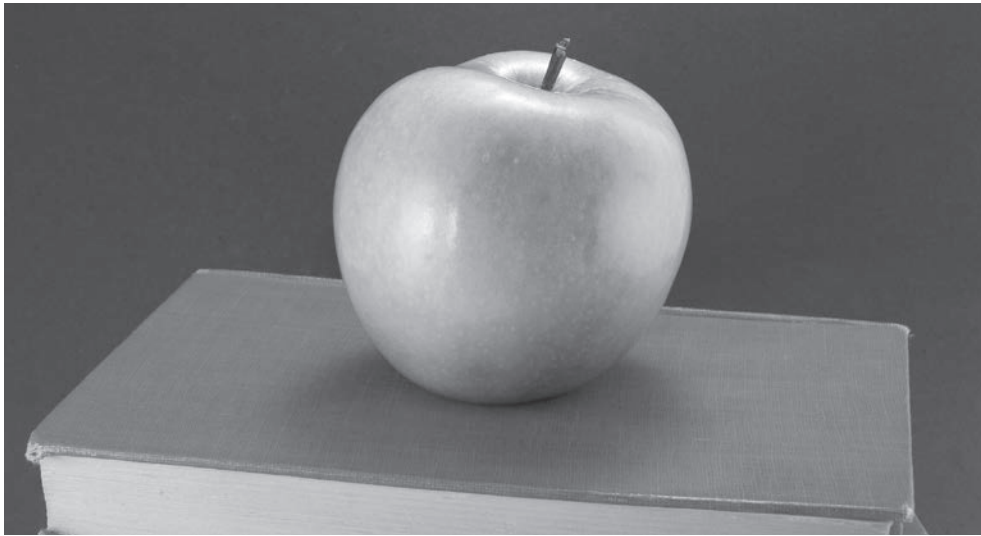


De un pensar racional a un pensar *phronético*: una idea de educación desde Paul Ricœur

Fredy Hernán Prieto Galindo*



Resumen

En la actualidad la escuela tiende al desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes en pro de una razón autónoma y crítica que les pueda conducir a formar su sentido de responsabilidad social. Empero, este tipo de educación lleva a los jóvenes a perder su libertad y su propia identidad desde el ejercicio egoísta y calculador de su razón. Ante este panorama este texto propone la noción Ricœuriana de *Phrónesis*, o mejor, un pensar *phronético*, como el horizonte que puede brindar una orientación pertinente a la educación de hoy; la escuela puede orientar la formación de la *phrónesis* en los estudiantes como la capacidad fundamental en el proceso de crecimiento en libertad y realización de sí mismos. La *phrónesis*, como capacidad humana y como virtud o excelencia en el obrar con y para los otros, puede ser el horizonte de la labor educativa que tenga como finalidad la orientación de los estudiantes bajo la noción de autoformación, del formar-se y no del ser-formado. Dicha autoformación se fundamenta en la posibilidad de conocerse a sí mismo, descubrir-se en las propias falencias o virtudes y actuar desde decisiones cimentadas en la reflexión y el conocimiento de sí que va surgiendo en tal ejercicio.

Palabras clave: Autonomía, razón crítica, identidad, escuela, *phrónesis*.

Recibido: 19 de abril del 2011

Aprobado: 13 de junio del 2011

* Este artículo es derivado del trabajo de investigación realizado como proyecto de grado "Senderos de la sabiduría práctica en la pequeña ética de Paul Ricoeur" en la Maestría en Filosofía, de la Pontificia Universidad Javeriana.

** Magíster en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de los Andes. Licenciado en Filosofía de la Universidad de San Buenaventura (Bogotá). Docente del Departamento de Humanidades de la Universidad Católica de Colombia. Correo electrónico: freher05@yahoo.es

Abstract

Nowadays school strives for developing thinking abilities aiming a critical and autonomous reason to build a good responsibility sense. But these efforts have formed selfish and calculating youths. This kind of education takes young people to lose his freedom and his self-identity form the selfish and calculating exercise of his thought abilities. Before this landscape this paper tries to present the Ricœurian concept of *Phronesis* as one horizon which can guide current education and formed students in freedom and critical thinking in favor of self-realization in community. *Phronesis* as human capacity and virtue or excellence in acting with and for others, could be the horizon of school labor, one which have as end students guidance under the notion of self-formation and not of being formatted. This self-formation is based in the possibility of knowing oneself, discover oneself in one's faults or virtues and acting from decision making processes guided by self-reflection and knowledge of one self.

Keywords: Autonomy, critical thinking, identity, school, phrónesis.

“Buscamos una orientación para la educación que nos retorne a pensar el ser del hombre en toda su complejidad, en su condición, en su contexto y en su destino” (Hoyos, 2008, 14)

Estas palabras del pensador colombiano Guillermo Hoyos nos proponen toda una tarea filosófica y pedagógica: su objetivo es repensar al hombre, es decir, pensar nuevamente lo que el hombre es en sí mismo “en toda su complejidad”, que incluye lo que hemos hecho y hacemos de nosotros mismos cada vez (cfr. Heidegger, 1929, §45) y lo que podemos llegar a ser en las circunstancias que nos envuelven; luego, nos invita a buscar una orientación, un horizonte, incluso, un fundamento para dar sentido a la educación de los hombres de hoy. Al unir estos dos ámbitos del pensamiento surge una meta: construir una escuela que brinde al estudiante la posibilidad de repensar su propio ser; es una búsqueda por una nueva escuela que oriente de otra manera la formación de la libertad, la identidad y hasta la misma posibilidad de realización de sí.

