

## VIVIR PARA EDUCAR(SE): UNA EXPERIENCIA EN BUSCA DE NARRADOR

## LIVING TO EDUCATE YOURSELF: AN EXPERIENCE IN SEARCH OF NARRATOR

## VIVENDO PARA EDUCAR(SE): UMA EXPERIÊNCIA EM BUSCA DE NARRADOR

Gabriel Jaime Murillo Arango<sup>1</sup>  
gabriel.murillo@udea.edu.co

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo demonstrar o processo de identidade narrativa do indivíduo como a essência de todo o currículo de formação ao longo de uma história de vida. O seu ponto de partida é o reconhecimento da natureza universal das narrativas em todas as culturas do mundo, como se viu na antropologia filosófica, nas ciências da linguagem e na hermenêutica. Esta base teórica permite a melhor compreensão do desenvolvimento pessoal nas escolas e da educação não formal, colocando o pé no chão da transdisciplinaridade no conhecimento. Ou seja, trata-se de uma teoria sem fronteiras, onde entra em jogo a narrativa biográfica no paradigma da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** ABRAÇO; BIOGRAFIA; IDENTIDADE NARRATIVA.

### ABSTRACT

This article aims to demonstrate the individual's narrative identity process as the essence of all training curriculum throughout a life history. Your point of departure is the acknowledgement of universal nature of narratives in all cultures of the world, as so it had seen by philosophical anthropology, language sciences and hermeneutics. These theoretical basis allows for the best understanding of personal development in schools and non-formal education, setting your foot on the ground of transdisciplinarity in knowledge. Or rather, is about of one theory with no borders, where come into play the biographical-narrative in education paradigm.

**KEY WORDS:** EMBRACE; BIOGRAPHY; NARRATIVE IDENTITY.

<sup>1</sup> Universidad de Antioquia

## RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito mostrar la asimilación del proceso de identificación narrativa de los sujetos como la esencia misma de todo programa de formación a lo largo de un trayecto biográfico. Su punto de partida es el reconocimiento de la naturaleza universal del relato en las culturas del mundo, según ha sido establecido por la antropología filosófica, las ciencias del lenguaje y la hermenéutica. Dicha fundamentación teórica permite acceder a una mejor comprensión de los procesos de formación en las escuelas y en otros espacios no escolares, con los pies firmes en un suelo transdisciplinario, o mejor, una teoría sin fronteras, donde tiene lugar la puesta en juego del paradigma biográfico-narrativo en educación.

**PALABRAS CLAVE:** ACOGIMIENTO; BIOGRAFÍA; IDENTIDAD NARRATIVA.

## NARRATIVA Y ACOGIMIENTO EN EDUCACIÓN

Los progresos de las ciencias del lenguaje, y en general de las ciencias humanas, en la época de la modernidad, han permitido establecer el carácter universal del relato en las culturas del mundo, sin excepción, bien sea considerada la variedad prodigiosa de géneros o los innumerables soportes por medio de los cuales aquel es transmitido: sea por el lenguaje articulado, oral o escrito, o por imágenes fijas o móviles, gestuales o corporales, sea en forma del mito, la leyenda, el drama, la tragedia, la comedia, la pintura, el cine, el cómic, la conversación de todas las horas. El relato es omnipresente, existe desde los albores mismos de la humanidad, siendo creado y transmitido a través de generaciones, sin distinguos de clase, creencias o grados de dominio técnico; es internacional, transhistórico, transcultural, y está ahí, como la vida, incluso burlándose de la buena y de la mala literatura, como fuera definido tan brillantemente por Roland Barthes en su célebre Introducción al análisis estructural de los relatos de 1966.

El impulso a los estudios sobre el lenguaje específicamente humano que acompaña el tránsito del siglo XIX al XX sitúa en el centro de las preocupaciones la cuestión de las variadas formas de expresión mediante las cuales el ser humano produce sentido en relación con sí mismo y con el mundo, servido de un marco de orientación que es el sistema de signos. Los logros de tal esfuerzo intelectual permiten resaltar el papel de la lengua materna en la configuración de los sujetos lanzados a la vida social, a la vez que el reconocimiento de muchos otros sistemas, nombrados por Cassirer (1971) en términos de “formas simbólicas”, como son la música, las matemáticas, la mitología, la religión, el arte. Al partir de la consideración de la naturaleza intrínseca del lenguaje, se ve claro cómo la narración cumple un papel mediador determinante a la vez en un nivel epistemológico y en un nivel ontológico.

Por lo primero, nos es posible conocer *a posteriori* lo vivido en circunstancias distintas de tiempo y lugar, e incluso hacer nuestras las experiencias de otros y hacer eco de la transmisión de conocimientos del pasado a las generaciones por venir. Por lo segundo, la narración hace posible que *a priori* y durante el acto *poiético* mismo, lo vivido no se presenta solo ni aislado sino siempre en compañía o en conexión con algo, esto es, en el acto mismo de la creación narrativa se prefiguran las vivencias que serán carne y sangre del relato –de donde se infiere el célebre postulado de Heidegger, “el lenguaje es la morada del ser”.

