

6.

LA FILOSOFÍA NARRATIVA DE PAUL RICOEUR Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN

Luis Carlos Bermúdez Quintero⁷

Fundación Universitaria Católica del Norte

Resumen

El artículo aborda la tendencia logocéntrica que se da actualmente en el quehacer educativo, heredada de la tradición positivista, donde la educación se aborda desde procesos lineales y fines a sí mismos, decantándose por procesos que de manera estadística arrojen resultados estandarizados. Este escenario hace posible que la filosofía de Paul Ricoeur proponga nuevas categorías para el quehacer educativo, a partir de abordajes hermenéuticos y fenomenológicos, tendientes más al sentido y significado que se labran a partir de las narrativas que cada actor puede forjar desde su interioridad, en el proceso educacional. La propuesta se enmarca en la necesidad de identificar nuevas líneas de comprensión, análisis e interpretación del fenómeno educativo, brindando así la posibilidad de una propuesta innovadora para el quehacer educativo. Al utilizar la metodología de un artículo de reflexión, se eligieron una serie de textos producidos por Ricoeur, especialmente los que abordan el hecho educativo, así como también artículos relacionados con ese tema. A nivel de resultados se reconoce la filosofía de Paul Ricoeur como una que propone nuevas categorías para la educación, en cuanto que hace posible la comprensión de la acción educativa y su finalidad de formar al sujeto desde la perspectiva ética. En este sentido, se considera que la filosofía de Ricoeur –particularmente la referida al campo educativo-, es un escenario excepcional en cuanto permite la construcción de identidad y por ende siempre en favor de la persona,

⁷ Filosofía, Fundación Universitaria Católica del Norte; Pedagogía, Seminario Juan Pablo II de Valledupar. Correo electrónico: abadmakario@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9275-9046>

y no al contrario. Las conclusiones del artículo apuntan a identificar en las dinámicas narrativas, una puerta siempre abierta a la construcción de identidad, de personalidad y por ello de subjetividad siempre dispuesta al reconocimiento del otro y de los contextos en los que es posible formar a la persona humana.

Palabras clave. Filosofía de Paul Ricoeur, Logocéntrico, Pedagogía, Educación narrativa, Identidad.

Introducción

La experiencia alcanzada durante muchos siglos, deja claro que la acción educativa puede abordarse desde muy variados presupuestos y líneas de trabajo. Esta realidad confirma por una parte el carácter dinámico del conocimiento, y por otra las múltiples posibilidades a las que está abierta dicha acción. Desde modelos meramente mecanicistas en donde la memorización de contenidos es la abanderada de los procesos, hasta líneas de acción en donde la labor crítica por parte de maestros y estudiantes se apropia del desarrollo de las actividades, son muestras de lo que hoy por hoy hace del quehacer educativo una dinámica compleja y no fácil de abordar.

Lo dicho podría asumirse de modo sencillo, en cuanto las dinámicas educativas se desarrollan desde la hegemonía de una teoría *positivista* que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene en cuenta solamente lo que se considera válido, a partir de categorías deductivas universales, realidad que no está exenta de problemas. De hecho, Torres (2001) expresa que “el positivismo tiene serias dificultades para entender la transformación de eventos no lineales o la discontinuidad profunda de los fenómenos de la vida real” (p. 32). La cuestión de fondo es que se está ante una positivización del quehacer educativo, que se identifica con una tendencia *logocéntrica*, es decir, una que da prioridad a lo que se produce, a lo estandarizado, lo rígido, lo establecido por dinámicas no propiamente educativas sino de tipo socio-económico, desde las que se renuncia a las experiencias que nos hacen humanos, y que por naturaleza están cargadas de sentidos y significados que no pueden simplemente organizarse estadísticamente.

Esta realidad posibilita establecer la relevancia de la presente investigación. En Ricoeur, es la vida real, esa misma que está compuesta de muchos matices la que precisamente puede abordarse desde su filosofía, sobre todo desde su *fenomenología narrativa*, haciendo posible una lectura diferente de la educación, en donde el conocimiento que se da en el aula aparezca asociado a la construcción de identidad, es decir, a la vida misma de quienes hacen parte del proceso educativo, apuntando a la formación de sujetos capaces de interactuar en contextos diversos y de manera integral.

El objeto de esta investigación es la *filosofía de Paul Ricoeur*, a partir de la que se buscan elementos que permitan considerarla una filosofía para la educación. Esto confiere alcance y virtud suficientes a su pensamiento, para establecer de modo innovador los fundamentos desde los cuales puedan estructurarse y desarrollarse líneas diferentes para el quehacer educativo, superando de este modo esquemas de tipo positivista.

Se espera encontrar en su filosofía fenomenológica, muchos elementos que posibilitarían la reinterpretación del pensamiento pedagógico narrativo, permitiendo la emancipación de estructuras logocéntricas, es decir, de estructuras teóricas que propenden a la formación de personas que cuenten con herramientas para resolver problemas de diversa índole, pero incapaces de inferir los diversos sentidos y significados que la realidad puede ofrecer, dando como resultado un ser humano con dificultades para la introspección, la interrelación y la comunicación de sus experiencias.

