

# La acción educativa como acción narrativa\*

**Mauricio Hernando Bedoya Hernández\*\***

Docente Departamento de Psicología (Universidad de Antioquia).

**María Victoria Builes Correa\*\*\***

Docente Departamento de Psiquiatría (Universidad de Antioquia) en la especialización en Terapia Familiar.

**John Fredy Lenis Castaño\*\*\*\***

Docente Departamento de Filosofía (Universidad de Antioquia).

• **Resumen:** *El presente artículo es fruto de una revisión teórica. Ofrece una mirada al problema de la acción educativa de la pedagogía instrumental clásica. Según esta pedagogía, el docente o la docente es el transmisor de conocimientos, y el estudiante o la estudiante es el receptor. La des-responsabilización de docente y estudiante respecto del proceso de aprendizaje y moralización de la acción educativa son dos consecuencias de esta visión. Se concluye que la concepción del ser humano como sujeto narrativo permite una solución a tal problemática. Se propone una pedagogía del nosotros fundamentada narrativamente, que haga posible construir una identidad de estudiante y maestro o maestra diferente respecto de la pedagogía instrumental. El “¿quién soy?” viabiliza la construcción de una identidad, promoviendo una ética heteronómica basada en la alteridad propia de la identidad narrativa.*

**Palabras clave:** acción educativa, pedagogía instrumental, pedagogía del nosotros, identidad narrativa.

## A ação educativa como ação narrativa

• **Resumo:** *Este artigo é o resultado de uma revisão teórica que oferece uma olhada ao problema da ação educativa na pedagogia instrumental clássica. Segundo esta pedagogia, o professor ou a professora é o*

\* El presente artículo es el resultado de una revisión teórica realizada en el Grupo de Investigación Paradigmas Relacionales en la Clínica (Universidad de Antioquia)

\*\* Licenciado en Educación, Psicólogo, Magíster en Psicología. Dirección electrónica: [cmauriciobedoya@antares.udea.edu.co](mailto:cmauriciobedoya@antares.udea.edu.co)

\*\*\* Médica, Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Especialista en Terapia Familiar. Dirección electrónica: [mbuiles\\_correa@hotmail.com](mailto:mbuiles_correa@hotmail.com)

\*\*\*\* Licenciado en Filosofía, Magíster Filosofía, Candidato a Doctor en Filosofía (Universidad de Antioquia). Dirección electrónica: [johnlenisc@gmail.com](mailto:johnlenisc@gmail.com)

*transmissor de conhecimentos, e o estudante ou a estudante é o receptor. A desresponsabilização do professor e do estudante respeito ao processo de aprendizagem e a moralização da ação educativa são duas conseqüências desta visão. Conclui-se que a conceição do ser humano como sujeito narrativo permite uma solução para tal problemática. Propõe-se uma pedagogia do “nós” com fundamento narrativo que possibilite a construção da identidade do estudante ou do professor ou professora diferente respeito a aquela da pedagogia instrumental. O “quem sou?” viabiliza a construção de uma identidade, promovendo uma ética heteronoma baseada na alteridade própria da identidade narrativa.*

**Palavras-chave:** ação educativa, pedagogia instrumental, pedagogia de nós, identidade narrativa.

### **Educational action as a narrative action**

**• Abstract:** *This article is the result from a theoretical review that defines a perspective about the problem of educational action in classical instrumental pedagogy. According to this pedagogy, the teacher (male or female) is the knowledge transmitter and the student is the receiver. The de-responsibilization of both the teacher and the student with reference to the learning process and the moralization of the educational action are two consequences resulting from this perspective. It proposes that the conception of the human being as a narrative subject helps to find a solution to this problem. The proposal consists of a narratively- based “we” pedagogy that makes possible to construct a different student or teacher’s identity from instrumental pedagogy. The “who am I?” question makes identity construction viable, thus promoting a heteronomous ethics based on the otherness of narrative identity.*

**Keywords:** educational action, instrumental pedagogy, “we” pedagogy, narrative identity.

**-1. De la noción de acción a la de acción educativa. -2. Concepto de identidad narrativa. -3. Identidad narrativa y alteridad. -4. Acción educativa y narratividad. -5. Acción educativa y alteridad. -6. Acción educativa e identidad. - 7. Epílogo. –Lista de referencias.**

*Primera versión recibida abril 17 de 2009; versión final aceptada junio 16 de 2009 (Eds.)*

### **1. De la noción de acción a la de acción educativa**

Hablar de acción educativa conlleva a la necesidad de problematizar el concepto de acción, en función de poder establecer su posible conectividad con la experiencia educativa. En la tradición aristotélica la acción está asociada al acto y ambas nociones a la realidad del ser. En tanto anterior a la potencia,

el acto se convierte en la posibilidad de existencia del sujeto, constituyéndose en su realidad propia y su principio. Visto así, el acto es “*lo que hace ser a lo que es*” (Ferrater, 1994, p. 54). Esto conduce a la indivisibilidad ser-acto o ser-acción, en tanto que el ser es lo que es gracias a lo que hace. No se quiere insinuar una suerte de desvelamiento del ser por su acción. No es que la acción sea la que revele al ser, sino que es en ella misma donde el ser se hace.

En las ciencias sociales es posible hallar esta proximidad entre acto y acción. Para Schutz “*el término ‘acción’ designará la conducta humana concebida de antemano por el actor, o sea, una conducta basada en un proyecto preconcebido[...] el término ‘acto’ designará el resultado de este proceso en curso, vale decir, la acción cumplida* (Schutz, 2003, p.49). El agente proyecta su acción al imaginar el acto ya cumplido en el futuro. Así visto, el acto es una proyección que guía la acción y, por tanto, está en el orden del proyecto del agente. En tanto el agente se define por su acción realizada, el acto hace al agente, el cual sólo es en tanto acción dada.