En relación con el pensamiento filosófico las palabras del pensador colombiano hacen eco de la búsqueda de Aristóteles en la *Ética a Nicómaco* por el *ergon*, la función o bien propios del hombre (1097b-1098a), que consiste en una actividad del alma conforme a la mejor

virtud en una vida completa: tal actividad es el pensar, o mejor, el pensarse cada vez bajo la orientación de la *phrónesis*, aquella virtud intelectual que según el estagirita nos orienta en la búsqueda del término medio de la virtud dianoética. Este ejercicio phronético ha de realizarse continuamente y hasta el fin de la vida, pues “una sola golondrina no hace verano, ni tampoco un solo día: y así ni un solo día ni un corto tiempo hacen al hombre feliz y próspero” (2008, p. 60).

En este sentido, buscamos una orientación para la educación que brinde a cada estudiante la oportunidad de pensarse y construirse a sí mismo, construir su propio *ergon*, desde el horizonte demarcado por Aristóteles bajo la virtud de la *phrónesis*; esta se nos presenta como una capacidad fundamental y la virtud por excelencia que nos auxilia en la toma de decisiones según las circunstancias personales y sociales, según el conocimiento de propio ser y los sueños de realización de sí. Es la *phrónesis* –según el pensador francés Paul Ricoeur– la que nos orienta en la búsqueda de una vida

buena con y para los otros en instituciones justas.

En consonancia con Kant, quien consideraba al filósofo como conciencia crítica de la sociedad y paladín de los derechos humanos (cfr. Herrera, 2004, 55), reiteramos la denuncia hecha hace décadas y presentamos una propuesta en relación con la praxis educativa: en primer lugar, el horizonte que da sentido a la educación actual es la formación para la mayor capacidad de producción; en palabras de Estanislao Zuleta, la educación está al servicio del sistema, pues “se ocupa de preparar a los estudiantes para intervenir en las distintas formas de trabajo productivo en los diversos sectores de la economía... Se trata en esencia de prepararlo como un empleado del capital”. Esta formación conduce a la pérdida de la libertad, la identidad personal y como consecuencia de lo anterior, la posibilidad de realización personal y social. En segundo lugar, ante esta denuncia reiterada, en este

escrito proponemos la noción Ricœuriana de *Phrónesis* como un horizonte pertinente a la educación de hoy; así, “nos proponemos introducir un nuevo orden de concepciones que lleven a nuevos modos de acción” (Dewey, 2004, 63); –en este sentido, inscribimos esta reflexión personal¹ en el ámbito de la filosofía de la educación.

Con tal fin, este escrito primero presentará un breve diagnóstico sobre el hombre de hoy, el papel que ha jugado la escuela², en cuanto a la formación en autonomía y razón crítica, y las consecuencias de este proceso. En la segunda parte del texto se presenta una propuesta para orientar la educación desde la noción de *phrónesis*, que Paul Ricœur ha tomado de Aristóteles y ha enriquecido, desde su posición crítica, con los aportes de pensadores del presente siglo³ para una sociedad pluralista en el que la comunicación tiene un papel fundamental para lograr descubrir el propio ser y orientarlo hacia lo que queremos ser.

1. El hombre de hoy y su escuela



La felicidad es el fin último hacia el que todas las personas nos inclinamos naturalmente, pues “cualquiera que sea la imagen que cada uno se hace de una vida realizada, este colofón es el fin último de su acción” (Ricœur, 1996, p. 177). Empero, nuestra sociedad se encuentra

¹ Este documento ha nacido en el seno de un ejercicio hermenéutico, bajo la perspectiva Ricoeuriana, a mi propia experiencia como estudiante y como educador.

² Entiéndase por escuela todo centro de educación formal: desde las escuelas hasta las universidades. Aunque especialmente el texto se ha pensado desde la etapa crucial de la pre-adolescencia y la adolescencia, lo que nos lleva a considerar la etapa del bachillerato y el pregrado.

³ En palabras de Ephre-Nundungi, “notre auteur va en effet réorienter la prudence aristotelicienne en prenant appui sur le caractère pluraliste de la société actuelle. Il place la prudence dans le milieu de la communication. Car c’est à travers le débat public, les convictions partagées que le jugement moral se forme”.

Una persona exitosa es feliz y esto se mide, entre otras cosas, por la cantidad y cualidad de bienes que posee, por el poder que es capaz de administrar o manipular, por el reconocimiento del lugar en el que logró posicionarse y por la satisfacción inmediata de su deseo

permeada por un ideal muy limitado de felicidad, y que, se apoya involuntariamente desde la formación escolar: el éxito individual; como bien lo señala el sociólogo chileno Claudio Duarte (2009, 15), “ser exitoso o exitosa en estas sociedades es el indicador que permite definir el nivel de logro y realización de cada persona”. Una persona exitosa es feliz y esto se mide, entre otras cosas, por la cantidad y cualidad de bienes que posee, por el poder que es capaz de administrar o manipular, por el reconocimiento del lugar en el que logró posicionarse y por la satisfacción inmediata de su deseo. En esta versión de la felicidad lo que salta a la vista es la tendencia a exacerbar el egoísmo humano y por este camino a vulnerar al otro hasta el punto de ejercer violencia sobre él con tal de conseguir el éxito deseado.

