

## 9.

# EL SUJETO EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA. UNA REFLEXIÓN DESDE LA FILOSOFÍA DE PAUL RICOEUR

Luis Carlos Bermúdez Quintero<sup>19</sup>

Universidad Católica de Córdoba - Argentina

### Resumen

El artículo aborda la cuestión del sujeto educativo desde la reflexión filosófica desarrollada por el filósofo francés Paul Ricoeur. Se abre un escenario a modo de introducción que hace posible la comprensión de las relaciones entre antropología, filosofía y educación, de tal modo que se establecen los fundamentos epistemológicos desde los cuales la reflexión propuesta adquiere cohesión y validez. Dicho escenario permite abrirse desde la reflexión propia de Ricoeur a la identificación del sujeto educativo, que desde lo ontológico se presenta como ser capaz de vivencias voluntarias e involuntarias, en las que se crean escenarios de interpretación que sólo desde lo narrativo pueden acogerse y asumirse, reconociendo de este modo la necesidad de ver en la educación una finalidad más humana y humanizante, por lo que necesariamente se desemboca en lo que compete al componente ético de la misma.

**Palabras claves:** Paul Ricoeur, sujeto educativo, voluntario e involuntario, narrativa, fines educativos.

---

<sup>19</sup> . [abadmakario@hotmail.com](mailto:abadmakario@hotmail.com)

## **Desarrollo.**

### **Antropología, filosofía y educación. Una relación intrínseca y necesaria.**

Normalmente la educación y la antropología se relacionan de manera directa, en tanto que los fundamentos aportados por la antropología fundamentan el ser y el deber ser de la educación. Podría decirse que establece los criterios ontológicos y teleológicos de esta. Los primeros, en cuanto le orienta a trabajar con lo que el ser humano es, y los segundos debido a que posibilita establecer los fines de la educación, relacionados con el ser humano.

Educar es siempre un ejercicio humano y por ende debe definirse qué es lo humano y cómo debe ser humano, garantizando de este modo la mejor forma de educar, y por lo que se infiere el que traicionar este fundamento empobrecería la educación. Desde lo dicho se puede afirmar el que la antropología tiene la capacidad para (re)definir al hombre y por ende aportar al ámbito educativo lo necesario para redefinir la educación que se desea, experiencia que implica no sólo conocerse, sino también aquello a lo que se puede llegar a ser, y por lo cual la antropología es en cierto modo garantía de que la educación pueda asumir nuevas categorías que se desprenden del mismo ser humano (Sibilia, 2005). En el fondo la antropología es para la educación un instrumento que le permite abordar las culturas desde lo multicultural, vinculando sujetos diversos y diferenciados, conduciendo de esta manera a la educación a realizar una continua relectura de los símbolos para una comunicación correcta y pertinente.

En esta relación que se teje entre antropología y educación se diferencian los horizontes de las mismas, en tanto que la antropología establece criterios cercanos a los filosóficos ciertamente, pero sustantivos a su quehacer, con la finalidad de entender al hombre como uno capaz de llegar a ser y crear aunque igual a otros, y es en esto en donde la educación se presenta como una experiencia mucho más amplia, más ambiciosa, más humanizante, propendiendo a que quienes hacen parte

del proceso educativo puedan ser fieles a sí mismos. Es cierto que los fundamentos ontológicos se mantienen en el hombre de las cavernas, en el del medioevo, el de la modernidad y el de la post modernidad, pero sus condiciones ópticas e históricas son diferentes, realidad que permite a la antropología reflexionar en estos cambios que atañen al ser humano y que generan nuevos interrogantes que no se resuelven con lo ontológico, sino que exigen nuevas categorías de interpretación de lo humano, particularmente de lo que a educación se refiere.

Hablar de nuevas categorías es consecuencia obvia de fenómenos que cambian para el hombre, por lo que podría afirmarse que el ser humano es uno que se construye -en el sentido más humano del término- a partir de diversas alteraciones epocales a las que la antropología y la educación deben adaptarse y responder de la mejor manera (Choza, 2015). Ambas disciplinas están llamadas a consolidarse a partir de la creatividad que puedan lograr en lo propio de sus disciplinas, posibilitando el complemento de lo educativo a partir de lo antropológico no sólo en la interpretación de los cambios actuales, sino en la capacidad de anticipar lo necesario y lo posible, es decir, en lo heurístico, y para lo cual se debe reconocer que las cuestiones que atañen al hombre de hoy surgen de escenarios diversos como la ciencias y la tecnología, dando origen a nuevas configuraciones no sólo del ser humano a nivel individual, sino también a nivel de futuras generaciones.

