



---

## Pensamiento crítico en la escuela

### Una propuesta desde los conceptos ricoeurianos de razón práctica y phronesis

---

Por FREDY HERNÁN PRIETO GALINDO

fhprietog@pedagogica.edu.co

#### Introducción

Actualmente se piensa que formar pensadores críticos es un objetivo central de la educación, pues favorece el ejercicio de la autonomía y la vida democrática (Winch, 2006, Lay, 2011). Por lo tanto, muchas escuelas, universidades y políticas educativas colombianas han incluido la formación en pensamiento crítico. Ahora bien, uno de los conceptos de pensamiento crítico que se está difundiendo ampliamente en los países hispanos (Difabio, 2005) es el del *Movimiento de pensamiento crítico* (en adelante CTM) que implica una idea demasiado racional de los seres humanos.

Entonces, considero que se necesita una manera más amplia de entender el pensamiento crítico como una meta para la educación, y esto me lleva a la filosofía de Paul Ricoeur, especialmente a su concepto de *razón práctica*. Este concepto no se centra en la racionalidad, pues también cuenta con dimensiones humanas, tales como deseos, emociones, ideales o normas sociales, etc. Así pues, este trabajo pretende proponer un modo de entender el pensamiento crítico desde una concepción integral del ser humano basada en la filosofía ricoeuriana.

Ahora bien, para desarrollar este trabajo, la primera sección presentará el concepto de pensamiento crítico del CTM. En la segunda parte se presenta el concepto de razón práctica de Paul Ricoeur. Finalmente, se propone y explica el concepto de *phronesis crítica*, donde se desarrolla la propuesta de un "nuevo" concepto de pensamiento crítico. En lugar de conclusiones, se encuentran algunas pautas pedagógicas para llevar este concepto a las escuelas.





## **1. Pensamiento crítico: Propuesta del CTM**

Los autores del CTM consideran que el pensamiento crítico se compone fundamentalmente de un conjunto de habilidades y disposiciones que favorecen el proceso de examen de las razones que sustentan una creencia o una decisión (Fisher, 2001; Siegel, 2010; Norris & Ennis, 1989). En cuanto al primer elemento, estos filósofos dan algunas listas de habilidades de pensamiento. Por ejemplo, "interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación" (Facione, 2013, p.5).

Ahora bien, los filósofos del CTM piensan que las habilidades pueden desarrollarse de una manera descuidada, superficial o irreflexiva, por lo que Sharon Bailin aclara que el componente de evaluación debe incluir ciertos criterios:

Es la cualidad del pensamiento la que distingue el pensamiento crítico del no crítico, y esta cualidad está determinada por el grado en que el pensamiento satisface las normas y criterios pertinentes. Es, pues, la adhesión a ciertos criterios la característica definitoria del pensamiento crítico (Bailin, 2002, pp. 363-364. Traducción personal).

Por lo tanto, el pensamiento crítico no se centra en las capacidades de pensamiento o los procesos mentales, sino que tiene en cuenta el cumplimiento de los principios, criterios normativos, que proceden principalmente de la lógica formal e informal (Siegel, 1997, p.16).

Junto con las habilidades y los criterios, el pensamiento crítico incluye un conjunto de disposiciones, hábitos mentales y rasgos de carácter, generalmente denominados componente disposicional o espíritu crítico. "Este extiende el ideal más allá de los límites del ámbito cognoscitivo, porque, así entendido, el ideal es el de una persona determinada" (Siegel, 2010, pp. 142-143. Traducción personal). El espíritu crítico implica dimensiones humanas como libertad, voluntad, tendencias, hábitos, etc. Aquí una lista de disposiciones:

1. Cuidar que sus creencias sean verdaderas, y que sus decisiones sean justificadas; es decir, el cuidado de "pensar correctamente" [*get it right*] en la medida de lo posible, Incluyendo
  - a. Buscar hipótesis alternativas, explicaciones, conclusiones, planes, fuentes, etc.; y estar abierto a ellos
  - b. Considerar seriamente otros puntos de vista diferentes a los suyos
  - c. Tratar de estar bien informado



d. Aprobar una posición en la medida en que, y sólo en la medida en que, se justifica por la información que está disponible

e. Utilizar sus habilidades de pensamiento crítico. (Ennis, 2011, p. 2. Traducción personal)

Todas estas disposiciones muestran un fuerte vínculo con la lógica incluida en el componente evaluativo. Un pensador crítico tiene las habilidades necesarias para razonar adecuadamente, no sólo desde una perspectiva lógica, sino también disposicional. Aplica habitualmente su razón, porque es un cierto tipo de persona, que actúa de cierta manera, bajo ciertas disposiciones. El pensamiento crítico se refiere a "realmente ser y actuar críticamente; es decir, ser, (apropiadamente) *movido* a creer y actuar basado en razones" (Siegel, 1988, p. 142. Nota al pie 14. Traducción personal).

Bajo tal concepto la razón es la principal capacidad humana que puede controlar todos los aspectos del pensamiento y comportamiento. Bajo esta idea, el pensamiento crítico parece dejar de lado algunas dimensiones humanas, como los sentimientos, la emoción, la intuición, etc., cuya influencia en el pensamiento podría ir más lejos y más profundamente que la razón.