Como respuesta a esta situación, desde la dimensión escolar, nuestra época se caracteriza por continuar el proyecto ilustrado del uso de la razón, pues filósofos y pedagogos han propuesto el ejercicio autónomo y crítico de la razón como uno de los fines principales de la educación que llevaría no solo a moderar el egoísmo sino al logro del progreso y del bienestar social; este ejercicio contiene la idea de un hombre que vive de una manera particular⁴: una relación más armoniosa consigo mismo y con el mundo (de la naturaleza y de

la sociedad) a partir del ejercicio crítico de la razón. Bajo este presupuesto los pedagogos del siglo XX confían en el ideal de una razón ilustrada, y a su vez, en la creencia socrática que enarbola la realización del bien como consecuencia necesaria de su conocimiento.

Los maestros de hoy, influenciados por modelos pedagógicos no tradicionales –incluso los maestros que siguen el modelo tradicional que procuran el desarrollo de la memoria– perseguimos la formación de jóvenes autónomos y críticos desde el mero desarrollo cognitivo; pensamos que al poseer las capacidades o habilidades del pensamiento bien desarrolladas solo bastará que el estudiante las aplique para identificar el bien y lo hará sin error y, como consecuencia necesaria, lo perseguirá con ardor... Bajo estas premisas y orientados con ejercicios adecuados, ciertamente los estudiantes desarrollan habilidades como la memoria, la argumentación, la proposición, la interpretación, etc.; sin embargo, no he visto aún que su posicionamiento teórico-práctico ante la realidad social y personal revele un cambio hacia una posición verdaderamente crítica y autónoma que favorezca el sentido de comunidad y el progreso social, o los afamados ideales ilustrados de libertad, igualdad y fraternidad. Con la formación que han recibido ciertamente han desarrollado sus habilidades intelectuales pero paradójicamente dichas habilidades no les ha llevado a elegir el bien o contribuir a crear una cultura de colaboración, solidaridad y progreso, sino todo lo contrario: consiguen con mayor facilidad lo que se proponen, sin importar los medios empleados ni las consecuencias de las acciones necesarias para llevarlos a cabo: no importa si es necesario manipular o incluso hacer violencia al prójimo, no importa si los demás han de sufrir

⁴ Para Andrés Mejía y Adriana Molina se trata de comprender la visión de Freire como la relación necesaria entre una razón autónoma y crítica con una manera particular de ser y relacionarse con el mundo. “If we follow the proponents of radical pedagogy at least since Paulo Freire, we would have to say that the very idea of a critical attitude points to more general ways of being and of understanding oneself and one’s relation to the world one lives in, which manifest in actions performed in everyday situations” (2007).

consecuencias que ellos mismos no querrían vivir.

La autonomía y razón crítica que ha crecido en ellos aunados a la exacerbación del egoísmo los ha llevado a ser esclavos del sistema económico que incrusta en sus mentes y corazón, tanto en su razón como en sus deseos e inclinaciones, ciertas finalidades para la vida: el prestigio, el éxito, que no se logran sin dinero ni poder. Al no remover estos fines de las mentes y corazones de los jóvenes, la educación racionalista de nuestra época ha formado y continúa formando personas autónomas y críticas que aplican sus habilidades al logro de los fines dados por el sistema.

En el fondo de esta situación se halla una reducción de la noción del pensar al mero

ejercicio crítico de la razón que tiene como principales finalidades el cálculo de medios-fines, pros y contras, dejando de lado el deseo, la voluntad, el proyecto de sí, etc. ¿Qué tipo de libertad e identidad podríamos atribuir a estos jóvenes que se encuentran totalmente alienados por las ideologías del sistema actual?

Si bien la escuela se ha propuesto formar en autonomía y razón crítica con el fin de llegar a construir una sociedad próspera y personas felices, aún no se ven resultados alentadores y por el contrario parece que los jóvenes de hoy se han moldeado más rápidamente al sistema perdiendo su capacidad de libertad, su identidad personal y hasta la posibilidad de realizarse, pues el único fin que persiguen se llama éxito personal.

2. Un horizonte educativo: la *phrónesis*

Frente al anterior diagnóstico desarrollamos a continuación la antropología ricœuriana bajo su perspectiva hermenéutica y sus conceptos centrales que fundamentan la *phrónesis* como una capacidad de tomar las decisiones apropiadas a una situación particular. La *phrónesis*, como capacidad humana natural y como virtud o excelencia en el obrar con y para los otros, puede ser el horizonte de la labor educativa que no se proponga la formación de cierto tipo de sujetos para el sistema, sino que tenga como finalidad la orientación de los estudiantes bajo la noción de autoformación, del formar-se y no del ser-formado.