Desde esta perspectiva se mantiene la caracterización del ser humano como un *animal symbolicum*, según el cual, a diferencia de otras especies vivas sobre la tierra, aquel posee una capacidad ilimitada de simbolización expresada en el juego dialéctico entre la síntesis que hace unidad de la diversidad y el análisis que separa en unidades claras y distintas, entre la emoción y la razón, entre el sentimiento y el concepto. El *animal symbolicum* es una criatura que reúne la capacidad de razonar con la de trascender las contingencias de la vida cotidiana, es decir, una criatura logomítica que comprende su existencia expresada en mitos, símbolos e historias que moldean a la vez una vida singular y las señas de identidad de grupos o comunidades enteras. Con estas premisas se desarrolla una teoría que tiene como uno de sus componentes esenciales el así denominado trayecto biográfico. El significado de la palabra trayecto, más que a un mirar atrás, se refiere a lanzar, proyectar adelante, en un movimiento que de hecho nos involucra a nosotros mismos, recorriendo los caminos de la experiencia que se extiende desde el nacimiento hasta la muerte: enfrentados con el mundo, con los otros, con sí mismo, con los enigmas de la vida.

En este orden de ideas, el trayecto biográfico es el proceso de trabajo mediante el cual el hombre busca el sentido de la vida; ese algo que va descubriendo en un mundo complejo, un mundo que se debate entre los extremos de una caída en el caos primigenio y la pesadilla de un orden inquebrantable. En el recorrido del trayecto se configura un espacio-tiempo antropológico en el que se teje la red de símbolos que descubre la trama de los vínculos sociales, las representaciones que las personas se hacen de sí mismo y de los otros, las instituciones que amparan las diversas actividades humanas, en una palabra, las denominadas estructuras de acogida. Es este un concepto liminar en la crítica de la cultura contemporánea formulada por el antropólogo y teólogo benedictino catalán Lluís Duch –recientemente fallecido en la abadía de Montserrat, Barcelona, en diciembre de 2018-, anclado en la dimensión simbólica del ser humano que configura un mundo pleno de sentido, un mundo polisémico construido socialmente que se manifiesta en la cultura de su tiempo. Las estructuras de acogida nombran el despliegue de la capacidad simbólica del ser humano materializada en prácticas, conductas e instituciones, las que son

apropiadas en el itinerario de formación de los sujetos hasta completar el cuadro de un trayecto biográfico desde el nacimiento hasta la muerte.

La acogida (o el acogimiento) entendida, pues, como una estructura inherente a la condición humana, en virtud de que el ser humano “necesita ser acogido” para serlo plenamente, se despliega a través de las estructuras sociales fundamentales que posibilitan su venida e incorporación al mundo: la lengua materna, la familia, el territorio, el espacio-tiempo de recogimiento espiritual, y conforman verdaderos ámbitos de resguardo ante cualquier tentación nihilista. A medida en que tenga lugar su inserción en el mundo humano, cada quien se va apropiando del aprender a regular o adaptar los factores condicionantes de su existencia, no importa cuán incontrolables sean, dando origen a una praxis de resistencia contra lo que nos es desconocido o escapa a nuestra comprensión o acecha en la oscuridad: la muerte, el mal, el enigma, o incluso aquello que los griegos antiguos llamaban el destino.

Cuando hablamos de acogida en educación, se pretende mostrar su alcance pedagógico, descriptivo y narrativo, en medio de una crisis general de las transmisiones culturales quizás más amenazadas ahora que nunca por parte de los poderes hegemónicos. Asimismo, en la consideración de dicho alcance que refuerza la atención en la educación desde la primera infancia, nos sentimos próximos de la perspectiva de Hannah Arendt, quien pudo alejarse de una ontología del ser humano concebido como un ser arrojado para la muerte y, por el contrario, más cerca de un ser esperado y acogido para la vida.

Los cambios vertiginosos introducidos en la vida cotidiana contemporánea a causa de la revolución digital, que se manifiestan en la pérdida sensible de ciertas modalidades de narrativas orales, acaso más ceñidas a rituales performativos heredados, conlleva la expansión de nuevas formas horizontales, expeditas, inmediatas, en la relación de unos con otros, sin prescindencia de la oralidad y de la escritura, sin detrimento del afán por dar cuenta de las vivencias del presente. Y es justo en este horizonte del devenir antropológico donde se sitúa la indisoluble e inexorable condición de la narración interminable en la experiencia biográfica:

En cuanto experiencia biográfica, la vida viene a ser un extenso cuento tejido con múltiples hilos, una trama que va historiándose y haciéndose visible *in fieri*, en el proceso de cerrarse sobre una urdimbre invisible a menudo. Seamos narradores profesionales o espontáneos –y todos somos esto último al menos, tales entramados de palabras, imágenes y acciones nos resultan familiares e indispensables a la vez, dado que el mismo vivir constituye una praxis narrativa, sepámoslo o no. Indigentes, limitados y ambiguos, necesitamos narrar a los demás y que los demás nos narren, trenzar y difundir historias además de recibirlas. Y ello porque el acto de contar es una “praxis de dominación de la contingencia” capital, tentativa de domeñar la incerteza y la desazón que existir suscita (DUCH Y CHILLÓN, 2012, p. 295).

## HOMO NARRANS E IDENTIDAD

Hace cincuenta años, apenas iniciadas las escaramuzas del mayo 68 francés, el entonces decano de filosofía de la universidad de Nanterre, Paul Ricoeur, debatía con colegas y alumnos acerca de la naturaleza y función del profesor, enentendida en los siguientes términos: “El profesor proporciona más que un saber, aporta un querer, un querer saber, un querer decir, un querer ser” (DOSSE, 2013, p. 433). Decir, saber, ser: los tres verbos que se conjugarán durante más de medio siglo en una obra que despliega las líneas maestras de un proyecto de investigación filosófica en torno a una teoría del discurso, una teoría de la acción y una teoría narrativa, no tomadas de forma separada sino como eslabones de una cadena en la que las formas prácticas en que toma cuerpo una teoría del discurso van unidas a las expresiones de la acción humana que son transpuestas a la vez en una teoría narrativa.

