

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*“La narrativa en el proceso de configuración de la
identidad docente. Una aproximación teórico metodológica
con base en la filosofía hermenéutica de Paul Ricoeur”*

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Paola García López

Directora de tesis:

Dra. María Guadalupe Díaz Tepepa

México, D. F.

Noviembre, 2014

AGRADECIMIENTOS

Las experiencias de la vida son posibles a lado de todos ustedes.

Gracias por el éxito de hoy.

Agradezco a mi familia por su amor y apoyo incondicional en cada momento de la vida:

A mis padres, Abel y Rufina, por su amor y confianza en cada etapa de mi vida, símbolos de admiración y fortaleza.

A mis hermanos, Yoshimar, Oleg e Isaí, por su cariño, ayuda y consejos incondicionales.

Agradezco a mi asesora, la Dra. Guadalupe Díaz Tepepa por su confianza, comprensión y apoyo decidido y constante en esta etapa de mi vida.

A mis lectoras de tesis, profesoras que me han ayudado a pensar y continuar este sendero: Elizabeth Hernández Alvidrez, Rosa María González, Jiménez, Amalia Nivón Bolán, Victoria Morton Gómez, Ana Laura Lara López.

Quiero agradecer a los profesores de la escuela primaria “Miguel Hidalgo”, por sus testimonios y experiencias docentes.

Un sincero agradecimiento a todos mis amigos por los momentos compartidos y las gratas experiencias.

Al apoyo de Conacyt.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO 1. APROXIMACIONES CONCEPTUALES SOBRE LA FORMACIÓN HUMANA Y LA IDENTIDAD.....	6
1. 1. LA FORMACIÓN HUMANA EN EL HORIZONTE EDUCATIVO.....	10
1. 2. IMPLICACIONES DOCENTES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DESDE EL ESPACIO ESCOLAR.....	15
1. 3. LA IMPORTANCIA DE LA CULTURA EN EL PROCESO FORMATIVO	19
1. 4. LA COMPRENSIÓN DE LA IDENTIDAD, UNA APROXIMACIÓN A LA NARRATIVA.....	22
CAPITULO 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS. EL SENDERO HERMENÉUTICO EN LA INVESTIGACIÓN	25
2. 1. UNA APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS HUMANAS.....	26
2. 2. MOMENTOS HISTÓRICOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	29
2. 3. LA INTENCIÓN HERMENÉUTICA EN ESTA INVESTIGACIÓN.....	32
2. 4. LA HERMENÉUTICA EDUCATIVA EN LOS PROCESOS INTERSUBJETIVOS.....	36
2. 5. HERMENÉUTICA EN RICOEUR, EL SER HUMANO Y EL LENGUAJE	40
2. 6. EXPLICACIÓN-INTERPRETACIÓN-COMPRENSIÓN.....	47
CAPITULO 3. NARRATIVA E IDENTIDAD, DESDE PAUL RICOEUR.....	50
3. 1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA TRAMA, EN LA ARTICULACIÓN TIEMPO-NARRACIÓN	51
3. 2. LA CONFIGURACIÓN POÉTICA, A PARTIR DEL CÍRCULO HERMÉUTICO DE LA ACTIVIDAD MIMÉTICA: PREFIGURACIÓN, CONFIGURACIÓN Y REFIGURACIÓN	58
3. 3. LA COMPRENSIÓN DEL SÍ A PARTIR DE LA IDENTIDAD NARRATIVA	68

<i>CAPITULO 4. LA IDENTIDAD NARRATIVA EN LOS DISCURSOS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA</i>	<i>75</i>
4. 1. RELEVANCIA DE LA IDENTIDAD NARRATIVA	77
4. 2. LA EXPERIENCIA, UNA NECESIDAD DE NARRARSE.....	80
4. 3. EL MODELO NARRATIVO EN LAS HISTORIAS DE DOCENTES.....	85
 <i>CONCLUSIONES</i>	<i>101</i>
 <i>BIBLIOGRAFIA</i>	<i>106</i>

INTRODUCCIÓN

Esta tesis es una aproximación al aporte teórico que recupero en algunos estudios de Paul Ricoeur, sobre la comprensión de la identidad docente, situando la narrativa como la vía metodológica para la interpretación de los discursos que configuran el quehacer docente.

Evidentemente, la experiencia como docente de educación primaria, en diversos espacios escolares, es el punto de partida de esta preocupación, me interesa comprender y reflexionar sobre los aspectos y discursos que influyen en la configuración de la identidad docente, a partir de las diversas dimensiones del trabajo escolar cotidiano (organizativas, administrativas, pedagógicas, culturales) que dan cuenta y forman parte del actuar docente, de las limitaciones, de las fortalezas, de los logros, así como también de las carencias y principalmente de los desafíos del día a día que representa la misma práctica docente.

La orientación teórica hermenéutica que sin duda se fortalece en el proceso formativo de la maestría, y que se enfoca en las preocupaciones de la interpretación de las acciones de la vida humana, para comprender los discursos que influyen y construyen la trama discursiva de la identidad, permite focalizar la teoría narrativa de Paul Ricoeur para el estudio de los relatos docentes, para su análisis y articulación a partir de un denso modelo narrativo, que mediante el rodeo de la trama y la actividad mimética en las historias contadas, propicia de tal forma, la refiguración y la comprensión del sí, es decir, permite el reconocimiento, la reflexión y la comprensión de quienes somos, en la medida de nuestro actuar y la responsabilidad con base en estas acciones.

Ante lo dicho, la narrativa en el proceso de configuración de la identidad docente es el tema de esta investigación, el cual tiene un interés intersubjetivo en la medida en que refleja una preocupación desde mi práctica cotidiana como

docente y, al mismo tiempo, este actuar docente se constituye en varias dimensiones (sociales, políticas, administrativas, humanas), las cuales, como primer acercamiento trato de cuestionarlas para después comprenderlas; como el asunto de la noción de ser humano y su formación a partir del proceso educativo escolar, en este sentido pongo énfasis en la dimensión humana que sin duda es el punto de partida para comprender que la identidad docente se constituye a través de relaciones y acciones humanas; me interesa sobre todo plantear esta brecha, para darle relevancia a esta dimensión humana, de la cual difícilmente existe una preocupación docente cuando uno se encuentra en su práctica cotidiana ante las exigencias oficiales administrativas del sistema educativo nacional.

Entonces, en este recorrido es importante comprender los discursos instituidos en el contexto escolar sobre la identidad humana, así como aquellas prácticas que se realizan día a día con las experiencias y vivencias narradas desde el espacio escolar por los propios docentes; configurando de esta manera la identidad docente que toma en cuenta las características propias de los contextos culturales en la educación primaria, así como los acontecimientos y las interacciones que se gestan en el seno de la vida escolar; reflejadas en las relaciones entre grupos de pares, en las relaciones entre estudiantes con profesores, así como en cada uno de los momentos y situaciones que influyen en la formación, aspectos que eminentemente tienen que ver y decir de la acción docente.

Durante todo este proceso, la tarea es comprender la necesidad de reflexionar sobre los aconteceres de la vida escolar, en su sentido más amplio, principalmente aquellos aspectos de la vida humana que pasan desapercibidos ante las exigencias institucionales, comportamientos, actitudes, formas de expresarse y comunicarse entre los diferentes actores, todo este recorrido indiscutiblemente esta trazado por una perspectiva ética, que caracteriza la reflexión hermenéutica.

Este trabajo consta de cuatro capítulos que a continuación explico brevemente:

El primer capítulo es una aproximación a los discursos sobre la noción de ser humano, y la formación que se espera de la escuela, principalmente en el nivel básico, por que sin duda alguna, es uno de los espacios donde la responsabilidad y el compromiso de los docentes es mucho más denso, la carga emocional, social, la presión de la misma institución, son aspectos centrales en la configuración de la identidad docente, que se presentan desde un panorama general.

El segundo capítulo es un acercamiento para explicar y comprender las implicaciones de la investigación en educación, partiendo desde un panorama general acerca de los cuestionamientos sobre ¿Qué es la investigación?, esta interrogante me permite pensar y trazar esta ruta como una necesidad para cuestionar continuamente nuestras propias acciones, en este caso la práctica docente, y de esta forma comprenderla mejor; de esta manera, también enfatizo la intención hermenéutica que se proyecta como una crítica frente a las nociones, conceptos y categorías del cartesianismo (cogito cartesiano) que promueve los ideales del positivismo, abanderando al sujeto racional por encima de toda pretensión irracional, para centrar otras formas de entender las ciencias humanas, retomando brevemente algunos planteamiento de Nietzsche, Foucault, Heidegger, Gadamer y Ricoeur; sin quitar la atención en este último autor.

Estos debates sólo tienen una función referencial, para situar el planteamiento central de la identidad humana y por ende la identidad docente, que es posible a través de la narrativa que plantea Paul Ricoeur, frente a estas cuestiones del método científico, esta tesis se sitúa en la metodología hermenéutica filosófica, propia de las ciencias humanas; debido a que la función narrativa es una planteamiento hermenéutico, no tiende a comprobar hechos, sino a comprender situaciones a partir de las interpretaciones.

Por lo tanto, la intensión hermenéutica de entrada, no intenta dar por hecho algún método para abordar la identidad docente; al contrario se centra en una metodología que adopta un proceso de ida y vuelta, una visión cíclica, a partir de la explicación-comprensión, mediadas por la interpretación, con un carácter intersubjetivo en el mismo proceso de investigación; transitando de esta manera a la reflexión de los acontecimientos escolares, culturales, políticos, sociales, que se conjugan en las aristas y acciones del proceso educativo, para posibilitar la comprensión de la identidad docente, una identidad que no está acabada, una identidad que está atravesada por un devenir histórico-cultural, reflejada en lo que ha sido y es el docente como persona y como profesor.

El tercer capítulo representa los argumentos teórico metodológicos centrales en esta tesis, para ello retomo la teoría narrativa de Paul Ricoeur en la comprensión del sí, a través de un rodeo filosófico, nos lleva a una pluralidad de intervenciones acerca de la importancia de la narración en la comprensión humana; así guiándose por San Agustín y Aristóteles, plantea la construcción de la trama y su articulación con la actividad mimética, proponiendo la relación entre el tiempo y la narración, como una condición en toda experiencia humana. De esta forma, los relatos son historias contadas que permiten la prefiguración, la configuración y la refiguración de nuestro mundo, es decir de nuestras acciones en relación con los demás, por consiguiente este círculo hermenéutico permite la comprensión del sí mismo; ante ello me parece un camino denso y complejo, pero interesante y necesario para desarrollarlo desde la investigación educativa, a partir de la práctica docente.

En el cuarto y último capítulo, abordo la perspectiva hermenéutica de la teoría narrativa de Paul Ricoeur, para comprender las experiencias docentes, a partir de las entrevistas realizadas con profesores de una escuela primaria; en estas historias contadas por los maestros, podemos comprender los horizontes discursivos que configuran a identidad docente, a partir de la narrativa guiada por el carácter ético de la interpretación. Precisamente porque la narración de las

historias y experiencias que acontecen en la vida docente, permite adentrarnos en aquellas situaciones (sucesos inesperados, tragedias, limitantes, carencias, satisfacciones...) que dan cuenta de la acción docente, pero no sólo en su actuar como enseñante o monitor en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino desde la dimensión humana, a partir de las relaciones humanas que se generan en la práctica cotidiana.

De esta forma, subrayo la importancia de esta apuesta narrativa en la configuración de la identidad docente, porque el ser humano esta mediado por amplias historias, recuerdos sobre su pasado, anécdotas que lo van constituyendo y que permiten el reconocimiento de sí mismo; como ya he mencionado propician la comprensión de nuestras acciones, de nuestras responsabilidades y de los compromisos con nuestra profesión como docentes y como personas, por supuesto, con aquellas personas que nos rodean y que son parte de nuestro entorno educativo, así como con uno mismo.

CAPITULO 1. APROXIMACIONES CONCEPTUALES SOBRE LA FORMACIÓN HUMANA Y LA IDENTIDAD

Este trabajo centra el objeto de estudio en la comprensión de los discursos que atraviesan la vida del docente, principalmente para reflexionar sobre la importancia de ésta en la formación de los sujetos, pero sobre todo para acercarnos, a través de este recorrido, al cuestionamiento sobre la identidad docente, ¿quién es el docente?, ¿cuál es su actuar cotidiano?, ¿qué historias lo constituyen?

Antes de llegar a estos cuestionamientos, quiero señalar brevemente en los dos primeros apartados de este capítulo, los sesgos existentes en los ideales de la escuela como institución y sus implicaciones en el horizonte de formación humana con respecto a la práctica escolar cotidiana, situaciones que influyen en el pensar y actuar de cada sujeto; posteriormente, en el tercer apartado abordo la importancia de la cultura como un universo inherente al ser humano; por último, en el cuarto apartado, doy cuenta de la aproximación a la comprensión humana a partir de la teoría narrativa, principalmente aquellas situaciones que influyen y se reflejan en la identidad docente.

La primera problematización tiene que ver con la tarea de la escuela como la institución encargada de formar sujetos. Con base en ello, importa saber qué significa ser docente, quién es el docente y cuál es su actuar con respecto al proceso educativo; comenzaré por señalar que las nociones que subyacen en gran parte de la sociedad han sido heredadas de una tradición arraigada y que ve a la escuela como la encargada de “formar sujetos de razón”, “donde la razón misma se ha convertido en un accesorio del aparato económico” (Adorno y Horkheimer, 1944: 42); que los conocimientos que en la escuela se enseñan representan el verdadero saber que constituye a las personas en ciudadanos. En esta discusión tienen cabida los discursos actuales que predominan en el Sistema Educativo Nacional, en sus objetivos de la educación, tan comunes en el horizonte

político-hegemónico: una educación integral de calidad. Estas posturas y planteamientos requieren ser cuestionados para reflexionar y, en su caso, replantear la función del docente, y saber en qué medida estos objetivos oficiales influyen y/o determinan la identidad docente.

A partir de esta postura, la segunda cuestión que es de interés para adentrarnos en la configuración de la identidad docente, tiene que ver con la propia práctica escolar cotidiana (sobre todo en el nivel de educación primaria) y la manera en cómo los docentes nos ubicamos y entendemos a partir de nuestra propia práctica; entonces surgen los siguientes cuestionamientos: ¿cómo conciben los docentes su quehacer cotidiano?, ¿qué implica el proceso de enseñanza aprendizaje en la práctica del profesor?, ¿qué relaciones humanas se generan?, ¿cómo influyen los aspectos culturales en el proceso educativo cotidiano?, ¿cuáles son las principales limitaciones en cada jornada escolar?, aquí lo que interesa subrayar no es qué se enseña y aprende, sino la manera en cómo este proceso traza y establece la dinámica de las relaciones entre profesores, alumnos, padres de familia y demás actores que participan en la vida escolar cotidiana.

De esta manera, parece ser que la vida escolar refleja amplias dimensiones de análisis, que sin bien no han sido cuestionadas directamente por los docentes, si presentan una necesidad de reflexionar sobre quienes somos los docentes, cómo abordar aquellas situaciones que limitan o fortalecen el desarrollo de las actividades, o cómo atender aquellas cuestiones que no logran comprenderse en los discursos que conforman la práctica cotidiana.

Surge un tercer planteamiento, con base en las cuestiones anteriores y en la experiencia docente en las escuelas primarias: cómo comprender los discursos académicos, culturales, políticos y sociales, que se fusionan en la vida escolar cotidiana, y que al mismo tiempo constituyen el actuar docente; con ello, también preguntarse ¿qué significa ser docente (de educación primaria) en determinado contexto cultural?, ¿qué implicaciones tiene la escuela en la vida de los

docentes?, ¿cómo se configura la identidad del docente en este proceso educativo?, como una cuestión relevante para entender cómo se comprende cada profesor y de qué manera el contexto escolar (primaria) interviene a este proceso.

Sin duda alguna, los ideales sobre la formación de los sujetos en el proceso educativo, descansan en los antecedentes históricos que responden a las necesidades de épocas y sectores sociales, que han marcado los elementos del tipo de ciudadano que se debe formar acorde a las necesidades; con ello, se define el rol del profesor y las exigencias oficiales para presentar los resultados acordes a los programas. De esta forma también, estos ideales penetran en el actuar de la vida escolar, en la forma de pensar y actuar de los mismos estudiantes, padres de familia y, por consiguiente, los docentes.

En este camino tan complejo pero muy interesante sobre el cuestionamiento de la vida docente, como profesionista y como ser humano; tiene importancia la discusión acerca de ¿quién es el ser humano? ¿se puede plantear la identidad humana?. Estas últimas cuestiones son el punto de partida para esta investigación, así como también, representan un punto de referencia y apoyo para abordar la perspectiva filosófica hermenéutica, tomando en cuenta que la hermenéutica educativa es investigación aplicada.

En este sentido, “más que hacer una lista de datos o descripciones positivistas, se trata de comprender, es decir, ir más allá de relaciones de causalidad y efecto. Comprender significa interpretar y tomar en cuenta múltiples causas e incluso admitir el carácter contradictorio de muchas prácticas sociales y culturales” (Arriarán, 2010: 218). De esta manera son valiosos los aportes de la historia de la filosofía, desde Descartes hasta nuestros días (la posmodernidad), pasando por Nietzsche, Foucault, Heidegger, Gadamer, Ricoeur, como perspectivas filosóficas de análisis y, principalmente a manera de un bosquejo teórico, para situar posteriormente los planteamientos hermenéuticos

que permitan pensar estas cuestiones sobre la comprensión de la identidad docente.

Sin duda, la metodología hermenéutica se acerca a la comprensión de la formación humana, partiendo de la discusión y distanciamiento del cogito cartesiano, y abriendo a posibilidad de orientar otras formas de investigación como es la hermenéutica reflexiva de Paul Ricoeur para la comprensión de la identidad de los sujetos (docentes), a partir de reconocer la identidad como una construcción social y cultural, que se lleva a cabo mediante un proceso formativo donde cada sujeto es capaz de comprenderse a sí mismo, a partir de su propia narrativa y del entramado discursivo social (historias de vidas), donde se constituye con los demás.

Desde este enfoque filosófico hermenéutico de la educación, también es necesario abordar la importancia de la cultura en el proceso educativo, considerando que todo ser humano es un sujeto cultural en cuanto construye un mundo significativo de interacciones sociales que traspasan su condición puramente biológica, de esta forma interactúa y se relaciona con los demás. Desde este ángulo, la educación debe entenderse en su sentido más profundo, como el proceso sociocultural que se da mediante la interacción entre los sujetos, en un contexto específico. Al mismo tiempo, ésta interacción permite la comprensión e interpretación del sí mismo, en relación a la interacción con los otros, en el entorno social.

Este importante aspecto se aborda en este trabajo, a partir de la identidad en el proceso educativo pensada desde la cultura, como la manera de entenderse con los demás y con el propio entorno social, que presenta una realidad tangible e intangible para sus miembros donde, indudablemente, se resaltan aspectos simbólicos que marcan la vida cotidiana de los pueblos y, de esta manera, permiten entender que “la naturaleza humana no es lo de está al principio como dotación biológica, sino de lo que depende de nuestra propia conducta como vida

lograda, lograda en un espacio cultural que nos ofrece o niega la oportunidad de alcanzar esa plenitud” (Diáz, en Arriarán 2001: 108).

Indudablemente en esta investigación, intento analizar la identidad desde el plano filosófico, pensada desde los planteamientos de Ricoeur P. (1999, 2006, 2010) como el núcleo de esta argumentación sobre la comprensión de la identidad docente, que será ampliado en los capítulos tercero y cuarto de esta tesis; precisamente porque esta apuesta metodológica nos lleva a través de la actividad narrativa, a comprender que mediante la trama de los relatos es posible configurar una realidad que es interpretada por los lectores y que posibilita, a través de la imaginación, la reconfiguración de ese mundo y al mismo tiempo vincula la comprensión del sí mismo con respecto a los otros; es decir permite la construcción de la identidad personal y cultural de los sujetos de acuerdo a su realidad social y momento histórico.

Con estas primeras aproximaciones, intento construir este bagaje teórico metodológico, centrado en las problemáticas que tienen que ver con la cuestiones sobre la identidad docente; por ello daré paso a las reflexiones que precisan estas condiciones de la vida docente, en torno a la noción de formación humana.

1. 1. LA FORMACIÓN HUMANA EN EL HORIZONTE EDUCATIVO

La noción de formación humana es el punto de partida para comenzar a dialogar sobre lo que implica el ser del hombre, quién es el ser humano, quién es el sujeto de la educación y quién es el docente, porque sin duda alguna la importancia de este trabajo se centra en estas interrogantes estrechamente relacionadas con la experiencia escolar sobre la identidad, acerca de los discursos instituidos en lo que la escuela –primaria- representa y lo que día a día acontece, es decir lo “*instituyente*” (Fernández, 1998) en el espacio escolar.

La mayoría de los sujetos, los padres de familia en las comunidades y en la sociedad en general –padres de familia, estudiantes e incluso los docentes- están convencidos de mandar a sus hijos a la escuela, pero qué representa esta decisión, ¿cuál es la intención de los padres?; me atrevo a pensar que posiblemente no haya alguna intención específica, el asunto es sencillo en la sociedad actual, cuando todos “saben” que a cierta edad, quizá por un “derecho constitucional” que los alumnos tienen la obligación de inscribirse en una escuela, el camino de la escolaridad es evidente: nivel básico (inicial, preescolar, primaria, secundaria), nivel medio superior (bachillerato), nivel superior (licenciaturas...posgrados...), aunque en la actualidad el nivel medio se anexa a el área de educación básica obligatoria; quizá muy pocos padres de familia cuestionan lo que pasa en las escuelas, y lo que sucede en la escuela más allá de la los contenidos curriculares; mientras los niños y jóvenes aprueben las asignaturas, tengan un buen promedio y logren escalar de nivel en esa jerarquía de la escolaridad, todos se mantienen conformes. La lógica de los estudiantes también es clara: obtener las mejores calificaciones en las tareas diarias, semanales, en los exámenes bimestrales y por consiguiente al finalizar el ciclo escolar, así se asegura pasar de un grado a otro, culminar un nivel en el sistema educativo local, estatal y nacional, acceder a otro (primaria, secundaria...) continuar la dinámica de ser un mejor alumno y/o ciudadano en lo posterior.

En una aproximación general a esta situación, para responder a las cuestiones sobre ¿Quién es el sujeto que se forma en la escuela?, es oportuno mencionar que la escuela representa para todo sujeto –principalmente en la etapa de estudiantes- un eslabón en la vida, ¿un eslabón para qué?; el primer ideal es para “aprender conocimientos”, el segundo ideal es escalar en nivel de escolaridad, para posteriormente, la finalidad de acceder a un empleo, formarse como personas, como ciudadanos; con esta orientación que prevalece en la sociedad, se busca perpetuar los ideales plasmados en los planes y programas de estudio, dotar de dichos conocimientos para formar este tipo de sujetos “capaces, inteligentes, aptos, eficaces...”; entonces, la función de los profesores está

determinada por eso que señalan los lineamientos oficiales: cubrir de una forma “eficiente” y “eficaz” los contenidos temáticos de los planes y programas de estudio de cada grado (conocimientos universales); cumplir al pie de la letra las indicaciones, los estándares oficiales, las normas y las evaluaciones periódicas, que son entregadas y revisadas por las autoridades correspondientes en cada estructura administrativa del sistema educativo nacional. La finalidad del docente es cumplir con estos requisitos, es enseñar aquellos saberes proporcionados de forma estandarizada que tiendan a formar este tipo de ciudadanos que se requieren en el mundo globalizado. En este actuar de los docentes, intervienen situaciones sociales, políticas y administrativas que influyen e incluso llevan a determinar la práctica educativa, la dinámica escolar y que se reflejan en las experiencias que van configurando la identidad docente.

Estas posturas, que mantienen vigencia en nuestra forma de pensar acerca del ser humano que somos y que debemos ser: un sujeto racional e ilustrado, indican también cómo esos “conocimientos universales” desembocarán en el progreso de la sociedad; desde luego que estas pretensiones siguen siendo intenciones heredadas de la ilustración, como bien señala Adorno y Horkheimer “el Iluminismo considera a la naturaleza como objeto externo de dominio y genera el conocimiento de un cuerpo guiado por la racionalidad, controlado como instrumento acorde a fines productivistas”. (Solares, 1994: 9)

Efectivamente, ante esta crítica que hacen Adorno y Horkheimer a la razón instrumental, señalan que esa diosa razón que surge después de la revolución francesa, de todos aquellos avances científicos de esa época en Europa, “¿cómo es posible que ante tanta racionalidad humana, en 1940 se haya llegado a esto, a una nueva forma de barbarie?” (Gaston, 2014. Recuperado en web), si bien esto hace referencia a la segunda guerra mundial, también es una crítica a la realidad actual; precisamente a la forma de concebir los ideales de la escuela y los sujetos que en ella se forman en nuestro país y en cada comunidad, así como la dinámica en la que se inscribe la función docente, la identidad como “reflejo” de ella.

Es importante suponer que en la actualidad, la idea de “la escuela como la principal institución donde se aprenden conocimientos” y donde se “educan las personas”, es la máxima de una comunidad, de una sociedad; sólo aquel que estudia, que asiste a la escuela, es el que sabe, los demás no saben, los conocimientos se aprenden en la escuela; que una mayor escolaridad representa el acceso a mayores conocimientos, por ende a la sabiduría y, por supuesto, a un mejor empleo, aunque esto hoy día, no se demuestra como tal, debido a que hay muchas personas que tienen una licenciatura terminada y no ejercen su profesión, hay una desmotivación entonces porque no se encuentran fuentes de empleo y salario; esto tiende también a desvalorizar el papel de la escuela y a crear otras formas de llevar la vida, incluso esto que se refleja en la sociedad es un impulso de eso que se critica como “barbarie” en esta forma de pensar; y es tan curiosa pero tan real su vigencia en nuestra sociedad mexicana. Desafortunadamente hasta los docentes somos parte de este ideal, al reproducir esas maneras de pensar como el objetivo principal de la escuela: “formar hombres y mujeres de razón”; sin embargo, más allá de los conocimientos generales que la escuela ofrece (no se diga si se memorizan o sólo se quedan plasmados en los cuadernos y libretas de los alumnos), hace falta preguntarse ¿qué representa la escuela en la actualidad?, ¿qué aprenden los estudiantes, qué enseñan los maestros y para qué?, ¿qué pasa con los saberes que han quedado fuera de la escuela y son desvalorados? como una tarea constante para reflexionar sobre el conocimiento, si lo que realmente plantean los lineamientos educativos oficiales se llevan a la práctica como tal sin más que agregar, entonces en la escuela solo “se enseñan conocimientos generales” que incluso pueden quedar sólo como un saber teórico; entonces queda por preguntarse también, si éstos conocimientos teóricos a través del desarrollo de la práctica logran generar algún sentido en los sujetos y cuál es la intervención docente.