Dicha autoformación se fundamenta en la posibilidad de conocerse a sí mismo, pero una de las falencias de la educación actual, afirma Gadamer, estriba en que el estudiante no tiene la posibilidad de descubrir sus propias falencias y de enmendarlas según su propia reflexión y actividad posterior: él no decide cómo puede enmendar sus fallas, sino que el profesor es el que le indica lo que debe hacer. Se trata, por tanto, de negar o al menos ignorar el ámbito del autoconocimiento y la autocrítica

que han de fundar la autonomía con el fin de re-afirmarse en cada decisión.

Para este pensador alemán, en la educación “*de lo que se trata es de que el hombre acceda él mismo a su morada*”⁵, es decir, que se encuentre consigo mismo, perciba sus falencias y trate él mismo de trabajar en ellas. Y para ello habría que escuchar a Heidegger en su *Carta sobre el humanismo* cuando afirma que “el lenguaje es la casa del ser”, y complementar tal sentencia con las palabras de Ricœur cuando afirma que la existencia no deviene un sí –humano y adulto– sino apropiándose del sentido que reside fuera en las obras, en los monumentos de la cultura donde el espíritu se objetiva, es decir que es en la reflexión –mediada por el lenguaje– consigo mismo y con los demás sobre las acciones realizadas que uno puede encontrar su propio ser, se trata de un ejercicio hermenéutico de sí mismo desde las obras realizadas y la reflexión sobre ellas que llevará a una toma de decisiones.

⁵ La educación es educarse.

Este encuentro consigo mismo es el que a mi modo de ver no se logra en la escuela que se ha petrificado bajo los ideales ilustrados de una razón autónoma y crítica, pero no deja espacios de re-flexión en los que cada estudiante pueda acceder a su morada del pensar, y encontrar en la memoria lo que ha sido en su propia historia, encontrar en su imaginación nuevas formas de ser, encontrar en su deseo y voluntad sus sueños de realización y las decisiones más justas; entonces, si cada

estudiante fuese orientado, acompañado, animado en este ejercicio de volver sobre sí mismo, sobre su morada para hallar el sentido de su propia historia de vida personal, podrá valorar-se, re-configurarse y re-afirmarse en su ser y así autoformarse. En la escuela urge una perspectiva que oriente la formación hacia la autoformación del estudiante y en este punto este texto se propone mostrar que la hermenéutica de Ricœur puede constituir una opción adecuada.

2.1 La hermenéutica del sí

Los seres humanos solamente podemos edificar *phronéticamente* nuestro ser al conocernos a nosotros mismos y así actuar agencialmente desde nuestras capacidades fundamentales, pues estas llevarán la sabiduría práctica al mundo de la naturaleza en el que somos beneficiarios de las decisiones tomadas y a la vez responsables de sus efectos. Ahora bien, ya que no podemos conocernos de manera directa y absolutamente transparente, nos vemos impelidos a interpretar las huellas que hemos dejado en el mundo al ejercer nuestras capacidades; solo entonces podremos reconocernos a nosotros mismos, saber quiénes hemos sido y quiénes podemos ser. Sin embargo, ¿cómo interpretar nuestras acciones? ¿cómo saber si nuestras capacidades se han ejercitado apropiadamente? En suma, ¿cómo saber quiénes somos? Necesitamos de una hermenéutica aplicada a nuestro propio ser, una hermenéutica de sí mismos. Paul Ricœur ha desarrollado una propuesta en este sentido desde tres rasgos principales: “el rodeo de la reflexión mediante el análisis, la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad, en fin, la de la ipseidad y de la alteridad” (1996).

La hermenéutica que nos propone este pensador francés parte del hecho de que los seres humanos no podemos conocernos directamente y por ello es necesario un rodeo a través de los símbolos, los signos y los textos que hemos construido para interpretarlos, valorarlos y así llegar a un cierto conocimiento



de sí mismos. Este tipo de conocimiento de sí mismos que se aleja tanto de la transparencia total sobre lo que somos –imposible para cualquier persona– como del desconocimiento absoluto⁶ es la “atestación”.

⁶ El conocimiento transparente de sí es un saber inmediato y absoluto, como lo pretenden las filosofías del cogito, entre otras, la de Descartes. Este pensador llegó a plantear el acceso intuitivo y directo al «yo», en el que este se redujo al acto más escueto: el pensar. Se puede dudar –afirma Descartes– de todo, incluso de la propia corporalidad, pero no de que, en tanto piense, exista

[Por atestación] designo la especie de creencia y de confianza ligada a la afirmación del sí en tanto que ser obrante (y sufriente). Como, insisto, esta creencia, esta fianza no se remiten a la opinión de un saber objetivo, donde la *doxa* sería menos que la *episteme*. La atestación se comprende por su oposición a su contrario, la *sospecha*, a la cual nadie le niega su legitimidad. Porque es a pesar de..., la sospecha, que yo creo en mi poder hacer (Ricœur, citado por Marie France Begué, 2002, p. 334).