Su obra monumental *Tiempo y Narración* publicada sucesivamente en tres volúmenes, comienza con una relectura desde Aristóteles, pasando por Agustín de Hipona, sobre los conceptos básicos del recuerdo, la memoria, la narración, el relato. No está de más justificar el porqué de su interés por la obra de Agustín –alabada como una piedra miliar en la historia del pensamiento de Occidente, situando en lo más alto la lectura de las *Confesiones* que desarrolla una teoría de la memoria a la que no cesamos de volver. En dicha obra sobresale la llamada tríada que es configurada desde el presente: primero el pasado, que es la presencia en forma de recuerdo, la huella del pasado en el presente; mientras que el futuro es la expectativa de un mejor presente que corrija el pasado; pero solo podemos pensar el pasado y el futuro desde un presente que nos duela o nos interesa, en todo caso, desde un presente que a su vez puede ser objeto de crítica. Al hacer efectivo el préstamo de la reflexión agustiniana, la memoria queda instalada en el principio de la teoría narrativa: la memoria no es nada sin el contar, y el contar no es nada sin el escuchar (RICOEUR, 2008, p. 53).

La experiencia de lo que ha sido y es nuestra vida en el pasado, y de cómo la proyectamos desde el presente en una expectativa de futuro, sólo puede hacerse a través del relato. La experiencia humana del tiempo que transcurre sólo puede ser expresada en un relato, en un cuento que nos contamos a nosotros mismos o contamos a otros; solo aprehendemos el tiempo transcurrido a través del relato que contamos, cuya estructuración es posible gracias a esquemas mentales de prefiguración que sirven para orientarnos en el modo como se narran las cosas. Las cosas se narran contando un inicio, tanto más eficiente en cuanto permite el fluír de una contradicción, un conflicto de interpretaciones o un drama, que necesariamente habrá de ser resuelto o tener un desenlace trágico o cómico. De acuerdo con la lógica aristotélica, un relato

por lo menos debe tener un inicio, una trama o puesta en intriga y un desenlace, es decir, como la representación de un esquema de prefiguración narrativa.

La investigación sobre el tiempo y la narración se fundamenta en un régimen de historicidad, independiente tanto de una concepción puramente cosmológica del movimiento temporal, como corresponde a la visión platónica de un tiempo identificado con la revolución de los cuerpos celestes, como también de la aproximación intimista o psicológica de Agustín resumida en la célebre aporía: “¿Qué es el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si quiero explicarlo a quien me lo pregunta, ya no lo sé” (AGUSTÍN, p. 486, 2017). Sin embargo, nada impide a Ricoeur rescatar del filósofo de Hipona el papel decisivo de la memoria en cuanto presencia del pasado en el presente, lo cual habrá de ser explayado desde *Tiempo y Narración* hasta *La memoria, la historia, el olvido*.

El epílogo conmovedor de esta lúcida concepción del tiempo, vuelta tangible en el momento del divorcio de una obra que deja de pertenecer a su autor, rehén del tiempo de vida mortal, para ser liberada en la esfera pública fuera ya del alcance de su creador, se revela precisamente en la imagen de Ricoeur yacente en el lecho donde habría de morir en pocos días, mientras reflexiona sobre la supervivencia de su obra:

Es el tiempo en el cual estoy; aún participo de los tormentos y los júbilos de la creación, como en un otoño crepuscular; pero siento en la carne y en el espíritu la escisión entre el tiempo de la obra y el de la vida; me alejo del tiempo inmortal de la obra y me repliego en el tiempo mortal de la vida: este alejamiento es un despojamiento, una puesta al desnudo del tiempo mortal en la tristeza del tener que morir, o, acaso, el tiempo del fin y de la pobreza de espíritu (RICOEUR 2008, p. 78).

Antes de todo, Ricoeur tuvo buen cuidado en emprender un diálogo constante con otras ciencias, como admite en su *Autobiografía intelectual*: “la filosofía muere si se interrumpe su diálogo milenario con las ciencias, sean las ciencias matemáticas, las ciencias de la naturaleza o las ciencias humanas” (RICOEUR, 2007, p. 64). Es así como en sus elaboraciones teóricas abreva por igual en las fuentes de la historia, la sociología, la tradición filosófica hermenéutica, el análisis del discurso, animado por la convicción de que solo mediante el cruce interdisciplinario es viable trascender la antinomia de la que estamos hechos en la forma de pensar habitual de la cultura occidental, basada en la separación entre individuo y sociedad, las ciencias explicativas y las ciencias comprensivas, en fin, las “ciencias duras” y las “ciencias blandas”. Como resultado de ello plantea su reconocida fórmula hermenéutica: explicar más es comprender mejor; si la comprensión precede, acompaña y envuelve la explicación, ésta a su vez desarrolla analíticamente la comprensión, con lo que se da cuenta de la reciprocidad existente entre comprender y explicar (RICOEUR, 1998, p. 27).

La posición del filósofo hermeneuta y responsable sin igual del “giro narrativo” en el pensamiento contemporáneo es la de una oposición frontal al estructuralismo dominante en la academia francesa de su época: frente a la historia estructuralista presa del método serial cuantitativo, frente a la antropología lévi-straussiana obcecada en la identificación de las estructuras universales en las relaciones de parentesco, frente a la lingüística saussureana basada en el signo como unidad de análisis, Ricoeur (2007, p. 34) rechaza la primacía de un trascendentalismo sin sujeto, indiferente a la búsqueda de sentido de un “sujeto de angustia”. Así pues, reivindica como objeto de estudio en las ciencias sociales y humanas la búsqueda de sentido en la vida de los sujetos, de donde deriva una suerte de racionalidad narrativa en la que efectivamente ocurra algo y sean tenidos en cuenta los acontecimientos en la vida de los individuos y de las colectividades. Este deslinde deliberado le condujo a plantear en el segundo volumen de *Tiempo y Narración* un programa de investigación que trasciende más allá del lenguaje filosófico propiamente dicho.

