



Pensamiento crítico en Latinoamérica: desde el pensamiento de Guillermo Hoyos Vásquez

POR FREDY HERNÁN PRIETO

freher05@yahoo.es

No solo la filosofía, la educación en general y la universidad especialmente deben ser impertinentes y cuanto más impertinentes tanto más críticas y tanto más abiertas a la utopía.

La teología, la psicología, las ciencias sociales y el derecho han de ser impertinentes, si quieren ser responsables con una sociedad que espera precisamente de la educación análisis críticos, propuestas de cambio, compromiso con aquello que nos falta en un horizonte de utopía

(Hoyos, 2009, p 427)

Introducción

Iniciamos esta corta reflexión sobre la educación con un epígrafe de Guillermo Hoyos Vásquez (GHV) en el que presenta su posición sobre la nueva manera de valorar la educación, el conocimiento y, en general, la existencia humana. Para el pesador colombiano una de las misiones de la educación, de las ciencias y, en general, de cada persona, es ser impertinentes y ser críticos y abiertos a la utopía. Tal impertinencia nos llevaría a la responsabilidad para con nuestra sociedad que requiere análisis críticos, propuestas de cambio y compromiso con la utopía.

Ahora bien, mientras más impertinentes, también más críticos y más abiertos a la utopía. Coincide el llamado de este pensador con uno de los objetivos de la escuela contemporánea a formar personas críticas, con la esperanza de lograr así una sociedad justa y próspera, ya que este tipo de pensamiento puede contribuir a la democracia al



coadyuvar en la formación de generaciones autónomas y responsables (Winch, 2006)¹. Pero ¿Cuál es la propuesta pedagógica de GHV en cuanto al pensamiento crítico?

Tal es la pregunta que orienta esta breve reflexión y para responderla nos orientamos por las corrientes filosóficas en las que GHV cimentó su pensar filosófico y pedagógico: la fenomenología, el idealismo alemán y la teoría crítica. Como él mismo afirma en 2012 en la introducción a su libro *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*, “*En esta obra [su propio pensamiento] es patente el diálogo entre Kant, Husserl y Habermas, autores de los que he aprendido casi todo lo que pienso hoy en filosofía*” (p. 18).

Así, partiendo de tal indicación, nos arriesgamos a decir que –he aquí la tesis de este texto– para GHV el pensamiento crítico considera tres dimensiones: por un lado, el pensar, que en términos kantianos ‘va más allá o más acá’ del entendimiento, y llega hasta la imaginación y el sentimiento moral; por otro lado, junto a Husserl es preciso considerar el mundo de la vida, la situación concreta en la que se ha pensar, o más bien, que da qué pensar (parafraseando a Ricoeur en relación con el símbolo); y, por último, el ejercicio de una comunicación basada en una razonabilidad que acepte e incluso busque argumentos desde otras racionalidades, otras culturas, es decir, que considere al otro un interlocutor válido, ya que “somos diferentes y semejantes en la diferencia” (Hoyos, 2012b, p. 23). Esta noción de pensamiento crítico parece acorde con la concepción que el filósofo tenía de una filosofía en y para América latina:

Pienso que no se puede filosofar en América latina hoy haciendo abstracción de las injusticias y las desigualdades, las exclusiones y discriminaciones, e ignorando las luchas por el reconocimiento, por la emancipación, la inclusión y la democratización de nuestras diferentes formas de vida (201a, p. 25).

Es claro que si no podemos filosofar ignorando estas situaciones en nuestra tierra, tampoco podemos solamente tematizar el mundo de la vida, sino que somos convocados a ir más allá del mero entendimiento para pensar, imaginar, sentir y comprometernos con la utopía de una sociedad mejor. Para Hoyos la crítica se hace

¹ Para el caso colombiano, baste mirar la *Ley general de Educación* en su numeral noveno del apartado Fines de la educación, donde se afirma que el mejoramiento cultural y la calidad de vida del pueblo, el progreso social y económico, entre otras cosas, puede lograrse a través del desarrollo del pensamiento crítico.



desde el entendimiento, acompañado del pensar y la comunicación basada en argumentos desde y ante el mundo de la vida.

A continuación presentamos 1) la noción de GHV de pensamiento crítico desde las tres filosofías que nutrieron su pensamiento. Luego, 2) a modo de aplicación de esta teoría, proponemos una crítica y subrepticamente una propuesta sobre el ejercicio de la lectura en la escuela.