Antropología y educación tendrán que salir al encuentro de estos cambios y avances, de tal modo que puedan abordarlos desde perspectivas integrales que sean capaces no sólo de diagnosticar y comprender, sino también de afectar y actualizar para poder así definir y orientar por el ser humano que se desea. Es por ello que los actores de las dinámicas educativas podrían ser considerados profetas en cierto sentido, dada la exigencia de tener claridad del tipo de ser humano que se desea educar y esto es posible desde una correcta integración de lo antropológico en los

lineamientos y criterios del quehacer educativo. Se implican ciertamente todos y cada uno de los componentes de la actividad educativa como permeables por las categorías antropológicas que vienen reconocidas como necesarias para la construcción de un nuevo sistema, capaz de forjar la mejor versión del ser humano.

El nuevo sistema debe contar con lo que la historia ha forjado pacientemente, pero sin encerrarse en ella, sino más bien abierto siempre a la novedad que el mismo ser humano en su realidad biológica, ontológica, histórica y cultural va suscitando y proyectando, siendo capaz de distinguir los diferentes territorios que constituyen la vida de quienes hacen parte de los procesos educativos (Gómez, 2002). Esta distinción mencionada de alguna manera permite a la educación hacerse cargo del hombre actual y de las nuevas generaciones, esas que gracias a los avances científicos y tecnológicos son mucho más conocidos que antes y gracias a los cuales tendría que asumir con mayor pasión y claridad la existencia humana, proponiendo un desarrollo y formación integral, correcta, saludable.

Lo dicho se logra a través de categorías que junto a la antropología puede identificar y dar cuerpo, en tanto que sin estas no es posible definir las dimensiones educables de la persona, es decir, del sujeto educativo, ni habría medios, y por ende ningún fin, por lo que educación y antropología deben unirse para lograr que las dimensiones educables conduzcan a los participantes de los procesos educativos a delimitar lo que se es, lo que se va siendo y lo que se debe llegar a ser. Es aquí donde la filosofía de Paul Ricoeur ofrece un acervo bastante rico en categorías que no sólo posibilitan la identificación del sujeto educativo, sino que lo comprenden y proyectan dentro de esta dinámica humana a su propia humanización.

**El ser humano en cuanto sujeto educativo. Un ser abierto a la comprensión de sí mismo.**

Para Ricoeur toda filosofía nace de una pregunta esencial: ¿qué es el hombre? interrogante que acompañó su reflexión a lo largo de toda su vida. Dada la influencia

de la filosofía reflexiva en su manera de comprender las cosas, Ricoeur fue un amante no sólo de aquello que a partir del esfuerzo y capacidades humanas podría conseguirse, sino mucho más, de aquello que se presentaba siempre como una posibilidad para el ser humano. Se ha de entender como dice Grondin (2019), que por posibilidad Ricoeur piensa a la vez:

Es la capacidad de comprensión, característica frecuente de los grandes pensadores. El lector moderno quizá entienda aquí sobre todo la capacidad conquistadora de emprender tareas, conocer y dominar la naturaleza. Eso forma parte del hombre, naturalmente, pero por posibilidad hay que entender también que el hombre *puede* sufrir, que puede no estar a la altura de sus posibilidades, que por tanto puede obrar mal, pero que también puede actuar, hablar, contar sus experiencias, mantener promesas, perdonar, ser rozado por lo divino. Son posibilidades que otros seres no poseen en igual medida, pero todas ellas definen ese esfuerzo por existir que somos (p.12-13).

Clave en lo que se acaba de compartir la mirada atenta de Ricoeur al esfuerzo por existir y lo que es capaz de conseguir, particularmente mediante el lenguaje que narra lo vivido, haciendo de su pensamiento uno de carácter hermenéutico. Esta concepción del hombre como esfuerzo le acompañará en sus reflexiones, derivando en cuestiones acerca del sentido, las posibilidades y los recursos a los cuales el hombre tiene acceso muy a pesar de su finitud, de su tragedia y de su condición humana. El ser humano es esfuerzo y por ello son válidas todas y cada una de las apuestas que se hacen por él mismo, todos y cada uno de los intentos que realiza por concluir las cosas que inicia, de cerrarlas, aunque para Ricoeur la vida está inexorablemente orientada a la inconclusión, es decir, a permanecer siempre abierta.