Para Bárcena y Mélich, la acción es

*(...) la actividad a través de la cual revelamos nuestra única y singular identidad por medio del discurso y la palabra ante los demás en el seno de una esfera pública asentada en la pluralidad. Por la acción mostramos quiénes somos y damos así respuesta a la pregunta: ¿quién eres tú? (Bárcena & Mélich, 2000, p.65).*

Esta visión concuerda con la expresada por Hannah Arendt en *La condición humana*, cuando expresa que

*(...) acción y discurso están estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: ‘¿Quién eres tú?’. Ese descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos (Arendt, 1999, p. 202).*

Para Arendt, entonces, acción y discurso son la base de la subjetividad y, como consecuencia de ello, del mundo intersubjetivo. Una vida sin acción y sin discurso es una vida muerta. Así, la palabra y la acción introducen al sujeto en el mundo de lo humano, como en una especie de segundo nacimiento: “*Actuar es tomar una iniciativa, comenzar, gobernar, poner algo en movimiento. Sin la presencia del discurso, la acción perdería su carácter revelador; mediante ellos, los sujetos muestran quiénes son, su identidad acontece en lo que hacen y dicen*” (Bedoya & Builes, 2009). Así, en esta concepción tanto de Bárcena y Mélich como de Arendt, aparecen articulados tres problemas alrededor de la idea de acción: identidad, narratividad (vía discurso y palabra) y alteridad (la pluralidad del ‘¿quién eres tú?’).

La acción se localiza, en consonancia con lo expresado, como categoría de soporte de la identidad del sujeto. De esta forma, la identidad subjetiva se construye en la acción llevada a cabo por el sujeto. Otro autor que asocia el problema de la acción con el del lenguaje es Husserl. Para Heidegger, el ser-

en-el-mundo es en tanto lenguaje. Surgen una serie de interrogantes referidos a cómo es proyectada la acción por el agente-educador, cuáles son los actos emergentes a partir de ello, de qué forma su acto educativo le permite construir su identidad, cómo es narrada esta experiencia y, finalmente, cómo es vivida la alteridad en ello. El acto educativo puede ser narrado y, de esta forma, es discurso que se hace cuerpo en la relación con el estudiante o la estudiante.

En el presente texto se entenderá por acción educativa, en primera instancia, el conjunto de actividades que se realizan en el ámbito de los contextos educativos. Es decir, todo aquello que es llevado a cabo y cuyo objetivo es la creación de un escenario para la formación de los sujetos. En este sentido, la acción educativa no se limita a la Escuela. Se parte de la premisa de que en la acción educativa tanto maestros o maestras como estudiantes construyen un lugar y se relacionan a partir de él, configurándose narrativamente allí. Ella permite la identidad de todas y de todos y, en razón de la narratividad del acto, la identidad narrativa de cada quien. Será entonces necesario realizar un acercamiento a este concepto con el propósito de sentar las bases para una mejor comprensión de la premisa expuesta.

## 2. Concepto de identidad narrativa

El problema de la identidad personal se asocia, como lo ha dicho Ricoeur (Ricoeur, 2003), al de la temporalidad, con su corolario, la permanencia en el tiempo. Pretendiendo dar una respuesta a tal problemática, propone su idea de identidad narrativa, la cual define como aquella

*(...) identidad que el sujeto humano alcanza mediante la función narrativa... el tiempo humano se constituye a partir de la intersección del tiempo histórico, sujeto a las exigencias cronológicas del calendario, y del tiempo de ficción abierto a variaciones imaginativas ilimitadas... la comprensión de sí [está] mediatizada por la recepción conjunta, en la lectura especialmente, de los relatos históricos y los de la ficción. Conocerse, decía entonces, consiste en interpretarse a uno mismo a partir del régimen del relato histórico y del relato de ficción (Ricoeur, 1999, p. 215).*

Y es que Ricoeur reconoce que en “Tiempo y Narración III” quedó sin resolver el problema de la identidad considerada en términos de sí mismo, puesto que idéntico tiene dos sentidos: ídem e ipse. Ídem significa “*sumamente parecido... y, por tanto, inmutable, que no cambia a lo largo del tiempo...* [Iipse] quiere decir propio... y su opuesto no es “diferente”, sino otro, extraño” (Ricoeur, 1999, p. 215). Así vista, la ipseidad se relaciona con la problemática de la permanencia en el tiempo. De esta forma, en “Tiempo y Narratividad” Ricoeur aborda como *tema de estudio... la propia ipseidad, sin juzgar de antemano el carácter inmutable o cambiante del sí mismo* (Ricoeur, 1999, p. 216).

Ricoeur adopta en medio de la dialéctica concordante-discordante el lugar

de inserción de la identidad narrativa. Lo concordante, llamado por Aristóteles “*disposición de los hechos*”, alude a lo que permanece, a la identidad en términos de mismidad. Lo discordante está en el orden del acontecimiento, de lo inesperado, lo contingente, aquello que irrumpe. Ricoeur piensa la concordancia discordante como lo que salva la polaridad y justamente aquí localiza la identidad narrativa. Habrá de suponerse que en muchos casos permanece lo discordante como aquello que no puede integrarse en la trama de sí que define al sujeto. Es en este contexto que el acontecimiento, que está en el orden de lo contingente-discordante, puede tornarse parte de la historia de sí cuando es “*transfigurado por la necesidad... narrativa cuyo efecto de sentido procede del acto configurador como tal*” (Ricoeur, 2003, p. 141). ¿Cómo acontece esto? Gracias a lo que el autor denomina trama o intriga. El intrigar, el construir una trama de sí, permite sintetizar lo heterogéneo e incluirlo en la historia contada, narrada. “*El poner en intriga es una suerte de innovación semántica, pues, en su dinamismo, reúne en una historia unitaria incidentes heterogéneos, transforma en historia los acontecimientos dispersos y, recíprocamente, extrae la historia narrada de esos acontecimientos*” (Ávila & Calvo, 1991, p.38).