Es así como la reflexión en torno a la filosofía de Ricoeur, permitiría establecer a partir de su fenomenología narrativa algunos fundamentos epistemológicos desde los cuales el pensamiento pedagógico lograría desarrollarse de manera más vinculante e integral, forjando de este modo no solo un ser humano capaz de resolver problemas, sino también con capacidades que lo hacen verdaderamente humano

Desde aquí puede inferirse que la filosofía de Ricoeur permite trabajar por una educación que aborde *la realidad*, entendiendo la naturaleza de la misma, capaz de comprender como diría Torres (2001) “lo caótico, lo confuso, lo intenso y apasionado, lo normativo, coexistente íntimamente con lo sistemático y metódico, lo ordenado, lo sintético y analítico” (p. 31).

Esta iniciativa adoptó como objetivo general, identificar los aportes de la filosofía narrativa de Paul Ricoeur y su relación con la educación.

Dentro de los alcances del artículo de reflexión, se busca además producir nuevo conocimiento capaz de responder de manera clara al problema abordado, permitiendo establecer los siguientes objetivos específicos:

- Identificar en la filosofía de Paul Ricoeur nuevas categorías de análisis relacionadas al tema educativo.
- Orquestrar desde las categorías identificadas, una reflexión que sirva a posibles itinerarios de innovación educativa.
- Proponer contenidos desde los cuales se puedan estructurar posibles reformas del modelo logocéntrico, en aras de otro más integral, de corte narrativo.

Metodología

Este artículo procura interpretar documentos relacionados con la filosofía de Paul Ricoeur y su relación con la educación; en este orden de ideas, busca desarrollar un análisis de fuentes principales y secundarias, a partir de las cuales se realizará tal ejercicio hermenéutico.

Ciertamente, identificar los aportes de Ricoeur en este ámbito es una tarea que se ha venido desarrollando durante las últimas décadas, sobre todo si se parte del hecho de que su filosofía es rica en contenidos que pueden ser reinterpretados desde el quehacer educativo. La búsqueda de antecedentes se realizó a partir de la lectura de algunos artículos acerca de Paul Ricoeur del autor Moratalla, que fueron dando líneas y pautas para la profundización en la literatura fundamental de este ejercicio. Estos artículos condujeron a la lectura de textos de carácter estructurante como *Tiempo y narración* (I, II, III), desde los cuales se evidenciaron categorías de análisis esenciales. Terminado un primer análisis de los textos de Ricoeur, se procedió a abordar artículos que paralelamente se habían descargado de revistas indexadas y que hacen relación a la filosofía de este autor, sobre todo aquella que toca de alguna manera el tema educativo.

Se precisa que las estrategias para la búsqueda bibliográfica que se utilizaron tuvieron en cuenta dos criterios fundamentales según los cuales las fuentes primarias deberían ser textos escritos por Ricoeur, desde los que se comprendiera su aporte al campo educativo de modo directo y sin mediaciones. Asimismo, se tendrían en cuenta documentos que no tuvieran más de doce años de antigüedad, hallados en bases de datos con reconocido rigor; dicho criterio aplicó para la literatura secundaria, referida a Ricoeur.

Para lograr los objetivos trazados en la investigación se utilizó el método de la *investigación teórica*, entendida como investigación fundamental, básica, y que posee como característica principal partir de un marco teórico y permanecer en él, pero que al mismo tiempo posibilita la realización de deducciones teóricas que serían precisamente las que estructurarían el corpus que se desea construir. Como dice Barahona (2013), “podemos concebir la investigación teórica como la actividad sistemática de elaborar, construir, reconstruir, explorar y analizar críticamente los cuerpos conceptuales en que se enmarcan las distintas áreas del saber” (p. 8).

Según lo expresado, cualquier tipo de conocimiento está ligado a una teoría, realidad indiscutible, aunque no siempre reconocida oportunamente. Necesario considerar la esencialidad de los fundamentos teóricos en cualquier tipo de conocimiento, sin los cuales no es posible alcanzar la objetividad propia del objeto de estudio; Buenfil (2002) expresa que la teoría es *conditio sine qua non* para alcanzar la objetividad al querer comprender la realidad; máxime si desea convertirse en un saber universal y válido en muchos casos. En este sentido, y de acuerdo a Cresswell (2005), este ejercicio investigativo considera la teoría como el fundamento epistemológico que sostiene su marco teórico, por lo que en el fondo es ella la que determina las categorías a utilizarse, y al mismo tiempo, la que delimita el radio de acción de lo que se está abordando, evitando divagar en superficialidades y/o elementos que no conducen ni poseen relación con el objeto de estudio (p. 5).

Precisamente y para lograr mantenerse en lo dicho, el artículo propone como estrategia metodológica el análisis de los textos de Paul Ricoeur y de algunas reflexiones en torno a la educación, con el fin de inferir de los mismos las categorías conceptuales

necesarias para alcanzar –desde la sistematicidad propia de la teoría-, un conocimiento auténticamente científico, gracias al cual se pone en evidencia el valor de la teoría en cuanto capaz de establecer las estructuras invisibles de la realidad, y que desde el objetivo de la investigación propenden a construir líneas novedosas para el quehacer educativo.

