



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 113 LEÓN**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**HACIA UN MODELO HERMENÉUTICO
PARA LA ENSEÑANZA Y USO DE LA ESCRITURA
EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Tesis que presenta:

M. Esther Bonilla López

Para obtener el grado de:

Doctora en Educación

Tutora:

Dra. Elizabeth Hernández Alvidrez

León, Gto., 2011.

AGRADECIMIENTOS

A mi hijo Luis David, a mis hijas Mariel Sofía y Daniela Esther, por ser luz amorosa en el camino.

A la Dra. Elizabeth Hernández Alvídrez, mi Tutora, por su disposición incondicional y su guía sapiente; porque su testimonio me alentó a buscar nuevas rutas del ser y el hacer.

A mis Lectores de Tesis, por invitarme a profundizar en el tema que me ocupa:

Dr. Samuel Arriarán Cuéllar

Dra. Gabriela Czarny Krischkautzky

Dra. Alicia Pereda Alfonso

Dr. Gabriel Medrano de Luna

Al Dr. Manuel Cacho Alfaro, por su mirada filosófica del fenómeno educativo, por su entrega profesional y su honesta criticidad.

Identidad

Las palabras guardan pedacitos de nosotros mismos,
en tres poemas está el dedo pulgar de la mano izquierda

—a veces sano, a veces sangrante—,

en dos relatos la pleura y una parte del duodeno,
en los cuentos corren los vasos capilares y las plantas de los pies,
en un ensayo las pupilas y las dendritas,
sin lenguaje no hay mundo,
sin palabras no existimos.

M. Esther Bonilla López

ÍNDICE

Introducción	8
Capítulo 1	
LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA ESCUELA.....	20
¿Desde qué concepto de educación?	33
Narración y texto	42
Otra fusión de horizontes: el camino del método y la vía epistemológica	48
La hermenéutica del texto	55
Conclusión del capítulo	58
Capítulo 2	
ESCRITURA, SABER Y ESCUELA.....	61
El sistema de la escritura	63
Cultura oral y cultura escrita	68
Oralidad, escritura y cognición	72
Escritura, texto y escuela	84
Capítulo 3	
LA PRÁCTICA DE LA ESCRITURA DESDE LA HERMENÉUTICA DE PAUL RICŒUR, A TRAVÉS DE LA NARRACIÓN AUTOBIOGRÁFICA	105
Supuestos básicos	107
La narración en la investigación y en el aprendizaje	115
Narración autobiográfica	120

Hacia un modelo hermenéutico para el aprendizaje de la escritura como autorreflexión.....	123
La narración autobiográfica como construcción de la autoconciencia	134
1. Mi narración autobiográfica	135
2. Antecedentes formativos de la profesora	137
3. Dos experiencias de la práctica docente	143
3.1 Experiencia 1	145
3.2 Experiencia 2	155
4. Desde la ipseidad	161
Capítulo 4	
LA HERMENÉUTICA DEL SÍ EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN EDUCACIÓN SUPERIOR	166
a) Principios de la Teoría Hermenéutica de la Persona	166
b) Identificación de la aplicación de dichos principios en narraciones autobiográficas elaboradas por estudiantes del primer semestre de una licenciatura	170
Conclusiones.....	188
Anexo 1	201
Anexo 2	203
Anexo 3	207
Bibliografía	215

Resumen

Esta tesis ofrece una propuesta para fundamentar filosóficamente la enseñanza y el uso de la escritura en educación superior, en licenciaturas para la formación de formadores, a partir de la teoría narrativa y de la teoría de la persona de Paul Ricœur. La propuesta se concreta además en el bosquejo de un modelo basado en la narración autobiográfica, entendida como un proceso de autocomprensión que conduce a convertir el uso de la escritura en un acontecimiento ético.

Una de las razones que justifica esta propuesta se encuentra en las dificultades que tienen los estudiantes mexicanos de todos los niveles educativos para apropiarse de la lengua escrita y producir mensajes coherentes, dificultades que se han agudizado en los últimos tiempos entre las y los alumnos de primer ingreso a educación superior.

Entre otros factores se encuentra el énfasis que otorgan las políticas educativas a la apropiación de la escritura con fines estrictamente instrumentales, en desmedro de la práctica de la escritura como medio de autoconocimiento, autorreflexión y expresión de sí.

La transferencia de la teoría ricœuriana al terreno del desarrollo curricular puede hacerse extensiva a los diversos niveles de enseñanza y no sólo en educación superior, pues la autora desea influir en la necesidad de

resignificar propuestas meramente didácticas carentes de un sólido fundamento antropológico y ético.

Este trabajo quiere contribuir a repensar la enseñanza y uso de la escritura desde una perspectiva que desplace la tendencia dominante en materia de políticas educativas: de una concepción pragmática que privilegia los fines instrumentales, hacia una resignificación de la escritura en términos éticos.

Abstract

This thesis offers a proposal to present a philosophical approach to teaching and the use of writing skills in higher education, in academic programs for teacher training, from the theories presented by Paul Ricoeur on discourse and his vision of the human being. In addition the proposal is based basically in a draft of a model on autobiographical narrations, understood as a process of self-awareness that will enable the use of writing skills as an ethical event.

One of the reasons justifying this proposal arises from the difficulties that Mexican students have with writing skills to produce coherent messages, and even though this problem is present in all levels of education, it has increased

among freshmen, as a result of the country's educational policies, instructing that writing skills are merely instrumental, and not considering them as means to promote self-awareness, personal introspective or the expression of oneself.

Transferring Ricœur's theory to the curricular development area, can include different levels of education, not only higher education, as with this thesis I wish to incite the need of giving significance to methodological proposals that do not have a solid anthropological and ethical basis.

The objective of this work is to contribute to rethink teaching and the use of writing skills from a perspective that will transform the trend of the educational policies: from a pragmatic and empiric conception which privileges the instrumental objectives to a new significance of writing skills in ethical terms.

INTRODUCCIÓN

*No hay autocomprensión que no se encuentre
mediada por signos, símbolos y textos...*

Paul Ricoeur

En este documento de tesis presento los resultados de un trabajo en torno al tema de la enseñanza y uso de la escritura en los primeros semestres de una licenciatura cuyo objeto de estudio es la educación (licenciatura en intervención educativa, licenciatura en educación, licenciatura en educación indígena, licenciatura en ciencias de la educación, licenciatura en gestión educativa, licenciatura en pedagogía, etcétera). Entre otras razones que se identificarán en el desarrollo, quiero destacar que mis sujetos meta son los profesionales de la educación debido al primordial desempeño que tienen en el ámbito educativo, al influir en varios ámbitos donde se usa la escritura a través de su vida laboral y, sobre todo porque muchos de ellos se convierten en formadores de generaciones de alumnos, son quienes se preparan y aplican una diversidad de métodos y técnicas de enseñanza.

El espacio físico, intelectual, cultural y social que me brindó el estudio del Doctorado en Educación significó la valiosa oportunidad para re-significar tanto mi práctica docente como mi conceptualización de “escritura”, lo cual me permite hacer una aportación en este terreno a través de la conformación de una **fundamentación filosófico hermenéutica para la enseñanza y uso**

de la escritura, a partir de la teoría de la persona y la teoría de la narración de Paul Ricœur.

Inicialmente, un hecho originó el interés por indagar acerca de esta temática y es la propia experiencia docente de treinta años en el nivel superior, enfocada al proceso enseñanza-aprendizaje de la escritura en una universidad pública y en una universidad privada de la localidad, atendiendo cursos de Redacción e Investigación Documental, Expresión y Comunicación, Taller de Expresión Oral, Escrita y Composición, Taller de Escritura Práctica, por mencionar algunos, además de asignaturas de carácter literario y pedagógico. A lo largo de estos años me enfrenté a diversos retos e indagué caminos para cumplir los objetivos centrados en que los estudiantes logaran vencer las dificultades que acompañan el ejercicio de la escritura, tales como la ambigüedad, la imprecisión o la pobreza de lenguaje; mi labor, entonces, se centraba en diseñar estrategias que permitieran a los alumnos mejorar la calidad de sus escritos. El hecho que detonó la elaboración del presente estudio consiste en la agudización de las dificultades que presentan para escribir coherentemente los estudiantes de primer ingreso que llegan a nuestras aulas.

Para obtener el grado al haber cursado la Maestría en Desarrollo Educativo elaboré una investigación cualitativa (basándome en el método biográfico y la historia oral) para identificar la trayectoria formativa de maestros de educación básica y relacionar ésta con el uso que le daban, en su vida

cotidiana y laboral, a la escritura (“Influencia de las experiencias escolares y extraescolares en el uso de la escritura”, UPN Ajusco, 2000-2003). En este trabajo se pudo objetivar la función instrumental que predominantemente ha tenido la lengua escrita en los profesores de primaria, quienes le asignan un uso casi limitado al ámbito escolar: la enseñanza¹ y los procesos burocráticos para cumplir con su deber de docente, pero muy poco como un sistema de signos que abre el universo de la reflexión, el conocimiento de sí y la auténtica comunicación como género humano. La motivación profesional se reavivó en los años posteriores, cuando los estudiantes que llegaban a la licenciatura empezaron a manifestar problemas más graves para redactar un texto adecuado y correcto.

La histórica preocupación por parte del personal directivo y docente de ambas instituciones de educación superior donde presto mis servicios por diseñar y aplicar los programas y las estrategias que habrían de instruir a los estudiantes para que mejorasen la calidad de su redacción fue también un factor evidente que intervino en la necesidad de elaborar el presente estudio, y así fue como pude revisar el estado del conocimiento y el estado del arte en relación a este problema: Las deficiencias que presentan estudiantes de todos los niveles en el uso de la escritura en nuestro país, deficiencias que se constatan en los resultados de pruebas nacionales e internacionales, la gran cantidad de investigaciones sobre la enseñanza de la lectoescritura, las

¹ Predominantemente a partir de métodos que aprendieron como alumnos, del sentido común o de las “recetas” que les transmiten compañeros docentes.

discusiones en foros con expertos en el tema, las propuestas de especialistas en congresos, ferias del libro y la experiencia docente en todos los niveles educativos, entre otras razones constituyen la justificación de este trabajo, reforzado por los exiguos avances de las diversas tentativas por encontrar una solución a los obstáculos que tienen los estudiantes para escribir un texto, así como la ausencia de resultados favorables en relación con la aplicación de planes y programas oficiales.

Debo puntualizar que si bien mi experiencia docente y la propuesta contenida en este documento está referida al nivel superior, en el desarrollo del trabajo me di a la tarea de revisar ampliamente la fundamentación de los planes y programas de preescolar y primaria, y someramente revisé los planes y programas de secundaria y bachillerato, debido a que los alumnos que se inscriben a un primer semestre de licenciatura tienen una trayectoria formativa, la cual es una natural determinante de los usos de la escritura, por lo que consideré muy importante indagar cuál es el trasfondo teórico de los programas con los que aprendieron a escribir en su historia como estudiantes.

Expongo los resultados de la revisión de los planes y programas de educación primaria, los cuales en la década de los sesenta estaban basados en la gramática normativa, en 1972 en la lingüística estructural, en 1993 en el enfoque comunicativo y funcional con una fuerte influencia de la psicología genética de Jean Piaget, la psicolingüística y la gramática generativa de

Noam Chomsky, y en el año 2009 con un énfasis en el enfoque de competencias. Destacan las bases psicológicas de los planes y programas, mientras que filosóficamente están fundamentados en un pragmatismo empírico, desde el momento en que se insiste en el *saber hacer* de los alumnos en la vida social, es decir, que los aprendizajes en el aula los lleven a saber producir los mensajes que los diversos medios sociales les exigen, constatándose de esa manera el enfoque funcionalista que atribuye utilidad a todo significado.

Con una primera idea clara que nos aporta la teoría curricular de que todo plan y programa tiene explícita o implícitamente una fundamentación filosófica, y con una segunda idea igualmente clara de que el enfoque pragmático empírico no ha dado los resultados esperados en el sistema educativo mexicano, refiriéndome a la enseñanza y aprendizaje de la escritura, me di a la tarea de pensar en este fenómeno para encontrar una alternativa de solución desde el origen, desde las bases filosóficas explícitas. Así fue como después de indagar en la teoría de los Juegos Lingüísticos de Ludwig Wittgenstein, llegué por la sugerencia de uno de mis maestros a leer la hermenéutica de Paul Ricoeur y encontré entonces que esta teoría me proporcionaba los fundamentos que andaba buscando.

Con base en lo anterior, en el presente trabajo me propongo cumplir los siguientes objetivos: 1) Aportar una fundamentación filosófico hermenéutica a la enseñanza y uso de la escritura en licenciaturas que, por su objeto de

estudio, pertenecen al ámbito educativo; y 2) Proponer el bosquejo de un modelo para la enseñanza y uso de la escritura que recupere el carácter humanista y ético de la lengua escrita, a través de la narración autobiográfica como autocomprensión.

La relevancia de este estudio consiste en que ofrezco una fundamentación filosófica al campo del diseño curricular y de la práctica docente relacionada con la enseñanza de la escritura a nivel superior, ya que todo programa curricularmente requiere una perspectiva filosófica de la educación y un concepto del ser humano que se quiere formar; además, presento las líneas generales para la construcción de un modelo pedagógico con bases ontológicas y éticas.

Parto de un enfoque hermenéutico porque me interesa la *comprensión* del sujeto que enseña y del sujeto que aprende y practica la escritura. El marco teórico-metodológico es la filosofía de la educación, la filosofía hermenéutica y en especial la teoría de la persona y de la narración de Paul Ricœur.

Siendo la comprensión la esencia del método hermenéutico, me di a la tarea de establecer un diálogo con los autores y textos que aquí se mencionan, para conformar un círculo hermenéutico y encontrar así las respuestas a la pregunta inicial que me formulé: ¿cuál es el fundamento filosófico que puede ofrecer la hermenéutica como alternativa a la enseñanza y uso humanístico y

ético de la escritura enfocada a los estudiantes que inician una licenciatura en el campo de la educación?

Descubrí las respuestas en la medida en que fui leyendo, así como por el valioso diálogo con mi asesora, la Dra. Elizabeth Hernández Alvírez, quien me brindó una sabia compañía ante las dificultades que representaba el hecho de introducirme a un campo de estudio anteriormente para mí desconocido: la filosofía. Cuando mi práctica docente había estado centrada en enseñar las reglas del acento diacrítico y las técnicas funcionalistas para redactar un texto, la filosofía se me presentó en un principio como un universo inaccesible y un lenguaje desconocido al que debía acercarme con cautela, con pasos lentos pero firmes y, finalmente, pude alcanzar mi objetivo, pues aunque no adquirí una formación como filósofa, ni era mi intención lograrlo, encontré las respuestas que le dan trascendencia a mi ser y hacer en el mundo como persona y como profesora, y eso es suficiente porque lo puedo compartir.

Como se advierte en estas líneas, no es ésta una tesis donde se expresa una hipótesis empírica que trata de ser probada o disprobada, no apliqué las técnicas convencionales de observación, ni quiero demostrar lo que ocurre en el aula o lo que debería ocurrir. Mi hipótesis, de carácter interpretativo, consiste en proponer que la enseñanza de la escritura requiere una base filosófica, en lo particular una fundamentación humanista y ética.

La forma en que está desarrollado el documento es ensayística y en un tipo de texto que es resultado de la conversación con los autores, contigo, conmigo misma, con quienes generosamente quieran acercarse a esta propuesta. No hay un rigor científico positivista, no hay estadísticas, cuadros comparativos o gráficas, hay sólo la imagen del recorrido, desde que formulé la pregunta hasta que obtuve la reflexión de la respuesta. Es todo.

Al considerar que uno de los objetivos del doctorado es formar profesionales de la generación de conocimiento, fue ardua la labor de trasladar el discurso filosófico al educativo y conformar el bosquejo de modelo que a continuación se describe. Desde la cotidianidad de los cursos de capacitación y actualización para los profesores de educación básica, tanto los instructores como los instruidos manifiestan su denodado interés en el *cómo* del proceso enseñanza-aprendizaje, en este documento el enfoque se centra en el *para qué*, fuente de nuevos *cómos*, con *quiénes* y *porqués*.

La estructura de esta tesis es la siguiente: en el capítulo 1, titulado “La enseñanza de la escritura en la escuela”, problematizo la situación que ha guardado la enseñanza de la escritura en la educación primaria fundamentalmente y expongo la necesidad de buscar nuevos caminos, teniendo presente la coherencia entre una ontología o teoría del ser, un concepto filosófico de educación, una base teórico-metodológica en este caso hermenéutica y una propuesta de lo que es la escritura.

En el capítulo 2 “Escritura, saber y escuela” desarrollo un estado de la cuestión relacionado con el papel que ha jugado la escritura en la vida de la sociedad y como un factor indispensable que detona el desarrollo cognitivo de los individuos; de esta reflexión nace también la necesidad de identificar una conceptualización de escritura como expresión de un existenciarío² y de una actitud ética vital, superando así la sola demanda práctica de la vida cotidiana y la transmisión del saber acumulado.

El capítulo 3, intitulado “La práctica de la escritura desde la hermenéutica de Paul Ricoeur, a través de la narración autobiográfica”, representa el núcleo del documento, ya que ofrezco aquí en su amplitud la propuesta de acudir a la narración autobiográfica como el género de texto por medio del cual los estudiantes que se inician en una licenciatura de tipo educativo recuperan su historia y valoran su estar en el mundo para formarse como profesionales de la educación. En este capítulo incluyo una narración autobiográfica de quien esto escribe (tesista-profesora), a través de la cual ilustro dos experiencias docentes significativas, pero cuya finalidad es compartir la expresión de un género que permite la autocomprensión, en razón de las cuatro dimensiones del *ethos* que lo alimentan.

² Tomo en consideración la propuesta heideggeriana de su ontología fundamental (fuente de todas las ontologías particulares o ciencias) cuyo desarrollo encontramos en la analítica existenciaría del “ser ahí” (2008:23). Conceptualizo al existenciarío como el modo o estado del ser, no psicológica sino ontológicamente hablando; existenciaríos básicos del “ser ahí” son: la afección, la comprensión y el habla, los cuales nos constituyen.

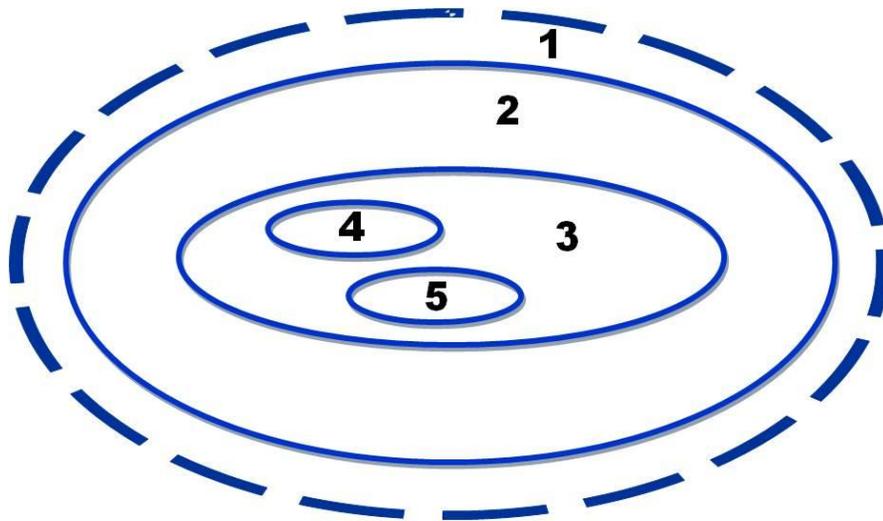
En el capítulo 4 “La hermenéutica del sí en la enseñanza de la lengua escrita en educación superior” confirmo los principios de la teoría ricœuriana de la persona y de la narración, y ejemplifico cómo dichos principios pueden estar presentes en los textos elaborados por estudiantes. Quiero enfatizar el título de este trabajo, para que no espere el lector encontrar un modelo acabado y cabalmente sistematizado; únicamente formulo dos invitaciones: i) a reflexionar en la fundamentación filosófica en la que creo y que aquí describo; ii) a experimentar el diseño y aplicación de un curso con las bases que propongo.

Aclaro que este trabajo no es producto de aplicar la metodología del estudio de caso, ni tampoco he pretendido poner en marcha la metodología de la investigación acción o investigación participativa, no; sólo muestro uno de tantos caminos que se pueden seguir, con el objetivo de identificar un **para qué** en la enseñanza y uso de la escritura, y de esta manera superar la inmediatez con la que se aplican los planes y programas oficiales. La propuesta está centrada en el estudiante como ser humano capaz de responsabilizarse de su hablar, de su escribir, de su actuar.

El plan de exposición relacionado con la propuesta de la narración autobiográfica como autoconocimiento y autocomprensión cuenta con el ejemplo de una narración autobiográfica (N.A.) redactada por mí y algunos fragmentos redactados por varias de mis alumnas; es este caso, muestro

gráficamente cómo entender los elementos que desarrollo, a través del siguiente esquema:

Esquema de construcción y presentación del capítulo 3



1. Filosofía hermenéutica.
2. Hacia un modelo para la enseñanza y uso de la escritura: la narración autobiográfica como autocomprensión.
3. Narración autobiográfica de la profesora.
4. Experiencia uno
5. Experiencia dos.

Finalmente, quiero mencionar que este trabajo tiene dos implicaciones y abre un espacio a la discusión posterior, ya que: a) ofrece una argumentación filosófica al campo de la teoría curricular y a la práctica docente relacionada con la enseñanza de la escritura en educación superior, y b) presenta las líneas generales para la construcción de un modelo pedagógico con bases ontológicas y éticas. Con ello, se adhiere al movimiento que conforman quienes trabajan por una educación más humana, sabiendo y experimentando que ésta es posible.

CAPÍTULO 1

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA ESCUELA

La educación para todas y todos sigue siendo una asignatura pendiente en nuestro país. A pesar de planes de desarrollo, leyes nacionales de educación, reformas a los planes y programas y tratados internacionales, hay todavía miles de mexicanas y mexicanos que no tienen desarrolladas sus habilidades básicas para leer y escribir, y para hacer cuentas. En 2008 había en México 5 millones 926 mil 607 personas de 15 años y más incapaces de leer y escribir un recado, 7.78% de la población; en tanto que en nuestro estado de Guanajuato ese mismo año teníamos 334 mil 457 habitantes - 9.7%- (www.inea.gob.mx) que no conocen la lectoescritura. Estos datos, sin mencionar el analfabetismo funcional de muchos otros mexicanos que dejaron truncada su escolaridad o simplemente no leen ni escriben cotidianamente³. Además, en 2010 sumaban 35 millones los jóvenes entre 12 y 29 que ni estudian ni trabajan (www.inea.gob.mx), incrementándose así el fracaso de las metas educativas y abriendo ampliamente las posibilidades de avanzar hacia un país más vulnerable debido a que no estamos

³ A esta realidad se pueden agregar casos específicos como la información proporcionada por la Secretaría del Trabajo referida a que más de 50% de los niños que hay en México no han completado sus estudios primarios, lo que se traduce en falta de acceso a servicios de salud, deportivos y culturales. De los cerca de 30 millones de infantes que hay en el país, alrededor de 18 millones -de entre 5 y 17 años- no han recibido ninguna instrucción o no han completado la educación primaria y sólo 1% (uno por ciento) rebasó la secundaria, “Más de 50% de los niños sin educación básica” en *Milenio*, 30-04-09 y *Hebdomadario, Educación 2001*, núm. 216, 01-05-09.

aprovechando el bono demográfico y se invertirá la pirámide poblacional en un lapso de poco más de veinte años: “los muchachos de hoy serán los adultos del mañana y, de no revertir esta situación, estamos condenados a ser un país de adultos ignorantes, pobres y enfermos” (Peñalosa, 2010). Si bien la educación de un ser humano no se equipara con la alfabetización que proporciona el sistema formal, la deuda es muy grande, pues no existen del todo las condiciones adecuadas para que los mexicanos nos desarrollemos plenamente.

La divergencia entre el discurso y la realidad educativa ha sido investigada desde las políticas educativas, desde las reformas e innovaciones, desde la gestión, desde la cultura escolar y las prácticas de los profesores, por mencionar sólo algunos ámbitos. El aprendizaje de la lectura y la escritura no representa en sí mismo una finalidad, por el contrario, se ha considerado como el medio para acceder a nuevas esferas de comprensión del hombre y la cultura, y es también una de las condiciones para avanzar en el proceso de humanización que requiere nuestra sociedad. Los pasos que hemos dado como país democrático no alcanzan todavía a permitir una cobertura y una calidad en las oportunidades para lograr la educación para las mayorías, educación en el amplio sentido, más allá de la escolarización. Los compromisos adquiridos en convenciones internacionales siguen ahí, en espera de que pasemos de las intenciones a las acciones, como éste entre muchos documentos suscritos:

...sólo un desarrollo centrado en el ser humano y una sociedad de participación basada en el pleno respeto de los derechos humanos puede conducir a un desarrollo sostenible y equitativo. Para que la humanidad pueda sobrevivir y hacer frente a los desafíos del futuro es imprescindible la participación consciente y efectiva de mujeres y hombre en todas las esferas de la vida. (UNESCO, 1997)

En la historia de la humanidad, la aparición de la escritura marca un hito sin precedentes: el ser humano puede a partir de entonces plasmar sus pensamientos, acciones o recuerdos a través de un sistema de signos específico. La escritura es protagonista en la historia de la humanidad y también en la historia de cada sujeto en lo individual, la escritura ofrece un potencial que hasta hoy en día ha sido estudiado por diversas áreas del conocimiento, tales como la antropología, la filosofía, la sociología, los estudios culturales, la semiótica, la psicología, la etnografía, la pedagogía, etcétera.

A partir del descubrimiento de la imprenta y sobre todo en los últimos siglos, la lengua escrita ha jugado un papel muy importante en el progreso de la sociedad hacia la *modernidad* en todos los terrenos, llámense jurídico, organizacional, económico, científico y tecnológico (Havelock, 2008; Olson, 1995). Esta preponderancia de la escritura ha permeado desde luego la esfera educativa, por lo cual hasta nuestros días se han generado diversos programas tanto de educación formal como no formal para estimular el

aprendizaje y uso del alfabeto como un recurso para lograr un desarrollo intelectual.

Por lo que se refiere a la política educativa y a los resultados de ésta en nuestro país, al igual que se mencionó en el primer párrafo de este capítulo, la enseñanza de la lectura y la escritura es asimismo una asignatura pendiente para las y los mexicanos, toda vez que no se alcanzan las metas propuestas de lograr estudiantes suficientemente capacitados para realizar una correcta lectura y escritura ¿cuáles son las causas?

Haciendo un rápido recorrido por los enfoques teóricos bajo los que se diseñaron los planes y programas para la enseñanza de la lectura y la escritura (español) en los últimos cuarenta años, podremos obtener información importante para construir una hipótesis de trabajo, a partir de la cual se desarrollará posteriormente una propuesta, particularmente, para la enseñanza de la escritura. Se revisarán *grosso modo* los tres últimos planes de educación primaria, que es donde se sientan las bases de lo que serán las competencias para el desarrollo de la cultura escrita (1972, 1993 y 2009).