Precisamente, ante toda esta postura del ser humano que se forma en la escuela con base en los conocimientos, también es posible cuestionar si nosotros

dominamos nuestros saberes o bien ellos nos dominan, y en qué lógica se establecen, ante ello, Michel Foucault (1970), dice que “sabemos lo que quieren que sepamos”; que este saber hegemónico se plasma en los discursos que se reproducen teóricamente en la escuela, por lo tanto, “el poder” que se alimenta de la razón instrumental tiende a la “dominación de la naturaleza y de los sujetos”.

Estos planteamientos, permiten continuar reflexionando acerca de la formación humana. Más allá de la teorización de los conocimientos generales plasmados en los planes y programas de estudio, principalmente en educación básica (primaria), hay situaciones que merecen nuestra atención, se trata de las relaciones afectivas y humanas que se generan en el desarrollo de la práctica escolar cotidiana, ¿de qué manera estas situaciones influyen en la formación de los sujetos, tanto alumnos, como docentes?, precisamente es a través de las historias y experiencias que van más allá de cumplir con los planes y programas, que reconocemos aquellas situaciones que generan sentido en los sujetos (alumnos-docentes-padres de familia), de aquí que la acción docente se constituye sobre todo en esta dimensión humana.

Por lo tanto, es importante abordar el concepto sobre la formación humana, desde la reflexión a partir de las experiencias que se generan en el horizonte de las relaciones intersubjetivas que se construyen en el proceso educativo, retomo la noción de “experiencia” (Larrosa, 2003), como una noción que hace sentido en las acciones humanas; la experiencia como el modo de habitar el mundo de un ser que existe, que vive, esa experiencia que no queda encapsulada en un concepto, ni en los libros texto, sino aquella que se practica, que se disfruta y que genera sentido humano; sobre todo en torno al planteamiento acerca de lo que puede ser o no un conocimiento, y que define la identidad de los sujetos; esta noción de “experiencia”, representa un aspecto importante para continuar nuestra reflexión en el campo educativo, en torno a lo que hemos considerado como conocimiento y formación humana, la cual sin duda alguna tiene que ver con un entramado discursivo mucho más complejo.

En este sentido, la noción de formación humana a partir de las experiencias que generan sentido, tendría que interrogar los discursos utilizados por padres de familia, estudiantes e incluso de los docentes: cuestionar la idea de la identidad desde el aspecto puramente biológico por la herencia y por sus características físicas, fisiológicas, anatómicas, algo que permite la diferencia de otros seres vivos; así también, cuestionar la identidad en el aspecto jurídico, el nombre, la edad; o con una identidad político-social, aquel que llega a ser un ciudadano, aquella persona que pertenece a cierta cultura, etc., para proponer la reflexión de la que muy pocas veces nos ocupamos, que es *repensar quienes somos*, en la medida de nuestras acciones y de las interacciones que construimos desde un planteamiento ético con los demás, en así que desde esta postura podemos transitar en el camino epistemológico y sobre todo ontológico para comprender con mayor amplitud la noción de ser humano y sus proceso formativo.

Desde estas reflexiones acerca de la noción de ser humano y de las implicaciones de la formación humana, desde un planteamiento general, se esclarecen las implicaciones de la identidad docente, la cual, por un lado, encuentra su curso en la acción como monitor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero por otro lado, principalmente, el docente configura su identidad a partir de las interacciones y relaciones que se generan con los demás agentes del proceso educativo, a partir de los diferentes discursos que lo interpelan en la acción docente; indudablemente la dimensión ética de la misma profesión es la mediadora en su acontecer cotidiano.

1. 2. IMPLICACIONES DOCENTES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DESDE EL ESPACIO ESCOLAR

Una vez emprendidos los cuestionamientos sobre las concepciones de ser humano, y las implicaciones del proceso de formación; desde los discursos que se

tejen en el espacio escolar cotidiano, considero importante reflexionar sobre la tarea docente, en este sentido, ¿cómo se configura el docente a través de su quehacer cotidiano?, y en qué medida estas implicaciones están dentro o fuera de la lógica instrumental del conocimiento.

Por ello, la práctica educativa y la dinámica escolar ha sido y continua siendo importante en la actualidad, tanto para alumnos como para docentes y padres de familia; principalmente para los profesores inmersos en contextos socioculturales donde no podemos estar ajenos a la diversidad cultural que se manifiesta en las comunidades, en la forma de vida de los pueblos, y donde los planteamientos oficiales en los planes y programas de estudio, en su gran mayoría no están acordes a las necesidades de los estudiantes, o por lo menos al ser la fuente universal de conocimientos, teórico-conceptuales (programas y libros de texto), presentan enormes dificultades para ser comprendidos por los estudiantes, a partir de esta situación, ¿cómo se lleva a cabo la acción docente? ¿en qué condiciones se realiza la *práctica docente*¹ escolar cotidiana?

En gran parte las escuelas primarias de las comunidades rurales, (tan solo por situar algunas visitas realizadas en las comunidades rurales de las regiones: mixteca, sierra sur y el valle de Oaxaca, en el periodo de la licenciatura y de servicio como docente), tienen una amplia presencia los saberes locales, que parten de las tradiciones, de la cosmovisión, de los conocimientos que emanan de la sabiduría comunitaria, de la propia forma de concebir la vida y por supuesto de vivirla; por otro lado se encuentran las exigencias rigurosas para cumplir en un mayor porcentaje los lineamientos oficiales del sistema educativo nacional; en estas dos vertientes surgen disyuntivas para orientar la acción docente; por un lado atender las exigencias administrativas, o/y partir de los referentes culturales y

¹ Práctica docente, retomado desde el planteamiento de Elsie Rockwell, cuando expresa la amplitud de la acción docente, desde lo cotidiano. “La mirada hacia lo cotidiano trastorna la imagen idealizada de los procesos que se analizan, y reclama el reconocimiento de los sujetos que participan a diario en la construcción de la vida escolar”. (Rockwell, 1995:10)

las necesidades inmediatas de los estudiantes; ante estos acercamientos y vivencias testificadas en la tarea que le confiere a los docente, considero importante señalar que, el camino para una educación que tome como punto de partida esta diversidad cultural y que pueda situarse en las realidades de los sujetos, debe partir de una autoeducación, en primer lugar de una reflexión sobre la propia práctica docente, sobre quien es el docente y cuál es su tarea educativa, ya que como ha dicho Gadamer (2000), educar, es educar-se.

Para elaborar un texto educativo que tome en cuenta los planteamientos señalados y se sitúe en los diferentes contextos culturales de la sabiduría de las comunidades, es necesario partir de una perspectiva hermenéutica, donde la educación tome en cuenta, principalmente, este horizonte de formación humana; como dice Gadamer (2000: 36) a partir de *“un proceso natural que cada cual acepta siempre cordialmente procurando entenderse con los demás”*, es así que la apuesta va en el sentido de comprender que el proceso educativo, en cualquier espacio, propicie el entender y comprenderse a sí mismos como otros, para establecer vínculos y relaciones dialógicas con los demás, de tal forma que también pueda darse la comprensión e interpretación de la realidad social.

Este planteamiento nos lleva a la conciencia reflexiva, sobre **¿cómo se constituye la identidad de los profesores?**, nos acercamos con ello a la perspectiva hermenéutica; entonces, si todo sujeto a partir de lo que vive con respecto a las interacciones con los otros, y de reflexionar sobre su propia historia de vida, configura su identidad **¿será posible pensar en la identidad narrativa como una vía para la comprensión docente?**; el argumento que complementa este planteamiento es que *“el hombre solo sabe de sí al contar y contarse lo que hace y lo que le pasa. No es casual que las imágenes de sí que el hombre elabora para poder vivir tengan en común una estructura narrativa: la verdad que el hombre se determina siempre mediante el relato”*. (Arregui, 2008: 23)

En este sentido, la vida escolar refleja un horizonte muy complejo, porque es sin duda un espacio muy importante en la vida de todo ser humano, se dice que principalmente de los alumnos; pero también el lugar y momento donde la identidad del profesor se reafirma a partir de su propia práctica cotidiana, de su historia personal y de la vida profesional que como docente desempeña, de todos los acontecimientos inscritos en el ambiente escolar, de todas las situaciones y factores sociales, políticos, laborales que influyen en sus acciones, en su práctica diaria; es así que mediante la trama educativa se escriben historias de la vida escolar que trascienden al plano social de cada sujeto.

La educación entonces, tiene un principio fundamental, que es favorecer el reconocerse a sí mismos dentro de un contexto social, fortalecer la identidad cultural, donde las relaciones de convivencia a través de los valores de una tradición (cosmovisión), se lleven a cabo, mediante la comunicación y el diálogo entre los sujetos; éstos sujetos que interpretan porque ya se han interpretado a través de sus narraciones, principalmente son profesores, alumnos, padres de familia, que configuran su identidad mediante interacciones cotidianas, dentro y fuera del espacio escolar.

De esta manera, *la educación es pensada como un proceso de formación humana*, donde la cultura es un elemento constitutivo de esta formación y una dimensión indispensable para comprenderse con los demás; de esta manera la comprensión de cada sujeto sólo es posible en ese universo cultural, en la medida en que cada uno pueda reconocerse en la narración de su pasado, de su historia, de su entorno, así como en los diversos modos del lenguaje en el que se encuentra inscrito, sólo en esta dialéctica de interacciones se define como sujeto cultural inserto en un proceso educativo.

Estas implicaciones, dan cuenta del horizonte discursivo que envuelve la dinámica escolar, el significado de la práctica docente se refleja en la interacción humana, por lo tanto la acción docente se constituye en ella; ante estos

planteamientos, quiero subrayar algunos aspectos acerca de “la cultura” en el proceso formativo, debido a que es una dimensión ontológica en la formación humana y consecuentemente a través de un proceso socioeducativo.

1. 3. LA IMPORTANCIA DE LA CULTURA EN EL PROCESO FORMATIVO

Quiero iniciar este apartado con algunas cuestiones que tienen que ver con el universo cultural del ser humano, en la medida en que las relaciones que se establecen entre los docentes y demás actores en el proceso educativo cotidiano, están inmersos en un contexto cultural, que al mismo tiempo da cuenta de nuestro proceso de formación humana; por ende pone énfasis en la acción docente con relación a su práctica en cualquier espacio escolar.

Me interesa comenzar señalando que a través del desarrollo histórico de la humanidad se han dado cambios significativos para la existencia humana, así se menciona no sólo el proceso de evolución que trajo cambios físicos en el hombre, también la amplia capacidad de raciocinio, ligados a situaciones de interacción éticas y morales que han permitido concebir a la humanidad desde su historicidad, creando consigo un mundo no sólo de cambios concretos, sino que ha transitado en la configuración de universos simbólicos, a través de los cuales se expresa, comunica, se relaciona y se constituye con los demás, a partir de ello:

La cultura puede definirse como el universo simbólico que el hombre añade al mundo físico natural, por medio de su actividad para continuarlo y habitar en él. La cultura no está predeterminada por la naturaleza, pero la creación o construcción cultural exige condiciones y oportunidades del mundo físico y sociocultural para ser realizada. (Díaz, 2010: 57)

El ser humano se va definiendo como ser cultural, a partir del contexto sociocultural en el que se desenvuelve, en conjunto con los demás miembros de su grupo, transforma su realidad de acuerdo a las oportunidades presentes en su contexto y desarrolla una serie de acciones que le permiten identificarse consigo mismo y principalmente con los demás, creando artefactos que permitan hacer

valer su propia forma de vida, dando paso con ello a la configuración de su identidad cultural.

Lo más importante es la representación que los miembros de una cultura tienen de sí mismos. No existe identidad en sí y para sí, sino sólo en relación con otro, con un alter. Por lo tanto identidad es un proceso de identificación en el seno de una situación relacional. Además es una construcción social que se realiza en el interior de ámbitos sociales que determinan la posición de los sujetos y, por lo mismo orientan sus representaciones y acciones. Por lo tanto ni es totalmente subjetiva ni totalmente objetiva y requiere ser reconocida por lo demás para poder existir. (Díaz, 2010: 58)

Las formas en cómo se manifiesta un cierto grupo de personas, que comparten características comunes, pero sobre todo que se identifican con sus actitudes, comportamientos, formas de expresión y comunicación dentro del ambiente social, y cómo se reconocen dentro de un marco cultural, son parte de la trama histórica-temporal que configura una realidad (condición humana), dando pie a la construcción identitaria o configuración de la identidad cultural.

En el ámbito educativo, se habla de atender esta multiplicidad de formas de expresarse, de comunicarse; por lo tanto es importante conocer y practicar el respeto a estas formas de pensar y actuar de los otros, de comprender con base en lo que para unos es valioso tal vez y para otros no; por ello, lo importante y que valdría la pena propiciar es el reconocimiento de la existencia de diversas formas de expresar la cultura de cada sujeto, grupo o etnia.

A partir de comprender la realidad humana y la presencia del multiculturalismo en la sociedad, la tarea de las instituciones educativas se vuelve más compleja, por cuanto se trata de construir los mecanismos que propicien la convivencia humana, en un espacio de diálogo, de comprensión mutua, de respeto. Tomar en cuenta (valorar) la identidad cultural en el proceso de convivencia y formación humana, será el reto en el acontecer de los procesos educativos.

Con base en la hermenéutica restauradora de sentido, que analiza las culturas como procesos con diferentes influencias, por ejemplo, aquellas que nacen del pensamiento moderno occidental y las otras que son herencia de las culturas indígenas, que guardan un legado histórico, es importante considerar que *“la identidad es el reconocimiento de los otros como idénticos a uno mismo, por sus prácticas, lo considero no como esencia, sino como la condición de ser humano en un contexto espacio-temporal específico.”* (Hernández, 2008: 10).

La identidad cultural, por lo tanto, es el reflejo de la vida misma del ser humano en interacción con los demás, de todo un pueblo que comparte características propias que le dan sentido a su cotidianidad, el lenguaje que encierra un legado histórico profundo (más aún si existe una lengua autóctona, por ejemplo la zapoteca en el Valle de Oaxaca) las prácticas sociales en las costumbres y tradiciones, con su conjunto de valores éticos que mantienen los lazos comunicativos, dialógicos y afectivos. Por toda la presencia de lo mágico, mítico, artístico, que forman una visión de mundo distinta, propia y originaria.

No es que cada ser humano tenga derecho a pertenecer a una comunidad y a expresar su identidad cultural: es que la idea misma de una individualidad humana constituida como tal, previa a la comunidad cultural, es un ente de razón que ni se ha dado ni puede darse. Existencialmente, los seres humanos sólo alcanzamos nuestra identidad en el marco de una comunidad cultural: no hay individuos antes que comunidades. (Arregui, 1995: 35)

En la medida que podamos comprender a los demás y a nosotros mismos, es decir la propia realidad humana, estaremos en condiciones de apreciar y valorar nuestra identidad cultural, la cual se va construyendo en el seno de la propia comunidad, con nuestro actuar cotidiano, en la interacción con los otros; entonces la educación tiene un papel fundamental, y por ende la acción docente también, que es el de crear las condiciones para que esa configuración y reconfiguración humana pueda darse.

1. 4. LA COMPRESIÓN DE LA IDENTIDAD, UNA APROXIMACIÓN A LA NARRATIVA

En torno a las reflexiones anteriores, se hace posible entender que la identidad cultural es un proceso colectivo, donde los sujetos construyen y comparten características que rebasan el plano físico y que trascienden a un plano ontológico, a través de compartir los sentidos y significados que constituyen un núcleo social y cultural, que hace posible su existencia.

Cuando se plantea como tarea educativa la reconfiguración humana, también se propicia la reconfiguración de la identidad cultural, dentro de un contexto local, es decir, en un espacio y momento histórico determinados, en correlación con los otros, donde existe una tradición que se comparte y fortalece mediante dichas interrelaciones, que no son otra cosa más que producto de las propias acciones humanas. ¿Pero cómo lograr esa reflexión acerca de la identidad?

A partir de estas premisas, la hermenéutica de Ricoeur (1999) tiene relevancia, cuando plantea el análisis de la narrativa, de las acciones humanas representadas en la obra; esta última, ejerce una función muy importante, permitiendo por un lado las interpretaciones del lector, pero siempre manteniendo la intencionalidad del autor que presenta un mundo configurado, es decir, que ha narrado su mundo, el cual no es ajeno al sujeto que lo interpreta (lector), por ello, es entonces tarea del lector reconfigurar la trama de estos relatos que contienen experiencias que angustian o encantan a la humanidad, a partir de sus experiencias vividas.

El relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida. Aunque es complicado hablar directamente de la historia de una vida, podemos hablar de ella indirectamente gracias a la poética del relato. La historia de vida se convierte, de ese modo, en una historia contada. (Ricoeur, 1999: 216)

A partir de este planteamiento, los relatos configurados de la existencia humana, engarzan historias de vida, (la vida misma es un relato, el lenguaje humano es un horizonte metafórico, figurativo) que al ser contadas muestran escenas de la vida real, que tocan la sensibilidad de los lectores, para forjar su propia identidad con relación a los otros como identidad colectiva, es entonces cuando se llega a la comprensión del sí mismo, pero dentro de una trama social en la que el sujeto está inmerso.

Desde este panorama filosófico, se plasma la tarea de las ciencias humanas, en este caso de la educación, donde la perspectiva metodológica a partir de narraciones permita, en primera instancia identificarse con los textos o relatos, para forjar en segundo plano la propia identidad del sujeto lector o intérprete de su mundo (que en este caso tendría que empezar por la identidad docente), mediante la trama del relato que permite contrastar, a través de la imaginación, otra realidad configurada, misma que vincula la comprensión del sí mismo en relación con los otros.

Debido a que la comprensión del “sí mismo”, implica una comprensión del mundo. Un mundo que no es solamente físico sino que guarda una esencia simbólica, un legado histórico que permite precisamente el reconocimiento de la identidad cultural, es mediante este proceso dialógico entre sujetos; es decir, a través de las interacciones con los otros en un contexto sociocultural, que podemos entender el proceso educativo desde esta dimensión humana. Ante estas aclaraciones, la comprensión de estos discursos, o bien, como hemos mencionado, la comprensión del sí mismo tiene que comenzar con la reflexión sobre la identidad docente. ¿Quién es el maestro?, ¿Cuál es su actuar? y ¿Cómo lograr esa comprensión?

La configuración de la identidad, a través de los textos narrativos, es un proceso humano que implica reconocer los textos de las narraciones sobre las experiencias escolares como núcleo para comprender la identidad docente, para

transitar por aquellas historias cotidianas que son parte de la vida del docente, que constituyen elementos centrales en la forma en como el maestro se comprende a sí mismo, en cómo la escuela ha determinado, más allá de su función, el ser maestro, su vida misma como sujeto docente y como persona, a partir de los relatos que podrán representarse a través de los textos y vivencias desde el espacio escolar.

Debido a que las exigencias dentro de una cultura demandan formar-se para la convivencia humana, tomando en cuenta y comprendiendo el proceso histórico que ha guiado el camino de la humanidad; es tarea de los propios agentes que constituyen el proceso educativo, reconfigurar la propia realidad humana, permitiendo la reflexión sobre la identidad humana. En este sentido repensar la identidad docente desde esta dimensión, es permitir la autorreflexión, la reinterpretación de las historias y vivencias en la propia práctica docente.

CAPITULO 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS. EL SENDERO HERMENÉUTICO EN LA INVESTIGACIÓN

¿Cómo concretar esta configuración de la identidad?

Vale la pena identificar y explicar cuál es el camino teórico-epistemológico de la investigación realizada en esta tesis y el énfasis que se hace de la hermenéutica en la investigación de las ciencias humanas en general, para después centrar la problemática de la investigación educativa sobre la identidad docente desde la perspectiva hermenéutica. Para ello, considero el cuestionamiento inicial sobre, ¿Qué es la investigación cualitativa en educación?, interrogante que permitirá las reflexiones en los dos primeros apartados.

Precisamente, el camino de la investigación es un horizonte complejo pero interesante cuando hay mucho que poner en duda, cuando es posible comprender que nuestra forma de pensar puede cuestionarse por nosotros mismos a partir de otras visiones y/o perspectivas, cuando existen amplias posibilidades no sólo de encontrar respuestas a ciertos problemas en el campo educativo, sino cuando vas comprendiendo las distintas lógicas y entramados discursivos que te constituyen como persona y como sujeto en un espacio, en un contexto social.

Es así que la investigación no puede reducirse a una aspiración y sustento teórico para obtener un resultado, (porque dentro de la tradición heredada, la investigación, si supone un mundo ordenado, a través del cual se puede llegar a descubrir algo si se observa con cuidado, pero no es así en el caso de la ciencias sociales); la investigación, y por supuesto la investigación hermenéutica, es la vía, es el camino que permite interrogarse continuamente y reflexionar sobre aquello que parece más evidente, como señalamos en algún seminario de este programa de maestría, es decir, a problematizar sobre nuestras propias certezas.

Ante ello, planteo en el tercer y cuarto apartado de este capítulo la importancia de atender los procesos intersubjetivos, el horizonte histórico que nos constituye como seres humanos y la acción narrativa en la comprensión de la identidad; para después focalizar la importancia de la hermenéutica de Paul Ricoeur, destacando su planteamiento sobre las acciones del ser humano, que necesitan del lenguaje para ser comprendidas. Por último, se plantea la articulación metodológica entre explicar – interpretar – comprender en las obras y acciones humanas. Siendo esto la ruta teórica metodológica que seguiremos en esta investigación educativa.

2. 1. UNA APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS HUMANAS

Existe todo un debate sobre las implicaciones de la investigación en las ciencias humanas, por ello es importante hacer una primera aproximación sobre la tarea de la investigación educativa, para entenderla no como una tarea que se ejecute a través de manuales para obtener un producto, sino como el camino o la vía para comprender alguna situación propia de la existencia humana; en este sentido, ese camino es “un vínculo con el saber o/y una relación con el saber” (Jilmar, 2013, Audio), o dicho de otra manera, un vínculo diferente, un vínculo entre saber teórico y las experiencias cotidianas, que implica un esfuerzo voluntario por conocer lo desconocido e incluso lo conocido, por comprender a partir de la experiencia, e interrogándose sobre lo vivido, sobre lo dado, lo que ya está instaurado.

El espíritu científico nos impide tener opinión sobre cuestiones que no comprendemos, sobre cuestiones que no sabemos formular claramente. Ante todo es necesario saber plantear problemas. (...) Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye. (Bachelard, 1948: 16)

Desde esta perspectiva filosófica, la tarea investigativa surge a partir de las interrogantes que se generan en la propia práctica cotidiana, cuando es posible

cuestionar lo que nos acontece, cuestionamientos que no son nuevos, porque ya están en el mundo, situaciones y momentos que se generan en el marco de un contexto, principalmente aquellas experiencias “preexistentes” en el mundo; por ello en todo proceso de investigación, es necesario insertarse en el mundo, en las vivencias que son parte de nuestra historicidad, preguntándose cómo funciona nuestra sociedad y, por tanto, como se desarrolla el conocimiento.

Existen características particulares, una serie de condiciones marcadas por el compromiso y el esfuerzo para interrogarse, para reflexionar e insertarse en el mundo de la investigación; si bien, es necesario “introducirse en la discusión sobre el discurso, sobre el lenguaje; hacer investigación implica reconocer la tensión entre la naturaleza y la cultura, reconocer que el mundo humano es el mundo de la cultura, esto tiene sus implicaciones, porque el mundo humano cultural envuelve al mundo de la naturaleza; toda esa serie de códigos y signos” (Jilmar, 2013. Audio), permiten ingresar al mundo del lenguaje, al mundo humano.

A partir de hacer este reconocimiento de la tarea como investigadores, es importante centrar la discusión en aquello que representa el mundo de la naturaleza, o el mundo natural del que ningún ser vivo es imprescindible, esto indica que en esta dimensión naturalizada se centran los aspectos biológicos, del que no estamos tan aislados igual que las demás especies; sin embargo el mundo de la cultura, permite construir escenarios, inventar y crear a partir de los referentes socio-históricos, de las imágenes, de los símbolos, situaciones y acontecimientos, a través de procesos intersubjetivos, sobre los acuerdos ya establecidos, reflexiones sobre los códigos con los cuales es posible interactuar; solo de esta manera es posible darse cuenta que “no nacemos humanos” que, a través de insertarnos en una realidad cultural “nos hacemos humanos” (Jilmar 2013. Audio)

Evidentemente, la formación en investigación no es una tarea sencilla, implica reconocer las condiciones de posibilidad para estar ahí, requiere de

esfuerzos por alcanzar este espacio, sin duda el camino de la investigación en educación se construye en el marco de las situaciones que nos acontecen dentro de la práctica escolar cotidiana, a partir de las cuales es posible cuestionar, interpretar, reflexionar, porque como señala Bachelard (1948:19) “el hombre animado por el espíritu científico, desea saber, pero es por lo pronto para interrogarse mejor”.

A partir de esta motivación que nos ofrece el camino de la investigación, podemos subrayar que las ciencias sociales, específicamente aquellas situadas en el campo educativo, nos orientan a permanecer en constante cuestionamiento sobre nuestro actuar cotidiano, sobre los acontecimientos humanos; principalmente como docentes en educación básica primaria, este proceso nos lleva al análisis y reflexión de nuestras acciones en el ámbito escolar, mismas que repercuten en la vida de los estudiantes, de sus familias, de todo el colectivo escolar, así como en nuestra propia vida como personas y como profesionales; de esta manera podemos repensar nuestra forma de ser, los compromisos éticos, así como las implicaciones que tienen los hechos humanos en el día a día, interrogarse por qué nuestra forma de ser, de hablar, de expresarse, es de ésta y no de otra manera, liberando con estas reflexiones, inquietudes por el universo del sujeto, del lenguaje y de la realidad.

Precisamente este interés por reflexionar sobre los acontecimientos humanos, por problematizar las situaciones cotidianas, ha permitido históricamente definir desde un paradigma cualitativo, enfoques teórico metodológicos en las ciencias sociales, para alejarse de los planteamientos rígidos del denominado método científico en las ciencias naturales; construyendo y reconstruyendo planteamientos teóricos epistemológicos que aportan elementos para repensar nuestra forma de ser y actuar, como sujetos humanos y agentes en el proceso educativo.

2. 2. MOMENTOS HISTÓRICOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Es importante tener presente los momentos históricos y los giros de la investigación de manera general, principalmente tomar como referencia los debates en este campo durante los siglos XIX y XX en Europa, y su influencia en nuestros días, donde las implicaciones para la investigación cualitativa recuperan diferentes matices; de esta manera identificar los periodos históricos y los aportes registrados que permiten en nuestros días proponer una metodología que nace de los debates teórico-epistemológicos, principalmente en el campo educativo y que puede orientar una ruta distinta para hacer investigación.

Paréntesis cronológico	Denominación del periodo histórico	Caracterización
1900-1950	Tradicional	Positivismo. Época del etnógrafo solitario.
1959-1970	Modernista o “edad dorada”	Postpositivismo. Análisis cualitativo riguroso.
1970-1986	Géneros desdibujados	Interpretativismo. Geertz.
1986-1990	Crisis de representación.	Reflexibilidad, (auto) crítica.
1990-	Postmoderno	Descubrimiento y redescubrimiento de los modos de investigar cualitativamente.