Tal ejercicio no pretende ser un mero recorrido bibliográfico por los textos de Paul Ricoeur, sino que busca desde una postura crítica de los mismos construir nuevas interpretaciones. Precisamente el enfoque dado, es decir, el de la investigación teórica, propende a la construcción de nuevas teorías que sirvan a la comprensión renovada de la realidad. Se buscó por lo tanto generar nueva teoría desde la filosofía fenomenológica del autor a partir de la hermenéutica de los textos ya mencionados.

Ciertamente, esta investigación teórica no se realizó de cualquier modo, sino que implicó tres momentos diferentes. Lo primero que se hizo fue *organizar* las hipótesis inconexas o explicaciones aisladas de distintos fenómenos y dominios, que en la presente investigación tuvieron que ver con conceptualizaciones pedagógicas y filosóficas. Tal ejercicio exigió no confundir cualquier “práctica social con práctica educativa, ni reflexión de una práctica social con reflexión pedagógica” (Bambozzi, 2008, p. 13), dado que lo pedagógico y lo filosófico poseen un valor propio siempre y cuando se desarrolle desde las dinámicas de las mismas ciencias en mención, y por lo cual se garantiza no un proceso que busca resultados a cualquier nivel y, de cualquier manera. Barahona (2013) establece que esta organización de hipótesis integra enfoques multidisciplinarios e interdisciplinarios, en cuanto se desea contar con la teoría de mayor alcance y poder explicativo (p. 9)

El segundo momento obedeció a la *generación de conocimiento*, en cuanto se buscó dar explicación al fenómeno que se estaba abordando y que tocaba directamente el hecho de no tener en cuenta los vaivenes de la vida misma. A tal propósito se encamina la reflexión hecha por Ascárate (2017), quien expone la dinámica fenomenológica de la voluntad de Ricoeur como una manera de reivindicar algunos elementos propios de la experiencia humana: “se trata en primer lugar de pensar el significado de la imaginación y su alcance universal, que puede aplicarse a todas las

vivencias humanas” (p. 97). Cabe entonces preguntarse: ¿Se ha quedado sin tal imaginación? ¿Es posible que nuestras prácticas pedagógicas estén tan ancladas en lineamientos de tipo positivista, que no seamos capaces de destrabar dicho anclaje? ¿Cómo lograr una auténtica emancipación de este tipo de tendencias profundamente eurocéntricas?

En consonancia con lo dicho se desarrolló el tercer momento de la investigación teórica, a saber, su *carácter crítico*, que consistió en evaluar la coherencia interna de los cuerpos del conocimiento (Barahona, 2013). La reflexión realizada de diversas fuentes, permitió comprender que la propuesta fenomenológica de Paul Ricoeur tiende un puente con la esencia misma de la educación, que al menos en lo desarrollado hasta el momento debe apuntar al reconocimiento de las propias vivencias desde su esencialidad, de modo que su fenomenología apuesta por una discursividad primordial que apunta a un decir (Ricoeur, 2013). Este “decir” puede interpretarse como referencia fundante, en cuanto no es posible desarrollar un pensamiento pedagógico de ningún tipo sin tales referentes o desde un simple mestizaje mal realizado de los mismos, como sucede en Latinoamérica, por lo que hoy más que nunca se hace imprescindible como afirma Meireieu (2006) “no renunciar al porvenir, no tenemos derecho a hacerlo y no es esa una de las menores paradojas de la educación, el hecho de que la presencia de los chicos nos obligue a levantar la cabeza” (p. 1).

Lo anterior permitió que surgiera una pregunta fundamental, es decir, levantar la cabeza ¿hacia dónde? ¿En cuál dirección?, preguntas que tienen que ver con una redefinición de lo que es la educación, de tal modo que pueda tenerse un horizonte claro de lo que se persigue. Efectivamente, la propuesta que se planteó, teniendo como base la filosofía de Paul Ricoeur, permitió concebir la educación como una dinámica abierta que, partiendo de la vida misma, hace posible la comprensión, transformación y resignificación de cada acontecimiento y circunstancia, generando así, humanización desde la propia identidad. Tal definición no excluye de ninguna manera lo que desde las disciplinas científicas en sentido deductivo se pueda conocer, por lo que las integra de manera armónica dentro de la vida misma como parte de un conjunto, pero sin absolutizarlas.

La definición asumida de educación, hizo posible establecer algunos vínculos desde los que se pudo profundizar aún más. El primero de ellos fue la relación *sujeto–conocimiento*, que se plantea desde categorías fenomenológicas, a saber, la voluntad y la imaginación, lo que significa dos cosas: una, que el sujeto es capaz de conocer la realidad en sus diferentes experiencias; y dos, que el conocimiento adquirido debe ser identitario.

Otro de los vínculos que apareció fue el de *sujeto–comunidad*, dado que, al apuntar a construir líneas nuevas para el quehacer educativo, no es posible hacerlo al margen de quienes son protagonistas en las dinámicas educativas, es decir, la comunidad, lo que en el fondo ha producido un desvirtuarse del quehacer educativo (Bambozzi, et al., 2018), hecho que se constata en la poca o casi nula participación de las comunidades en la construcción de currículos y actividades que podrían enriquecer las dinámicas educativas.