Los planes y programas de español en 1972 respondían una perspectiva lingüístico-estructural⁴ a través los cuales se pretendía:

⁴ Durante esta época y posterior a ella, era *vox populi* que quien influyó en la introducción de esta perspectiva estructuralista fue la esposa del entonces secretario de educación (Víctor Bravo Ahuja), quien realizaba estudios en el Colegio de México e invitó a un grupo de lingüistas de esta institución a elaborar los programas de educación primaria.

...crear en el educando una conciencia de cómo funciona el lenguaje en general y de cómo es su propia lengua... El ideal es que... entienda la naturaleza de ese instrumento que ha estado manejando intuitivamente, que descubra las leyes del lenguaje y las estructuras del español analizando por sí mismo su habla... Se espera... sustituir el aprendizaje mecánico de un conjunto de reglas por un estudio directo, personal, de algo que concierne al hombre tan vitalmente. (SEP, 1972:xv).

Esta visión “científica” de la lengua había ya sustituido a un programa fundamentado en la gramática normativa, cuyo origen se remonta a las gramáticas griegas, latinas y castellanas que pretendían el prestigio y pervivencia del idioma y enseñar la lengua a los extranjeros (Tusón, 1981:5). La finalidad academicista era conservar puro el lenguaje (lema de la Real Academia Española: pule, brilla y da esplendor) e imitar los grandes modelos literarios. Por el contrario, el plan y programa de 1972 supera el objetivo de memorizar las reglas del *deber ser* para enfocar la atención en la descripción del *ser* de la lengua a través de la Lingüística, ciencia que describe –y no prescribe-- el funcionamiento de la lengua.

El programa de español en la década de los setenta abarcaba las siguientes áreas: A. Lectura y Escritura; B. Expresión Oral; C. Expresión Escrita; D. Nociones de Lingüística; E. Práctica Lingüística, y F. Fonología; no obstante esta clasificación, era común encontrar en los libros de texto actividades de *expresión escrita* cuya finalidad era reforzar y aplicar los contenidos de *Nociones de Lingüística* y *Prácticas de Lingüística*, por lo que era frecuente

que los alumnos se movieran en el terreno del sintagma y el paradigma, la arbitrariedad y convencionalidad del signo lingüístico, el morfema, lexema y el gramema, y otros tecnicismos de esta recién nacida ciencia que describía a la lengua.

En 1993, el plan y programa de español en primaria cambió radicalmente, basado ahora en los aportes de la psicogenética y la psicolingüística. Ya no se pretendía formar especialistas en la lengua y el habla, sino comunicadores efectivos que dominaran las cuatro habilidades: hablar/escuchar, leer/escribir y las aprendieran a través de situaciones comunicativas. Se prescribía en el plan que:

La prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, escritura y expresión oral...El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista cuyo énfasis se situaba en el estudio de "nociones de lingüística" y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, en particular que:

.....
Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos... Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos, conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación. (SEP, 1994:4-15).

Así es como la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en educación básica durante los últimos tres lustros en nuestro país han estado fundamentados psicopedagógicamente –al igual que la lectura y la lengua oral— en el enfoque comunicativo y funcional, cuyo objetivo es enseñar la lengua *en uso* para desarrollar las competencias de los alumnos y logren así

una comunicación precisa y eficiente según los requerimientos sociales. Esta intencionalidad se ha quedado almacenada en el currículum prescrito, ya que es por todos conocida la información que circula, tanto a través de los medios de difusión como en los círculos de la academia, respecto a la crisis que vive el sistema educativo mexicano en general, tanto por los resultados obtenidos en las evaluaciones solicitadas por los organismos nacionales e internacionales como por la experiencia directa en la práctica docente⁵.

Con sus respectivas actualizaciones, hasta llegar al “Plan de estudios de primaria, educación básica, etapa de prueba 2009”, el programa de español ha mantenido el enfoque comunicativo y funcional, ahora enfatizando el desarrollo de competencias referidas a un desempeño social efectivo por parte del alumno:

Uno de los objetivos centrales de este programa es lograr que los alumnos avancen significativamente en sus competencias alrededor del lenguaje: la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios. En el inicio de la alfabetización los niños tienen un conocimiento muy limitado de los propósitos y contextos comunicativos, los posibles destinatarios, las características de los diferentes tipos de textos. Avanzar en este sentido supone participar en eventos y prácticas diversas, la participación en una amplia variedad de prácticas sociales de la lengua ofrece un punto de partida para la construcción de conocimientos sobre los propósitos, las funciones, los contextos y los tipos de texto y para lograr un dominio cada vez mayor en la producción e interpretación de textos escritos y orales en situaciones sociales posibles a fin de que los alumnos puedan llegar a ser escritores

⁵ Entre los múltiples exámenes nacionales e internacionales se puede mencionar los excale aplicados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE para conocer el aprendizaje de la expresión escrita, el cual da cuenta de que en sexto de primaria a nivel nacional nacional 17.6% de los estudiantes se encuentra en el nivel más bajo de logro, 45.4 en el nivel II, 30.2 en el nivel III, 5.6 en el nivel IV y sólo 1.3% en el nivel más alto, que sería el ideal al que aspira la escuela. Como se ha mencionado, los dos primeros niveles representan competencias de la escritura que están por debajo del mínimo esperado; nótese que en ellos se ubica 63 por ciento de los alumnos del país (INEE, 2006).

competentes. Es decir, que empleen la lengua escrita para satisfacer sus necesidades, transmitir por escrito un mensaje y lograr los efectos deseados en el lector de manera intencional (SEP, 2009:59, en www.sep.gob.mx)

Las expectativas de formar alumnos competentes que dominan el registro de los diversos tipos de textos para satisfacer las necesidades sociales, alumnos que tengan éxito en la ejecución de sus capacidades comunicativas, son el foco de atención al considerar a la lengua como una herramienta al servicio de la adquisición del conocimiento y para incorporarse a las prácticas que la sociedad demanda:

El propósito principal de la enseñanza del español para la educación básica es que los estudiantes construyan los conocimientos y competencias necesarias para participar activamente en las prácticas sociales más comunes en la escuela, la familia y la comunidad, que puedan hacer uso de la lectura, escritura y oralidad para lograr sus propios fines y que sienten las bases para otras prácticas propias de la vida adulta.

A lo largo de la historia los humanos hemos usado la lengua como una herramienta fundamental. Nos ha permitido interactuar, conceptualizar con mayor precisión, transmitir ideas, crear tecnologías. (SEP, 2009:64, en www.sep.gob.mx)

Independientemente de los resultados que difunden instancias oficiales o privadas en materia de habilidades para escribir⁶, es claro que muchos de los alumnos, lo mismo de educación básica que de nivel superior, presentan limitaciones en la producción de textos personales. Ni la tecnología

⁶ En los exámenes mencionados, pero referidos a los alumnos de tercero de secundaria en cuanto al uso de las convencionalidades del sistema de escritura el INEE encontró que sólo cinco de cada cien alumnos pueden escribir textos con menos de tres faltas ortográficas, sólo dos de cada cien puntúan correctamente sus redacciones y la cuarta parte segmenta correctamente las palabras; un alumno de cada cien hace uso correcto de la carta formal e informal y uno por ciento de los estudiantes desarrolla un pensamiento crítico, lo que indica que el alumno reflexiona y toma conciencia de lo que escribe y para quién lo escribe (INEE, 2006).

educativa, ni las diversas gramáticas (normativa, estructural o generativa transformacional), ni las investigaciones basadas en los supuestos psicológicos piagetianos o chomskianos, ni el enfoque de competencias han podido garantizar que la niñez y juventud de nuestro país desarrollen de manera sólida y permanente las destrezas y la configuración ontológica para escribir textos personales de manera congruente, adecuada y correcta, salvo honrosas excepciones individuales e institucionales. ¿Cuáles serán los enfoques para la enseñanza de la escritura en los próximos años?, luego que se han dejado atrás los métodos mecánicos que daban prioridad a la reproducción de normas ortográficas, así como la visión lingüística que permite conocer la estructura y funcionamiento de la lengua, ahora nos encontramos con encuadres teóricos psicogenéticos, socioculturales y constructivistas que han permitido avances importantes pero el problema continúa así como la necesidad de seguir buscando nuevas comprensiones y nuevas explicaciones.

Los proyectos educativos que se construyen en colegiado de muchas escuelas primarias, una gran cantidad de tesis de licenciatura y posgrado, y una abundante cantidad de investigaciones de alto nivel han tenido como objeto de estudio la lectoescritura, ya sea que se enfoquen a explicar los porqués, proponer los qué (contenidos) o cómo (métodos, estrategias, técnicas) de la enseñanza de la escritura o comprender los procesos incluyendo los factores individuales, sociales y culturales que influyen en el acto de escribir. Cientos de artículos y libros se han escrito desde lo

psicopedagógico, didáctico, sociocultural, histórico (Barbosa, 1985), etc., de donde se han derivado destacadas aportaciones, sin embargo en el aula al igual que en la vida social se evidencian las dificultades para que se cumplan los objetivos de los planes y programas.

Son legítimas las búsquedas por encontrar soluciones a la meta de enseñar a los mexicanos a producir textos escritos, todas igualmente genuinas: desde diversas disciplinas, desde los enfoques investigativos cualitativos, cuantitativos o mixtos, desde la postura del comprender o del explicar, desde el enseñar o el aprender, desde los contenidos o desde las estrategias más novedosas, desde el discurso oficial y desde el ser humano contextualizado y sus potencialidades. Una evidencia de la gran preocupación por este tema es la enorme cantidad de investigaciones realizadas en el ámbito de la lectoescritura, al grado de que no existe dicho registro en la más reciente colección del Estado el Conocimiento que publica cada década el Consejo Mexicano para la Investigación Educativa (COMIE) considerado como un referente obligado para todo investigador.

Asimismo un aspecto que llama la atención es que la mayor cantidad de investigaciones y programas emergentes en educación básica están referidos a la lectura como tal o a la lectoescritura o alfabetización (*literacy*), tendencia que se aprecia en foros y encuentros de este campo específico como en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura efectuado en la ciudad de Puebla en octubre 2002, en donde

fueron aceptadas y publicadas 105 ponencias (reportes de investigación, trabajos institucionales y experiencias docentes), de las cuales 48% estaban enfocadas a la lectoescritura, 41% a la lectura en lo particular y sólo 11% a la escritura en específico (*Memoria del Congreso*, 2002:8). En la presente investigación me centraré sólo en la escritura, por considerar que ésta nos proporciona la oportunidad de hacer evidente nuestra identidad, de completar de una manera fundamental nuestra constitución como seres humanos y de conocernos y compartir nuestro ser, ontológicamente hablando⁷.

¿Qué deduzco de la revisión de los planes y programas de las últimas cuatro décadas y cuál es el punto de partida de este trabajo? La hipótesis personal que sostengo es que las teorías que nos aportan la ciencias (psicología educativa, lingüística, sociolingüística) son valiosas pero insuficientes para atender un ámbito intrínsecamente humano como es el lenguaje y su modalidad en la expresión escrita; sostengo que la filosofía pragmático-empírica que subyace a los planes y programas de español no ha sido la adecuada para fundamentar dicha enseñanza y aprendizaje sino que existen otras teorías filosóficas (hermenéutica, por ejemplo) de carácter humanista (desde lo ontológico y ético) y educativas que nos permiten 1) comprender la naturaleza del lenguaje humano y del texto escrito a partir de un concepto de persona y 2) proponer un modelo de comprensión a la práctica del lenguaje y

⁷ La filosofía hermenéutica nos proporciona las bases para comprender quién es el ser, quién es el sujeto, quién es el que enseña y aprende, el que habla, escribe y actúa. Para esta perspectiva, el habla es un existencial que nos constituye; posteriormente, la escritura es la representación del habla.

del texto en el contexto educativo, a partir de lo cual se podrán desarrollar nuevos cómo a su enseñanza y a su uso.

En este trabajo me centraré en el “para qué” enseñar a escribir, con el objetivo de aportar una fundamentación filosófica y recuperar así el carácter humanista y configurador de la lengua escrita, superando la visión reduccionista de la escritura como una herramienta; no a partir de una racionalidad instrumental sino de una racionalidad ontológica y ética que le permita al escritor *ser* él mismo.

Como puede identificarse en una lectura a los propósitos y objetivos de la enseñanza de la escritura en el actual programa de educación primaria: “La escritura es una invención más reciente en términos históricos, y la mayor parte de las sociedades modernas dependen de ella para su organización y la transmisión de conocimientos” (SEP, 2009:59), con cuya tesis y actividades a lo largo del programa se conforma el carácter instrumental de la escritura, es decir, que desde un enfoque utilitarista se pretende que el alumno sea capaz de usar la lengua escrita en diversos contextos, esto es, su conceptualización es de carácter funcionalista.

Ante esta limitación, tanto por el utilitarismo en la enseñanza del lenguaje como en la visión neoliberal del modelo de competencias que nos recomiendan los organismos internacionales, es urgente revisar en nuestro contexto la relación que existe entre educación y lenguaje desde un enfoque

filosófico, con la finalidad de recuperar justamente el fundamento de la educación y el papel que juega el lenguaje como un existencial del ser humano, es decir, se requiere una separación de las pretensiones que tienen fija la mirada en la productividad, para volver a la esencia de lo que significa ser humano, y a la esencia de lo que significa comunicarse con un lenguaje simbólico.

Para lograr este propósito, partiré de conceptualizar lo que es educación, puesto que me referiré a un tema (la escritura) naturalmente inmerso en la educación en el sentido más amplio y no sólo a un modelo o enfoque vigente; para ello, es necesario considerar el contexto social y educativo actual, caracterizado por la complejidad y ambivalencia de la globalización, los desarrollos derivados de los avances científicos y tecnológicos, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento y su determinación en la configuración de los fenómenos educativos que muchas veces responden a un carácter mercantilista, competitivo y consumista. Jamás sería mi propósito establecer una polarización ante la realidad actual, sólo quiero dejar asentado que es una realidad compleja y en ella caben justificaciones instrumentales de la educación que buscan la utilidad individual y comunitaria, los bienes y los servicios se convierten en meras mercancías y se actúa en función del prestigio y la recompensa (Peters, 2004:431-439), bajo la lógica del mercado. En este entorno de posibilidades, el humanismo es posible, así como es posible replantear las metas y colaborar a la construcción de un proyecto de ser humano y de sociedad, como lo

menciona un educador español en el título de su libro *La educación que todavía es posible* (Gimeno, 2005).

¿DESDE QUÉ CONCEPTO DE EDUCACIÓN?

Para referirme al concepto de educación en el que fundamentaré esta tesis, previamente realizo una acotación desde la antropología filosófica, la cual nos remite a la naturaleza acabada de los animales e inacabada de los hombres; el tigre y la mosca nacen acabados, el hombre nace inacabado, con una estructura *educanda*; al llegar a este mundo es incapaz de valerse por sí mismo y de poner en ejecución sus funciones humanas: tiene que ser educado, tiene que aprender del contexto simbólico hasta alcanzar el estatuto humano (Fullat, 2004).

La educabilidad del ser humano le permite no sólo una socialización en la comunidad que le tocó nacer, va más allá al facilitar el desarrollo de potencialidades que llevan a una toma de consciencia y una actuación comprometida con su mundo de vida. El niño de Aviñón, el niño-simio de Kenya y los casos similares encontrados de bebés que fueron criados por bestias, han demostrado que a pesar de la plasticidad de la figura humana no pudieron desarrollar su naturaleza propiamente *humana*, pues un bebé desde antes de nacer “recibe aprendizajes culturales” que le dan la bienvenida al mundo de los símbolos y al sentido de la vida. Ya sea que se apliquen modelos receptivos de base empirista, innatistas de base

racionalista, aprioristas o constructivistas, el resultado es que el ser humano requiere de ser educado para completarse, para ser.

Para Octavi Fullat el estudio de la educabilidad del animal humano se organiza en cuatro apartados: el primero es el inacabamiento biológico desde la condición de bestia; el segundo contempla la educabilidad desde la corporeidad (genética y neurológica) del ser humano; el tercero, desde la civilización (dimensiones histórica y comunicativa-lenguaje); y el cuarto a partir de la responsabilidad ética (mito, responsabilidad ética y divinidad). Ésta es la razón por la que los niños salvajes o aun los seres que naciendo humanos no se desarrollan en un medio que les permita crecer en las cuatro dimensiones, se quedarán con sus potencialidades truncadas.

A su vez estos cuatro ámbitos, para el autor catalán (1997:131), son desarrollados de manera intencional a través del quehacer educativo, el cual puede presentar dos semblantes: por un lado es heterónimo y procura someter las posibilidades genéticas (neurofisiología y endocrinología) a la pautas de una civilización geohistórica que dicta conductas desde su cultura, desde su tecnología y desde sus instituciones sociales; le denomina *educación-learning*. Por otro lado, la educación puede ser también autónoma o significativa, con lo cual el “tener que hacerse hombre” se subordina a la propia capacidad de existir desde la duda y desde la consecuente decisión, es decir, desde la ética. Este segundo respecto de la actividad educante queda abierto al *sentido* de lo que se lleva entre manos en la tarea

educadora. Se trata de *educación-significativa*; para Fullat este tipo de educación resulta riesgoso porque obliga a vivir desde la propia libertad y desde el posible propio fracaso, sin embargo, podemos agregar que también es necesariamente éste el auténtico quehacer educativo, el que incide en el *educandum* para que viva en libertad.

Esta visión antropológica permite la elaboración de una teoría de la educación a partir de las áreas o dimensiones del educando, de la cual rescato el carácter inacabado del ser humano y su impronta marcada en el uso del gerundio, el cual denota la acción y el estado permanente de *estarse educando*. No obstante las dimensiones que identifica la ciencia para facilitar la aproximación al objeto de estudio, este ser educando es una *unidad* y se desenvuelve en un contexto específico que influye en las actitudes y decisiones de los involucrados en el hecho educativo; en dicho contexto y en su vida misma el ser humano experimenta acontecimientos –favorables, gratificantes, angustiantes, satisfactorios, frustrantes...-- algunos esperados y otros irrumpen sin más nuestra vivencia marcando el límite entre un antes y un después. Por la condición vulnerable del ser humano, hay acontecimientos que resquebrajan nuestra historia y que afecta al colectivo humano como una radical destrucción, caso concreto el de los totalitarismos del siglo XX.

A partir de la reflexión de estos acontecimientos en la historia de los grupos humanos, Bárcena y Mélich (2000) desarrollan una propuesta bajo la idea de

que después de Auschwitz y los modernos y terribles totalitarismos destructores de la humanidad: ya nada puede ser igual:

...la pedagogía necesita, hoy más que nunca, llevar a cabo una reflexión profunda sobre la cultura en la que se inserta su concepto de educación y sus discursos, y de la convicción de que no es posible seguir pensando la educación y la formación como si nada de lo que nos ha pasado en este siglo –y que ha desgarrado a una Europa que se representa a sí misma como una Europa unidad-- tuviese la menor importancia para las prácticas sociales, incluida la práctica de la educación (2000:12).

Bajo esta premisa desarrollan su propuesta de la educación como *acontecimiento ético*, basándose en la obra de tres filósofos contemporáneos: Hannah Arendt, Paul Ricœur y Emmanuel Levinas, e invitan a entender la educación desde el supuesto de la tarea pedagógica como *radical novedad*. Si bien los autores se refieren a los totalitarismos destructores en el mundo europeo, esos mismos hechos afectaron con un dolor inaudito al género humano en todo el planeta, pues el genocidio provocó la com-pasión y el sufrimiento que aún seguimos lamentando. Por otra parte, en el continente americano tenemos también claros ejemplos de totalitarismos, militares o no, que han impedido por siglos la satisfacción de las necesidades mínimas y el respeto a los derechos humanos de millones de habitantes de este hemisferio: otra forma de destrucción humana. Menciona el historiador Lorenzo Meyer (2009) refiriéndose a nuestro país que: “Desde que hay memoria histórica, a nuestra sociedad se le puede definir como una estructura de poder diseñada para organizar y explotar la

desigualdad social extrema. Y esta definición es válida lo mismo para el periodo indígena que para el colonial, el independiente o el actual... nuestra verdadera crisis es la incapacidad histórica para hacer que México transite del país de los pocos al de los muchos”. El concepto de *incapacidad histórica* abre una amplia posibilidad de diálogo y debate, ¿se refiere a la corrupción y al burocratismo, se refiere a un particular manejo del poder?, ¿se refiere a la apatía de gran parte de la sociedad?

Nos une pues, esta condición de habitantes que han vivido acontecimientos similares derivados en continuas vejaciones y el impedimento de una vida digna para las mayorías⁸, por lo cual es viable adoptar una pedagogía de la esperanza, del nacimiento, del comienzo, una pedagogía poética porque educar es crear y no fabricar o producir:

Queremos referirnos a la educación como acontecimiento ético frente a todos los intentos de pensarla desde estrechos marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la planificación tecnológica –donde lo único que cuenta son los logros y los resultados educativos que se “espera” que los alumnos y estudiantes alcancen después de un período de tiempo--, y también porque pensamos que es hora ya de que quienes elaboran el discurso pedagógico oficial empiecen a tomar en serio el hecho de que el ser humano es un ser histórico, impensable fuera o al margen del aquí y el ahora (Bárcena y Mèlich, 2000:12-13).

Esta pedagogía de la radical novedad quiere repensar a la humanidad alejándose del paradigma ilustrado que le concede privilegio a la razón y busca como punto de referencia *el desecho de la Ilustración, sus márgenes y*

⁸ Ver inicio del capítulo 1, las evidencias del rezago educativo.

sus víctimas, es decir, es una pedagogía de la alteridad y de la exterioridad, una pedagogía que atiende a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema. En la relación educativa de esta pedagogía, el *rostro* del otro irrumpe sobre cualquier posible relación negociada o contractual, de poder o de dominio para dar lugar a una relación basada en el acogimiento, una nueva idea de la responsabilidad y la hospitalidad.

Un postulado de esta educación de la radical novedad consiste en advertir que ya no podemos educar como antes porque después de lo vivido, ahora es urgente pensar lo Otro, la alteridad radical que considera insuficiente una construcción “social” de la subjetividad, ahora ésta se forma anamnéticamente: somos lo que recordamos. Bajo esta premisa, Paul Ricœur distingue entre memoria e imaginación, ambos conceptos referidos a la presencia de lo ausente, pero el primero vinculado a lo que verdaderamente sucedió, y el segundo a lo posible; así es como la subjetividad se forma anamnéticamente: por quedar la memoria inscrita en la huella del tiempo, los seres humanos nos damos cuenta de que no hay verdadera realidad sin restitución de lo acontecido.

Ricœur (2003) estructura su fenomenología de la memoria en torno a dos preguntas: ¿de *qué* hay recuerdo? y ¿de *quién* es la memoria?; separándose de la tradición filosófica incluyendo la husserliana, se aleja de la aporía a la que llegó la respuesta por el *quién* cuando se atribuía a una ambigua memoria colectiva, e inicia por el *qué* dilucidando si el recuerdo es una

especie de imagen. En principio refiere el concepto de memoria a partir del desdoblamiento entre la simple presencia del recuerdo (la *mnèmè* de los griegos) y la rememoración, la recolección (*anamnèsis*), para desarrollar luego la presencia de las imágenes en el recuerdo advirtiendo el riesgo de la obsesión para la memoria colectiva y de la alucinación a la memoria privada, como una modalidad patológica de la incrustación del pasado en el corazón del presente.

La teoría de la memoria le trasmite el *qué* a la teoría de la historia a partir de la fiabilidad de la memoria y, por lo mismo, de su verdad. Separa imaginación de recuerdo con este argumento:

...una exigencia específica de verdad está implicada en el objetivo de la cosa pasada, del *qué* anteriormente visto, oído, experimentado, aprendido. Esta exigencia de verdad especifica la memoria como magnitud cognitiva. Más precisamente, es en el momento del reconocimiento, con el que concluye el momento de rememoración, cuando se declara esta exigencia de verdad. Entonces sentimos y sabemos que algo sucedió, que algo tuvo lugar, que nos implicó como agentes, como pacientes, como testigos. Llamaremos fidelidad a esta exigencia de verdad... que constituye la dimensión epistémica-veritativa del *orthos logos* de la memoria. (Ricoeur, 2003:80)

Esta teoría de la memoria alimenta al concepto de la educación como un acontecimiento ético, pues la tesis fundamental es construir una nueva relación maestro-alumno y en general un nuevo quehacer educativo a partir de que, después de lo acontecido, “ya nada es igual”, no podemos seguir actuando igual, llenando planeaciones, obedeciendo exigencias institucionales alejadas de una postura ética frente a nuestra realidad. Como

personas, los agentes de la educación se preguntan por su identidad a través de la pregunta ¿quién soy?, y para responderla necesitan narrar o relatar su historia (Hannah Arendt-Paul Ricoeur); tanto la pregunta como la historia son inevitablemente éticas.

Cuando el agente educativo se pregunta ¿qué debo hacer?, su respuesta no es la del sujeto absolutamente libre y autónomo sino que en la interrogante escucha la voz del Otro, la alteridad que hace un llamado a la responsabilidad ante la imposibilidad ética del olvido; recordar es un deber ético, la pedagogía de la radical novedad se hace cómplice del recuerdo para indagar en ese ámbito sus principios fundamentales: heteronomía y razón anamnética.

Esta postura educativa se aleja de la razón pura práctica que es la que indica lo que se debe hacer aquí y ahora, no obstante después de Auschwitz –o ante la visión neoliberal que endiosa al mercado y todo lo transforma en mercancía– la razón práctica no puede ser pura sino impura porque se debe basar en la experiencia, pero no en la propia sino en la experiencia de quienes son víctimas de la injusticia social o el abuso económico-político: “El recuerdo de mi identidad no puedo edificarlo sobre el vacío, o sobre la sola imaginación, sino sobre el recuerdo. Por eso, la formación debe ser una formación anamnética” (Bárcena y Mélich, 2000:21).

El hombre es memoria, un ser que recuerda y con esta acción puede constituir su identidad; por ser memoria, al construir su pasado e identidad acude a la narración para recuperar el tiempo, la memoria tiende un puente entre el pasado y el presente a través de la narración. El recuerdo –en la mitología, en la genealogía, en la historia-- nos acerca a los otros, a descubrir la alteridad; al recordar el pasado elaboramos un relato: pensar el pasado es pensar narrativamente (Vid. Benjamín, 1998). El narrador trasmite una experiencia vivida y quien escucha, por la narración, conoce la experiencia (historia).

Con base en la filosofía de Emmanuel Levinas la educación como acontecimiento ético se caracteriza por establecer una relación de alteridad, como una relación con el rostro del otro, como una acción hospitalaria, como el cuidado del otro; la heteronomía hace posible la autonomía. La subjetividad humana se constituye en la escucha y en la respuesta atenta de la palabra del otro, su rostro; mientras que para Hannah Arendt la acción es creadora de historia (narración, crónica), la acción adquiere sentido hasta que el agente deja de actuar, mientras actúa el agente no sabe lo que hace, pues requiere de un momento posterior para experimentar un recuerdo reflexivo, de ahí que el saber de la acción sólo se alcanza al dejar de actuar, cuando el agente deja de serlo para transformarse en el personaje del relato contado. La acción educativa –como toda acción humana-- es una acción susceptible de ser narrada, de crear una historia que vale la pena ser contada.