El concepto de pensamiento crítico del CTM ha recibido multitud de críticas. Se le acusa principalmente de ser muy o incluso exclusivamente lógico (Popkewitz, 1999a; Walters, 1994) y que su epistemología es demasiado estrecha (Warren, 1994) y no considera los contextos políticos y sociológicos reales, por lo tanto tal concepto termina asumiendo ciertas ideologías que mantienen el *statu quo*. Además, en general se dice que deja de lado dimensiones humanas como las emociones, los sentimientos y la intuición (Gallo, 1994; Thayer-Bacon, 1999, 2000; Walters, 1994c; Missimer, 1994)<sup>1</sup>.

Estas críticas apuntan al hecho de que los pensadores del CTM no han desarrollado una noción de razón práctica adecuada, puesto que la reducirían al conjunto de disposiciones que llevarían a la ejecución de las habilidades del pensamiento para ajustarse a los criterios normativos de las razones y actuar en relación con el resultado del examen de las razones.

---

<sup>1</sup> Desde luego estas son solo algunas de las críticas que se le han presentado a tal concepto de pensamiento crítico. Debido a los límites de este escrito, solo se toman las críticas que aparecen con mayor frecuencia y mayor profundidad de desarrollo –tanto en la presentación de la crítica como en la respuesta dada por sus por los pensadores del movimiento– en la literatura reciente (últimos veinte años).



Una persona crítica es aquella que se mueve basada en razones bien examinadas, pero los criterios de examen de las razones son los de la lógica y por ello mismo los sentimientos, emociones, intuiciones y otras dimensiones que intervienen en el pensamiento y la decisión no se tienen en cuenta como razones, pues no se pueden evaluar con estos parámetros lógicos.

Entonces, Los pensadores del CTM omiten o no explican adecuadamente la relación de algunos elementos o dimensiones humanas que intervienen en el pensamiento crítico que fundamente una creencia o una decisión y acción<sup>2</sup>. Ante esta falencia del CTM en este texto proponemos el concepto ricoeuriano de Razón práctica como complemento al concepto de pensamiento crítico del CTM, lo que nos llevará en la tercera parte del documento a proponer una noción diferente de pensamiento crítico. Por ahora, veámos el concepto de razón práctica que propone el filósofo francés.

## **2. Razón Práctica**

En su ensayo titulado *Razón práctica* (2006), Paul Ricoeur explica gradualmente esta capacidad a través de varias filosofías: comienza con los conceptos analíticos de la razón de actuar y el razonamiento práctico. Luego, pasa a la Sociología Weberiana con los conceptos de regla de acción y orientación hacia los demás. Después de eso, toma conceptos kantianos y hegelianos de acción significativa y Sittlichkeit. A continuación seguiremos el mismo orden del ensayo ricoeuriano, complementándolo con elementos que desarrolló el francés en su obra *Sí mismo como Otro* (1996)<sup>3</sup>.

### **1.1 Reasons for acting and Practical Reasoning**

El pensador francés comienza a explicar la razón práctica por el concepto de razón de actuar:

---

<sup>2</sup> Es muy poco lo que dicen los pensadores del CTM sobre la razón práctica. Según Harvey Siegel en su concepto de pensamiento crítico la "explicación de la racionalidad debe aplicarse a ambos lados de la razón, la teórica y la práctica" (2005, p. 54. Traducción personal). Por lo tanto, rechaza, junto con Robert Ennis, "una separación entre la razón teórica y la práctica" (1988, p.140. nota final # /7. Traducción personal).

<sup>3</sup> Es preciso señalar que el ensayo *La razón práctica* fue publicado originalmente en 1979 y la obra *Sí mismo como otro* en 1990, pero las traducciones españolas no siguieron el mismo orden cronológico.



En el nivel de la teoría de la acción [de la filosofía analítica], el concepto de razón práctica se identifica con las condiciones de inteligibilidad de la acción sensata, entendiendo por acción sensata aquella de la cual un agente puede rendir cuenta del *-lôgon dîdonai-* a otro o a sí mismo, de tal modo que el que recibe esta explicación la acepta como inteligible. Por lo tanto, la acción podrá ser *irracional* de acuerdo con otros criterios (...), pero continua ella siendo sensata en la medida en que cumple con las condiciones de aceptabilidad establecidas en determinada comunidad de lenguaje y de valor (Ricoeur, 2006, p.220).

Aquí el filósofo identifica el concepto de razón práctica con un cierto tipo de acción: la acción sensata, que se produce teniendo en cuenta las razones que motivan la acción. Estas razones la hacen inteligible y evaluable. Sin embargo, no existen un solo tipo de razones y el filósofo pone el acento en la inteligibilidad de la acción, que se determina en la comunidad donde surgió. Así la sensatez de una acción no se halla en que sus razones sean lógicas (racionales), sino e que sean aceptables en el seno de una comunidad determinada.