La convicción compartida anteriormente orienta la reflexión filosófica de Ricoeur por un aspecto fundante en su visión del hombre, a saber, el de *la voluntad*, conduciéndolo a escribir toda una filosofía de la voluntad que inicia desde 1933 y

que tendría que desarrollarse en tres obras vinculadas pero separadas; la primera parte de esta obra se publicó bajo el título de *lo Voluntario y lo involuntario* (1950); la segunda con el nombre de *Finitud y culpabilidad* (1960), comprendiendo dos libros: “El hombre falible y La simbólica del mal”. La tercera obra tendría que ser una *Poética de la voluntad*, pero esta no vio la luz, sino que se reflejó en otros temas asumidos por el filósofo. Esta obra “proclama desde su primera página que su propósito es contribuir a revelar las estructuras o las posibilidades fundamentales del hombre” (Grondin, 2019, p.41).

Aun cuando no es tan evidente, la reflexión de Ricoeur pretende ser una crítica a las tendencias demasiado teóricas, cognitivas y perceptivas del hombre en el mundo, haciendo de lado las variadas posibilidades a las que el hombre tiene acceso gracias a su esfuerzo, realidad que para él es propia de su ontología, es decir, de su estructura más fundamental, que a su vez debe ser descrita y comprendida. Ontológicamente el hombre está dotado de voluntad y por ende permanece siendo el mismo pero abierto a múltiples posibilidades; carácter propio de la voluntad humana es la falibilidad, por lo que Ricoeur la contempla como una que la arrastran las pasiones, pero al tiempo es llamada a lo trascendente, y por lo que no puede ser abordada con una simple descripción empírica de lo que sucede en ella y por ella, sino que debe ser abordada desde un acercamiento fenomenológico, capaz de identificar sus fundamentos posibles.

Para resolver esta cuestión la reflexión de Ricoeur propone una descripción de la voluntad llamada *eidética* en tanto que pretende identificar las “esencias” y el vocabulario de lo que está relacionado con la voluntad. Ricoeur se abre paso en su comprensión del ser humano a partir de esta eidética de la voluntad, llegando a la certeza de que esta “no es soberana” en cuanto convive con lo involuntario, manifestado en la corporalidad, las necesidades y de manera particular el dolor (Ricoeur, 1986). De algún modo toda persona experimenta muchas situaciones que

se presentan de forma involuntaria, realidad que toca sus razonamientos, hábitos y pasiones, particularmente aquellos que le conducen a verse como auténticamente humano y no necesariamente como una tragedia o alguna otra visión un tanto pesimista. La descripción eidética al ser fenomenológica permite comprender el rigor que imprime Ricoeur a esta visión del hombre quien ve en su falibilidad, es decir, en sus dinámicas voluntarias e involuntarias un escenario para la construcción de auténtica identidad, y por lo que podría afirmarse:

La fenomenología descriptiva encarna, según Ricoeur, el camino del análisis racional, a igual distancia del irracionalismo (que lo voluntario y lo involuntario asocia particularmente con Bersong) y de una visión puramente intelectualista o cognitiva del hombre, que haría de este último un puro espíritu incorpóreo (Grondin, 2019, p.48).

Detrás de esta comprensión se desarrolla una fenomenología del querer que de manera dramática pero equilibrada, ubican al ser humano ante la necesidad de reconciliarse consigo mismo, con su frágil realidad, con el fin de no comprenderse desde aquello que le hace “un ser para la muerte o una mera náusea”, sino más bien desde lo que le impulsa a la vida, a seguir adelante, y que Ricoeur mismo denominó una nueva *ingenuidad*: “Siempre se hace necesario volver a una segunda ingenuidad, suspender la reflexión que, por su parte, suspendía la relación viviente de la evaluación con el proyecto” (Ricoeur, 1986, p.89). Para Ricoeur el proyecto es la vida misma en la que el ser humano al tener un cuerpo debe reconciliarse con aquello que no desea, que no busca, que no anhela y que se presenta como contrario, como involuntario.

Es como si Ricoeur al hablar de lo humano propusiera una teoría de la restauración que hiciera posible que el hombre conectara con la vida, con sus posibilidades, con todo el mundo de sus capacidades y potencialidades, de tal modo que, sin olvidarse de su condición falible, de lo trágico y angustiante, de lo que le

inquieta, pero sin caer en un cierto romanticismo que podría hacer pensar que en la vida todo se da sin el más mínimo esfuerzo, ¡claro que no!, y por ello se planteó al inicio la comprensión de Ricoeur del hombre como esfuerzo.