NARRACIÓN Y TEXTO

Este carácter de la acción educativa se articula con la teoría narrativa del filósofo Paul Ricoeur básicamente por dos razones: a) Considera que nuestra capacidad humana para la autocomprensión pasa necesariamente por el acceso a la cultura y, por esto, por un conjunto de mediaciones simbólicas como son los signos, los símbolos, los textos; la acción educativa como acción reflexiva es mediada textualmente: nos educamos en un mundo que nos es narrado; b) Si la acción alcanza su sentido cuando el agente deja de actuar, la pregunta ¿quién ha ejecutado esta acción? nos conduce a una respuesta por la identidad que es narrativa, construimos nuestra identidad narrativamente: "...la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa" (Ricoeur, 1996:997). Nos formamos leyendo y escribiendo el texto de nuestra propia vida y el texto del mundo.

Con estos postulados redefinimos lo que es un ser humano, tradicionalmente considerado un animal racional, para conceptualizarlo como un ser dotado de memoria y de lenguaje que debe ser reinterpretado narrativamente; el ser humano produce los universos simbólicos como libros, relatos, escritura, etc., universos que son espacios de interlocución que intervienen en la formación y transformación de nuestra identidad, como lo menciona Charles Taylor:

Yo defino quién soy al definir el sitio desde donde hablo, sea en el árbol genealógico, en el espacio social, en la geografía de los estatus y las funciones sociales, en mis relaciones íntimas con aquellos que amo, y también, esencialmente, en el espacio de orientación moral y espiritual dentro del cual existen mis relaciones definitorias más importantes (Taylor, 1996, citado por Bárcena y Mèlich, 2000:97).

Nuestra identidad no se adquiere entonces como algo dado que se absorbe pasivamente, sino que se forma en el aprendizaje, por los lenguajes de la valoración y el discernimiento; la identidad se construye en la dimensión textual de la realidad, escuchando historias desde pequeños, leyendo, imaginando, recordando, requerimos de la narración para buscar y encontrar un sentido a nuestra vida. Escuchando historias reales y ficticias podemos conocer la condición humana.

No nos podemos comprender directamente sino interpretando signos fuera de nosotros, en la cultura y la historia, aprovechando el lenguaje, los símbolos y los mitos; no es posible el acceso directo a la consciencia que nos condujera al autoconocimiento y la autocomprensión, necesitamos de las estructuras de la cultura, la sociedad, el lenguaje. El ser humano, como ser hermenéutico, es un ser mediador que transita espacios intermedios-textuales a través de los cuales se conoce; el hombre se encuentra consigo mismo por los aprendizajes y la mediación de los productos que él mismo crea, productos simbólicos o textos que en muchas ocasiones emplean la lengua escrita.

Los lenguajes simbólicos, los textos y la memoria son constitutivos en la formación de nuestra identidad, nuestras acciones (sociales, educativas) adquieren sentido cuando se han vuelto relato, pero la respuesta a lo que es nuestra identidad es una pregunta situada en la historia desde la realidad del Otro, del que sufre, según la tesis de Ricœur en su obra *Sí mismo como otro*

(1996). Es así como la teoría de la narración encuentra absoluta compatibilidad con la pedagogía de la radical novedad y la educación como un acto ético.

No obstante las diversas modalidades del arte de narrar en géneros más reales o más ficticios –como la biografía, la autobiografía, la crónica, las memorias, el diario íntimo, la epopeya, el drama, la novela, la *nouvelle*, el cuento y a últimas fechas la combinación de novela con ensayo--, la narración y la experiencia humana tienen algo en común que las une ineluctablemente: la temporalidad. Con esta diafanidad lo declara Paul Ricœur:

Mi hipótesis esencial es la siguiente: 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 (2002:16).

Esta reciprocidad entre temporalidad y narratividad, desarrollada particularmente en *Tiempo y narración*, pero presente en gran parte de la obra ricœuriana, tiene implicaciones en ámbitos con un carácter historiográfico, de crítica literaria, producción literaria en general y teorías del tiempo que proceden de la biología, la psicología, la sociología, la física o la cosmología. En este caso, establezco el vínculo con el quehacer educativo,

pues está en la base de mi propuesta para promover la producción de textos escritos en una institución educativa de nivel superior.

Desde la antigüedad griega, y aun antes, hasta nuestros días se han extendido diversas interpretaciones sobre el lenguaje humano, ya Platón en sus *Diálogos* discute sobre la idea del carácter natural o arbitrario de las palabras, y el status privilegiado de quien sabía nombrar y escribir⁹:

...Y Cratilo habla bien cuando dice que hay nombres que son naturales a las cosas, y que no es dado a todo el mundo ser artífice de nombre, y que sólo es competente el que sabe qué nombre es naturalmente propio a cada cosa, y acierta a reproducir la idea mediante las letras y las sílabas (Platón, 1973:255).

A través de los siglos, en la cultura occidental se ha discutido desde la retórica, la gramática, la lógica, la filología, entre otras disciplinas, el funcionamiento de la lengua, mientras corría paralela una reflexión sobre la filosofía del lenguaje, hasta encontrar una importante discusión entre los representantes de la Filosofía Analítica y la Hermenéutica. En cuanto a la trayectoria de carácter científico es a inicios del siglo XX cuando el suizo Ferdinand de Saussure le confiere status de ciencia a la recién nacida Lingüística, considerada como una parte de la Semiótica o Semiología, ciencia de todos los sistemas de signos. La Lingüística da lugar a múltiples

⁹ Según algunos estudiosos el problema que Platón se planteó de la relación del lenguaje con el mundo a causa del alfabeto, lo resolvió porque pensaba lo escrito como “manuscrito” o salido de la mano del hombre, hecho que se ha modificado al ritmo que avanzan las tipografías industrializadas: alejadas de toda singularidad, anónimas. Estamos mucho más descontextualizados que los griegos y sin embargo, el lenguaje sigue siendo el puente más efectivo entre nosotros y los demás. (Ver Herrenschildt, 1995).

escuelas, no obstante su característica principal es describir la mínima unidad de comunicación: el signo lingüístico con sus atributos, así como los postulados que definen el modelo estructural o sistema, entre ellos está la aproximación sincrónica, el caso paradigmático de un conjunto finito de entidades discretas, la carencia de las entidades lingüística de un significado propio pues éste deriva de la oposición con otras unidades, las relaciones son inmanentes al sistema y el lenguaje no aparece como mediación entre mentes y cosas, sino constituye un sistema en el que cada elemento se relaciona con otro en el eje de las asociaciones o de las oposiciones. El estudio de los signos lingüísticos como entidades básicas ofrece un enfoque unidimensional del lenguaje, signo y oración, lengua y el habla son pares de conceptos que responden al funcionamiento del sistema.

Superando el enfoque lingüístico-estructural, Ricœur desarrolla su teoría considerando al lenguaje como discurso: “Solamente el mensaje le confiere realidad al lenguaje, y el discurso da fundamento a la existencia misma del lenguaje, puesto que sólo los actos del discurso discretos y cada vez únicos actualizan el código” (1995:23), debido a que el mensaje sí tiene una existencia temporal que da testimonio de la realidad, a diferencia de los signos lingüísticos que se mueven en el eje sincrónico. La prioridad ontológica del discurso radica en que un acto de discurso no es un acontecimiento evanescente sino un acontecimiento que puede ser identificado, repetido, traducido o pronunciado con otras palabras, es decir, el contenido tiene una existencia en “lo dicho como tal”.

El discurso es considerado como una abstracción en la que confluyen como unidad dialéctica: el significado de la oración y el acontecimiento como una totalidad integrada, sin olvidar que el discurso se realiza en el tiempo, como un acontecimiento, como la experiencia humana, mientras que el sistema lingüístico es virtual, atemporal. La hermenéutica ricœuriana propone una teoría del discurso como la dialéctica entre el acontecimiento o experiencia entendida como expresión y el sentido, que es lo que se comunica en el acontecimiento. La dialéctica también se da porque existe una afectación mutua de sentido con referente, y del lenguaje con la condición ontológica del ser en el mundo: “Si todo discurso se actualiza como acontecimiento, todo discurso es comprendido como sentido” (Ricœur, 1995:26).

Separándonos de la teoría psicologizante y unilateral, procedente de Dilthey y Schleiermacher, en la cual la *comprensión* era entendida como interpretación o reconocimiento de la intención de un autor desde el enfoque de los destinatarios primarios en la situación original del discurso, importa aquí desarrollar una hermenéutica del discurso a partir de explicar la transición del discurso del habla al discurso de la escritura –dialéctica entre acontecimiento y sentido--, así como conectar la modalidad de exteriorización intencional que presenta la escritura y que consiste en la distanciaci3n. “Solamente una hermenéutica que utiliza la distanciaci3n en forma productiva puede resolver la paradoja de la exteriorizaci3n intencional del discurso” (Ricœur, 1995:50-51), considerando el distanciamiento productivo como el aprovechamiento en que nos coloca la distancia cultural al transformarse en

un instrumento epistemológico, por ser el texto una mediación necesaria entre escritor y lector. Lejos de la intención romántica de coincidir con una psique ajena, desde la hermenéutica ricœuriana el autor se apropia del sentido del texto mismo, concebido de manera dinámica como la orientación que el texto ha impreso al pensamiento: se apropia del poder de revelación de un mundo que constituye la referencia del texto, a la manera de la fusión de horizontes gadameriana¹⁰, como se menciona más adelante¹¹.

OTRA FUSIÓN DE HORIZONTES: EL CAMINO DEL MÉTODO Y LA VÍA EPISTEMOLÓGICA

Para avanzar en la precisión del enfoque teórico-metodológico del presente trabajo es necesario considerar de manera sintética los antecedentes y principios epistemológicos que permitieron construir al filósofo francés su Teoría del Texto, e inicialmente un hecho insoslayable es que nos encontramos ante un fenómeno humano y cultural: la interacción del ser humano con el lenguaje y con la escritura, considerado como la mediación más importante del ser con el (su) mundo. Descartando el método científico como lo conceptualizan las ciencias exactas y de la naturaleza –mi objeto de estudio no es medido con dichos parámetros--, vuelvo la mirada a un encuadre teórico que da validez a la reflexión del fenómeno mencionado (por su propia naturaleza) y que permite al mismo tiempo derivar constructos de

¹⁰ Las perspectivas de autor e intérprete se tocan. Reconocer al Otro, comprenderlo, se logra al identificar ambos horizontes históricos.

¹¹ Ver páginas 48 y 49.

análisis válidos. Este fundamento filosófico lo tomo de la hermenéutica, la cual nace como tal durante el siglo XIX con Schleiermacher, quien visualizó el problema de la comprensión como un problema filosófico general que se resolvía mediante una teoría psicológica de la individualidad a través de trabajar en el contexto de las obras de arte; aquí, el intérprete –concordancia del artista con el autor-- podía lograr entender la forma interna de una obra mejor que su propio autor y podía así reescribir la obra en otras palabras (Weiss, 2005).

En esta misma línea, a finales del siglo XIX Dilthey retoma la hermenéutica para basar en ella su fundamentación de las “ciencias del espíritu” (ciencias humanas, históricas y culturales) como ciencias diferentes a las naturales, igualmente científicas pero con otros estándares, al tener como objeto central el sentido o significado de las acciones y procesos culturales. Ambos autores veían a la hermenéutica como un procedimiento que revivía la psique del autor original pero entendida en un sentido amplio como vida o cultura o espíritu.

Aunque originalmente la hermenéutica se limitaba a los textos, la interpretación se extendió a obras de arte, análisis de música, obras de teatro y actualmente prácticamente a cualquier fenómeno o proceso socio-cultural donde es central la comprensión del sentido o significado, incluyendo pasajes urbanos y otras expresiones de la comunicación simbólica humana.

A mediados del siglo pasado, la renovación más importante de esta postura filosófica la realizó Hans Georg Gadamer, quien parte de una hermenéutica de la vida (basada sobre todo en la fenomenología de Martin Heidegger) y postuló que para comprender algo debemos estar situados en un mismo mundo, en una misma tradición de vida, además nuestro conocimiento no es teórico sino práctico (*phronesis*) por estar en este mundo. Para Gadamer vivimos en un mundo con tradiciones, aunque a veces no son visibles, pero son las que nos ofrecen la posibilidad de compartir y comprender los significados; de ahí que los pre-juicios son elementos importantes en el proceso de interpretación: nos dirigimos por un interés práctico al pasado o a otras culturas desde nuestro presente por la inquietud de nuestro futuro. En contra del historicismo, Gadamer postula la comunicación por la tradición, pero no basta con la comprensión del pasado sino que la interpretación debe contribuir a la reflexión de los problemas de nuestro tiempo, se trata de establecer un diálogo con la tradición desde el presente con miras al futuro.

La hermenéutica gadameriana propone una teoría del diálogo o modelo no cartesiano del conocimiento por estar fundamentado en la experiencia; basándose en Heidegger plantea una base de entendimiento a partir de una situación existencial e históricamente situada, lo cual significa ubicarnos en términos del diálogo intercultural (Arriarán, 2008).

Esta teoría del diálogo o la conversación –el preguntar y el responder-- evita que dicha comprensión se convierta en una posición etnocéntrica y

eurocéntrica, advierte Arriarán (2008) en cuanto inclusión asimiladora de lo extraño en el propio horizonte del intérprete: la "fusión de horizontes" a la que tiende todo proceso de entendimiento no significa una asimilación de los "otros" a los valores y normas de "nosotros", sino en la convergencia creativa y superior entre "nuestras" perspectivas y la de los "otros". El filósofo alemán afirma que, para poder comprender o traducir la experiencia del Otro, el intérprete requiere tener su propio horizonte histórico. Lo que la comprensión hermenéutica exige, no es la introyección de una individualidad en la otra, ni el sometimiento de los criterios de uno al otro.

Para poder comprender la tradición se requiere tomar conciencia de nuestros prejuicios y juicios epocales. La capacidad de comprensión, por tanto, es una tarea que depende en su fundamento de la capacidad de autocomprensión del intérprete. En este sentido, la superación de las distancias horizontales y verticales depende de la capacidad de autocomprensión y comprensión de los múltiples actores en el tiempo y en el espacio. La objetividad de la interpretación sólo puede estar garantizada por la participación reflexiva del intérprete. El peligro de la interpretación reside allí donde el intérprete se autocomprende como "observador" (ilusión del objetivismo), inmune al mundo de vida que estudia. El objetivismo histórico es una ilusión en tanto cae en la fe aquel que pretende vanamente prescindir de sí mismo en la comprensión (Arriarán, 2008).

En *Verdad y método*, Gadamer atribuye a la hermenéutica no la capacidad de comprender e interpretar textos sino que “pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo. En su origen el problema hermenéutico no es en modo alguno un problema metódico... ni siquiera se ocupa básicamente de constituir un conocimiento seguro y acorde con el ideal metódico de la ciencia. Y sin embargo, trata de ciencia, y trata también de verdad. Cuando se comprende la tradición no sólo se comprenden textos, sino que se adquieren perspectivas y se conocen verdades” (Gadamer, 1977:23). Así es como se constituye una manera de comprender e interpretar los hechos humanos, lejos del método científico rigorista, a través de lo que metafóricamente se conoce como la conversación: la pregunta y la respuesta que se da en una tradición.

Para Dilthey la hermenéutica era una variedad de la teoría del conocimiento basada en la diferencia entre el explicar y el comprender; sin embargo, este supuesto de una hermenéutica entendida como epistemología es lo que cuestionan tanto Heidegger como Gadamer, pues lo que ambos quieren no es prologar la concepción de Dilthey sino ahondar en la propia empresa epistemológica hasta clarificar las condiciones específicamente ontológicas. Ocurren así al interior de la hermenéutica dos revoluciones copernicanas: de las hermenéuticas regionales a una general, y el cuestionamiento del método bajo el control de una ontología previa. Lejos de esperarse un perfeccionamiento metodológico, señala Ricœur que con estos dos últimos filósofos alemanes aparece una nueva interrogante: “en lugar de preguntar:

¿cómo sabemos?, preguntaremos: ¿cuál es el modo de ser de este ser que sólo existe cuando comprende?” (Ricœur 2002: 83).

Heidegger enfatiza en la pregunta por el sentido del ser, mientras que la hermenéutica no es una reflexión sobre las ciencias del espíritu sino una explicación de la base ontológica sobre la cual estas ciencias pueden erigirse. La ontología de la comprensión no comienza con una reflexión sobre el *ser con*, sino sobre el *ser en*; no con otro que posee una subjetividad más, sino el ser en el mundo, logrando así la postura heideggeriana trasladar al plano filosófico el problema; es decir, de centrarse en el problema del método, ahora se ubica en el problema del ser. El mundo sustituye al otro: “Al *mundanizar* así el comprender, Heidegger lo *despsicologiza*” (Ricœur 2002: 85).

Con Gadamer se presenta la paradoja de la alteridad o tensión entre lo lejano y lo propio, esencial en la toma de conciencia histórica, hecho que el filósofo germano resuelve con base en la paradoja de la participación y del distanciamiento, y su respuesta es: la fusión de horizontes “es decir, a la intersección de sus miradas dirigidas hacia lo lejano y hacia lo abierto... En la misma medida en que la fusión de horizontes excluye la idea de un saber total y único, este concepto implica la tensión entre lo propio y lo ajeno, entre lo próximo y lo lejano; el juego de la diferencia se halla así incluido en la puesta en común” (Ricœur, 2002:93-94).

En cuanto a la aplicación de este enfoque, el filósofo alemán acude al arte, al cual considera como un lenguaje que nos lleva a un conocimiento alternativo del científico. El arte visto como texto, tiene su propio significante y significado generados por necesidades sociales: “El énfasis en el arte permite a Gadamer demostrar que la hermenéutica no es una teoría del método... más que un método la hermenéutica es entonces una teoría de la experiencia humana. En este sentido Gadamer señala que el arte como otra forma de conocimiento del mundo, es otra manera de ser” (Arriarán, 2008).

Aceptando que existen diversas formas de experiencia del mundo –como la historia, el arte y la filosofía--, estas dos últimas comparten la posibilidad de comprender la finitud del ser, es decir, su ambigüedad y sus límites. Estas formas de experiencia, diferentes al ámbito científico y metodológico, tienen su propia legitimidad en la medida en que comprenden cosas que no se pueden conocer por otras vías, como la experiencia de la finitud. El sentido del arte como juego de presencia y ausencia del ser a través de destellos de lo que aparece y desaparece nos conduce a comprender la experiencia del mundo.

Esta teoría de la experiencia humana, la podemos aplicar entonces para comprender e interpretar procesos y productos pertenecientes a los ámbitos histórico, artísticos y filosófico –por ejemplo: la pintura o la música como textos--, y si recordamos el origen propiamente dicho de la hermenéutica, que se pierde en la historia de la exégesis bíblica, así como la filológica en la

amplitud del tiempo y el espacio, entonces, podemos aceptar que la hermenéutica filosófica nos puede acercar a la comprensión de textos escritos producidos en cualquier temporalidad y, como tales, ofrecen un conocimiento humano y cultural más allá del análisis científico que podría realizarse a la luz de encuadres estructurales o por la observancia a la norma positivista. Más aun, la hermenéutica aporta una teoría acerca de la creación y significado de la escritura como símbolo y postración de lo humano.

LA HERMENÉUTICA DEL TEXTO

De acuerdo con Paul Ricœur, Gadamer deja sin resolver la antinomia constituida por la oposición entre el distanciamiento alienante y la pertenencia, identificada desde el momento en que desencadena una alternativa insostenible entre el distanciamiento que condiciona el estatuto científico, el cual invalida la relación fundamental que nos hace pertenecer y participar de la realidad histórica que pretendemos conformar como objeto: o practicamos la actitud metodológica y perdemos la densidad ontológica de la realidad que investigamos, o bien practicamos la actitud de encontrarnos en la verdad renunciando a la objetividad de las ciencias humanas. Por ello, se ha afirmado que la obra monumental de Gadamer *Verdad y Método*, ha logrado demostrar que no hay verdad ni hay método.

Por su parte, Ricœur enlaza el concepto gadameriano de fusión de horizontes y en particular la interpretación que considera menos negativa del

distanciamiento alienante con la filosofía del lenguaje de su antecesor germano: “El carácter universalmente *lingüístico* de la experiencia humana... significa que mi pertenencia a una tradición o a tradiciones pasa por la interpretación de signos, de obras, de textos en los cuales las herencias culturales se han inscripto y ofrecido a nuestro desciframiento” (Ricœur, 2002:94), y se refiere a la apología gadameriana del *diálogo que somos* y el acuerdo previo que nos sostiene, pues la experiencia lingüística sólo desempeña una función mediadora ante los interlocutores, quienes desaparecen ante la cosa dicha: “Lo que nos permite entonces comunicar en la distancia es la *cosa del texto*, que no pertenece ni a su autor ni a su lector” (Ricœur, 2002:94).

De frente a la antinomia, Ricœur rechaza la alternativa y la supera al elegir la problemática dominante del texto y al hacerlo introduce una noción positiva y productiva del distanciamiento en el centro mismo de la historicidad de la experiencia humana. La contradicción queda eliminada bajo la tesis de que:

El texto es para mí mucho más que un caso particular de comunicación interhumana; es el paradigma del distanciamiento en la comunicación y, por eso, revela un rasgo fundamental de la historicidad misma de la experiencia humana: que es una comunicación en y por la distancia (Ricœur, 2002:96).

Al respecto, Elizabeth Hernández Alvírez menciona que: “La escritura le proporciona autonomía al texto en cuanto a la intención del autor, la situación cultural y las condiciones sociológicas de la producción del texto, y también

respecto al destinatario original” (2004:118), así, el destinatario original es trascendido en la escritura y el texto adquiere un valor histórico.

La realización del lenguaje como discurso es historia, identidad, acto ético y educativo. Los lenguajes simbólicos entonces, los textos y la memoria son constitutivos en la formación de nuestra identidad, nuestras acciones (sociales, educativas, etc.) adquieren sentido cuando se han vuelto relato, pero la respuesta a lo que es nuestra identidad es una pregunta situada en la historia desde la realidad del Otro, del que sufre, según la tesis de Ricoeur en su obra *Sí mismo como otro* (1996). Es así como la teoría de la narración encuentra absoluta compatibilidad con la educación como un acto ético, pues mientras que en la teoría ricœuriana está implícito un *ethos*¹², el modelo de educación que proponen Bárcena y Mèlich considera al ser, humano e histórico, como centro y motivo de formación, para constituir una nueva realidad mundial, más justa, solidaria y armónica.

Ricoeur basa su teoría de la narratividad en el concepto de mimesis aristotélico, no considerando la mimesis como copia o imitación sino destacando la representación creadora o capacidad del lenguaje para ir más allá de sí mismo, desde la dimensión ontológico-referencial. Desarrolla este concepto paralelamente al de *mythos*, trama o estructuración de los hechos, como camino para conocer una verdad metafórica. Por su parte la triple mimesis adquiere unidad gracias a la acción: prefiguración, refiguración y

¹² Ver figuras 6 y 7 del capítulo 4.

configuración, momentos que nos permiten fundamentar y promover la producción de textos en el contexto educativo.

La mimesis aristotélica se convierte en ricœuriana para enseñarnos cuál es la naturaleza de la narración en relación al tiempo humano y a los acontecimientos y decisiones que nos constituyen. De aquí, desprenderemos una nueva visión hermenéutico-educativa, que promoverá la toma de consciencia y de una postura ética.

CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

Después de haber realizado un análisis de los objetivos y propósito de la enseñanza de la producción escrita para la educación primaria¹³ y de exponer al inicio de este capítulo 1 los enfoques de los planes y programas oficiales para la enseñanza de la escritura, se puede apreciar la teoría pragmática y utilitarista como sustento de dichos planes, por lo que predomina un enfoque técnico del lenguaje. La meta que se persigue es que la lengua escrita de los alumnos satisfagan una necesidad específica y *funcione* en el mundo social que nos exige la visión neoliberal.

¹³ En el “Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar” diseñado por el SEP para capacitar a las educadoras en el manejo del nuevo programa se revisan 2 textos de fuentes bibliográficas vygotskianas, 2 textos del cognitivismo y uno que, desde un enfoque neurobiológico que describe el funcionamiento de las emociones en el niño, destacando la necesidad de que el pequeño logre una adaptación al medio, lo cual no aporta al terreno de la promoción educativa del niño, pues es una mera descripción biologicista; ni en este curso, ni en el análisis del curriculum se identifica una fundamentación filosófica específica (Bonilla (2009).

Desde una perspectiva univocista como la neoliberal, la educación en nuestro contexto responde a un solo propósito, la modernización global y, por ello, a un solo lenguaje, el científico-técnico. Las implicaciones que tiene la implantación de esta tendencia son la pérdida de las visiones culturales diversas, que puedan dar lugar al pensamiento divergente, así como la deshumanización al promover una cultura, una forma de vida, basadas en la uniformidad. Continuar con un proyecto educativo neoliberal tiene grandes consecuencias negativas para la cultura. Se justifica por ello una propuesta alternativa que favorezca el diálogo intercultural” (Hernández Alvídrez, 2001:24).

La visión reduccionista del currículum oficial en nuestro país, ignora un aspecto muy importante: ¿quién es el alumno?, ¿cuál es su cultura, su mundo de vida?, ¿para qué quiere o debe ser educado?, ¿para qué aprender a escribir? sólo una visión humanista como la hermenéutica y un sentido ético de la educación puede rescatar al quehacer educativo del ansia por cumplir con estándares de aprendizaje que no benefician de manera trascendente a los mexicanos, en su aquí y ahora, en su entorno cultural. Es necesario recuperar a la educación como acontecimiento ético, coincidente con una filosofía de la finitud:

La ética resulta impensable al margen de la cultura, de la tradición simbólica. No hay en ningún caso algo así como una razón pura práctica. Esto quiere decir que mi propuesta de hacer de la experiencia el punto de partida de la ética, así como también de la educación, no tiene miedo de aceptar que arranca de unos presupuestos históricoculturales. Así pues, desearía huir de aquellas éticas “trascendentales” inspiradas en Kant (Mèlich, 2002:86-87).

El compromiso ético no nace de los manuales, nace del *mundo* –red de relaciones de significado que cada uno de nosotros crea-- que estamos viviendo y de considerar que si hay desigualdad, injusticia y exclusión, la

educación debe cambiar. Los hechos que observamos apelan a nuestro compromiso con la educación, considerada ésta como un acontecimiento ético.

Habiendo dejado clara la necesidad de atender a la fundamentación de la enseñanza de la escritura en la escuela basándonos en una filosofía hermenéutica, ya que ésta reconoce la dimensión ontológica y ética en el acto de escribir, en el próximo capítulo desarrollaré el tema de la función que ha tenido la escritura hasta convertirse en el instrumento más efectivo para conservar y transmitir *el saber*, a cargo éste de la institución escolar. Hay un relato que nos explica cómo fue que se privilegió el conocimiento de la escritura alfabética y el papel que cumple la escuela en la transmisión de una generación a otra. Éste es el tema que a continuación desarrollo y que me permitirá enmarcar la fundamentación de una propuesta de modelo para la enseñanza de la escritura en educación superior, con miras a aplicarse en una licenciatura cuyo objeto de estudio y campo de trabajo es la educación.