El concepto de razón para actuar tiene varios rasgos: primero, “se extiende tan lejos como el campo de la motivación” (Ricoeur, 2006, p.221), sin diferenciar motivos racionales de los emocionales. Incluso un deseo ‘irracional’ aparece como una razón para actuar, implicando un carácter de deseabilidad, pues siempre puedo decir porqué deseo algo. Por ejemplo, si un hombre comienza una carrera política, lo hace tal vez debido al beneficio financiero o porque piensa que es necesario reformar las políticas de acuerdo con los nuevos tiempos. A pesar de su diferencia, ambas razones parecen justificar la acción (aunque tal vez no sean igualmente aceptadas por una comunidad).

El segundo rasgo de la razón de actuar es su carácter de generalidad, que puede explicarse como perteneciente a una clase, a una generalidad: motivos, deseos, razones, etc. "En otros términos, explicar es interpretar esta acción como ejemplo de tal clase de disposiciones" (Ricoeur, 2006, p. 222), es decir, las tendencias de los individuos o las formas usuales de comportarse. La pregunta principal aquí es ¿por qué alguien hizo algo? La respuesta podría ser que lo hizo por su disposición a X. Así, "esta disposición lo indujo a, lo empujó a, lo condujo a, lo hizo... actuar así" (Ricoeur, 2006, p.222). Las disposiciones se pueden entender como pertenecientes a una clase que puede ser identificada, nombrada y definida. Así, por ejemplo, un político decidió promover una reforma legal debido a su disposición a sentir empatía con el sufrimiento de personas que no están cubiertas por las leyes.



La tercera característica de las razones para actuar es una causalidad teleológica, que no es lineal, en la que la causa se mueve necesariamente hacia la consecuencia. Ciertamente, "una teoría causal no debe confundirse con una teoría nomológica: no es necesario conocer una ley para afirmar un nexo causal que, como hemos dicho, rige acontecimientos particulares" (Ricoeur, 1996, p. 62). Además, la causalidad lineal no permite la comprensión la acción de, pues las acciones no siguen ese tipo de ley; una acción no siempre es producida por la misma causa, sino que puede ser ejecutada por diferentes razones cada vez. Sin embargo, la forma general de una acción puede ser descrita como causal: es teleológica, pues la "explicación teleológica es la lógica implícita en todo empleo de la noción de motivo, en el sentido de disposición a ..." (Ricoeur, 2006, p. 223). Las acciones se realizan debido a los fines perseguidos.

Finalmente, el cuarto aspecto del concepto de una razón para actuar es la intención, y "lo propio de la intención, tomada en el sentido de intención con la que ... etcétera, es instaurar entre dos o varias acciones un encadenamiento de carácter sintáctico que se manifiesta en expresiones del tipo: 'hacer esto *de manera que* aquello'" (Ricoeur, 2006, p. 223). La intención final es el punto que hace que la razón ordene retrospectivamente acciones y razones en una cadena lógica. Por lo tanto, la intención gobierna la acción y la explica.

Pero un aspecto importante es que esta forma de la acción (teleológica) se basa en las condiciones disponibles, en las que el repertorio de conocimientos es fundamental. "Decir que un acontecimiento sucede porque se apunta intencionalmente a él es decir que las condiciones que lo han producido son aquellas que, al pertenecer a nuestro repertorio de saber hacer, son llamadas, requeridas y elegidas para producir el fin al que se tiende" (Ricoeur, 2006, p. 222). Este repertorio se refiere principalmente al propio cuerpo y sus capacidades, y en segundo lugar, al autoconocimiento necesario para saber cómo ejecutar una acción específica. Siguiendo el ejemplo del político, no sólo se inscribió en las urnas, sino que caminó con la gente, tal vez fue en bicicleta; hizo promesas, así que dio discursos en plazas y charlas en universidades, etc. Él hizo esas cosas porque tenía un cuerpo para hacerlas, sabía que podía hacer esas cosas y sabía cómo hacerlas. Todas las acciones conexas lo llevaron a poder cumplir con su intención.





Este mismo punto es el paso al siguiente nivel en este análisis de la razón práctica: el razonamiento práctico. “La idea de un orden de razones de actuar es la clave del razonamiento práctico. Este no tiene otra función que poner en orden las *largas cadenas de razones* suscitadas por la intension terminal” (Ricoeur, 2006, p. 224). Por lo tanto, un razonamiento práctico se compone de varias razones que se ordenan en una cadena que logrará una intención. Lo que se necesita es identificar la intencionalidad final y el repertorio de saber hacer, es decir, el conjunto de capacidades y el autoconocimiento propio. Al final lo que se necesita es una estrategia, que ordene las cadenas de medios según las razones consideradas.

## **1.2 Dimensión social de la razón práctica**

Aparte de las razones para la actuación y el razonamiento práctico, la razón práctica conlleva el concepto weberiano de la *regla de acción*. Esta visión social añade un rasgo importante: la deliberación sobre los fines mismos. De hecho, "ya no se trata sólo de poner en orden una cadena de medios –o un árbol de opciones- en una estrategia. Se trata ahora de argumentar sobre las mayores mismas del silogismo práctico "(Ricoeur, 2006, p. 226). Por lo tanto, el punto ahora es reflexionar sobre las intenciones finales que guían el razonamiento práctico.