Es esta misma concepción del hombre la que posibilita que en el texto de *Voluntario y lo involuntario* de 1950, se usen tres verbos que permiten una mejor comprensión del hombre que es esfuerzo, a saber: Decidir, Obrar y Consentir. Estos, exponen la trama temporal en la que cualquier esfuerzo humano se inscribe y son como la huella del acto de voluntad y sus tres momentos constitutivos, por lo que decir: “<<Yo quiero>> significa:1) yo decido; 2) yo muevo mi cuerpo e inscribo mi acción en lo real; 3) yo consiento” (Grondin, 2019, p.51). Estos verbos ofrecen una radiografía de la naturaleza humana que integra el pensamiento y la voluntad, por lo que va más allá de una comprensión que se estanca en lo observable y lo biológico, adentrándose más bien en lo intencional, en el sentido y el significado para el que realiza los actos, en tanto que sólo el ser humano podría entender el horizonte de sentido de una acción, de un camino por recorrer, de una espera, de un sufrimiento, superando así y con mucho, la mirada empírica que se desarrolla sobre el ser humano.

Ciertamente, la voluntad decide según sus motivos, que son diferentes a causas mecánicas y por lo cual los motivos deben entenderse en primer lugar. Al mismo tiempo, la voluntad tiene el poder para obrar, para lo cual ella misma se vincula a la realidad de cada persona. Por último, la voluntad puede consentir, que en otras palabras implica el querer una condición particular que en este caso sería expresión de lo que se asume como querido y como no querido.

Es evidente que la filosofía de Ricoeur se presenta como una filosofía del sentido, uno que está necesitado de comprensión y realización y que se rebela contra cualquier forma simplista y por ende reduccionista de entender las cosas desde lo meramente neuronal. Ricoeur apuesta por una recuperación del *cogito* pero no para

dejarlo en mero ejercicio del intelecto como lo proponen los modernos, sino más bien como condición de posibilidad para acceder al sentido de la vida, el mismo que se percibe en el interior de cada persona (Ricoeur, 1950). Detrás de esta apuesta se encuentra la intuición de que la existencia -que experimenta lo voluntario y lo involuntario- debe entrar en diálogo con las diversas manifestaciones de la vida misma, no entendiéndolo como un límite negativo, sino como ya se ha dicho, su condición de posibilidad y de actuar.

Toda esta estructura del hombre capaz y de la falibilidad que experimenta todo ser humano, expresando así la condición voluntaria e involuntaria de su existencia, son las que abren un lugar excepcional a la cuestión del sujeto educativo, visto desde su condición primigenia, desde su ontología, la misma que le hace capaz de descubrirse y de auto percibirse como unidad pero también como totalidad, experiencia que desde lo narrativo le abre a la búsqueda del sentido y del significado de cada una de sus vivencias, y no sólo a la comprensión de datos que necesariamente circundan en torno a estas. Es de este modo como la conciencia de su ser capaz y de su ser falible hacen que el sujeto educativo pase a ser protagonista en su proceso de aprendizaje, gracias a un *cogito* que no sólo se capta capacitado para resolver problemas, sino para asumir la vida en su conjunto, en su complejidad.

La reflexión desarrollada desde la filosofía de Ricoeur posibilita conectar con la cuestión educativa. Teniendo presente que la idea del hombre no ha sido la misma a lo largo de la historia, la educación ha tenido que estructurarse desde esta incertidumbre que podría comprenderse como innata al ser humano, en cuanto de manera constante busca una identidad sobre sí, una noción clara y pertinente. Ideas y reflexiones han surcado la historia de la educación y por ende han hecho posible el que muchos sistemas educativos se hayan puesto en marcha debido a la antropología que se ha asumido en su momento, por lo que es categórico el que, sin

una visión del hombre, o, en otros términos, sin una idea del sujeto no es posible un desarrollo pertinente de la experiencia educativa.

Es evidente la necesidad de plantearse la cuestión acerca del sujeto educativo en tanto que sin este no podría hablarse siquiera de educación y por lo que dicho sujeto es la persona humana, capaz de humanismo, capaz de enrolarse y comprender las dinámicas propias de los procesos educativos. Ahora, no obstante, no siempre se ha acogido una idea de la persona desde lo que su esencia o naturaleza ofrecen, sino que se han presentado parcializaciones por razones políticas, sociales, de progreso, etc., promoviendo así una comprensión y consolidación del sujeto educativo parcializada y por ende carente de integralidad (Melich, 1994). Necesario tener presente este tipo de datos en tanto que cualquier sesgo relacionado con el sujeto educativo será siempre asumido como un camino equivocado, o mejor, un callejón sin salida, por lo que se propende a acoger un fundamento universal acerca de la persona humana y en este sentido se debe apuntar a lo ontológico, es decir, a la estructura más profunda del ser humano, una que trascienda los límites de la mera biología y psicología de la persona.