1. Pensamiento crítico para Guillermo Hoyos Vásquez

A partir de las principales tradiciones filosóficas desde las que nutrió su pensamiento filosófico, Guillermo Hoyos entendió la filosofía, la educación como un ejercicio que parte desde el mundo de la vida y busca pensar desde las utopías de la libertad y la felicidad. Desde el idealismo alemán hasta la teoría crítica, pasando también por la fenomenología, construye un único pensamiento –tanto filosófico como pedagógico– que pretende ser impertinente ante el sistema político-económico de nuestro contexto, que parece ignorar algunas circunstancias que hacen parte de nuestra identidad latinoamericana, tanto nuestros logros como nuestros sufrimientos.

Ahora bien, GHV se para sobre hombros de gigantes, pero no se crea que el pensador colombiano plantee una jerarquía entre las filosofías que inspiraron su pensar. Al pensar en la filosofía husserliana y la kantiana afirma:

Se podría, afirmar, por tanto, que en términos generales el proyecto fenomenológico de Husserl no supera el proyecto crítico de Kant. En su esquema general esto puede ser cierto, si recordamos que también para Kant un conocimiento trascendental no es tanto un conocimiento directo de objetos, sino un conocimiento de cómo conocemos los objetos. Es decir, la reflexión filosófica no se ubica en el mismo nivel del conocimiento objetivo de las ciencias, sino que de alguna manera pretende explicar y comprender ese tipo de conocimiento de objetos que caracteriza a las ciencias (2011, p. 6).

Los dos pensadores alemanes han criticado el conocimiento, la ciencia de su propio tiempo, pero desde diferentes perspectivas. Kant ha mostrado los límites y alcances del conocimiento científico: el entendimiento y los datos sensibles; pero Husserl ha logrado ir más allá de Kant al mostrar el fundamento mismo del conocimiento: la subjetividad



inmersa en el mundo de la vida. Pero a los dos también les critica haberse quedado en aquella ‘ilusión protagónica, vanguardista’ de una razón monológica que no logra llegar al reconocimiento del otro (2012b). Precisamente por esta limitación es que Hoyos aprecia tanto la teoría crítica, especialmente el cambio de paradigma de la teoría comunicativa de Habermas, “que se llama: «de la filosofía de la conciencia y la reflexión a la ‘teoría del actuar comunicacional’», es ver si nosotros podemos hacer filosofía y teoría social a partir de los actos de habla, a partir de la comunicación, en lugar de «a partir de la reflexión»” (Hoyos, 2013, p. 35).

Como se ve, más allá de Husserl y Kant esta Habermas y su teoría del actuar comunicacional, pero a su vez, Habermas y Husserl “coinciden en que la reflexión crítica tiene como objetivo afirmar la primacía de la razón práctica con respecto a la razón teórica, en términos de capacidad de responsabilidad (Verantwortungsfähigkeit) o de interés emancipatorio” (2011, p. 6). En efecto, el fin último de la crítica o del pensamiento crítico no es simplemente develar o denunciar una situación contradictoria, falsa o simplemente inadecuada, sino modificar o producir ciertas acciones, en general, la libertad y responsabilidad. Por ello la reflexión sobre la razón práctica no puede evadirse ni obviarse, sino incluirse como otra dimensión de una filosofía y una educación para Latinoamérica, para nuestro mundo de la vida. No se trata de un segundo momento de un procedimiento o una parte añadida a la primera dimensión fenomenológica enunciada aquí, sino de la explicitación de un interés que ya se encuentra en la crítica de Husserl: actuar responsablemente ante el mundo de la vida...

Ni Kant, ni Husserl, y much menos, Habermas están por encima del otro, sino que GHV rescata los aportes que encuentra en cada uno de ellos y los integra en una única propuesta educativa, como se revelará enseguida. Ahora bien, ¿Cómo ser pensadores críticos desde el pensamiento de GHV para retornar el pensar a su elemento? ¿Cuál es el aporte particular que nuestro pensador latinoamericano nos sugiere para pensar críticamente desde sus principales fuentes filosóficas? O, dicho de otra manera ¿Cuál es la vigencia de la fenomenología, el idealismo alemán y la teoría crítica en relación con la educación del pensamiento crítico y nuestra realidad latinoamericana en general?