Incluso si el razonamiento práctico es una acción individual, como fue visto hasta el momento, de acuerdo con la sociología de Max Weber, es necesario contar con dos elementos esenciales en el concepto de acción: *la orientación hacia los demás*, y *la relación social*. Esto es así, pues

No basta que un agente pueda interpretar una acción en términos de un motivo cuyo sentido es comunicable a otros; es necesario además que la conducta de cada agente tenga en cuenta el la del otro, ya sea para oponerse a ella, sea para entrar en composición (Ricoeur, 2006, pp. 224-225).

Por lo tanto, una acción es social no solamente por comunicar razones personales para actuar y tratar de explicarla; las personas tienen en cuenta las acciones de otros, es decir las maneras o reglas sociales por las cuales los miembros de una comunidad suelen orientarse. Pero esto no significa actuar de acuerdo con las demandas sociales. Más bien, incluye la posibilidad de oponerse a las reglas sociales y actuar de una manera diferente. Se



trata por tanto de una dimensión reflexiva en la que se pueden presentar conflictos entre lo que la sociedad propone y los deseos o inclinaciones articulares. En efecto, "las maneras (...) de tener en cuenta el comportamiento de los otros agentes se encuentran en las interacciones escalonadas del conflicto a la cooperación, pasando por la competición" (Ricoeur, 1996, p. 157).

Ahora bien, actuar es más que tener en cuenta al otro, la razón práctica de acuerdo con este punto de vista sociológico debe incluir el concepto de *relación social*, donde una persona motiva su acción con los símbolos y valores que constituyen normas comunes o públicas en sí mismas. Por lo tanto, cualquier acción es, de una manera u otra, gobernada o guiada por reglas, dándole cierto sentido y legibilidad. Una "acción sensata es, de una manera u otra, *gobernada por reglas*. (...) El sentido depende del sistema de convenciones que asigna un sentido a cada gesto, en una situación delimitada por este sistema de convenciones" (Ricoeur, 2006, p. 225). Esto deja claro que el término de regla no transmite un sentido de restricción, sino un intérprete de conducta. Al final, "la manera en que las normas dan sentido a una acción es teleológica: la acción tiende a la realización de normas comunes" (Jaffro, 2012, p.158. Traducción personal).

Con esta dimensión social de la acción el concepto de razón práctica no se limita al mero ordenamiento estratégico entre razones y fines, sino que le otorga una dimensión propiamente reflexiva, puesto que la razón práctica se enfrenta a conflictos entre pretensiones opuestas: la de las normas sociales o culturales y las intenciones personales. La razón práctica no solo rodona, sino que "opera como juez y árbitro y pone fin al debate con decisiones" (Ricoeur, 2006, p. 227)

### 1.3 El concepto de libertad: desde Kant y Hegel

El tercer elemento del concepto de razón práctica es el concepto kantiano de libertad, en el sentido de autonomía personal, que permite a la razón ser práctica, y no sólo teórica -dado que la libertad es una idea de la razón y no de entendimiento-. Este es el momento de lo obligatorio, lo imperativo junto con la responsabilidad y las capacidades. "Este momento es necesario, en tanto es el único que plantea la autonomía de un sujeto responsable, es decir,





de un sujeto que se reconoce capaz de hacer lo que al mismo tiempo cree que debe hacer” (Ricoeur, 2006, p. 232).

Kant fue quien llevó el concepto de libertad del dominio epistémico al práctico, esto es, a la ética y la política. Esta es una ruptura y un salto del análisis epistemológico y fenomenológico de las razones de actuar y razonamiento práctico; este es el punto de flexión hacia el concepto de la razón práctica. Kant problematizó el concepto de libertad y lo mostró como "*problemático aunque no imposible*" (Ricoeur, 2006, p. 228). En efecto, desde el punto de vista de las antinomias encontramos razones que muestran tanto la posibilidad como la imposibilidad de la libertad, por lo que la libertad resulta ser problemática para el entendimiento. Sin embargo, no es imposible en el campo práctico en el que la razón, y no el entendimiento, es la que orienta el actuar. La libertad práctica en Kant es una determinación de la libertad (Ricoeur, 2006, p. 228) por medio de la razón práctica, que es "concebida como autolegislación, como *autonomía*" (Ricoeur, 1996, p. 217). Así pues,

debemos a Kant el hecho de haber concebido la razón práctica como la determinación mutua de la idea de libertad y la idea de ley. (...) Esto Significa que la razón es, como tal, práctica, es decir, que por sí misma es capaz de determinar *a priori* la voluntad, si la ley es una ley de la libertad y no de la naturaleza (Ricoeur, 2006, p. 229).

Tal determinación *a priori* enfatiza la dimensión constrictiva de la autolegislación y por ello mismo, para Paul Ricoeur, Kant desconoce los requerimientos propios del actuar y lo lleva a una sobreestimación de la regla de universalización (2006, p. 230), del imperativo categórico. Ciertamente podemos guiar la acción por reglas universales, pero al dejarles la última palabra, estaríamos dejando de lado dimensiones que enriquecen nuestra propia existencia, como el deseo y la imaginación. Por esto el imperativo categórico no es sin más que “un criterio de control mediante el cual un agente moral se asegura de su buena fe” (Ricoeur, 2006, p. 233), es decir, es una prueba que ayuda a determinar la bondad de cualquier intencionalidad. No se trata por tanto de darle el papel único y fundamental en el orden de la acción, pero tampoco de eliminarlo, pues puede ejercer una función de control en la deliberación.