Ricoeur plantea que la “*historia de una vida*” (Ricoeur, 1999, p. 216) será la forma de introducir la dimensión temporal. Propone que el relato es la dimensión lingüística derivada de la dimensión temporal de una vida. Aunque no resulta fácil hablar directamente de la historia de una vida, la poética del relato permite hablar de ella indirectamente.

*La historia de la vida se convierte, de este modo, en una historia contada*” (p.216)... “*El relato configura el carácter duradero de un personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la identidad dinámica propia de la historia contada. La identidad de la historia forja la identidad del personaje* (p.218).

En la novela moderna, dice Ricoeur, se confirma el axioma de Frank Kermode: “*para desarrollar un carácter, hay que seguir narrando*” (Ricoeur, 1999, p. 219). De esta forma, la identidad es un acontecimiento de la narración. Suponemos que un sujeto tiene un *sí mismo*, una trama subjetiva que le permite explicarse y nombrarse. El *sí mismo* narrativo es historia en devenir, es un entramado tejido con cada nuevo relato de sí.

El narrarse siempre es re-narrarse. Cuando alguien se narra, no lo hace al margen del tejido ya hecho de sí; de ahí parte y por eso se siente el mismo, se siente *sí mismo*. Pero con cada nueva narración de sí cambian aspectos de su tejido; cuando el sujeto se narra, todo su tejido personal está siendo puesto en escena-cuestión sin saberlo.

De esta forma, como el tejido nuevo, la urdimbre que emerge nueva se hace sobre la base del tejido ya urdido con antelación, el sujeto no rompe ni su mismidad, ni su continuidad.

*Es en la historia narrada, con sus características de unidad, de articulación interna y de totalidad, conferidos por la operación de*

*construcción de la trama, donde el personaje conserva, a lo largo de toda la historia, una identidad correlativa a la de la historia misma (Ricoeur, 2003, p.142)... es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje (p.147).*

*El sentido del tiempo depende de la *synthesis* narrativa que lo configura, de la transmutación semántica que provoca la nueva disposición de los incidentes... El tiempo resulta humano en la medida en que se expresa de forma narrativa; a su vez, el relato es significativo en la medida en que describe los rasgos de la experiencia personal (Ricoeur, 1999, p.15).*

La configuración, como síntesis de lo heterogéneo, llamada por Ricoeur *arte de composición que media entre la concordancia y la discordancia*, parece dar una solución a la aporía del tiempo, al problema de la temporalidad al momento de pensar la identidad. Tal solución viene dada en términos de la identidad narrativa. Y es que para Ricoeur las mediaciones que realiza la trama *“pueden trastocar la cronología hasta el punto de abolirla”* (Ricoeur, 2003, p.140), lo que conducirá a la construcción de un nuevo tiempo. En esto concuerdan Ospina & Botero (2007).

### 3. Identidad narrativa y alteridad

En su *Sí mismo como otro*, Ricoeur, en continuidad con su deseo de solucionar el problema del tiempo y la temporalidad, pensará la problemática identidad-ídem y la identidad-ipse (ipseidad) de tal manera que le será inevitable concebir la ipseidad como ajena a la alteridad.

*La identidad-ipse pone en juego una dialéctica complementaria de la ipseidad y de la mismidad, esto es, la dialéctica del sí y la del otro distinto de sí. Mientras se permanece en el círculo de la identidad-mismidad, la alteridad de cualquier otro distinto de sí no ofrece nada original: “otro” figura, como de paso ya hemos subrayado, en la lista de los antónimos de “mismo”, al lado de “contrario”, “distinto”, “diverso”, etc. Otra cosa sucede si se empareja la alteridad con la ipseidad. Una alteridad que no es —o no sólo es—de comparación es sugerida por nuestro título, una alteridad tal que pueda ser constitutiva de la ipseidad misma. Sí mismo como otro sugiere, en principio, que la ipseidad del sí mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, que una pasa más bien a la otra, como se diría en el lenguaje hegeliano. Al “cómo” quisiéramos aplicarle la significación fuerte, no sólo de una comparación —sí mismo semejante a otro—sino de una implicación: sí mismo en cuanto... otro (Ricoeur, 2003, XIII).*

El hablar de su experiencia con otro implica narrarse, configurar una trama que les permite a los sujetos historizarse. Esto sucede cuando hablan con cualquiera otro. Quizá lo que pasa es que con cada uno se va haciendo

una historia unitaria y completa, pero esa historia unitaria y completa no es la misma para cada otro con quien se narra, en razón de que, en la identidad narrativa, el sí mismo es alteridad. En esto se sitúa la posibilidad de que, paralelamente a la historia subjetiva, se construya la historia del “*nosotros*”.

Detenerse a narrarse mantiene una relación de profunda reciprocidad con las transformaciones que han hecho posible al personaje, sus cambios y su identidad. Seguramente no es posible no tener identidad. Lo que sucede es que el personaje está siendo continuamente reconfigurado. Esto conduce a la certeza de que la identidad está continuamente siendo tejida, gracias a la labor siempre configurativa del relato, vía construcción de la trama. Así, el tejido identitario, la identidad narrativa que lleva al sujeto a narrarse y así dar cuenta de su identidad, a explicarse ante sí, ante los otros y ante el mundo, se ve sometido a una continua y veloz configuración.