Resultados y hallazgos

Autores como Moratalla y Mella (2008) expresan: “La filosofía de Ricoeur propone una educación en términos narrativos a partir de dos enfoques principales: uno didáctico, que aborda las prácticas educativas; otro curricular, que tomaría en consideración las estructuras narrativas en la educación” (p. 1). Esta doble dinámica que consolida la propuesta de Ricoeur se fundamenta en que lo narrativo es transversal a cualquier experiencia humana, llámese arte, economía, deporte, ciencia, filosofía, moda, etc.; por lo que se trata de una dinámica cuya epistemología se desarrolla dentro de dos ámbitos específicos, a saber, el fenomenológico y el hermenéutico. La estructura epistemológica mencionada hace posible que desde la reflexión de una educación narrativa se busque establecer dinámicas de re-construcción y de re-conocimiento, lo que en palabras del mismo Ricoeur (2005) debe entenderse como un “reconocer algo como lo mismo, como idéntico a sí mismo y no como otro distinto de sí mismo, por lo que se implica el reconocer y el conocer” (p. 31).

Las dinámicas de la re-construcción y el re-conocimiento posibilitan la construcción de una filosofía de la educación orientada a una pedagogía de la ipseidad, la cual parte del hecho de que los seres humanos en sus relaciones y consigo mismos, construyen narraciones cuyos significados están condicionadas por los argumentos y por el tiempo; esto resalta la importancia de la identidad narrativa, que para Ricoeur es condición fundamental en la construcción del mundo, por lo que Moreno y Vila (2021) manifiestan: “esta estructura narrativa es la que supone una condición para la identidad personal” (p. 127). En este entramado de coordenadas, la educación se presenta como una dinámica en la que la alteridad -entendida como reconocimiento del otro-, funge de plataforma para la vivencia de responsabilidad ética para con el otro. La identidad mencionada tiene que ver con la posibilidad de arriesgar la mismidad o modo de ver las cosas, que en Ricoeur debe ser comprendida como una identidad dinámica relacionada con el pasado, el presente y las narraciones que construye, dejando que aparezca el *quién*, es decir, el que narra la historia. Todo este preámbulo abre paso a la diferenciación entre el *idem* y el *ipse*, entendidos como identidad fija e identidad cambiante respectivamente; el *idem* es sustancia formal y el *ipse* es sustancia narrada, por lo que ambas dinámicas se presentan en la persona, aunque la identidad fruto del *ipse* es la que hace posible la construcción de nuevos sentidos y significados. La ipseidad -entendida como identidad narrativa-, es la que abre camino a la posibilidad de la promesa, que está inmersa en la narración, cohesiona la vida y la proyecta hacia el futuro, generándose una solicitud por el otro; dicha solicitud no es espontánea debido a la disimetría en las relaciones humanas, así como tampoco es el resultado de la reciprocidad que se da entre personas, sino que surge de la comprensión del otro como don, que a su vez es gratitud y no instrumento, objeto u obligación.

Todos los supuestos anteriormente desarrollados hacen posible una pedagogía de la ipseidad o pedagogía en sentido narrativo, en donde se desarrolla el diálogo entre todos y cada uno de los actores en los procesos educacionales. La identidad narrativa, fruto del narrar, escuchar y viceversa, se va configurando a través del narrar lo propio y escuchar otros relatos, evitando de esta manera el solipsismo al que puede inclinarse una persona al interior de un proceso de educación lineal o unidireccional; es aquí en donde la propuesta de una pedagogía de la ipseidad se configura como un camino

abierto de reconocimiento, de donación, de eticidad, en cuanto se logra superar y se saben superadas las condiciones del idem, de la mismidad estática, para pasar al ipse, es decir, a la comprensión del otro como don, como compañero de camino. (Moreno y Vila, 2021)

Al respecto, Pallares, et al., (2020), expresan la necesidad de “situarse entre un origen y una meta que, contrastado a reflexiones y preguntas, proyecten una pedagogía no anquilosada en maneras estáticas de pensar, y al mismo tiempo capaz de optimizar las vinculaciones entre sujetos, educación y praxis pedagógica” (p. 529). Lo dicho descarta el equívoco de pensar que lo narrativo es una simple amalgama o collage de experiencias, o mera fusión de entramados a los que se les debe buscar una relación para que cuadren bien dentro de un marco pre-establecido, y esto porque el carácter narrativo que se anhela desarrollar no es una reflexión en orden a cuestiones ficticias, alejadas de la realidad de la persona, sino más bien una retirada reflexiva en torno al mundo, que provoca un diálogo constante y amplio, en donde los elementos, circunstancias, experiencias, entre otras, son espacios de re-construcción y de reconocimiento de sentidos.

En este punto se abre paso la idea de educación emancipatoria, entendiéndola como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de los sujetos de educación; dicha idea se vincula a la reflexión hermenéutica de Ricoeur, que hace posible la superación del sujeto abstracto, proponiendo una apropiación de sí mismo, mediada y concreta (Avanzini, 2020). Tal afirmación tiene sentido si se comprende que el sujeto contemporáneo -particularmente los jóvenes-, atraviesan por una crisis de identidad en donde se asiste a la tecnificación de las relaciones interpersonales que normalmente se construyen desde tres formas de integración esenciales como la espacial, la temporal y la social; es este el panorama de los jóvenes que al interior de las instituciones educativas buscan un lugar que les acomode y convenga, que no les exija ni complique la vida, convirtiéndose en escenario que sostienen la niñez que no se posee y apunta a la pérdida del sentido y del horizonte de la existencia, y en donde los actores adultos tendrían que promover el paso a la adultez.