*(Valles, 2000: 32)

La investigación se ha entendido desde su lógica tradicional, conocida como positivismo, la cual subraya una tesis fundamental desde las ciencias naturales, “el monismo epistemológico, el cual considera que los objetivos básicos de toda ciencia son la explicación y la predicción con base en leyes de los acontecimientos; para tal fin es necesario el descubrimiento de leyes naturales y la construcción de teorías, cuya validación está en función de algún método de corroboración empírica”. (Velasco, 2000: 17)

Evidentemente la necesidad de investigar al ser humano desde una tradición positivista, exige ver al ser humano, a la sociedad en general como objetos, cosificados para ser estudiados a partir de instrumentos verificables, la investigación en este sentido tiende a explicar, a partir de leyes universales, los fenómenos. A través de este método se pueden comprobar las hipótesis iniciales para acceder o rechazar alguna proposición; de esta manera, el agente investigador (sea etnógrafo, historiador...), que se inserta en un espacio social, llega en busca de algo, con la finalidad de comprobar un objeto, una cosa y explicar la lógica del procedimiento y el resultado.

La crisis de este planteamiento científicista se percibe a partir de serias críticas en el campo de la investigación social, principalmente cuando se presentan dificultades para conocer el por qué de los hechos humanos, para profundizar en la explicación de la cultura, de la política, de la educación, cuando las verificaciones sólo muestran datos; entonces, se hace necesaria una investigación a partir de la interpretación, de una comprensión, a partir de reconocer a los sujetos, no como la cosa a estudiar, no como experimentos de un laboratorio, sino como sujetos de una sociedad, de un entorno cultural.

Sin duda, en la actualidad, la preocupación de la investigación social, gira en torno a otra manera de comprender la realidad, otra visión de mundo, de tal forma que se puede identificar, desde Clifford Geertz en la antropología un giro a la investigación etnográfica, que rebasa la descripción lineal, dejando atrás la época del “etnógrafo solitario” y trascendiendo al carácter interpretativo de la investigación, dando paso, con ello a una metodología que se interesa por conocer y comprender a partir de la interpretación, cada uno de los fenómenos sociales.

Es el momento de los “géneros desdibujados” o “borrosos”, porque los límites entre las ciencias sociales y las humanidades se habían desdibujado. Los investigadores sociales buscan en la semiótica o en la hermenéutica nuevas teorías y métodos de análisis. Surge una gran variedad de nuevos enfoques: “posestructuralismo” (Barthes), neopositivismo (Phillips), neo-marxismo (Althusser),

descriptivismo micro-macro (Geertz), teorías rituales del drama y de la cultura (V. Turner), deconstruccionismo (Derrida), etnometodología (Garfinkel). (Valles, 2000: 32)

De esta manera, comprender la realidad educativa, los acontecimientos, las interacciones entre profesores-alumnos-padres de familia, es central en la investigación educativa, para reflexionar el por qué de los fenómenos humanos y el rumbo de los propósitos escolares; por ello, la investigación filosófica hermenéutica, que al mismo tiempo es una fuente teórica metodológica, permite diseñar los instrumentos de análisis de los fenómenos humanos en los diversos contextos; por consiguiente, representa un manera distinta de interpretar los acontecimientos humanos que no necesitan ser mirados desde la hipótesis, la experimentación y la comprobación; porque existen situaciones de la vida humana que no se pueden medir, que es necesario interpretarlas para comprenderlas.

En este transitar de la metodología cualitativa, la idea es construir el sendero para la investigación educativa, una interpretación del fenómeno escolar (educación básica primaria), desde las reflexiones de los mismos docentes, sobre las implicaciones de su práctica en el contexto escolar y sociocultural en que se desenvuelven; estudiando a la par de los acontecimientos y situaciones que influyen en el pensar y actuar de la escuela en su sentido más amplio. Me refiero con ello a las interpretaciones de las situaciones laborales, sindicales, políticas, administrativas y culturales que son parte de los aconteceres en la escuela y en la vida de los sujetos que en ella participan; investigación que sitúe la posibilidad narrativa como el camino teórico metodológico y al mismo tiempo permita la configuración de la identidad de los sujetos docentes como guía de esta investigación. De esta manera el carácter hermenéutico filosófico representa el camino metodológico para fundamentar esta tesis.

2. 3. LA INTENCIÓN HERMENÉUTICA EN ESTA INVESTIGACIÓN

¿Qué implica la investigación hermenéutica?

Ubicado en el paradigma cualitativo, el enfoque hermenéutico permite el acercamiento a este panorama educativo, para responder a la pregunta por el ser docente, para situar y comprender la identidad de los docentes, a través de la interpretación de los fenómenos y hechos humanos, identificando las subjetividades, los aspectos simbólicos, la diversidad de pensamiento y lenguajes; las múltiples manifestaciones y prácticas culturales de los sujetos como referentes centrales en el proceso de formación; es así que esta perspectiva permite comprender, a través del proceso de investigación, la función narrativa, los fenómenos humanos y sus complejidades, para proponer dentro del terreno educativo otras formas de construcción de conocimiento que están fuera de la lógica instrumental y los parámetros funcionalistas.

En el contexto de la globalización y la política educativa neoliberal creemos que es necesario plantear alternativas como la hermenéutica (que va más allá del logos y de la razón técnica, introduciendo los sentimientos, los mitos, símbolos y formas de expresión del lenguaje de diversos tipos). Frente a los enfoques educativos uniformizantes, hace falta también hacer énfasis en la diversidad y el carácter heterogéneo de las naciones y de las tradiciones. Después de la crisis de la modernidad ilustrada descubrimos que no hay una cultura universal sino culturas particulares, todas ellas con características propias. (Arriaran, 2009:173)

Evidentemente con las investigaciones actuales en el campo de las ciencias sociales, se hace necesario desde la pedagogía atender a las múltiples aristas de las construcciones humanas, para comprender que existen distintas maneras de construir conocimiento, teniendo en cuenta la complejidad humana; por ello, es importante atender a esas formas de expresión tan diversas, a aquellas manifestaciones simbólicas, a las tradiciones culturales que influyen en la formación de los sujetos.

Se hace así necesaria una hermenéutica propiamente filosófica que proceda a partir de una descripción del simbolismo (próxima a la fenomenología de la religión al estilo de Mircea Eliade) y que pase al nivel filosófico participando en la dinámica del simbolismo para culminar en una interpretación creadora... Una filosofía a

partir de los símbolos que busca promover, instaurar el sentido por medio de una interpretación creadora. (Ricoeur, 2003: 15)

Ante todo lo expuesto, me atrevo a pensar que la formación del sujeto, su identidad, supera las perspectivas antropológicas, sociológicas e incluso aquellas situadas en la lingüística estructural; esta situación constituye posiblemente una pregunta con un horizonte amplio, se trata de esta perspectiva ontológica, que presenta suma relevancia en esta investigación, debido a que reivindica la cuestión del *ser*, de la *realidad* y de la *moral* (González, 2014. Audio), aspectos desvalorados desde la ciencia positiva.

Es muy importante señalar los argumentos necesarios por los cuales, esta investigación se va alejando de aquellas perspectivas positivistas, racionalistas, que nacen con René Descartes y que sostienen la necesidad de una “diosa razón, de un método para validar el conocimiento, de modo que para facilitar el uso de la razón hace necesario obtener ideas claras y evidentes; entonces si la razón es única, el método ha de ser único” (Fazio, 2001: 47); con ello se busca la perfección y al pensar de esta manera indica que hay alguien imperfecto, ante esta principal contradicción, la investigación en educación, exige otras orientaciones y fundamentos para entender el entramado discursivo que relata las acciones humanas, dejando el camino amplio para la hermenéutica que atiende a este llamado del ser del hombre.

Sigmund Freud también hace una fuerte crítica al *cogito* de Rene Descartes, cuando se pregunta el por qué de los hechos inexplicables por la ciencia positiva, que hasta su época no habían encontrado una respuesta por el método científico, por las leyes universales. De esta manera Freud, no sólo pone en tela de juicio el proceder del método científico, sino sus limitantes para abordar y dar respuesta a sucesos como los sueños, las emociones, los deseos, situaciones que tiene que ver con el inconsciente humano.

Hay algo que usted no tuvo en cuenta, ¿usted se come las unas?, a veces hace actos que no puede controlar, ¿sueña cosas?; hay cosas en su sujeto transparente,

traslucido, punto indubitable de todo conocimiento, que ese sujeto ignora; las ignora porque yo no sé dónde (desde el inconsciente-aquello que no pasa por la conciencia) hay algo que nos hace hacer cosas, algo que la conciencia no controla, ni conoce la conciencia; su conciencia no es tan transparente, sino que está herida o dividida, ese sujeto está dividido, hay en él una opacidad, que nos lleva a hacer cosas que no queremos hacer, a soñar cosas que nos revelan o nos ocultan. Con ello le demuestra la gran herida del cogito, la existencia del inconsciente. (Gaston, 2014: Recuperado en web)

Efectivamente, el tema del inconsciente es una de las principales situaciones para poner en duda la racionalidad humana, cuando cuestiona que existen otras formas de la expresión humana, que no se pueden verificar y, por lo tanto, no es posible pensar en un sujeto transparente, un ente dotado de razón que no sueña, que no refleja emociones, miedos, que no puede ser interpretado de otra manera que no sea a través de leyes universales.

La voz filosófica interpretada en Ricoeur, reconoce que “el cogito herido” puede representar una tradición que se inicia fuertemente con el planteamiento de Nietzsche, “al sacar a la luz las estrategias retóricas ocultas, olvidadas e incluso hipócritamente rechazadas y denostadas, en nombre de la inmediatez de la reflexión en el discurso filosófico”. (Ricoeur. 2006: XXIII)

Donde la tradición positivista intenta llevar los hechos humanos a sus fundamentos últimos, para subrayar una única verdad; con ello, podemos aludir a la confrontación y el embate al cogito, cuando “la duda de Descartes parte de la indistinción entre sueño y vigilia, Nietzsche procede a la indistinción entre la mentira y la verdad”, “es preciso tener presente el ataque contra el positivismo: allí donde éste dice: no hay más que hechos, Nietzsche dice: lo que no hay son los hechos; solo hay interpretaciones” (Ricoeur. 2006: XXVII)

Inevitablemente, los cuestionamientos que recibe el cogito cartesiano tienen relevancia en el campo filosófico educativo; efectivamente nuestro análisis, nos lleva a entenderlo como un discurso con pretensión de verdad, que nos ha orillado a cierta forma de pensar, pero que no es la única, ni la que tiene mayor validez, debido a que las acciones humanas están mediadas por una serie de interpretaciones, como bien lo ha planteado Nietzsche, lo que menos podemos afirmar es una verdad; en el actuar del sujeto que también se pone a prueba con la idea de “multiplicidad”, donde están presentes situaciones que llevan a

reflexionar, a comprender, a partir de las interpretaciones, jamás a verificar o validar un hecho.

De esta manera tomamos distancia del positivismo, que en sus estadios (biológico, metafísico, positivo), plantea algo lineal; ante ello, Foucault, dice, eso no, a mí me interesan las capas... como se va conformando ese sujeto-objeto de estudio, a partir de esos discursos, ya sea de la escuela- que tiene que ver con muchos discursos: laboral, sindical..., miro la institución a partir de los propios discursos que me constituyen y de mis referentes... Para la arqueología no es quien piensa, sino se piensa... nosotros a partir de los discursos pensamos, este autor cuestiona el sujeto como permanencia y a los sujetos como autores, porque los autores sólo son instauradores de nuevos discursos y nosotros seguimos en ese entramado discursivo para seguir pensando. (González, 2014. Audio)

Considero que estos planteamientos, permiten continuar el análisis en el camino de la hermenéutica, principalmente con los planteamientos de Ricoeur, retomando la herida al cogito como punto de partida desde Nietzsche, la postura radical de Heidegger, quien al mismo tiempo parte de los aportes de la fenomenología de Husserl para comprender la idea de ser humano y por tanto la identidad, que es una de las categorías centrales en esta investigación.

Con todo lo dicho, me parece importante resaltar los aportes principalmente de Georg Gadamer y Paul Ricoeur, para profundizar en otras formas diferentes de comprender al ser humano, al ser humano histórico, en el sentido que cada sujeto se constituye en un mundo ya construido, con historias que forman parte de la vida y el sentido humano; estos aportes constituyen la intención de esta investigación hermenéutica, a través del camino del lenguaje, que permite precisamente esa mediación con la realidad, con los demás que también forman parte de una historia de vida y con uno mismo, así también las historias que constituyen una trama, la cual es preciso narrarla para comprenderla. Es precisamente esta posibilidad de la investigación hermenéutica que permite transitar este camino de la comprensión docente como comprensión humana.

2. 4. LA HERMENÉUTICA EDUCATIVA EN LOS PROCESOS INTERSUBJETIVOS

Comprender la realidad, desde el acontecer socio histórico de los sujetos, desde las interpretaciones y, principalmente, a partir de la narrativa en las historias de vida y en los relatos, es el camino principal para la comprensión humana; por consiguiente es el énfasis en las ciencias sociales, en este caso, en la investigación educativa, es lo que nos permite dar cuenta de los acontecimientos que necesitan ser reflexionados en la formación de los sujetos.

Considero importante subrayar la idea de alejarnos del perfil positivista y sus lineamientos metódicos para el acceso al conocimiento y a la realidad humana, sin duda, para subrayar que a la investigación educativa le interesa aplicar la perspectiva hermenéutica en el sentido de “analizar una problemática social compleja que necesita ser transformada” (Arriarán, 2010: 218), por lo tanto, no son necesarias las hipótesis, experimentaciones y comprobaciones, como en otros tiempos se pensaba en las ciencias humanas, porque aplicar el método científico obedece más a la lógica de las ciencias naturales y, efectivamente, en esta investigación pongo énfasis en la comprensión y consecuentemente el conocimiento de la identidad docente, constituida eminentemente como acontecimiento humano.

Para centrar la comprensión propia del enfoque hermenéutico en la educación, me ha parecido importante acercarme a los planteamientos filosóficos de Georg Gadamer, porque su teoría del diálogo la cual “es un modelo no cartesiano del conocimiento, sino más bien fundado en la experiencia. Basándose en Heidegger, nos plantea una base de entendimiento a partir de una situación existencial e históricamente situada.” (Arriarán, 2010: 18) De esta manera, me interesa retomar esta apuesta del diálogo en toda acción humana, sobre todo en las interacciones del docente con los estudiantes y demás agentes inmersos en el proceso educativo, donde se constituye la identidad del sí mismo, retomando por supuesto el horizonte histórico y social.

A diferencia del positivismo, Gadamer afirma que para poder comprender y traducir la experiencia del Otro, se requiere de otro horizonte histórico. Lo que exige la comprensión hermenéutica no es la introyección de una individualidad en la otra, ni el sometimiento de los criterios de uno al otro. Para comprender la tradición, se requiere tomar conciencia de nuestros prejuicios y juicios epocales. La capacidad de comprensión depende de la capacidad de autocomprensión del intérprete. (Arriarán, 2010: 23)

Indudablemente, la comprensión hermenéutica, requiere en primer lugar de la pre-comprensión de las acciones de los sujetos a partir del horizonte cultural, por consiguiente para llevar a cabo la interpretación de los acontecimientos humanos, los prejuicios son los recursos que, como intérpretes de nuestra propia de vida, necesitamos para comprender a los otros, para lograr lo que Ricoeur (2003) nombra como “la refiguración de la obra”, es decir la reflexión y comprensión del sí mismo en relación con los otros y con el universo simbólico que juntos constituyen.

Tomando en cuenta estas consideraciones, del proceso de comprensión de la propia existencia humana, subrayaré a continuación, con base en Gadamer, la relevancia de la narrativa mítica, percibiendo al mito no como una explicación racionalista que intenta posicionarlo como verdad científica, sino a partir de la capacidad que tiene para conectarnos con una realidad (con el sentido del texto y sus autores), que nos comparte y nos expresa, a partir de un hecho histórico.

En el mito, Gadamer ve el portador de una concepción de la verdad como algo originario en otros tiempos, una verdad que no se puede alcanzar mediante la explicación racional del mundo. (...) La narrativa mítica tiene su propia racionalidad, la de nombrar para llamar, apelar; lo que se narra alcanza un tipo de presencia, pues el relato es una testificación anónima, en la que el narrador cumple el papel de tener la sabiduría para introducir a los oyentes en un mundo que, en su participación, el receptor siente que es el acontecimiento mismo. (Hernández, 2008:28)

En este último planteamiento, que pone énfasis en el mito, es donde encuentro que la capacidad del intérprete o lector es la que permite darle valor a los relatos, en este caso al mito constituido desde un horizonte histórico, a partir del cual se deslumbra el escenario de la vida y de las experiencias, que en última

instancia logran comprenderse en la conexión con lo narrado; de esta forma, puedo percibir esta importancia de la intersubjetividad en el proceso de comprensión desde la hermenéutica.

Ante este panorama, no sólo los mitos, sino los relatos, las historias de vida, son obras humanas y se constituyen desde horizontes culturales, que permiten interpretarse y comprenderse antes que concebirse como verdades absolutas, de aquí que la experiencia humana tiene esa posibilidad de reflexión y recreación a partir de comprenderse mediante su narración; con estos planteamientos, nos acercamos a los argumentos de Paul Ricoeur acerca de la teoría narrativa, que viene a complementar esta perspectiva hermenéutica.

Decía que los aspectos antes mencionados en el planteamiento de Gadamer se complementan con la importancia de la narrativa en Ricoeur (1999, 2003, 2006), donde evidentemente el tema de la identidad narrativa es de suma importancia para este estudio; ambos transitan en el plano intersubjetivo, en este acercamiento del sujeto por comprenderse a sí mismo a partir de la cultura, esta comprensión como sujetos pertenecientes a un grupo, a partir de cual es posible redefinirse, comprenderse y reconfigurarse.

Así, atendiendo a lo que estos filósofos nos presentan en el pensamiento hermenéutico de la educación, podemos situar el conjunto de elementos simbólicos de la cultura, aspectos que guardan una esencia para la vida humana, subjetividades y procesos intersubjetivos que resaltan en escenarios míticos, metafóricos, poéticos, que de una u otra forma permiten comprender la realidad humana a partir de la historicidad y la temporalidad.

Me interesa enfatizar la apuesta narrativa de Ricoeur en esta construcción teórica hermenéutica, en cuanto que este autor nos propone, como recursos para la comprensión, en primer lugar, las obras narrativas, las historias contadas, a través de las cuales el lector se encuentra con el mundo de la obra y de los

personajes, llegando de esta forma a la comprensión, mediada por la trama de las historias, donde se prefiguran, configuran y refiguran las acciones desde el obrar y sufrir humano.

Incumbe a la hermenéutica reconstruir el conjunto de las operaciones por las que una obra se levanta sobre el fondo opaco del vivir, del obrar y del sufrir, para ser dada por el autor a un lector que la recibe y así cambia su obrar. Para la semiótica, el único concepto operativo sigue siendo el del texto literario. La hermenéutica, en cambio, se preocupa de reconstruir toda la gama de operaciones por las que la experiencia práctica intercambia obras, autores y lectores. (Ricoeur, 2003: 114)

Desde este esbozo que forma parte del planteamiento de la filosofía hermenéutica de Ricoeur, tiene sentido la importancia de la narración en el proceso de comprensión humana, que nos aproxima la refiguración humana, dicho en otras palabras, a la reflexión de nuestras acciones a través de la construcción de la trama que permite, al mismo tiempo, comprender en el caso de este estudio, la identidad docente desde una dimensión cultural, histórica y temporal, es decir, en un espacio y momentos históricos determinados, en correlación con los otros, donde existe una tradición que se comparte y fortalece mediante dichas interrelaciones, que no son otra cosa más que producto de las propias acciones humanas.

En este sentido, el enfoque de la narrativa que plantea Ricoeur (1999), considero que se aproxima a esta reflexión sobre la práctica educativa y por ende a la acción docente, señalando la “comprensión del sí mismo”, precisamente a través de las historias narradas, articulando la relación con los demás, y con una realidad que ya no es ajena, sino parte de quien la comprende; porque efectivamente “la narración exhibe al hombre en sus acciones y en relación con los otros”; (Betancur, 2013: 286) de esta forma, el sujeto comprendido como sí mismo a través del recurso de la narración, es un sujeto que se reconoce a partir de los demás, que se comprende en el marco de su cultura, y se refigura en ella.

En la narración el yo aparece de manera originaria en constante relación con los otros. Además el sujeto que de ahí se desprende es un sujeto conformado a sí mismo a través de las diversas narraciones de la cultura, ya sean orales, de ficción

o históricas. Es un sujeto revisado, aclarado y reflexionado, a través de la refiguración de estas obras de la cultura. (Ricoeur, 1999)

De esta manera, retomo las cuestiones sobre la narrativa como el planteamiento teórico metodológico central en esta investigación; en primer lugar porque permite, a través de los relatos, el encuentro con las características simbólicas, con aspectos de vida en los contextos culturales, que de una u otra forma están implícitos en la práctica pedagógica; en segundo lugar, porque al contar las historias de la vida escolar, como son las exigencias oficiales, las preocupaciones en cuanto a contenidos de aprendizaje y aprovechamientos escolar en los alumnos, es posible, a partir de estas narraciones docentes, acercarse a reflexionar y comprenderse a través de los discursos entrelazados en la misma práctica, es decir, propiciar la refiguración para reconocerse y mejorar la práctica docente.

2. 5. HERMENÉUTICA EN RICOEUR, EL SER HUMANO Y EL LENGUAJE

Con base en este recorrido para situar la intención de esta investigación hermenéutica, a continuación quiero abordar el desarrollo de este análisis sobre los aspectos centrales de la identidad docente en el proceso educativo, puesta en escena en su sentido más amplio, es decir sin quedarse en la idea de homogeneizar una única identidad del profesor, porque esto podría quedar sólo como un dato más; sino en el sentido existencial y humano, por ello el interés de interpretar, explicar y comprender la identidad humana desde esta perspectiva.

Ante ello, encuentro elementos que me permiten pensar “la identidad”, a partir del enfoque teórico de Paul Ricoeur, principalmente porque aborda líneas de discusión con base en lo siguiente:

- a) La hermenéutica fenomenológica de Ricoeur es una concepción ontológica del hombre, la sociedad y la cultura.
- b) La concepción epistemológica de Ricoeur propone la articulación entre explicar, comprender e interpretar como recurso metodológico apropiado para la investigación de las obras de la cultura.
- c) Esta concepción epistemológica también puede llamarse hermenéutica fenomenológica. Ricoeur aplica con actitud sistemática y rigurosa la fenomenología hermenéutica a algunas obras de la cultura, que considera fenómenos claves para la investigación en ciencias del hombre:
 - La obra y el texto
 - El acto de habla y la acción significativa
 - La metáfora
 - El símbolo
 - La narración.

* Betancur Marta. (2012: 1)

Me interesa tener presente este planteamiento, que da cuenta de los ejes fundamentales en que se centra esta perspectiva hermenéutica de Ricoeur; con ello, avanzar nuestro análisis en la comprensión del sujeto, del ser humano como ser cultural, reconociendo el camino metodológico de la hermenéutica, para acercarnos a través del juego de la interpretación (explicación-comprensión), a esta comprensión de la identidad humana, sin perder de vista que el tema de este estudio se centra en la configuración de la identidad docente, desde las acciones humanas representadas e interpretadas en la narrativa.

Un elemento fundamental de la cultura, de las obras, de los juegos de lenguaje y de las acciones es que están cargadas de significado. La acción humana y el lenguaje que la teje, así como la sociedad y la cultura, son realidades que tienen un significado público, social e intersubjetivo, razón por la cual se convierten en recursos imprescindibles para abordar la investigación en estos campos. Además este conjunto de elementos tienen un doble significado, un significado superficial, patente o manifiesto y un significado profundo latente o semántico. Por ello requieren el recurso a la hermenéutica. Betancur Marta. (2012: 4)

Es importante reconocer en esta apuesta hermenéutica, que Ricoeur retoma aportes de la fenomenología de Husserl, aunque luego los abandona y recurre a Heidegger, con su analítica del “ser en el mundo”, del “Dasein que precede a la reflexión. Entonces el “comprender” tiene una significación

ontológica: pertenece al “Dasein”. Esta pertenencia ontológica yo-mundo es anterior y previa a la constitución del yo como sujeto enfrentado con un mundo de los objetos”. (Ricoeur. 1995: 11). Aquí se sitúa la importancia de ambos conceptos claves en la comprensión de la condición humana, la historicidad y la temporalidad. Reconocer este momento indica que nuestra historia no es individual, se construye en el marco de las experiencias que nos rodean, de una serie acontecimientos en los cuales nosotros llegamos a formar parte, aquí también subyace el carácter de la temporalidad, la cual exige una dialéctica para la comprensión de la experiencia humana. Sin embargo, Ricoeur no continúa en esta dimensión analítica del “Dasein”, una vez aceptada esta perspectiva ontológica de la comprensión, se aleja de esta vía corta, para continuar por el camino largo del lenguaje.

Aceptando la ontología de la comprensión, no va a continuar la hermenéutica por la vía corta heideggeriana dirigiéndose hacia la analítica del Dasein. Puesto que la comprensión que resulta de la analítica del Dasein es la misma por la que “este ser” se comprende como “ser”, y es en el lenguaje donde aparece la comprensión como modo de ser. Ricoeur considera necesario sustituir la vía corta de la analítica del Dasein por la vía larga del análisis del lenguaje. De ese modo, toda comprensión de sí deberá ir mediatizada por el análisis de los signos, los símbolos y los textos en general. O sea, la comprensión ontológica queda pendiente de la interpretación hermenéutica. (Maceiras en: Ricoeur. 2003: 12)

La preocupación por el ser del hombre toma sentido en el planteamiento de Ricoeur, es a través del lenguaje que puede darse esa conexión humana, para comprender el actuar humano, que sin duda está mediado por la interpretación de los fenómenos socioculturales, es decir, sólo comprendiendo la lectura de los textos humanos podemos comprender y comprendernos.

En este recorrido me parece indispensable acercarse a este acto de la lectura, que posibilita el lenguaje y el discurso mismo, la capacidad del sujeto que se refleja en el lenguaje en general, porque sin duda alguna el lenguaje sólo es la vía que nos orienta por el mundo para decir “algo sobre algo”, (Ricoeur, 2003:149) en este caso sobre nuestros acontecimientos, con base en nuestras vivencias, en nuestra propia historia, decimos y contamos porque necesitamos expresar para

comprender; de esta forma deliberamos quiénes somos en la medida que podemos relatarnos a partir del lenguaje y de nuestra capacidad de acogida del mundo.

¿Cómo acercar la perspectiva filosófica a este trabajo de investigación en educación, sobre la configuración de la identidad docente?

