxford: Calrendon Press.
- Fullat, O. y Ferrer, G. (2001). *La moral como problema*. Barcelona: Editorial Vicens Vivens.
- Frankfurt, H. (2006). *La importancia de lo que nos preocupa*. Buenos Aires: Katz.
- Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social* (Vol. 1). Madrid: Taurus.
- Habegger, S. y Mancila, I. (2006). *El poder de la cartografía social en las prácticas contrahegemónicas a la cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*. Recuperado de: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4034/1/FPF_PTPF_01_0693.pdf
- Hume, D. (2001a). *Investigación sobre el conocimiento humano* (J. d. S. Ortueta, trad.). Madrid: Alianza.
- Hume, D. (2001b). *Tratado de la naturaleza humana: ensayo para introducir el método del razonamiento experimental en los asuntos morales* (V. Viqueira, trad.). Recuperado de: https://juliobeltran.wdfiles.com/local--files/files/Hume_Tratado_trad_V_Viqueira.pdf

- Jackson, F. (1991). Decision-theoretic consequentialism and the nearest and dearest objection. *Ethics*, 101(3), 461-482.
- Kant, E. (1785/2010) *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid: Gredos.
- Kekes, J. (2006). *Las raíces del mal* (J. Sierra, trad.). Buenos Aires: Editorial Ateneo
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- León, O. y Suárez, G. (2014). *Dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la conciencia moral*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse. Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. México: Trillas.
- MacDonald & Tipton (1993). *Using documents*. Londres: Sage.
- MacIntyre, A. (1970). *Historia de la ética*. Buenos Aires. Paidós.
- Mejía, J. y Rodríguez, G. (2013). Dilemas morales. En E. Chau, J. Lleras y A. Velásquez, *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Meza, R. (2008). Los dilemas morales: una estrategia didáctica para la formación del sujeto moral en el ámbito universitario. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 52, 13-24.
- Mill, S. (1968). *El utilitarismo*. Buenos Aires: Editorial Aguilar.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos curriculares de educación ética y valores humanos*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_9.pdf

- Montoya, J. (enero-julio, 2015). Pedagogía de la ética. *Anamnesis. Revista de Bioética*, (10), 7-16.
- Mougán, J. C. (2000). *Acción y racionalidad: actualidad de la obra de John Dewey*. Cadiz: Servicio Publicaciones UCA.
- Naranjo, L. (2009). *Tres modelos contemporáneos de agencia humana. Un estudio sobre la motivación y la deliberación moral* (Tesis Doctoral). Universidad Carlos III, Getafe.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona. Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Estados Unidos: Grupo Planeta.
- Olivé, L. (1999): *Multiculturalismo y Pluralismo*, México DF, Paidós.
- Parfit, D., & Broome, J. (1997). Reasons and motivation. *Proceedings of the Aristotelian society, supplementary volumes*, 71, 99-146.
- Parra, M. (2013). Juegos de roles. En E. Chaux, J. Lleras y A. Velásquez, *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Universidad de los Andes
- Perelman, Ch. (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.
- Platón. (1987). Menón. En *Diálogos* (Vol. II). España: Gredos
- Rawls, J. (1955). Two concepts of rules. *The philosophical review*, 64(1), 3-32.

- Rey, E. (2016). La imagen en los videojuegos para la educación de la compasión. En R. Cuadros, J. Vélez, S. Gómez. (Eds.), *Ética y racionalidad práctica. Enfoques y aplicaciones* (pp. 170-183). Bogotá. UNIMINUTO.
- Rey, E. (2019). *El juego de videojuegos como acto ético performativo. Caso con jugadores adolescentes y videojuegos violentos de mundo abierto* (tesis doctoral sin publicar). Universidad Javeriana, Bogotá.
- Ricoeur, P. (1969). *Finitud y culpabilidad* (C. Sánchez Gil, trad.). Madrid: Taurus.
- Ricoeur, P. (2006a). *Sí mismo como otro* (3ª ed.). México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006b). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rubio, C. (2003). La psicología moral (de Piaget a Kohlberg). En V. Camps (Comp.), *Historia de la ética. La ética contemporánea* (Tomo III). Barcelona: Crítica.
- Salgado, M. O. (2004). La estructura del silogismo práctico en Aristóteles. *Revista de Filosofía*, 29(01), 53-75.
- Schapiro, T. (2001). Three Conceptions of Action in Moral Theory. *Nous*, 35(1), 93-117.
- Searle, J. R. (2003). *Rationality in action*. Cambridge MIT press.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Smith, M. (1987). The Humean theory of motivation. *Mind*, 96(381), 36-61.
- Valbuena, J. y Espinosa, V. (2018). *Didáctica de la ética*. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación Social.
- Valdez, M. (2011). Wood, Allen W. Kantian Ethics. Nueva York: Cambridge University Press, 2008, 342pp. *Estudios de Filosofía*, 9, 153-166.

- Villegas, C. (2008). *La acción moral. Explicaciones filosóficas y contrastaciones psicológicas*. Bogotá. Universidad de los Andes.
- Wassermann, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Williams, B. (1979). *Internal and External Reason*. In R. Harrison (Ed.), *Rational Action* (pp. 101-103). Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1990). *Una conferencia sobre ética*. Barcelona: Paidós.

En su composición se utilizaron los tipos
Calibri, Zurich BT y Trajan Pro.

Primera edición 2020
Bogotá, D. C., Colombia.

¿En qué consiste la Racionalidad Práctica? ¿Cómo la Racionalidad Práctica fundamenta epistemológicamente la investigación sobre la ética y su apuesta educativa, específicamente por su enseñanza? Los profesores Elías Manaced Rey Vásquez y Víctor Eligio Espinosa Galán ofrecen una sencilla y clara aproximación a estas cuestiones, además de algunas herramientas didácticas para la enseñanza de la Ética, como el escenario formal donde se puede validar la formación de la racionalidad práctica.

Se considera que el presente libro, resultado de una investigación apoyada por UNIMINUTO, es un aporte y hasta una posible puerta de entrada, para quienes desean conocer e indagar acerca de aspectos relacionados con este interesante problema de la filosofía práctica, con un especial énfasis en el ámbito educativo, que propende por ser una contribución y apoyo para aquellos docentes, que dedican esfuerzo para una enseñanza de la ética significativa y pertinente.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Sede Principal

e-ISBN: 978-958-763-424-2

Bogotá D.C. Calle 81B No. 72B - 70
Teléfono +(57)1 - 291 6520
www.uniminuto.edu