Sirve a este propósito la obra de Max Scheler (1942) *-La idea del hombre y su historia-* quien desarrolla una comprensión integral del hombre, es decir, una que acoge al hombre no desde categorías a-posteriori o post experiencia, sino a-priori, como objeto propio, como unidad y totalidad, por lo que su abordaje es metafísico, ese mismo que el positivismo descartó completamente. Su definición permite retomar lo que los filósofos clásicos y medievales habían desarrollado desde la metafísica, reconociendo en sus aportes una riqueza por redescubrir; Scheler ve al hombre mucho más allá de su biología y psicología y por ello de sus reacciones fisicoquímicas, alejándose de una mirada evolucionista, pero al mismo tiempo de tendencias idealistas o espirituales que consideraban al hombre como mera abstracción, entidad cuya única verdad es ser espíritu.

La fuerza de los argumentos del filósofo alemán radica en la comprensión de los dos principios que fundamentan la vida humana, a saber, lo corpóreo y lo espiritual, vistos como distintos y de allí el que cada principio posee sus propios acentos y manifestaciones, pero vinculados en un mismo individuo y por lo cual - metafísicamente hablando-, el hombre posee una dignidad ontológica que no depende de factores externos y al mismo tiempo alcanza su autonomía, la misma que le viene de su libertad y posibilidad de elección. En este sentido Mantovani (1968) comenta que “en el ser natural no se encuentra la unidad del hombre. Debe ser referida a algo que trascienda a la existencia natural, algo que debe ser, que debe llegar a ser: la persona” (p.60). Scheler retoma la perspectiva ontológica propia del ser humano y de este modo brinda un fundamento sobre el cual puede trabajarse cualquier experiencia o vivencia, y en este caso, la del sujeto educativo.

Permite avanzar mucho más el definir por ontológico lo más estructurante, lo que hace que se manifiesten las potencias o capacidades propias de un ser, que en el caso del hombre significa reconocer en él toda una serie de capacidades y actividades para las cuales puede y debe educarse, en tanto que las maneras como se debe actuar no se hayan configuradas en la persona. Lo que se identifica con el *deber-ser* de las cosas se va asumiendo y es aquí donde la educación asume un rol de relevancia capital debido a la imperativa necesidad de presentarse como experiencia de humanización, en la cual y desde la cual todos los medios necesarios para ello deben ponerse al servicio de esta; se sobreentiende que la forma como la educación incide en el sujeto educativo será clave para el desarrollo de todas las capacidades de la persona, posibilitando de esta manera la configuración del *deber-ser* ya mencionado, pero más aún, para la consecución de los fines educativos, vinculados con la sociabilidad inherente de toda persona (Sanguineti, 2016).

**El sujeto educativo y su relación con los fines educativos.**

Lo dicho hasta el momento conducen a preguntarse por el mejor modo de vivir, cuestión que no se aleja en ningún momento de su visión del hombre capaz y falible, punto cardinal de su reflexión que conducen a identificar la riqueza subyacente en cada una de las experiencias que, siendo auténticamente humanas, deben comprenderse e interpretarse como respuesta a su deseo por existir. Dicha existencia se desarrolla en el tiempo y a través de narraciones que de manera recíproca se entrecruzan, en tanto que el tiempo tiene sentido a través de las narraciones y estas adquieren sentido en el tiempo.

Eran bien conocidas por Ricoeur las reflexiones que del tiempo se habían realizado en la historia del pensamiento, de las que concluye el que “una fenomenología pura del tiempo no es posible” (Grondin, 2019, p.135), por lo que se decanta por una comprensión del mismo en las narraciones, las historias, entre otras experiencias que el hombre puede narrar, en tanto que estas dan sentido a la aventura de la vida a imagen de trazos que se realizan en un dibujo y en donde cada ser humano es el narrador. Pero estas narraciones no son historias sueltas o ficciones forzadas que permiten comprender la vida, en tanto que se encuentran circunscritas a su realidad, a todo, y de allí que el entendimiento pueda construirlas y el lenguaje pueda expresarlas, dando origen a las tramas, que en cuanto estructuras internas de las narraciones se encuentran ligadas a los procesos de reconocimiento de cada persona.