La propuesta de Ricoeur tiene como fundamento la *hermenéutica del sí*, que comprende el paso de una hermenéutica del texto a la de la acción, y en donde es posible comprenderse desde la interpretación ética del actuar. Lo anterior es posible solo desde la auto interpretación del sujeto y el recurso al relato para constituirse narrativamente, y gracias a lo cual se logra un direccionamiento al *ethos* y por ello un redescubrimiento y resignificación de la vida (trama). Es la escuela el lugar en donde se da la integración de diferentes tramas, propiciando de esta forma la síntesis de identidades en un marco heterogéneo, que conduce a la estructuración de dinámicas educacionales de carácter emancipador (Avanzini, 2020).

En este punto, Freydell (2018), plantea la categoría de *agente*, cuyo rol dentro del proceso pedagógico es de relevancia capital. El agente adquiere condición narrativa y por ello es “sujeto en la acción narrativa, es decir, discurre entre la acción del sujeto que narra y la acción del sujeto que lee o escucha” (p. 162). Lo expresado es importante en cuanto corrobora la necesidad de no dejar perder los procesos de construcción de identidad y de formación que surgen a partir de las experiencias vividas por el sujeto o agente narrativo.

En lo dicho se hace patente la relación profunda entre narración/retrato y filosofía, y su aplicación a la acción educativa, por lo que Moratalla y Mella (2008) explicitan:

El primer gran aporte del estudio filosófico de la narración es percibir que fraguamos nuestras identidades o subjetividades a través de relatos. Aplicándolo a la acción educativa, podemos postular una primera tarea de la educación: la constitución de subjetividades capaces de acompañar las transformaciones que imponen las peripecias de la vida, o si queremos, los cambiantes contextos culturales. (p. 2)

Se hace explícito que, apuntar por una educación de orden narrativo no solo vincula lo que puede aprovecharse desde el racionalismo, sino que va más allá en cuanto implica un cambio en los esquemas educativos tradicionales que están fuertemente condicionados por las nuevas tecnologías, eclipsando la profundidad y virtualidad que desde una dinámica de orden narrativo puede lograrse. Evidentemente, se debe obrar un cambio de argumento, es decir, la forma de enfocar o proyectar el quehacer educativo,

con miras a lograr una mayor complementariedad en los procesos que ofrece esta actividad humana, sobre todo los de la formación del ser humano, proceso en donde los elementos que se vinculan son variados y de diverso orden, tendiendo a la reconstrucción de la subjetividad, pero al mismo tiempo apuntando al re-conocimiento de la alteridad que es propia de los demás, especialmente si se tiene en cuenta que los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculan personas diferentes, es decir, capaces de reconocer la alteridad.

Para soportar lo dicho, Ricoeur (2013) habla de la triple mimesis, a saber:

- Mimesis I (pre-figuración): las comprensiones y experiencias previas que el lector y el autor de un texto tienen sobre la acción humana como un curso en el tiempo, y que se vehiculan en los símbolos culturales compartidos.
- Mimesis II (configuración): se trata de la construcción literal de una trama, a través de un relato desarrollado temporalmente sobre la historia de una vida.
- Mimesis III (refiguración): aplicación del relato a la propia vida, construyendo un nuevo mundo u horizonte de sentido. (pp. 115-140)

Esta triple mimesis permite orquestar un proceso de configuración que no se realiza sobre la nada, sino que se desarrolla sobre experiencias previas, con el fin de provocar cambios en el propio mundo. Precisamente y en su calidad de actividad transformadora por excelencia, la acción educativa puede plantearse desde la triple mimesis de Ricoeur, en cuanto nace de la vida, no es la vida y es capaz de cambiar la vida. En este sentido y según Freydell (2018), lo que se propone es un proceso complejo que no busca una mera transformación curricular –para lo que de hecho no tendría que hacerse una reflexión en torno al tema narrativo-, sino más bien uno que considere el tema de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje dentro de un proceso abierto. A este propósito se podría afirmar, que la triple mimesis planteada por Ricoeur encuadra perfectamente en la dinámica educativa, en cuanto

- Mimesis I: parte de la vida del estudiante, de la materia y del profesor.

- Mímesis II: las clases se convierten en espacios donde la vida misma es el fundamento de diversas tramas, haciendo posible la construcción de sentidos e identidad.
- Mímesis III: cambia la vida porque la educación influye en ella.

Se deja ver en esta dinámica la posibilidad del conocimiento moral, en donde los relatos adquieren una importancia capital (Kaufman, 2012). Para Ricoeur toda vida es narración, lo que de antemano presenta la estrecha relación entre ambas realidades y la posibilidad de apropiarse de la existencia a través de la narración. Para el filósofo francés la existencia está marcada por la temporalidad y la narración de historias, de allí que haya una relación de necesidad entre ambas, generándose de este modo una dinámica cíclica que hace que todo tiempo sea humano a través de la narración, por lo que la esencia de la actividad narrativa es la temporalidad. Se genera de esta manera una comprensión de los momentos que hacen parte de la construcción de la trama, y desde donde se reconocen mediaciones de índole simbólica, comprensiones en el ámbito de lo narrativo y de lo práctico, y transformaciones en las acciones que vienen narradas y que hacen posible identificar la unidad en el conjunto de lo narrado.