El camino elegido es el de la fenomenología hermenéutica que busca explicar para comprender mejor, y aboga por la clausura de la distancia que separa en la racionalidad moderna, por un lado, las ciencias que explican la naturaleza de las cosas a partir del establecimiento de causalidades, regularidades, predicciones y leyes y, por otro, las ciencias humanas comprensivas más atentas a la excepcionalidad, la incertidumbre, el acontecimiento. La apuesta epistemológica pasa por entender que toda cuestión sobre un ser cualquiera es una cuestión por el sentido, siendo como es la pregunta fundamental que atraviesa esta particular teoría narrativa: ¿Qué sentido tienen las acciones que dicen, desean o hacen efectivamente los grupos o los individuos? Y con ello, explicar por qué la gente hace lo que hace y cómo lo hace, una fórmula que habría de convertirse posteriormente en el santo y seña de la etnometodología, la cual concibe los etnométodos como equivalentes a los razonamientos prácticos que la gente se hace en las diferentes situaciones de la vida cotidiana. Cómo captar el sentido, está siempre presente en las indagaciones hermenéuticas narrativas.

En esta teoría narrativa se reconoce en la palabra griega *mythos* (trama) una raíz epistémica portadora del significado no de una entidad fija sino de una operación que integra varios elementos: una síntesis de acontecimientos que exhiben la secuencia de una historia singular, a diferencia de una serie de sucesos librados al azar del flujo temporal indefinido; la primacía de la concordancia sobre lo discordante o de la discordancia concordante; y como producto de los anteriores, precisamente la articulación del relato en la línea del tiempo. De este modo se configura, en términos de Aristóteles, la inteligencia narrativa, incluso sin dejar de ser considerada inferior a

la inteligencia lógica o teórica, la que fuera nombrada por los antiguos griegos como *Phrónesis* (traducida en lengua latina como *Prudentia*).

En este punto es interesante la distinción conceptual dentro de la tradición clásica, de la que hacen eco Paul Ricoeur y Hannah Arendt, de acuerdo a la cual se reserva la definición de *sophía*, entendida como sabiduría teórica, que es más del orden del pensar puro y abstracto, mientras que *phrónesis*, sabiduría práctica, es más del orden de la fragilidad de los asuntos humanos, de las singularidades antes que de los universales, de las contingencias de la vida ordinaria, lo cual concede validez a la justificación epistemológica de la dimensión política del relato:

Si el pensamiento es una *sophía* –dice en sustancia Arendt–, la acción política lo acompaña y lo convierte en una *phrónesis* que sabe compartir en la pluralidad de los seres vivos. *Es por el relato, y no en la lengua en sí (que no obstante sigue siendo su vía y su pasaje), como se realiza el pensamiento esencialmente político.* En virtud de esa acción narrada que es un relato, el hombre corresponde o pertenece a la vida, en tanto que la vida humana es indefectiblemente una vida política. El relato es la dimensión inicial en la cual vive el hombre, la dimensión de un *bíos* (y no de una *zoé*), vida política y acción narrada a los otros. La correspondencia inicial hombre-vida es el relato; el relato es la acción más inmediatamente compartida y, en tal sentido, la más inicialmente política. Por último, y en virtud del relato, lo “inicial” en sí se dispersa en ajenidades en el infinito de las narraciones (KRISTEVA, 2013, p. 90).

## NARRADORES DE NUESTRA PROPIA HISTORIA

A partir de las dimensiones precedentes, cabe analizar la inteligencia narrativa sobre la experiencia singular con base en tres condiciones de posibilidad: una semántica de la acción, expresada en una dimensión teleológica de la acción exclusivamente humana con sus nociones características tales como proyecto, plan, meta; un dispositivo de mediaciones simbólicas que comprende tanto símbolos intrínsecos, sean gestos o señales corporales, como extrínsecos, sean las convenciones de la cultura; y la configuración pre-narrativa de la experiencia humana que hace posible enhebrar un relato con inicio, trama y desenlace. Estas tres condiciones determinan el trayecto de formación que acompaña todo proceso de identidad narrativa, sometido a la tensión de fuerzas de sedimentación e innovación, de igual modo como es ejercida en el campo de la creación artística y literaria bajo la influencia de la tradición o del canon. De hecho, no existe otro modo de aproximarnos a la comprensión de nosotros mismos; solo a través de los movimientos que tienen lugar en dicho juego de fuerzas se configura la identidad narrativa:

Así es como aprendemos a convertirnos en el *narrador de nuestra propia historia* sin convertirnos totalmente en el *autor* de nuestra vida. Se podría decir que nos aplicamos a nosotros mismos el concepto de *voces narrativas*



que constituyen la sinfonía de las grandes obras, como las epopeyas, las tragedias, los dramas, las novelas. La diferencia es que, en todas esas obras, es el autor mismo quien se ha disfrazado de narrador y quien lleva la máscara de sus múltiples personajes y, entre todos ellos, la voz narradora dominante que cuenta la historia que nosotros leemos. Nosotros podemos convertirnos en narradores de nosotros mismos imitando esas voces narradoras, sin poder convertirnos en su autor. Esa es la gran diferencia entre la vida y la ficción. En ese sentido, es muy cierto que la vida se vive y que la historia se cuenta. Subsiste una diferencia infranqueable pero queda parcialmente abolida por el poder que tenemos de aplicar a nosotros mismos las intrigas que recibimos de nuestra cultura y de probar así los diferentes papeles asumidos por los personajes favoritos de las historias que más nos gustan. Es así como, mediante *variaciones imaginativas* sobre nuestro propio *ego*, intentamos una comprensión narrativa de nosotros mismos, la única que escapa a la alternativa aparente entre cambio puro e identidad absoluta. Entre ambos queda la *identidad narrativa* (RICOEUR, 2009, p. 55).