Desde la atestación de sí mismo uno se afirma como ser capaz de poder obrar. Se trata de una seguridad y una creencia –antes que un

Los seres humanos solamente podemos edificar phronéticamente nuestro ser al conocernos a nosotros mismos y así actuar agencialmente desde nuestras capacidades fundamentales, pues éstas llevarán la sabiduría práctica al mundo de la naturaleza en el que somos beneficiarios de las decisiones tomadas y a la vez responsables de sus efectos

(*cogito, ergo sum*). Esta conclusión del caminar escéptico del filósofo francés trajo como consecuencia que la comprensión del ser humano y su mundo se desarrollara solamente bajo la égida del sujeto, como garantía necesaria y suficiente de todo conocimiento; pero, además, tal comprensión –de sí mismo y del mundo– se halla caracterizada por el protagonismo de la razón y una pretensión de transparencia e inmediatez en la reflexión y comprensión del hombre mismo. Frente a esta pretensión y sus consecuencias, Ricœur recuerda que la intencionalidad es “la primacía de la conciencia de algo sobre la conciencia de sí” (2009, p. 201); es decir, que antes de que cada ser humano se capte a sí mismo, encuentra algo más (el mundo) y por tanto no posee una conciencia inmediata y transparente de sí mismo. Por otro lado, en oposición a Descartes, Nietzsche (1998) representa aquella filosofía que postula el desconocimiento más radical de nosotros mismos. Este pensador sostiene que al decir «yo pienso, yo existo», los seres humanos estamos perpetuando el engaño fabuloso del cual nos hemos olvidado: el lenguaje está constituido de recursos retóricos ocultos que pretenden representar la esencia del mundo, pero cada palabra es una convención acogida y no representa la esencia de los objetos que menciona. Por esto, al decir «yo» y creer que estamos ante el mundo interior, solamente nos engañamos. Sin embargo, Ricœur nos recuerda que habitamos en el mundo y lo dotamos de sentido por medio del lenguaje y éste es una construcción intersubjetiva, cambiante y multívoca que requiere, por ello mismo, de un ejercicio hermenéutico. No podemos acceder directamente a la esencia de nuestro ser, pero podemos interpretar las obras que construimos en el mundo para llegar a una comprensión cercana de lo que somos, o mejor, de quiénes hemos sido y quiénes podemos y queremos ser.

conocimiento establecido o comprobado–, de la que surge un juicio sobre sí mismo, que no solamente permite reconocerse⁷ el autor de las obras, sino también interpretarse como bueno o malo desde la calificación que se otorgue a tales realizaciones. Así, la atestación se encuentra ligada a la idea de apreciación o evaluación, pues “el testimonio es aquello sobre lo cual uno se apoya para pensar que... para estimar que..., resumiendo, para juzgar” (Ricœur, citado por Marie France Begué 2006, p. 88).

Así, desde la atestación encontramos tres elementos (resultados de la hermenéutica): el autoconocimiento, la estima de sí y la valoración de los hechos realizados; estos son el fundamento de la *phronesis* que es capaz de tomar decisiones adecuadas a un momento singular después de discernir su situación

⁷ La atestación se halla estrechamente relacionada con el reconocimiento de sí, que Ricœur ha descrito en Caminos del Reconocimiento. Al pensar en el reconocimiento de sí, de la propia identidad, “la atestación no se limita a atestiguar el carácter ontológico de la diferencia entre idem e ipse: ella asegura muy bien la posible fecundidad de una reactivación de la ontología en la línea de la *energeia-dynamis*” (Ricœur, citado por Marie France Begué, 2002, p. 345), es decir, del acto y la potencia. Lo que es atestado es el modo como el ser humano se mantiene siendo el mismo, pero esta atestación se realiza sobre las acciones que se han desarrollado y que al interpretarlas pueden mostrar una identidad.

particular y examinar lo que su cultura y sociedad promueve en relación con sus propias convicciones. Ahora bien, después de decidir y ejecutar la acción correspondiente, nuevamente realizará una interpretación crítica y llegará a la atestación de sí mismo como un *phrónimos*, o un *a-phrónimos*.

El ser un humano no *es* un ente acabado, un acto definitivo, sino que *puede* hacerse de diferentes maneras desde las diversas posibilidades que tiene frente a sí en una situación determinada. Pero solamente cambiará o elegirá otras maneras de ser al atestarse, valorarse y decidir con respecto a la imagen de sí que surgió en tal ejercicio. Únicamente bajo la aplicación de una hermenéutica descubriremos nuestras capacidades fundamentales, las evaluaremos y nos acercaremos a nuestro propio ser, de tal manera que seremos capaces de desarrollar juicios y tomar decisiones acertadas de acuerdo con las nuevas situaciones que se presenten y con lo que queremos ser, es decir, actuaremos como lo haría un *phrónimos*.

Sin embargo la escuela tradicional insiste en constreñir el cambio desde la visión que tiene el adulto sobre las acciones del estudiante y no abre el espacio de la hermenéutica para llegar a la atestación ni a la *phrónesis*, pues la escuela forma en obediencia antes que en autonomía, no incluye espacios para que los estudiantes realicen este ejercicio hermenéutico sobre sus propias acciones (excepto ante las faltas), ni se dialoga con ellos para conocer su pensamiento ni para explicarles el sentido de las normas o las consecuencias de sus acciones. Por tanto, parece necesario brindar espacios oportunos en los que el estudiante realice ejercicios de hermenéutica que los acerquen a un

conocimiento de sí mismos y por este camino valoren sus acciones y desarrollen un ejercicio *phronético* para decidir según su proyecto personal de vida y según el bienestar de su prójimo. Se trata de hacer un recuento de lo que cada uno ha hecho y valorar tales acciones, encontrar aciertos, errores y posibles maneras de mejorar lo que se hizo o de obrar diferente de acuerdo con la imagen que construye de sí mismo; además, la valoración no se queda en las meras acciones personales, sino que se adentran en un examen de las ideologías y concepciones socio-culturales que pueden llegar a encubrir y justificar el beneficio de unos pocos y el egoísmo extremo.