El desarrollo de la triple mimesis abre a la relación ética-narración. Se parte del criterio desde el cual las narraciones no son neutrales éticamente hablando, pero sí capaces de estructurar la ética; esto se complementa con la conciencia de que las acciones humanas se dan al interno de la sociedad y por ello están inmersas en un mundo de elementos simbólicos como las reglas, desde las cuales vienen valoradas dichas acciones. Es en el campo de las acciones donde las narraciones adquieren nuevos sentidos y significados, convirtiéndose en ocasiones para la exploración del sujeto de nuevas valoraciones morales que serán, o seguidas o rechazadas. En este sentido, de acuerdo a Kaufman (2012), las narraciones permiten construir nuevos itinerarios morales y por ello dar estructura a las que ya se poseen sobre la buena vida.

Se entiende entonces que educar, es una acción que implica la narración de relatos de diversa índole, buscando la humanización y el crecimiento de quienes hacen parte del proceso, realidad que no podría comprenderse sin tener en cuenta las

categorías que según Ascárate (2017), hacen parte de la fenomenología de Ricoeur, y con la cual se “reivindica el valor irreductible de la experiencia de la subjetividad frente a los esquemas cientificistas de corte positivista” (p.96).

La dinámica de la triple mimesis, abre en la propuesta narrativa de Ricoeur una fenomenología de la voluntad (Ascárate, 2017). Indudablemente, lo narrativo en Ricoeur está ligado al carácter temporal de la experiencia humana, por lo que incluso afirma: “El tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal” (Ricoeur, 2013, p. 39). Esta cita permite abordar dos nuevas categorías a las que no es posible renunciar si se pretende construir una educación *renovada* desde la filosofía de Ricoeur, a saber: la *concordancia* y la *discordancia*, que de modo innegable hacen parte de cualquier narración, particularmente de las que se presentan en los contextos de enseñanza y aprendizaje.

Concordancia y discordancia son dos dinámicas inherentes a la vida misma, debido a su carácter temporal, sirviendo de péndulo que mantiene el sano equilibrio de los acontecimientos, experiencias, situaciones, etc., que configuran la vida del ser humano como un ámbito en donde el fenómeno narrativo permite una comprensión diferente e integral de lo que es auténticamente humano y desde donde podría expresarse que no existe ninguna dinámica de la vida humana que no pueda ser contemplada y abordada desde la narración. Lo narrativo, en este caso, permite examinar la vida, retomarla desde perspectivas diversas y enriquecedoras, re-construir subjetividades y re-conocer alteridades, hecho que sirve de fundamento y estructura para identificar la acción educativa como una acción auténticamente narrativa.

Esbozados por ende los presupuestos que posibilitan que la acción educativa sea una acción plenamente narrativa, se hace necesario establecer una diferencia entre vivir y narrar, en cuanto las historias se cuentan, mientras que la vida se vive, generando en consecuencia un proceso dinámico, vivo y complementario entre las dos experiencias mencionadas, en donde vale la pena implicarse, so pena de terminar siendo una teoría entre otras que no toca la existencia ni conduce a la re-construcción de nuevo sentido de aquello que se experimenta (Ricoeur, 2013).

Todo lo dicho hasta el momento implica tener en cuenta la idea de realidad con la que se inicia y la forma mentis como se comprende el conocimiento y los modos de acceder a él (Pallares, et al., 2020). Se trata entonces de volver a los acontecimientos cotidianos que se generan en torno a la acción educadora, reconociendo en ellos la vitalidad suficiente para entrelazar desde la construcción de relatos (tramas), verdaderos espacios de intersubjetividad, en donde los contextos particulares se vinculan con los locales y las experiencias personales se vinculan con las colectivas, teniendo en cuenta que en definitiva se ponen en juego visiones conflictivas y críticas de la realidad, superando con creces una visión estática y funcionalista de la existencia.

A tal propósito Moratalla (2019) expresa:

La tarea del educador moderno no es transmitir contenidos autoritarios, sino que debe ayudar a los individuos a orientarse en situaciones conflictivas, y a dominar con coraje cierto número de antinomias. Comencemos por la antinomia más simple. Es necesario iniciar a los individuos, a la vez, en la soledad y en la vida pública (p. 152).

Es evidente que lo que Ricoeur plantea tiene su fundamento en un análisis fenomenológico de la existencia humana, que no puede entenderse desde lo pragmático y funcional, o desde los avances científicos y tecnológicos, en cuanto los alcances de estas posturas o modos de abordar la realidad, no son suficientes a la hora de iluminar situaciones que el ser humano experimenta de manera constante y con intensidades variadas. Es aquí en donde el fenómeno narrativo logra a través de los relatos una reconducción a la vida misma, y por ello el sentido o el significado de un relato brota en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector (Ricoeur, 2013). Se apunta indudablemente a la construcción de nuevos horizontes, en cuanto asignaturas, estudiantes y maestros, proponen desde sí mismos historias e interpretaciones de las mismas completamente diferentes, y gracias a lo cual es posible la ampliación de los escenarios y los horizontes de sentido para cada uno de los actores que hacen parte de la acción educativa, que hay que entender como acción narrativa.