CAPÍTULO 2

ESCRITURA, SABER Y ESCUELA

Después de haber problematizado la situación que ha guardado la enseñanza de la escritura en la escuela en las últimas décadas e identificar la necesidad de hacer una revisión para volver a los fundamentos de lo que es la educación, lo que es el lenguaje y lo que es la escritura con la finalidad de buscar soluciones compatibles con el carácter humanizante que debe tener la educación, la función de la escuela y el uso de la escritura, en este segundo capítulo me propongo mostrar el papel que ha jugado la escritura en la conservación y transmisión del saber a través de la historia, en la conformación de las estructuras culturales y cognitivas, y por lo anterior en la legitimación de una cultura letrada, con la finalidad de re-significar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el contexto institucional.

A través de la historia hemos presenciado cómo la dialéctica sociedad-escritura y conocimiento-escritura han conformado nuevas formas de pensar, actuar y vivir, al tiempo que en las últimas centurias la institución escolar ha centrado su función en la transmisión y desarrollo de aspectos de la cultura legitimados por quienes detentan las políticas educativas en las diversas épocas y países, llegando en los últimos años a centrar los aprendizajes en el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura, consideradas éstas

como una condición para acceder al conocimiento validado, correspondiente a las diversas ciencias.

Las prácticas escolares han centrado predominantemente el proceso enseñanza-aprendizaje en la palabra y la frase¹⁴, pero muy poco en el texto como una producción de sentido por parte de los alumnos; con base en esta realidad, en este capítulo realizo un recorrido por algunos de los momentos y aportes más significativos en relación con la función que la cultura escrita ha tenido en el desarrollo de la humanidad, con el propósito de revalorar dicha función, pero también de abrir un sendero hacia la búsqueda de una nueva conceptualización de la escritura como producto de personas que construyen su identidad a través de los textos.

Este nuevo camino se irá conformando a través del diálogo que se establecerá entre la Hermenéutica de Paul Ricœur y la Pedagogía, considerada ésta como la disciplina cuyo objeto de estudio es la educación, ya que: “El diálogo de la filosofía con las ciencias humanas no está interrumpido, sino que cada vez es reactivado por la pregunta que la filosofía les plantea a las ciencias consideradas” (Ricœur, 2007:64). Así, a lo largo de este trabajo y sobre todo la propuesta de re-conceptualización de la enseñanza y aprendizaje del texto estará basado en la tesis ricœuriana de que “el tiempo es de algún modo el referente del relato, en tanto que su

¹⁴ Así lo demuestran ponencias de investigaciones presentadas en congresos nacionales e internacionales.

función es articular el tiempo para darle la forma de una experiencia humana” (2007:65), con ello está implícita una acción conciente del escribir-narrar, pues el hecho de escribir-narrar es una acción en la que existe una postura y por tanto un sentido de la historia.

EL SISTEMA DE ESCRITURA

Tanto en el orden filosófico, como en el antropológico, sociológico y biológico es un axioma aceptado que la lingüisticidad es una característica del ser humano que lo distingue de otros seres vivos, asimismo a la lengua escrita se le ha atribuido un valor predominante en la evolución de la humanidad, al grado de considerar su aparición como un elemento que desencadena el carácter propiamente “histórico” de los acontecimientos humanos.

En la actualidad nos parece completamente natural que nuestro mundo esté rodeado de mensajes escritos (sin negar la conformación y exigencias del *homo videns* y del *homo cyborg* que también emplean la lengua), tal ha sido su uso que en forma automática asociamos el aprendizaje de la lectoescritura con la función de la escuela en un binomio indisoluble, pero ¿cómo y para qué se aprende a escribir en la escuela y qué resultados han dado los enfoques y estrategias aplicadas en las últimas décadas? A partir de los resultados mencionados en el capítulo anterior y en la búsqueda de una propuesta fundamentada y actual que respete el carácter humanizante de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, en este segundo

capítulo, y con el objetivo de avanzar en la necesidad de ampliar la comprensión de este fenómeno, desarrollaré brevemente la línea de conocimiento que se refiere a la aceptación de la cultura letrada como un ideal escolar y profesional en el mundo occidental, para luego revisar el lugar que ocupa hoy en día la cultura escrita (en contraste con la cultura oral).

La especialización y aporte de las ciencias nos ha permitido abordar el fenómeno lingüístico desde diversas perspectivas, por ejemplo, por los estudios evolucionistas de la paleobiología reconocemos que los humanos constituimos una especie en la cual la capacidad cúbica del cerebro aumentó en una considerable proporción durante un millón de años aproximadamente. Asimismo se fue modificando todo el organismo y se fueron “preparando” los órganos (boca, velo del paladar, lengua, dientes, nariz, labios, faringe...) para articular los sonidos del habla; fue la expulsión del aire de los pulmones acompañada de diversas vibraciones generadas por el punto y modo de articulación lo que permitió emitir sonidos a los que paulatinamente el hombre les confirió un significado (fonemas) y un sentido en su vida cotidiana, en respuesta a la necesidad de expresarse y comunicarse: así nació el lenguaje.

La aparición de la escritura se remonta a sistemas que provienen desde hace siete mil años antes de la cultura griega, en Egipto, Sumeria, Babilonia, Asiria, la Palestina hebrea y otras muchas otras culturas (Olson y Torrance, 1995:36). Existen varias modalidades para clasificar las escrituras

(Raimondo, 1999), lo cual nos conduce a aproximarnos a valorar las creaciones humanas que a través de la historia han asumido la tarea de conservar datos o estimular la memoria respecto a contenidos relevantes para las cosmovisiones particulares.

Existen por lo menos dos criterios para conceptualizar el uso y caracterización de la escritura, vista desde una línea diacrónica. El primero es el criterio elitista de algunos lingüistas que consideran como escritura sólo aquella que ha adquirido un grado de evolución tal que tiene un carácter alfabético. El segundo criterio es el de los antropólogos básicamente, que considera como escritura a cualquier sistema de representación simbólica, ya sea que los signos correspondan a jeroglíficos, caracteres, ideogramas, glifos, runas, etc., de donde se desprende que para ellos la escritura es el conjunto de operaciones, de materiales y de productos vinculados con la producción y el uso de los sistemas gráficos (Raimondo, 1999:33) al mismo tiempo que designa las manifestaciones abstractas singulares como la escritura árabe, la escritura china, la escritura hebrea, entre otras.

Los estudiosos de la escritura en el último siglo coinciden en una clasificación *evolucionista* de los sistemas gráficos, correspondiente a lo que podrían catalogar como fases *obligadas* de la historia de la escritura:

- a) fase denominada frecuentemente como “previa” a la escritura, en las que aparecen medios mnemotécnicos como cordeles o nudos, fajas de

- conchas, muescas hechas en palos y tablillas; sistemas para transcribir “informaciones limitadas”;
- b) fase pictográfica, en la cual dibujos más o menos realistas evocan un objeto, idea o situación;
 - c) fase ideográfica, los dibujos se fijan, se estandarizan y se refieren a un equivalente muy preciso de la lengua;
 - d) fase fonética, en la que los elementos gráficos siguen la secuencia de la lengua oral.
- da) fase silábica, en donde a cada sílaba le corresponde un elemento gráfico;
 - db) fase alfabética, en donde a cada fonema le corresponde un elemento gráfico.

Esta clasificación responde a una visión etnocéntrica, puesto que la evolución máxima se considera la fonética representada por las lenguas indoeuropeas o de flexión y en la escritura por el alfabeto que todas ellas han adoptado, incluso las lenguas indias.

En la primera fase se agrupan fenómenos bastante diferentes y poco estudiados. Entre estos casos de precursores de la escritura están los complejos sistemas empleados por los incas –de reciente estudio-- cuyos elementos se tejían en telas o se pintaban en vasos para registrar cronologías, calendarios o crónicas. Estos sistemas *de múltiples medios*, que utilizan diferentes soportes como las telas y la cerámica, llevan a pensar que

los *quipus* de cordeles serían un tercer medio de comunicación escrita y no un simple medio mnemotécnico¹⁵ (Cabrera Ibarra *et al.*, 2007).

Mucho se podría citar de otros sistemas de signos como la escritura del valle del Indo, las escrituras de pueblos de meso-América como zapoteca, nahua, mixteca y maya; o de grupos étnicos asiáticos o africanos. No obstante, este apunte tiene la finalidad de presentar un bosquejo de los sistemas tan diversos que ha creado el hombre ante la necesidad de expresar o comunicar temas tan profundos como el origen del universo o las mitologías que explican su ser y misión en la vida, crónicas y epopeyas, o tan cotidianas como el contar ganado, semillas o habitantes. Queda muy claro el carácter arbitrario de la escritura, ésta que ha sido inventada por una profunda necesidad humana.

Esta muy breve exposición de las etapas de la escritura en realidad abarcó varios milenios en la evolución de la gran diversidad de culturas que han generado los grupos étnicos del planeta. El origen del lenguaje oral se remonta por lo menos a 100,000 años atrás, mientras que las formas gráficas más antiguas descubiertas datan de fines del IX al II milenio; éstas corresponden a un número bastante elevado de esferillas, cilindros, discos, conos de arcilla de diferentes dimensiones, encontrados en una amplia zona

¹⁵ Recientemente se han estado estudiando no sólo los complejos sistemas numéricos de los *quipus* de la cultura inca sino sus contenidos literarios, entre otros; se están ampliando las interpretaciones simbólicas de dichos códigos. El proyecto de base de datos de los *quipus* fue financiado durante el periodo 2002-2004 por la *National Science Foundation* estadounidense y la Universidad de Harvard. En 2005, por la primera de las instituciones mencionada.

del Cercano Oriente; en estos objetos se encuentra un sistema de cómputo basado en dos dimensiones: número y forma.

CULTURA ORAL Y CULTURA ESCRITA

No obstante la gran variedad de sistemas de escritura, por ser América Latina lingüísticamente hablando hija de la cultura occidental, parte de nuestro origen procede de la evolución que tuvo la escritura alfabética de los griegos, por lo que es pertinente decir unas palabras respecto al proceso por el que “la musa aprende a escribir” (Havelock, 2008), así como las repercusiones que este hecho tuvo en nuestra conceptualización y uso que le damos a la oralidad y a la escritura en el mundo moderno, ya que constituyen un trinomio indisoluble: lenguaje, pensamiento y sociedad.

Es importante considerar que cuando sólo existía la oralidad, los intercambios sociales y el quehacer diario estaban regidos por la tradición y lo que se consideraba *sagrado* según la propia mitología de los pueblos, mientras que la escritura propició una transformación radical en el pensamiento y todos los aspectos de la vida social, con repercusiones en la manera de concebir la naturaleza y las relaciones sociales, la política, la religión, la literatura, etc¹⁶.

¹⁶ La invención del alfabeto griego se sitúa en el siglo VIII a.C. Alrededor del año 700 a.C. se encontraron cinco objetos considerados los primeros especímenes que contienen marcas que pertenecen al alfabeto griego: una olla completa, trozos de otras dos vasijas, un fragmento de una placa de arcilla y una estatuilla de bronce; como objeto más antiguo se ha calificado el “vaso de Dipilón”

El texto quizá más antiguo perteneció a Hesíodo, considerado por algunos como el primer compilador de la religión griega, cuya existencia se sitúa en la segunda mitad del siglo VIII a.C., y fue a principios del siglo IV a.C. cuando un sofista compiló listas cronológicas de los Juegos Olímpicos, listas que anteriormente eran memorizadas por los funcionarios civiles denominados *mnémones* (memorizadores) (Havelock, 2008:128); sin embargo, la enseñanza ordenada de las letras se introdujo en Atenas hasta el último tercio del siglo V a.C., lo atestigua por primera vez Platón, a principios del siglo IV.

La expansión de la cultura escrita permitió una nueva conformación del pensamiento, con nuevas oportunidades de crear conceptos; la comunicación humana ya no dependía sólo del habla y el oído, sino del ojo y la visión hacia un objeto escrito, de ahí que se hayan modificado las estructuras de nuestra percepción, desapareció la necesidad de memorizar y surge paulatinamente una sintaxis que ya no respondía al ritmo, a la musicalización de la frase, al verso que se recordaba por siempre. El lenguaje escrito sufre un ajuste arquitectónico; los predicados ya no son acciones narrativas sino descripciones de una clase o propiedad: surgen los neutros genéricos y los conceptos abstractos, y con ello nace la historia, la filosofía y la ciencia.

cuya fabricación data entre 740 y 690 a.C., su uso original fue el de una vasija, antes de que alguien le grabara las letras griegas. Así fue como se encontraron objetos con letras grabadas, buriladas o pintadas.

De acuerdo con Havelock, es un error considerar excluyentes mutuamente a la oralidad y a la escritura ya que, ubicándonos en una dimensión histórica, entre ellas existe una relación de tensión creativa recíproca, y aun en la actualidad la oralidad condiciona la comunicación social y la cognición personal; no obstante, atribuye a sendos tipos de comunicación funciones propias¹⁷.

En los años sesenta del siglo pasado se adquirió conciencia de la oralidad, debido sobre todo a los estudios del canadiense Marshall McLuhan (*La galaxia Gutenberg*, 1962), quien después de llamar la atención sobre los efectos psicológicos e intelectuales de la imprenta destacó el uso de los modernos medios electrónicos como la radio y la televisión y la investigación de las nuevas tecnologías de comunicación, a diferencia de otras tecnologías añejas como la escritura y la imprenta¹⁸.

A partir del momento en que entra en escena la cultura oral se realizan diversas revisiones sobre la función que ha tenido tanto aquella como la cultura escrita, y se valora al lenguaje como producto de un millón de años de especialización que identifica a la especie humana. Por su parte, Havelock (1995) extrae tres conclusiones: a) durante innumerables milenios

¹⁷ En la antigüedad, se mantenía *la tradición* mediante la memorización de obras épicas, tragedias, comedias, poesías, frecuentemente armonizando danza, canto y melodía; la finalidad era didáctica fundamentalmente, para lo cual se acudía a recursos y fórmulas inspiradas en la composición acústica que regían estilo y contenido, como los poemas homéricos, que poseían una clara naturaleza oral, estudiados por varios expertos entre ellos Milman Parry cit. por Olson (1995:25).

¹⁸ Otras obras importantes que desencadenaron la polémica sobre la oralidad y la escritura fueron: *El pensamiento salvaje* de Lévi-Strauss (1962); un artículo de Ian Watt y Jack Goody “Las consecuencias de la cultura escrita” (1963) y ese mismo año, *El prefacio de Platón* de Eric Havelock.

los seres humanos (cazadores, recolectores, granjeros, etc.) manejaron acuerdos comunes y formas de vida en general a través del uso exclusivo del lenguaje oral:

Se comportaban, pensaban y reaccionaban oralmente. Ésa es nuestra herencia, y sería arriesgado negarla. Es sin duda incorrecto desestimar la herencia aplicándole rótulos como primitiva, salvaje o iletrada. Lo que investigaba Lévi-Strauss no era “La pensée sauvage” sino “La pensée oraliste” (1995:37).

b) Por ser la oralidad connatural al ser humano, no se puede aceptar una sustitución de ésta por la lengua escrita, debido entre otras razones a la dificultad en la interpretación de los sistemas de escritura anteriores al griego, además de que el aprendizaje y uso de los sistemas gráficos estaba generalmente restringido a las élites clericales o comerciales; c) Respecto a la imposición de los mecanismos modernos en educación básica que obligan a un rápido dominio de la lectura y escritura para la vida del adolescente y el adulto: “¿No deberíamos tomar en cuenta las posibles condiciones impuestas al manejo de los sistemas educativos por nuestra herencia oral?” (1995:38). La premisa de este filólogo inglés es que previamente al aprendizaje de la lectoescritura el niño debe revivir de alguna manera la herencia de la oralidad y desarrollarse en un programa educativo que combine canto, danza y recitación, al mismo tiempo que se le proporcione una permanente instrucción de las artes orales.

Ocurre así una revaloración de la oralidad en diversos niveles y ámbitos, desde la contemporaneidad de los métodos escolares hasta las más lejanas comunidades de todos los continentes, como se puede apreciar en esta afirmación de Antonio Alegre Gorri, académico de la Universidad de Barcelona (Havelock; 2008) al referirse al prejuicio infundado de la cultura oral sobre la escrita: “Ser ágrafos en una sociedad ágrafa no equivale a ser analfabetos, en el sentido peyorativo que el término ha adquirido en el mundo alfabetizado” (2008:14)¹⁹, asimismo se legitima el uso de la oralidad, tanto en el uso cotidiano, como *acompañante* de la cultura escrita²⁰.

La escritura no puede prescindir de la oralidad, ambos tipos de expresión están íntimamente relacionados, pese a que poseen una naturaleza diversa. La presencia del binomio lengua oral-lengua escrita también está en el ámbito escolar, en donde tanto el docente como los alumnos le imprimen un uso particular que más adelante analizaremos.

ORALIDAD, ESCRITURA Y COGNICIÓN

La cultura oral y la cultura escrita presentan diferencias fundamentales en la expresión verbal y la forma de construir el conocimiento, ya sea que se trate

¹⁹ Y aun así, podremos reflexionar más adelante que tampoco debe ser peyorativo el hecho de ser ágrafo o ser analfabeta en la sociedad contemporánea.

²⁰ Incluyendo el empleo del discurso oral por parte de líderes que ha movido a las masas a través de una comunicación directa (cara a cara), o con el apoyo de medios electrónicos como el micrófono o la radio, como lo hicieron en su momento Roosevelt o Hitler.

de culturas orales primarias²¹ o culturas afectadas intensamente por el uso de la escritura, como lo ha demostrado el lingüista y filósofo jesuita Walter Ong (2001) al ocuparse de las diferencias de mentalidad que presentan la cultura oral en comparación con la escrita y el impacto de ésta en las estructuras social, económica, política, religiosa, etc., asimismo destaca la oralidad secundaria²² en las sociedades modernas, sin olvidar que:

... el lenguaje es tan abrumadoramente oral que, de entre las muchas miles de lenguas –posiblemente decenas de miles-- habladas en el curso de la historia del hombre, sólo alrededor de 106 nunca han sido plasmadas por escrito en un grado suficiente para haber producido literatura y, la mayoría de ellas no han llegado en absoluto a la escritura. Sólo 78 de las 3 mil lenguas que existen aproximadamente hoy en día poseen una literatura (Edmonton, 1971:323 y 332). Hasta ahora no hay modo de calcular cuántas lenguas han desaparecido o se han trasmutado en otras antes de haber progresado su escritura. Incluso actualmente, cientos de lenguas en uso activo no se escriben nunca: nadie ha ideado una manera efectiva de hacerlo. La condición oral básica del lenguaje es permanente. (Ong, 2001:16-17).

Desde la antropología, la psicología, la filosofía: “El habla es inseparable de nuestra conciencia... los proverbios procedentes de todo el mundo son ricos en observaciones acerca de este fenómeno abrumadoramente humano del habla en su forma oral congénita, acerca de sus poderes, sus peligros, sus atractivos. El mismo embeleso con el habla continúa sin merma durante siglos después de entrar en uso la escritura” (Ong, 2001:18); más allá de la fascinación del habla y su fusión con nuestra conciencia, se han presentado

²¹ Sin conocimiento de la escritura.

²² Concepto acuñado por Ong para referirse a la oralidad de la sociedad altamente tecnologizada: oralidad mediante la radio, el teléfono, la televisión y otros aparatos electrónicos cuya existencia depende de la escritura y la impresión (2001:20).

fenómenos derivados del valor que ha tenido la palabra hablada, como es la retórica (*rhètorikè*) o arte de hablar de los griegos que era un discurso público o de oratoria, cuyo paradigma sigue vigente aun en sociedades con escritura; otro fenómeno ha sido la tradición de la literatura oral como la conservada a través de los rapsodas griegos y la transmitida por los juglares y *trovadores* populares en todas las culturas de todos los pueblos, como los compositores de coplas en las zonas huastecas de México²³.

A partir de la recuperación del valor que tiene la oralidad, en la segunda mitad del siglo pasado se han descrito las psicodinámicas que provoca el uso de la palabra articulada en conjunto con la acción, los recursos mnemotécnicos, las fórmulas y demás técnicas que la mente emplea para recordar y conservar hechos, cantos, obras, epopeyas. El pensamiento y la expresión de condición oral poseen características sugerentes que se distinguen del pensamiento y la expresión de condición escrita; dichas diferencias han sido identificadas y estudiadas por varios autores²⁴.

²³ Correspondientes a tradiciones populares muy arraigadas hasta la actualidad, como las tradicionales *Topadas* en el municipio de Xichú en Guanajuato, en los límites con el estado de Querétaro.

²⁴ Entre ellas, Ong (2001:43-62) clasifica lo que pueden ser tipos de pensamiento y expresión en una cultura oral primaria: i) Acumulativas antes que subordinadas; ii) Acumulativas antes que analíticas; iii) Redundantes o “copiosas”; iv) Conservadoras y tradicionalistas; v) Cerca del mundo humano vital, en el contexto total de la acción humana; vi) De matices agonísticos al mantener vivos los desafíos, las competencias, la polarización y la dialéctica; vii) Empáticas y participantes antes que objetivamente apartadas; viii: Homeostáticas, viven en un presente que guarda el equilibrio desprendiéndose de los recuerdos que carecen de pertinencia actual (no existen diccionarios, memorizan genealogías); ix) Situacionales antes que abstractas, utilizan los conceptos en marcos de referencia operacionales abstractos al mantenerse cerca el mundo humano vital.

Una obra fundamental para entender el pensamiento situacional es la investigación²⁵ realizada por el destacado integrante de la escuela soviética A. R. Luria, quien por sugerencia de Lev Vigotsky llevó a cabo un extenso trabajo con analfabetas (sujetos orales) y con personas con ciertos conocimientos sobre la escritura en algunas comunidades de la entonces Unión Soviética durante los años 1931 y 1932.

En su estudio, Luria identifica a las personas que entrevista sobre una escala que se extiende desde el analfabetismo hasta diversos niveles de ciertos conocimientos de la escritura, y sus datos encajan claramente en las distintas clases de procesos intelectuales basados en principios orales en oposición a los que funcionan con principios caligráficos (Ong, 2001:55-56). Luria y sus colaboradores reunieron datos como resultado de largas conversaciones con los entrevistados, en un ambiente relajado y presentando preguntas de manera informal como algo parecido a los acertijos, con los cuales los sujetos estaban familiarizados. Algunos de sus descubrimientos fueron:

- a) Los individuos analfabetas (orales) identificaban los dibujos de las figuras geométricas como representaciones de objetos reales que conocían y no como abstracciones. Al círculo le llamaban plato, cernedor, etc.; no así los estudiantes

²⁵ *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*, de A.R. Luria (1976); fue publicado por primera vez en ruso en 1974, citada por Ong (2001:55-62).

normalistas a quienes se les había enseñado a dar respuestas de salón de clases, no a dar respuestas de la vida real.

- b) A los entrevistados se les mostraron cuatro dibujos de un objeto cada uno, de los cuales tres pertenecían a una categoría y el cuarto a otra; después se les pidió agrupar los que eran semejantes: podían colocarse en el mismo grupo o designarse con una palabra. La serie consistía en dibujos de los objetos: martillo, sierra, tronco, hachuela. Los analfabetos consideraban invariablemente el grupo no en términos de categorías (tres herramientas), sino desde el punto de vista de situaciones prácticas o “pensamiento situacional”, sin advertir en absoluto que la clasificación “herramienta” correspondía a todos menos al del tronco.
- c) Los analfabetos entrevistados no parecían operar con procedimientos deductivos formales (la lógica formal fue creación de la cultura griega, se ha incorporado como recurso intelectual al asimilar al escritura alfabética). Su lógica parecía operar con los acertijos del mundo oral y no con los silogismos provenientes de una educación académica.
- d) Los entrevistados oponían resistencia cuando se les pedía definir incluso objetos más concretos. “Trate de explicarme qué es un árbol”. “¿Por qué tengo que hacerlo? Todo mundo sabe lo que es un árbol; no necesita que yo se lo diga”.

e) Los analfabetos entrevistados por Luria mostraron dificultades para articular un auto-análisis, ya que éste requiere cierta supresión del pensamiento situacional y exige un distanciamiento de sí y del mundo vivido, por lo que sus descripciones se referían a elementos externos como la siembra. Al preguntarle a un campesino de 36 años qué tipo de persona era, respondió: “¿Qué puedo decir de mi propio corazón?, ¿cómo puedo hablar de mi carácter?, pregúnteselo a otros, ellos pueden hablar de mí; yo no puedo decir nada de mí”. Para los entrevistados *orales* el juicio corresponde al individuo de fuera, no de dentro.

De la investigación de Luria se deduce que las personas que han interiorizado la escritura no sólo escriben sino que también hablan con la influencia de aquélla, lo cual significa que organizan aun su expresión oral según pautas verbales y de pensamiento que no conocen los analfabetos. Por su parte los individuos orales no puede afirmarse que tengan una organización del pensamiento primitiva, sino que su pensamiento oral puede ser bastante complejo y reflexivo; su inteligencia no proviene de libros de texto sino de su situación en contextos funcionales.

Los hallazgos del mundo oral son valiosos para conocer lo que sucedió a la consciencia humana cuando la escritura y la imprenta redujeron el mundo oral-auditivo a un mundo de páginas visualizadas; dichas páginas

visualizadas o escritura es *inhumana* al pretender establecer fuera del pensamiento lo que en realidad sólo puede existir dentro del individuo, según Platón hace decir a Sócrates en el *Fedro*: la escritura destruye la memoria y debilita el pensamiento.

Una consecuencia que se obtiene de investigaciones como la de Luria es que la escritura debe interiorizarse personalmente para que afecte los procesos de pensamiento; si esto ocurre, las personas pensarán, escribirán y hablarán con la influencia de la escritura, organizan su expresión según reglas implícitas de la lengua escrita.

Una especulación errónea es aventurarse a dudar de la inteligencia de los pueblos orales y a calificar sus procesos mentales como primitivos; es también un error considerar en un sentido simplista que las personas que siguen los principios orales obedecen a procesos mentales prelógicos o ilógicos, por el contrario, aunque no organizan concatenaciones de causas analíticas en las secuencias lineales que se aprenden por medio de los textos, sí comprenden relaciones causales y “las secuencias largas que producen, como las genealogías, no son analíticas sino acumulativas... las culturas orales pueden crear organizaciones de pensamiento y experiencias asombrosamente complejas, inteligentes y bellas” afirma Ong (2001:62) quien expone el tipo de operaciones que desarrolla una memoria oral.

No obstante la necesidad de aclarar la naturaleza de la oralidad y de la escritura, ésta considerada como una tecnología ajena y externa como una computadora, aun regida por reglas conscientemente definidas, aun siendo artificial, tiene un valor inestimable y esencial para la realización de las aptitudes humanas plenas e interiores, “la escritura da vigor a la consciencia” y ha moldeado e impulsado la actividad intelectual del hombre moderno; para muchos estudiosos del tema es la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas... “transforma el habla y también el pensamiento” (Ong, 2001: 85 y 87). Sí lo transforma, sin embargo, la lengua oral ya es en sí misma una tecnología creada por el ser humano, mucho más extendida que la lengua escrita, y pese a que ésta nos traslada a desarrollos analíticos sutiles por la complejidad y ha abierto la posibilidad de almacenar una cantidad ilimitada de conocimiento, la lengua oral por sí ha tenido en las culturas y sigue tendiendo en nuestras vidas una función insustituible en la expresión y comunicación, en la transmisión de mundos que se heredan de unas generación a otras.