Al fin y al cabo, lo que Paul Ricoeur mantiene de la ética kantiana es "la región de la obligación moral, del deber, que pide que no sea lo que no debe ser no es, a saber, el mal, y



más particularmente, que sean abolidos los sufrimientos infligidos al hombre por el hombre (Ricoeur, 1996, p. 320). Esta demanda se debe al hecho de que "la parte más importante del mal en el mundo resulte de la violencia ejercida entre los hombres" (Ricoeur, 1996, p. 355). De hecho, ciertas acciones no se deben hacer, principalmente debido a la posibilidad de que una persona infrinja sufrimiento a otra. Se trata entonces de que es Kant quien enfatiza la posibilidad del reconocimiento de la propia responsabilidad en las acciones, en la libertad.

La moral kantiana "constituye el momento de interiorización, de universalización, de formalización, con el cual Kant identifica la razón práctica" (Ricoeur, 2006, p.232). Pero la forma de la ley no es suficiente contra situaciones humanas particulares y siempre diferentes que requieren una decisión. En realidad, puede haber varias situaciones en las que surjan conflictos entre varias leyes legítimas, por lo que se necesita más que una mera regla formal. Además, el imperativo kantiano no enfatiza suficientemente el papel de otras personas; bajo esta concepción, la razón es a-histórica y no toma en cuenta el tiempo particular vivido.

Estos rasgos del imperativo formal llevan a Paul Ricoeur a complementar la visión kantiana con la moralidad [*Sittlichkeit*] hegeliana, que es la vida ética concreta, sin la teoría metafísica del espíritu [*Geist*]. Aquí es donde ve el lugar concreto del nacimiento de la razón práctica, ya que es en la cultura y la tradición donde las personas encuentran las reglas y símbolos de las virtudes y vicios permitidos y prohibidos, buenos y malos. En realidad, la familia, la sociedad y el Estado contienen "la red de creencias axiológicas que regulan la división de lo permitido y de lo prohibido en una comunidad dada" (Ricoeur, 2006, p. 200). Esto no es negar el imperativo categórico, sino proponer que la primera guía para actuar se encuentre en las comunidades históricas y concretas donde cada persona es educada. Según Hegel, "las costumbres existentes prefiguraban las estructuras de excelencia" (Ricoeur, 2005, p. 174). Así, Paul Ricoeur propone que las fuentes de acción significativa también se pueden buscar en la *Sittlichkeit* y no sólo en el imperativo kantiano.

Al final, lo que el pensador francés toma de Hegel es el lugar del conocimiento cultural y tradicional sobre la acción sabia o significativa, porque es una fuente de conocimiento, aunque no científico. Es un conocimiento que siempre debe evitarse de ser pensado como un





conocimiento absoluto, ya que una persona o grupo podría pensar que debe imponer su conocimiento sobre otras personas.

La razón práctica incluye las razones (racionales o irracionales) de la acción, pero estas no se pueden crear *ex nihilo*, por lo que cada persona tiene en cuenta lo que su propia cultura contiene o concibe como aprobada o censurada. En la misma línea, la libertad es construida por cada persona teniendo en cuenta las reglas sociales. Al final, la libertad es una dialéctica entre los objetivos personales y sociales.

## 2. Phronesis crítica: desde el pensamiento de Paul Ricoeur

Habiendo explicado los conceptos ricoeurianos de razón práctica y de phronesis, ahora es tiempo de ver cómo éstas pueden aplicarse al campo de la educación. Se trata de la comprensión del pensamiento crítico como algo más que el desarrollo de habilidades y disposiciones de pensamiento.

### 2.1 Phronesis crítica<sup>4</sup>

Aquí partimos de una definición: la phronesis crítica es *la capacidad, compuesta de las capacidades cognitivas y el ethos de la persona, para evaluar razones acuerdo con el ortos logos en cada situación, con el fin de decidir qué creer y hacer intentando lograr a un buen vida con y para los demás*. Veámos cada uno de los elementos de esta definición:

Esta *capacidad o aptitud* viene a constituirse de habilidades de pensamiento, tales como "interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación" (Facione, 2013, p. 5); pero incluye también el *ethos* de la persona crítica. Ciertamente, hablar sobre el *ethos* del pensador crítico es hablar de la persona en su totalidad e integralidad, como propone Harvey Siegel (1988), y no sólo acerca de un conjunto de habilidades de pensamiento y disposiciones. Este *ethos* incluiría esta última, pero es sobre todo una forma de ser crítico, es decir, una persona que es movida por razones o argumentos bien evaluados

---

<sup>4</sup> Este concepto fue utilizado por Paul Ricoeur en su libro *Sí mismo como Otro* en la etapa final de la phronesis (Cf. Ricoeur, 1996, p. 320), pero allí el filósofo no pensó en la educación ni en el pensamiento crítico. (Cf. Ricoeur, 1996, p. 320).



desde el *logos* y el *pathos*, razones lógicas o argumentos y afecciones tales como deseo, emociones, sentimientos, etc.