Ineludiblemente, debe tenerse en cuenta que cuando se busca comprender la filosofía de Ricoeur e intentar identificar derroteros diferentes para el quehacer educativo,

se debe reconocer la fuerza que poseen las tramas que *inventamos*, como dice Ricoeur (2013). Se trata de descubrir la función referencial de la trama en medio de las experiencias de cada persona que actúa en el proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de re-conocer las experiencias mismas en cuanto narrativas, es decir, en cuanto experiencias temporales propias de la acción educativa.

Son precisamente las tramas mencionadas, entendidas como experiencias significativas, las que hacen posible que la educación narrativa pueda postular como objetivo de la acción educativa, una circularidad que de modo complementario alcanza una transformación –no significativa-, sino narrativa, de las vivencias que se dan en los procesos inherentes al quehacer educativo, en donde juega un papel fundamental el universo simbólico que posee cada actor vinculado al acto de educar, construido inevitablemente en el contexto familiar y social, y por lo cual puede establecerse que la acción educativa, entendida en términos narrativos, tiene una gran tarea, que Moratalla (2019) interpreta así:

La gran tarea de la educación es hacer que los otros, las personas, lleguen a ser sí mismos, desarrollen su identidad, es decir, desarrollen sus capacidades. Educar es hacer “florecer”, desplegar las capacidades. Si definimos así la educación, la centralidad de la propuesta de Ricoeur es incuestionable. Su afinada hermenéutica del sí mismo marca los senderos por los que puede y deben correr los fines últimos de la educación. Y también queda remarcada la textura política en la medida en que el desarrollo de las capacidades tiene lugar necesariamente en marcos sociales e institucionales. Cuidar y educar el sí-mismo, pasa por cuidar, y educar, a los otros en instituciones justas. (p. 154)

De esta forma se comprende que la filosofía de Ricoeur —desde donde se puede hablar de educación narrativa— busca formar sujetos capaces de integrarse a contextos tan cambiantes como los presentes, conscientes de la necesidad de reconocer las distintas identidades de cada persona, pero, sobre todo, capaces de vincular lo mejor de cada contexto o escenario que la realidad posibilita, gracias a los procesos de reconocimiento y re-construcción.

Conclusiones

Entender la educación como proceso narrativo, implica identificar las dinámicas propias de esta dentro de un proceso de crecimiento y de humanización, sabiendo reconocer la complejidad de lo que se aspira. Esto pone en evidencia la idea de que los procesos educativos pueden configurar la vida de quienes hacen parte de ellos, aportando sentidos y significados completamente diferentes; es por ello que uno de los grandes aportes que propone la filosofía de Ricoeur es ofrecer la posibilidad de una educación narrativa, como dinámica desde la cual se hace posible la aprehensión de criterios para el desarrollo ético de la vida, entendiendo dichos criterios como la estructura ontológica de una sabiduría práctica y relacionada con la conducta humana.

Es esta sabiduría práctica la que puede identificarse en su sentido más etimológico como ética hermenéutica en el pensamiento de Ricoeur, y desde la cual se infiere toda una serie de recursos epistemológicos que hacen posible un mejor desarrollo de la actividad educativa. Pero no solo ello, dado que esta ética se presenta como fuente de categorías conceptuales que desde lo fenomenológico iluminan el quehacer educativo, brindándole mayor solidez y por ende cohesión, sobre todo en lo que respecta al hecho de que la filosofía hermenéutica de Ricoeur propicia la comprensión de las dinámicas educativas al interior de una de tipo narrativo, posibilitando de este modo una educación de índole narrativa, capaz de dinámicas de construcción y consolidación de la identidad narrativa, que todo estudiante tendría que adquirir a fin de superar los límites que la sola biología propone al ser humano, lo que equivaldría -como ya se ha explicitado-, a quedarse en dinámicas de identidad del tipo *idem*, que se identifican con lo logocéntrico.

La percepción del propio yo en una dinámica de identidad *idem*, no puede sino hacer imposible la narración de la vida, por lo que se apunta a la generación del reconocimiento del otro como una dinámica propia de la persona a la que se llega no de manera casual, sino a través de la narración y la escucha de otros relatos, facilitando la generación de nuevos derroteros a nivel personal-existencial. Es aquí donde se proponen las dinámicas de la promesa, la solicitud y el don como caminos por los que es posible la construcción de una nueva pedagogía, la de la *ipseidad*, en cuanto que es

desde esta identidad -la del *ipse*-, desde la que puede superarse el estatismo de los procesos educacionales.

Reconocer la importancia de las narraciones en los procesos educativos, abre paso -según la perspectiva de Ricoeur- a la construcción del conocimiento moral, dada su condición de fuente en donde reposan las certezas morales de la humanidad; lo expresado permite clarificar el cómo las acciones vienen plasmadas en las narraciones que desarrollan las personas, en las que hay rastros de valoraciones éticas, subrayando a su vez la importancia de la fuerza que poseen las narraciones para generar nuevas valoraciones morales en los sujetos, dando origen en esta vía, a nuevas comprensiones del actuar humano desde la “hermenéutica del sí” como camino para la superación de la llamada filosofía del *cogito*, es decir, la tendencia a considerar al ser humano a partir del subjetivismo, descartando otras posibilidades de comprensión del mismo y de la realidad; dicha hermenéutica vincula la idea del sí mismo como otro, la ipseidad y la mismidad, entendidas como momentos vinculantes y al mismo tiempo coexistentes en la persona humana.