2.1 Desde la fenomenología

Honrando el lema husserliano, Hoyos propone ‘volver a las cosas mismas’ para hacer filosofía y más aún para hacer pedagogía y educación; se parte de las cosas mismas en la puesta entre paréntesis de la actitud natural. La cosa misma es la realidad ético-política latinoamericana. En última instancia, se trata de tematizar la vida misma en medio de la diversidad social y cultural que se encuentra en la diferencia y su reconocimiento.

La educación debe retornar el pensar a su elemento, el mundo de la vida, la sociedad civil y su eticidad, la dimensión estética, el diálogo y la comunicación, en una palabra la constitución moral de la persona humana, precisamente para que la conciencia moral pueda llevarnos a la idea de libertad y esta a su vez nos abra al sentido de responsabilidad moral (Hoyos, 2012a, p. 19)

En efecto, para Guillermo Hoyos la educación actual se aleja del pensar, o para decirlo con la metáfora heideggeriana tan querida por el pensador colombiano, ‘el pensar está en lo seco’, la escuela parece valorar su pertinencia al reducirlo a una razón instrumental, y por ende es necesario retornarlo a su elemento, el mundo de la vida, el hombre mismo, su situación existencial. Solamente al contemplar al ser humano en su situación originaria, es decir, en medio del mundo de la vida que lo constituye y que él mismo re-configura constantemente, es posible que la educación oriente prudentemente la constitución moral de la persona, y así, su libertad y responsabilidad.

Ahora bien, tematizar las cosas mismas, el mundo de la vida, implica abandonar la actitud natural, o en términos husserlianos, hacer epojé. Se trata de enfocar la mirada hacia la situación misma de lo humano, es decir, nuestros problemas latinoamericanos, para admirarnos de ellos, para sentir con el otro que vive y que sufre. Aquí los sentimientos morales tienen un lugar primordial y preponderante: serán los que motiven el cambio de actitud hacia el mundo de la vida y encaucen la crítica. El pensamiento crítico comienza allí donde la admiración y el sentimiento moral ante la injusticia y el dolor del otro nos motivan a hacer del mundo de la vida el tema de nuestra re-flexión.



Nuestro interés por destacar en la fenomenología la temática de la cotidianidad, como la desarrolla Husserl, radica en la posibilidad de relacionar desde ella el sentido de la crítica al positivismo científico en la fenomenología y en el pensamiento de Jürgen Habermas (Hoyos, 2011, p. 6).

Es evidente pues que Hoyos percibe el sentido de la crítica de Husserl hacia el positivismo como el olvido del mundo de la vida. La crítica, o mejor, el pensamiento crítico que encarna Husserl lo retoma Hoyos en su propia vida y filosofía, al ejercer con vehemencia y siempre que pudo, la crítica a dicha positivización del saber que en el caso colombiano se hace cada más patente. Si Hoyos tiene en cuenta a Husserl es por su crítica al olvido del mundo de la vida y por allí quiere comenzar él mismo.

2.2 Desde Kant y el idealismo alemán

Como segunda instancia, la crítica de Hoyos se alimenta de la filosofía kantiana cuya crítica de la razón pura conduce a dos resultados:

un primer resultado negativo, a saber: referir las pretensiones de la razón especulativa a los límites de la experiencia posible, como ámbito del entendimiento para explicar causalmente todos los fenómenos de la naturaleza, sin traspasar de ninguna forma el mundo sensible. Tal restricción legítima despeja, a la vez, como resultado positivo, la posibilidad de un desarrollo de la filosofía práctica en el ámbito de lo ininteligible, en el cual las ideas trascendentales –sobre todo la de la libertad como fundamento ontológico de la moralidad–, sin que tengan que referirse a la experiencia, sí pueden llegar a tener sentido para ser racionales (2011, p. 10)

Así, la crítica kantiana a la razón pura deja claro que el conocimiento científico requiere de las formas a priori de la sensibilidad y del entendimiento, que logran procesar los datos de los sentidos y así forman los juicios, es decir el conocimiento. Pero si no hay datos sensibles sobre objetos como el alma humana o la libertad, sería una transgresión del entendimiento formar juicios sobre ellos. Tal vez no podemos conocer científicamente el alma o la libertad, pero podemos pensarlos y sobre estos objetos Kant establece la posibilidad de una teoría de la razón práctica, de la ética kantiana.