El reconocimiento que la persona logra a través de las narrativas que es capaz de forjar, posibilita el que pueda narrarse a sí mismo, y si logra ello es porque ha alcanzado una apropiación de sí, realidad que exige por su propia naturaleza consecuencias de carácter ético. Para Ricoeur la ética es ante todo una “aspiración que se puede reconocer en la intencionalidad de la vida buena con y para con los demás en instituciones justas” (Ricoeur, 2013, p.176), que se diferencia de la moral

en cuanto esta última vendría siendo una articulación de la búsqueda en un contexto normativo.

Es claro en la reflexión propuesta el que la ética indica y orienta al otro, al diverso, al diferente de sí mismo, de quien procede el requerimiento de mi cercanía para con él. La otredad resalta en este campo como regla universal que no puede hacerse a menos, sino que debe ser tenida en cuenta como garantía de un ethos válido para todos, sobre todo si lo que se desea es convivir en instituciones justas. Lo justo debe entenderse como la posibilidad de igualdad entre quienes hacen parte de la experiencia de relación en cualquier ámbito, y en la que necesariamente se ha de tener conciencia de la sabiduría práctica del hombre capaz.

Ciertamente, la ética a la que propende Ricoeur no se estanca en una vivencia a la que se llega por un esfuerzo de la voluntad humana, en tanto que esta se encuentra marcada por la experiencia del mal, al punto de condicionar el desarrollo de la persona en lo que respecta a su relación con los demás (Ricoeur, 2013). La presencia del mal es capaz de develar lo más oscuro del ser humano y de allí la necesidad de tomar conciencia de esta experiencia que de alguna manera hace parte de las dinámicas de lo voluntario y lo involuntario. Ante tales dinámicas el NO que puede y debe darse desde lo ético y lo moral configuran la sabiduría práctica con la que todo individuo tendría que afrontar la realidad, aspirando a la igualdad ya mencionada.

Se entiende por lo dicho que la sabiduría ética a la que se apunta no se construye simplemente desde las categorías que se han predicado a lo largo de la historia, tales como bueno u obligatorio, entendidas como prescripciones; se trata de dar el paso a las descripciones que desde la teoría narrativa pueden lograrse, sobre todo las que tocan profundamente el sentido y el significado de las cosas. Se revela en este sentido la necesidad de proyectar siempre lo que se aspira -que para la ética de Ricoeur es una vida buena-, en las coordenadas propias de lo teleológico

(finalidad) y lo deontológico (deber), de tal modo que lo ético corresponda siempre a la estima de sí y el respeto de sí respectivamente.

Estos dos extremos son los que configuran la intencionalidad en el sujeto narrativo, capaz de estructurar la *praxis* de su vida hacia los fines más excelsos y por ende a una vida buena, a una vida mejor (Lara, 2014). Ricoeur comprende la acción como *praxis* en el sentido amplio del término, es decir, desde aquello que da unidad narrativa a la vida y que no depende únicamente de la comprensión lógica de los enunciados que siendo inteligibles ofrecen una visión y una experiencia plana de la realidad; el filósofo francés deja claro que la dimensión significativa sólo se abre al individuo a través de las narraciones que teje y que le permiten entenderse más allá de las intelecciones de carácter lógico, al punto de saber que la propia vida es signo y por ello capaz de significado.

Pero los significados no se pueden entender solamente como experiencias aisladas e individuales que cada persona da a sus experiencias, sino que deben comprenderse dentro de un plan de vida, escenario que desde la teoría narrativa identifica un grado de integración más elevado que refleja las asociaciones que se dan a partir del *ethos* de cada persona. se hace evidente que para Ricoeur la palabra vida no es sólo biología, sino sentido ético-cultural y, por ende, unidad de experiencias que no podrían considerarse valiosas de manera separada, sino provenientes de una comprensión del ser humano y de la sociedad en donde las acciones no se dan de modo intempestivo, sino siempre con una finalidad. Al respecto Ricoeur (2013) manifiesta

En primer lugar, entre nuestro objetivo ético de la “vida buena” y nuestras elecciones particulares, se dibuja una especie de círculo hermenéutico en virtud del juego de vaivén entre la idea de “vida buena” y las decisiones más notables de nuestra existencia. Sucede como en un texto en el que el todo y la parte se comprenden uno a través del otro. En segundo lugar, la idea de

interpretación añade, a la simple idea de significación, la de significación para alguien (p.185)