Por lo anterior, la institución escolar no debe hacer a un lado o minimizar el papel de la cultura oral para privilegiar a la escrita, como ocurre frecuentemente cuando los profesores, desde la educación básica, centran los aprendizajes en transmitir la cultura libresca y acuden a constantes estrategias donde se minimiza el valor de la participación oral espontánea de los alumnos o bien se limita ésta a la reproducción de los contenidos temáticos del programa, repitiendo así las estructuras sintácticas y

semánticas de los autores, pero dando poca oportunidad de manifestar su propia sintaxis, su propio léxico, su propia semántica.

En lugar de polarizar el uso de la lengua oral y la escrita es necesario que se recupere y revalore la lengua oral propia de los alumnos y desarrollar la lengua escrita a partir de aquella en una apropiación real que venga a enriquecer recíprocamente a ambas tecnologías de la palabra, siempre cuidando que estén integradas al *ser* de quien habla y escribe, es decir, que no se acuda a reproducir mecánicamente contenidos de los libros de texto, sino que de manera auténtica el alumno exprese y comunique desde su propia identidad, su sentir, pensar y actuar.

Lo anterior representa un cambio en la centralización de la lengua escrita en la institución escolar, así como una re-valoración de la lengua oral, ya que tradicionalmente ésta tiene una función secundaria, cuando tradicionalmente es calificado como un buen profesor aquel que tiene un grupo *muy calladito*, pues se equipara erróneamente la supuesta disciplina con la calidad educativa o por lo menos con un grupo bien portado que es capaz de lograr asimilar los objetivos del programa oficial. Demasiado lentamente y sólo en algunos espacios escolares ha ido avanzando la conceptualización del aprendizaje centrado en el alumno el papel del amaestro como facilitador, en donde se promueven estrategias colaborativas de intercambio, con un amplio uso de la lengua oral por parte de los alumnos.

Por otra parte, continuando con la revisión teórica de las funciones de la cultura oral y escrita en el desarrollo de la sociedad y de la cognición, después de que Eric Havelock (2008) había fusionado el nacimiento de la cultura escrita (desde el alfabeto griego) a la especulación racional y por tanto al pensamiento analítico y abstracto, David Olson explica el trayecto que se generó en paralelo al desarrollo de la cultura escrita y la objetividad, lo cual propició el surgimiento de las condiciones para que naciera la ciencia moderna.

Olson se basa en autores como Elizabeth Eisenstein, quien asoció la influencia de la imprenta al auge del protestantismo, al enfatizar que la impresión de libros en la Europa del siglo XV modificó la visión de los cristianos occidentales respecto a la Biblia y al mundo natural. También se basa en Stock, investigador que exploró el papel de las nuevas competencias desarrolladas a partir de la aparición de la cultura escrita. Desde esta mirada, la Reforma protestante propició el surgimiento de la ciencia moderna, pues la escritura posibilitó la clara diferencia entre lo “dado” y lo “interpretado”; señala el investigador canadiense que:

Mi hipótesis es que el contraste entre los textos y sus interpretaciones suministró el modelo, y aun más que eso, las precisas categorías cognitivas o conceptos necesarios para describir e interpretar la naturaleza, es decir, para la construcción de la ciencia moderna... la interpretación de los textos proporcionó las categorías conceptuales necesarias para la epistemología científica, para lo que llamé la interpretación de la naturaleza (Olson, 1995:208).

El fundamento de dicha hipótesis radica en que la hermenéutica suministró la distinción conceptual entre algo tomado como fijo o dado o leído y algo considerado como ya interpretado, de donde se deduce que para la ciencia moderna lo *dado* era el mundo de los hechos observados y todo lo demás eran inferencias o interpretaciones con un carácter subjetivo; sin embargo, al preguntarse de dónde vienen las interpretaciones que no están en el texto o en la naturaleza la respuesta es que están en el lector u observador, confiriéndole así a la *subjetividad* un nuevo status a partir de autores como Descartes y su *cogito ergo sum*, teoría que identificaba la realidad con las operaciones de la mente, dando así prioridad a lo mental; también aparece el pensamiento de Bacon y Galileo; a todos ellos los sitúa Olson como productos de la hermenéutica luterana y son quienes sientan las bases del nuevo pensamiento considerado como objetivo.

Reconoce Olson, basado en investigaciones propias (con niños pequeños) y ajenas (de antropólogos), que las sociedades ágrafas fusionan lo que se dice con lo que se quiere decir, no distinguen lo dado de la interpretación; por ejemplo, un hablante de Samoa no rectifica el significado de sus palabras con una frase similar a “no quise decir esto”, por ello afirma que son muy escasos los indicios de una distinción entre lo dado y lo interpretado²⁶.

Concluye que de esta distinción:

²⁶ Las sociedades ágrafas tienen sus particularidades lingüísticas basadas en su cultura y cosmovisión, por ejemplo las lenguas polinesias no tienen el concepto occidental del “yo”; la sociedad filipina tradicional carece del concepto de intencionalidad y del yo; no hay manera de que el texto hablado se separe del modo como lo recibe el oyente. McCormick (1989) encontró que los actos de habla y

El resultado fue la ciencia moderna, basada en la idea de una discontinuidad entre la observación y la inferencia, entre los hechos y la teoría, entre las pretensiones y las pruebas. La epistemología científica moderna, por consiguiente, fue un subproducto de la hermenéutica de la Reforma, y la objetividad fue un subproducto de la cultura escrita (Olson, 1995:218).

Esta postura, sostenida por un grupo de estudiosos como Havelock, Goody y Watt, McLuhan, Ong y Olson, parte de privilegiar la línea de desarrollo que nació con el alfabeto griego y a partir de ese momento se fueron desarrollando las condiciones para que durante la Reforma el protestantismo, que aprovechó la invención de la imprenta, sembrara en tierra fértil la semilla de la ciencia moderna. Se aprecia que del hecho de poder distinguir lo dado de lo interpretado nace la *objetividad* que propició el saber científico en una relación causa-efecto, pese a que en forma paralela no dejan de apreciar la diversidad de sociedades ágrafas con sus peculiaridades en la comunicación verbal. Sin embargo, podemos preguntarnos si realmente el nacimiento del alfabeto griego es el detonador del racionalismo y el pensamiento analítico, que ineluctablemente se ha constituido en el formato del saber legitimado que la escuela trasmite, como su acción sustancial a través de las generaciones.

estados mentales de los quechuas bilingües son bastante imprecisos: fuera de verbos como decir, saber y contar, piden préstamos al español para referirse a creer, pensar, etc., al parecer no disponen de frases precisas para expresar estados mentales. Todo ello no debe considerarse como carencia, sino como indicios de diferencias culturales y formas de ver el mundo.

ESCRITURA, TEXTO Y ESCUELA

En las premisas del apartado anterior se encuentra implícita y explícita la lógica de afirmar que la institucionalización del conocimiento en Occidente inició en el momento en que el alfabeto griego comenzó a generar textos que, aunque en un principio eran reproducciones de obras con un carácter oral que se habían transmitido por generaciones, como *La Ilíada* o *La Odisea*, fue justamente esta invención la que sentó las bases de un paulatino desarrollo intelectual, científico y tecnológico. No obstante, es Ken Morrison (Bottéro, 1995) quien nos llama la atención sobre la centralidad lingüística y tipográfica de dicha discusión: el alfabeto y la imprenta, desconociendo las circunstancias históricas en las que se desarrolló la facultad humana para formular argumentaciones.

Desde este nuevo enfoque, es importante señalar que no basta una teoría basada en estudiar los enunciados en prosa, considerando a la oración como unidad básica de significación de la lengua escrita e ignorar los cambios sociales e históricos que se produjeron en la estructura de la tradición textual de Occidente que originaron procedimientos más explícitos en la organización del conocimiento y el aprendizaje.

Desde esta perspectiva sociológica (y no meramente lingüística), el surgimiento de la organización textual y los principios de la racionalidad capaces de sustentar niveles de evidencia y significado proporcionales a las necesidades empíricas que iban en aumento, requirió de normas textuales

estables capaces de aceptar las formas de argumentación propias de la ciencia, las cuales entraron en acción en fechas muy posteriores a las que hacen coincidir este avance intelectual con la aparición de la escritura²⁷.

Contrariamente a la centralidad de la *oración*, conviene reflexionar en el proceso que las diversas disciplinas siguieron para producir procedimientos textuales capaces de utilizar complejos órdenes de razonamiento teórico y formas empíricas de argumentación, esto es, que en congruencia con los cambios en los patrones de manejar y entender el empirismo y los sistemas de verificación del trabajo científico y letrado para la exposición de los hechos por medio de la escritura, se fueron desarrollado en coherencia los cambios internos de nuestro sistema de organización textual.

La tesis de Olson respecto a que la invención del alfabeto griego en el siglo VIII a.C. estableció la supremacía del texto escrito sobre el oral (Morrison, 1995:135) resulta opuesta a otros estudiosos como Daly, Lowe, Turner y Parkes, quienes demuestran que el desarrollo del texto no fue abrupto sino gradual, además de que el texto escrito acabado no es un fenómeno puramente lingüístico, producto de una mayor especialización semántica, sino que evolucionó hacia la estructura del libro que surgió en el siglo V d.C., cuando se inicia una estructura pedagógica que hace posible una mayor

²⁷ Tesis postulada por los autores mencionados en el primer párrafo de este apartado, cuyo principio radica en el surgimiento del sistema de escritura griega.

precisión técnica en el trabajo científico e intelectual. De aquí se deduce la necesidad de examinar la diferencia entre escritura²⁸ y estructura textual.

Hasta antes del siglo V d.C. los papiros revelan una tradición textual rudimentaria, con un grado mínimo de organización racional y una marcada ausencia de un aparato capaz de sostener la argumentación discursiva intelectual y científica. Las convenciones textuales modernas se basan en las innovaciones de los siglos V d.C., a los XII y XIII, cuando comenzó a transformarse la tecnología del rollo de papiro hacia los códices latinos más parecidos al libro. El texto comienza a existir cuando la página, más que la oración, se transforma en la principal unidad de organización. Las pruebas históricas y textuales demuestran que las innovaciones medievales en la presentación del texto redefinieron la disposición del espacio escrito, modificó los principios del texto y condujo a procedimientos más claros y más racionalmente organizados (Morrison, 1995:137).

En los siglos XII y XIII, por el nacimiento de centros de aprendizaje institucionalizado, fue posible transformar los escritos de Aristóteles en textos, al adaptarlos para facilitar el análisis teórico y filosófico, a través de dividir y subdividir el texto, se hicieron traducciones y comentarios, se utilizaron herramientas para indicar lugares del texto que requerían de una

²⁸ El texto griego era de carácter oral y carecía de normas textuales fijas; los manuscritos en papiros de los siglos V y IV a.C. manifiestan que prácticamente no existía precisión en el nivel de organización del texto, pues la lengua escrita era sólo una variante de la oral; esto abarca hasta la época del cristianismo.

aclaración o glosa con la finalidad de alertar al lector sobre los puntos de la argumentación que había sido expuesta por medio de otros recursos; también se incorporaron los *incipits* de capítulo para orientar al lector en el comienzo de un apartado así como rúbricas de colores en los márgenes que destacaban etapas de la argumentación y otras ayudas estructurales, por ejemplo a las *Éticas* de Aristóteles se les compiló un índice alfabético. Y entre otras aportaciones, se descubrió el silogismo aristotélico, uno de los sucesos más importantes en la historia de la Lógica.

Este acto de sistematizar una obra para su aprendizaje y exposición académica representó un notable cambio con respecto a las prácticas textuales griegas, caracterizadas por bloques indiferenciados de letras escritas sobre la base de fórmulas orales: el texto cobraba vida propia, superando su función de almacenamiento y registro, estableciendo así por primera vez un vínculo entre la estructura del texto y la configuración material del conocimiento. Converge la organización textual y el razonamiento teórico, por lo que el corpus aristotélico del siglo III o II a.C. no estaba configurado como un sistema filosófico articulado (Morrison, 1995:175).

La focalización se traslada de la escritura (alfabeto y unidad oracional) al texto como la unidad que nos permite conocer y presentar racionalmente los contenidos sepultados de la investigación y la reflexión, al tiempo que le podemos dar un uso pedagógico. La organización textual es condición para que la sociedad ordene y codifique el conocimiento. La emergencia de

patrones de argumentación y las formas de exposición en disciplinas cuyas demandas pedagógicas se basaban en el texto contaban ya con la garantía de las estructuras de un razonamiento teórico y demostrativo.

Ahora bien, estos patrones de organización textual no son innatos, se construyeron a lo largo de varios siglos y deben ser aprendidos en la institución por excelencia que trasmite los conocimientos legitimados por la sociedad: la escuela. Ha sido un patrón común en todos los tiempos y culturas que la lengua oral se aprende de manera *natural*, por necesidad, en el seno de la familia y el grupo social más inmediato, y por el contrario la lengua escrita se aprende en instituciones creadas *ex profeso* para transmitir determinados saberes a las nuevas generaciones.

De acuerdo con fuentes proporcionadas desde la antropología, el aprendizaje de la escritura es el que está más rígidamente formalizado en una sociedad, pues todos los demás conocimientos se transmiten gradualmente en la familia por obra de los adultos, durante periodos de prueba o en el curso de la actividad profesional, sin un lugar fijo, mientras que la enseñanza de la escritura ocurre en una escuela,

se puede pensar que esta constante tenga origen en la intersección de dos factores: por un lado, la asociación de la escritura a dominios relacionados con sedes estables (la religión y la iglesia, la mezquita, la sinagoga; el poder y el palacio), por otro lado, su exigencia de un lugar dónde adiestrarse y conservar los materiales de escritura. Aun hoy para nosotros la

escritura es lo único que todavía aprendemos estando sentados en los bancos de la escuela, mientras que todo lo demás se puede aprender en una variedad de modos y más liberalmente en cuanto a los lugares y horarios (Raimondo, 1999:107-108).

Esta perspectiva atribuye la rigidez formal en la enseñanza de la escritura al gran peso social de ésta. Como no hay adaptación posible de este saber “el alumno debe aprender a escribir exactamente según cierto alfabeto y a leerlo correctamente porque éste es el primer paso decisivo que lo introduce en los conocimientos transmitidos por escrito”, este hecho impone “que debe enseñarse de manera conservadora para que nada cambie” (Raimondo, 1999:108).

El valor que se le da a la escritura es proporcional al cuidado que debe poner el mentor en su enseñanza. No cualquier persona que esté alfabetizada puede enseñar a escribir, ni cualquier persona puede tener acceso a la escuela, institución que realiza una selección social²⁹, la cual por mucho tiempo estuvo basada (y todavía en grandes núcleos de población) en el sexo, pues los varones han tenido mayores oportunidades de desarrollo personal e intelectual; en el status económico, para poderse proveer los medios para adquirir el conocimiento; o en la división por clases, por ejemplo: en los *calmecac*, colegios superiores aztecas, la escritura se enseñaba sólo a los sacerdotes, a los dignatarios, a los funcionarios del fisco (*calpixque*), a los

²⁹ Como los sociólogos del conocimiento Berger y Luckman (1986), muchos otros autores se refieren a una distribución social del conocimiento.

jueces, a los escribas (*tlacuilo*); las personas comunes no tenían necesidad de escribir y los comerciantes (*pochteca*) usaban otro sistema en sus cuentas.

Frente a esta realidad histórica, en la que no sólo los bienes materiales sino también los intangibles han sido distribuidos inequitativamente, tendremos que preguntarnos si los actuales sistemas democráticos serán capaces de lograr la alfabetización de todos los ciudadanos, hombres y mujeres; tendremos que preguntarnos cómo y con qué fines distribuimos el saber, un saber como la escritura, que probablemente se niegue a ser popular para las mayorías en muchos países, un saber que quizá conserva el arquetipo de ser un objeto con una naturaleza asociada al poder. Aquí nuevamente se presenta el debate entre alfabetización y educación, pues la primera no conduce necesariamente a la segunda.

En relación con las técnicas de enseñanza de la escritura, éstas implican la cristalización de roles que se repiten de generación en generación, en coherencia con el carácter un tanto sacro que las culturas le han atribuido a la escritura, “el aprendizaje se realiza por obra de la repetición de series de elementos modelos, en general primero en forma aislada y luego en la eventual forma ligada” (Raimondo, 1999:108). Numerosos hallazgos documentan sobre la fase de aprendizaje en el mundo antiguo, como ejercicios con el silabario acadio y el alfabeto ugarítico y del II-I milenio se poseen ostracones y sellos con series de letras de los alfabetos semíticos del

noroeste. Este mismo sistema se emplea en la escuela coránica, donde el alumno aprende a trazar con tinta y en listas de letras árabes en una tablilla de madera, la cual es lavada para volverse a utilizar³⁰.

Esta somera revisión representa una evidencia con un peso específico respecto a la aplicación de las técnicas que actualmente se utilizan para enseñar a escribir³¹. Ubicándonos en la realidad de nuestro país, identificamos que hemos tenido avances en cuanto a enseñanza y aprendizaje de la escritura pero siguen siendo insuficientes, ya sea que revisemos las políticas educativas, el currículum de español y los enfoques, propósitos y estrategias que se han de aplicar en el aula, no obstante persisten paradójicamente grandes vacíos en su fundamentación y dificultades en la ejecución de los lineamientos curriculares, lo cual se refleja en los aprendizajes de las y los alumnos.

³⁰ En la cultura romana los jóvenes aprendían el nombre y el orden de las letras, incluso antes de saberlas reconocer y una vez aprendidas las letras se combinaban de manera que el alumno se ejercitara para reconocerlas aun solas. Para facilitar el reconocimiento se empleaba una serie de letras hechas de marfil y de otros materiales que podrían ser comestibles, no obstante los hijos de familias acomodadas disponían de otros medios didácticos más notables; se sabe que al hijo de Herodes Ático se le facilitó el aprendizaje del alfabeto mediante veinticuatro esclavos, cada uno de los cuales llevaba en la espada un cartel con una letra. Una vez que el alumno aprendía las letras en lo individual, debería trazarlas con el estilo en la tablilla encerada, basándose en un modelo y haciéndose guiar la mano por el maestro. Este adiestramiento es visto a manera de un acto de iniciación en un conocimiento que por no ser de todos, exige cierta ritualización en el aprendizaje, en los roles, tiempos y esfuerzo invertidos. Estos registros documentales nos informan las técnicas de enseñanza que se transmitieron y repitieron durante milenios.

³¹ La forma en que siguen aprendiendo miles de niñas y niños en nuestro país –y muchos otros países– presenta grandes coincidencias con lo que se hacía con el silabario acadio y los alfabetos ugarítico y romano.

En México contamos con información específica sobre los métodos y técnicas que se han empleado a partir del siglo XIX para la enseñanza de la lectoescritura (Barbosa, 1985), en donde se describen tanto métodos de deletreo³² como fonéticos, sintético-analíticos o analítico-sintéticos, globales, eclécticos, simultáneos o sucesivos, escritura-lectura, lectura-escritura, mixtos, etc. Desde el antipedagógico silabario de San Miguel hasta el método constructivista, pasando por Rébsamen, Torres Quintero, Carmen G. Basurto, Julio Minjares y Carmen Espinoza de Alvarez (*Mi libro mágico*), la intención es lograr que el alumno se apropie del sistema alfabético: que sepa codificar y decodificar enunciados construidos con nuestro sistema de escritura.

Como se reconoce en los ambientes de la práctica docente, se aprende a escribir con el método o a pesar del método, aquí importa reflexionar sobre el sentido que le damos al hecho de escribir, en virtud de que éste es considerado el sistema más económico y efectivo de comunicación. La problematización del sentido que le damos al hecho de escribir adquiere mayor relevancia es esta coyuntura en la que nos encontramos en México, caracterizada por **a)** el predominio que aún tiene la cultura de la oralidad y los numerosos grupos étnicos no alfabetizados; **b)** las dificultades que han tenido y tienen las nuevas generaciones para dominar las convencionalidades de la lengua escrita, particularmente referida a la

³² Considerado por algunos especialistas como uno de los métodos más antipedagógicos, debido a que se centra en aprender a deletrear el nombre de las grafías y este hecho impide la comprensión de la palabra.

producción intelectual; y **c)** el gradual incremento que ha adquirido el uso de las nuevas tecnologías en el medio educativo.

a) En relación a la fuerza que tiene la cultura de la oralidad en nuestro multicultural país existen varios argumentos, uno de ellos es la evidencia que muestra el XII Censo General de Población y Vivienda (2000) respecto a la “población infantil indígena de 6 a 14 años, que era de 2 492 471 personas, de los cuales 2 173 562 asistían a educación primaria. La atención escolar de niñas y niños indígenas se ofrece mayoritariamente en escuelas primarias generales (61.4%); sólo una proporción menor asiste a escuelas de la modalidad indígena (840 910: 38.6%), lo que no deja de tener un fuerte signo de inequidad³³”. Otra evidencia más es que los hablantes de las lenguas indígenas más empleadas en México son: Náhuatl 178 035 (21.2%); Mixteco 87 802 (10.4%); Tzeltal 76 424 (9.1%); Tzotzil 64 179 (7.6%); Hñahñu 37 108 (4.4%); Mazateco 33 895 (4.0%); Zapoteco 33 252 (4.0%); Chol 32 501 (3.9%); Otras 297 714 (35.4%), lo cual nos puede dar una idea de la cantidad de familias mexicanas que poseen diversas maneras de percibir el mundo y de mantener sus creencias, tradiciones, costumbres, formas de proceder y de transmitir simbólicamente sus valores religiosos, míticos, morales, sociales, etc., incluyendo un sistema lingüístico oral y escrito diferente al que

³³ http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/PLAN_2009.pdf, 19-09-09.

tenemos los hispanohablantes. Tan sólo en lo que se refiere a las posibilidades de escolaridad, la Secretaría de Educación Pública reconoce que todavía hay muchos pendientes:

...del total de las escuelas multigrado, 60% pertenece a la modalidad de primaria general, 15% a primaria indígena y 25% a cursos comunitarios del Conafe. México es un país multicultural y plurilingüe, aspectos que sin duda representan una gran riqueza; sin embargo, atender la gran diversidad cultural y lingüística implica un reto muy particular, y hacerlo con calidad incrementa la magnitud del reto. No sólo se requieren estrategias curriculares y de gestión escolar pertinentes, también hacen falta maestros que hablen las lenguas maternas de los alumnos, así como materiales de apoyo que contribuyan a la mejora educativa de estos grupos poblacionales, a fin de promover una atención educativa intercultural y bilingüe (www.sep.gob.mx).

Un elemento que refuerza el valor de la cultura oral es el uso que le damos permanentemente en la vida diaria y que ha tenido en todos los siglos de historia de todas las comunidades humanas, quienes desde épocas ancestrales se reunían en torno a una fogata para comunicarse y transmitir de generación en generación mitos y enseñanzas. Pese a la rapidez de la vida moderna, esta forma de comunicación no ha perdido vigencia y sigue siendo además un ritual en muchas de las comunidades rurales, suburbanas y populares de nuestro país.

Por otra parte, la oralidad está presente en la cultura escrita, pues no se excluyen mutuamente. Algunos filólogos y lingüistas han estudiado el *continuo* que hay entre la lengua oral y escrita, tales como Nencioni y Oesterreicher citados por Arias (2008), quienes presentan la caracterización

y evolución del medio fónico y el gráfico (habla y escritura) a través del esquema:

charla	carta familiar	lectura de una conferencia	texto jurídico
parlato	parlato	scritto	scritto
parlato	scritto	parlato	scritto

La graduación de esta escala se da en dos extremos: inmediatez comunicativa y distancia comunicativa, se parte de la realización fónica inmediata y la realización gráfica perdurable, entre cuyos extremos hay puntos de contacto, como en el caso de textos personales en donde pueden enfatizarse aspectos (léxico, estructuras, modismos, tono, etc.) que corresponden a la lengua oral.

Son numerosos los trabajos de investigación que se refieren a la relación entre oralidad y escritura (Olson), ya que en la vida cotidiana y profesional nos enfrentamos a la necesidad de escribir textos que serán leídos a manera de discursos, ponencias, guiones radiofónicos, etc., leemos en voz alta, tenemos el caso de escritores que de una manera genial y desde un estilo literario *escriben como se habla*, etc.

Independientemente de la perspectiva que se seleccione para valorar la facilidad con la utilizamos la lengua oral y escrita, así como la cantidad de mexicanas y mexicanos que se desarrollan en una y otra cultura comunicativa, es evidente que la lengua oral tiene un mayor predominio, sin olvidar los miles y miles de conciudadanos que hablan y escriben en una lengua diferente al español, con sus propios valores y cosmovisión, lo cual nos exige un diálogo con dichos grupos e inclusive un replanteamiento de lo que consideramos como cultura (incluyendo la lengua):

En vez de una concepción esencialista de la cultura que la reduce a una propiedad de un grupo étnico o de raza, necesitamos otra concepción que enfatice el aspecto constructivo y narrativo. En este sentido, el multiculturalismo se puede concebir como una estructura dialógica. La ventaja de este enfoque es que nos permite situarnos desde la hermenéutica, comprender que el Otro no se reduce a una exigencia puramente cognitiva sino que incorpora la dimensión de la acción política y moral. Ciertamente las cuestiones más difíciles que se nos plantean hoy surgen principalmente de los enfrentamientos reales entre horizontes culturales (Arriarán, "Educación y Multiculturalismo", mecanograma núm. 15, 2008).

b) En el capítulo 1 de este trabajo se han mencionado algunas de las razones por las que a la academia, a las autoridades educativas, a los docentes y en general a la sociedad nos preocupa el estado que guarda el aprendizaje de la escritura en la educación formal, los resultados de algunas de las pruebas nacionales e internacionales, y las evidencias que en forma consuetudinaria constatamos en las aulas, respecto a la dificultad de los estudiantes de todos los niveles para redactar textos (ver anexo 2, p. 199). Esta situación no es preocupante por los resultados en sí mismos ni por las

estadísticas, sino por la pobreza en la intención de alfabetizar a los niños y jóvenes, simplemente para modificar las estadísticas y para supuestamente dotarlos de un instrumento de comunicación social, sin tomar en consideración que el lenguaje (oral y escrito) nos permiten el autoconocimiento y la autocomprensión, entre otros fines que se pueden alcanzar en una dimensión humana y no únicamente burocrática.

c) El uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) es una realidad en el ámbito educativo, lo cual está permitiendo una muy amplia difusión de información a una velocidad jamás imaginada. Desde la instalación de enciclomedias en las aulas de educación básica hasta las comunidades virtuales y los estudios de posgrado vía medios electrónicos (ambos casos a escala internacional) están logrando un avance de la internacionalización del saber, sin embargo a los grandes beneficios en el orden de los abundantes discursos y datos que rápidamente se pueden obtener, va unido en ocasiones el hábito de muchos estudiantes de diversos niveles educativos que, para elaborar sus *trabajos* académicos, acuden sin más al plagio a través de la extendida práctica de copiar-pegar, lo cual produce dañinas consecuencias vinculadas con la autenticidad de los aprendizajes y al uso particular de las facultades lingüísticas y cognitivas.