Lo que está en juego es el aspecto fundamental de la autoestima y de la confianza de sí mismos, pues un ejercicio hermenéutico puede ayudar a construir personas que se valoran y estiman por lo que ellos mismos saben qué han hecho y qué han mejorado. Una persona que confía en sí misma será verdaderamente autónoma y podrá desarrollar con mayor pertinencia su sentido crítico, pues no espera que le digan qué hacer, aunque sí espera que le califiquen sus realizaciones, y así ella misma lo hace y toma decisiones con mayor libertad y fundamento reflexivo. Tal confianza blindada a un niño o joven frente a la constante influencia de los medios de comunicación que causan enajenación y construcción de sujetos poco pensantes y a-críticos, ya que en la escuela el niño ha aprendido a confiar en sí mismo, ha aprendido examinar lo que se le dice y no actúa simplemente en atención a una orden o instrucción, sino que comprende el fundamento de tales imperativos y actúa en coherencia con su propia comprensión.

Una persona que confía en sí misma será verdaderamente autónoma y podrá desarrollar con mayor pertinencia su sentido crítico, pues no espera que le digan qué hacer, aunque sí espera que le califiquen sus realizaciones, y así ella misma lo hace y toma decisiones con mayor libertad y fundamento reflexivo.

2.2 Dialéctica ipseidad-mismidad

En segundo lugar, y como consecuencia de esta seguridad de sí mismo, la hermenéutica del sí comprende al ser humano desde la dialéctica entre la ipseidad y la mismidad en la que el filósofo francés desarrolla su teoría de la identidad. En el primer rasgo de la hermenéutica se mostró la necesidad del rodeo por las obras realizadas para poder re-conocerse. Empero, ¿cómo reconocerse siendo el mismo ante la diversidad de situaciones, decisiones y acciones que podrían ser totalmente contradictorias, como si las hubieran hecho diferentes individuos? Este es el problema de la identidad, que aparece en escena al contemplar la dimensión temporal de la vida humana y puede resolverse al encontrar “un invariante relacional, dándole el significado fuerte de permanencia en el tiempo” (Ricœur, 1996, p. 113), en torno del cual gire la identidad.

Con el fin de solventar tal problema Ricœur ha propuesto dos significaciones importantes de la identidad representadas por los términos latinos *idem* e *ipse*. El primero de estos corresponde a la identidad *idem* o *mismidad* y el segundo a la identidad *ipse* o *ipseidad*. Mismidad e ipseidad se entrecruzan continuamente en la constitución de nuestra identidad, incluso al punto de que se oculten o recubran una a otra.

En primer lugar la *ipseidad*: su forma de la permanencia en el tiempo es irreducible a la de una substancia o estructura permanentes, por más dinámicas que sean; entonces, ¿cómo permanecemos en el tiempo según este modo de ser? No es un permanecer sino más bien un mantenerse, es decir, la capacidad de sostenerse a sí mismo por la propia voluntad, no de una manera mecánica, sino gracias a un ejercicio reflexivo en el que cada persona se valora a partir del examen de las acciones desplegadas en el mundo. Se trata de ser fieles a los compromisos, a las causas elegidas, esto es, que permanecemos siendo los mismos, nos mantenemos como los mismos gracias al ejercicio constante de la voluntad que permanece

fiel a las convicciones asumidas y examinadas según la situación. Ella es la capacidad que lleva la potencialidad de las decisiones y los compromisos a la actualidad de las acciones en el mundo. En este mismo sentido, las categorías ontológicas de acto y potencia en dialéctica constante serían las más pertinentes para describir la *ipseidad*.

Además, al comprendernos como seres humanos desde esta dialéctica entre acto y potencia, podemos integrar la alteridad a la *ipseidad*, puesto que dentro del proceso del cambio se puede incluir la asimilación de un elemento que antes no se encontraba presente. De hecho, cuando nacemos y comenzamos el proceso de crecimiento, todo el proceso educativo y formativo que dirigen nuestros padres, profesores y allegados consiste en administrarnos los elementos que no poseemos aún, pero que podemos adquirir con la enseñanza o formación. Piénsese en los valores morales, las normas sociales, los ideales de felicidad, y los conocimientos y tradiciones de la cultura. En la *ipseidad* la alteridad es constituyente y constitutiva de nuestra identidad. Se podría afirmar que la *ipseidad* no se puede pensar sin la intervención de aquella, pues la alteridad la atraviesa y la integra.

En segundo lugar la *mismidad*: esta identidad gira en torno a un invariante relacional que se deja describir como una estructura permanente. No es una substancia inmutable, pero sí cercana a esta concepción metafísica gracias a la permanencia de una forma que formaliza una materia –en términos aristotélicos–, una estructura sobre la cual se sostiene el objeto o sujeto. Su significación más fuerte es el de la continuidad interrumpida entre un primer y un último estadio de desarrollo, o sea la permanencia.