Lo hermenéutico acompaña lo ético en tanto que a partir de la experiencia interpretativa el sujeto se comprende como intérprete de sí mismo, aunque Ricoeur prefiere utilizar el término agente en lugar de sujeto. Esta interpretación de sí pasa a ser estima de sí, dando lugar a experiencias de controversia, rivalidad, contestación e indudablemente conflicto a la hora de interpretar, lo que es normal debido a que la vida buena es en el fondo una experiencia de búsqueda, no algo acabado, exigiendo de esta manera una adecuación constante en las interpretaciones que se hacen de las tramas que se van tejiendo y que dan origen a nuevas interpretaciones y posibles escenarios. Podría decirse que la ética que propone Ricoeur apunta a hacer del agente ético el autor de su discurso y de sus actos, experiencia que procede de un buen juicio y de obrar bien, lo que le acerca al "buen vivir".

Este buen vivir no sólo entonces es punto de partida en tanto que surge de las interpretaciones que el agente narrativo realiza de sus tramas y une al mismo tiempo a las interpretaciones de los otros, sino que es al mismo tiempo punto de llegada, es horizonte hacia el cual se tiende a través de la *praxis* y gracias a lo cual se (re)descubre en cada momento el valor de aquello que es ontológico, es decir, estructurante, y que se identifica con la comprensión del otro como un sí mismo. Llegar al punto de considerar al otro como sí mismo es la clave para lograr que la igualdad fruto de la justicia, pueda darse en toda institución que haga parte de la comunidad social, asumiendo ella misma los rasgos ontológicos que le son conferidos por las prácticas que los agentes narrativos desarrollan en ellas.

Este carácter ontológico viene identificado por Ricoeur en una triada conformada por tres pronombres personales "yo", "tú" y "él", constituyendo de esta manera la base de la ética. Esta referencia al lenguaje se da de manera natural en el agente narrativo, permitiéndole (re)descubrir y (re)comprender la condición

teleológica y de responsabilidad (respuesta) que exige la praxis humana. Ricoeur (2009) se pregunta

¿Por qué tiene que ser así? Es preciso observar aquí que cada proyecto ético, el proyecto de libertad de cada uno de nosotros, surge en medio de una situación que ya está *éticamente* marcada; ya han tenido lugar elecciones, preferencias y valorizaciones que se han cristalizado en valores que cada uno encuentra al despertar a la vida consciente. Toda nueva praxis se inserta en una praxis colectiva marcada por las sedimentaciones de obras anteriores depositadas por la acción de nuestros predecesores (p.73)

Esta concepción permite adentrarse en la dinámica educativa y abordar el tema de los fines que competen a la misma, en tanto que al interno de los procesos educativos se apuntaría por definición a una comprensión de este escenario como uno que posibilita la interpretación de las propias narrativas, generando así una nueva comprensión de la experiencia educativa, en la que hablar de fines educativos es haber comprendido que en el ser humano se da una intencionalidad en cada uno de sus actos. El quehacer educativo -al ser una experiencia humana que se adapta a los cambios y circunstancias de las épocas-, no puede desarrollarse sin tener en cuenta la necesidad de establecer unos fines, que en lo posible no puede ser contrario a la esencia del hombre, a su naturaleza.

Es el mundo de las cosas humanas, el mismo que estructura la existencia de las personas el que facilita que la educación pueda establecer fines a su quehacer, evitando ser una experiencia insuficiente al carácter teleológico de todo ser humano y de allí la necesidad de fines (Bernal-Martínez, 2006). Retomando la idea de que el ser humano comparte dos escenarios diferentes pero recíprocos, el biológico y el espiritual, se hace evidente la necesidad de superar la mera individualidad y subjetividad de todo acto y actividad para la que se es capaz, abriéndose a un escenario que lo vincula con los demás, con las cosas y con su propio mundo, y al

que se denomina cultura. El encuentro del mundo de lo humano (subjetividad) y el mundo de la cultura (objetividad) hace posible que se inicie la dinámica del dar sentido y significado a las experiencias, escenario en el que la educación es ineludible en tanto su fin es la humanización.

Gracias a la experiencia educativa el ser humano comprende no sólo su historia personal, su familia, su contexto vital, sino también la del mundo en el que vive, los sistemas a los que puede acceder y las estructuras que hoy por hoy garantizan el orden del que hace parte y del que comprende está llamado a aportar de manera positiva. La educación le facilita de alguna manera las ventajas que la cultura ofrece, enseñándole a reconocer los valores más profundos, así como las posibles consecuencias de no acoger lo que se le propone, solicitando de él una respuesta autónoma, responsable y comprometida, reflejo de la libertad propia de todo ser humano.