Se propone la descripción general de este *ethos* aquí como el tipo de carácter de una persona que toma las decisiones sobre la base del *logos* y el *pathos*, es decir, no sólo las razones lógicas. Más bien, se trata de una conjunción de todo lo racional y todo lo irracional, como fuertes emociones de ira y desesperación. El *ethos* sería precisamente la forma en que una persona une estas dos dimensiones humanas de una manera equilibrada en la deliberación. Por otra parte, este *ethos* incluye toda la historia de una persona y la forma en que él mismo reconoce, evalúa, y los valores que con el fin de hacer cambios. Incluye también, la imagen de una buena vida, tanto individual como socialmente, y el papel que una persona jugaría en la construcción de su propia vida.

La *phronesis* crítica es una capacidad o una aptitud de hacer algo. No es una capacidad aislada, sino que está integrada con otras dimensiones humanas: capacidades (hablar, actuar, narrar y ser responsable), afectos (deseo, sentimientos, emociones, intuición, etc.), imaginación (proyectos de vida, sueños). En fin, tiene que ver con todo en el ser humano. Las razones no sólo son lógicamente evaluables. En realidad, deben evaluarse en función de otros criterios no lógicos, al menos criterios éticos.

La evaluación lógica puede identificar las inconsistencias internas de las razones y no más, mientras que un examen ético podría determinar si las razones coherentes tienen consecuencias indeseables, como el sufrimiento para otras personas. Además, no todas las razones para actuar son racionales o lógicas, ya que las emociones o las intuiciones también llevan o mueven a la gente a hacer ciertas cosas.

Es este aspecto precisamente al que se dirige el *ortos logos*, pues representa los criterios que guían la evaluación de esas razones. En efecto, algunas razones pueden ser evaluadas lógicamente, pero otras, como las emociones, no pueden. Estas podrían ser evaluadas por las reglas sociales, o parámetros de lo aprobado y reprobado en una sociedad. Al final, este *logos* se basa en los principios, normas o aspectos de orientación que conducirían a la reflexión y a la discusión con el fin de evaluar las razones o acciones. Así, las ‘razones irracionales’ se





evalúan según los criterios que les son aplicables, por ejemplo según los estándares de excelencia de la sociedad. El *orthos logos*, la recta regla, lo encuentra un *phronimos* que identifica el contexto, el tipo de razón o argumento y sus criterios evaluativos más adecuados. No es en modo alguno único o universal, ni absolutamente relativo, ya que depende del caso particular, su contexto (socio-cultural) y la persona específica involucrada.

El *orthos logos* es, al menos, lógico, ético y social. De hecho, cada situación que involucra la acción humana incluye dimensiones lógicas, éticas y poéticas que normalmente están reguladas o guiadas por algunos principios o reglas. Si la dimensión es lógica, las reglas o regulaciones han sido propuestas por los filósofos de la lógica (formal e informal); incluye una búsqueda de falacias, así como el cuidado contra la auto-contradicción entre palabras y acciones. Si la dimensión es ética, la orientación es dada principalmente por convicciones personales y moralidad cultural. Finalmente, si la dimensión es política, la regulación proviene también de las utopías sociales, las instituciones y el derecho positivo.

Ahora bien, el objetivo de realizar un examen adecuado de las razones que cimentan una creencia o decisión es lograr la *buena vida*, que es el fin de la *phronesis* crítica, ya que es el horizonte de cada acción y práctica en la vida. Pero esto no depende de los deseos de cada persona, ni depende de los de la sociedad. La buena vida es construida en un proceso dialéctico donde la persona evalúa sus deseos y las reglas de la sociedad para construir una imagen coherente y apropiada de la vida que quiere vivir. Incluye, en efecto, aspectos como la profesión, el estilo de vida, el tipo de pertenencias, etc. Está relacionado principalmente con sus convicciones íntimas sobre las cosas que merecen ser perseguidas, los valores morales y éticos y los fines de la vida. Está estrechamente relacionado con la *ética*, y la clase de persona que se quiere ser.

Finalmente, la buena vida no es necesariamente un ejercicio aislado. En última instancia, si la buena vida es con y para otros, uno necesita contar con ellos; tiene que tener en cuenta posibles desventajas de la imagen de la buena vida con respecto a otras personas. Incluir a los otros puede tomar la forma de asesoramiento o deliberación de grupo. En realidad, pedir consejo de otras personas ayuda a comprender otros puntos de vista, ampliar el entendimiento de la situación en mente, y, por supuesto, implica un acto educativo de la *ética*.





### 3. Orientaciones pedagógicas

Siguiendo las ideas que acabamos de exponer, presento aquí unos cuantos comentarios finales en lugar de conclusiones -en su mayoría comentarios sobre las implicaciones pedagógicas del concepto de *Phronesis* crítica. Esta es una base filosófico-pedagógica para acciones específicas en la escuela, pero son sólo principios generales que pueden aplicarse de varias maneras.