Como consecuencia de la correlación que se establece entre una teoría de la lectura y la configuración de una identidad narrativa, sobresale la imagen de un yo que debe más a la *ipseidad* que a la *mismidad*, más asimilable a la imagen de un sujeto lector que a la de un sujeto dado desde el principio, cautivo de un yo narcisista, egoísta y avaro. De ahí se plantea la tesis de que los relatos que escuchamos desde la cuna, y en conjunto la literatura toda, cumplen una función liberadora de aquella condición primaria:

Lo que perdemos por el lado del narcisismo, lo ganamos por el lado de la *identidad narrativa*. En lugar del yo atrapado por sí mismo, nace un *sí mismo* instruido por los símbolos culturales, en cuya primera fila están los relatos recibidos de la tradición literaria. Son ellos quienes nos confieren una unidad no sustancial sino narrativa (RICOEUR, 2009, p. 55).

La transmisión narrativa que tiene lugar ya sea por medio de la oralidad o bien de la escritura, permite el intercambio de experiencias entendido como un intercambio de relatos de sabiduría práctica, lo cual conlleva un profundo sentido pedagógico encarnado en el concepto de identidad narrativa:

La lectura se convierte así en una auténtica experiencia de formación; es educación. Somos los textos que leemos y el texto que relata y escribe lo que somos. En la lectura encontramos el hogar del pensamiento [...] En la lectura, si es experiencia y no experimento, es decir, si no es algo prefabricado y previsto, la historia que se cuenta o se nombra –que se relata– dice el quién de la acción. Y en este sentido la lectura es fuente de experiencias porque es un modelo, no sólo de cómo pensar, sino también de cómo arriesgarse al juego de la identificación-desidentificación personal (BÁRCENA Y MÉLICH, 2000, p. 124).

En el desarrollo del proceso de identificación narrativa convergen dos factores en estado de tensión: por un lado, la tradición heredada que opera a modo de estructura de acogida a los recién llegados al mundo -si hacemos uso del vocablo

acuñado por Lluís Duch desde la fenomenología hermenéutica-, e indirectamente también nombrada en sociología desde Maurice Halbwachs en términos de memoria colectiva; y por otro, la memoria personal que hace la biografía de los individuos. En este punto es preciso hacer referencia a la memoria escolar como una de las formas características de la memoria colectiva, en cuyo análisis cabe abordar múltiples puntos de vista y adoptar una perspectiva interdisciplinaria: desde la identidad biográfica de los sujetos, desde la configuración de la cultura escolar en perspectiva sociohistórica, desde el dominio del *habitus* característico entre profesores y alumnos, desde la semiología de espacios, tiempos, materiales y textos. Visto en su conjunto, la memoria que emerge y se configura en la experiencia escolar no equivale a un inventario de recuerdos, sino más bien constituye una cultura encarnada, como una tradición ontológicamente hecha cuerpo en la afirmación de la propia subjetividad. En el horizonte histórico de la modernidad se ha instalado la cultura de la escuela, en sus variadas formas de existencia e impactos sociales, dejando una huella imborrable de nuestra memoria individual y colectiva. Así es como el cuerpo puede ser visto como un registro de hábitos y conductas, un soporte material y vital de memoria, la memoria encarnada en voces, gestos, escrituras, actitudes y otras modalidades del comportamiento humano (LOMAS, 2011, p. 23).

A propósito de cierto comentario de un pasaje de Lévinas, Ricoeur había definido la ética como “un cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del otro”, que insinúa desde ya el trazado de ese otro círculo hermenéutico que completa el itinerario filosófico de toda una vida. Al final de *Sí mismo como otro* (2006), la “pequeña ética” -así llamada con ironía y modestia por su autor, al mismo tiempo que decía no saber si fingida o no- fue añadida por su autor con el argumento de que el juego de sus tres componentes se dejaba proyectar a todos los niveles precedentes de una obra construida bajo el signo ternario en los órdenes de la teoría del discurso (que vincula locutor, interlocutor e institución lingüística), la teoría de la acción (agente, colaborador u oponente y campo práctico) y la teoría de la narración (donde se imbrican las historias de unos y otros que configuran la trama narrativa de las instituciones mismas). Vista desde este ángulo, la “pequeña ética” representa la sinopsis de un trayecto dividido en tres momentos: el de la ética, el de la moral y el de la sabiduría práctica (*phrónesis*):

Para la ética, que considero más fundamental que toda norma, propuse la definición siguiente: deseo de vivir bien con y por los demás en instituciones justas. Esta terna vincula el sí aprehendido en su capacidad original de estima, con el prójimo, vuelto manifiesto por su aspecto, y con el tercero, portador de derecho en el plano jurídico, social y político. La distinción entre dos tipos de otro, el tú de las relaciones interpersonales y el cada uno de la vida en las instituciones, me pareció bastante fuerte para asegurar el pasaje de la ética a la política y para dar un anclaje suficiente a mis

ensayos anteriores o en curso referidos a las paradojas del poder político y las dificultades de la idea de justicia. En cuanto al pasaje de la ética a la moral, con sus imperativos y sus interdicciones, me parecía exigido por la ética misma, pues el deseo de una vida buena encuentra la violencia bajo todas sus formas. A la amenaza de ésta última replica la interdicción: “No matarás”, “No mentirás”. Finalmente, la sabiduría práctica (o el arte del juicio moral en situación) parecía requerida por la singularidad de los casos, por los conflictos entre deberes, por la complejidad de la vida en sociedad, donde la elección es más frecuente entre el gris y el gris que entre el negro y el blanco, y en último término, por las situaciones que llamé de penuria, donde la elección no es entre lo bueno y lo malo, sino entre lo malo y lo peor (RICOEUR, 2007, p. 82).