Lo dicho tiene sentido cuando se comprende que la historia y por ello la vida que hace posible la historia, no son sino expresiones de la identidad narrativa de una persona o comunidad, que se va fraguando a través del lenguaje capaz de narrar. Pero no se trata aquí de considerar el lenguaje como mero instrumento o canal de descripción de fenómenos, sino de comprender que en su interior se tejen las más diversas dinámicas relacionales, a saber, acción-narración, tiempo-narración, metáfora-narración, entre otras, que hacen posible en el sujeto el reconocimiento de su identidad. Para Ricoeur, la identidad narrativa se configura en esa intersección entre el mundo del texto y el mundo del lector, en cuanto el lector se acerca al texto con una comprensión de la realidad que es diferente -o al menos en parte- a la que propone el texto, y gracias a lo cual se hace viable la confrontación de sí y la reconfiguración del sí.

En la filosofía de Paul Ricoeur se propone una nueva comprensión del fenómeno de la identidad, abordado desde la perspectiva narratológica y en la perspectiva del sí mismo como otro, logrando de esta manera una propuesta que supera el subjetivismo egolátrico y por lo que se ubica en una dinámica de subjetividad narrativa, necesaria para

un cambio sustantivo y sustancial en los procesos educativos. Se trata entonces de comprender que lo narrativo, como escenario, es capaz de configurar al sujeto no desde una perspectiva subjetiva a secas, sino por una que vincula el *sí-mismo* con los símbolos culturales a los que se expone y de los cuales la literatura ofrecida en los procesos de enseñanza-aprendizaje es pionera.

Por último, se infiere desde la filosofía de Ricoeur, que las dinámicas educativas - que ya son complejas en sí-, deben abordarse desde una perspectiva diferente a la actual, que según el autor está en línea con las filosofías del *cogito*. Su reflexión se presenta como acerbo enriquecedor que hace posible la configuración de la identidad en sentido narrativo, siendo este el fundamento/corazón de las dinámicas educativas, donde la escuela se propone como el escenario de la reconstrucción de la identidad en sentido narrativo, identidad que viene orientada por una dinámica de carácter emancipatorio y, por ende, capaz de propiciar procesos que promuevan el desarrollo integral de los seres humanos.

Referencias bibliográficas

- Ascárate, L., (2017). Imaginación y voluntad: repensar la educación desde la herencia Husserliana de la fenomenología eidética de Paul Ricoeur. *Revista Universitas Philosophica*. 34(69), 94-104.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/18057>
- Avanzini, W. (2020). Emancipación supone identidad. Aportes desde el pensamiento de Paul Ricoeur. <https://doaj.org/article>
- Bambozzi, E. (2008). *Escritos pedagógicos*. Editorial **Del Copista**.
- Bambozzi, E., Ares, V. y Ferrer, M. (2018). La formación en pedagogía de los profesores en comunicación social desde una perspectiva crítica latinoamericana: la pedagogía como crítica social (UNC). <http://publicaciones.filo.uba.ar/x-encuentro-de-c%C3%A1tedras-de-pedagog%C3%ADa-de-universidades-nacionales-tomo-i>

- Barahona, M. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento: una reflexión desde la universidad estatal a distancia (UNED). <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rupturas/article/view/254>
- Buenfil, R. (2002). Los usos de la teoría en la investigación educativa. *Revista de Educación y ciencia*, 6(12), 29-44. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/viewFile/188/pdf>
- Cresswell, J. (2005). El uso de la teoría. *Dialnet*, (4), 5-14. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EIUseDeLaTeoria-2880916%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EIUseDeLaTeoria-2880916%20(1).pdf)
- Freydell, G. (2018). Caracterización del agente narrativo en las experiencias vividas. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cfla/article/view/3886>
- Kaufman, S. (2012). El lugar de las narraciones en la construcción del conocimiento moral: una reflexión desde Paul Ricoeur. *Revista Sophia: colección de filosofía de la educación* N13. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/8663>
- Meireieu. F. (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001440.pdf>
- Moratalla, T. (2019). Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación. <https://www.researchgate.net/>
- Moratalla, T. y Mella, P. (2008). Notas para pensar la educación en términos narrativos. *Cuadernos de pedagogía universitaria*. 5(10), 5-9. <https://www.researchgate.net/publication/334402747>
- Moreno, R. y Vila, E. (2021). Identidad narrativa en la relación educativa: promesa, solicitud y don. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria* 34(1) 125 – 138. <https://revistas.usal.es/>
- Pallares, M., Villalobos, J., Hernández, J. y Caberos, I. (2020). Pedagogía con carácter: Aproximaciones a la disciplina pedagógica como campo de reflexión del sujeto de la educación a partir de Ricoeur. https://revistas.uam.es/bajopalabra/article/view/bp2020_24_026

Ricoeur, P. (2005). *Caminos de reconocimiento*. Madrid, España. Editorial Trotta.

Ricoeur, P. (2013). *Tiempo y narración. Volumen I*. México, Editorial Siglo XXI.
(Séptima impresión del trabajo original publicado en 1995).

Torres, C. (2001). Grandezas y miserias en la educación latinoamericana. CLACSO, 23-52. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010031230/2torres.pdf>