Para ello, primero es importante subrayar el papel principal del lenguaje en esta comprensión del sujeto (docente), la cual está atravesada por una serie de discursos políticos, laborales, culturales y sociales, al mismo tiempo que en esta interrelación se tejen (configuran) historias de vida en una realidad; aspectos que trascienden a cuestiones intersubjetivas humanas que difícilmente pueden ser analizadas desde aquellas ciencias del lenguaje como “la lingüística estructural, la lógica y la teoría de la comunicación que se inclinan por los sistemas, las estructuras y los códigos lingüísticos desvinculados de cualquier hablante, por ende de la dimensión intersubjetiva y de la realidad”. (Ricoeur, 1999: 41)

Desde esta postura filosófica me interesa centrar el análisis en esta triple mediación del lenguaje: *realidad-sujeto-intersubjetividad*, principalmente porque este planteamiento ontológico de Ricoeur permite otras posibilidades de comprender la existencia humana y, por consiguiente, la identidad (docente) que sin duda está mediada por el lenguaje; un lenguaje que no se enfoque sólo como estructura, o sólo como un objeto de una ciencia, que en este caso la lingüística ha sometido; necesitamos en toda acción humana, comprender los discursos por los que está atravesada, las relaciones inscritas en dicha acción, para la interpretación de esta acción humana que permita al mismo tiempo otras posibilidades de interpretación-comprensión.

Para quienes hablamos, el lenguaje no es un objeto, sino una mediación. En un triple sentido: en primer lugar, se trata de una mediación entre el hombre y el mundo; dicho de otro modo, es aquello a través de o mediante lo que expresamos la realidad, aquello que nos permite representárnosla, en una palabra, aquello mediante lo que tenemos un mundo. El lenguaje es, asimismo, una mediación

entre un hombre y otro. En la medida en que nos referimos conjuntamente a las mismas cosas, nos constituimos como una comunidad lingüística, como un “nosotros”. El diálogo es, como hemos dicho, en tanto que juego de preguntas y de respuestas, la última mediación entre una persona y otra. Finalmente, el lenguaje es una mediación de uno consigo mismo. A través del universo de signos, de los textos, o de las obras culturales podemos comprendernos a nosotros mismos. De estos tres modos, el lenguaje no es un objeto, es una mediación. Hablar es el acto mediante el que el lenguaje se desborda como signo para acceder al mundo, a otro o a uno mismo. (Ricoeur, 1999: 47)

Este debate es interesante y fortalece la tarea de comprensión humana que parte del lenguaje, para ello, siguiendo a Ricoeur, será necesario tomar distancia de lo que plantea la lingüística estructural, la lógica, la sociología de la comunicación, debido a que la realidad se representa por el lenguaje de los signos, en cuanto el signo se describe “como una cosa que sirve para otra cosa...una realidad con dos caras, situada en su totalidad dentro de la clausura del lenguaje” (Ricoeur, 1999: 44), donde el sujeto queda ausente, por tanto no hay lugar para la intersubjetividad, no hay cabida para el diálogo, por consecuencia no hay interacción humana, debido a que, principalmente, la lingüística de Saussure divide el habla de la lengua, para convertir el lenguaje en el objeto de la lingüística como ciencia; de esta forma “el habla es la ejecución psicofisiológica, la actuación individual, mientras que la lengua emplaza las reglas constitutivas del código, la institución aceptada por la comunidad y el conjunto de entidades entre las que se elige en las libres combinaciones del discurso, el habla así es un objeto homogéneo”. (Ricoeur, 1999: 42)

Atendiendo a este argumento que refleja el interés por replantear estas dimensiones del lenguaje que son olvidadas o desconocidas por las ciencias del lenguaje, la apuesta filosófica tiende a recuperar y volver a desarrollar esas dimensiones como aspectos centrales: “el de la realidad, el del sujeto y el de la intersubjetividad en el lenguaje por encima del nivel psicológico o moral en el que arriesgan a quedar confinados, así como por el deseo de llevar dichos problemas al plano ontológico, desde la perspectiva de la apertura al ser.” (Ricoeur, 1999: 42)

Esta pregunta por el ser es tan relevante en este camino de la investigación, porque permite situar la identidad (docente) de los sujetos a partir de la historicidad y temporalidad, como horizontes de la realidad, debido a que ningún sujeto es ajeno a un proceso histórico, es decir, todos en alguna medida estamos conformados por las historias de los demás, nos encontramos en este entramado discursivo de un mundo, donde cada uno ha sido “arrojado” (Heidegger, 2008) y se constituye como proyecto dentro de este mundo.

En esta cuestión del ser-ahí, del ser en el mundo, la condición humana se constituye desde la historicidad, por la serie de discursos que nos rodean, así como por el deseo que nos alienta a configurarnos como proyecto humano en una trama de mundo; de esta forma la posibilidad de comprenderse a uno mismo reside en esa interpretación de la realidad histórica (flechada por la temporalidad), al mismo tiempo que exige un diálogo, constituye un proceso intersubjetivo. De esta manera, es importante subrayar que:

En la instancia discursiva se encuentra la triple mediación con el mundo, con el otro y con nosotros mismos. El rasgo más destacable de la instancia discursiva consiste, en efecto, en que, al decir algo, se dice sobre algo. Lo propio de la frase considerada como un todo es, en primer lugar, decir algo. El sentido no se encuentra vinculado a palabras separadas, sino a la operación compleja y completa que constituye el acto predicativo. Dicho sentido es el verdadero significado del lenguaje. (Ricoeur, 1999: 49)

Con esta explicación, Ricoeur nos muestra la importancia del lenguaje como mediador entre la experiencia humana y su comprensión, introduce “el relato” y “la función narrativa” como las potenciadoras para esta interpretación, donde definitivamente se expresa el carácter temporal que lleva implícito todo acto relatado, a partir de estos argumentos encontramos la presunta reciprocidad en estas categorías imprescindibles: narratividad y temporalidad.

La cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, lleva tiempo, se desarrolla temporalmente y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado. Hasta es posible que ningún proceso temporal sea reconocido como tal sino en la medida en que es relatable de una manera u otra... En efecto si la narratividad ha de marcar,

articular y clarificar la experiencia temporal, es necesario buscar en el uso del lenguaje algún parámetro que cumpla este requisito de delimitación, ordenamiento y explicitación... Como unidad lingüística, un texto es, por un lado, una expansión de la primera unidad de significado actual que es la oración, o instancia del discurso en el sentido de Benveniste. Por otro lado, aporta un principio de organización transaccional que es aprovechado por el acto de relatar en todas sus formas. (Ricoeur. 2010: 17)

Es sin duda, este planteamiento teórico-metodológico, el que permite situar las pautas de la investigación hermenéutica, atendiendo el camino largo del lenguaje para la comprensión de la realidad, el sujeto y los procesos intersubjetivos. Cada uno de los acontecimientos humanos se refleja en un proceso cultural, el cual también desde esta perspectiva puede denominarse “texto”.

Ricoeur aplica la investigación hermenéutica como recurso metodológico en el estudio de los textos, el discurso oral (el acto de habla), las acciones y los símbolos, en síntesis a las obras más simbólicas o prototípicas de la cultura, las cuales tienen un doble sentido; el sentido manifiesto o superficial y el sentido profundo. Esta clase de expresiones son llamadas por Ricoeur expresiones complejas porque no son transparentes, ni se reflejan en la realidad de manera inmediata, ni directa, sino por la mediación de símbolos y de elementos lingüísticos de doble sentido. Se trata de expresiones en las que se da otro sentido, un significado oculto o latente en el sentido manifiesto, patente o superficial. También Clifford Geertz habla de la diferencia entre la descripción del significado superficial y del significado denso, aquel que devela las diversas relaciones significativas de un documento. Para Ricoeur el develamiento del sentido profundo consiste tanto en el desenmascaramiento del sentido profundo y de su distorsión como la recolección y restauración del nuevo sentido. Ricoeur quiere superar dos posturas opuestas frente a la investigación en ciencias sociales: la del positivismo que defiende el monismo metodológico y la del psicologismo subjetivista; quiere superar tanto a Hempel como a Dilthey, reconociendo sus aportes, especialmente los del segundo pensador. (Betancur: 2012: 5)

Para ampliar la concepción epistemológica acerca de la investigación en las obras culturales, producto de las propias acciones humanas, así como la importancia de su interpretación para la comprensión misma de la identidad de los sujetos, a continuación abordo el núcleo de esta postura epistemológica.

2. 6. EXPLICACIÓN-INTERPRETACIÓN-COMPREENSIÓN

En esta investigación, es pertinente subrayar la intención del agente investigador, así como el valor de los fenómenos y acontecimientos socioculturales, que son la fuente central para reconocer los procesos de configuración de la identidad humana; en el caso de la identidad docente, son indispensables los elementos y acontecimientos que se gestan en esta interrelación de la propia vida, de la vida social, escolar, laboral, política. Cada uno de estos momentos representa un discurso, un texto, que narrados y/o escritos permiten precisamente esta dialéctica de la interpretación -explicación-comprensión- que es la tarea hermenéutica que nos ocupa.

La hermenéutica del texto, significa el abordaje del texto escrito mediante la trilogía de explicar, comprender e interpretar. Explicar es describir la estructura del texto, consiste en hallar la estructura superficial. Supone el primer momento de la investigación. En la explicación se presenta un primer distanciamiento hermenéutico en la medida en que aspira a la objetividad, supone la actitud de escucha y de respeto por las ideas que plantea el texto. Comprender es develar y exponer las relaciones de significación del texto. Consiste en hallar la estructura profunda. Supone un segundo momento en la investigación, que también implica un distanciamiento hermenéutico, pues insiste en la objetivación como actitud de escucha y de respeto por las propuestas de los otros. (...) Interpretar es comparar y escoger entre comprensiones, de acuerdo con argumentos, es proponer una interpretación holística en la que se articulen las partes del todo; consiste, además en la apropiación y la aplicación del texto. La interpretación supone una fusión de horizontes entre el mundo del texto y el mundo del investigador; entre intencionalidades y experiencias de sentido. (Betancur, 2012: 5)

Por ello, la tarea de la interpretación no es fácil, subrayando que existen varias formas de actuar, ninguna mejor que otra, en el caso de los acontecimientos humanos; a este carácter heterogéneo se anexan esas experiencias de sentido y de intencionalidad diversas. En esta idea de comprender la identidad, es necesario abrir el panorama de las experiencias y develar a partir de los relatos la significación de ellas y su sentido.

Principalmente, la noción de sujeto (identidad), y el tipo de formación en la experiencia escolar, pone énfasis en aquellas situaciones que son inherentes a la condición humana, los aspectos que retoman no sólo las subjetividades, sino los

procesos intersubjetivos que en ella se generan, los cuales son centrales en las instituciones escolares; la idea de *reconocer a los sujetos como personas* es el punto central de esta tarea que trasciende el plano político, ideológico, lógico, resaltando el papel de la escuela y los docentes como agentes en la formación de los sujetos, sobre todo en estas experiencias como docente y como persona, que permiten el reconocimiento de sí a partir de los otros, esos otros que no son más que todos los actores educativos, aquellos sujetos que son alumnos, padres de familia, y docentes.

Las autobiografías, las historias de vida, el narrarse a partir de los relatos cotidianos, permite adentrarse en el “mundo vivencial de los sujetos, partir de las necesidades y de situaciones que como seres humanos expresan a través de su corporeidad, no sólo cuerpo, sino acción y pasión, elementos que caracterizan a cada sujeto, no como individuo, sino como sujeto” (Cárdenas, 2013. Audio); un sujeto que piensa, que gesticula; ríe, llora, canta, que imagina, sueña, ama, que se enamora, que sufre, pero que también disfruta, que es padre o madre, que es hijo, hija, que construye relaciones afectivas con los otros, que permite un diálogo a través de estas relaciones humanas.

El ser humano, necesita recuperar esta condición que ha sido negada por la lógica institucional, por el discurso sistemático del lenguaje, donde el cuerpo se manifiesta biológica y físicamente, donde no hay cabida para el alma y el espíritu, que han quedado limitados ante el cuerpo como estructura; por ello es importante resaltar el papel de las narrativas cotidianas, como aspectos esenciales donde se expresan estas necesidades humanas silenciadas.

La hermenéutica como concepción teórica sobre el hombre, y metodológica sobre su estudio ofrece como recurso de investigación, la realización de un vínculo y una síntesis entre la explicación, la comprensión y la interpretación. En estudios sobre el hombre y la cultura, dado que éstos son una mixtura entre materialidad y espiritualidad es preciso acudir tanto a la explicación como a la comprensión. En las ciencias del hombre explicar es comprender mejor y comprender bien es también explicar. (Betancur. 2012: 4)

Este recorrido por la investigación hermenéutica representa una gran riqueza teórica epistemológica; porque sin duda alguna, desde estos principios filosóficos podemos orientar las preguntas por la identidad docente, reflejada en las experiencias que se desencadenan día con día en nuestro lenguaje cotidiano, en nuestra realidad educativa, social y cultural, en cada momento de nuestra historia, o mejor dicho, de nuestra historicidad; es a partir de este lenguaje como mediador en el obrar humano, que se facilita nuestra comprensión, en la medida que siempre hay algo que expresar a alguien; y en la medida en que se lleve a cabo implícitamente la articulación: explicación- interpretación y comprensión.

CAPITULO 3. NARRATIVA E IDENTIDAD, DESDE PAUL RICOEUR

Como ya he mencionado, mi tesis central es subrayar los componentes teórico- metodológicos que pueden dar cuenta, entre otros, de la configuración de la identidad docente a partir de la narrativa como actividad hermenéutica. Para ello, abordaré, en el primer apartado de este capítulo, el hilo conductor ontológico de Ricoeur en la construcción de la trama con todos los recursos que la constituyen, así como su estrecha relación con la actividad mimética; abriendo, de esta manera, el análisis de la relación entre la narración y la temporalidad, relación que permite comprender el entorno discursivo en toda experiencia humana.

Dejaré para el segundo apartado de este capítulo, el tema de la identidad como lo subraya Ricoeur (1999) en sus dos dimensiones: *ídem* e *ipse*; que brota de este análisis entre la actividad narrativa y la conexión con la temporalidad, siguiendo el camino largo de la filosofía del lenguaje para permitir la comprensión del sujeto, en este caso del docente, que es la tarea principal en este aporte hermenéutico; subrayando en todo momento la apuesta por la actividad narrativa como mediación entre los dos sentidos de la identidad *ipse* e *ídem*, prevaleciendo la pregunta por el ¿quién soy? pero no con la intención de identificarse de forma cosificada o sustancial como lo describió el “ego cogito cartesiano” (Basombrío, 1997: 10.), tampoco para tratar de construir una identidad absoluta, porque efectivamente como señala Arregui (2008) “la identidad no es algo prefabricado”; ante ello, coincido con Ricoeur de acudir al auxilio de la función narrativa para la comprensión de la identidad docente, así como de toda experiencia humana, que presenta una serie de discursos propios de la vida misma, donde el tiempo es el eje central, en el cual se insertan todos estos discursos que necesariamente exigen un relato, una narración como testimonio para comprenderse.

3. 1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA TRAMA, EN LA ARTICULACIÓN TIEMPO-NARRACIÓN

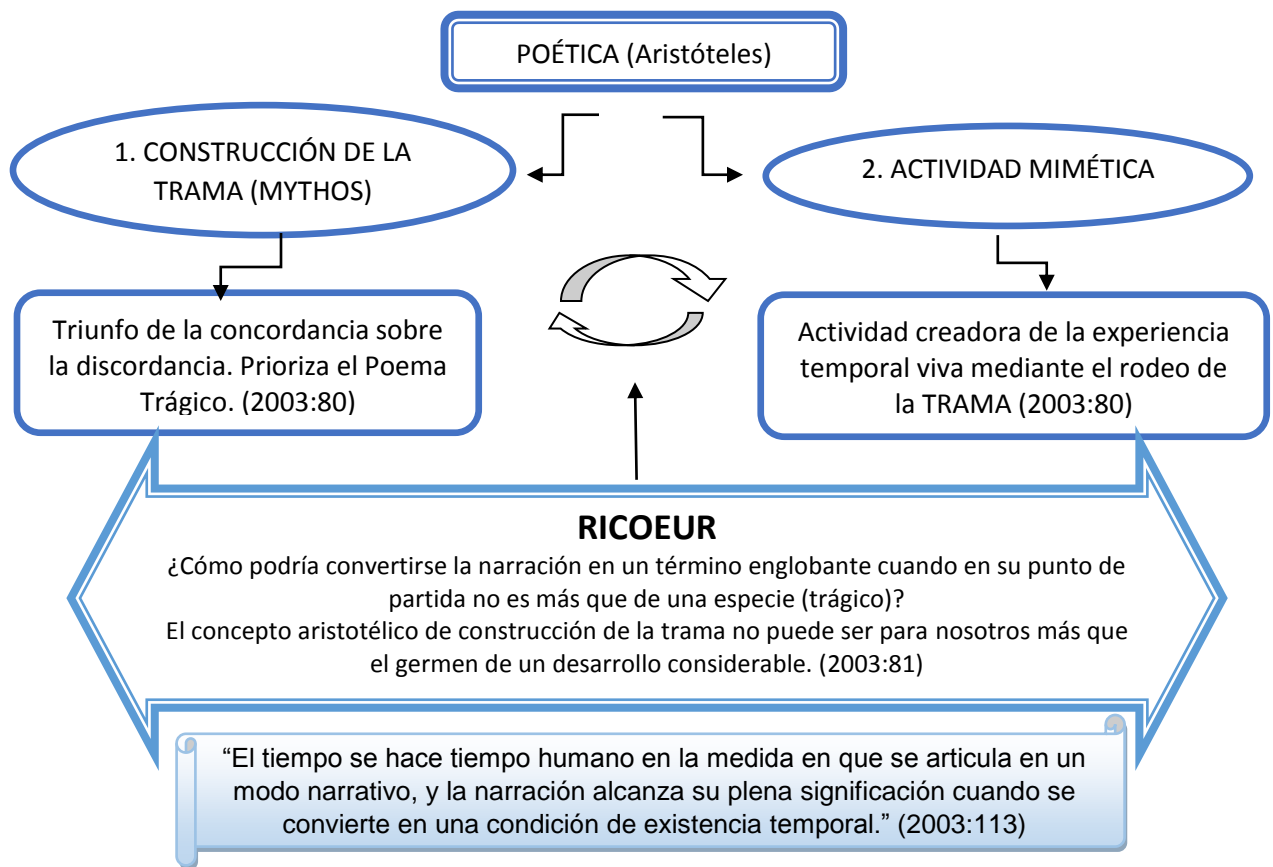
Quiero comenzar este apartado subrayando la importancia del tiempo y el por qué de la exigencia de Ricoeur en articularlo con la narración para permitir la comprensión del sí mismo. Justamente, nuestra vida está llena de situaciones y acontecimientos que son producto no sólo del ahora, sino que tienen que ver con hechos pasados, pero también con situaciones que están proyectadas en nuestro acontecer, con historias que nos vinculan con los demás, que nos vinculan con lo que nos acontece, que nos ocupan y que nos preocupan para darle sentido a lo que hacemos y lo que deseamos, a nuestra práctica como docentes y a nuestra vida misma, porque no decirlo: a nuestro ser como proyecto, a nuestra existencia humana. Sin duda alguna Ricoeur subraya lo siguiente:

Entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, presenta la necesidad trascultural. Con otras palabras: el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de existencia temporal. (Ricoeur, 2003:113)

Efectivamente en cada escenario de nuestra vida, existen momentos y acontecimientos que marcan nuestra existencia, así decirlo, aquellas historias que nos cuentan y que nos contamos sobre nosotros mismos; por ejemplo, sobre nuestra infancia, algunas de las cuales recordamos vagamente, otras que son registradas por quienes nos rodean y al mismo tiempo narradas para vincularnos en otras historias, como el asunto de aprender a caminar, los primeros días de clases, las laboriosas tareas, los cuentos y lecturas escuchadas al lado de mamá, los lugares nuevos conocidos en vacaciones, los mejores amigos, los peores momentos, los maestros de la primaria, las historias del abuelo sobre sus hazañas de juventud, entre otros temas. Estos recursos memorables son recuerdos que forman parte de un tiempo que nos ha constituido y que, en efecto, también representa la historia de quien somos ahora y de quien seguimos siendo; por lo tanto, en esta relación del tiempo con los acontecimientos narrados, es importante

reconocer esta mediación entre el tiempo, o mejor dicho, la temporalidad por la que toda historia humana está constituida y que sólo puede comprenderse y alcanzar su plena significación a partir de narrarla.

Indudablemente este argumento sobre la articulación del tiempo y la narración en las experiencias humanas, lo retomo del análisis de Ricoeur (2003) con base en los aportes de San Agustín en su teoría del tiempo, en relación con la construcción de la trama de Aristóteles (principalmente desde el Mytho trágico), reflejada en el libro la Poética. Con ello, nuestro autor pone en discusión aspectos que conciernen al asunto de la narración que no se ve reflejada ni relacionada con la experiencia del tiempo según Agustín, - “aunque el mismo Agustín después se contradice cuando privilegia la recitación de un verso o un poema”-, así también en la Poética pone en tela de juicio que se “descarta cualquier consideración sobre el tiempo, aun cuando entrañe conceptos tales como comienzo, medio, fin, o se ocupe de extensión o duración de la trama en el discurso”. (Ricoeur, 2003:113)



Con base en este recorrido, Ricoeur, nos lleva de la mano por un análisis filosófico muy interesante para este estudio, cuando permite reconocer los dos elementos centrales en esta discusión: “el tiempo y la narración”; señalando la mediación existente entre ambos, el encadenamiento que se da a partir de los tres estadios de la mimesis y articulándolos de tal forma que toda experiencia humana sea considerada desde su composición narrativa, desde su trama.

Efectivamente, en esta composición de la trama, también se subraya el papel de la actividad mimética, que sin duda alude a la “actividad creadora de la experiencia temporal viva mediante el rodeo de la trama”, (Ricoeur, 2003:80) es así que, en este rodeo de la construcción de la trama y la actividad mimética, la significación de las narraciones cobra fuerza; por tanto, la puesta en escena de las acciones humanas se da en tantos momentos como sea posible la *pre-figuración*, *configuración* y *re-figuración* de la experiencia misma, para comprenderse a partir de los relatos temporales y del acto de purificarse que se da a partir de la *Catharsis*.

Para atender este análisis de la construcción de la trama, Ricoeur presenta el siguiente preámbulo que a su vez retoma de Aristóteles, el cual es un punto de análisis para la propuesta de esta tesis: la narrativa en la configuración de la identidad docente.

LA TRAMA:
Un modelo de concordancia discordante. (91)

A partir de la Tragedia, de la cual surge la teoría del Mythos. (Teoría del Mythos Trágico de Aristóteles)

MYTHOS.
Disposición de los hechos, subraya la concordancia.

- 1. TRAMA
 - 2. CARACTERES
 - 3. EXPRESIÓN
 - 4. PENSAMIENTO
 - 5. ESPECTÁCULO
 - 6. CANTO
- La acción es el fin buscado. La Trama es la representación de la acción. (84)

TRAGEDIA.
Representación de una acción llevada hasta su término, que forma un TODO y tiene cierta extensión.

UN TODO:
Principio, medio, fin.
1. Plenitud
2. Totalidad
3. Extensión apropiada

En el Modelo Trágico la discordancia está incluida. (97)

Modelo de Concordancia

Discordancia: TRAMA COMPLEJA

Mediante la **COMPASIÓN** y el **TEMOR** Se lleva a cabo la **Catarsis** de tales afecciones. (98)

La respuesta emocional del espectador se constituye en el **DRAMA**, en la calidad de los incidentes destructores y dolorosos para los propios personajes.

Por lo tanto:
1. TEMOR Y COMPASIÓN
(Son la Discordancia Primera)

Se busca la Concordancia - Discordante

2. SORPRESA
(Cumbre de lo discordante)

3. CAMBIO
(Corazón de la Concordancia - Discordancia)

Adquiere **TEMPORALIDAD** y regula la **EXTENSIÓN DE LA OBRA** (99)

CAMBIOS
Característicos:
1ª. PERIPECIA
2ª. AGNICIÓN
3ª. LANCE PATÉTICO
Generadores de discordancia.

La realiza, la **INTRIGA**

CATHARSIS
Es una purificación, una purgación que tiene lugar en el espectador. Consiste en que el placer propio de la tragedia procede de la compasión y del temor. Estriba, pues, en la transformación de la pena inherente a estas emociones. (110)

La composición de la TRAMA juzga las EMOCIONES, al llevar a la representación los incidentes de COMPASIÓN y de TEMOR, y las emociones PURIFICADAS regulan, el discernimiento entre lo TRÁGICO. (102)

* Véase: Ricoeur, 2003: 80-102 p.

A partir de este esquema, señalo la importancia del planteamiento aristotélico en la construcción de la trama, cuando da cuenta de los recursos que se ponen en juego para esta construcción: Trama, caracteres, expresión, pensamiento, espectáculo, canto; sobre todo en las Tragedias, donde “la acción es el fin buscado y la misma trama es la representación de dicha acción”. Así, Aristóteles da preferencia al Modelo Trágico, por ser quizá el que “representa a los hombres mejores” a comparación de la comedia que “representa a los peores” (Ricoeur, 2003:86).

El aporte en este Modelo trágico es evidente cuando se reconoce que la composición de la Trama lleva implícita la “*concordancia discordante*”² mediante la “compasión y el temor que es la discordancia primera”, que atravesada por la “Intriga” busca la concordancia discordante a través de la “sorpresa”, con ella, se da él o los “cambios”, los cuales reflejan la temporalidad y regulan la extensión de la obra; de esta forma se lleva a cabo la purgación o purificación, es decir la “catarsis”, que tiene lugar en el espectador.

En este modelo trágico que es “la disposición de los hechos”, a partir de la representación de las acciones de una trama, hay un personaje principal que nos conecta con su mundo y permite que se desencadenen las emociones de nosotros mismos como espectadores, a modo de lo que se está viviendo o representando; por ello subrayo que “el arte de componer consiste en mostrar concordante esta discordancia, (...) es en vida donde lo discordante destruye lo concordante, no en el arte trágico”. (Ricoeur, 2003:97)

En el pasado, a diferencia de las clasificaciones actuales en la literatura moderna, la tragedia, la epopeya y la comedia han sido, principalmente para

² Concordancia-discordancia, entendida esta articulación de conceptos, como el núcleo de la trama. “La concordancia discordante, es característica de toda composición narrativa, mediante la noción de síntesis de lo heterogéneo. (...) Es fuente de discordancia, en cuanto que surge, y fuente de concordancia, en cuanto que hace avanzar la historia.”(Ricoeur, 2006:140)

Aristóteles, construcciones de tramas que bien representaron las acciones del obrar y del sufrir humano, la primera de forma trágica, la segunda por igual pero con mayor extensión en el relato y por último de forma cómica e irónica. La comedia mostraba las peores acciones humanas; así, reciben hoy su valor la tragedia griega de Edipo Rey, por citar un ejemplo, donde puedo subrayar la importancia de esta construcción de la trama, como un modelo de concordancia discordante, que permite seguir una historia contada, la cual desentraña el poder de la intriga en su desarrollo, para así revelar y desatar cambios en la representación y concluir la parte última del relato que permite conocer quién es el héroe, cuál ha sido su historia y cómo la lleva a cabo; situando los espacios, momentos y puntos importantes que propiciaron tal configuración.