En tanto seres humanos, la *mismidad* puede verse en el código genético, incluso en la estructura ósea y los diversos sistemas que constituyen nuestra corporalidad. Sin

embargo, no podemos pensar que la *mismidad* corresponda plenamente con la dimensión corpórea y la *ipseidad* con el alma, o nuestra *psique*, sosteniendo de esta manera un dualismo antropológico. Nuestra corporalidad no es extraña de la *ipseidad* en tanto que el sentido de pertenencia del cuerpo y de todas sus sensaciones y consecuencias hace evidente la irreductibilidad de la corporalidad a la *mismidad*. No se trata de una estructura permanente que posee otras estructuras, sino que soy yo quien posee, o mejor, quien es cuerpo y mucho más que cuerpo al sentir todo aquello que vivo en él y no se queda en meras reacciones a determinados estímulos, sino que se convierte en actitudes y acciones concretas en el mundo. Todo el cúmulo de experiencias corporales, como las sensaciones, sentimientos, emociones, etc., no se pueden reducir ni al cuerpo ni a una estructura permanente.

En cuanto a la *mismidad*, la idea de alteridad o lo otro, figura como su contrario u opuesto que no puede integrarse de ninguna manera a la identidad. En este sentido los acontecimientos sorpresivos, las circunstancias generadoras de incertidumbre y los otros seres humanos, no hacen parte de esta identidad. Se podría decir, que la alteridad no influye notablemente en la constitución de la *mismidad*⁸.

Es claro que los niños asumen convicciones de acuerdo con los modelos que les ofrecen otras personas, principalmente de los padres y de los adultos con quien comparten más tiempo;

⁸ Sin embargo, no podemos ignorar que nuestro desarrollo corporal es posible solamente gracias a nuestra permanencia como vivientes. En otras palabras, vivimos en el mundo al hacer nuestros todos los nutrientes de la tierra, que, al ser otros, hacemos carne viva en nuestro propio ser. Si bien la alteridad que preocupa sobremanera a Ricœur no es esta, sino la alteridad del prójimo, no deja de sorprender que todo nuestro ser se mantiene gracias a lo otro, en su sentido más amplio, y que al reconocer esta imbricación de la alteridad en la identidad seremos capaces de asumir una posición de protección y conservación ante la naturaleza en lugar de la actual posición exclusiva de aprovechamiento y control.

en este grupo hay que incluir a los docentes, quienes reconociendo su responsabilidad tratan de aportar en la formación humana de los estudiantes, pero usualmente se limita a aquellos aspectos relacionados directamente con su labor como administradores y guardas del conocimiento: el docente exige que sus trabajos se entreguen a tiempo (puntualidad) y bien desarrollados (esfuerzo) y presentados adecuadamente (estética); durante la clase todos los estudiantes han de escuchar atentamente las explicaciones, tomando apuntes y desarrollando los ejercicios propuestos (responsabilidad); si un estudiante tiene alguna necesidad debe pedir permiso al docente para poder ausentarse del salón (obediencia); siempre que un estudiante se dirige a otra persona, ha de hacerlo con las palabras adecuadas (respeto), etc. ¿Qué ocurre si un estudiante falla en alguno de los parámetros establecidos por la institución? Se le sanciona, bien sea disciplinariamente o académicamente, pero pocas veces se le llama y se le pregunta por las razones de su falla y mucho menos se le explica por qué es importante que haga lo



que se le indica y como se le indica. *¡Tal vez esto no se hace porque los docentes no tienen argumentos que justifiquen sus demandas! Sin embargo, el adulto, que es el que ha vivido más y por ende posee mayor experiencia, sabe que debe hacer lo que él piensa que es lo correcto, debe inculcar lo que él cree que es lo correcto, al fin y al cabo, el estudiante apenas empieza a vivir y por ende no sabe nada de nada...*

Ciertamente, los estudiantes son más que mis- midad y ante esto las instituciones educativas tratan de brindar espacios de crecimiento en todas las dimensiones humanas con el fin de desarrollar una formación integral: espiritual, social, cultural, cognitiva, ecológica, etc. No obstante, respecto de las dimensiones humanas no estrictamente relacionadas con el aprendizaje cognitivo como la trascendencia o la ecología se procede bajo el mismo método: las prácticas escolares muestran con claridad que ante un acto religioso, por tomar un ejemplo sencillo, el estudiante no tiene elección más que asistir y callar, pues para el adulto ese comportamiento es muestra de respeto a

las creencias propias y ajenas, pero en la comprensión de lo que significa el acto mismo para los creyentes y los no creyentes, o incluso para celebrar actos religiosos diferentes a los de la propia escuela, no hay espacio. *¡Qué absurdo sería organizar un rito judío en un colegio católico! O viceversa. De igual forma, lo que un colegio confesional ha de enseñar en cuanto a la formación religiosa es solamente la comprensión de su propio credo, pues no se trata de que el niño elija la confesión con la cual se identifique más, sino de que siga la tradición o deseos de su familia y de la misma escuela.*