Hay que asumir, desde luego, la distancia que separa el adoctrinamiento que pretende “fabricar” seres de “pensamiento único”, ávidos de dogmas, y la autoformación que habilita en la aptitud de tomar decisiones justas y razonables en las circunstancias variables de la vida social. En este orden de ideas, en Proust se halla una conjunción admirable de autoformación y sabiduría entendida como una actitud ante la vida y como algo que va más allá de la enseñanza de “nobleza de alma y elegancia moral” en la escuela, según leemos en este fragmento de *A la sombra de las muchachas en flor*:

La sabiduría no se transmite, es menester que la descubra uno mismo después de un recorrido que nadie puede hacer en nuestro lugar, y que no nos puede evitar nadie, porque la sabiduría es una manera de ver las cosas. Las vidas que usted admira, esas actitudes que le parecen nobles, no las arreglaron el padre de familia o el preceptor: comenzaron de muy distinto modo; sufrieron la influencia de lo que tenían alrededor, bueno o frívolo. Representan un combate y una victoria (PROUST, 1996, p. 499).

Una sabiduría práctica capaz de encarnar en la figura de un profesor dispuesto a realizar las prácticas pedagógicas en el aula a la manera como son descritas por Philip Jackson mientras enhebra sus recuerdos personales de escuela inspirado en la visión del poeta William Blake, en *Enseñanzas implícitas*:

Quienes enseñamos debemos aprender a ver, si no ya un mundo en un grano de arena o el cielo en una flor silvestre, al menos el interés que se esconde detrás de una mirada atenta, el hosco aburrimiento contenido en el silencio que sigue a una pregunta dirigida a toda la clase, la tensión que claramente cruje a lo largo de todo el salón cuando se está tomando una prueba, la ilusión expresada en el impulso súbito de una mano que se levanta (JACKSON, 1999, p. 124).

Hacer memoria de la escuela es uno de los aspectos más sensibles y reveladores de que en la indagación sobre la experiencia humana, el pasado se hace presente no como representación de lo observable sino como una reconstrucción memorable en estrecha relación con un horizonte de expectativa. De ningún modo se trata de volver sobre el pasado con la ilusión de una reconstrucción tal y como

efectivamente ocurrieron los hechos, sino con la intención de salvar distancias mediante un proceso de transmisión capaz de generar nuevos sentidos. Son estos presupuestos los que dan forma al sentido de la experiencia humana del tiempo en tres niveles: el nivel de prefiguración práctica, que plantea las relaciones establecidas con los referentes concretos; la configuración epistémica, mediante la “puesta en intriga” dentro de una estructura del relato que hace de la narración una explicación en sí misma; y la reconfiguración hermenéutica.

## LECTORES DE SÍ MISMOS COMO OTROS

Es sabido que la historia de la literatura se muestra como un acervo de figuras, de personajes heroicos o comediantes, trágicos o malvados, sabios o pedantes, enviados por el autor como ángeles mensajeros para ver lo que nunca podría ver de cerca. Al evocar la navegación de Ulises y su retorno a Ítaca, el descenso a los infiernos de Virgilio, los combates del Cid, los viajes a la luna o al centro de la tierra de Julio Verne, los detalles de amoríos e infidelidades de Flaubert, el filósofo y científico natural piensa que (el autor) “se desdobra, se externaliza, de tal manera que ese otro, ese lugarteniente, se pone a escribir en su lugar. Lugarteniente de pensamiento, el enviado hace las veces de autor” (SERRES, 2015, p. 61). Así también, cuando el imberbe Rimbaud hace suyo el grito de combate “Yo soy otro”, no hace más que renovar el gesto del asombro ante la extrañeza del otro que viene a nosotros desde un tiempo primigenio.

Más precisamente, la idea de la alteridad contemplada en el terreno de la tradición literaria de occidente nos embarca en la discusión sobre los orígenes de la novela moderna. Se discute, en efecto, entre los defensores de la idea de que *El Quijote* representa la novela moderna por excelencia, y quienes, entre otros el historiador marxista Arnold Hausser, sustentan la discordancia planteada entre el autor y su época regida por los valores de la caballería medieval. Para los primeros, *El Quijote* muestra ya el desdoblamiento de un yo, el del loco “hijodalgo” enfrentado a los molinos de viento, trastornado a causa del sinnúmero de lecturas que han dejado su cerebro atiborrado de tantos otros personajes, difícilmente discernibles por parte de ese pobre diablo escritor habitante de una mísera taberna del centro de Sevilla, la muerte por hambre al acecho. Nada impide, sin embargo, al excombatiente manco en Lepanto de perseverar en su misión, demostrando que está tan cabalmente en sus sentidos que incluso es capaz de elucubrar un mundo cuerdo en donde también tiene presencia la locura, y por esta vía acceder al reconocimiento del sentido que identifica a la modernidad misma: yo es el otro, la divisa del hombre moderno por excelencia. De acuerdo con Joan-Carles Mélich (2014, p. 38): “Cervantes situó al ser humano

a ras de suelo, en la prosa del mundo. Según Kundera, “prosa no solo significa un lenguaje no versificado; significa también el carácter concreto, cotidiano, corporal de la vida”.