Al menos algunas habilidades de pensamiento y el *ethos* de la persona deben ser incluidos dentro de la *Phronesis crítica* como una capacidad o aptitud que responde al mismo contexto en el que aparece la incertidumbre. Este contexto no es sólo el histórico-personal sino social y cultural que propone ciertos valores, normas e ideales de conducta. Por lo tanto, el *ethos* del pensador crítico no es un rasgo aislado; más bien, se integra en la historia personal y en el contexto social. En cuanto a la consecuencia pedagógica de esta consideración, resulta que para desarrollar este tipo de pensamiento (*Phronesis crítica*) parece necesario escoger principalmente las habilidades del pensamiento o rasgos del *ethos* que más se necesitan de acuerdo a lo que se ha descubierto sobre las capacidades personales y las necesidades sociales. Al elegir las habilidades y rasgos de carácter, debe tenerse en cuenta el *ethos* de la persona buscada. Esto ciertamente incluye una comprensión de la sociedad y sus necesidades históricas y actuales. Si, por ejemplo, una escuela se encuentra en un entorno muy violento, donde la mayoría de la gente pone de relieve el individualismo, los maestros de escuela podrían optar por centrar la formación del pensamiento crítico en el *espíritu* de las personas pacíficas que serían capaces de discutir sus diferencias y llegar a acuerdos. En el caso colombiano, según Guillermo Hoyos-Vaquez (2013), la educación debe esforzarse por formar en la cultura política para la democracia, lo que se logra a través de la comunicación, es decir, saber escuchar a otras personas y cómo llegar a un acuerdo razonable en medio de puntos de vista opuestos.

El contexto debe considerarse en una reflexión sobre el desarrollo de habilidades del pensamiento y el *ethos* de los estudiantes. En otras palabras, es necesario aplicar el pensamiento en contextos específicos, pues la formación tiene como objetivo no sólo adquirir





cierta comprensión de contenidos, sino también capacitar a los alumnos en el pensamiento crítico que los ayuda a enfrentar la vida real, con los problemas e incertidumbres de cada situación. Si la *phronesis* es una capacidad para responder a situaciones específicas, la formación en pensamiento *pronetico* es más pertinente en medio de situaciones específicas. Siguiendo el concepto de *ricoeuriano phrónesis*, resulta que este tipo de situaciones incluyen una dimensión histórica, es decir, un examen de la historia personal de los alumnos para ver si alguien ya se ha enfrentado a una situación similar a la presentada en el ejercicio. La narrativa se convierte entonces en una herramienta útil y necesaria. Como Frederick A. Guerin dice,

Si la *phronesis* es el razonamiento práctico, uno de los recursos o medios más importantes de temporalización de tal razonamiento es la narrativa. Voy a hacer la afirmación de que si la narrativa es una de las principales formas en que llegamos a conocernos a nosotros mismos y a los demás como seres temporales, este conocimiento no se accede a través de una lógica pura de la demostración, ni en la perfección del método, sino, más bien, en el razonamiento cotidiano *phronetico-práctico* que nos ayuda a evaluarnos creativa y críticamente a nosotros mismos y nuestro mundo (Guerin, 2012, p. 19. Traducción personal).

Ciertamente, cualquier propuesta de pensamiento crítico tiene por objeto mejorar la forma en que una persona se enfrenta a situaciones particulares en la vida cotidiana. Al enfrentar situaciones específicas (aunque sean de ficción o no) se anima a los estudiantes a aplicar el pensamiento lógico y algunos de los rasgos o características de su *ethos*. Un ejercicio que presente una situación muy específica es una ocasión para aplicar el *logos* y el *pathos* en una revisión de la historia y pensamientos personales, emociones, ideas y valores que surgen a partir del ejercicio. Esto produce un auto-conocimiento a través de la narrativa. Lo que está presente aquí es una imaginación narrativa, pero no aplicada únicamente a razones de otras personas (pensamientos y sentimientos), sino a la propia. Según Ricoeur, "las experiencias de pensamiento que realizamos en el gran laboratorio de lo imaginario son también exploraciones hechas en el reino del bien y del mal. «Transvaluar», incluso devaluar, es también evaluar" (1996, p. 167). Esta evaluación es de razones (racionales e irracionales) y de su poder para justificar una acción o creencia.

Tal especificidad de contexto permite no sólo el desarrollo de la imaginación narrativa y el auto-conocimiento, sino también el discernimiento de *ortos logos*, es decir, los criterios





para evaluar las razones. Entonces se trata de un breve examen del contexto del caso de acuerdo con las posibles dimensiones que incluye. De hecho, todos los casos de la acción humana incluyen aspectos lógicos, éticos y sociales para considerar y éstos necesitan criterios claros para guiar la discusión o reflexión con respecto al aspecto estudiado.