La puesta en escena de este modelo del *mythos trágico*, hoy día permite las pautas teórico metodológicas necesarias para la configuración y el análisis de las historias propias de la vida humana, mismas que efectivamente necesitan contarse para ser comprendidas desde los aspectos y recursos teóricos que ofrece este modelo.

De esta manera señalo la importancia de la apuesta narrativa, la cual nos permite comprender cada acción humana y nos acerca de esta manera a la configuración de la identidad del sí mismo, a la identidad docente; para ello, también necesitamos tener presente el rodeo por la actividad mimética y su mediación en la construcción de la trama, que abordaré en los párrafos posteriores, aspectos de gran relevancia que, en el plano de una descripción lineal de las experiencias cotidianas, difícilmente podrían guiarnos a la comprensión del sí mismo, por ende, es necesario acudir en este caso a la narrativa como discurso poético en la medida en que:

El discurso poético transforma en lenguaje aspectos, cualidades y valores de la realidad, que no tienen acceso al lenguaje directamente descriptivo y que sólo pueden decirse gracias al juego complejo entre la enunciación metafórica y la trasgresión regulada de las significaciones corrientes de nuestras palabras. (Ricoeur, 2003: 33)

Situar esta conjugación del discurso poético, a diferencia del discurso descriptivo por ejemplo, nos permite insertar el análisis de esta dialéctica del mundo de la obra con nuestro mundo, así como la propia recreación y comprensión que tiene lugar después de contemplar la construcción de la trama en relación con su actividad mimética, como ya he mencionado antes.

Señalo la importancia de retomar y tener presente en esta investigación el discurso poético, debido a que refleja aspectos importantes, ya señalados en el esquema anterior, aspectos que tienen que ver con la experiencia humana, más allá de ser meras descripciones, los relatos permiten la comprensión de los hechos y de una realidad, de las acciones de los protagonistas en la obras; por lo tanto, de la trama que ellos van constituyendo, así como también la lectura y la apropiación del espectador o lector de la misma obra, aspectos que se articulan para la refiguración no sólo de la obra, sino, para la comprensión de quien experimenta la lectura de la trama, la conjuga con su realidad y constituye de este modo "*un mundo cultural*", como señala Ricoeur (2003).

Por ello, este aporte acerca de la construcción de la trama se plasma en los diversos relatos, no sólo en el sentido único de privilegiar el modelo trágico que es la preferencia de Aristóteles, sino en un abanico más amplio, es decir, en la posibilidad de acercar las categorías que explican la manera de cómo cada trama, cada acción, cada experiencia, cada relato, cada texto humano, puede llevarnos, a partir de la representación de las acciones, a crear un mundo.

Adentrarnos en el relato, es caminar junto con los personajes o autores de dicha trama u obra, donde los sucesos que acontecen en la representación influyen en las emociones, en la forma de pensar de los espectadores o lectores de la trama, mismos que sufren o disfrutan al insertarse en ese mundo representado, atravesados por la intriga, la curiosidad o el interés de los hechos venideros se vislumbra la temporalidad de la obra, los momentos en los cuales las acciones de los agentes reflejan motivos y se hacen responsables de las

consecuencias, para llegar al desenlace envuelto en la felicidad o bien en la desgracia.

De esta manera, la construcción de la trama permite este recorrido, el cuál necesariamente se articula en una relación dinámica con el espectador o lector que transita a la comprensión de la obra sólo a partir de este acto de la catarsis, de purificarse a partir del placer de la obra; de esta purificación es posible el reconocimiento de sí mismo que se da fuera de la obra, o bien, en esa dialéctica que constituye la trama y el lector, mediada siempre por la ética, que permite que el lector o espectador experimente y haga suya la obra que se despliega en un mundo que ya no le es ajeno, sino parte de él, me refiero al mundo de la cultura.

Confieso gustosamente que las alusiones que hace la Poética de Aristóteles al placer obtenido al comprender y el obtenido al experimentar temor y compasión – los cuales, en Poética, forman un sólo goce – constituyen sólo el esbozo de la teoría de la mimesis III. Esta adquiere su verdadera amplitud cuando la obra despliega un mundo que el lector hace suyo. Este mundo es un mundo cultural. (Ricoeur, 2003:111)

Es, precisamente la tarea de mantener presente en este estudio, que la amplitud y el sentido de la narración se manifiesta en el lector de la misma al final de su representación, por lo que ahora me propongo que veamos la forma en que el rodeo por la actividad mimética logra puntos centrales en la mediación con respecto a la construcción de la trama en los relatos, focalizando una serie de categorías fundamentales para este trabajo.

3. 2. LA CONFIGURACIÓN POÉTICA, A PARTIR DEL CÍRCULO HERMÉUTICO DE LA ACTIVIDAD MIMÉTICA: PREFIGURACIÓN, CONFIGURACIÓN Y REFIGURACIÓN

Ricoeur se detiene señalando un antes y un después de la representación de las acciones que configuran los relatos; sin duda, la cuestión del tiempo se encuentra siempre presente en toda la configuración. Hay en toda obra momentos y situaciones que nos introducen en el contexto de las acciones, a través de los

agentes, sus motivos, las circunstancias en que se lleva a cabo. La temporalidad misma nos permite transitar en la narración y, por lo tanto, seguir la historia, la cual llega a su punto álgido cuando el lector hace suyo este momento de comprensión de la obra con respecto a su mundo; es entonces el paso a la refiguración del mundo, es decir, a la comprensión del mundo del lector o mejor dicho del mundo cultural.

Veamos el siguiente esquema acerca de la actividad mimética en la configuración de la narración y su refiguración.

CONFIGURACIÓN POÉTICA
Antes (Mediación) Después

MIMESIS
Imitación creadora. Emblema de la Desconexión que instaura la literalidad en la Obra Literaria. Tiene una función de RUPTURA y también de VÍNCULO en el movimiento mismo de Mimesis I a Mimesis II. En Mimesis III se busca el acabamiento de la OBRA, de su Mythos.

ACTIVIDAD MIMÉTICA
Se enriquece del MYTHOS. Obtiene INTELEGIBILIDAD de su función MEDIADORA, que consiste en conducir del antes al después del texto por su poder de REFIGURACIÓN. (104) POÉTICA: Subraya la ÉTICA. El POEMA acentúa el OBRAR y PADECER humanos.

MIMESIS I (Prefiguración)
Es necesario mantener en la propia significación de Mimesis una referencia al "ANTES" de la COMPOSICIÓN POÉTICA (103)

MIMESIS II (Acto configurante)
Se abre el reino del como sí. El reino de la ficción en crítica literaria. (130p.)
Función de mediación entre el antes y el después de su configuración. (131)

MIMESIS III (Refiguración)
Como Actividad mimética, no encuentra el término buscado por su dinamismo sólo en el TEXTO POÉTICO, sino también en el ESPECTADOR, o en el LECTOR. Hay pues un "DESPUÉS" (104)

ESTRUCTURAS INTELIGIBLES, RECURSOS SIMBÓLICOS, CARÁCTER TEMPORAL.

Este dinamismo consiste en que la TRAMA desempeña ya, en su propio campo textual, una función de INTEGRACIÓN y, en este sentido de MEDIACIÓN de mayor alcance en la PRECOMPENSIÓN y la POSCOMPENSIÓN del orden de la acción y de sus rasgos temporales. (131)

CIRCULO DE LA MIMESIS, CONFIGURACIÓN-REFIGURACIÓN, REFERENCIA Y NARRATIVIDAD, EL TIEMPO NARRADO.

Constituye el placer en OBRA y se efectúa fuera de la OBRA a la vez. Une lo INTERIOR con lo EXTERIOR y exige que se trate de modo DIALÉCTICO (108)

El PLACER del RECONOCIMIENTO se construye en la OBRA y, a la vez, lo EXPERIMENTA el ESPECTADOR. (109)

El PLACER de APRENDER (Deducir) es el de RECONOCER (Inteligibilidad q es resultado de la obra en público). Eso hace el espectador cuando reconoce en Edipo lo universal que la trama engendra por su sola composición.

ÉTICA. Guía o articular esa dialéctica
TEORIA DEL PLACER EN LA OBRA LITERARIA.
Es necesario articular la finalidad INTERNA de la COMPOSICIÓN y la EXTERNA de su acogida.

Este PLACER del RECONOCIMIENTO es el fruto del placer que el ESPECTADOR siente en la COMPOSICIÓN según lo NECESARIO y lo VEROSÍMIL.

PLACER TRÁGICO
Engendrado por el TEMOR y la COMPASIÓN (Hechos del Mythos)

A través de la composición de la obra y de la actividad representativa (Mimética), generan en el ESPECTADOR la

CATARSIS
Purificación o purgación en el espectador.
Placer propio de la tragedia, procede de la compasión y del terror. (110) La cual consiste en:

Adquiere su verdadera amplitud cuando la OBRA despliega un MUNDO que el lector hace suyo:
UN MUNDO CULTURAL

MIMESIS III (EL DESPUÉS)
Relación entre POESÍA Y CULTURA.

Las alusiones que hace POÉTICA al PLACER obtenido al COMPRENDER y obtenido al EXPERIMENTAR TEMOR Y COMPASIÓN forman un sólo GOCE.

1ª. CONSTRUCCIÓN POÉTICA. Parte integrante del proceso de metafóricación que une: COGNICIÓN, IMAGINACIÓN y SENTIMIENTO
2ª. La DIALECTICA de lo INTERIOR y de lo EXTERIOR alcanza su punto culminante en la CATARSIS: El espectador EXPERIMENTA, pero se construye en la OBRA. (111)

POESÍA- POETA (Hacedor de cultura)- CULTURA (111)

*Véase: Ricoeur, 2003: 103-161

Sin duda alguna, esta configuración poética representa el argumento central de la función narrativa en la configuración de la identidad, sólo a través de este camino es posible la comprensión del sí, de un sujeto que se reconoce a partir de la experiencia representada y vivenciada en la obra, en todo este juego de emociones que permiten los acontecimientos contingentes, desde su pre-comprensión al situarse en el mundo de la obra, al tener presente “en que consiste el obrar humano: su semántica, su realidad simbólica, su temporalidad. Sobre esta pre-comprensión, común al poeta y a su lector, se levanta la construcción de la trama y, con ella, la mimética textual y literaria”. (Ricoeur, 2003:129)

Continuando con este argumento, se respalda esta pre-comprensión, con la configuración de la trama, a partir de la integración y mediación de los acontecimientos que le suceden al personaje principal, así como todos los recursos y “factores heterogéneos: agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias, resultados inesperados”, (Ricoeur. 2003:132) que se integran en este camino de la concordancia discordancia, aquí se destaca nuevamente el papel tan relevante de la “intriga”, caracterizada como “mediación entre acontecimientos e historia narrada” (Ricoeur, 2003:131), que da cuenta de las situaciones que generan el interés para seguir la historia que se relata, y que permiten, al mismo tiempo, insertarse en ese mundo de la obra. Mundo que hace alusión, sin duda, a la temporalidad, la cual para ser comprendida con mayor profundidad suele subrayar la mediación entre dos dimensiones: la dimensión cronológica “episódica” y la no cronológica “configurante”. “La primera constituye la dimensión episódica de la narración: caracteriza la historia como hecha de acontecimientos. La segunda es la dimensión configurante propiamente dicha: por ella, la trama transforma los acontecimientos en historia” (Ricoeur, 2003:133). De esta manera se configura la trama, como mediadora por su carácter temporal que permite seguir la historia, situarse en ella, comprenderla y comprenderse uno mismo con base en la narración.

Retomando el cauce de la configuración humana a través de la trama, mediada por el mundo simbólico y la temporalidad, se hace necesario un tercer momento, que se articula en este círculo hermenéutico: “pre-comprensión – configuración – pos-comprensión” (Ricoeur, 2003:131), se trata del después de la configuración trasfigurada y mediadora ya mencionada; es decir, se trata del mundo refigurado, de la reflexión, del reconocimiento, de la interpretación y, por supuesto, de la comprensión del sí mismo a partir del “acto de lectura” de la obra; el cual, si puede considerarse “como el vector de aptitud de la trama para modelizar la experiencia, es porque recobra y concluye el acto configurante, del que se ha subrayado también el parentesco con el juicio que “comprende”- que “toma juntos”- lo diverso de la acción en la unidad de la trama” (Ricoeur, 2003:147). Es precisamente a partir de este momento cuando las emociones que ha provocado la catarsis en el lector de la trama (estas acciones representadas y experimentadas) se conjugan con el ser del lector, con sus vivencias, consigo mismo y, por supuesto, con su mundo cultural. Esta apropiación de la trama como suya, permite la reflexión y comprensión del sí mismo, que apremia la reflexión y comprensión de su ser, de su identidad.

El acto de leer acompaña la configuración de la narración y actualiza su capacidad para ser seguida. Seguir una historia es actualizarla en lectura. La construcción de la trama sólo puede describirse como un acto de juicio y de la imaginación creadora en cuanto que este acto es obra conjunta del texto y de su lector, igual que Aristóteles decía que la sensación es obra común de lo sentido y del que siente. El acto de leer también acompaña al juego de la innovación y de la meditación de los paradigmas que esquematizan la construcción de la trama. En dicho acto, el destinatario juega con las coerciones narrativas, efectúa las desviaciones, toma parte en el combate de la novela y de la antinovela, y en ello experimenta lo que Ronald Barthes llamaba el placer del texto. (...) El acto de lectura se convierte así en el agente que une a mimesis III con mimesis II. Es el último vector de la refiguración del mundo de la acción bajo la influencia de la trama. (Ricoeur, 2003:147-148)

El poder del acto de lectura es magnífico, es propio del lector que ha concluido de presenciar los hechos y acciones de los personajes en la obra, que se ha percatado de los momentos inesperados, de los cambios que moldean la construcción de la trama y que permiten seguir la historia, para generar posteriormente sus propias reflexiones con respecto a las emociones que lo han

conectado a partir de la intriga y de la catarsis con sus propias acciones, con sus recuerdos, con sus vivencias, con su propia historia; de esta manera el acto de lectura cumple con su función principal de refigurar el mundo de la obra en un mundo cultural propio del lector.

Este acto de lectura permite tomar parte de la obra, adentrarnos y llevarnos en ella, unir la comprensión con base en las acciones de los personajes, en torno al placer que nos ha dejado el texto, es decir, la comprensión interna de la obra con la comprensión del mundo del lector; para ello, también exige tomar en cuenta la capacidad de la referencia; aquí se pone en juego otra tarea para el lector, en la medida en que la interpretación o la lectura se da a partir de los referentes que el lector tiene acerca del mundo de la obra y del mundo cultural real, como señala Ricoeur, (2003:148) “lo que se comunica, en última instancia es, más allá de la obra, el mundo que proyecta y constituye su horizonte. En este sentido, el oyente o lector lo recibe según su propia capacidad de acogida, que se define también por una situación a la vez limitada y abierta sobre el “horizonte del mundo”.

En efecto, nuestra capacidad de aterrizar en el mundo de la obra, en las narraciones, en las historias que se cuentan, implica necesariamente un bagaje cultural respecto a la temática que se sigue, que ayuda a posicionarnos en el mundo para apreciar, reconocer y reflexionar sobre lo que se narra. De no ser así corre el riesgo de limitarse a la comprensión del acto de lectura.

Sin duda alguna, desde el momento de la pre-comprensión de la obra hasta su término, nuestras ideas, nuestras experiencias, nuestras vivencias, se conectan con la apreciación y situación de la obra, con las acciones que se llevan a cabo por los personajes y los momentos contingentes que se dan, con los hechos inesperados que se desatan y que acercan nuestro interés por continuar y seguir la historia. El logro del reconocimiento, de la reflexión y de la comprensión, lo permite el acto de lectura acompañado de la referencia, sin dejar de lado el

sentido que proyecta la narración, este recorrido es otra tarea que corresponde indudablemente al lector.

Referencia y horizonte son correlativos, como lo son la forma y el fondo. Toda experiencia posee un contorno que la circunscribe y la distingue, y se levanta a la vez sobre un horizonte de potencialidades que constituyen su horizonte interno y externo: interno, en cuanto que siempre es posible detallar y precisar la cosa considerada en el interior de un contorno estable; externo, en cuanto que la cosa buscada mantiene relaciones potenciales con cualquier otra cosa bajo el horizonte de un mundo total, el cual no figura nunca como objeto de discurso. Este presupuesto general implica que el lenguaje no constituye un mundo por sí mismo. Ni siquiera es un mundo. Por estar en el mundo y por soportar situaciones, intentamos orientarnos sobre el modo de la comprensión y tenemos algo que decir, una experiencia que llevar al lenguaje, una experiencia que compartir. Ésta es la presuposición ontológica de la referencia, reflejada en el interior del propio lenguaje como un postulado desprovisto de justificación inmanente. El lenguaje es por sí mismo del orden de lo "mismo"; el mundo de su "otro". La atestación de esta alteridad proviene de la reflexividad del lenguaje sobre sí mismo, que, así, se sabe en el ser para referirse *al* ser. (Ricoeur, 2003:149)

De esta manera la referencia permite la posibilidad de adentrarse en el texto, de situarlo en su contexto, pero también de apropiarse de él; esta relación dialéctica se da porque la capacidad referencial del lector también interactúa y contribuye en la reflexión. Me parece importante subrayar que la capacidad de referencia está reflejada dentro del lenguaje en general, cuando tenemos algo que decir acerca de lo que estamos presenciando, cuando hemos logrado la conexión con el mundo de la obra (sentido), y con nuestro mundo, (remitiéndonos a una realidad fuera del lenguaje); la interconexión con la historia que ya no nos es ajena sino parte de nosotros, en la cual reconocemos y nos reconocemos en las consecuencias de nuestras acciones como sujetos responsables de nuestro obrar humano, esta capacidad del lenguaje es la que precisamente nos lleva a la comprensión del sí mismo.

Con base en esta capacidad de referencia y su horizonte de proyección, se dice entonces que "el hacer narrativo re-significa el mundo en su dimensión temporal, en la medida en que narrar, recitar, es rehacer la acción según la invitación del poema". (Ricoeur, 2003:153) Atendiendo a este llamado de las acciones que se han representado en una trama, la actividad narrativa es la

apuesta metodológica para guiar esa re-significación del mundo, en la medida en que el mundo está lleno de referencias y estas son el punto de partida para comenzar con el acto de lectura y acercarnos a la refiguración que nos permite “el tiempo narrado”.

La trama, tal como la hemos definido ya –síntesis de lo heterogéneo-, ordena muy especialmente la inter- significación entre proyecto, circunstancias y azar. La obra narrativa es una invitación a ver nuestra praxis cómo (...) está ordenada por tal o cual trama articulada en nuestra literatura. Respecto de la simbolización interna a la acción, se puede decir con exactitud que ella es re-simbolizada o des-simbolizada –o re-simbolizada por des-simbolización- gracias al esquematismo unas veces convertido en tradición y otras subvertido por la historicidad de los paradigmas. Este último término es el tiempo de la acción, el que realmente es refigurado por su representación. (Ricoeur, 2003:156)

Es preciso puntualizar estos argumentos sobre la construcción de la trama y la dialéctica con la actividad mimética, que nos lleva a precisar el camino por el que se conduce la configuración poética propia de la existencia humana; entonces, ¿cuál es la función de la actividad narrativa en esta configuración poética?, la actividad narrativa, tiene que ver con todos los escenarios, relaciones e interconexiones, propios del discurso poético ya subrayados en los esquemas anteriores; es decir, muy concretamente, que esta apuesta narrativa es un proceso que tiende a articular las experiencias humanas en una trama concordante discordante, con todas las mediaciones necesarias entre los acontecimientos, agentes, motivos, fines pero, sobre todo, en esa mediación con el tiempo, donde el agente protagonista y el lector de la historia encuentran su reconocimiento al final de la narración, en la refiguración que se da no en la obra únicamente, sino y principalmente en la lectura de ella, la cual la realiza un tercer agente que es el lector, agente que bien podemos ser o somos nosotros, quienes deslumbrados por el relato, encontramos el placer de la obra y develamos nuestra propia práctica, nuestras propias acciones, o dicho de otra manera, reinterpretamos nuestras propias acciones y experiencias, resignificamos nuestro mundo.

La cualidad/cuestión ética es otro aspecto esencial que está presente de forma eminente en esta actividad narrativa, porque permite esa dialéctica de lo

interior con lo exterior de la obra, es decir, no sólo permite adentrarnos en la representación de las acciones de los personajes de la obra, sino que también permite reconocer los motivos y las consecuencias de dichas acciones como propias no sólo de la obra, sino propias de nosotros mismos, es aquí donde reside la “inteligibilidad” (Ricoeur, 2003:109) de la obra, en el placer del reconocimiento del sí mismo, o dicho en otras palabras, en el reconocimiento y comprensión del lector de la obra, que se lleva a cabo en el proceso de purificación de las emociones “catarsis” y de la “atestación” del relato.

Para continuar con la ruta trazada sobre la teoría narrativa, solo quiero hacer una breve pausa para puntualizar que la noción de “atestación” que nos dejan los relatos, o que lleva consigo esta apuesta narrativa, implica pues, el camino del testimonio del relato: el interpretarse, reconocerse, comprenderse y por qué no el comprometerse consigo mismo, deja abierta esta senda de la cuestión narrativa en la hermenéutica del sí, en la medida en que “el sí mismo no es ninguna sustancia, sino, en todo caso, lo que el yo sabe, puede testimoniar o contar (se) de sí, por lo que su modo de ser es veritativo. (...) Su ser es atestación”. (Basombrio, 1997: 185)

Con base en este argumento, la profundidad del ser como atestación está dado por los relatos, en la medida que el sí mismo, se reconoce en la trama de la obra, la cual ,como ya he mencionado, presenta todo el abanico de posibilidades citadas anteriormente en los esquemas sobre la construcción de la trama y la actividad mimética; precisamente es la necesidad de saber de sí, lo que nos conduce a relatar nuestras experiencias y, por supuesto, a partir de esa dialéctica que permite al sujeto reflexionar sobre sí mismo, testificando las acciones y discursos tanto en el mundo de la obra como en el mundo refigurado a partir de ella. Pero ¿de dónde parte Ricoeur para proponernos la atestación en el relato?

Ricoeur introduce la noción de atestación en el plano epistemológico para darle después relevancia ontológica. Pues, de la misma manera en que, por una parte, el cogito y las filosofías reflexivas habían pretendido alcanzar en el plano gnoseológico una auténtica certeza indubitable, y, por otra, las filosofías de la

sospecha habían aniquilado toda pretensión de verdad, a la hermenéutica del sí le corresponde otro tipo de certeza, otro modo de la verdad, que Ricoeur denomina "atestación". (Basombrio, 1997: 185)

Todos estos planteamientos permiten posicionar la hermenéutica del sí, la cual nos conduce necesariamente, a la reflexión sobre las pretensiones de verdad, de un conocimiento absoluto, que vienen dadas desde Descartes. Ahora bien, este recorrido filosófico presenta gran interés en este momento, sin duda porque en esta tesis la cuestión de la narrativa no se inscribe en ese plano cartesiano, sino por el contrario, apunta hacia un diálogo abierto (en el campo de las ciencias humanas) para situar la identidad no como algo específico que pueda comprobarse de una forma absoluta, ni como una serie de elementos o características por la que se pueda citar un cierta identidad.

Ricoeur revisa el estatuto semántico y la aparición del término reconocimiento en el discurso filosófico de autores como Descartes y Kant, así como términos afines empleados en la filosofía griega, referidos por ejemplo al obrar y su agente (en Ética a Nicómaco), desarrolla su fenomenología del hombre capaz a partir de la conciencia reflexiva de sí mismo (sí-mismo reflexivo: "la ipseidad") implicada en el reconocimiento/ identificación, reconocimiento/ manifestación, reconocimiento/ atestación. De un minucioso análisis de la filosofía cartesiana del cogito y la teoría de la reflexión de John Locke completa su hermenéutica del sí. Ricoeur distingue "las capacidades que, juntas dibujan el retrato del hombre capaz". Del reconocimiento/atestación nace la certeza de las aserciones introducidas por el verbo modal puedo: 1) Poder decir, 2) Poder hacer, 3) Poder contar y poder contarse, 4) la imputabilidad. (Bonilla, 2011: 113)

De esta manera, este recorrido por la defensa del sí mismo que se comprende y testimonia a través de la narración, desde el plano ontológico, tiene gran relevancia en esta investigación para fortalecer los argumentos en favor de la teoría narrativa de Paul Ricoeur que es el eje teórico metodológico para comprender la identidad docente; por ello también lo retomaré en el apartado correspondiente a la cuestión de la identidad, siguiendo los argumentos de la obras de Ricoeur: "Si mismo como otro" e "Historia y narratividad".

Por ahora quiero continuar y enfatizar la propuesta de Ricoeur sobre la actividad narrativa, en relación con la posibilidad de adoptar no solo el modelo trágico que nos propone a partir de Aristóteles, sino todas la categorías que

permiten situar esa dialéctica del tiempo y la narración en las experiencias humanas, específicamente en las experiencias docentes, por ello me interesa precisar, que el interés central es, tejer el camino por el que la narrativa posibilita la configuración de la identidad docente.

Al hacer alusión a los relatos docentes, que sin duda representan experiencias propias del obrar y el sufrir humano, guiadas por una trama, por una composición discursiva, donde se representan acciones, en el mismo sentido, discursos cargados de situaciones que acontecen en la práctica docente, discursos que están mediados por la temporalidad y que al mismo tiempo encuentran eco y sentido en la narración, de esta manera se configuran historias contadas que permiten la comprensión del sí.

Esta comprensión de nosotros mismos a partir de la narración, responde a la pregunta ontológica por el ¿Quién soy?, propiciando de esta manera una reflexión que nos conduce al cuestionamiento sobre la identidad. Sin caer en situaciones que puedan dispersar esta senda, me apoyaré en los argumentos filosóficos hermenéuticos sobre identidad (Ricoeur, 1999) en sentido “ídem” y en sentido “ipse”, dando mayor énfasis a la cuestión de la ipseidad que aterriza en “la reflexividad del sujeto que se narra”, cuando se refigura, es decir, cuando se encuentra consigo mismo a partir de la narración.