Estas prácticas del copiar-pegar textos bajados de la Internet van acompañadas de diversas presentaciones cosméticas, desde el momento en que el alumno acude al cambio de tipografía, ilustraciones y se esfuerza por

parafrasear la introducción y la conclusión, por ejemplo. No obstante, los profesores vemos que no se desarrollan las habilidades que corresponden a los procesos psicológicos superiores que generarán el *conocimiento* como tal y un desarrollo de sus capacidades lingüísticas, además de la deshonestidad implícita; los alumnos están aprendiendo a buscar todo tipo de fuentes bibliográficas, artículos, videos, etc., pero sabemos que la “información” por sí sola, no basta, para producir un texto personal, se requiere de una actitud, un proceso de construcción afectiva y mental, la necesidad intrínseca de comunicar y una postura ética, entre otras condiciones.

En el marco del “Congreso Iberoamericana para la enseñanza de la lectura y escrita”, en el año 2002 en Puebla, el experto en didáctica de la escritura Daniel Cassany presentó una ponencia magistral en donde ya daba por hecho el cambio que el proceso de escritura estaba sufriendo a partir del uso de la computadora: desde la planeación de un texto, la posibilidad de emplear diversos registros lingüísticos en el chat, hasta los apoyos de revisión que el mismo ordenador ofrece. Toda una transformación en la práctica del escribir, no obstante al paso de los años los profesores observamos que es necesario replantear la función de la escuela, toda vez que, como hemos analizado a través de este capítulo, el aprendizaje de la escritura ha estado naturalmente unido al papel que la institución escolar cumple en la sociedad y ahora: nos encontramos entre la pérdida de sentido de la escritura y el incremento de los medios digitales en la composición de textos ¿quién es el autor?, ¿dónde está el escritor?, ¿qué ocurre y cómo se

está transformando esa característica primordialmente humana: la lingüística?

Hace unos años afirmaba el destacado especialista en escritura y oralidad Walter Ong que: “Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana” (2001:81), pensamos de manera diferente, sobre todo en el contexto escolar pensamos bajo esquemas de la lengua escrita.

En la revisión de autores aquí realizada se advierte una marcada tendencia a mostrar los beneficios que la escritura alfabética ha tenido en el progreso civilizatorio de la humanidad, como lo hizo McLuhan en *La galaxia de Gutenberg* (Olson, 1995:354) al señalar que: “Sólo el alfabeto fonético determina una división entre el ojo y el oído, entre el significado semántico y el código visual; y por ende, sólo la escritura fonética tiene el poder de trasladar a los hombres del ámbito tribal a la civilización, de darles ojo por oído”.

Ratifica esta postura el propio David Olson cuando afirma que la escritura toma al lenguaje como su objeto y así como el lenguaje es un mecanismo para fijar el mundo de un modo que lo convierte en objeto de reflexión, la escritura fija al lenguaje y lo convierte en objeto de reflexión, al mismo tiempo

que el alfabeto escrito ha permitido el desarrollo de la cognición: “La representación del lenguaje mediante marcas visibles es la que, al menos en la cultura occidental, convierte al lenguaje en un objeto de pensamiento y análisis” (Olson, 1995:354).

Al mismo tiempo que se privilegia el impacto de la cultura escrita, hay también una tendencia que reconoce el valor los diversos códigos orales en las sociedades ágrafas (oralidad primaria) o se explican la pluralidad lingüística (oralidad secundaria) en países como el nuestro, caracterizado por su multiculturalismo. Estudiosos de los géneros orales en sociedades ágrafas siguen cuestionando a quienes atribuyen a la escritura la virtud de detonar las formas de conciencia en el mundo occidental, a éstos Felman les reprocha: “El problema pendiente que encuentran es la carencia de un mecanismo específico para explicar la manera exacta en que la escritura ejerce sus efectos sobre la mente” (1995:71). Ciertamente, no es posible sostener que históricamente el uso de la escritura ha producido por sí misma el actual pensamiento de los seres humanos, pero tampoco se niega que cualquier comunidad capaz de aprovecharla encontrará una expresión disponible (Harris, 1999:226).

No estoy de acuerdo con la polarización de posturas que nos llevaría a un radicalismo estéril, por el contrario, se deben respetar las expresiones culturales auténticas, incluyendo las lingüísticas: concedo a la palabra (oral y escrita) la función de poder re-conocernos y establecer comunicación con

nuestro mundo (en el sentido filosófico de la red de significados y de las interrelaciones que establecemos). Ambas, cultura oral y cultura escrita, están inevitablemente arraigadas en nuestra existencia, no podemos prescindir de ellas, por esta razón a la escuela le corresponde buscar una solución a las dicotomías existentes entre lo que deberían aprender los alumnos y lo que aprenden en realidad, entre los textos orales y textos escritos que producen, entre sus textos escritos y los hipertextos que se apropian, entre escribir para la escuela y escribir para ellos mismos, entre adquirir conocimiento científico y adquirir autoconocimiento y autocomprensión.

La hermenéutica ha permitido, a través de las últimas décadas, un avance en la comprensión de diversas realidades y productos elaborados con base en signos y símbolos. En particular la hermenéutica ricœuriana ha dado lugar a importantes estudios en el campo de la filosofía, la literatura, la historiografía, el derecho, etc.

A este esfuerzo se suma este modesto trabajo, como una propuesta que parte desde los fundamentos filosóficos de lo que es educación, lo que es el lenguaje y lo que es la escritura para colaborar en la tarea de subsanar la confusión y las contradicciones mencionadas anteriormente. Una propuesta desde los principios hermenéuticos ricœurianos puede otorgar la visión que la institución escolar requiere para que los alumnos no repitan mecánicamente enunciados sino que *hablen y escriban* adoptando una

postura histórica y conciente de su propia realidad. El planteamiento inicial consiste en aceptar que la escritura no únicamente nos permite acceder a un saber erudito, al conocimiento y a la tradición, sino que representa la manera de lograr la refiguración y configuración, relato histórico y relato ficcional de la realidad, confrontados en el plano epistemológico en la dialéctica explicar-comprender, al tiempo que se logra el autoconocimiento y la autorreflexión.

La hermenéutica de Paul Ricœur me permite fundamentar el uso de la escritura en la escuela, en lo particular al iniciar una licenciatura relacionada con el campo educativo. Para ello, en el próximo capítulo desarrollaré dos líneas de pensamiento ricœuricanas: a) su teoría del texto y de la narración, y b) su teoría del sí mismo como otro; las cuales se entretrejen como una vía para acceder a una propuesta de autoconocimiento y toma de conciencia vital y profesional: el género de la autobiografía, o más bien, de la narración autobiográfica como una posibilidad de que el estudiante se escriba, se re-escriba, se auto-analice, se recupere en las experiencias de vida más significativas plasmando hechos, pensamientos, sentires y deseos porque "el tiempo es de algún modo el referente del relato, en tanto que su función es articular el tiempo para darle la forma de una experiencia humana" (2007:65); identifiqué la herencia que hay en Ricœur del concepto de tiempo heideggeriano, cuando separa el tiempo del mundo del tiempo del alma y este último corresponde a "un presente vivo que contiene un pasado inmediato y un futuro inminente" (2007:68), es el tiempo que recogerán los estudiantes en su narración autobiográfica.

Por lo que se refiere al autor-lector de la autobiografía, éste parte del intento de borrar el yo egoísta e inmediato para que nazca el sí de la obra, de la escritura-lectura; así como estarán revisadas las tres direcciones del "yo" y el "sí": a) el yo inmediato y el sí reflexivo; b) la identidad-mismidad con rasgos objetivados y objetivos del sujeto hablante y actuante, mientras que la identidad-ipseidad caracteriza a un sujeto capaz de designarse a sí mismo como autor de sus palabras y de sus actos, un sujeto responsable de su decir y hacer; c) la alteridad como mi propio cuerpo, como lucha y diálogo, y como fuero interno o conciencia moral (2007:77-79), con esta teoría Ricoeur se separa del yo cartesiano para desarrollar una nueva mirada a la identidad, la cual incluye una ética.

En *Tiempo y Narración* (2007b) el filósofo francés establece conexiones entre la teoría del texto, la teoría de la acción y la teoría de la historia, tal como lo resume en su *Autobiografía intelectual*: “El relato constituía al respecto una encrucijada entre las tres categorías mencionadas: es en el nivel textual donde opera la composición narrativa; es la acción humana lo que el relato imita; finalmente es una historia lo que el relato narra” (2007a:72). Es con estos principios teóricos como podré abrir el camino a una propuesta donde el uso de la escritura sea mucho más que una habilidad social, donde al sujeto hablante (escritor) actuante se caracterice como “un sujeto capaz de designarse a sí mismo como autor de sus palabras y de sus actos, un sujeto no sustancial y no inmutable, pero sí responsable de su decir y de su hacer” (2007a:78). Responsable de su escribir, de su actuar porque decir es hacer,

comprendiéndose desde su propia finitud, bajo la perspectiva un *cogito herido* que sabe lo que ha vivido y lo que quiere vivir. La comprensión del sentido del texto llevará implícita la comprensión de la propia existencia. De esta manera, queda superada la visión limitada de la escuela enfocada a promover competencias para lograr una escritura efectiva y eficiente.

CAPÍTULO 3

LA PRÁCTICA DE LA ESCRITURA DESDE LA HERMENÉUTICA DE PAUL RICŒUR, A TRAVÉS DE LA NARRACIÓN AUTOBIOGRÁFICA

“La identidad en el sentido de *ipse* no implica afirmación alguna con respecto a un supuesto núcleo inmutable de la personalidad”

P. Ricœur

En los capítulos anteriores he revisado cómo el currículum oficial reduce la conceptualización de la lengua a un instrumento o herramienta que se emplea para satisfacer necesidades sociales y en ese sentido la política educativa está enfocada a incidir en la formación de un alumno “competente” para cumplir ese fin (ha quedado demostrada la insuficiencia del enfoque funcional y comunicativo); asimismo he mostrado que la escuela como institución se ha centrado en transmitir los saberes culturales considerados como valiosos para una sociedad determinada y esto lo ha realizado a través de la lectura y escritura; finalmente, mencioné cómo las nuevas tecnologías han llegado a diversificar los medios para difundir y adquirir información, así como lograr una comunicación instantánea y masiva.

Quedó también manifestada nuestra preocupación por lograr que los estudiantes de todos los niveles mejoren la calidad de la lectura de libros y la redacción de textos como procesos y actividades que intrínsecamente permitirán el acceso a los sistemas simbólicos que nos conducen a la comprensión de nosotros mismos y de la realidad a través de las diversas ciencias y disciplinas de la naturaleza y de la sociedad; esta preocupación desde luego no ha obtenido la respuesta esperada a través de estrategias enraizadas en los planes y programas.

Una vez revisados además los fundamentos filosóficos de los actuales planes y programas de la Secretaría de Educación Pública³⁴, en este capítulo desarrollo una propuesta para promover el aprendizaje de la lengua escrita en el nivel superior, fundamentada en la filosofía hermenéutica de Paul Ricœur, en lo particular a partir de su teoría de la narración³⁵ y su hermenéutica del sí.

El propósito de este trabajo es proponer la fundamentación para construir un modelo filosófico-educativo³⁶ que propicie el uso de la lengua escrita como un elemento constituyente del ser humano, un modelo caracterizado por el

³⁴ Ver Bonilla López, 2009.

³⁵ La cual reconoce que la lengua es mucho más que un artefacto que permite la realización de actividades en el seno de una sociedad determinada. El valor del lenguaje en general no radica en el pragmatismo empírico sino que debe ser considerado previa y fundamentalmente como uno de los sistemas simbólicos más importantes para que el ser humano se constituya en tal. Para Martin Heidegger, el lenguaje es un *existenciarío* al que se ha referido como “la casa del ser”.

³⁶ En el capítulo 1 presenté una síntesis de la teoría del lenguaje para la filosofía hermenéutica, así como la teoría hermenéutica del texto de Paul Ricœur.

compromiso ético de quien escribe (el estudiante) y que se aplique preferentemente durante los primeros tres semestres de una licenciatura vinculada con las ciencias de la educación, a través del tipo de texto que identifico como una narración autobiográfica. Para ello me baso en los siguientes principios teóricos tomados de la hermenéutica de Paul Ricœur: **a)** La teoría del texto; **b)** La teoría de la narración y el tiempo; **c)** El mito y los tres momentos de la mimesis; **d)** El sí mismo como otro (mismidad e ipseidad); **e)** Los caminos del reconocimiento (visión antropológica del *homo capax*).

Supuestos básicos

Separándose de la teoría del signo en su aspecto fonológico y de la oración o enunciado que estudia la lingüística estructural, Paul Ricœur desarrolla una hermenéutica del texto, considerando a éste mucho más que un caso particular de comunicación interhumana: “es el paradigma del distanciamiento en la comunicación y, por eso, revela un rasgo fundamental de la historicidad misma de la experiencia humana: que es una comunicación en y por la distancia” (2002:96). Así, la lengua es sólo una condición previa, el *discurso* es el que –estructurado– permite el diálogo temporal, lo cual es considerado un acontecimiento que posee un sentido. Sólo el discurso se dirige a las cosas, a la realidad y expresa el mundo: cuando se trata del discurso oral, hay la posibilidad de mostrar el referente, cuando se trata de un discurso escrito “la anulación de una referencia de primer grado, operada

por la ficción y por la poesía, es la condición de posibilidad para que sea liberada una referencia segunda, que se conecta con el mundo no sólo ya en el nivel de los objetos manipulables, sino en el nivel que Husserl designaba con la expresión *Lebenswelt* y Heidegger con la de *ser-en-el-mundo* (2002:107).

Este criterio de la *textualidad* es fundamental en el trabajo que realizo, debido a que es justamente en el discurso de la narración autobiográfica donde el estudiante puede expresar su verdad y puede comprender y comprender-se: “lo dado a interpretar en un texto es una *proposición de mundo*, de un mundo habitable para proyectar allí uno de mis posibles más propios. Es lo que llamo el mundo del texto, el mundo propio de este texto único” (Ricoeur, 2002:107).

Recordando a Hanna Arendt, quien afirmaba que sólo se puede reflexionar y tomar consciencia cuando el agente ha dejado de actuar, aquí encontramos una relación muy estrecha con el criterio del *mundo del texto*, dado que el discurso permite lograr dicha conciencia de sí y del mundo, al escribir sobre los acontecimientos pasados³⁷.

El texto, asimismo se vincula al *mythos* o trama o acontecimiento (s) que se está refigurando y configurando en el discurso, esto es, está imitando-

³⁷ Aunque, como se expondrá más adelante, la ipseidad abarca la aceptación de un compromiso ético de nuestros hechos pasados, presentes y futuros.

representando una realidad, una verdad, que es lo que se pretende en este trabajo: que el discurso de la narración autobiográfica permita al estudiante tomar conciencia de sí (y de una manera inherente: de los otros).

Tenemos una identidad narrativa y narrada, debido a que la pregunta por *el ser que soy* se contesta narrando una historia, relatando una vida; cada uno de los seres humanos somos el sentido de atender la secuencia narrativa de nuestra existencia. Como Heidegger, Ricoeur reconoce la temporalidad como el carácter determinante de la experiencia humana, pero se separa de la analítica directa del *Dasein* para seguir la vía larga del análisis de los relatos: tanto el relato histórico como el de ficción tienen como referente común el carácter temporal de la experiencia, por lo cual la narración se eleva a condición identificadora de la existencia temporal:

... lo que está últimamente en juego, tanto en la identidad estructural de la función narrativa como en la exigencia de verdad de cualquier obra de este género, es el carácter temporal de la experiencia humana. El mundo desplegado por toda obra narrativa es siempre un mundo temporal... el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula en modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal (Ricoeur, 2007: 39).

Esta tesis circular está basada en la teoría del tiempo de san Agustín y en el concepto de *trama* de Aristóteles; con base en el pensamiento agustiniano, la narración “implica memoria y previsión, espera. Pero ¿qué es recordar? Es tener una imagen del pasado. ¿Cómo es esto posible? Porque esta imagen

es una huella que dejan los acontecimientos y que permanece marcada en el espíritu” (2007: 49).

Si ya Heidegger había diferenciado el concepto vulgar tiempo (el de la cronología) y lo había *humanizado* al definir el tiempo como el ser mismo al desarrollar su ontología del ser-ahí o *Dasein*, ahora Ricœur une la Teoría de la Narración a la Teoría de la Experiencia Humana por la temporalidad o caracterización común, al afirmar que todo lo relatado ocurre en el tiempo y todo lo que ocurre en el tiempo puede ser relatado, como las acciones humanas (2007).

Para estructurar su teoría de la narración y la temporalidad, Ricœur toma dos conceptos de la *Poética* de Aristóteles: el de la construcción de la trama (*mythos*) y el de la actividad mimética (*mimesis*) más que como imitación, como representación creadora de la acción. El modelo de construcción de la trama se extiende a toda composición que corresponde a una narración; si *mythos* es la disposición de los hechos, es también una narración:

Sería un rasgo de la *mimesis* buscar en el *mythos* no su carácter de fábula, sino el de coherencia. Su hacer sería de entrada un hacer universalizante. Aquí se contiene en germen todo el problema del *verstehen* narrativo. Componer la trama es ya hacer surgir lo inteligible de lo accidental, lo universal de lo singular, lo necesario o lo verosímil de lo episódico” (Ricœur, 2007:96). “... la dinámica de la construcción de la trama es, a mi juicio, la clave del problema de la relación entre tiempo y narración” (2007:114-115).

Una tesis básica de la *Poética* aristotélica consiste en incluir al *pathos* como un ingrediente de la representación de la *praxis* “La ética opone estos términos, la poesía los une” (2007:101), hecho que podrá identificarse en una narración, aun cuando Aristóteles se refiere en su tratado a la tragedia y a la comedia:

...puesto que, por una parte, los imitadores reproducen por imitación (sic) hombres en acción, y, por otra, es menester que los que obran sean o esforzados y buenos o viles y malos –porque así suelen distinguirse comúnmente los caracteres éticos, ya que vicio y virtud los distinguen de todos--, o mejores de lo que somos nosotros o peores o tales como nosotros... Y tal es precisamente la diferencia que separa la tragedia de la comedia, puesto que ésta se propone reproducir por imitación a hombres peores que los normales, y aquélla a mejores (Aristóteles, 2007:127).

No obstante el filósofo estagirita desarrolló su teoría poética en un contexto muy diferente al nuestro, en el cual estaba presente el pensamiento mítico de la época y lo que ello implica en la visión del mundo³⁸, reconoce que en las acciones humanas hay inevitablemente un *ethos*, hecho que Ricœur conformará a partir del rodeo narrativo y de la hermenéutica del sí.

De Aristóteles precisamente, Ricœur toma, entre otras, sus categorías de *mythos* y de mimesis, las cuales desarrolla y re-semantiza para explicar la relación entre tiempo y narración: Mimesis I: prefiguración, la vivencia en la

³⁸ Mircea Eliade en su obra *Mito y realidad* menciona la estructura y finalidad del mito en las sociedades arcaicas: 1) constituyó la Historia de los actos de los Entes Supremos, 2) esa Historia es considerada absolutamente verdadera y sagrada, 3) se refiere siempre a una *creación* contando cómo algo vino a la existencia o cómo se estableció una norma de comportamiento ... constituyen paradigmas de todos los actos humanos significativos, 4) describe el *origen* de las cosas para dominarlas a través de un conocimiento vivido ritualmente, sea narrado ceremonialmente el mito o efectuando el ritual al que sirve de justificación, 5) *se vive* el mito en el sentido en que está impregnado por el poder de lo sagrado que exalta los eventos rememorados o ritualizados. En *Mitología* (1973).

vida práctica, el mundo más inmediato. Mimesis II: configuración, historia, es el acto poético o en general literario con autorreflexión. Mimesis III: refiguración, es la vivencia más reflexiva, se constituye en un acto ético.

“... incumbe a la hermenéutica reconstruir el conjunto de 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” (2007: 114).

En torno a la narración y a la vida misma, con la teoría ricœuriana nos preguntamos ¿quién habla?, ¿quién actúa?, ¿quién narra?, ¿quién es el sujeto moral de imputación de tales acciones? Nuestra respuesta tiene que ser: la persona que narra su autobiografía. Sin embargo, primero es necesario revisar la hermenéutica del sí, cuyo punto de partida es identificar y distinguir tres direcciones del "yo" y el "sí": a) el yo inmediato y el sí reflexivo; b) la identidad-mismidad con rasgos objetivados y objetivos del sujeto hablante y actuante, mientras que la identidad-ipseidad caracteriza a un sujeto capaz de designarse a sí mismo como autor de sus palabras y de sus actos, un sujeto responsable de su decir y hacer; c) la alteridad como mi propio cuerpo, como lucha y diálogo, y como fuero interno o conciencia moral (2007:77-79), con esta teoría Ricœur se separa del yo cartesiano para desarrollar una nueva mirada a la identidad, la cual incluye una ética.

Esta teoría del sujeto desarrollada con amplitud a lo largo de varios años y publicada en 1990 en la obra *Soi-même comme un autre* encuentra un eco y

el desarrollo de trabajos que se expresan en las últimas conferencias dictadas por Ricoeur y agrupadas en la publicación *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, en 2004³⁹, donde construye el tema del reconocimiento como identificación del sí mismo, aceptando que en el sí mismo siempre está el otro.

En estos estudios, revisa Paul Ricoeur 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 la *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 (más los análisis semánticos y aristotélicos) completa su hermenéutica del sí. Ricoeur distingue “las *capacidades* que, juntas, dibujan el retrato del hombre capaz” (2006:123). 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.

³⁹ Publicado en español en 2006 por el Fondo de Cultura Económica.

En el re-conocimiento de sí hay un ¿de qué me acuerdo?, una *anamnesis* que podrá enlazarse y manifestarse en un texto, como es la narración autobiográfica que puede elaborar cualquier persona, un maestro o estudiante por ejemplo, buscando en los acontecimientos de su vida el sentido de los sucesos y la identificación de sus capacidades frente a sí (implícitamente frente a un otro).

En esta teoría se desarrolla un puente entre las capacidades como formas individuales y las formas sociales (2006:173), para centrar luego el reconocimiento mutuo, que se dará en dos momentos: a) corresponde a la identificación de los otros en los diversos hechos de la existencia recuperados y b) en la lectura de la narración autobiográfica por parte de quienes están o no involucrados con dichos acontecimientos.

El filósofo francés estableció una correspondencia entre la voz activa de los usos del verbo *reconocer* en los que se expresa el dominio del pensamiento sobre el sentido y la voz pasiva del estado de solicitud cuyo reto es el ser reconocido; así habla de “la dinámica que puedo comenzar a llamar un camino, un recorrido, a saber, el paso del reconocimiento/identificación, en la que el sujeto de pensamiento aspira al dominio de sentido, al reconocimiento mutuo, en el que el sujeto se coloca bajo la tutela de una relación de reciprocidad, pasando por el reconocimiento del sí en la variedad de las capacidades que modulan su poder de obrar, su *agency*” (2006:310). Este doble reconocimiento podrá generarse en cuantas ocasiones sea

conscientemente planeado un curso, con los fundamentos mencionados y cuidando en cada sesión el tipo de estrategias y relaciones que se favorecen.

La narración en la investigación y el aprendizaje

Resulta importante reconocer las evidencias históricas respecto al valor que ha tenido la lengua oral en todas las culturas (Ong, 2001:16-17), y la necesidad perenne de emplear conjuntamente la lengua oral y escrita, además de la producción narrativa oral en la etapa mítica de todos los pueblos (Egan, 2000) (Havelock, 2008). Una modalidad natural y recurrente de la lengua es la narración, como lo señala Barbara Hardy: "... soñamos narrando, enseñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos (sic), aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas" (1977:13). *El giro hacia la narrativa* es considerado uno de los mayores cambios en la historia de la investigación educativa, pues estamos aprendiendo "a respetar la narrativa como la capacidad más profunda de cada individuo, pero también como un don universal" (Coles, 1989:30).

Esta consolidada línea ha aportado desarrollos teórico-metodológicos que enlazan la teoría de la narratividad a la docencia y a la investigación, desatacando el carácter reflexivo del género, tal como lo reconocen Hunter McEwan y Kieran Egan: existe un vínculo vital entre la forma narrativa y la acción humana, al tiempo que la narración nos permite comprender cómo funciona el entendimiento humano (Coles, 1998:11-12).

Estos autores consideran que: a) la estructura narrativa es característica de las explicaciones de la historia de conciencia humana como tal, y b) en el nivel de la conciencia individual de la persona educada convoca en la mente relatos de crecimiento personal desde la infancia, la juventud y la adultez hasta la vejez; relatos que constituyen un rico acervo de narraciones morales: autobiografías, confesiones, biografías, estudios de caso, novelas de aprendizaje, fábulas y otras formas didácticas que se inscriben en la cultura popular (1998:12-13).

Acuden a ejemplificar a “grandes narrativas” como la de san Agustín, Hegel, Platón, Rousseau, Marx, Heidegger; así como el papel decisivo que juega la narrativa en filósofos de la educación como Dewey; y recuerda la frase de Clifford Geertz (1973) respecto a que la narración es una “descripción densa”, necesaria para construir conocimiento. Recuperan las tesis de los filósofos Alasdair McIntyre (1981), Charles Taylor (1989) y Paul Ricœur (1984) quienes coinciden en que el pensamiento narrativo constituye una parte fundamental de nuestra vida cognoscitiva y afectiva; una parte firmemente vinculada con los asuntos éticos y prácticos (McEwan y Egan, 1998:17)

La narrativa (en cualquiera de sus modalidades) constituye un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad de humanizarnos, provee la columna vertebral para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas; así, en el ámbito

de la educación, Jackson destaca la función epistemológica y transformadora de los relatos; Sigrun Gudmundsdottir desarrolla el concepto de *narrativizar las experiencias* a través del saber pedagógico de los contenidos. Múltiples son los autores que han explorado el uso de la narrativa como un medio de capacitar a los profesores con la finalidad de reflexionar sobre su propia práctica, ampliarla y enriquecerla, indagando a través de la redacción de relatos, mucho más allá de los diarios de campo.

Hunter McEwan (1989) propone un diálogo entre filosofía de la educación y docencia a través del método narrativo, basándose en Richard Rorty, Charles Taylor, Paul Ricoeur y Hans-Georg Gadamer, entre otros; desde un enfoque hermenéutico, desarrolla una propuesta para reconciliar filosofía y enseñanza, dando por sentado que al acudir a la búsqueda de sentido y darle un nuevo lenguaje a nuestras acciones, será posible comprender y modificar la propia práctica docente y re-conceptualizar la enseñanza.

En nuestro país, en el ámbito de la investigación cualitativa, durante los últimos años se ha impulsado la producción de trabajos que han acudido a las historias de vida, entrevistas a profundidad, historia oral, trayectorias, etcétera, y al empleo de la narración como un recurso que permite la recopilación de información que posteriormente es interpretada en marcos etnográficos y/o semióticos, análisis del discurso y otros; asimismo, se han editado libros que dan cuenta de reflexiones docentes elaboradas bajo el esquema de la narración, como es el caso de *Narrativas docentes en*

contextos innovadores (Paniagua y Palos, 2009), en donde se define la narración como la “interpretación de una experiencia vivida por quien la relata, en la que se incluyen a otros y a sí mismo, con una determinada visión del suceso”⁴⁰, aquí con el fundamento de la semiótica de Charles S. Peirce.