La preeminencia del concepto alteridad en Ricoeur se manifiesta a través de su amplia utilización en la antropología social y cultural, hasta alcanzar un nivel de perfección tal como se traduce en el discernimiento de tres sentidos implícitos en el acto de nombrar el otro. Primero está el otro en tanto cuerpo propio, o sea, en uno mismo, un otro que eventualmente puede aparecer como extraño, según pudo verlo con certeza aterradora Malcolm Lowry en *Bajo el volcán*: “todos los hombres necesitamos un poco de locura para poder sobrevivir” (cito de memoria). “Otro”, que también podríamos nombrar con una palabra muy bella, un neologismo usado por el escritor español Juan Goytisolo en su Discurso de aceptación del Premio Cervantes el 23 abril de 2015, el verbo “cervantear”, en alusión al reconocimiento de la identidad como una otredad, “cervantear” en el sentido de que somos concientes de una sensibilidad típicamente moderna que reconoce en cada uno de nosotros un otro, incluso un otro reprimido puesto al descubierto gracias al inconciente freudiano. Seguidamente, el otro en tanto interlocutor, adversario o antagonista en la interacción discursiva. Lo que es bien importante para nuestra consideración desde la relación pedagógica, admitido el hecho de la primacía de las aulas pasivas que han caracterizado los dos siglos largos de existencia de la escuela masiva, atiborradas de receptores sin derecho o casi al habla y un agente discursivo encarnado en la figura de un maestro detentador del monopolio del habla, que delinea una relación no dialéctica sino unívoca en la acción comunicativa en las aulas. Una imagen, no obstante, que nos sirve de contraste en un período reciente de cambios profundos que afectan las formas de existencia de individuos y sociedades, cuyo impacto en el discurso y la práctica pedagógica se refleja de algún modo en otras formas de organización del aula de clase que dan vuelta al sentido jerárquico vertical habitual, abriendo espacio a modalidades de aprendizaje colaborativo o del método de proyectos, en suma, tantas variantes que puedan imaginarse respecto a cómo generar efectivamente una dialéctica de escucha recíproca entre quien enseña y quien aprende. Finalmente, la noción del otro en tanto portador de una historia distinta de la mía, como condición de posibilidad de la imbricación de diferentes relatos de vida en la vida social. Reconocer al otro en tanto agente de una historia diferente, en un mundo en el que cada quien es dueño de una historia que ha de armarse de a poco, somos las historias que oímos desde la cuna y construimos historias que nos hacen ser diferentes de nuestros semejantes, somos esencialmente diferentes por las historias que portamos y los sentidos que damos a dichas historias.

En las postrimerías de su vida mortal, en el libro que corona toda una obra tejida sin pausa a lo largo de 60 años, *Sí mismo como otro*, Paul Ricoeur nombra esta tercera forma de otredad en términos del “fuero interno”, que en la época de *Tiempo y Narración* hubiera sido llamada conciencia moral, como si dibujase el itinerario de aventuras de una vida en una línea de tiempo: uno nace como un sí mismo, recibe un nombre con el que es individualizado, hijo de tal y cual, con sus señas de identidad singulares, incluso si entonces no tenemos conciencia plena del sentido de autonomía y libertad; y desde este sí mismo construirse una red de relaciones con otros, salir hacia los otros para volver finalmente a sí mismo: sí mismo como otro. Ricoeur mismo justifica dicho movimiento de síntesis, así:

No quise sin embargo limitarme a este desdoblamiento de la noción de otro, lo otro como mi propio cuerpo padecido, incluso sufriente, lo otro respecto de la lucha y el diálogo; hice lugar a una tercera figura de lo otro, a saber, el fuero interno, llamado también conciencia moral. En la meditación sobre el fuero interno culminaba el retorno de sí a sí mismo. Pero el sí no volvía sino al término de un vasto periplo. Y volvía “como otro” (RICOEUR, 2007, p. 79).

El concepto de identidad narrativa pasa por la comprensión: “comprenderse es apropiarse de la historia de la propia vida de uno” (RICOEUR, 1998, p. 30). Consecuente con el horizonte teórico de la narrativa que ha ido construyendo paulatinamente, Ricoeur defiende que apropiarse de la propia vida de uno es escribirla:

Por ese motivo, el tiempo del relato es público [...] Ahora bien, el público del relato es el auditorio. Mediante la recitación, el relato se inscribe en una comunidad, la agrupa. Solo mediante la escritura se abre el relato al público que, como señala Gadamer, equivale a cualquiera que sepa leer: la obra publicada es, entonces, la medida de lo público (RICOEUR, 1998, p. 194).

Llevada al tope la reflexión precedente, puede afirmarse la tesis de que uno puede dominar retrospectivamente las acciones más decisivas realizadas en la vida si es capaz de integrarlas en un relato autobiográfico. De ahí la fascinación plasmada en el tomo II de *Tiempo y Narración* que dedica extensas páginas a comentar en distintas direcciones En busca del tiempo perdido, de donde precisamente extrajo la noción de fuero interno. Así como en Proust, Ricoeur sostiene que la narración de la propia vida y de las relaciones con los otros es un medio para leerse a sí mismos. Es esto lo que leemos en el capítulo final del volumen 7, *El tiempo recobrado*:

Mas, volviendo a mí mismo, yo pensaba más modestamente en mi libro, y aún sería inexacto decir que pensaba en quienes lo leyeran, en mis lectores. Pues, a mi juicio, no serían mis lectores, sino los propios lectores de sí mismos, porque mi libro no sería más que una especie de esos cristales de aumento como los que ofrecía a un comprador el óptico de Combray; mi libro, gracias al cual les daría yo el medio de leer en sí mismos (PROUST, 1996, p. 404).