3. 3. LA COMPRESIÓN DEL SÍ A PARTIR DE LA IDENTIDAD NARRATIVA

La preocupación por la comprensión de la identidad, específicamente aquellas cuestiones que configuran la identidad docente en educación básica primaria, encuentra una posibilidad de comprensión a partir de la actividad narrativa; sólo con esta aproximación y encuentro con la filosofía de Paul Ricoeur (1999, 2006), puedo subrayar algunos puntos de discusión sobre la identidad, que refuerzan la teoría narrativa en la comprensión del sí mismo, debido a que las

experiencias docentes están constituidas por una intensa gama de discursos interrelacionados con dimensiones oficiales y personales. Es decir, todo docente, es al mismo tiempo “un servidor público”, como también es y tiene una responsabilidad como “formador”, con un grupo de estudiantes, vinculados a la relación con los padres de familia, y la sociedad; sin ninguna excusa cada docente también es actor de su vida personal.

En este preámbulo acerca de las dimensiones que se presentan en la vida de los docentes, la tarea en esta tesis es, precisamente, abrir el camino para reflexionar sobre dichas dimensiones, pero no desde cualquier ángulo; para ello me posiciono del enfoque filosófico hermenéutico acerca de la teoría de la identidad narrativa (Ricoeur), situando la posibilidad de la comprensión docente a partir de los relatos, sin desear ningún tipo de verificabilidad en este recorrido principalmente teórico, quiero pensar la identidad más allá de lo que comúnmente se habla de ella: rasgos determinados, formas de actuar, comportamientos, sentido de pertenencia.

Anticipo quizás que esta cuestión de la identidad no será vista como “algo” de lo que se habla, una cosa o alguna sustancia, porque de ser así caeríamos en aquello que hemos estado tratando de dejar atrás, aquellos planteamientos que siguen la doctrina del cartesianismo “pienso y luego existo”, soy porque pienso, de lo contrario no fuera yo, sin duda el interés de esta tesis se apoya del sendero por el que Ricoeur nos lleva, que es la comprensión del sí mismo a partir de la actividad narrativa que se fortalece por la “atestación” (Ricoeur, 2006) como testimonio de nuestro actuar y padecer humanos del cual somos responsables, y con ello, alejarnos del planteamiento de certeza del cogito cartesiano.

Con este posicionamiento, la cuestión de la identidad se aborda como un discurso mediado por una serie de significaciones distendidas en el tiempo, que permite la comprensión del sí mismo, después de que las experiencias o las historias sean narradas, sin olvidar todos los recursos que nos ofrece la

construcción de la trama, en su dialéctica con la actividad mimética. En este sentido atenderé el siguiente planteamiento:

Partiré de la problemática de la identidad considerada desde la noción del sí mismo. Nos encontramos con un problema, en la medida en que “idéntico” tiene dos sentidos, que corresponden respectivamente a los términos latinos *ídem* e *ipse*. Según el primer sentido (*ídem*) idéntico quiere decir sumamente parecido y por tanto, inmutable, que no cambia a lo largo del tiempo. Según el segundo sentido (*ipse*) “idéntico” quiere decir propio y su opuesto no es diferente, sino otro, extraño. Este segundo concepto de “identidad” guarda una relación con la permanencia en el tiempo que sigue resultando problemática. Mi tema de estudio es la propia identidad como ipseidad, sin juzgar de antemano el carácter inmutable o cambiante del sí mismo. (Ricoeur.1999: 215-216)

¿Por qué dar prioridad a la identidad desde el sentido de la ipseidad? En efecto, hay que señalar que estos dos momentos que marca Ricoeur en la identidad no están en ninguna manera incomunicados, sino que cada uno tiene un horizonte de amplitud en la configuración de la identidad; es así que *ídem* representa el carácter inmutable de la propia identidad: podré pensar en los sujetos de acuerdo a su carácter inmutable a lo largo del tiempo, en el sentido de la mismidad de las personas que atiende a la estructura biológica, fisiológica. Por otra parte, el sentido *ipse* se inclina por tomar en cuenta la temporalidad en relación con las experiencias de vida, subrayando la alteridad, el reconocimiento de la realidad y por lo tanto la reflexión del sujeto en relación con su mundo y con los demás sujetos que también forman parte de dicho mundo, es decir con el otro, y a partir de ello posibilitar la comprensión sobre sí mismo.

¿Podremos pensar en la identidad sólo en sentido *ídem* o sólo en sentido *ipse*? En definitiva, estos términos representan diferentes ángulos de análisis, así señala Ricoeur que “la ipseidad, (...) no es la mismidad. Y debido a que esta importante distinción es desconocida, fracasan las soluciones aportadas al problema de la identidad personal que ignoran la dimensión narrativa.(...) La confrontación entre nuestras dos versiones de identidad plantea realmente problemas por primera vez con la cuestión de permanencia en el tiempo.” (Ricoeur, 2006: 109)

Reafirmando que ambos términos ídem e ipse, representan dos polos en la dimensión de la identidad, no es posible adelantar o priorizar uno de ellos, sin tomar en cuenta la cuestión de “la permanencia en el tiempo”; de esta manera es importante señalar que “*ídem*” es entendida en el sentido de aquello que no cambia a lo largo del tiempo y se define como la mismidad del sujeto; por su parte “*ipse*”, al hacer alusión a su contrario que es el otro, se posiciona en un plano reflexivo desde el punto de vista del otro, entonces ¿quién soy yo?; en este sentido, la identidad reflejada por la ipseidad no se plantea como sinónimo de identificación para cosificar la identidad del sujeto que se interroga, sino en un horizonte más amplio; sin duda es en este plano filosófico donde se sitúa la pregunta por el ¿quién soy?, que atiende la cuestión de la identidad en este sentido ipse, a diferencia de la identidad ídem que atendería a la pregunta por el ¿qué?. Este último posicionamiento nos podría conducir hacia una “ontología de la sustancia”, situación por la cual no se desea llevar esta investigación.

Mientras “ídem” alude a la intercambiabilidad entre dos cosas o dos descripciones en tanto que son la misma y, por tanto, pertenece al plano de la pregunta “¿qué?” (pregunta medieval por la quiddidad), “ipse” es “el indicador de la respuesta a toda pregunta ¿quién? En el modo reflexivo”. En suma, el ipse supone un tipo de reflexividad que no está presente en el ídem. El ipse no es un ídem. Autodesignarse no es designar a un presunto objeto al que sucede ser el yo. (...) Como autodesignarse no es referir a un objeto en un mundo físico o psicológico que ocurre que es el yo, el ipse como sujeto de la enunciación –como el quien que habla- aparece como un punto de vista o como una perspectiva sobre el mundo, no como algo en él. Por eso Ricoeur critica una y otra vez cualquier interpretación sustancialista del ipse porque haría perder su diferencia cualitativa con el ídem. “La distinción entre ipseidad y mismidad no trata sólo de dos constelaciones de significaciones, sino de dos modos de ser” (Basombrío, 1997: 191)

Pero ahora, situándonos en el sentido de la ipseidad, ¿cómo logra esta reflexividad?, es sin duda alguna atendiendo la dimensión temporal de la existencia humana, que ya veíamos en “Tiempo y narración” (una obra clave de nuestro autor en este trabajo), es precisamente en la necesidad de articular la temporalidad humana, la construcción de la trama y la actividad mimética, donde se presenta esta dialéctica de la identidad; por una parte ídem que se inclina hacia una “connotación singuladora, que tiene como horizonte de mira el ser único e irrepetible de cada uno” (Basombrío,1997:182); y por otro lado el horizonte del

ipse que se refleja en la pregunta ¿quién?, va más allá de la singularidad y de los rasgos físicos, aquí el sujeto que se autodesigna a partir de un relato “es alguien: sus cualidades, dotes, talento y defectos que exhibe y oculta, implícito en todo lo que alguien dice y hace” (Basombrío, 1997: 182). Es precisamente el modo de ser del ipse que permite la comprensión a partir de esta capacidad de responder ante un relato, de reconocerse en él y de refigurar sus acciones y consecuencias.

Quiero subrayar cómo logra la identidad narrativa la comprensión del sí mismo, en la medida en que los horizontes de ídem e ipse ofrecen cuestionamientos un tanto distantes; efectivamente, la clave de este planteamiento, se sitúa en que la identidad del sí mismo no puede entenderse únicamente desde el sentido ídem, descuidando el sentido de la ipseidad, es decir descuidando el modo reflexivo que nos lleva precisamente a la reflexión de quiénes somos. Ante ello, “la verdadera naturaleza de la identidad narrativa sólo se revela en la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad. En este sentido, esta última representa la principal contribución de la teoría narrativa a la constitución del sí.” (Ricoeur, 2006: 138)

Tomar en cuenta los dos sentidos de la identidad, en un modo dialéctico, permite como bien se ha señalado la “identidad narrativa”, la cual también es entendida como la “identidad del personaje, que se construye en unión con la de la trama” (Ricoeur, 2006: 139); en este modelo de construcción de la trama que ya se ha mencionado en los esquemas anteriores, y que presenta elementos valiosos para entender la pre - comprensión, configuración y pos - comprensión de la identidad, que no es más que la necesidad del sí mismo por comprenderse en la representación de una obra narrada, de darse cuenta de los acontecimientos configurados y de esta manera trasfigurar y refigurar sus acciones; sin duda alguna, es esta correlación entre la historia narrada y el personaje, la que permite la identidad narrativa, “es en la historia narrada, con sus caracteres 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, 2006: 142)

Atendiendo a esta correlación entre la acción y el personaje, encontramos todas las mediaciones que constituyen la trama y el círculo mimético, teniendo en cuenta que siempre está incluida la mediación del tiempo con la actividad narrativa, de esta manera el sí mismo, como sujeto reflexivo, necesita motivar esa reflexión de sus propias vivencias y experiencias humanas y el mejor motivo para ello, es sin duda, la narración: las historias contadas.

Quisiera introducir dicha dimensión temporal mediante el concepto de historia de una vida. (...) Para dar sentido al concepto de “historia de una vida”, no carecemos de instrumentos lingüísticos de carácter analítico. El relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida. La historia de una vida se convierte, en una historia contada. (...) El relato configura el carácter duradero de un personaje que podemos llamar su identidad narrativa. (Ricoeur, 1999: 216)

De esta manera, la actividad narrativa, por la cual nos encaminamos en esta investigación, manifiesta la comprensión del sí mismo en todo este rodeo de la construcción de la trama, donde se da una correlación de la historia con el personaje, este último que encuentra sentido por el poder del acto de lectura y la capacidad de referencia frente al mundo de la obra y que se convierte en su mundo, en el mundo cultural; es así que la refiguración que el sujeto logra en la puesta en escena de la actividad narrativa, no es más que la comprensión de sí.

La refiguración mediante el relato pone de manifiesto un aspecto del conocimiento de sí que supera con mucho el marco del relato. A saber: que el sí mismo no se conoce de un modo inmediato, sino indirectamente, mediante el rodeo de toda clase de signos culturales, que nos llevan a defender que la acción se encuentra simbólicamente mediatizada. Las mediaciones simbólicas que lleva a cabo el relato se encuentran vinculadas a dicha mediación. La mediación narrativa subraya, de este modo, que una de las características del conocimiento de uno mismo consiste en ser una interpretación de sí. La apropiación de la identidad del personaje ficticio que lleva a cabo el lector es el vehículo privilegiado de esa interpretación. (Ricoeur, 1999: 227)

Efectivamente, este planteamiento de Ricoeur subraya de nueva cuenta que la narración sólo es la vía para la refiguración de nuestras acciones, que todo

este rodeo por los momentos que atraviesa el personaje en la obra y la correlación de la obra con el lector de ella, son los ejes de las mediaciones que permiten aterrizar en la configuración de la identidad narrativa, que posibilitan dar cuenta de todos los discursos entrelazados en las experiencias de la vida humana, nos llevan a reflexionar sobre ella y actuar en consecuencia. Pero ¿por qué necesitamos de la actividad narrativa para comprendernos?

Si la esfera de la praxis humana presenta un carácter a la vez prospectivo y retrospectivo, la articulación de sí requiere necesariamente de un relato. Sin la capacidad unificadora de la narración las acciones humanas permanecerían desperdigadas, sin llegar a constituir esa totalidad que denominamos "vida humana". Sin relato, la vida humana o resultaría incomprendible o, peor, sería sólo una vida biológica. La identidad del sí es una identidad narrativa. El sí se constituye y comprende narrativamente. (Basombrio. 1997: 13)

Atendiendo a la profundidad de este argumento, nuestras acciones, representan nuestro modo de ser, las cuales están impregnadas de la historicidad característica de las experiencias humanas, atravesadas por la temporalidad que nos conecta con nuestra realidad y con nuestra vida misma; es entonces la capacidad de narrarse, la que permite reconocerse, comprenderse y comprometerse consigo mismo, rompiendo con la idea de caracterizar la identidad del sujeto, la comprensión del sí mismo se manifiesta en la identidad narrativa.

A partir de esta construcción teórica metodológica de la teoría narrativa de Paul Ricoeur, en relación a la configuración de la identidad del sí mismo, a continuación, en el siguiente capítulo, planteo la necesidad de acudir a este planteamiento metodológico para el análisis de la identidad docente a partir de los relatos. Estos textos que son testimonios y experiencias de los docentes a partir cuatro relatos, recuperados de las entrevistas y el trabajo de campo realizado en la escuela primaria "Miguel Hidalgo" de Magdalena Teitipac Oaxaca.

CAPITULO 4. LA IDENTIDAD NARRATIVA EN LOS DISCURSOS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

En este capítulo, planteo la necesidad de acudir a un análisis de la identidad docente a partir de los relatos, que son experiencias situadas en la vida de los docentes. Expreso en el primer y segundo apartado de este capítulo, la necesidad de situar los relatos docentes en este sendero metodológico basado en la teoría narrativa, que propicia uno de los ejes de la hermenéutica del sí, en Paul Ricoeur. En primer lugar, porque existe una preocupación por acercarse a otra forma de ver los discursos que atraviesan la vida del docente, más allá de lanzar alguna crítica a la función de algunos docentes o la práctica en colectivo de los docentes en las escuela primarias recorridas, existe una necesidad de comprender esos discursos que forman parte de la vida que nos constituye como docentes y que influye en el actuar cotidiano en las aulas.

En segundo lugar, porque esta cuestión sobre la configuración de la identidad docente a partir de la narrativa, abre un horizonte amplio de interconexiones metodológicas para las ciencias humanas; por su potencial ético principalmente, se aleja de aquellas cuestiones que proclama el famoso “método científico”, tratando de objetivar certezas y verdades absolutas en la comprobación de las hipótesis a partir de un método riguroso. El asunto de la narrativa específicamente no tiende a comprobar hechos, sino a comprender situaciones propias de la experiencia humana, de las historias cotidianas de los docentes.

Desde este plano ontológico que prioriza la comprensión del sí mismo como otro, la identidad del docente que no es un hecho acabado ni absoluto, sino un diálogo abierto a los discursos que se entretajan en la vida docente, cuestiones académicas, culturales, políticas, sociales, que se conectan entre sí y que sólo es posible reconocerlas a partir de las propias narraciones docentes. En tercer lugar, la intención de este bosquejo teórico metodológico en el campo educativo ofrece una importante y necesaria perspectiva de análisis para la tarea de la comprensión

de la identidad docente y de los sujetos que participan en el proceso formativo y en el entorno escolar. La propuesta de Ricoeur en su teoría narrativa, es, un aporte importante para las ciencias humanas, que prioriza la cuestión ética, la cual acompaña a este estudio en todo su recorrido.

En el tercer apartado, expongo el modelo narrativo en la configuración de la identidad docente. Para ello acudo a manera de ejercicio, a cuatro relatos, seleccionados de las seis amplias entrevistas cualitativas realizadas con docentes de la escuela primaria “Miguel Hidalgo” de la comunidad de Magdalena Teitipac, Oaxaca, en los meses de marzo y abril; tres de estos testimonios corresponden a los relatos de los profesores de esta escuela, sin embargo, una de ellas refleja una historia donde la profesora nos comparte su experiencia en otra comunidad; por otra parte, el último relato corresponde a mi testimonio como docente, cuando atendía el quinto grado de educación primaria, en la comunidad de San Miguel Ejutla, Oaxaca.

Como acabo de mencionar, retomo estos relatos, para acercarme al análisis de la identidad docente en un contexto particular, sin dar cuenta de un trabajo amplio y profundo de la identidad narrativa de los docentes, sino sólo, a manera de ejercicio, acercarnos a esta tarea mediante la aplicación del aporte teórico considerado en la investigación.

Por lo tanto, la intención, no es de ninguna forma poner en evidencia las historias y el trabajo docente, sino todo lo contrario, adentrarse en la configuración de la identidad plasmada en los relatos docentes, que dan cuenta de los acontecimientos y escenarios que constituyen la vida docente, permitiendo la comprensión del sí mismo, es decir, la comprensión docente, o dicho de otra manera, aquella comprensión que tiene en cuenta la triple mediación, entre “el hombre con el mundo, en relación con el otro y en relación con uno mismo”. (Ricoeur, 2009: 51)

Menciono en este apartado, algunos aspectos esenciales de la configuración de la identidad docente, a partir de mi propia experiencia como docente de educación primaria, sobre todo en algunos momentos inadvertidos o inesperados que se constituyen en anécdotas, historias en las cuales se reflejan las implicaciones docentes más allá de preparar y abordar una clase con el grupo de alumnos, existen pues, situaciones que implican la toma de decisiones y la puesta en práctica de compromisos éticos como docente y como persona; que incluso pueden determinar desde la expulsión de un estudiante de la institución de educación primaria, hasta el rumbo de su trayectoria humana; la responsabilidad es grande para uno mismo, como lo es ante el grupo de estudiantes, con el colegiado docente y con los padres de familia, en torno a las interrelaciones que se generan en los acontecimientos escolares, pero que al mismo tiempo traspasan dicho ambiente escolar.

Subrayo que principalmente retomo los relatos con los profesores, colegas de la escuela primaria (en la comunidad zapoteca de Magdalena Teitipac, Oaxaca), para realizar esta articulación con los referentes teórico metodológicos que se fundamentan en la perspectiva hermenéutica filosófica de Ricoeur; hago énfasis de nuevo en el intento de acercamiento a aquellos discursos que influyen en la configuración de la identidad docente, focalizada desde el espacio escolar, pero que sin duda tiene una mayor amplitud en la vida de cada sujeto.

4. 1. RELEVANCIA DE LA IDENTIDAD NARRATIVA

Como ya he mencionado, este acercamiento a las vivencias docentes desde el entorno escolar, va encaminado no sólo a observar el entramado discursivo que influye en la forma de ser, o señalar los problemas que enfrentan cotidianamente cada uno de los profesores en la escuela primaria, sino a conocer, reflexionar y comprender las acciones humanas de cada uno de los sujetos que participan en la vida de la escuela; a reconocer en las narraciones docentes, “la identidad narrativa”, es decir la “identidad del docente”, mediada por una serie de

acontecimientos cotidianos, como una manera de repensar la identidad docente, de comprender más allá de su función, de qué manera la escuela determina la vida como agente “docente” y como “persona”. En este contar de las historias se constituye el actuar de cada uno de los sujetos, de los propios profesores, en relación con su actuar hacia y con los padres de familia, alumnos, también en qué medida los aspectos del contexto cultural influyen en dicha configuración.

Las historias docentes son historias de vida, que se constituyen en la dimensión humana, en la interacción temporal y narrativa de la propia existencia, extendida en el horizonte de un mundo cultural, donde la identidad docente tiene sentido; con ello la intención es subrayar que la identidad tiene que ver con los relatos que se gestan en la vida cotidiana, que son parte de un mundo cultural, en el cual todos estamos referidos y sólo a partir de la conexión con este mundo cultural podemos comprender los motivos de nuestras acciones, afrontar las consecuencias, tomar conciencia de las responsabilidades y los compromisos emanados de la comprensión de sí.

Considero que partir de la visión hermenéutica del sí en la actividad narrativa en Ricoeur, permite comprender con mayor claridad la importancia de la identidad, desde una dimensión filosófica, que propone precisamente a la actividad “narrativa”, como el camino para comprender “la identidad del personaje”, en este caso del docente, porque efectivamente, “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 al personaje” (Ricoeur, 1999: 218). Ante este planteamiento, como también señala Arregui, no se trata de “descubrir una identidad”, ni de identificar una personalidad “prefabricada que uno sólo tendría que ponerse” (Arregui & Rodríguez, 1995: 21), sino de entender que la identidad es la forma como cada sujeto se comprende en relación con los otros, a partir de sus historias. Es por ello fundamental el papel de la narrativa, porque “el hombre es y se determina siempre

mediante un relato. Porque el hombre solo puede reconocerse como sujeto, y no como objeto en una narración.” (Arregui, 2001: 23)

Quiero señalar que de acuerdo al carácter intersubjetivo de esta investigación, es importante reconocer que en la narración, en los relatos docentes, están implícitos discursos, momentos y espacios entrecruzados entre docentes, alumnos, padres de familia..., mismos que contribuyen al sentido de las propias anécdotas, que toman parte en la obra. De esta manera cada uno de los relatos no se constituyen de manera individual, porque existen aspectos, situaciones, motivos, acciones que convergen de la historicidad y temporalidad de las propias experiencias humanas, extendiéndose en un diálogo a partir de ser contadas. Este carácter intersubjetivo, es el que propicia la conexión de los referentes propios con los de la historia, mediante el acto de lectura, que es la vía para la refiguración después del proceso de la catarsis, aunque la distancia con la trama de la historia merece su espacio para permitir la comprensión del sí mismo a través de la obra narrada.

Quien cuenta su vida cotidiana desde cualquier escenario, en este caso el docente desde la escuela, expresa sus gustos, sus logros, las dificultades y adversidades, las carencias, las tristezas y alegrías, fecundadas y desarrolladas en esa interacción día a día, que se vive en torno a lo que hemos llamado espacio escolar. Quién escucha, va reconstruyendo esa historia de acuerdo a referentes y experiencias, es entonces a partir del diálogo con ese alguien (podría ser yo mismo), que se concreta en el acto de lectura, es al momento de contar y escuchar o presenciar el relato que se van desbordando las vivencias, (el momento de la intriga) y por lo tanto los acontecimientos se van comprendiendo, de tal forma que este proceso dialógico permita la refiguración de nuestras propias acciones, en este caso como docente.

Si nos ponemos a contarnos nuestra vida como maestros, no es difícil advertir que nuestra vida docente ha sido siempre un diálogo, y que nuestros interlocutores nos han ido conformando. Nuestra identidad es dialógica. Pero también importa advertir que en ese carácter dialógico de nuestra identidad no hay determinismo

alguno: lo que hay es un juego hermenéutico de interpretaciones. (Arregui, 2001: 30)

A partir de una narrativa docente de las experiencias cotidianas, es posible conocer las dimensiones académicas, culturales, políticas y éticas que determinan el actuar de los sujetos en cada espacio y momento de las jornadas escolares en la escuela primaria, acontecimientos que son indicadores para entender el proceso identitario de manera dialéctica, donde el juego de interacciones se lleva a cabo, al abordar cada uno de los contenidos y estrategias desarrolladas entre profesores y alumnos; así también están las interacciones que traspasan lo que sucede en los salones de clase, los principios éticos que se generan en cada momento, en cada acontecimiento, en cada una de las interrelaciones que se van construyendo durante las jornadas escolares, subrayando de esta manera quién es el docente, cuál es su historia, cómo es su devenir como profesor y como persona. Sólo de esta manera, interpretando sus narraciones, cada docente reconstruye su historia, su compromiso ético y por lo tanto su identidad, que es el reflejo mismo de estas experiencias narradas.

4. 2. LA EXPERIENCIA, UNA NECESIDAD DE NARRARSE

Efectivamente, en este trabajo no se trata de descubrir ni la identidad del profesor, ni de los estudiantes, sino de atender los discursos que constituyen el actuar de los docentes en relación con sus alumnos y el contexto cultural, tomando como base el proceso de formación académica y humana; con ello dar a conocer las pautas e implicaciones para aterrizar en la configuración de la identidad docente, como una posibilidad de facilitar la comprensión de la propia práctica docente, a través de que hemos llamado “identidad narrativa”. Desde esta perspectiva filosófica, que aleja toda pretensión de objetivar, de cosificar a los sujetos, se abren horizontes de análisis, para comprenderse en el entorno discursivo de nuestra propia práctica docente.

Como bien señala el título de este apartado, partiré de lo que teóricamente ya se ha dicho, y sobre todo de esta breve pausa en la función como docente, oportunidad que me ha permitido pensar y cuestionar la identidad docente en esta investigación. Tengo que mencionar que la experiencia docente se nutre de amplias anécdotas que cuando estás en servicio estas situaciones cotidianas no presentan gran relevancia para detenerse a cuestionarlas. Quizá la necesidad indirecta de este cuestionamiento sobre la identidad docente, se fortaleció con la breve suspensión en el servicio como docente de educación primaria, pero, es el enfoque teórico hermenéutico el que me ha permitido centrar estos cuestionamientos y aproximar este acercamiento a la comprensión de la identidad docente.

Quiero resaltar que los docentes estamos tan incrustados en la dinámica de trabajo cotidiano que representa la jornada en la escuela primaria, por lo tanto la tendencia docente ha sido focalizar las energías en todo lo que representa dicha tarea en la vida real cotidiana: revisión de los planes y programas de grado, dosificación de contenidos, planeaciones escolares, diseño y preparación de material didáctico, elaboración de ejercicios y exámenes, calendarización y desarrollo de actividades en colectivo escolar: académicas (semanas de guardia para realizar actos cívicos tradicionales..., reuniones por comisiones para el desarrollo del proyecto escolar, concursos de conocimiento a nivel zona escolar), culturales (preparación de cuadros folclóricos para las fechas conmemorativas locales y nacionales), deportivas (encuentros interinstitucionales y a nivel zona); sin olvidar los trabajos que son llevados a domicilio para calificarlos y de esta manera mantener actualizadas las listas de cotejo, así como las evaluaciones diarias en las libretas de los alumnos y bimestrales en los expedientes correspondientes. Así también las pláticas, observaciones sugerencias con los padres de familia al final alguna jornada (informales para solicitar apoyo con las tareas de sus hijos), o bien (formales) bimestrales para el balance de las actividades correspondientes.

Por lo señalado y aunados los acontecimientos que hacen falta en esta redacción, sin duda alguna, la acción docente en educación primaria, está determinada en función del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los lineamientos oficiales que marcan las exigencias y tareas para el docente. Por otro lado también no hay que descuidar la cuestión sindical tan desgastante; parámetros que impiden detenernos para recapitular las situaciones que nos acontecen día a día como docentes y como seres humanos.

Regularmente la dinámica de trabajo es la que en muchas ocasiones determina nuestras acciones, incluso nuestra vida; quiero expresar que anteriormente (antes de transitar por esta investigación) surgían preguntas en torno a los objetivos que demanda la labor docente en las comunidades y regiones del estado, con base en los acontecimientos que implica ser docente. Las preocupaciones normalmente son en el sentido de que teniendo una función dentro del sistema educativo con lineamientos establecidos y para equiparar situaciones (inclusos resultados) con los demás grupos y grados escolares, como docente te preguntas ¿qué tengo que hacer? Para ello, los planes y programas son claros, entonces hay que planear las actividades en función de ellos. Es en la práctica donde tienes una doble función, por un lado cumplir con los propósitos y contenidos planeados, por otro lado, están las diversas situaciones propias de cada alumno; por ende particularidades de un grupo heterogéneo, blindado por aspectos familiares y contextuales de la comunidad. De esta forma, surgen múltiples retos y modificaciones en torno a la planeación, en primera para comprender que las necesidades alimenticias de los niños limitan (en la mayoría de veces) las actividades planeadas, que el propio comportamiento y necesidades familiares los tiene ocupados pensando en otras cuestiones a excepción de la concentración en clase; o bien que hay que hacer una doble (sino es que triple) explicación sobre algún tema donde hay pocos referentes en algunos estudiantes, que permitan el desarrollo de las demás actividades derivadas.