La narración por tanto, puede ser empleada desde la visión de la semiótica o como una técnica para recopilar información al interior de otro método o como una forma de autoevaluación de la práctica docente, entre otros enfoques; aquí contemplamos el relato como inherente a la *identidad narrativa* del ser humano a partir de la dialéctica mismidad/ipseidad y de aceptar que no existe un relato éticamente neutro.

En el proceso de escolarización –entendido éste como uno de los pilares de la educación de todo ser humano--, se exige necesariamente acudir a la lectura y redacción de textos, pues en el libro está conservada la tradición⁴¹ histórica, científica, filosófica y cultural de una sociedad determinada y es por la escritura de los diversos textos académicos como el estudiante puede apropiarse y comprender contenidos, al dialogar con los autores y aprehender teorías, hechos, conceptos, fórmulas, ideas, que van a modificar su visión del mundo: no hay aprendizaje formal sin lectura y escritura.

⁴⁰ María Elena Chan “Un acercamiento analítico a los relatos de este libro” en Paniagua y Palos, Op. Cit., p. 107.

⁴¹ *Tradicición* en términos gadamerianos, en el doble sentido de transmisión y contexto cultural al que se pertenece.

Si toda comprensión del mundo está mediada por signos, símbolos y textos, nos podemos preguntar ¿cómo pueden los alumnos comprender textos ajenos a su realidad más inmediata?, ¿cómo asimilar y dar cuenta de los diversos contenidos curriculares, cuando éstos en ocasiones pertenecen a un ámbito desconocido en la inmediatez del estudiante?, ¿cómo lograr que un adolescente que pertenece a determinado contexto socio-cultural se interese en escribir sobre temas filosóficos, científico-sociales, pedagógicos y didácticos?, ¿de qué manera se puede promover la apropiación de la escritura por parte del alumno de una licenciatura de tipo educativo⁴²?

Muchas propuestas se han difundido, desde la lingüística, o el campo de la didáctica de la escritura o desde el enfoque funcional o el de competencias, o buscando simplemente el cumplimiento de la norma escrita⁴³ en la aplicación de todo tipo de textos, como los científicos, periodísticos, literarios, etc.; en este caso, al centrarnos en la filosofía hermenéutica, la propuesta es acudir a la narración, particularmente la autobiográfica como el texto en el que el estudiante puede dar cuenta de la relación de los objetivos y los contenidos curriculares de la licenciatura que cursa, con su propia vida, de su propio aprendizaje; en una narración autobiográfica (N.A.) puede dar cuenta de la apropiación de nuevas realidades educativas y educables, de su proceso de

⁴² Como puede ser una licenciatura en Educación, Pedagogía, Psicología Educativa, Ciencias de la Educación, Intervención Educativa, etc.

⁴³ Con autores como Daniel Cassany, Paula Carlino, Beatriz Escalante, Hilda Basulto, Teresa Serafini, etc.

concientización, de su postura ética ante los acontecimientos de su entorno, de su ser (ontológico y deontológico).

Narración autobiográfica

La autobiografía ha existido como género desde tiempo inmemorial, sin embargo su teorización se ha constituido hasta las dos últimas centurias, y es cuando se ha podido deslindar de otro tipo de géneros con los que ha estado y está emparentado, tales como el diario íntimo, la memoria, la crónica, la biografía y la novela (May, 1982). La autobiografía se distingue de la memoria en que ésta narra lo que se ha visto y conocido, los acontecimientos contemporáneos y la historia misma tienen un lugar central, mientras que en la autobiografía el sitio relevante lo ocupa la personalidad del autor, importa más lo que se ha dicho y hecho, sobre lo que ha sido.

El postulado básico de la autobiografía es: “el hombre existe”, señalamiento que se manifiesta en las declaraciones de autores que han redactado sus autobiografías, como el caso de Miguel de Montaigne, cuya fórmula era: “Todo hombre lleva en sí mismo la entera forma de la humana condición”; mientras que Edgard Quinet afirma: “Mi verdadera felicidad y mi fuerza es la de reencontrar en mí, y a cada paso, la añeja y hermosa naturaleza humana”. Mark Twain asevera: “Bajo mi forma personal e individual yo concentro a la especie humana entera”; por su parte Juan Jacobo Rousseau proclama al inicio de sus *Confesiones*: “No estoy hecho como ninguno de los

que he visto y hasta tengo la audacia de creer que como nadie que existe... No os equivoquéis: ese pretendido monstruo es también un hombre” (May, 1982:130-131). En este género se identifica la necesidad del autobiógrafo de contemplarse a sí mismo, lo cual incita al lector a ver reflejado su rostro en el espejo; se aprecia la condición humana y al mismo tiempo la unicidad de quien relata.

Para reproducir el fluir de nuestra propia historia es compatible la propuesta de Ricoeur, con cuya teoría se supera la alternativa entre disolución de la identidad y conservación de una identidad fija, al distinguir la identidad comprendida como lo mismo (*idem*) y la identidad comprendida en el sentido de sí mismo (*ipse*):

Esta segunda forma de identidad es la que enfrenta al sujeto con el tiempo, con el cambio, con mutaciones constitutivas en la relación con el otro. La dialectización de esas dos dimensiones, la ipseidad y la mismidad, permite ella sola, por la mediación de la identidad narrativa, restituir una cohesión de vida que no deja de hacerse y de deshacerse. (Dosse, 2007:439)

En este caso, no pretendo únicamente conducir a los estudiantes hacia la redacción de una autobiografía, respetando su naturaleza y características, vinculadas al quién, al por qué y al cómo; es un giro narrativo el que propongo, un giro narrativo porque aquí el sujeto estudiante, a sus 18 o 20

años de edad, elaborará una narración en la que recupera los momentos más importantes de su vida, relacionados con la educación formal, no formal e informal, va a darle un significado personal a su estar-en-el-mundo y a comprobar si quiere dedicar su vida profesional a incidir en la educación de los otros, a la búsqueda de la propia consciencia de sí, de cada uno.

Acudo al sustantivo *narración* porque tiene la carga semántica de la filosofía hermenéutica de Paul Ricœur, aunque el calificativo *autobiográfica* le otorga la caracterización del género que está referido al relato de la propia vida. La tipografía textual de la *narración autobiográfica* entonces no sólo permite la recuperación de experiencias sino la atestación del autor y la aceptación de un compromiso ético ante la configuración y refiguración de la vivencia reflexiva plasmada en palabras (decir es actuar), vivencia de los temas propios de las asignaturas que cursa el estudiante y la transformación de su sentir y pensar en consonancia con el código deontológico de su profesión.

Ésta es la razón por la que selecciono en este trabajo la narración autobiográfica como el tipo de texto que el estudiante que inicia una licenciatura desarrollará con la finalidad de comprenderse y comprender su realidad. Bajo este modelo, se evitará el hecho de pretender *retener* conocimientos para responder un examen, el objetivo aquí es que los contenidos lleguen a formar parte de “su mundo”. Los principios teóricos hermenéuticos, con toda la fuerza de la ética ricœuriana, me permiten desarrollar una transferencia de la filosofía al campo de la educación.

La narración autobiográfica como género favorece la atestación del autor y la aceptación de un compromiso ético al re-configurar su experiencia temporal, la cual puede ser originalmente confusa, informe o muda. El vínculo narratividad y referencia facilita una reflexión sobre la cual florece la función de una narración autobiográfica: “La narración re-significa lo que ya se ha pre-significado en el plano del obrar humano. Recordemos que la precomprensión del mundo de la acción, en el régimen de *mimesis* I, se caracteriza por el dominio de la red de intersignificaciones constitutivas de la *semántica de la acción*, por la familiaridad con las *mediaciones simbólicas* y con los *recursos prenarrativos* del actuar humano. El ser-en-el-mundo es, según la narratividad, un ser en el mundo marcado ya por la práctica del lenguaje correspondiente a esta precomprensión” (Ricœur, 2007:154).

En la narración autobiográfica –al igual que en la narración histórica-- está presente la explicación histórica y la comprensión narrativa (2007:168), y por lo tanto, se logrará también un acercamiento importante hacia la autocomprensión y autorreflexión.

Hacia un modelo hermenéutico para el aprendizaje de la escritura como autorreflexión

Bajo las premisas expuestas anteriormente, me propongo ahora presentar la fundamentación de un modelo hermenéutico en construcción para promover el aprendizaje (entendido como apropiación del sentido del mundo) de la

escritura en estudiantes que inician una licenciatura en el área de la educación, la cual nace de entretejer las teorías de la narración y la acción humana de Paul Ricœur, así como su teoría del sujeto o sí mismo como otro, sin perder de vista que estos constructos están emparentados con otros postulados hermenéuticos como los de Hans-Georg Gadamer y de Martin Heidegger, que antecedieron a nuestro filósofo francés, como se describió en el primer capítulo. Por lo que se refiere a la visión educativa y pedagógica tejeré la urdimbre de mi propuesta con la perspectiva de la educación como acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 1999). Propongo estos principios filosóficos para superar el empirismo que subyace a los planes y programas del sistema educativo mexicano.

Presento los hilos del telar mimetizados a través de cuatro esquemas que a continuación explico y cuyo compendio comprende el modelo generado.

Como primer aspecto tomo en consideración la identidad del ser (que en el caso concreto del ámbito educativo abarca a todos los agentes involucrados, en este trabajo en particular me refiero al estudiante y al profesor⁴⁴), que ontológicamente (el ser en cuanto ser) y desde la hermenéutica es conceptualizado por Martin Heidegger como el Dasein o ser-en-el-mundo, arrojado a una realidad que inevitablemente comprende y se enfoca al cuidado o *sorgen*; mientras que para Hans-Georg Gadamer es un ser de

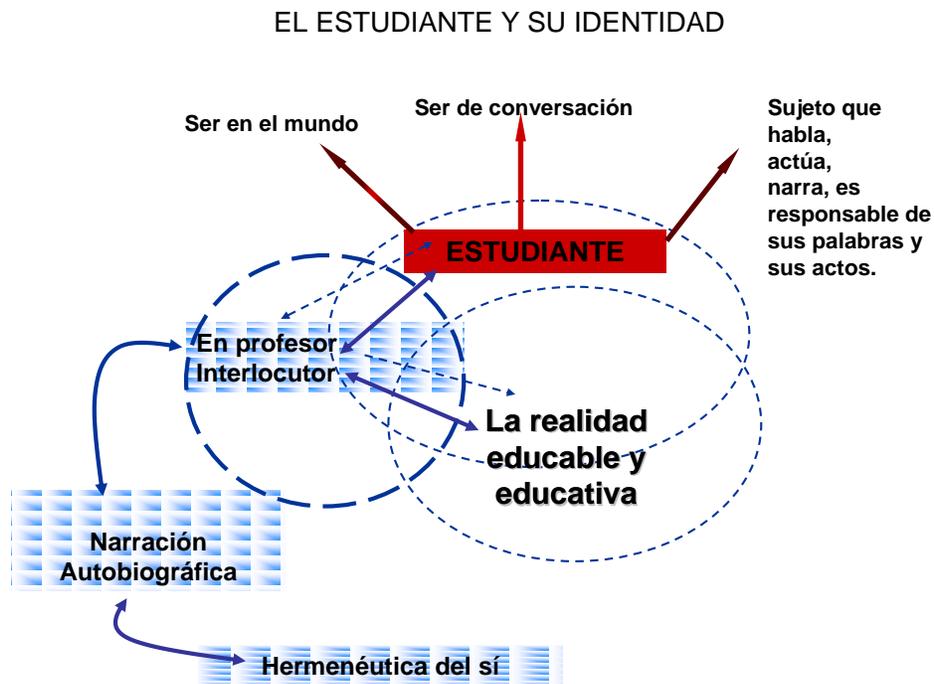
⁴⁴ Aunque sólo empleo el género masculino gramatical, en todos los casos me refiero al estudiante y al profesor de ambos sexos.

diálogo o conversación que se construye a través de la fusión de horizontes. Para Paul Ricœur el ser es un sujeto que habla, actúa, narra y es imputable a sus palabras y a sus actos, es por ello un sí mismo como un otro que está conciente de lo que habla, escribe y actúa; hablar y escribir es actuar.

El ser (el estudiante entonces) está totalmente inmerso en una realidad o *mundo* (entendido éste como la red de interrelaciones significativas que cada quien crea), es en sí una realidad política, económica, social, cultural, educativa y educable, si es que queremos fragmentar un mundo que está unificado por sí, sin fronteras ni compartimentos, pero que dividimos y clasificamos para fines de estudio, según las ontologías regionales. Y frente a esta hermenéutica del sí, el profesor en el aula actúa como un interlocutor entre el estudiante y su mundo, y de acuerdo con la teoría ricœuriana que consiste en que no podemos acceder a la comprensión de la realidad si no es a través de los signos y símbolos, es entonces como puedo proponer a la narración autobiográfica como la mediación que el docente empleará para que el estudiante se apropie de su identidad, una identidad que incluye quién es y de dónde viene, pero también una interpretación de la formación que está adquiriendo en su presente y el compromiso que habrá de cumplir en un porvenir mediato e inmediato; desde este momento el estudiante está percibiendo su postura ética y deontológica como educador.

La figura 1 ilustra este proceso que puede iniciar en el primer semestre, para continuar en un segundo o tercer semestre de una licenciatura, es decir, en

un periodo en que el estudiante empieza a incursionar en la problematización de la realidad educativa del país y confirma su interés intrínseco por su profesión. Tanto el profesor como cada uno de los estudiantes



Bajo este esquema, nos encontramos en un modelo fundamentado en la teoría de la narración y la teoría de la experiencia humana de Ricœur, las cuales comparten la temporalidad y otorgan al ser humano el atributo de una identidad narrativa; recordemos que es a partir de la *textualidad* como se puede estructurar el discurso de la narración autobiográfica donde el estudiante se expresa y se comprende. El estudiante, en su carácter

ontológico-hermenéutico de un sí mismo como otro, es capaz de atestar⁴⁵ sobre los hechos y actos de su vida; por la mismidad se manifiesta como un sujeto histórico, en coordenadas espacio-temporales, mientras que por la ipseidad, toma distancia de su escritura, de su narración y de sus actos, en una suerte de círculos concéntricos que lo constituyen como sujeto ético (ver figura 2). La narración autobiográfica constituye la mediación para su comprensión y aceptación de la responsabilidad de los actos y decisiones de su existencia.

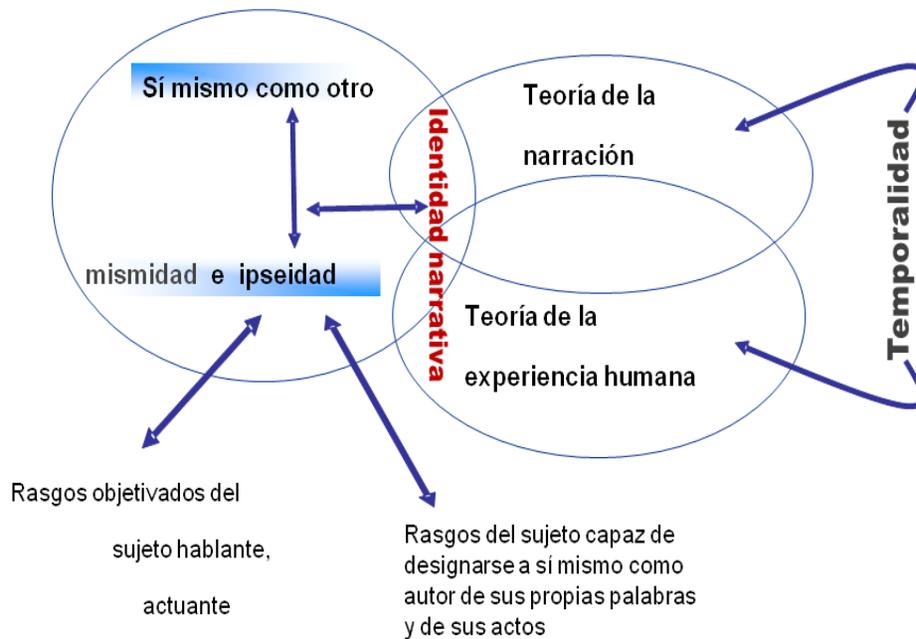


Fig.2. Hermenéutica del sí.

⁴⁵ Empleo el verbo “atestar” que aparece en las obras traducidas del francés al español, en su significado de testificar, dar cuenta, responder de.

La narración autobiográfica se constituye en el tipo de discurso que permite la asunción del mundo del estudiante. Mediante el *mythos* o trama, el sujeto recupera su ser a través de la memoria, la imaginación, la reconstrucción, los tres momentos de la mimesis.

En este género de narración cobran vida las reflexiones de Ricœur al revisar la teoría agustiniana del tiempo, cuando señala que memoria y espera aparecen como modalidades del presente (Ricœur, 2007:46). En el volumen 1 de *Tiempo y Narración* afirma, en consonancia con el máximo representante de la patrística, que “si se concibe algún tiempo que no puede dividirse en momentos, aunque sean mínimos, eso es lo único que podría llamarse presente, careciendo así el presente de espacio... el presente no tiene extensión (2007:48).

De aquí se desprende que la narración implica memoria y previsión o espera, ámbitos en los que participa el hecho de recordar, entendiendo por recordar conservar la imagen del pasado, la huella que dejan los acontecimientos y que permanece marcada en el espíritu (49). Un estudiante que narra su vida se sumerge en esta triple dimensión del presente para pasar de la prefiguración de sus actos, a la configuración al narrar y refiguración al revalorarlos, darles un nuevo sentido.

Para esta teoría moderna de la narración, tanto desde la perspectiva de la historiografía como del arte de narrar, la principal propensión de ambas

consiste en descronologizar la narración, puesto que la lucha contra la concepción lineal del tiempo no tiene necesariamente como única salida “logicizar” la narración, sino profundizar su temporalidad, hacer justicia a la temporalidad humana, no abolirla sino profundizarla, jerarquizarla, desarrollarla, según planos de temporalización cada vez menos distendidos y más extendidos (Ricoeur, 2007:79). Así, el estudiante más que realizar una sola narración autobiográfica compacta y lineal, siguiendo una cronología exhaustiva, está invitado a recuperar los actos de su existencia significativos, esto es, construir un *mythos* que se distancia de un almanaque anecdótico para jerarquizar los hechos, sentires, padecimientos, decisiones, experiencias, sueños... y profundiza en ellos en un presente que intenta ser atemporal, como los significados que permiten re-conocerse y ser reconocido.

En el proceso de construcción de la narración autobiográfica está presente la mismidad y la ipseidad del estudiante, al igual que su pathos y su ethos (ver figura 3), pues no puede eliminarlos de su ser, y es función del profesor provocar ese encuentro con el estudiante mismo, con los hechos importantes y significativos de su vida, así sean gozosos o dolorosos, así sean de triunfo o de frustración, así sea reconocida por el alumno como una aparente nimiedad o un episodio que quisiera borrar de su memoria pero que está ahí pidiendo comprensión y una re-semantización existencial.

Algún generoso interlocutor de este trabajo podrá argüir que este proceso puede ser promovido y desarrollado en una licenciatura de cualquier naturaleza, ya sea que se pertenezca a las ciencias sociales en general, inclusive a las ciencias de la naturaleza y la salud, debo aceptar que gran parte de este modelo se puede adecuar a otras áreas de la educación superior, sin embargo, aquí estoy tejiendo la urdimbre hermenéutica-educación, partiendo que el profesor tendrá una formación *ad hoc* e intencionará el programa educativo según se muestra en la figura 4, a partir de la planeación, ejecución y evaluación global del curso y en cada sesión, asimismo este tejido nace con la perspectiva teórica de la educación como acontecimiento ético, en la cual me baso para darle una continuidad y construir una teoría para la enseñanza y uso de la escritura que se aplique a partir de un género específico y de contenidos que proporciona la realidad misma en la que se desenvuelven profesor y estudiantes.

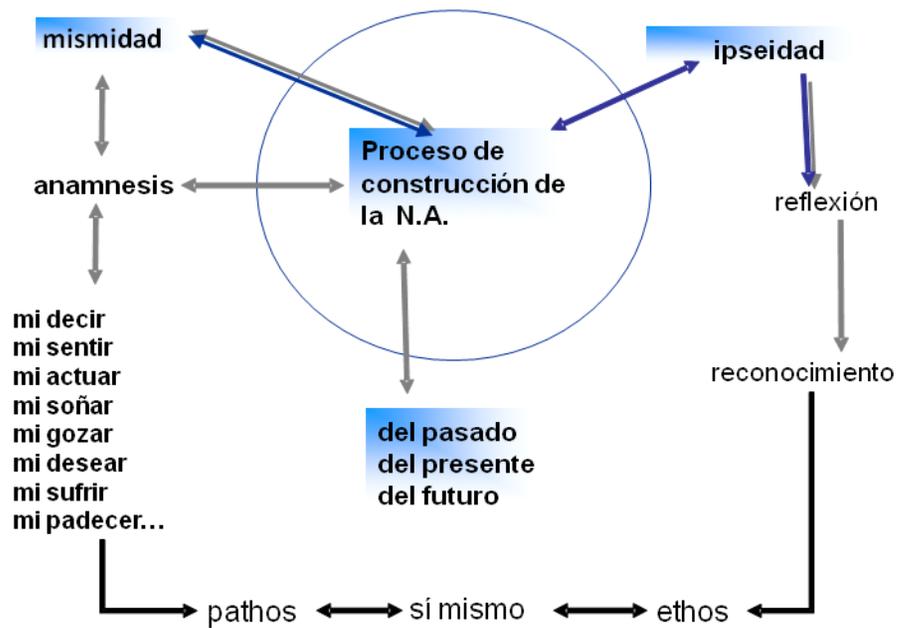


Fig.3. Construcción de la narración autobiográfica.

A partir de un primer semestre de licenciatura, el profesor de alguna de las asignaturas introductorias deberá previamente planear la guía de aprendizaje considerando la coherencia entre competencias a desarrollar, propósitos a lograr, contenidos, estrategias, proceso de evaluación (diagnóstica, formativa, sumaria; coevaluación y autoevaluación), materiales a revisar, películas, visitas a instituciones educativas, entrevistas a profesionales de la educación, etc. Una condición esencial del programa es la congruencia que se debe vigilar entre objetivos y contenidos curriculares en consonancia con un análisis de la realidad educativa y educable que nos rodea, a fin de que el avance del curso testifique la visión donde se articulen los elementos, por ejemplo, si se revisa la etimología y evolución histórica del concepto “educación” o “pedagogía”, se deberá identificar en los diversos contextos culturales y teóricos, así como se analizarán situaciones específicas de nuestro país y de la vida de los estudiantes, conformando un ir y venir de la teoría a la práctica, y de la reflexión a la búsqueda de soluciones, de tal manera que se desarrolle el pensamiento crítico y sobre todo una actitud ética frente a los hechos, las necesidades comunitarias y las demandas sociales ligadas al ejercicio de la profesión.

Este proceso dialogará constantemente en el aula y se plasmará en la narración autobiográfica, así también ésta se podrá compartir respetando la libertad de los integrantes del grupo, es decir, que sólo quienes deseen compartir sus avances leyendo en voz alta algunos pasajes de su narración podrán hacerlo, pero nunca de manera obligatoria. Otros podrán hacer

comentarios relacionados con el proceso de elaboración de su narración autobiográfica, a quiénes pudieron entrevistar, la charla con los abuelos o padres⁴⁶, la forma de redactar en primera, segunda o tercera persona, la tentación de ser parco o prolijo en el relatar, descubrimientos, hallazgos, etcétera. En el grupo, los participantes hablarán, escribirán, actuarán... sobre el fenómeno educativo personal, sobre las potencialidades educativas de cada integrante y del grupo, la proyección social de los profesionistas del campo y toda situación que enriquezca el sentido de vida.

⁴⁶ La teoría ricœuriana identifica un doble tipo de reconocimiento: el reconocimiento de sí o reconocimiento-identificación (de la mismidad a la ipseidad y el reconocimiento mutuo (que surge de la dialéctica entre reflexividad y alteridad (2006). En el ejercicio de la práctica docente es importante aprovechar, en una atmósfera de libertad, los vínculos familiares que pueden proporcionar información y los vínculos grupales en el aula, para fortalecer una reciprocidad y compartir el proceso de escribir desde un enfoque ético y deontológico.

ESTUDIANTE, PROFESOR Y CONTENIDOS CURRICULARES

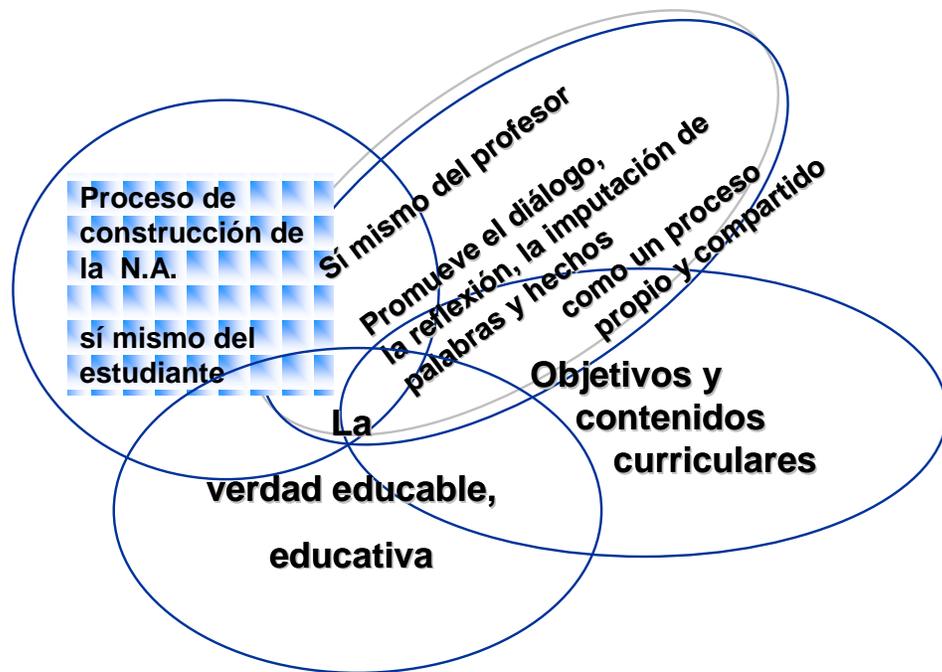


Figura 4. Estudiante, profesor y contenidos curriculares. Es así como el estudiante irá construyendo la narración de su propia vida, para recuperar los aspectos más significativos en los campos de la educación formal, no formal e informal, así como los hechos, personas y situaciones que dejaron una huella en su memoria y que han adquirido un sentido a través del tiempo y sobre todo en el momento de vivir la atestación de dichos acontecimientos.

En la narración se han de incluir los análisis y reflexiones realizadas en las diversas sesiones de clase, en donde se pondrá de manifiesto la realidad educativa de nuestro país y la necesidad de incidir éticamente en él. En consonancia con los objetivos del curso, se organizarán en el aula diversas

dinámicas en donde el grupo de estudiantes y el profesor interactúen con el discurso de investigadores y expertos, con las evidencias (cifras, estadísticas, reportes, artículos especializados, notas informativas, experiencia directa, etc.) y desarrollen argumentos en torno a los porqués, a los para qué y/o a las implicaciones de dicha realidad educativa, siempre con la intención de definir una postura propia frente a los hechos, una postura ética y pedagógica. El objetivo final es la vivencia del estudiante-sí mismo como un otro, conciente de haber vivido la anamnesis y dispuesto a asumir la responsabilidad de influir en su entorno para detonar procesos similares de asunción del compromiso con el otro y con una identidad narrativa, la identidad del *homo capax*.