El filósofo francés es asimismo consciente de que sus pasos se cruzan con los de Hannah Arendt, en la medida en que ella también aborda la cuestión de la identidad individual o colectiva dentro de una teoría de la acción que indaga por el quién y por el sentido, tal vez comprensible solo después de que ésta sea llevada a cabo, pues cabe incluso la posibilidad de que el agente de la acción “no sepa lo que hace” mientras está en proceso de ejecución. En la concepción arendtiana, no hay otro terreno ni otra perspectiva desde donde poder situar la tarea de una hermenéutica práctica: “¿Cuál es el objeto de nuestro pensamiento? ¡La experiencia! ¡Ni más ni menos! Y al abandonar el terreno de la experiencia caemos en todo tipo de teorías” (ARENDR, 2010, p. 73).

El camino emprendido es el del análisis de cómo se constituye el tiempo humano a partir de la intersección del tiempo histórico, medido según las exigencias de la cronología plasmada en el calendario, y del tiempo de la ficción marcado al albur de la imaginación sin límites. Al final del recorrido adviene la comprensión de sí mediada por la recepción e interpretación recíproca de relatos históricos y relatos de ficción. La comprensión, añade Ricoeur (1996, p. 997), resulta del juego de relaciones entre el tiempo de una vida y de su narrativa: “Responder a la pregunta “¿quién?”, como había dicho con toda energía Hannah Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el quién de la acción. Por tanto, la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa”. Hasta este punto hay solo un esbozo de cómo surge el proceso de identidad narrativa, el cual habrá de completarse en un ensayo posterior, “La identidad narrativa”, en el libro *Historia y narratividad* (RICOEUR, 1999, pp. 215-230).

Con base en los conceptos precedentes (alteridad, inteligencia narrativa, identidad narrativa), que configuran el trayecto de una obra filosófica abierta como pocas a las ciencias sociales, extraemos una tesis liminar propia de la investigación biográfico narrativa: la acción educativa es en gran medida una acción poiética en tanto se refiere a un acto de creación, por tanto, el educador es también un poeta en el sentido de un narrador que (re)crea historias. En último término, la acción educativa consiste en procurar dar respuesta a la pregunta quién soy, construyendo el relato de la propia vida (BÁRCENA y MÉLICH, 2000, p. 106). Desde esta perspectiva se define la educación en su esencia como el relato de formación de la subjetividad, que es un relato de identidad no en cuanto identidad consigo misma de la que habla en un primer estadio Paul Ricoeur, sino más bien como un proceso de identificación, es decir, un proceso que se construye en relación con los otros, va hacia los otros y vuelve sobre sí mismo. Este es el trayecto de la educación, un trayecto biográfico.

## REFERENCIAS

AGUSTÍN de Hipona, San. **Las confesiones**. Traducción, introducción, notas y anexo Agustín Uña Juárez. Madrid: Grupo Anaya, 2017

ARENDR, Hannah. **Lo que quiero es comprender. Sobre mi vida y mi obra**. Madrid: Trotta, 2010

BÁRCENA, F. y MÉLICH, J.C. **La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad**. Barcelona: Paidós, 2000

BARTHES, Roland. **Un mensaje sin código. Ensayos completos en Communications**. Buenos Aires: Godot, 2017

CASSIRER, Ernst. **Filosofía de las formas simbólicas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1971

DOSSE, François. **Paul Ricoeur: los sentidos de una vida (1913-2005)**. México: Fondo de Cultura Económica, 2013

DUCH, LI y CHILLÓN, A. **Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación**. Vol. 1. Barcelona: Herder, 2012

JACKSON, Philip. **Enseñanzas implícitas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1999

KRISTEVA, Julia. **El genio femenino: Hannah Arendt**. Buenos Aires: Paidós, 2013

LOMAS, Carlos. **Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria**. Barcelona: Gobierno de España-Ministerio de Educación- Octaedro, 2011

MÉLICH, Joan-Carles. **La prosa del mundo**. Medellín: Unaula, 2014

PROUST, Marcel. **En busca del tiempo perdido**. Vol. 2. **A la sombra de las muchachas en flor**. Madrid: Alianza Editorial, 1996

PROUST, M. **En busca del tiempo perdido**. Vol. 7. **El tiempo recobrado**. Madrid: Alianza Editorial, 1996

RICOEUR, P. "Autocomprensión e historia". En: RICOEUR, P. **Discurso filosófico y hermeneusis**. Revista Anthropos No. 181, Barcelona, noviembre-diciembre 1998

RICOEUR, Paul. **Historia y narratividad**. Barcelona: Paidós I.C.E./Universidad Autónoma de Barcelona, 1999

RICOEUR, P. **Sí mismo como otro**. México: Siglo XXI, 2006



RICOEUR, P. **Autobiografía intelectual**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007

RICOEUR, P. **Vivo hasta la muerte: seguido de Fragmentos**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008

RICOEUR, P.. “La vida: un relato en busca de narrador” En RICOEUR, P. **Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertades**. Buenos Aires: Prometeo Libros: Universidad Católica Argentina, 2009

SERRES, Michel. **Figuras del pensamiento. Autobiografía de un zurdo cojo**. Barcelona: Gedisa, 2015

## SOBRE O AUTOR

GABRIEL JAIME MURILLO ARANGO. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica.

RECEBIDO: 18/02/2019.

APROVADO: 27/02/2019.