La situación es que los docentes siempre estamos más que controlados por una dinámica oficial, al mismo tiempo que hay un compromiso con los estudiantes y padres de familia; pero sigue siendo así y hay que decirlo, lo que más nos ha preocupado son los resultados de los alumnos en cuanto a contenidos, nuestros mayores esfuerzos se enfocan en ello, la lógica nos guía por el qué enseñar. De esta manera planeamos cómo llevarlo a la práctica pensando en las situaciones del grupo e incluso en imprevistos que puedan surgir en el desarrollo de algún tema (que no cuenten con diccionario, que no lleven el material encargado o bien que no hayan realizado los trabajos previos), en los libros de textos y en el material que cada profesor se ingenie a desarrollar, los temas marcados en cada bloque son los ejes del trabajo cotidiano.

La cuestión de saber con quiénes y para quiénes desarrollamos nuestra planeación, se enfoca en conocer quiénes son nuestros estudiantes, cómo son, cuáles son sus destrezas, habilidades, limitantes; esto no se obtiene sólo en una prueba de diagnóstico, sino que se va construyendo en el transcurso de las relaciones interpersonales que se generan día con día, la ética del profesor cuenta en este proceso, de ello depende en gran medida la motivación y el sentido que vaya tomando la dinámica del grupo; el profesor es la autoridad en el grupo, pero al mismo tiempo los alumnos necesitan saber (indirectamente mediante la misma práctica) que existe un amplio diálogo con el profesor, para la toma de decisiones, para el apoyo en algún tema que se dificulte, para escuchar alguna inconformidad en el grupo e incluso para escuchar y orientar alguna situación (familiar o social) que esté afectando la concentración del estudiante.

Hay aspectos que cuesta mucho comprenderlos, desafortunadamente no es fácil darse cuenta de ellos, sin embargo considero que existe una necesidad de expresar y de contar, de llevar las historias docentes al plano reflexivo, precisamente a través de las historias contadas entre los mismos docentes, para propiciar la reflexión y comprensión de nuestro actuar, y por supuesto de esta manera propiciar la refiguración de quienes somos y cómo actuamos, sobre

aquello que pasa sin duda en la práctica docente, o mejor dicho en la vida docente; porque si bien he mencionado, a medida que sabemos lo que tenemos que hacer nos olvidamos de muchas cuestiones, incluso de quiénes somos. Sabemos cuál es nuestra función y la ejecutamos de la mejor manera, ponemos nuestro mayor esfuerzo, regularmente al término de bimestre o bien al final de cada ciclo escolar, es cuando logramos sistematizar nuestras reflexiones; sólo en estos espacios aterrizamos para recapitular los objetivos planteados y los resultados alcanzados en el grupo y en cada estudiante, por ende de nuestros logros, pero sólo queda hasta ahí. De este modo aparece también el reflejo de nosotros cómo docentes, nuestros acontecimientos con los niños en el aula y fuera de ella, en cada escenario donde construimos alguna experiencia con ellos.

Por ello señalo que muchas veces la vida docente también pasa desapercibida, no es mi intención hacer una terapia con base en lo que sufre el docente, sino señalar de cierta manera la forma en que los docentes nos hemos enfrascado en la función de “formadores”, monitores para facilitar los “conocimientos” a los estudiantes; situación de la cual difícilmente hay cuestionamientos y reflexiones desde los propios docentes, por ello la insistencia en este recorrido teórico sobre la necesidad de la comprensión docente a partir de la actividad narrativa.

Dejo expresado en este espacio, que la necesidad tan grande de acercarse, de reconocer ¿quién soy?, y de fortalecer nuestra propia práctica docente ha guiado este sendero teórico metodológico; partiendo de estas preocupaciones primordiales se expresan en el actuar docente, en la forma de ser, ante las circunstancias en que se inscribe la propia práctica, en la manera de abordarlas, como las que se reflejan en el grupo de profesores de la escuela primaria que a continuación abordaré en el siguiente apartado. Por un lado, atender aspectos de carácter administrativo, así también atender a los lineamientos políticos actuales en torno a las constantes reformas educativas en el plano nacional, por otro lado atender a la presión institucional, de los padres de familia, directivos y

supervisores, de cubrir con la mayor parte de los contenidos de los planes y programas, en otro asunto, hay otras cuestiones académicas, culturales, que reflejan hostilidades en el trabajo docente cotidiano.

¿Cómo alguien ajeno a la vida docente, puede comprender a los docentes? La manera en cómo abordar estas interrogante, es a través de la narrativa, de tal forma, que la lectura que hagamos de las vivencias, de las anécdotas, de las historias docentes, permitan el acceso a la interpretación de aquellos discursos que expresan la forma de pensar y actuar de los docentes, discursos propios de las preocupaciones que marcan muchos de los acontecimientos en el día a día en la escuela, anécdotas que son parte de la existencia humana y que dejan grandes experiencias en los docentes, así como en la relación que establecen con los alumnos y padres de familia.

4. 3. EL MODELO NARRATIVO EN LAS HISTORIAS DE DOCENTES

¿Cuál es el camino para orientar la comprensión de la identidad docente a través de la narrativa? Para responder a esta interrogante nos referiremos a la identidad narrativa que se constituye a través de las mediaciones de una trama, en torno a la dialéctica de la actividad mimética, donde la historia docente es refigurada a partir del acto de lectura y de la capacidad dialéctica de la referencia (del mundo o contexto del docente que cuenta su historia y los referentes del que realiza la lectura, de quien escucha el relato), que permite al mismo tiempo la identidad del sí mismo; en esa dialéctica de identidad en sentido *ídem* y en sentido *ipse*, pero focalizando la reflexividad del relato a través de las acciones del personaje, el reconocimiento y la evaluación moral que une a los dos mundos, el del docente que cuenta sus anécdotas y la interpretación de quien la escucha o quien la lee.

Quizá podamos dar cuenta de la identidad del personaje en relación con la elaboración de la trama mediante la que el relato obtiene su identidad. (...) Si toda historia, en efecto, puede considerarse como una cadena de transformaciones que

nos lleva de una situación inicial y a una situación final, la identidad narrativa del personaje sólo puede ser el estilo unitario de las transformaciones subjetivas reguladas por las transformaciones objetivas que obedecen a la regla de la completud, de la totalidad y de la unidad de la trama. (...) Resulta que la identidad narrativa del personaje sólo puede ser correlativa de la concordancia discordante de la propia historia. (Ricoeur, 1999: 221)

Retomando este aporte de la identidad narrativa, entonces la identidad narrativa docente sólo podrá comprenderse en la medida en que podamos conocer, adentrarnos y seguir los relatos docentes, conectarnos con ellos, vincularnos con los acontecimientos que ya no son únicos de los personajes de la historia, con las acciones que se convierten en una trama de la que también somos partícipes, en la medida en que experimentamos las emociones, las carencias, las limitantes en el trabajo académico (principalmente) y social, así como las satisfacciones, los gustos, alegrías. También las situaciones imprevistas en las jornadas escolares, es decir, cuando seguimos una anécdota, un relato de algún docente, y nos inscribimos en él hasta su clausura, podremos tomar conciencia de lo que ha sucedido, de los motivos que llevaron la situación a dichas acciones, a cierto desenlace, con ello viene el momento de la reflexión, el espacio de la catarsis que ha generado la historia.

Esta refiguración lograda en el relato, permite la comprensión de la historia y de los personajes integrados en la narración, por supuesto del protagonista de la historia, pero que al mismo tiempo se vuelve una comprensión de quien escucha, lee o vivencia esta narrativa, es decir, existe una comprensión de mis propias acciones.

El arte narrativo confirma la primacía de la tercera persona en el conocimiento del hombre. (...) La persona que se designa mediante la tercera persona ha de ser capaz además de designarse a sí misma mediante las operaciones reflexivas vinculadas a los actos del habla y, en general, al fenómeno de la enunciación. Al incorporar la autodesignación a la referencia identificadora de la persona, es posible poner en boca del héroe designado en tercera persona declaraciones enunciadas en primera. (Ricoeur, 1999: 224)

Veamos pues la magnitud de comprensión en este arte narrativo, en cuanto los relatos muestran la trama configurada de la historia en tercera persona, gracias

a la capacidad de acogida y la capacidad del acto de lectura, la interpretación no se queda en el nivel de las acciones de la obra y del protagonista, sino que trasciende a las propias reflexiones de quien la enuncia, de quien la hace suya en relación a su universo, a un mundo que ya no le es ajeno sino parte del sí mismo, como lo habíamos señalado es el mundo de la cultura.

Vayamos con ello, a mostrar el esquema narrativo en que abordaré los textos de los docentes que a continuación presento, los cuales están redactados en su narración original, de acuerdo a las entrevistas realizadas a los docentes de la escuela primaria “Miguel Hidalgo”, en el valle del estado de Oaxaca, expresando de esta manera la identidad narrativa docente, a través de las diversas situaciones por las que han pasado, así como de las cuestiones que hoy comprometen a los docentes.

El modelo narrativo que presento, intenta retomar la configuración y comprensión de la identidad del sí mismo:



Así todas las historias que son producto de las anécdotas y experiencias docentes constituyen una trama, en la medida en que engloban una “síntesis de lo heterogéneo”, (Ricoeur. 2003:132) es decir, cuando en ella, se reflejan agentes, existen motivos o fines, se llevan a cabo interacciones entre los agentes, existen

circunstancias y situaciones inesperadas. Esta articulación que se va contando permite la configuración de la trama, permite también referirnos al contexto donde ha sucedido, incorporando nuestras experiencias para situarse y adentrarse en ese mundo (mundo de la obra) y lograr con ello una conexión con dicha historia, donde de nueva cuenta el o la protagonista es un docente, que narra sus acciones, su obrar o padecer en sentido de vivenciar junto con sus estudiantes sucesos agradables o desconsoladores, como lo es el siguiente relato:

Experiencia 1 (Historia de O.)

Primera parte

“Estaba trabajando en la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto en la comunidad de Zapotitlán Palmas, Huajuapán de León, tuve un pequeño incidente con un niño, yo tenía primer año, este niño me llegó llorando, como a las diez de la mañana, la verdad me tomó desprevenida porque no sabía qué hacer, estaba llorando, le pregunté ¿Qué tienes?- me dice, Maestra es que mi mamá se acaba de morir, - ¿y quién estaba en tu casa?- nadie maestra – estaba yo con mi mamá- ¿y qué le pasó? ¿de qué se murió?- pues estaba tomando mucho, y olía mucho a alcohol y estaba en un charco de sangre maestra- entonces, pues inmediatamente di parte a mi jefe inmediato, el director; ya después, pues sí, comprobaron que su mamá había muerto y pues fui la primera en saber de qué estaba llorando el niño, pero no sabía qué hacer, entonces pues fui a avisar de la situación, de la impresión no supe cómo manejar el caso con el niño, lo único que pude es brindarle mi apoyo moral, afectivo, tratar de consolarlo...” (Audio: 05 de abril del 2014)

Este breve relato que la protagonista nos comparte, presenta un acontecimiento narrativo, el cual se define como tal “por su relación con la operación misma de configuración; participa de la estructura inestable de la concordancia discordancia característica de la propia trama; es fuente de discordancia, en cuanto que surge, y fuente de concordancia, en cuanto que hace avanzar la historia”. (Ricoeur, 2006: 140) De esta manera, el incidente que es la acción que guía la trama, se agudiza cuando la profesora escucha el llanto y la noticia de su alumno que se presenta en la escuela horas después del horario normal de entrada a la institución; el hecho que marca la historia es la muerte de la mamá del niño, la responsabilidad tan grande que se le otorga a la profesora al enterarse del suceso se refleja en la impotencia de ella, pero en breves instantes

el cambio se realiza, ella busca la manera de empezar a consolarlo y de abordar la situación.

En esta anécdota sucedida en uno de sus años de servicio, se encuentran discursos entrecruzados, historias que dejan claro el momento de la intriga, de la desesperación, de lo atónito que puede resultar una expresión o un mensaje de un alumno a su profesor, como es este caso en la historia de la maestra O., cuando se entera de la muerte de una madre de familia, situación que es informada por el propio hijo de la señora, alumno de ella; es un relato memorable para la profesora, es una situación que pasó en una comunidad cuando ella tenía primer grado, pero también es una historia con su alumno, con su grupo, con la familia del niño, y por supuesto con la comunidad (la cual es pequeña y todos se enteraron de lo sucedido).

Aunque el desenlace es trágico, en esta narración, la profesora además de ser el personaje central, es la primera en enterarse de la situación, con ello adquiere una gran responsabilidad ante el niño, y ante ella misma, ¿qué hacer en esos momentos?; pongo en cuestión lo inesperado de la situación, y por ende los motivos que la llevan a actuar de esa manera; se expresan de tal forma las implicaciones de esta situación inesperada en una historia contada por ella misma, pero que ya no es única en el momento en que adquiere un público, es decir, en el momento en que hay alguien a quien contarle, alguien que ha escuchado y seguido su relato.

Con ello quiero resaltar de qué manera interpretamos la situación; teniendo en cuenta la historia contada, surgen interrogantes acerca del suceso, ¿cómo y porque el niño elige dirigirse como primer acercamiento a la escuela para avisar de su tragedia?, ¿qué representa para él su profesora?, ¿por qué es ella la primera persona que se tiene que enterar del sufrimiento del niño?, y ¿de qué manera ella actúa ante lo ocurrido?; estos primeros cuestionamientos nos llevan a entender ese vínculo afectivo y humano tan estrecho entre el niño y la profesora,

la confianza que el alumno ha depositado en su profesora es inmenso, la situación de correr avisarle sobre la muerte de su madre (primera persona más importante para él), extendiendo su dolor y sufrimiento con ella; despliega de esta forma, una responsabilidad mayor en la profesora, que tiene que ver con la relación afectiva que ella ha construido con el niño y con su grupo.

Esta historia nos permite interpretar ¿quién es la docente?, aquella persona que ha creado estrechas relaciones y vínculos afectivos con sus alumnos, que ha autorizado ser digna de confianza con ellos; que más allá de tener en cuenta los lineamientos oficiales y las exigencias de cumplir con los contenidos temáticos del grado, nos refleja con su narrativa, que la acción docente no sólo tiene que ver con su actividad como enseñante, sino con aspectos de mayor amplitud constituidos en la dimensión humana.

Esta dimensión humana pone en evidencia que los docentes nos enfrentamos a estas y otras situaciones, que tienen que ver con las preocupaciones y necesidades de las personas con las que interactuamos cotidianamente, de esta manera por supuesto que el entorno social configura junto con todos sus actores quién es el docente; este vínculo principalmente afectivo y humano te permite también, como en el caso de la profesora O, entender las condiciones y necesidades de la comunidades y de sus agentes, por lo tanto hacia donde enfocar la práctica docente.

En esta actividad narrada, la configuración de la trama, permite ese encadenamiento con lo que en ella ha sucedido, desde fuera del relato hay un reconocimiento de la historia, que se ha dado a partir de la capacidad de acogimiento de la misma historia, acerca de los referentes y del acto de lectura; entonces hay un juego de interpretaciones a partir de la dialéctica entre lo interno de la historia que la profesora nos cuenta y lo que se ha efectuado fuera de ella, es decir, en nosotros como lectores, de acuerdo a lo que hemos experimentado en

la obra, a través de la “catarsis”, nos permite como lo ha señalado Ricoeur el reconocimiento.

El placer de aprender es, en efecto, el primer componente del placer del texto. Aristóteles lo considera un corolario del placer que experimentamos en las imitaciones o representaciones, el cual es una de las causas del arte poético. (...) El placer de aprender es, pues, el de reconocer. (...) El placer del reconocimiento se construye en la obra y, a la vez, lo experimenta el espectador. A su vez, este placer del reconocimiento es el fruto del placer que el espectador siente en la composición según lo necesario y lo verosímil. (Ricoeur, 2003:109)

Por lo tanto como espectadores y lectores de este acontecimiento narrativo, experimentamos junto con la profesora el momento de la noticia y sus acciones ante el suceso, afrontando la responsabilidad que adquiere a partir de estar como protagonista en esta historia. Este relato al ser expresado, toma sentido en el espectador, hay entonces un reconocimiento de lo que la historia y el personaje (profesora) enuncian, pero también hay un reconocimiento de mis propias acciones como lectora, de lo que significa ser docente desde este discurso, trasladándonos con ello a la comprensión del sí mismo, por tanto a la identidad narrativa docente.

Esta capacidad de reconocimiento y de la comprensión, como bien lo he mencionado es fruto de la actividad narrativa, fruto por supuesto de las interpretaciones que indirectamente recuperamos en la historia de la profesora, las cuales permiten también, la refiguración de nuestras propias acciones, con ello la comprensión de nuestra identidad como docentes.

Para continuar con este análisis, el siguiente texto, no intenta constituir una historia de vida como tal, sin embargo, es también parte de las vivencias contadas por una profesora de la escuela primaria, que se puede apreciar a través de una plática (entrevista) con ella, donde nos comparte y orienta sobre su acontecer cotidiano, las preocupaciones con respecto a la función que ella tiene como profesora de tercer grado de primaria; implícitamente se encuentran vinculadas cuestiones que involucran las relaciones con los padres de familia, con los mismos

niños en cuanto a su comportamiento, carencias, y necesidades, así como también con las relaciones e interpretaciones acerca de la comunidad. Integro este breve relato, porque me parece importante compartir este horizonte discursivo, sobre las implicaciones que giran en torno a la dinámica cotidiana como docente en un contexto escolar específico, como lo expresa el siguiente relato.

Experiencia 2 (Historia de P.)

En el trabajo en la escuela, las principales preocupaciones son: disminuir los problemas de conducta agresiva en los alumnos, tanto física como verbal, principalmente verbal, eso limita el trabajo en equipo, el trabajo en el grupo; porque cuando estoy trabajando cualquier actividad no falta un tipo de agresión verbal entre ellos; estoy trabajando con un proyecto, donde me he percatado que eso viene de los padres (la agresión entre estudiantes), es muy común que las agresiones que imiten, que observen, las reproducen de lo que pasa en casa, ahorita ha disminuido un poco por algunas estrategias.

Influye en los niños, el poco apoyo de los padres de familia, la mala y poca alimentación en los niños, hay quienes desde las diez de la mañana me dicen, maestra ¿ya son 10:30?, ¿ya son 10:30?, porque ya tienen hambre, y escucho incluso como suena su estómago de algunos, y les pregunto, bueno, ¿qué desayunaste en tu casa?,- una taza de atole, una taza de café, y esto en realidad no les ayuda mucho, porque conforme pasa el tiempo de trabajo, les da más hambre; entonces esta situación, incluso de desnutrición se refleja con manchitas blancas en la piel, en los brazos, el agotamiento; no todos, principalmente cuatro niños de los veinte que tengo, pero si influye en las actividades del grupo.

Estas situaciones, también son parte de la mala situación económica, aquí en Magdalena he observado que la mayoría de las familias tiene cuatro, cinco y seis hijos, las señoras se dedican a hacer y vender tortillas, los señores a buscar trabajos temporales o irse a Estados Unidos, y eso implica que no haya atención en los niños.

Incluso ni vienen a las reuniones, de los veinte que son, asisten a las reuniones trece, y de esos trece la mayoría son de niños que si trabajan en el salón; precisamente son los que vienen, y los demás padres que sus hijos tienen más problemas de conducta son los que no asisten, entonces, tengo que mandar a traerlos, a llamarlos por medio del comité de padres de familia, entonces vienen; pero ante este llamado de atención, es cuando ya empiezan a agredir a los niños por su mal comportamiento en la escuela; realmente no se toman la molestia en platicar con sus hijos, simplemente al llegar a la casa, los golpean para que se porten bien en la escuela; eso me contó en una ocasión un niño, y esto me hizo sentir mal, porque en vez de ayudarlo, pues estaba propiciando que lo golpearan en su casa.

He tenido con los padres pláticas de sensibilización, porque es muy frecuente el descuido hacia los niños en esta comunidad, física, emocional, económica, alimenticia. (Audio: 03 de abril del 2014)

Se configuran de esta manera, discursos entrelazados en el texto, desde los problemas de conducta entre los estudiantes, condiciones de pobreza que dan pauta a la mala alimentación, incluso a la desnutrición en algunos estudiantes, así como las limitantes y las carencias que acompañan a estas condiciones adversas en el desarrollo de las jornadas escolares; por otro lado también se expresan las relaciones de los padres de familia hacia con sus hijos, la situación económica real en las familias que influye en el comportamiento y actuar de los padres; todos estos aspectos dan cuenta de las situaciones en que se lleva a cabo la dinámica de la vida en la escuela, atravesada por las hostilidades que preocupan y ocupan a la profesora que nos comparte esta experiencia; sin embargo la intención en este trabajo no es analizar a profundidad cada uno de los problemas que se expresan en el texto, por ejemplo las condiciones económicas tan adversas, porque si bien señalan temáticas importantes para la educación y por ende subrayan las condiciones en que se da la práctica educativa en las diferentes comunidades, el tema de esta investigación nos guía por la cuestión de la identidad docente; por ello, ante todo este abanico de situaciones en la vida cotidiana del docente, a partir de lo que se menciona en el texto, podremos focalizarnos en ¿quién es el docente? y ¿cuál es su actuar?

Estas interrogantes tienen sentido cuando regresamos a lo que la profesora nos comparte, los problemas de conducta, los problemas de alimentación y la desnutrición, tienen su génesis en el núcleo familiar, hay ante ello, una preocupación por los alumnos, por las necesidades que son visibles ante uno como ser humano, por ejemplo, al escuchar el estómago de los niños, e interrogar con ellos en que ha consistido su desayuno, es claro el compartir la precariedad del otro; son entonces estas cuestiones que ponen a la profesora en una dinámica de trabajo distinta, su actuar por lo tanto, va en el sentido de apoyar a los estudiantes, de la mejor forma posible, desde las estrategias grupales, las reuniones y hasta la pláticas de sensibilización con los padres.

Hay sin duda un compromiso ético con los alumnos, del cual se desprenden las preocupaciones que se reflejan en su historia, principalmente aquellas que tienen sentido en la formación de sus estudiantes, y que están limitadas por todas las dificultades que ella señala. Hay también una estrecha relación con los estudiantes de tipo afectiva, misma que le permite conocer su actuar y proceder, que permite también conocer y vincularse con los padres de familia; hay ante todo discursos entrelazados que dejan claras las implicaciones de la práctica educativa, pero sobre todo las implicaciones éticas propias del discurso narrativo y de esta manera la comprensión de la experiencia docente cotidiana.

El ser docente en esta comunidad implica conocer a los estudiantes, acercarse a las condiciones familiares, culturales y sociales; por ello, la profesora no está fuera del contexto, es parte de él, por lo tanto estas condiciones, son parte de su identidad. Mediante estos procesos se va constituyendo, a partir de sus experiencias que no solamente tienen que ver con el membrete oficial de “profesor”, sino que implican esta dimensión propiamente humana, caracterizada por los vínculos históricos y sociales; que permiten ver el proceso educativo como “una acción simbólica”, en la medida en la educación no sólo es “un proceso racional y cognitivo” (Arriarán, 2009: 211).

Poner énfasis en la acción simbólica, implica a la vez, pensar en esta dimensión educativa y humana, que es parte de la configuración del quehacer docente; porque en efecto, en la actividad docente cotidiana, existen estos horizontes, emanados del propio contexto social; de aquí, también se desprende que no es lo mismo ser profesor en un ambiente citadino, que ser maestro en una comunidad rural (las cuales son la mayoría en Oaxaca), las condiciones y responsabilidades son diferentes, cómo en el caso de la historia de la profesora P; pero sin duda alguna, en ambos casos, aunque de diferente manera, construyes una red intersubjetiva tan estrecha, un vínculo humano en las interacciones cotidianas con las personas o sujetos que participan en el proceso educativo, con los que constituyes tu identidad como profesor.

Quiero mencionar que de esta forma, es posible la refiguración de esta experiencia docente, que propicia también la identidad narrativa, cuando construimos junto con estas manifestaciones que pasan en las jornadas escolares, un reconocimiento de las implicaciones que tiene la acción de la profesora, pero también una reflexión de nuestra propia acción docente y una reinterpretación como personas, con amplios compromisos éticos en relación a otros sujetos, en relación con un espacio cultural y en relación uno mismo.

Ahora pasaremos a una tercera historia que nos comparte un profesor de la misma institución, en relación también a un relato sobre su quehacer docente y el sentido de su práctica cotidiana.

Experiencia 3 (Historia de F.)

1ª. Parte.

Viendo la situación de los niños, me interesa mejorar su aprovechamiento escolar, también hay varios problemas de conducta, estoy trabajando para mejorar la disciplina en el grupo. La poca atención de los padres con sus hijos, la falta de recursos económicos y la mala alimentación, son los principales problemas y carencias en esta comunidad, en este grupo. Los padres no ponen interés en sus hijos, porque varios de ellos tienen que salir a buscar empleos en ciudades como Monterrey, en el norte del país y descuidan a sus hijos, tampoco se acercan para preguntar sobre su aprovechamiento; regularmente los señores mandan a sus esposas, y muchas de ellas no saben leer...esto realmente impide que ayuden a sus hijos.

Existe y abunda mucho el machismo, normalmente lo que dice el esposo es lo que hace la señora, ellos tienen la autoridad total, y se refleja en la conducta de muchos de los niños, en el 80 %; por ejemplo, dice un niño, en mi casa mi papa hace esto, dice esto y mi mamá no dice nada.

Hay un detalle fuerte con algunos de los alumnos, no se esfuerzan en clase y son muy indisciplinados, en una ocasión le llamé la atención a uno de ellos y le pedí que saliera del salón, pero como no obedecía, tuve que tomarlo de la mano y sacarlo por indisciplinado, al día siguiente los padres de familia llegaron al salón sin pedir permiso y entraron a reclamarme en una forma altanera, siento que esa no era la manera, pero los señores también tienen un comportamiento agresivo...

2ª. Parte.

Cuando uno de tus objetivos planteados al inicio se logra durante el ciclo escolar te sientes muy satisfecho. En el grupo que tengo actualmente, hay una niña que llegó sin saber leer a este grupo (4º), le costaba mucho, regularmente le destinaba un tiempo extra en cada día y la gran satisfacción que he sentido, es ahora, cuando la niña ya puede leer. (Audio: 05 de abril del 2014)

Esta experiencia compartida por el profesor F, también refleja amplios horizontes de análisis, sin embargo, trataré de centrar este recorrido en el modelo teórico que nos ofrece Ricoeur, para reconocer desde la perspectiva del profesor, su sentir y actuar con respecto a la docencia mediante la composición narrativa.