En su ética, Kant propone el imperativo categórico, que solicita tener al otro siempre como un fin y nunca como un medio; se trata por tanto de no instrumentalizar a otra persona con el fin de cumplir fines subjetivos. Como dice el mismo Hoyos, se puede



volver a la crítica de la razón pura de Kant, para quien más allá o más acá del conocimiento, (...) tiene sentido para el hombre PENSAR: pensar la libertad, el mundo como totalidad, la identidad y la responsabilidad personal, el sumo bien como lo incondicionado de lo condicionado, ámbito de la religión y de utopías sociales y libertarias (citado por Ruíz y Quintero, 2012, p. 11).

He aquí el papel del pensar, orientar hacia la utopía. El pensamiento crítico no es solamente ejercitar algunas habilidades cognitivas, sino pensar la utopía, orientar la vida personal y social desde la misma imaginación que puede crear nuevas formas de vivir; orientar la vida desde la esperanza que cree posible la realización de tales utopías y por ello se las piensa y sirven como orientación de la crítica y de la impertinencia ante el statu quo. Evidentemente, la epojé husseriana no basta para lograr una orientación prudente de la constitución moral de la persona, pues no existe un único ideal de vida buena o felicidad, y por ello mismo un pensamiento instrumental no alcanza a orientar prudentemente el logro de tal fin.

Ahora bien, la ética kantiana por sí sola parece no cumplir con las demandas de un mundo diverso y pluricultural que reclama la comprensión y el diálogo entre diferentes razones. En efecto, la filosofía kantiana se cimenta en una concepción monológica de la razón, que también se encuentra en Husserl, pero al menos puede servir de orientación general del comportamiento, como el principio de la no-instrumentalización del otro. Dicho principio vale para cualquier escenario, pero en relación con el ámbito educativo, motivo de nuestra presente reflexión, Hoyos presta atención al bello opúsculo kantiano titulado Pedagogía, especialmente en lo que concierne a la Educación Práctica o moral, “aquella mediante al cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente” (Kant, 2003, p. 45). Allí, el filósofo de Königsberg propone tres dimensiones de la educación en los que hallamos tres espacios o momentos propios del pensamiento crítico.

Esta educación se compone: a) de la formación escolástico-mecánica, que se refiere a la habilidad; entonces es didáctica (instructor); b) de la formación pragmática, que se refiere a la prudencia (ayo); c) de la formación moral, que se refiere a la moralidad (Kant, 2003, p. 45).

Ahora bien, estas tres dimensiones de la educación práctica, actualizadas por Guillermo Hoyos Vasquez se pueden entender así:



Podríamos decir que el fin y la meta de toda educación para la libertad se identifica con el ideal de la ilustración: educar para la mayoría de edad (Mündigkeit). Y esto significa educar desde el punto de vista técnico, pragmático y moral: desarrollo de habilidades y destrezas para un uso acertado del entendimiento con respecto a la ciencia y la técnica, desarrollo por tanto de la razón instrumental; pero al mismo tiempo desarrollo de todo aquello que conduce a una organización correcta de las instituciones desde el punto de vida de la política y la ética; y finalmente desarrollo de la personalidad, de la identidad personal en la capacidad de realizarse como hombre libre, al reconocerse como ser social (2009^a, p. 35).

Por tanto, heredero como es de los ideales de la Ilustración, nuestro pensador colombiano se aferra al ideal de una educación para la libertad y para ello, de la mano del pensamiento pedagógico de Kant, considera irremplazable una formación en las habilidades necesarias para las ciencias, al menos las que se trabajan en la escuela. Aquí encontramos la razón instrumental que bajo el modelo del pensamiento crítico podría constituirse en el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas para lograr comprender y producir argumentos y poder criticarlos.

En segundo lugar, esta educación para la libertad requiere de una acertada organización institucional tanto en lo político como en lo ético, que en la escuela puede verse en las instituciones democráticas y participativas de la vida estudiantil en sus diversas formas (como la elección de los representantes ante diversas instancias de gobierno escolar, así como la veeduría que pueden ejercer los estudiantes sobre la labor de sus líderes electos, e incluso la denuncia y anuncio de formas de violencia o reconocimiento dentro de la escuela). Desde luego, esta labor política se puede ejercer desde una formación para la ética personal, basada en principios éticos claros, reflexivos y flexibles según la situación, y en ese sentido, basados en la virtud de la prudencia.

Finalmente, como tercer rasgo de la propuesta kantiana leída bajo los lentes del pensador colombiano, se halla el desarrollo de la personalidad, de la identidad personal, que puede nutrirse en la escuela desde el espacio que se brinde al estudiante para conocerse a sí mismo y reconocerse en su propia historia, una historia que puede leer cual texto vivo y latente en medio de un corpus social que lo ha constituido y lo sigue constituyendo cada vez.