La evaluación de los criterios, es decir, la búsqueda del *ortos logos*, es una actividad que tiene un objetivo bien definido: llegar a una buena vida con y para los otros en instituciones justas (Ricoeur, 1996). Esta es una buena vida compartida, no individual, por lo que este intercambio debe ser parte de los criterios para evaluar las razones. El ejercicio del pensamiento crítico no es un ejercicio vacío que sólo persigue un buen razonamiento *per se*, como si las personas fueran solamente máquinas racionales, pues los estudiantes tienen sueños, esperanzas, miedos, etc. (Siegel, 1988).

Como pensó Guillermo Hoyos Vásquez, el término razonable se basa en la prudencia aristotélica, “y no todo «lo racional» es lo más sensato. Lo más sensato es tener en cuenta las diversas racionalidades, diversas lógicas, los diversos puntos de vista; eso es lo más razonable” (2013, p. 41). En otras palabras, lo que el pensador colombiano pide es tratar de lograr la sabiduría práctica teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista. Este ejercicio de escuchar a los demás, de pensar en otras personas que son diferentes, y, por ello mismo con opiniones tan válidas como las mías, ayuda a evitar falsas ideologías que tratan de destruir la diferencia. Como consecuencia de esto, una característica necesaria de la formación del pensamiento crítico es la posibilidad de pensar con y para los demás. Deliberar, dice Paul Ricoeur, no es necesariamente una actividad individual, sino que puede beneficiarse de las perspectivas plurales e ideas acerca de cómo ver y resolver un problema. En sus propias palabras,

la arbitrariedad del juicio moral en situación es tanto menor cuanto el «decididor» —en posición o no de legislador— ha tomado consejo de los hombres y de las mujeres reputados como los más competentes y los más sabios. La convicción que sella la decisión goza entonces del carácter plural del debate. El *phrónimos* no es forzosamente un hombre solo (1996, p. 299)

Cuando los estudiantes trabajan en quipo para pensar en un problema o aspecto específico del mismo, pueden aprender del punto de vista e ideas de los demás. En el contexto





colombiano actual pensar junto con otros puede ayudar a promover utopías para construir una sociedad mejor en la que tanto personas del común como excombatientes aportes en la construcción dialogada de tal utopía. Así, a través de la comunicación, la escucha y el intercambio de ideas y razones es posible cambiar las opiniones de otros y empezar a trabajar por un lugar mejor, una vida mejor. Esto es posible si la gente aprende a escuchar y hablar con otras personas que piensan diferente; si se abren espacios para actividades de equipo para pensar juntos, para deliberar desde diferentes puntos de vista en los que otros tienen opiniones válidas que se escuchan precisamente porque son diferentes (Hoyos, 2012). Esta es una de las posibles maneras de aspirar a una buena vida con y para los otros en instituciones justas, donde una sola persona piensa, critica, y delibera, junto con los demás.

Una última palabra: es importante tener en cuenta que estos ‘principios’ no son los únicos que deben desarrollarse, pero parece que son los mínimos desde esta perspectiva que trata de mejorar el concepto cognitivo de pensamiento crítico desde la filosofía ricoeuriana. Estas recomendaciones no tienen que ser desarrollados en cada ejercicio particular en clase, pero todos ellos pueden ser aplicados con regularidad y frecuencia. También está claro que el orden presentado anteriormente no exige ningún tipo de jerarquía, pero se recomienda incluir todos ellos en un programa u objetivo de desarrollar el pensamiento crítico.

### References

- Difabio, H. (2005). El *critical thinking movement* y la educación intelectual. *Estudios sobre Educación*, 9, 167-187. <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8919/1/NE.PDF>
- Ennis, R. (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. [http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking\\_51711\\_000.pdf](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf)
- Facione, P. (2013). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Guerin, F. (2012). *On Being Critical: Critical Hermeneutics and the Relevance of the Ancient Notion of Phronesis in Contemporary Moral and Political Thought*. (Doctoral Dissertation, University of Guelph, Ontario, Canada).





<https://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/bitstream/handle/10214/3889/PhD%20Dissertation.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hoyos-Vásquez, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá: Magisterio.

\_\_\_\_\_. (2013). *Filosofía de la educación. Apuntes de su último seminario de doctorado*. Bogotá: Siglo del hombre.

Jaffro, L. (2012). La conception ricoeurienne de la raison pratique. Dialectique ou éclectique? *Études Ricoeuriennes / RicoeurStudies*, Vol 3, No 1 (2012), pp. 156-171.

Khonde, N. (2005). *La sagesse pratique*. Frankfurt, Peter Lang.

Prieto, F; (2012). Sabiduría práctica: en la intención de una vida buena con y para los otros. *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*, LIV, 269-295. Recuperado de <http://2fwww.redalyc.org/articulo.oa?id=343529079010>

Ricoeur, P. (2006) *Del texto a la acción. Ensayo de hermenéutica II*. Buenos Aires, FCE.

\_\_\_\_\_. (1996) *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI editores.

\_\_\_\_\_. (2003) ¿Quién es el sujeto de derecho? A. D. Moratalla (Ed.), *Lo justo*. (pp. 39-48). Madrid, Caparrós Editores.

\_\_\_\_\_. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.

Siegel, H. (1988). *Educating reason: rationality, critical thinking and education*. New York: Routledge.

Winch, Ch. (2006). *Education, Autonomy and Critical Thinking*. London: Routledge.