Si bien construimos la trama en la medida que nos adentramos en este acontecer del profesor F, hay aspectos que nos permiten la precomprensión, la configuración y por lo tanto la refiguración; cuando es posible interpretar y reinterpretar sus sentir, en primer lugar la cuestión del aprovechamiento escolar, como la finalidad principal, a partir de la cual se desencadenan aspectos como la disciplina con los estudiantes. Por otro lado la irresponsabilidad, el comportamiento de los padres de familia, así como otras cuestiones (como el machismo) que trastocan el espacio familiar y que influyen en las atenciones para con los niños; de igual forma en la segunda parte del texto, encontramos a un docente que nos cuenta acerca de sus satisfacciones, uno de sus logros académicos que influye en la felicidad del profesor como persona, situando brevemente las atenciones que tuvo con su alumna y el esfuerzo extra para ayudarla en su proceso de lectura, que bien, sin esta acción, la escena pudo haber sido de otra manera, es decir, la niña continuaría alejada del proceso de lectura.

De nueva cuenta, el maestro en esta comunidad, se enfrenta a limitantes, carencias y situaciones que por un lado afectan a los estudiantes, pero al mismo tiempo, también le afectan al docente, lo cual se refleja en su historia. En el sentido más amplio, la acción docente, se enfoca en estas preocupaciones, en la medida que conoce y establece vínculos afectivos con los estudiantes, los cuales al carecer de apoyo moral y económico en sus hogares, buscan, encuentran y saben que en la escuela al docente, que puede escuchar, interceder, y orientar su camino; por ello, todos estos cuestionamientos ponen y representan disyuntivas en su acción docente, debido a que su trabajo no sólo es didáctico, sino que su

actuar y proceder está comprometido con otros seres humanos, con quienes también se constituye como tal.

Indiscutidamente la configuración de la historia, nos ha permitido encaminarla hacia nuestro reflejo docente, atendiendo a las cuestiones que una vez más surgen en el día a día, en relación con los estudiantes y con su entorno cultural. De esta manera es cómo nos vamos constituyendo en relación con estos discursos, con estas historias que ya no son únicamente de un profesor, el cual nos ha permitido acceder a ese espacio a través de sus anécdotas, provocando en él una posible purificación de sus acciones, de las implicaciones de su misma práctica y en nosotros sin descuidar también la catarsis provocada por esta composición de la historia, hay por supuesto una comprensión de la configuración de la identidad docente.

Pasaré a un último texto, que constituye una historia de vida, una historia contada, que sucedió cuando atendí quinto grado en una escuela primaria situada al sur del estado de Oaxaca, durante el inicio del periodo escolar, en agosto del 2011. Trataré de articular esta historia con el modelo narrativo, que fortalece su importancia cuando permite la comprensión de la identidad docente.

Experiencia 4 (Historia de Paola)

Él estaba ahí con su carita inocente, con un obsequio para la maestra, una sonrisa de oreja a oreja, al parecer nada le impedía soportar el intenso frío de una mañana del invierno cercano, fue el primero en llegar después de conocer durante dos días a su profesora, muy atento en la clase, el esfuerzo de participar para hacer reír a todo el grupo, ese ímpetu, esas ganas, ese interés de no perderse ni una clase, pero de pronto en su fortaleza corporal se reflejaba una conducta distinta. Las niñas, compañeras de grupo ya comentaban sobre su actitud, se unieron algunos niños al reclamo hacia la maestra, Enrique había amenazado a golpes a ciertos compañeros que no cumplían con sus mandatos, las burlas y palabras excesivas en su vocabulario enardecieron a un grupo de valientes que lo denunciaron. La sugerencia fue mantenerse al margen y evitar cualquier diferencia que llegara a golpes, en efecto, enfrente de la maestra se mantenía firme a su conducta “un adolescente (había repetido algunos grados, ya tenía 15 años) cumplido, participativo, que no rompía un plato”, pero en las acusaciones de los demás niños, detrás de la mirada docente, empezaba el juego de palabras y demás... situaciones que sus compañeros ya no toleraban.

Experiencia 4 (Historia de Paola)

A partir de una reunión de grupo, los alumnos fueron emitiendo uno a uno los atropellos de Enrique hacia ellos y hacia otros compañeros de escuela, de otros grados inferiores e incluso de sexto grado, pues por su estatura e imagen en la comunidad (que hasta después me di cuenta) nadie se atrevía a denunciarlo, “le temían” y preferían complacerlo, regalándole un desayuno para el recreo, o dinero para jugar en las maquinitas saliendo de clases, ellos accedían porque las amenazas eran muy fuertes.

Fue necesario investigar sus antecedentes, claro con sus mismos compañeros, con las madres de familia, con algunas personas que no dudaron en acercarse a comentar la situación de Enrique (una familia disfuncional, solo la madre atendiendo la casa sin salario alguno para mantener a sus dos hijos con el mínimo apoyo de unos de sus hermanos, tío de Enrique, además ella estaba enferma, había sido tratada por un neurólogo tratamiento que no concluyó...), en fin, había una necesidad inmediata para satisfacer sus necesidades básicas y por tanto también emocionales, tenía que obligar a sus compañeros a que le compraran una torta en el recreo y había que buscar la manera de alimentarse después de clases, pero cómo lograría esto si a veces su madre no tenía para alimentarlo, o simplemente entraba en una de sus crisis y en casa no había comida, ¿Cómo sobrevivía? ¿Obligar a sus compañeros a que le dieran su dinero, y los otros qué harían ante las amenazas?

Una situación muy fuerte, una necesidad humana, que incluso la directora por todo el historial del adolescente que tuve a investigar (desde segundo grado había sido expulsado de esta escuela, dejó de estudiar un año, posteriormente ingreso a otra institución donde también fue orillado a salirse por algunos atropellos cometidos, ahora estaba aquí dando a conocerse como alumno y como adolescente, como ser humano con carencias y limitantes, pero también con fortalezas que le exigían, estar ahí pidiendo ayuda) pedían su expulsión de la escuela .

Tuve que plantearlo en una reunión de consejo técnico para analizar el problema en colectivo, para pedir una oportunidad para él y sobre todo guiar el caso hacia un tratamiento psicopedagógico, que por supuesto implicaba un trabajo mayor para mí como responsable del grupo, además de haber sido la que pedía analizar la situación y no permitir que saliera de la escuela, fue una tarea difícil, porque los niños del grupo ya no lo querían, incluso los padres de familia, a través de las reuniones que habíamos realizado con los niños, estaban inconformes con la presencia de este “adolescente ” en el salón de clases de quinto grado....

Sólo el intenso trabajo de reflexión con todo el grupo ayudó a comprender que Enrique necesitaba estar con nosotros, ahora ellos no le tenían miedo, sino le decían de frente en nuestro espacio de asamblea escolar las actitudes que seguían afectando a los demás, él aprendió a escucharlos, al principio trataba de defenderse y muy molesto, pero después de algunas semanas con el trabajo extra en la escuela y las pláticas con un psicólogo, él vive con sus compañeros una experiencia grata, porque son ellos quienes en vez de rechazarlo lo están apoyando, al parecer, cuando él termine la primaria buscará mantenerse en el oficio que ya ha empezado por las tardes en un taller mecánico...

Con este relato, conocemos e interpretamos la trama que al mismo tiempo construimos con nuestra lectura, hemos atendido antes de este proceso de apropiación de la obra, al acercamiento de los agentes del relato: la profesora, Enrique, el grupo de estudiantes de quinto grado, el colectivo docente, los padres de familia, los cuales participan en relaciones de *intersignificación* integrados en la trama que se construye. A partir del contexto cultural en que se desenvuelve este acontecimiento narrativo, las acciones de la profesora con respecto a la conducta de Enrique son valoradas a partir de las reglas propias de los agentes, de la institución, de la comunidad; son precisamente los reclamos del grupo de alumnos, que se convierten en momentos inadvertidos y que permiten cambiar el rumbo de las acciones, con ello investigar los antecedentes del adolescente y apostar por una atención al estudiante antes de facilitar su expulsión de la institución. Es evidentemente la articulación de todos estos acontecimientos inesperados que nos permiten seguir la historia y con ella llegar a la parte final, donde se rechaza la expulsión y se facilita el apoyo a partir de un tratamiento psicopedagógico, y más allá de este procedimiento, por supuesto la disposición de la profesora para el trabajo extra con el estudiante, así como el proceso de reintegración del adolescente al grupo de quinto grado, a partir de reflexiones y dinámicas en y con el grupo.

Así puedo subrayar que a partir de esta historia, nos conectamos con el obrar de la historia, del personaje (docente), con todos los recursos que se ponen en juego, con las mediaciones a partir de la construcción de esta trama; a partir de nuestros referentes, pasamos a la lectura y a la trasfiguración de este entramado discursivo, para entender la identidad del personaje, las implicaciones que tiene la práctica docente en cierto contexto social, con ello damos cuenta de la identidad del sí mismo, configurada en esta narrativa y fuera de ella.

Finalmente, el personaje de la historia narrada, al igual que nosotros se encuentra “arrojada en un mundo”, en un mundo cultural, donde su situación como docente permite el encuentro con estas vivencias, posibilita enunciar su actuar y

proceder con respecto a sus alumnos y al compromiso ético que le confiere su profesión. Es a través de la necesidad de querer expresar este momento, cuando el lenguaje como mediador en la narración facilita este goce de la historia, con ello nuestra comprensión, sobre la identidad que configuramos en nuestra práctica docente, en relación con un contexto cultural, en relación con los demás y en relación con nosotros mismos.

Este esbozo teórico metodológico, articulado con los testimonios docentes, permite ser la base para atender las cuestiones sobre la identidad docente, ¿Quién es el docente? ¿Cuál es su sentido con respecto a su quehacer cotidiano?, y con ello dar la pauta para propiciar la narrativa como metodología para la comprensión de nuestras acciones, responsabilidades y compromisos con nuestra profesión, con aquellas personas que nos rodean y son parte de nuestro entorno educativo, así como con uno mismo.

CONCLUSIONES

En mi aproximación a la investigación sobre la identidad docente, de acuerdo a la búsqueda realizada y en general al estado del arte sobre el tema de la identidad de los sujetos, principalmente a nivel local (estado de Oaxaca), puedo considerar que hace falta en investigación educativa un mayor acercamiento al tema de la identidad docente desde la perspectiva filosófica hermenéutica, que se acerque a la interpretación, testificación, reconocimiento y comprensión de las acciones humanas; de acuerdo a estas últimas categorías mencionadas, que son propias del enfoque hermenéutico, se fueron motivando las reflexiones que han permitido, pensar la identidad desde la pregunta filosófica de ¿quién soy?, atendiendo a los cuestionamientos sobre quién es el ser humano y como se configura la existencia humana.

En este acercamiento a la filosofía hermenéutica, se ha mantenido la intención de reincorporar las humanidades en el proceso educativo, cuestionando en primer lugar el “conocimiento científico” que ha impactado el currículum escolar a través de sus disciplinas, sin considerar la dimensión formativa y las condiciones de la existencia humana desde los diferentes discursos cotidianos tanto en la sociedad como en el espacio escolar. Para darle énfasis a la experiencia humana, consideré importante partir de la configuración de la identidad docente a través del proceso narrativo, planteando interrogantes acerca de los discursos que se suscitan en el espacio escolar y en un contexto cultural, aspectos que configuran inevitablemente la identidad docente como un proceso humano que permite la relación con los demás, con su entorno cultural, mediante el reconocimiento consigo mismo y con sus acciones.

Efectivamente, el primer acercamiento ha sido transponer estos aportes acerca de la comprensión humana en la investigación educativa; es decir, plantear el proceso de formación en el escenario educativo desde interrogantes que tienen su génesis en la filosofía; sin duda, esto ha representado un trabajo complejo, sin

embargo, importante en la medida que la acción docente es medular en el proceso educativo, de ella depende el desarrollo y los cambios en la misma práctica. Así también es importante subrayar que la comprensión de la identidad docente, desde el reconocimiento de las acciones, permite la relación entre dos dimensiones importantes: por un lado la acción docente como formador en el proceso de enseñanza aprendizaje, (dimensión académica-instrumental) y por otro, la dimensión propiamente humana, que integra las acciones y relaciones interpersonales; es decir, las interacciones y acontecimientos que se generan cotidianamente en los diversos espacios de convivencia.

La reflexión que siempre acompañó esta tesis es una aproximación de sentido, misma que permitió pensar en: sí los docentes podemos reflexionar nuestra propia práctica, a través de narrar las experiencias cotidianas, podríamos en esa medida, comprender nuestro acontecer y quehacer educativo en sus amplias dimensiones y por ende mejorar nuestras acciones: atender aquellas cuestiones inevitables, aquellos lineamientos oficiales del sistema educativo nacional, pero también, podríamos conocer y reconocer el contexto social en el que estamos inmersos y comprender las necesidades humanas que atraviesan nuestro quehacer educativo, llevando con ello a horizontes con amplios criterios para mejorar en nuestra práctica educativa.

Sin buscar alguna validación científicista y cosificadora en esta investigación, fue posible un encuentro y desencuentro con diversos horizontes de análisis, con debates teórico- epistemológicos que han surgido en torno a este cuestionamiento por la identidad. Así, este acercamiento a la teoría hermenéutica, se ha fortalecido con los aportes de aquellos pensadores que se han atrevido a cuestionar el positivismo, la ciencia y su método, los objetos de estudio, el conocimiento mismo y la idea de seres humanos que habían quedado como objetos en el ámbito de las investigaciones univocistas. Me interesó rescatar algunos planteamientos que me han parecido fundamentales para poner en duda un enfoque puramente racionalista, y dar paso a la comprensión hermenéutica

como lo plantean Nietzsche, Heidegger, Gadamer y por supuesto Ricoeur, cuando sostienen que existen otras formas de comprensión de la expresión humana.

Principalmente, en el desarrollo de esta tesis, he retomado los aportes de Ricoeur, la apuesta por una investigación educativa que no priorice el método científico como la única vía para conocer, sino que la investigación desarrollada en el espacio educativo tome en cuenta a los sujetos, sus procesos, su historicidad, su temporalidad, a través del diálogo que caracteriza a los seres humanos. A ello también se debió el interés en atender el camino largo del lenguaje que propone Ricoeur, el cual establece que el lenguaje es un discurso mediador con la realidad, un vínculo con los demás y sobre todo con uno mismo; de esta manera los relatos expresan esas relaciones que son propias del actuar humano, y dan cuenta de los discursos que constituyen la identidad.

Este trabajo, además de fortalecer esta tesis de la identidad docente configurada a partir de la narrativa desde un enfoque filosófico hermenéutico, también ha dejado más interrogantes en el campo de la investigación educativa, que considero es un camino permanente para pensar, debatir, cuestionar y reflexionar sobre la tarea de la formación humana. Sin duda alguna, estos cuestionamientos e interrogantes que surgen en este recorrido teórico metodológico, están situados desde un plano filosófico hermenéutico; mismo que brinda amplias posibilidades para analizar los discursos que atraviesan las diversas prácticas y acciones humanas, la manera en cómo nos hemos constituido y, la explicación del recorrido histórico a partir de la tradición ilustrada. Estos ámbitos de reflexión permiten, desde otro horizonte complejo pero necesario, “comprender” los discursos sobre la configuración de la identidad.

Señalo esta apuesta teórica metodológica, centrada en la teoría narrativa, como propuesta necesaria para comprender que la tarea educativa tiene que empezar de la propia reflexión humana. Por lo tanto, compete a los docentes, acercarse a comprender la importancia del contexto sociocultural en la formación

de los sujetos, de todo el panorama histórico social latente en las comunidades, de las manifestaciones culturales que influyen en los procesos identitarios, reflejados en la forma de pensar y actuar, en las prácticas sociales que son esenciales en construcción de la realidad. Por ello, el modelo teórico narrativo que sitúa la construcción de la trama articulada a la actividad mimética, posibilita la comprensión humana a través del círculo hermenéutico en toda acción narrada, es precisamente, a partir de este proceso de interpretación-comprensión, que se lleva a cabo el reconocimiento de nuestras experiencias, la comprensión de sí mismos, que señala el compromiso con nuestra profesión como docentes y como seres humanos.

Considero necesario continuar en este camino teórico- epistemológico, desde la filosofía hermenéutica, para fortalecer la investigación educativa y no reducirla a ninguna teoría que exalte la aplicación de un método rígido y que considere como objetos a los sujetos de y en la investigación. Por el contrario, el carácter propio de la filosofía, refleja su mayor aportación en la “interpretación-comprensión” de las acciones humanas y su carácter ético para mejorar no sólo la práctica docente sino la educación y su horizonte formativo en su conjunto.

Quiero subrayar que en este momento histórico de la educación, con las constantes reformas educativas, los docentes nos encontramos ante las exigencias oficiales cada vez más rígidas; sin embargo, el narrar nuestras experiencias y comprendernos en relación con el contexto cultural donde se plasma nuestra acción educativa es de gran ayuda para mejorar nuestra práctica, y con ello, continuar dando prioridad a las relaciones humanas desde el espacio inmediato que tenemos como docentes.

Si bien, este planteamiento de la identidad narrativa, engloba aspectos y recursos que dan cuenta de la identidad cultural, al mismo tiempo aborda la identidad personal, pero no en sentido de singularizar el terreno de la identidad, sino en la idea de autodefinirse y concebirse como personas a partir de los relatos,

de reconocerse y comprenderse precisamente a partir de las historias narradas, es decir a partir de nuestras acciones humanas. Considero que la perspectiva hermenéutica es necesaria para aplicarse en la educación, principalmente para analizar y reflexionar sobre nuestra condición humana y, en el caso de los docentes, para comprender las condiciones e implicaciones de nuestro quehacer educativo.

Ante ello, los cuatro testimonios presentados y seleccionados a partir de amplias entrevistas cualitativas con los docentes de la escuela primaria “Miguel Hidalgo” de la comunidad de Magdalena Teitipac, representan sólo un esbozo de esta puesta en escena de la teoría narrativa, que deja la senda abierta para un proyecto de investigación posterior. Efectivamente esta riqueza de las historias que los docentes nos comparten, simbolizan la configuración de la identidad docente a partir de la narración; desde la perspectiva filosófica, la pregunta por ¿quién soy?, permite la comprensión del sí mismo, desde la dimensión humana.

Por último, la teoría narrativa de Ricoeur permite un magnifico abanico de planteamientos teóricos para abordar diferentes temáticas de estudio; en este trabajo, sólo he centrado las reflexiones en darle énfasis a los relatos o historias que son contadas, en este caso para configurar la identidad docente. Por lo tanto, esta tesis representa una línea de investigación educativa que se fortalece con la teoría hermenéutica, para atender aspectos importantes de la práctica docente: De esta manera, queda pendiente seguir construyendo esta ruta de investigación acerca de la narrativa, desde el sentido de atender la existencia de dos grandes clases de discursos narrativos, me refiero al relato histórico y el relato de ficción, para aproximarnos a la “referencia cruzada”, que señala la relación de ambos discursos narrativos, que dan cuenta de la experiencia creadora de la narración y por supuesto de la refiguración humana; de esta forma se abre también un diálogo para aterrizar en el proceso de comprensión y refiguración de la condición humana desde las diversas obras literarias e históricas.

BIBLIOGRAFIA

- Arregui, Jorge. (1995) "El valor del pluralismo cultural: La naturaleza y las culturas". En: Arregui Jorge y Rodríguez, Carlos. (Coords.) *Inventar la sexualidad*. España: Rialp.
- Arregui, Jorge y Basombrío Manuel (1999) "Identidad personal e identidad narrativa". En: *Concepciones y narrativas del Yo*. Thémata. Revista Española de Filosofía. Núm. 22, 17-31 pp.
- Arregui, Jorge. (2008) "Sobre la autodefinición del maestro. Una perspectiva hermenéutica". En: Díaz, María G. (Coord.) *Hermenéutica, antropología y multiculturalismo en la educación*. México D. F. UPN.
- Arriarán, Samuel. (2009) *Hermenéutica, multiculturalismo y educación*. México D. F. Colegio de Estudios de Posgrado de la ciudad de México.
- Arriarán, Samuel (2007) *La hermenéutica en América Latina*. México D. F. Editorial Itaca.
- Basombrío, Manuel. (1997) *De la filosofía del yo a la hermenéutica del sí mismo. Un recorrido a través de la obra del Paul Ricoeur*. Pamplona. Universidad de Navarra.
- Betancur, Marta. (2012) *Seminario de Filosofía. Propuestas para una epistemología de las ciencias sociales*. Universidad de Caldas, Manizales. Colombia.
- Betancur, Marta. (2013) *Narración, juegos de lenguaje e identidades. Aproximaciones desde la filosofía de Ricoeur*. Editorial Universidad de Caldas.
- Berger, Peter y Thomas Luckman. (2006) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu editores
- Dascal, Marcelo. (2004) *Diversidad cultural y práctica educacional, en León olivé (Comp.) Ética y Diversidad Cultural*. . México D. F. FCE. pp. 223-245.
- Díaz, María. (2010) "*La contribución de las nociones de identidad y diversidad cultural en la orientación de programas de educación intercultural*". En: *Entre Maestros*. México. Revista para maestros de educación básica, Vol. 10 No. 32. 56-61 pp.

- Díaz, María. (2001) *“Multiculturalismo y educación en México”*. En: Arriarán Samuel y Hernández Elizabeth. (Coords.) *Hermenéutica Analógica-Barroca y Educación*. México. Colección de Textos UPN.
- Fazio, Mariano. (2001) *Historia de la filosofía*. Madrid. Ediciones Palabra.
- Fernández, Lidia. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a lo formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires, Paidós.
- Foucault, Michel. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI
- Gadamer, Georg. (1993) *El problema de la conciencia histórica*. Madrid. Tecnos.
- Gadamer, Georg. (2000) *La educación es educarse*. Barcelona. Paidós.
- Gadamer, Georg. (1999) *Verdad y Método*. Barcelona. Paidós
- Galeano, María. (2004) *Estrategias de investigación cualitativa. El giro de la mirada*. La carreta editores. Medellín.
- García, María. (1997) “Cine, narrativa y enseñanza de la filosofía. La iniciación al ámbito filosófico en el bachillerato.” En: *Revista española de pedagogía* 207. Año LV. Mayo-agosto. 303-316 pp.
- Hottois, Gilbert. (2003) *Historia de la filosofía del renacimiento a la posmodernidad*. Madrid. Catedra, Teorema.
- Heidegger, Martin. (2008) *Ontología: Hermenéutica de la facticidad*. Editorial Alianza.
- Hernández, Elizabeth. (2008) *La lectura hermenéutica de los textos literarios*. México D.F. Colegio de Estudios de Posgrado de la ciudad de México.
- Larrosa, Jorge. (2003) *La experiencia y sus lenguajes*. Universidad de Barcelona.
- Maceiras, Manuel. (1987) *Presentación de la edición española*. En: Ricoeur, Paul. (2003) *Tiempo y Narración*. Tomo I. México. Siglo XXI.
- Meneses, Ernesto. (1999) *Comentarios a la Ley General de Educación*. México.
- Muñoz, Héctor. (2002) *Interculturalidad en educación, Multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?*
- Ricoeur, Paul. (2010) *Del texto a la acción*. Buenos Aires. FCE.

- Ricoeur, Paul. (1999) Historia y Narratividad. Barcelona. Paidós.
- Ricoeur, Paul. (2006) Sí mismo como otro. México. Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul. (1995) Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. México. Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul. (2003) Tiempo y narración. Tomo I. México. Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul. (2003) Tiempo y narración. Tomo II. México. Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul. (2003) Tiempo y narración. Tomo III. México. Siglo XXI.
- Rodríguez, Gregorio. (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Editorial Aljibe.
- Rockwell, Elsie. (1995) La escuela cotidiana. México. FCE.
- SEP. (1993) Artículo 3º y Ley General de Educación. México. D.F.
- Solares, Blanca. (1994) Dialéctica del Iluminismo como documento de barbarie. ITAM.
- Theodor, Adorno y Horkheimer, Max. (1944) Dialéctica del iluminismo. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS
- Tirzo, Jorge (Coord.) (2005) Educación e interculturalidad. Miradas a la diversidad. Latapí Sarre, Pablo. Un siglo de educación en México. (El saber educativo. Ernesto Nemeses) México D. F. FCE.
- Valles, Miguel. (2000) Técnicas cualitativas de la investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional. Madrid
- Velasco, Ambrosio. (2000) Tradiciones naturalistas y hermenéuticas en la filosofía de las ciencias sociales. México. Ediciones Acatlán.
- Villoro, Luis. Igualdad y diferencia: un dilema político, Luis Villoro. (Del Libro Filosofía y Educación. León Olivé y Luis Villoro (eds.) UNAM México).

Audios:

- Betancur, Marta. (2013) Seminario de Filosofía en la Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Audio: Noviembre 2013

- Cárdenas, Alfonso. (2013) Seminario en la UPN de Bogotá. En el Marco del programa de Movilidad de la UPN México-Colombia. Audio: Octubre 2013
- Jilmar, Carlos. (2013) Seminarios en la UPN de Bogotá. En el Marco del programa de Movilidad de la UPN México-Colombia. Audio: Octubre 2013.
- González, Rosa. (2014) Seminario de Temas Selectos. En el marco del programa de la Maestría en Desarrollo Educativo. UPN Ajusco. México. Audio: Marzo 2014
- Testimonio de la profesora O. A partir de una entrevista en la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo” de Magdalena Teitipac, Oaxaca. Audio: 05 de abril del 2014.
- Testimonio de la profesora P. A partir de una entrevista en la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo” de Magdalena Teitipac, Oaxaca. Audio: 03 de abril del 2014.
- Testimonio del profesor F. A partir de una entrevista en la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo” de Magdalena Teitipac, Oaxaca. Audio: 05 de abril del 2014.

Mesografía:

- Leandro, Gastón. (2014) El Dasein y sus posibles. Filosofía aquí y ahora. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=UvDLedyhoic&index=2&list=PL-1MJyYzI_hbh9SwV1ggneBxhHEPjMMq
- Leandro, Gastón. (2014) Auschwitz y la filosofía. Filosofía aquí y ahora. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=UvDLedyhoic&index=2&list=PL-1MJyYzI_hbh9SwV1ggneBxhHEPjMMq
- Wittgenstein. La aventura del pensamiento. Recuperado en abril 2014 de: http://www.youtube.com/watch?v=qPpuNFB4_y0
- Paul Ricoeur. La simbólica del mal. Recuperado en abril 2014 en: http://www.youtube.com/watch?v=dap_0mSrf9I
- Leandro, Gastón. (2014) La razón iluminista y Auschwitz. Adorno y Horkheimer: La dialéctica del Iluminismo. Filosofía aquí y ahora. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=NUfR2gYN6Co>