De esta reflexión sobre la *phrónesis* como orientación para la formación de los niños y jóvenes, en nuestras escuelas surge la necesidad de modificar los esquemas de disciplina por una hermenéutica que se desarrolla en medio de la dialéctica propia de una relación dialógica entre dos personas con perspectivas diferentes pero que pueden fusionarse en un horizonte común. Se trata de un diálogo en el que docente y estudiante se involucran en la interpretación y valoración de las acciones realizadas y a partir del intercambio surge un juicio de valor en cada uno y por este camino se ejercita la capacidad phronética. Esta será el pilar que cimenta la posibilidad de un cambio ante próximas situaciones y decisiones. Pero además, es imprescindible el examen a las ideologías propias de nuestra cultura y sociedad que pretenden ofrecer parámetros de comportamiento y decisiones. No se trata solamente de examinarse y valorarse sino de examinar y valorar la alteridad y a partir de tal examen decidir qué hemos de integrar a nuestro ser a partir del mantenimiento de sí.

La formación de la *phrónesis* como capacidad y como virtud requiere al menos de dos elementos fundamentales en las prácticas escolares: primero, el desarrollo de las habilidades propias de una razón crítica encaminada al conocimiento de sí mismos y de la propia situación; y, segundo, la apertura de espacios de diálogo (consigo mismo y con el otro) en relación con las propias acciones, con las acciones del otro y con la institución escolar.



Bibliografía

- Cossio, A.M. (2007), "El centro educativo y el proyecto institucional enmarcado en la educación en valores". En *La educación como ética de la libertad*. Montevideo, UY: Fundación Konrad Adenauer, Fundación ciudad de Montevideo.
- Didier, M. (2009). "La recherche de la philosophie de l'éducation" [en línea]. Disponible en: http://www.unicaen.fr/puc/ecrire/ouvrages/40ans_education/1640ans_education.pdf, consultado: 27 de mayo del 2011.
- Duarte, C. (2009), "Sobre los que no son, aunque sean. Éxito como exclusión de jóvenes empobrecidos en contextos capitalistas". *Última década*, núm. 30, Valparaíso, julio, pp. 11-39.
- Freire, P. (2005), *Pedagogía del oprimido*. Buenos aires: siglo XXI editores.
- Gadamer, H. (1999), La educación es educarse. [en línea]. Disponible en: <http://www.ilustracioncritica.com/textogadamer.html>, consultado: 27 de mayo del 2011.
- Gajardo, M. "Ivan Illich". *Revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, núm. 3-4, París, 1993, pp. 808-821.
- Granger, D. A. (2005), "Aristotle's Logos and Determinate Potentialities: A Response to Daniel Patrone". *Education change*. [en línea]. Disponible en: <http://www.oneonta.edu/library/edchange/edchange20057/Response-Granger.pdf>, consultado: 17 de Junio del 2011.
- Heidegger, M. (2003), *Ser y Tiempo*. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. Madrid: Trotta.
- Herrera, D. (2004), "Nosotros y la ética material de Kant". *Praxis filosófica*, núm. 18, enero, pp. 39-58.
- Hoyos, G. (2008), "Presentación". En *Filosofía de la educación*. Madrid, Trota.
- Hoyos, G. (2007), "Comunicación, educación y ciudadanía". En *borradores para una filosofía de la educación*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Kant, Immanuel. (2005), Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración? En *Filosofía de la historia*. Madrid, Alianza.
- Mejía, A. et ál. (2007), "Are we promoting critical autonomous thinking? Observation of conversational genres can help us answer that question-but it is not enough". *Cambridge Journal of Education*. Vol. 37, Issue 3, pp. 409-426. Disponible en: http://www.prof.uniandes.edu.co/~jmejia/PDF/are_we_promoting_critical_autonomous_thinking.pdf, consultado: 27 de marzo del 2010.
- Moreau, Didier. (2009), La recherche de la philosophie de l'éducation. Caen, PUC, pp. 179-192. [en línea]. Disponible en: http://www.unicaen.fr/puc/ecrire/ouvrages/40ans_education/1640ans_education.pdf consultado: 27 de mayo del 2011.
- Patrone, D. (2002). "Contingency, phronesis, and character education: a restatement of the value of a traditional liberal arts education". En *Educational change*. Spring 2003-2004. Disponible en: http://www.oneonta.edu/library/edchange/2003_2004/art05.pdf, consultado: 11 de marzo del 2010.
- Prada, M. (2006), "Sujeto, narración y formación desde Paul Ricœur". En *Fenomenología por decir. Homenaje a Paul Ricœur*. Santiago de Chile, Ediciones de la Universidad Alberto Hurtado, pp. 341-360.
- Ricœur, P. (1990), "Muere el personalismo, vuelve la persona". En *Amor y justicia*. Madrid, Caparrós editores.
- _____. (1996), *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.
- _____. (2005), *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Madrid: Trotta.
- _____. (2006), *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Sartre, J. (1984), "El existencialismo es un humanismo". Barcelona, Orbis.
- Smith, R. (2008), "Abstracción y finitud: educación, azar y democracia" [en línea]. Disponible en: <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/41/41-7.pdf>, consultado: 27 de mayo del 2011.
- Winch, C. (2006), *Education, autonomy and critical thinking*. New York, Routledge.
- Zubiría, M. (2006), *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Magisterio.