2.3 Desde la teoría crítica

Y, desde la tradición socio-crítica de la escuela de Frankfurt, la crítica para este pensador colombiano implicaba como eje fundamental el ámbito de la comunicación y el entendimiento intercultural, que supera una razón instrumental y se desplaza hacia una razón comunicativa en medio del intercambio de razones con otro, que siempre puede ser un interlocutor válido. En efecto, *“La utilidad de la filosofía en la tradición de la escuela de Frankfurt es la crítica, la misma que motiva a Heidegger a reconducir el PENSAR a su elemento, para nosotros las cosas mismas”* (citado por Ruíz y Quintero, 2012, p. 11). Las cosas mismas, en sentido fenomenológico-existencial, son la cotidianidad misma y tal es precisamente el elemento del pensar: el pensar está en su elemento cuando se valora y se ejerce sobre la situación existencial que nos demanda mucho más que una razón instrumental con la que sin dificultad se puede instrumentalizar al otro y violentarlo en su dignidad. Por ello el pensamiento crítico parte de la sensibilidad moral, de aquellos sentimientos morales que no serían capaces de justificar la violencia hacia el prójimo, por moderada que sea.

2) La escuela colombiana

Ahora, en la segunda parte de esta reflexión proponemos un ejercicio de aplicación de esta manera de entender la filosofía, la educación y en especial el pensamiento crítico. Abordamos el tema de la lectura de textos en la escuela. ¿Cómo hacemos filosofía, pedagogía y crítica en la escuela desde los textos allí trabajados?

Algunos maestros y pedagogos de hoy parecemos confiar en el ideal de una razón ilustrada, que a su vez parece fundarse en la sentencia socrática que enarbola la realización del bien como consecuencia necesaria de su conocimiento. Influenciados por el cognitivismo perseguimos el desarrollo de las habilidades del pensamiento para lograr formar jóvenes críticos. Entonces, solemos quedarnos, o al menos hacer mayor énfasis en el mero desarrollo cognitivo, pues al poseer las capacidades o habilidades del pensamiento bien desarrolladas, solo bastará que el estudiante las aplique para identificar el bien.... Bajo estas premisas y orientados con ejercicios adecuados,



ciertamente los estudiantes desarrollan habilidades como la memoria, la argumentación, la proposición, la interpretación, etc., Pero paradójicamente, en aquellas instituciones educativas donde se forman con rigor a los estudiantes en dichas habilidades y cuyos resultados en las pruebas nacionales muestran su buen nivel cognitivo, muestran, a mi juicio, poca sensibilidad ante los problemas sociales e incluso personales.

Empero, parece que sí hay un cambio notable: los jóvenes de hoy consiguen con mayor facilidad lo que se proponen, incluso hasta el punto de vulnerar al otro y violentarlo desde las formas más simples como la manipulación y pasando por formas mucho más peligrosas como el matoneo². Se han vuelto esclavos de sus propios deseos e inclinaciones, que en realidad no son suyos, sino del sistema, y van perdiendo la posibilidad de crear su propia identidad al carecer de libertad y pensamiento crítico. En efecto, parece que nuestros estudiantes han logrado revelar la estructura de un texto cualquiera: identifican su tesis y argumentos y valoran la coherencia entre tales elementos; sin embargo, no piensan, en términos kantianos, no van más allá del mero ejercicio del entendimiento y por ende no piensan, no imaginan la utopía y por ello mismo tampoco llegan hasta el compromiso, que gestado en la razón práctica, podría llevarlos a la autonomía y responsabilidad para con su propia sociedad.

Pero, ¿cómo ha contribuido la escuela a esta situación? Es decir, ¿qué actividades o métodos hemos desarrollado para formar así las mentes de nuestros estudiantes? Solamente señalaré una manera muy común de orientar en la actualidad el crecimiento de la autonomía y el sentido crítico en los estudiantes: el ejercicio de lectura se desarrolla sobre textos muertos y no sobre los textos vivos de nuestra realidad. Su significado será objeto de los siguientes apartados.

Textos vivos en la escuela

² A propósito de este tema, la ministra de educación colombiana, María Fernanda Campo, reconoció públicamente que en Colombia somos testigos de un “aumento de matoneo en los colegios” (Abril 25 de 2012. El Espectador)



En la escuela parece desarrollarse con mayor frecuencia una lectura micro y macro textual sobre textos muertos y no sobre textos vivos. Pero, ¿qué es un texto muerto? Pensar en muerte implica pensar en vida, y si un texto está muerto es porque en algún momento estuvo vivo; entonces, ¿qué es lo vivo de un texto?