Si el ser humano —que nace en un mundo que le es narrado y a partir del que se configura narrativamente— construye su identidad, es factible deducir que es un mundo con el otro. Naturalmente, aquí se erige una de las dimensiones de la ontología que cruza el presente texto: existe el sujeto que acontece y sólo puede ser entendido como inserto en una trama relacional; es decir, el sujeto humano es *serrelación* (Bedoya, 2006). No es lo mismo *serrelación* que *ser-en-relación*. En este último caso, sería un sujeto trascendente, un sujeto metafísico que posee, a más de las cualidades de subjetividad, conciencia, autotransparencia y sí mismo, la de relacionarse con otros. *Serrelación* significa que el sujeto es, pero sólo acontecido en la relación consigo mismo, con los otros y con el mundo. La relación es constitutiva en el sujeto. Para Ricoeur es imposible la identidad, como experiencia solipsística. Con “ipseidad” indica que el sí mismo es alteridad y narración. Así, lenguaje, relación y sujeto son coextensivos. En el lenguaje se crea una matriz relacional desde donde emerge el sujeto.

A partir de lo expresado hasta el momento, y en consonancia con el gráfico presentado unas páginas antes, se habrá de indicar que la acción educativa, tal y como se propone en el presente texto, posee tres características: se configura a partir de la narratividad, incluye la alteridad, y promueve la refiguración de la trama identitaria del par educativo<sup>1</sup>.

#### 4. Acción educativa y narratividad

La acción educativa se ve enfrentada a una doble problemática: por una parte, a la forma de llevar a cabo el ejercicio formativo, el cual ha girado clásicamente en torno de una práctica denodada de dominación y violencia jerárquica, cuyo último eslabón (el más padeciente) es el estudiante o la estudiante. Por otra parte, está el problema de la finalidad misma de la educación:

---

<sup>1</sup> Se denominará, en adelante, par educativo a los actores de la acción educativa que se organizan alrededor de dos lugares: el ser educador y el ser educando.

¿su meta es la transmisión y reproducción de la cultura o su transformación? El autor del presente ensayo postula la idea de que la concepción del ser humano como sujeto narrativo permite una solución posible a ambas problemáticas. Se comentan cada una de ellas.

Para Arendt, el proceso educativo corre el riesgo de ser colonizado por el positivismo y la pedagogía tecnológica (Arendt, 1995.) Atenida a esta lógica, la educación no dejaría de ser experiencia de fabricación caracterizada por: (1) ser una acción violenta; (2) ser una relación medios/fines; (3) ser abarcable en el tiempo; (4) tener un comienzo y un fin determinado desde el principio; y (5) ser un proceso reversible (Bárcena & Mélich, 2000). Consecuentemente, la práctica educativa conllevará a que ella sea concebida como producción que abarca todos los ámbitos de la existencia humana, con lo que la pedagogía instrumental —propia de la modernidad— promotora del “*vivir bajo la conducta de la razón*”, adquiere su plena justificación, en el sentido contemplado por Dimitrievna, (Dimitrievna, 2007, p. 193). La autora insiste en el hecho de que la filosofía de la modernidad se ha centrado en la autonomía y la primacía del sujeto cognoscente.

De esta forma, educar contemplaría la búsqueda de un mundo totalitario, basado en la unidad del logos que funda la unidad del mundo. “*Sin embargo, educar, partiendo de la premisa de la unidad de logos, conlleva a contribuir a la construcción de un mundo totalitario donde hay un solo sujeto pensante, encarnado en el ámbito educativo en la figura del maestro*” (Dimitrievna, 2007, p. 192). De aquí se desprende el hecho de que el sujeto estudiante no podrá ser visto más que como un receptáculo en el que se deposita el *Saber* del maestro o maestra. Así, el mejor estudiante o la mejor estudiante será quien reproduce de una manera más fidedigna lo escuchado al docente.

Una consecuencia de todo esto será la moralización de la acción educativa. En la tan común expresión escuchada en el aula —‘*no entiendo, profe*’— es común que se asigne, en primera instancia, la responsabilidad de entender el saber del maestro o maestra, al estudiante o a la estudiante; por ello, si no entiende esto es porque no posee las facultades o porque, aún poseyéndolas, no tiene una buena actitud, “*no le da la gana de aprender*”. Ahora, este razonamiento conduce a una moralización de segunda instancia: la de la acción del maestro o de la maestra. Es decir, si el sujeto estudiante no tiene las aptitudes y habilidades cognitivas para aprender, o teniéndolas poco interés y motivación tiene para aprender, el sujeto docente es el responsable de lograr en su alumno o alumna que aprenda; si no lo logra, es incompetente o carece de buena voluntad para lograrlo. Se asiste, de esta manera, a una práctica moralista, no moral, de la acción educativa. La práctica moral significa, siguiendo a Foucault, el reconocimiento de la necesidad de que el ejercicio educativo conduzca a cada uno y a cada una de los participantes del proceso a lograr mejores niveles de subjetivación, que se logran cuidando de sí, lo que implicaría, en consonancia con su perspectiva ética, también cuidar de los otros (Cubides, 2006; Foucault, 1998).

Este moralismo educativo, como se ha expresado, promueve formas de dominación y violencia dirigidas jerárquicamente: la visión del mundo válida sería la que los entes gubernamentales proponen, que emergen al mismo tiempo de las comunidades científicas validadas; por ello, el conocimiento verdadero no es construido por el sujeto docente; él sólo se convierte en el depositario que, consecuentemente, lo deposita en el alumno o alumna, con lo que se instaura un totalitarismo cognoscente. Y como todo totalitarismo, su sostenimiento se asegura por un crudo ejercicio de la violencia: obligar al sujeto estudiante a memorizar, a repetir frases que para él carecen de sentido, a actuar “*como si*” entendiera, a satisfacer al sujeto docente, quien a su vez busca satisfacer a sus superiores, y así sucesivamente.