En este punto del discurso resalta con fuerza el hecho de que el ser humano es un ser libre, aunque condicionado por diversas experiencias, de entre ellas la educativa, que debe propender a la consolidación de la libertad como fundamento y plataforma desde donde se dan diversas vivencias para el ser humano (Baudelot y Leclercq, 2008). Gracias a la condición ajustable de la experiencia educativa y al carácter dinámico del espíritu humano se hace posible forjar la autoconciencia, es decir, en hacerle dueño de sí mismo, capaz de orientar sus esfuerzos, sentimientos, deseos y voluntad a una realidad mucho más superior que su propia individualidad, a saber, el orden. El quehacer educativo parte de la individualidad del sujeto educativo para forjar la mejor del mismo, en la que poco a poco y gracias a un proceso de integración de diversas instancias, irá modelando acorde a lo que se va convirtiendo en primordial para sí, es decir, como norma o criterio de vida, de estar en el mundo.

## Conclusiones

La reflexión en torno al sujeto educativo desde la reflexión filosófica de Paul Ricoeur permite arribar a algunas conclusiones puntuales que se comparten a continuación.

La filosofía de Paul Ricoeur facilita un abordaje de la educación a partir de los recorridos hechos por la tradición educativa y la antropología, por lo cual revela aquello que es propio de aquel que posibilita el quehacer educativo, manteniendo siempre una mirada abierta a lo que podría identificarse como escenario esencial y natural del sujeto educativo, a saber, su ontología, propiciando un abordaje integral de su antropología y con ello sus posibilidades, de tal modo que se pueda pasar a la necesidad de humanización, esa que exige su misma naturaleza y que le es otorgada de manera contundente por la acción educativa en cuanto experiencia humana.

La filosofía de Paul Ricoeur permite comprender la identidad como fruto de una experiencia narrativa, entendida esta como un acercarse a sí mismo para la comprensión del otro, superando de este modo el positivismo radical que desvirtúa y empobrece los relatos que cada persona fragua a partir de sus propias tramas existenciales. 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.

Se evidencia de esta manera el que se educa siempre para un fin o para varios fines si se quiere ver de ese modo, pero nunca para que lo que se transmite y comparte en las dinámicas educativa sean fines a sí mismas, por lo que el esfuerzo educativo “se propone hacer devenir lo humano al hombre no formado, por ello es auténtico si representa una voluntad o una actividad intencionada para influir

formativamente conforme a una idea del hombre” (Mantovani, 1963, p.87). Antropología y teleología se unen en una misma experiencia, la educativa, con el fin de responder a la pregunta ¿para qué se educa?, interrogante desde el cual tendrán que orientarse los esfuerzos a nivel de personal, de contenidos, didácticas y metodologías, apuntando siempre al desarrollo humano del hombre.

Por último, vale la pena tener presente que para el pensador francés la finalidad de la educación está fuertemente relacionada con lo ético, de allí que se apunte claramente a una visión teleológica, una que se sostiene en la relación entre ética y educación y, una comprensión de lo ético en el contexto de lo narrativo.

## Referencias

- Baudelot, Ch. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires. Del Estante Editorial.
- Bernal-Martínez, A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Revista Educación y educadores*. 9(2), Universidad de la Sabana. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83490212.pdf>
- Choza, J. (2015). Antropologías positivas y antropología filosófica. *Themata*. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/enrahonar/article/viewFile/31981/31815>  
Recuperado 02.02.2917
- Gómez, A. (2002). *Modelos de Antropología de la Educación*. Huesca. Mira Editores.
- Grondin, J. (2019). *Paul Ricoeur*. Barcelona. Herder
- Lara, F. (2014). La vida como narrativa. El invisible hilo que da sentido a la historia. *Investigaciones Fenomenológicas*, (11) 251-262. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7435026>
- Mantovani, J. (1963). *La Educación y sus tres problemas*. Buenos Aires, Argentina. El Ateneo Editorial.
- Mélich, J.Ch. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Anthropos.
- Ricoeur, P. (1986). *Finitud y culpabilidad*. Buenos Aires. Docencia.

- Ricoeur, P. (2009). *Educación y política*. Buenos Aires, Argentina. Prometeo Libros.
- Ricoeur, P. (2013). *Sí mismo como otro*. México. Siglo XXI editores.
- Sanguinetti, J. (2016). *Neurociencia y antropología*. Buenos Aires. Universidad Austral.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre post orgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.