Probablemente pensamos que la vida de un texto se halla en su motivación para mover el pensamiento: en su capacidad de generar polémica, de ir en contra de lo establecido, o al menos, en su capacidad de ponernos a pensar. Ciertamente aquí hay vida. Esta propiedad de un texto ciertamente genera vida, pero no hacen vivo al texto, pues el pensamiento siempre corre el riesgo de quedarse en planos metafísicos que mueven el pensamiento pero no mueven la voluntad; un texto es o se hace vivo cuando ha logrado calar en nuestra manera de sentir y vivir el mundo, cuando ya no nos sentimos igual después de leerlo, y sobre todo cuando ha dejado de ser mera información y empieza a transformarse en acciones concretas. En palabras de Ricoeur (2003), un texto vive cuando yo con-figuro y re-figuro mi existencia a la luz del mundo del texto que podemos proyectar con su lectura. Ahora bien, ¿qué tienen que ver los textos muertos con nuestro ejercicio docente y nuestra responsabilidad en el mantenimiento del statu quo?

Al centrar el ejercicio docente en el desarrollo cognitivo bajo con-textos estrictamente académicos y no acercarlos a la situación social que aqueja a nuestra realidad latinoamericana, ni a problemas cotidianos de la vida personal, lo único que se logra es matar las posibilidades de vida que traen consigo los textos que leemos, y con ello, nuestra sensibilidad moral ante las situaciones que vive el prójimo; hoy en día se privilegia un ejercicio de tipo estructuralista en el que el docente le pide al estudiante que identifique la estructura formal del texto, es decir su tema y contenidos básicos, por un lado, tesis y argumentos, por el otro; el siguiente paso suele ser evaluar la relación lógica entre los contenidos y el tema principal o entre los argumentos y su capacidad para sostener la tesis. Una vez el estudiante ha encontrado y evaluado esta estructura textual, el texto se relaciona con la teoría general que se esté estudiando en clase y, generalmente, en este punto termina el ejercicio de lectura e interpretación, pero ¿dónde queda el ejercicio estético que nos lleva a vivir y manifestar nuestras sensaciones y pensamientos sobre lo que el texto nos muestra, sobre el mundo que



despliega? Y ¿dónde ha quedado el docente que parece hacer olvidado su misión de mediador u orientador entre el estudiante y el conocimiento, es decir, entre el estudiante, su realidad cotidiana y la ciencia?

El estudiante, bajo la orientación docente, ha logrado aniquilar y embalsamar el texto, y así mismo lo ha explicado, pero no lo ha comprendido, en sentido gadameriano, pues el comprender conlleva la relación de la teoría con la práctica (Gadamer, 2012), o mejor, con el mundo de la vida como horizonte de sentido. Habría que pensar que el docente mismo es el primero en comprender el texto, en relacionarlo con su propia vida, pero tal vez olvida mostrar esto a sus estudiantes: cómo se relaciona el texto con la vida de la cotidianidad, con la situación social del país o del mundo. En esto GHV sí que sabía cómo llevar la teoría al estudiante. Como ávido lector de las noticias y sucesos político-sociales, académicos y a veces 'triviales', este pensador siempre nutría sus lecciones de filosofía con los hechos relevantes y no relevantes del momento. Ejemplo paradigmático de ello se ha publicado póstumamente bajo el título de Filosofía de la Educación. Apuntes de su último seminario de doctorado (2013), donde algunos de sus estudiantes nos dejan conocer lo que Hoyos les compartió en aquel seminario: no solo su perspectiva de la ética comunicativa, sino su propio método de enseñar o mostrar la cercanía entre teoría y práctica, entre ciencia y vida. Allí nos habla del paro indefinido, de la protesta estudiantil, de la guerrilla y sus ideales, de la democracia, etc.