Se hipotetiza que esta cadena de violencia y dominación proveniente de una pedagogía instrumental sólo puede ser superada si se transforma su ontología subyacente. Se propone aquí que es preciso pasar del *sujeto cognoscente* al *sujeto narrativo*.

Respecto de la segunda problemática enunciada al principio del presente apartado, habrá que decir que las instituciones educativas tienen como fin formar a los sujetos que a ella acceden, con el propósito de lograr la “*consolidación y conservación de la cultura*” (Foucault, 1998, p.190). Ello introduce un problema amplio y un problema específico. El primero se refiere a la discusión acerca de si el fin último de la educación es mantener la cultura o contribuir a su evolución (y en último caso, a su transformación), dada en el terreno de la filosofía y las ciencias sociales y que tradicionalmente se la ha asociado con el debate entre tradición y crítica, para algunos encarnada por Gadamer y Habermas.<sup>2</sup> No es el propósito del presente trabajo resolver estas diferencias, sino mostrar cómo las teorías narrativas, que permiten concebir la educación como una experiencia narrativa, ofrecen una tercería y un bucle que permite una solución, al menos en el ámbito educativo. Narrar integra la tradición y la novedad (Bárcena & Mélich, 2000).

El segundo, el problema específico, se refiere a la inclusión de los sujetos, de cada sujeto, en la cultura y en los procedimientos que ha de llevar a cabo para lograrlo. Y en este punto, justamente se asiste a una imbricación de ambos problemas: ¿cuáles son las estrategias de inclusión de un sujeto en la cultura, vía educación, y si en ese proceso la cultura misma se ve transformada? Una respuesta a este interrogante proviene de la ruta de la narratividad como una condición de existencia del sujeto humano.

Ricoeur parte de la intuición del ‘¿quién?’ que despliega Arendt, para indicar que responder a esta pregunta significa componer la historia de una vida. De esta forma, “*la historia narrada dice el quién de la acción*” (Bárcena & Mélich, 2000, p.67). Arendt insiste en el hecho de que sólo es posible saber quién es o era alguien, conociendo la historia que cuenta acerca de sí, su

---

<sup>2</sup> A este respecto: Ricoeur (2001) y también Bengoa (1997).

biografía, su relato de sí (Arendt, 1999, p. 210). En última instancia, lo propio del mundo humano es su ser-relato, que aquí se nombrará como *serrelato*. Es decir, algunas de las concepciones propias de la contemporaneidad indican que el sujeto humano es en tanto relato de sí, pronunciado por sí mismo y por los otros.

Por algunas personas, el mundo contemporáneo ha sido llamado con el apelativo de posmodernidad. Más allá de la denominación, se acude a una forma de nombrar esa nueva época acaecida en los diversos ámbitos de lo humano (Lyotard, 1996; Girón, 1993; Bermúdez, 1996; Vattimo, 1991). Particularmente, en el plano del lenguaje, se ha nutrido la ruta inaugurada entre otros por Heidegger, quien afronta el problema de la metafísica de la fundamentación y une ser y lenguaje en una tentativa por resolver tal problema. Para no caer en una nueva fundamentación del ser por el lenguaje, asume la perspectiva de la radical finitud de la existencia del ser. Así, “... *en la ontología heideggeriana no es que el ser acaezca únicamente en el lenguaje, es que, cabalmente, acaece*” (Vattimo, 1991, p.41). El llamado siglo del giro lingüístico (Scavino, 1999) adopta dos premisas: la wittgensteiniana: “*el lenguaje y el mundo son coextensivos, los límites de uno son exactamente los límites del otro... mi mundo es lenguaje*” [p.12], y la heideggeriana: “*el hombre no habla el lenguaje, sino que el lenguaje habla al hombre, de manera que lejos de dominar una lengua, como suele decirse, una lengua domina nuestro pensamiento y nuestras prácticas*” [p.12]. En tanto el ser acontece en el lenguaje, allí es, allí se hace evento. Por esta razón, habrá que ir al lenguaje en el que el sujeto acontece, leer al sujeto allí, en una labor de interpretación, de búsqueda y construcción de sentido.

De esta forma el serrelato, como manifestación de la dimensión narrativa en la cual acontece el sujeto, puede ser visto, además, como expresión de este cambio epocal. Esto tiene sus efectos en el plano de las prácticas pedagógicas y, en general, en el de la acción educativa. Las prácticas educativas instrumentalistas, con su totalitarismo cognoscente procedente del yo racional y su ilusión de una Mathesis Universalis, se ven confrontadas en la actualidad con una nueva forma de concebir al sujeto humano; el ser humano es un ser que es en el lenguaje, allí acontece. Esta concepción anuda con la idea del ser humano como serrelato, como ser que se historiza.

Las consecuencias de este cambio ontológico no se dejan esperar: (1) de un currículo centrado en la enseñanza y en los contenidos, se pasa a la convicción de que éste debe llevar a la historización del sujeto. Si bien toda persona se historiza en el paso por la escuela, la pregunta que surge es cómo es esa historia y cuál su forma de ser construida; (2) de unas prácticas pedagógicas cuyo fin es la asimilación de contenidos validados con antelación y aceptados por la comunidad docente, donde el sujeto estudiante queda excluido en función de su lugar de no-saber, asimilación que poco integra su ser, conduciéndolo a prácticas memorísticas y repetitivas que lo desubjetivan; se pasa a unas prácticas que se descentran del contenido (no olvidándolo, sino localizándolo