Tal como lo venimos pensando, el ejercicio de la lectura, no se queda en la mera interpretación del texto, en saber lo que el autor del texto nos quiso decir; ciertamente se trata de oponerse al ejercicio de la lectura que pone el acento en la interpretación y por ende rechazamos, como diría Estanislao Zuleta, "toda concepción naturalista e instrumentalista de la lectura: recibir, consumir, adquirir" (2005, p. 78), o sea, absorber información sin lograr relacionarla con la propia vida; es una lectura con la que solo se busca saber cosas pero no se busca pensar los problemas que aquejan nuestra existencia personal y social. Un ejercicio valioso de lectura requiere "un lector que no sea solamente cuidadoso, 'rumiante', capaz de interpretar, sino también capaz de permitir que el texto lo afecte en su ser mismo, le hable de aquello que pugna por hacerse reconocer aun a riesgo de transformarlo" (Zuleta, 2005, p. 82). Esta posibilidad



de que el texto nos afecte e incluso nos transforme es el punto inicial de un pensar impertinente, de una lectura crítica que vaya más allá de las estructuras del entendimiento y llegue hasta los horizontes de las ideas utópicas de libertad y felicidad.

El peligro de una lectura que se queda en la interpretación y análisis estructural de un texto es promover el statu quo, mantener la situación personal y social tal como ella se ha desarrollado en oposición a la realización de la libertad de los individuos y a la posibilidad de conocerse a sí mismos y edificar su propia identidad desde lo que ellos mismos desean ser y no desde lo que el sistema impone. Así,

toda lectura 'objetiva', 'neutral' o inocente es en realidad una interpretación, que conlleva de por sí una dislocación de las relaciones internas de un texto, resultado de la traducción del significado de sus términos a la interpretación previa de una ideología dominante (Zuleta, 2005, p. 80)

Por otro lado, no sobra decir que los verdaderos textos vivos de nuestro presente suelen quedarse fuera del aula y de la discusión con nuestros estudiantes. Los textos que narran las injusticias y problemas de nuestros compatriotas suelen omitirse en clase. Lo que escuchamos o vemos en la calle, en los noticieros, en el periódico y nos conmueve, nos altera, nos indigna, eso está por fuera del currículo, porque parece no tener relación con la historia de la colonia, o el aparato digestivo y mucho menos con las competencias ciudadanas. En nuestro afán por cumplir con un conjunto de temáticas preestablecidas dejamos de lado los textos vivos de nuestra realidad latinoamericana. Tal vez bajo la excusa de la objetividad o bajo el temor de no caer en adoctrinamientos.

¿Cómo lograr formar personas críticas y abiertas a la utopía si nos negamos y les negamos la posibilidad de ser impertinentes, nos negamos la posibilidad de exponer nuestros sentimientos ante los textos vivos y sufrientes de la realidad que nos circunda?

A manera de conclusión

Hemos tratado de presentar brevemente los aspectos fundamentales del pensamiento pedagógico de GHV en torno al pensamiento crítico. Si bien, este pensador no tematizó explícitamente el pensamiento crítico, como sí es el caso de la Pedagogía Crítica y el Movimiento de Pensamiento Crítico, el pensador colombiano se basa en tres filosofías



críticas: la fenomenología, el idealismo alemán, y la teoría crítica. De cada una de estas corrientes filosóficas Hoyos toma elementos que nos han ayudado a proponer una manera de comprender el pensamiento crítico. Ahora bien, si se trata de dar una definición del PC inspirada en GHV, sería esta: el PC es una manera de ser que orienta el pensamiento desde el mundo de la vida (fenomenología) hacia el entendimiento intercultural de la responsabilidad social (teoría crítica), basado en la imaginación y el entendimiento de la razón que orientan la práctica cotidiana hacia utopías milenarias de la libertad y la felicidad (idealismo alemán).

Para GHV comenzamos a ser críticos al darnos por aludidos, al conmovernos, al sentirnos afectados por lo que pasa a nuestro alrededor. Se trata por tanto de sentir antes que pensar, pero es precisamente este sentir parece bloqueado en la escuela, la universidad y las ciencias, acaso por el afán de objetividad e imparcialidad. Nuestro pensar crítico se dirige a textos muertos, o mejor, mata los textos vivos propios de nuestra situación.