en un segundo plano) y se afincan en la capacidad del individuo estudiante de contarse a sí mismo —historizarse— incluyendo más que su vivencia en el aula, la cual implica no solamente los contenidos, sino también las emociones, los afectos, las convicciones, las formas de relación, entre otros; (3) de unas formas de concebir la experiencia dentro del aula como escindida respecto del mundo de la vida de cada uno y cada una de los partícipes de ella, se pasa a considerar que el aula es una esfera del mundo vital tanto del sujeto docente como del educando o educanda, lo que tiene como consecuencia que el par educativo reconozca que la historia que se construye de sí a partir de las experiencias provistas en el aula, han de integrarse en el tejido narrativo subjetivo que cada quien ha ido construyendo. En otras palabras, el aprendiz o la aprendiz se reconfigura narrativamente integrando lo que la vivencia dentro del aula ofrece, incluyendo el conocimiento científico que hace parte de la tradición; (4) de un currículo centrado en la transmisión, a uno que propone la investigación como fundamento del aprendizaje. La práctica investigativa le permite al sujeto estudiante, en este caso, integrar la tradición y la novedad y dar cuenta de ello en un acto narrativo de sí que le posibilita trascender la tradición y construir nuevos saberes de sí y del mundo, es decir, transformarse y transformar el mundo; (5) respecto del manejo de la autoridad, en una pedagogía instrumental ella promueve un ejercicio vertical de obediencia emergente de la certeza que tiene el par educativo de que el sujeto docente es, en método y contenido, quien posee la verdad. Por el contrario, la autoridad del individuo educador, en el ámbito de una pedagogía narrativa, consiste en recibir hospitalariamente a su discípulo o discípula, presentándole el mundo de la tradición, hablándole al individuo estudiante acerca de ello, narrándose a sí mismo como maestro o maestra y narrando el mundo construido al cual arriba el sujeto recién llegado. Al mismo tiempo, la autoridad del educador o educadora consistirá en considerar al recién llegado como serrelato, como sujeto que sólo llegará a ser educando o educanda si habla de su historia y la refigura, articulando en ella el acontecimiento y la novedad de las experiencias que le provee el aula. No se puede decir que la promoción del ejercicio narrativo del individuo estudiante viene por parte del individuo maestro; el estudiante o la estudiante de todas maneras se narra; sin embargo, el cómo lo hace y cuáles son las tramas que conducen su relato vital, y particularmente su relato como educando o educanda, dependen de las posibilidades narrativas ofrecidas por la acción educativa.

Cuando el sujeto estudiante llega al aula trae una historia que se rompe y se configura diferente gracias a la experiencia educativa. En esa reconfiguración, la experiencia misma y todos los partícipes y las partícipes de ella se ven transformados, en razón de la confluencia de múltiples historias provenientes de los múltiples actores. Así, la historia de cada uno se transforma, la historia de lo conocido hace lo propio y, por lo tanto, la cultura misma cambia. A la pregunta “¿cuáles son las estrategias de inclusión de un sujeto en la cultura, vía educación, y si en ese proceso la cultura misma se ve transformada?”, es

posible, en este momento, reiterar una respuesta: tanto el individuo estudiante como el individuo profesor se incluyen narrativamente en una cultura, también a partir de las experiencias en el aula; al mismo tiempo, cada quien se ve transformado y ve transformada la cultura en la que están insertos.

El tejido narrativo del par educativo se realiza en la conversación. Docente y estudiante conversan ¿de qué?, ¿cómo lo hacen?, ¿cómo cada uno se ve allí configurado narrativamente? La acción educativa que propugna por una pedagogía narrativa es, en esencia, una conversación con un carácter profundamente hermenéutico que recuerda la noción de conversación hermenéutica gadameriana (Gadamer, 1996). A partir de esto es posible decir algo acerca de la segunda característica en la acción educativa.

### 5. Acción educativa y alteridad

Se ha dicho que el ser humano es un serrelación y un serrelato; ambas dimensiones asociadas a una constitución subjetiva de la persona y con la aparición del otro en la trama identitaria. De esta forma, el sujeto nace en un mundo con otros (estructurado lingüísticamente), configura su identidad en la relación con otros (ipseidad) y se relaciona con otros a partir de la identidad construida, refigurándola continuamente. El otro es una presencia no evadible porque hace parte de lo que el sujeto es.

Esto introduce la discusión, ya sutilmente insinuada, acerca de la autonomía. Como lo han dicho Barcena y Mélich, *“la mayoría de las éticas ilustradas tienen en el principio de autonomía su soporte fundamental”* (Bárcena & Mélich, 2000, p. 129). Los autores proponen, con Levinas, que la contemporaneidad requiere de otro principio, en función del carácter de alteridad del sujeto: la heteronomía. Ella se define como *“principio de obligaciones y responsabilidades para con el otro”* (p.130).

Vista a partir de este cambio paradigmático, la acción educativa pretende en el sujeto un movimiento del egocentrismo manifiesto y promovido por la escuela, a un heterocentrismo en el que cada persona reconozca que es lo que es gracias al otro y que seguirá siendo por el otro. Cuidar de sí, entonces, necesariamente implica cuidar del otro; responsabilizarse por sí mismo conlleva a la exigencia existencial y ética de comprometerse con el otro. Esto hace que el otro sea una presencia apreciada y reconocida como necesaria. Se denominará a la pedagogía emergente de esta nueva perspectiva *pedagogía del “nosotros”*.

En el aula, una primera consecuencia de lo expresado hasta el momento es la valoración de la presencia del par educativo como fundamental para que la acción educativa se lleve a buen término. Una serie de efectos se desprenden a partir de aquí.