En efecto, en la escuela aprendimos a desarrollar pertinentes análisis micro y macro-estructurales a aquellos textos de las ciencias, es decir nos centramos en el desarrollo cognitivo³ y el desarrollo ético-político y el de la propia identidad ha quedado como un

³ En este énfasis en la dimensión cognitiva parece hallarse una gran influencia de la época de las luces cuya confianza en la razón y sus habilidades no solo promovió el desarrollo de la ciencia, sino que influyó en las ideas ilustradas sobre la educación. Así expresa Didier Moreau la influencia de las ideas ilustradas en el campo educativo: «La philosophie des Lumières s'est déterminée comme une philosophie de l'éducation en promettant à la fois d'émanciper l'individu de ce qui le tient en minorité : les passions, les opinions et les liens particuliers qui l'enserrent dans un monde borné, et aussi de conduire l'humanité tout entière vers un état dans lequel sa rationalité lui aurait permis de mettre fin aux malheurs qui l'accablent et dont elle s'avère seule responsable » (181). El llamado a la formación —en el sentido gadameriano de formarse y no de ser formado— de una razón crítica y autónoma lo encontramos en Kant, con una fuerza no sentida en épocas anteriores: el pensador alemán gritó: “*Isapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu *propia* razón!” (2010, p. 25). Se trata de un movimiento de crecimiento totalmente personal y autónomo que no se puede enseñar, sino que solamente puede ser aprehendido, y que llevaría finalmente a un cambio de actitud: desde una actitud pasiva hacia una posición crítica y activa frente a la situación social. En su famoso texto *Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración?* Kant ha expuesto la razón heterónoma como un estado de minoría de edad que hay que superar como condición de progreso y bienestar personal y social; diciéndolo sin ambages, el uso de la propia razón es necesario para la realización personal, para la construcción de una vida realizada para sí, con y para los otros—como gustaba decir Ricoeur (2006)—. Su confianza en el poder de la razón no era desmedida: él mismo denunciaba que a pesar de tal capacidad, los seres humanos prefieren la heteronomía a la autonomía. Y por ello su llamado es un grito de desespero, que a modo de profecía anuncia el futuro de



accesorio de mercado bajo el lema de una 'educación integral'. Ahora bien, Lo que propone el filósofo no es de ninguna manera omitir tales ejercicios cognitivos, sino complementarlos con ejercicios que lleven a la escuela tanto la moral social e individual, como la identidad de cada cual, pero no como simple accesorio sino como aspectos necesarios y transversales de la educación.

Finalmente, ante una escuela que parece ignorar la pluralidad cultural y racional en la que vivimos, como si en verdad existiese una razón monológica universal, como si de verdad fuésemos iguales, GHV propone la razón comunicativa, el ejercicio de la argumentación intercultural...

Aplicado al ejercicio de la lectura en la escuela, imaginamos una lectura crítica como cualquier texto que logre relacionarse explícitamente con la realidad del estudiante (fenomenología), con sus vivencias existenciales, desde las más complejas hasta las más triviales. Además, parece posible involucrar la situación social, la justicia e injusticia, la dignidad e indignación, el reconocimiento y la humillación. Bajo otra dimensión, leer críticamente incluiría el análisis estructural del texto, pero llegando 'más allá o más acá' del entendimiento al pensar que se nutre de la utopía y el compromiso de realizarla (idealismo alemán). Se trata por tanto de preguntar al estudiante qué mundo proyecta el texto para él, que utopías parece reflejar y proponer, de qué manera propone orientar la propia vida. Finalmente, dejando de lado la razón monológica, leer críticamente implicaría el ejercicio de imaginar e investigar cómo piensan otras culturas (teoría crítica) sobre el asunto del texto, sobre el mundo que proyecta. El propósito aquí es esforzarse por comprender la posición del otro, aquel que no comparte nuestra misma cultura.

aquella sociedad que se deje guiar por las tutelas y no por el uso de su propia razón: sería una sociedad no ilustrada, o mejor, no emancipada y dominada por los tutores de turno.



Referencias

- Hoyos-Vásquez, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 425-433.
- Hoyos-Vásquez, G. (2011). Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.
- Ruíz, A. y Quintero, M. (2012) Prólogo. En *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Akal: Madrid.
- Montoya, J. y Escallon, E. (2013). Calidad de la educación superior: ¿recursos, actividades o resultados? *La Educación Superior Retos y Perspectivas*. Ediciones Uniandes: Bogotá. pp.379 – 418.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- Ricoeur, P. (1996) *sí mismo como otro*. Siglo XXI editores. Madrid.
- Zuleta, E. (2005). *Elogio a la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Hombre Nuevo, Fundación Estanislao Zuleta.
- Gadamer, H. (2012). *Verdad y Método*. Salamanca: ed. Sígueme
- Hoyos-Vásquez, G. (2012a). Introducción. En *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*.
- Hoyos-Vásquez, G. (2012a). Prólogo al libro: pedagogía, discurso, poder. En *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*.