Los cambios a que conduce esta *pedagogía del “nosotros”* inauguran una serie de transformaciones respecto de la ya nombrada pedagogía instrumentalista:

- (1) En vez de considerar el aula como un lugar físico (el salón de clases) en el que el profesor o profesora está separado por una línea virtual pero poderosa respecto de los alumnos y alumnas, línea que le asegura su misión de transmitir conocimientos, el aula en la *pedagogía del “nosotros”* se define menos como topos específico y más como espacio. Así, el aula es un espacio para conversar. El par educativo conversa y a partir de este diálogo construye verdades. Obviamente, como cada quien conversa desde lo que es, no es dejado fuera el cometido del individuo docente de conversar de la ciencia, del conocimiento construido, de la tradición. Tanto docente como estudiante son reconocidos como necesarios y como interlocutores o interlocutoras válidos, condiciones éstas para poder conversar.
  - (2) Por lo tanto, la palabra de cada quien es fundamental, no como validadora de saberes preestablecidos ni como repetidora de aprendizajes memorísticos, sino que la palabra de cada uno o cada una, su relato y la historia de sí, se necesitan para conversar. Sin ella no hay conversación.
  - (3) Se conversa no de cualquier cosa, porque el par educativo ha construido acuerdos previos que lo llevan a conversar de ciertas cosas y de unas maneras específicas. Es decir, en la conversación no se diluye el objetivo de generar el aprendizaje al que guía toda acción educativa.
  - (4) Acorde con una ética heteronómica, cada quien es responsable de sí mismo y del otro, lo que incluye el compromiso con su propio aprendizaje y con el del otro. Esto coincide con Echavarría (2003), para quien la moralidad se construye en la intersubjetividad.
  - (5) El sujeto docente es en tanto el sujeto estudiante sea, y viceversa. Si bien la acción educativa es una experiencia de encuentro, simétrica y democrática, que debe estar basada en el rompimiento de “*todo solipsismo del pensar totalitario*” (Dimitrievna, 2007, p. 200), cada quien —docente y estudiante— ocupa un lugar diferente, porque cada quien tiene su propia historia y un rol diferente en la conversación.
  - (6) La pedagogía del “nosotros” lleva la exigencia narrativa de que cada quien pueda dar cuenta de lo que hace y de lo que construye en el aula. Este *dar cuenta de* se refiere a poderse narrar ante los otros, lo que permite la vehiculización de la conversación y la construcción histórica de cada quien en el “nosotros”.
  - (7) En términos operativos, esta pedagogía permite el paso del “*hazlo como yo*” al “*hazlo conmigo*”, en lo que bien podría pensarse como una conversación en el hacer.
- Conviene señalar que la acción educativa, como narración y alteridad, se orienta a la refiguración identitaria del par educativo, por cuanto a la noción de ipseidad, como ya se mencionó, le son propias las dimensiones narrativa y del otro. A esto se refiere el siguiente apartado.

## 6. Acción educativa e identidad

Educación es una acción que tiene como características “pluralidad (alteridad), imprevisibilidad, novedad radical (nacimiento), irreversibilidad, fragilidad y, finalmente, narración. La acción educativa es construcción del relato de una identidad, el relato de una vida” (Bárcena & Mélich, 2000, p.81). Más aún, según estos autores, el objetivo del proceso educativo es la construcción de la identidad narrativa de todos los implicados e implicadas en él.

*Si todo ser humano se encuentra, desde el instante de su nacimiento, en una tradición imaginaria que le llega pedagógicamente a través de las instituciones encargadas de transmitirlo, entonces la construcción de la trama de la identidad se realiza ya, desde su propio inicio, desde un marco profundamente narrativo. O lo que es lo mismo: ningún ser humano puede prescindir de las formas de mediación simbólico-narrativas... que condicionan su suceder en el mundo (Bárcena & Mélich, 2000, p.101).*

Desde esta perspectiva, la acción educativa debe generar el contexto que le dé la posibilidad al par educativo de responder la pregunta “¿quién soy?”, en cuyo caso la estrategia proviene también de la narratividad de la experiencia humana: construir el relato de su vida, historizarse. Por esta razón, la *pedagogía del “nosotros”* ha de buscar fundamentalmente que maestro o maestra y estudiante, tejan su identidad narrativamente. En este ejercicio, la mimesis, o imaginación creadora, une acción y narración, por lo que es posible afirmar que la construcción del tejido identitario implica la puesta en escena de un conjunto de acciones que transforman la vida del sujeto. En este sentido, individuo educador e individuo educando no son sólo agentes, es decir, realizadores o realizadoras de acciones, sino personajes de su propia historia, puesto que se relatan a partir de ellas.

Conforme a lo anterior, el escenario educativo debe estar colmado de palabras, lo que supone hacer un constante pedido tanto al sujeto estudiante como al sujeto docente de que hablen de su acción en su mundo de la vida, que incluye las vivencias en el aula. Al hacerlo, cuentan acerca de las transformaciones acaecidas en experiencia de aprendizaje y, simultáneamente, se transforman a sí mismos vía relato. Como ya se dijo, la investigación se ofrece como un recurso invaluable de la acción educativa; ella exige un ejercicio de continua imaginación creadora, de mimesis.

Este razonamiento apunta directamente al problema de la identidad tanto del individuo docente como del individuo estudiante. El problema del currículo no saldrá del atolladero si el par educativo no se piensa, si no piensa en la naturaleza de su ser docente y estudiante; a más de esto, es preciso que ambos sujetos piensen en la naturaleza de sus prácticas y de la relación que entablan. Es que la naturaleza del par educativo emerge de la relación misma entre los dos sujetos. No existe el sujeto docente en sí sino en tanto existe un sujeto estudiante que quiere hacerlo docente. La ontología subyacente a las

prácticas educativas conduce el currículo. Solamente en tanto el docente o la docente sepa que lo es si existe otro sujeto que quiere aprender algo, el par educativo podrá intervenir en la construcción del currículo.

Un requerimiento de esta forma de razonar, consiste en que tanto el maestro o maestra como el estudiante o la estudiante se declaren como tales: “¿quién soy yo?”, “Yo soy un sujeto que quiere aprender y que necesita de otros sujetos que quieran acompañarme en ese proceso; necesito un maestro o maestra que oriente mi proceso, haciendo parte de lo que yo mismo voy a aprender”... “Yo soy un sujeto que quiere acompañar y orientar el proceso de aprendizaje que estas personas quieren llevar a cabo; mi vocación es educar y por ello me declaro necesitado de quien quiera aprender. Quiero que entablemos una relación donde la vía privilegiada sea la conversación...”.

La respuesta a aquella pregunta conducirá necesariamente a la acción educativa por la ruta de la configuración del tejido identitario, siempre y cuando el currículo sea, al mismo tiempo, una construcción incluyente, simétrica y democrática, inscrita en el reconocimiento de la necesidad de una *pedagogía del “nosotros”*. Una vez iniciada esta ruta, no es posible saber con precisión hacia dónde conducirá. No obstante, el par educativo tiene la convicción de que será otro en cada momento del proceso; ese “otro” es otro que sabe más.

Nótese que no se ha dicho que el individuo estudiante logra su identidad gracias a la acción educativa. Tampoco se ha dicho esto respecto del individuo docente. Ambos poseen una identidad. Más bien la pregunta es ¿qué tipo de identidad tiene cada quien, cómo se narra? ¿cuál es la relación que a partir de ahí instaura con el docente o la docente y con el conocimiento? El currículo puede promover una identidad cifrada en la pedagogía instrumentalista positiva, en cuyo caso cada quien, en el escenario educativo, estará en una altura determinada respecto de la jerarquía institucional y respecto del saber técnico-científico acumulado. El sujeto autónomo, el que se da su propia ley, es el gran logro de la acción educativa. Por el contrario, el currículum que piensa la acción educativa en sus tres dimensiones (narratividad, alteridad, identidad) propugna por el devenir identitario continuo del par educativo.

## 7. Epílogo

### Aperturas narrativo-epistémicas del “No entiendo, profe”

Cuando un estudiante o una estudiante dice “No entiendo, profe”, se evidencia la ruptura de tres puentes que demandan restauración: (1) el puente epistémico. Truncamiento en el proceso de construcción de unas verdades; (2) el puente narrativo. Aparecen aspectos en la experiencia de ambos sujetos, docente y estudiante, que no logran ser integrados en la historia de sí, que irrumpieron y se hicieron discordantes, rompiendo con ello la trama construida; y (3) el puente vincular, que permite la emergencia del “nosotros” en un ejercicio que lleva del sí al otro y que, en la plena dimensión de alteridad, le ofrece caminos a la historia de ese “nosotros”. La historia del “nosotros”,

que promueve la identidad de sí, es la que posibilita el que el sujeto defina su lugar y trabaje por él. Claro está que no toda historia del “nosotros” logra este cometido, como ya se indicó respecto de la pedagogía instrumentalista.

El “*no entiendo, profe*” inicia la relación pedagógica, la conduce en sus tramos iniciales y evidencia el desencuentro en el que ella se funda. Las posiciones fundantes en la acción educativa totalitaria son complementarias: el sujeto estudiante inicia esta relación sintiendo que no sabe y que su profesor o profesora sí sabe; en eso mismo conviene el sujeto docente. El “*no entiendo, profe*” inaugura un desencuentro que, en todo caso, es interpretado de una manera moralista que no ofrece ninguna solución en sí misma.

Ahora, la acción educativa narrativa, lejos de considerar estas tres rupturas como un obstáculo, las concibe como punto de partida y posibilidad a condición de que ambos sujetos, docente y estudiante, construyan caminos de entendimiento, los cuales han de girar en torno de los contenidos, de la historia del conocimiento que se teje en el encuentro educativo, y de la historia del “nosotros” que emerge de todo ello. Aquí se hace indispensable recordar que la construcción de la trama identitaria es una suerte de configuración narrativa que se inserta entre la concordancia y la discordancia (entre el encuentro y el desencuentro), en la concordancia discordante.

### Lista de referencias

- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1999). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Ávila, R. & Calvo, T. (1991). *Paul Ricoeur: los caminos de interpretación*. Granada: Anthropos.
- Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bedoya, M. & Builes, M. (2009). Acto médico como ética de la relación. *Iateria*, 22(1), pp. 47-54.
- Bedoya, M. (2006). *Acercamiento a las condiciones de posibilidad de la clínica psicológica posmoderna*. Trabajo de grado de Maestría, Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia.
- Bengoa, J. (1997). *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y fundamentación última de la filosofía contemporánea*. Barcelona: Herder.
- Bermúdez, K. (1996). Para entender a Lyotard en el ámbito de la posmodernidad. *Folios*, 6, pp. 5-14.
- Cubides, H. (2006). *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre.
- Dimitrievna, M. (2007). Educación y sentido. Formación de la identidad narrativa. *Revista intercontinental de psicología y educación*, Ene-jun, 189-2001.
- Echavarría, G. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de*

- Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), pp. 145-175.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, H.G. (1996). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Girón, J. (1993). Modernidad. *Re-lecturas*, 6(16), pp. 8-14.
- Liotard, J. F. (1996). *La posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona: Gedisa.
- Ospina, C. & Botero, P. (2007, ene./jun.). Estética, narrativa y construcción de lo público. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv*, 5(2), pp.811-840. Recuperado el 23 de marzo de 2009, de:  
<[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2007000200010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2007000200010&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1692-715X.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2003). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Scavino, D. (1999). *La filosofía actual. Pensar sin certezas*. Barcelona: Paidós.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós Studio.

---

**Referencia:**

Mauricio Hernando Bedoya Hernández, María Victoria Builes Correa & John Fredy Lenis Castaño, "La acción educativa como acción narrativa", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 2, (especial) (julio-diciembre), 2009, pp. 1255-1271.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

---