La narración autobiográfica como construcción de la autoconciencia

En este apartado desarrollaré una narración autobiográfica de quien esto escribe, aplicando el modelo expuesto anteriormente. Ésta, mi propia narración, referida a dos experiencias de la práctica docente vividas respectivamente en 2007 y 2009, con estudiantes que cursan una licenciatura correspondiente al área de educación. Mi vida íntegramente ha estado vinculada a la palabra escrita, por lo cual podría elaborar una muy extensa narración que pudiera partir de mis primeros años de vida escolares y no escolares, hasta la actualidad, sin embargo, no es aquí el propósito⁴⁷,

⁴⁷ He podido elaborar diversas narraciones autobiográficas en momentos y con fines muy diversos, una muy significativa la redacté en un seminario de investigación que nos impartió en diciembre de 2007 la

me centraré en narrar dos casos recientes de docencia, aplicando los supuestos mencionados.

Elaboro esta narración autobiográfica con base en mi mismidad e ipseidad, esto es, mi sujeto objetivado-histórico así como autora que acepta el compromiso ético de mi hablar, de mi escribir, de mi actuar; como mis alumnos, soy un ser en el mundo, un ser que dialoga, un ser que es responsable de sus actos. Prefiguro, configuro y refiguro mis vivencias relacionadas con la enseñanza de la escritura en 2 grupos de estudiantes del primer semestre de sendas licenciaturas del área de la educación, jóvenes entre 18 y 20 años de edad provenientes de diversos sistemas de educación media superior, con quienes establecí relaciones muy diferentes y promoví sus aprendizajes con marcos teóricos filosóficos y pedagógicos también diferentes; después de treinta años de dedicarme a la docencia⁴⁸ en el nivel superior, he logrado constantemente cuestionar los supuestos con los que conduzco mi quehacer docente.

1. Mi narración autobiográfica

Como un aspecto común a las dos experiencias que narro, desarrollo el tema “Antecedentes formativos de la profesora”, como un apartado que

Dra. Cecilia Navia Antezana, quien nos pidió que vinculáramos el tema seleccionado para investigar en el doctorado, con nuestra vida personal, particularmente con hechos vividos durante la infancia. Entonces creí identificar el sentido que el tema tiene en mi propia existencia.

⁴⁸ He combinado la docencia a nivel superior con el periodismo y el trabajo editorial. Lo mismo he redactado discursos, reportajes o poemas; siempre en contacto con la palabra escrita.

contribuye a definir mi mismidad, es decir, los rasgos objetivados de quien participa en los procesos de intersubjetividad (yo misma) con dos grupos diferentes de alumnas y que desarrolla un *mythos* al interior del aula, con su propia triple mimesis; finalmente esta construcción narrativa me lleva a la interpretación de este fenómeno educativo particular y a admitirme como sujeto ético.

Mi propia mismidad como profesora abarca hechos de mi infancia, de mi vida familiar y escolar que no puedo modificar, que ahí están y que me permitieron estar en el mundo de determinada manera; sin embargo, los mismos acontecimientos (mis palabras, emociones, sentimientos, acciones, sueños, gozos, sufrimientos, anhelos...) pueden ser apreciados y valorados de diferente forma, debido a que somos sujetos dinámicos que recreamos el mundo constantemente y sobre todo ante un suceso casi intempestivo pero muy deseado, de profundizar y ampliar mis horizontes sobre por qué y para qué escribir. Escribir ha sido para mí mucho más que una acción trascendente, el escribir ha sido mucho más que el *leit motiv* de mi profesión.

De acuerdo con el modelo ya descrito, los elementos y categorías que emplearé en cada uno de los casos son: *mythos*, triple mimesis, un bosquejo de la identidad/mismidad y de la identidad/ipseidad de los sujetos, destacando de este último tipo de identidad: el fuero interno o conciencia moral y finalmente el reconocimiento activo y pasivo.

2. Antecedentes formativos de la profesora

En un entorno caracterizado por el silencio y cuando la televisión todavía no existía en casa, mis juegos pudieron ser similares a los de otras niñas, no lo recuerdo. Lo que sí permanece vivo en mi memoria son los libreros de la sala, los cuales había llenado mi padre para saciar su desmedida afición por la lectura⁴⁹.

Según me platica mi hermana mayor, yo tenía aproximadamente 4 años de edad cuando mi padre me llevó con un psiquiatra para que diagnosticara la razón por la que yo no quería hablar y, después de revisarme e indagar mi historia personal y familiar, el médico indicó que la razón era de tipo emocional. Aunque este hecho lo conocí en el año 2010, mi propio yo lo había descubierto desde mi adolescencia, cuando quise convertir la mudez física en ausencia total.

El silencio, la privación de relaciones y el sentimiento de vivir una infancia totalmente reificada fueron condiciones propicias para que me acercara a los libreros de mi padre; inicialmente sólo me dediqué a ver, a tocar, a oler los textos, únicamente leía los títulos, subtítulos, pies de grabados y a veces los índices. Quizá cursaba el segundo o tercero de primaria; conservo el recuerdo absolutamente vivo: los gruesos libros con pasta de color verde

⁴⁹ Además de la lectura, tenía mi padre una habilidad desarrollada para escribir diversos tipos de textos, tanto del género comercial, empresarial, académico y periodístico entre otros, pues colaboraba para revistas a nivel nacional en temas de la industria y el comercio; además, la familia cuenta con algunas ejemplares epístolas.

olivo que contenían las tragedias de Esquilo, Sófocles y Eurípides; las dos obras homéricas; la nueva mitología griega y romana editada en París por la casa editorial Garnier, con fotografías en blanco y negro de los dioses del Olimpo, los héroes y titanes; *La Divina Comedia*; *El Quijote* en dos tomos, editorial mundial Sopena de 1949; *La Celestina* de Fernando de Rojas; muchos libros de historia de todas las culturas; una colección de libros rojos con un calendario azteca dorado en la portada, eran de historia de México; también había unos libros fascinantes de astronomía, con interesantísima información sobre los planetas, las constelaciones...; de geografía, de gramática, de geometría, hagiografías, teoría literaria, novelas, poemarios, paleontología; los diez mil verbos castellanos o prontuario de conjugación, editado por la librería de la viuda de Bouret en 1924; un diccionario polaco-español editado en 1938 y tantos otros.

El ocio me llevó pronto a empezar a leer algunas líneas de varias de las obras más suculentas, con temas como la historia de Roma o las eras geológicas; más adelante descubrí que en la primaria de la señorita Camarena nos hacían memorizar la gramática española de Emilio Marín, editorial Progreso, libro diseñado para secundaria que repetíamos desde la definición de *idea*, *juicio*, *palabra oración*, hasta las etimologías, las locuciones latinas y una gran cantidad de ejercicios, la mayoría de ellos conformados por fragmentos de obras literarias. Y, entonces, relacioné mi gramática forrada con papel azul con los libros de mi papá y pude darme cuenta de que yo también podía escribir palabras y frases.

Mi mudez –silencio persistente y en ocasiones cuasi deliberado-- representó una característica fundamental de mi existenciarío, fue mi forma de afectación en el mundo. Mi mudez y el descubrimiento de la palabra escrita fueron dialécticamente el *sorgen* de mis primeros quince años de vida. Si bien no han estado presentes de manera absoluta en todos los años posteriores, sí han seguido teniendo una presencia y la posibilidad de encontrar mi verdad.

Hago un paréntesis temporal para señalar que: más preguntas que respuestas obtuve cuando, durante un seminario del doctorado, leí algunos capítulos de la monumental obra *El Ser y el Tiempo*. Más preguntas que parcialmente se fueron respondiendo a propósito de que: “El habla es de igual originalidad existenciaría que el encontrarse y el comprender. La comprensibilidad es siempre ya articulada, incluso ya antes de la interpretación apropiadora. El habla es la articulación de la comprensibilidad. Sirve, por ende, ya de base a la interpretación, o más originalmente ya en el habla, lo llamamos el sentido. Lo articulado en la articulación del habla lo llamamos en cuanto tal el todo de significación” (Heidegger, 2008:179).

Efectivamente, algunas interrogantes se fueron aclarando cuando medité en el significativo grito de mi silencio y, respecto a la práctica de la escritura, retomo el camino para precisar que fui combinando el hojear y ojear libros con el acto incipiente e insipiente de escribir, de tal manera que al terminar la primaria, había llenado una cursi libretita (papel color perla decorado con

románticas flores en tonos de lila) con poemas dedicados a la música, al piano, a la vida, a la naturaleza; eran textos pobres desde la óptica de la configuración literaria, pues lo único que deseaba era lograr estrofas con ritmo, con métrica y con rima, pero limitados propiamente en el tono y estética del contenido; fueron esfuerzos por modelar gráficamente mis mudas experiencias. A partir de entonces, mi vida ha sido una sopa de letras. Las palabras me definen, me han permitido gritar, llorar, reclamar, construir, deducir, agredir, desahogar, entender, razonar, imaginar, crear, edificar el conocimiento de mí, de mi mundo.

Habiendo cursado una educación básica (preescolar, primaria y secundaria) centrada en el estudio de la gramática normativa, mis aprendizajes se enmarcaron en el contexto de lo que la Real Academia Española dictaba: conjugando verbos perifrásticos y repitiendo *al dedillo* las reglas de las nueve partes de la analogía y otras tantas de la prosodia, la ortografía y la sintaxis. Sin embargo, el horizonte se extendió en los primeros años de la década de los setenta, al cursar la licenciatura en Letras Españolas, ya que descubrí a Ferdinand de Saussure y a Noam Chomsky, la lingüística (con sus diversas ramas disciplinares) y la gramática generativa me abrieron el panorama de los estudios estructurales y científicos, completados un poco más tarde con la etnolingüística de Hymes, la sociolingüística y la pragmática. En el terreno de la didáctica de la lengua mi *chef* fue Daniel Cassany, su descripción del escribir (1997), su *cocina de la escritura* (2002) y tantas otras sugerencias en

una vasta obra para dirigir la preparación de un succulento, correcto y apetitoso texto.

A partir de 1974, cuando iniciaba mi tercer semestre de la licenciatura en Letras, comencé a dar clases de redacción y de literatura a nivel medio superior y en 1978 incorporé el periodismo a mis actividades cotidianas, campo profesional al que llegué fortuitamente, pero que me dio oportunidad de aplicar la *mimesis* literaria⁵⁰. Por muchos años, los cursos diversos a los asistí (de índole pedagógico-didáctico) para desarrollar competencias y enseñar a escribir con eficacia aportaron las más diversas estrategias de aprendizaje⁵¹: dinámicas, uso de videos, indagaciones en biblioteca e Internet, serpientes y escaleras, juegos para inventar minitextos, chistes para analizar el uso de los signos de puntuación, etcétera. Las estrategias eran medios empleados por alguien que desarrollaría habilidades para escribir; me centraba en propiciar procesos: elige un tema que te interese, plantea tu objetivo y justificación, busca información, elabora un esquema, desarrolla el bosquejo, revisa y corrige, indicaba a los estudiantes.

Sí, todos los pasos de la pre-escritura, escritura y pos-escritura eran promovidos cuidadosamente, al tiempo que las dinámicas y los juegos creaban un ambiente de aprendizaje agradable y en ocasiones lúdico.

⁵⁰ Recibí el Premio Estatal de Periodismo 1980 por parte del Gobierno del Estado de Sinaloa.

⁵¹ En la década de los ochenta asistí a cursos que impartió Juan Lafarga sobre la educación (rogeriana) centrada en el alumno, más otros talleres de didáctica. En 2000-2003 cursé la maestría en Desarrollo Educativo, programa de UPN Ajusco.

Esta etapa fue mi Némesis⁵², etapa de obedecer y hacer obedecer a los dioses de la técnica. La escritura era una herramienta que buscaba la eficacia en el ambiente social. Las alumnas estaban obligadas a procurar en sus textos la adecuación, la coherencia, la cohesión, la disposición y la corrección, los cinco elementos indispensables que sabe emplear quien se jacte de saber usar la lengua escrita (Cassany; 2002).

Promovía la motivación intrínseca y el desarrollo de la zona de desarrollo próximo, edificaba andamiajes, buscaba en mis alumnas el aprendizaje significativo, practicaba la evaluación, coevaluación y autoevaluación. Sin embargo, los esfuerzos para que las alumnas redactaran un texto propio coherente, adecuado y correcto en ocasiones no eran suficientes y mucho menos lo era cuando subrepticamente acudían a la práctica del maquillaje copiar-pegar textos bajados de internet.

La didáctica es consecuencia de la pedagogía que se aplique en un momento histórico determinado y en toda pedagogía existe implícita una filosofía de la educación y una conceptualización del objeto y del sujeto de aprendizaje. En este caso, el objeto-escritura es un instrumento y el sujeto-alumno quien deberá desarrollar sus competencias en el uso de dicho instrumento en el seno de la sociedad. Así, la prefiguración (mimesis I) no

⁵² Némesis: Hija de Júpiter, de la Noche, del Océano o de la Justicia; personifica la cólera de los dioses, premiaba o penaba a los hombres por las acciones cometidas. Juzgaba los motivos que los llevaban a actuar y, según el caso, sacaba de la urna del Destino los bienes y los males. Es representada frecuentemente alada, usando corona y manto; a veces tiene un dedo sobre los labios, indicando que para no atraer la cólera divina conviene ser discreto. Diosa de la justicia retributiva, la venganza y la fortuna.

siempre generaba una configuración (mimesis II), pues había ocasiones en que los textos redactados tenían cierto vínculo con la vida personal de las alumnas, pero no siempre era así, por lo tanto tampoco se llevaba a la refiguración (mimesis III).

Es así como yo, un agente más de la educación, me interrogo por mi identidad a través de la cuestionarme ¿quién soy? y para ello narro mi historia (Hannah Arendt-Paul Ricoeur); tanto la pregunta como la historia son inevitablemente éticas porque reconozco la atestación de mis palabras y de mi silencio (el cual comunica elocuentemente), de mis palabras y de mis actos, al igual que cuando respondo a la pregunta ¿qué debo hacer?, en mi respuesta escucho la voz del Otro, de mis alumnas, la alteridad que hace un llamado a la responsabilidad ante la imposibilidad ética del olvido; recordar es un deber ético, la pedagogía de la radical novedad se hace cómplice del recuerdo para indagar en ese ámbito sus principios fundamentales de la heteronomía y la razón anamnética⁵³.

3. Dos experiencias de la práctica docente

En este apartado presento dos casos, dos experiencias docentes en las que muestro cómo mi propuesta de fundamentación filosófico-pedagógica puede contribuir a desencadenar procesos de apropiación de la escritura

⁵³ Después de exponer las dos experiencias, presentaré el análisis de mi comprensión anamnética.

en los alumnos y al mismo tiempo conlleva beneficios en cuanto a una formación ética y deontológica.

No es mi intención polarizar en estos ejemplos reales de mi práctica docente la presencia de una teoría de fondo en la enseñanza y el aprendizaje de un conjunto de conocimientos o habilidades en lo particular, puesto que en la cotidianidad educativa no se dan los blancos y negros sin más, por el contrario, hay toda una gama de matices en donde influyen factores predecibles e impredecibles a partir de los cuales se van tomando decisiones; jamás desearía caer en un reduccionismo respecto al complejo fenómeno educativo; no es posible aplicar una planeación al pie de la letra como si fuese una receta porque estamos en un medio privilegiado de interacciones humanas, como tampoco es posible reducir el entramado de relaciones maestro-alumno y alumno-mundo a la defensa de una teoría.

No obstante la realidad descrita en el párrafo anterior, para fines de este trabajo destaco la conveniencia de que el profesor cuente con un sustento filosófico desde el cual implemente el diseño de su curso, tomando como modelo éste, fundamentado en la hermenéutica ricœuriana, con la intención de lograr resultados favorables a la formación de un estudiante comprometido, capaz de responder a sus palabras y actos, y actúe en coherencia con este propósito a través del curso, dentro y fuera del aula.

Las experiencias provienen de ámbitos sociales y asignaturas diversas (ver Anexo 1), como diversas fueron las maneras de abordar los contenidos y diversos los resultados. En la segunda experiencia incorporé algunos de los supuestos y estrategias de mi propuesta no obstante, como se ha constatado desde el inicio de este trabajo, no traté de seguir el método de la investigación-acción, ni el estudio de caso desde su fundamentación metodológica o aun de la aplicación integral de esta teoría hermenéutica, debido a dos razones: a) no estoy desarrollando una metodología cualitativa de comprobación de resultados con técnicas como la observación, el manejo estadístico, etc., y b) en el momento en que atendí a los grupos mencionados no contaba aún con la propuesta completa sino que se encontraba en construcción.

Por lo tanto, narro estos casos en la modalidad de una narración autobiográfica, la cual me permite reconocer mi identidad narrativa, la atestación de mis palabras y actos, así como mi función docente como interlocutora de los textos de jóvenes que desean prepararse personal y profesionalmente para incidir en procesos de educación formal, no formal e informal en nuestro país, porque creen en la educación como vehículo de formación humana.

3.1 Experiencia 1

En 2007 mi trabajo con el grupo de 25 alumnas se centró en facilitarles el conocer y comprender las reglas de la redacción, con la finalidad de

desarrollar competencias para que las aplicaran en todas las asignaturas y a lo largo de la licenciatura, a través de un proceso que consistió en: a) elaborar una evaluación diagnóstica de cada una de las alumnas (ver Anexo 2); b) con base en los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, conducir al grupo para que a lo largo del semestre fueran construyendo un texto personal, bajo la modalidad de la reseña, sobre un tema que fue elegido libremente por cada una de las alumnas; c) el proceso siguió las actividades comprendidas en cada etapa de la pre-escritura, escritura y pos-escritura del enfoque comunicativo y funcional, así como lograr manejar la información recopilada en diversas fuentes, para que el texto se caracterizara por su adecuación, coherencia, cohesión, disposición y corrección (Cassany, 2004); d) durante las sesiones de trabajo se realizaron ejercicios, dinámicas y juegos con materiales gráficos en pizarrón, uso de enciclomedia como apoyo didáctico, cartulinas, etc., sobre los temas vinculados a la corrección, coherencia, etc. En dos ocasiones revisé los avances del trabajo personal, el cual consistía en elaborar una reseña crítica.

Es importante reconocer una situación particular que condicionó la interacción con este grupo, pues se trataba de la tercera generación de alumnas que se inscribían a la licenciatura en intervención educativa (LIE), después de que en la Unidad León de la Universidad Pedagógica Nacional

habíamos atendido únicamente a profesores en servicio⁵⁴, por lo que esos primeros años de atención a la LIE fueron de adaptación a un nuevo perfil de estudiante: un (a) adolescente de clase media baja, con los sueños e inquietudes que el medio familiar y social le propician, y no como en las dos décadas anteriores: un (a) profesor (a) en servicio, adulto, padre (madre) de familia, con una estructura de pensamiento definida. En lo personal este hecho significó un reto que afronté tratando de respetar el comportamiento de las alumnas, tomando en cuenta que estaban viviendo su adolescencia; sobre todo lo afronté a partir de tres actitudes personales: 1) identificar y aplicar ejercicios, actividades y dinámicas atractivas que conectaran con los intereses de las estudiantes, algunas actividades inclusive a manera de juego, y todo el tiempo usábamos la enciclopedia, como un recurso que permitía el apoyo con imágenes, colores, frases significativas, revisión de textos, etc.; 2) asesoría individual en el seguimiento de tareas y de la reseña crítica; 3) comprensión hacia las motivaciones y acciones de su realidad inmediata, como fue el hecho de mostrar tolerancia de mi parte cuando alguna alumna se distraía en el aula (pintándose las uñas, maquillándose o cuando trataban de mirar a hurtadillas su teléfono móvil; aunque sí acordamos normas de disciplina, la propia manera de actuar de las adolescentes me exigía sensatez y mucha paciencia⁵⁵.

⁵⁴ Desde su origen la UPN ofreció programas educativos para el magisterio en servicio del país: licenciatura en educación, y posteriormente se incorporaron nuevos programas como diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados.

⁵⁵ En el Anexo 1 se puede conocer una síntesis del programa de la asignatura: Comunicación en los procesos educativos.

En seguida doy a conocer dos ejemplos de textos redactados por dos alumnas (entregados para la evolución diagnóstica), así como una síntesis del análisis que realicé, tomando como referente las debilidades del texto en cuanto a la corrección y su opuesto: la presencia de vicios de redacción⁵⁶. El texto de las alumnas aparecen en letra Times new roman tal como ellas lo redactaron y me lo enviaron por correo electrónico, y en tipografía Arial algunas de mis observaciones:

Alumna a:

“NARRACION

Era hace una vez un día estábamos en la casa de mi prima Tere festejando el cumpleaños del chavo que me gusta y pues estábamos esperando al festejado pero o sorpresa la que me lleve porque el llego con su novia y me destrozó el corazón cuando los vi entrar porque el y yo habíamos quedado en que el día la íbamos a pasar el y yo pero me molesto mucho que no pude dejarle de hablar pero lo mejor de todo es que terminaron su relación y a hora anda con migo somos novios y somos felices aun que con algunos problemillas pero tratamos de solucionar y es el hombre q no creo casarme con el pero si lo quiero y espero algún día llegar a amarlo como el quisiera y espero que esta felicidad siga porque esto que el y yo sentimos es verdadero.

CYNTIA./ ESCUELA: UNIVERCIDAD PEDAGOGICA NACIONAL/
PRIMER SEMESTRE”

En el texto anterior identifico vicios como: barbarismos, monotonía y solecismos.

Barbarismos

Cómo dice	Cómo debe decir
NARRACION	NARRACIÓN
o	Oh

⁵⁶ El estudio diagnóstico completo de los textos de las alumnas consta de más de sesenta páginas.

lleve	llevé
el (varias veces)	él
llego	llegó
molesto	molestó
a hora	ahora
con migo	conmigo
aun que	aunque
q	que
si	sí
UNIVERCIDAD	UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA	PEDAGÓGICA

Monotonía o pobreza de lenguaje

“porque **el y yo** habíamos quedado en que el día la íbamos a pasar **el y yo** pero me molesto... esto que **el y yo** sentimos”.

Solecismos

“**Era hace una vez un día** estábamos en la casa”. Construcción sintáctica errónea.

“ ...de mi prima Tere festejando el cumpleaños del chavo que me gusta **y** pues estábamos esperando al festejado **pero** o sorpresa la que me lleve porque el llego con su novia **y** me destrozó el corazón cuando los vi entrar porque el **y** yo habíamos quedado en que el día la íbamos a pasar el **y** yo **pero** me molesto mucho que no pude dejarle de hablar **pero** lo mejor de todo es que terminaron su relación **y** a hora anda con migo somos novios **y** somos felices aun que con algunos problemillas **pero** tratamos de solucionar **y** es el hombre q no creo casarme con el **pero** si lo quiero **y** espero algún día llegar a amarlo como el quisiera **y** espero que esta felicidad siga porque esto que el **y** yo sentimos es verdadero”. En general falta cohesión en el texto porque no hay signos de puntuación y enlaces que le den lógica y establezca temporalidad, causalidad, etc., en quince ocasiones aparecen las conjunciones “**y**” y “**pero**”, sin embargo, para ser un texto de un solo párrafo se cae en un abuso que dificulta la comprensión. El abuso de la conjunción “**y**” da la impresión de reproducir el habla de los niños pequeños cuando narran un hecho y todavía no conocen otros enlaces lógicos.

Todo el texto adolece de errores de construcción, carece de las frases adverbiales de enlace, y por tanto le falta lógica y cohesión; está redactado de manera similar al habla de un niño que todavía no está alfabetizado.

Alumna b:

Texto 1

Descripción de mi hermano

El es alto, moreno, facciones afiladas, cara larga, ojos grandes y expresivos, boca grande y labios delgados, es muy sonriente, carismático. Sociable, noble, perseverante, tenaz, responsable, mide 1.77 pesa 75 Kg. es muy delgado, su cuerpo es atlético; practica aparatos y fútbol, es pelirrojo, su ceja es tupida.

Texto 2

Narración de mi amiga Pamela

Mi amiga pamelita es muy buena onda tengo mucha suerte en que sea mi compañera de clase y que comparta todo lo que siento; me gusta mucho como es su manera de ser es muy sincera y estoy muy contenta porque me llevo muy bien con ella, en el receso convivo y nos reímos de todo, somos muy optimistas y alegres.

Texto 3

Argumentación de mi tía

Mi tía Tere es muy exigente, dura y estricta se fija mucho en tu actitud y comportamiento, ami no me gusta su forma de ser porque al platicar con ella me pongo toda tensa; porque se que siempre se esta fijando en la perfección y es lo que mas odio en la vida que la gente no disfrute y sea autentica por eso no me gusta ir a su casa para nada.

Barbarismos

Cómo dice	Cómo debe decir
El	Él
como es	cómo es
ami	a mí
porque se	porque sé
se esta	se está
mas	más
autentica	auténtica
pamela	Pamela
mide 1.77 pesa 75 Kg.	mide 1.77 m, pesa 75 kg

Monotonía o pobreza de lenguaje

“me gusta mucho como **es** su manera de **ser es** muy sincera”

“Mi amiga pamelita es **muy** buena onda tengo **mucha** suerte en que sea mi compañera de clase y que comparta **todo** lo que siento; me gusta **mucho** como es su manera de ser es **muy** sincera y estoy **muy** contenta porque me llevo **muy** bien con ella, en el receso convivo y nos reímos de **todo**, somos **muy** optimistas y alegres”.

Redundancias

“**me gusta mucho como es su manera de ser es** muy sincera y

estoy muy contenta porque me llevo muy bien con ella”

Solecismos

“Mi tía Tere... se fija mucho en **tu actitud**... me pongo toda tensa...”, debido a que la autora como primera persona se está refiriendo a la tía Tere e introduce injustificadamente un enunciado en segunda persona.

“en el receso **convivo** y nos reímos de todo, somos muy optimistas y alegres”, hay una falta de concordancia porque está refiriéndose a las acciones de ambas a través del pronombre nosotros (primera persona del plural) y sin justificación alguna introduce un verbo en primera persona del singular.

“mide 1. 77 pesa 75 Kg. es muy delgado”, faltan signos de puntuación, que pueden ser comas después de 1.77 y de 75 kg

Otras características de la expresión

*Una primera característica es que se les solicitó un texto descriptivo, uno más narrativo y otro argumentativo de una extensión de una página cada uno de ellos, y en este caso tenemos tres textos breves: el tercero de cuatro renglones y los dos primeros no alcanzan a completar los cuatro renglones de extensión.

*En los tres textos predomina la descripción: en el primero del hermano, en el segundo de la amiga Pamela y en el tercero de la tía Tere, aunque en este último también aparece la esencia de un texto argumentativo, ya que la autora menciona por qué razón no le gusta ir a la casa de la tía Tere.

*Sin llegar a constituir barbarismos, debido a que no se les solicitaron textos académicos, existen algunas expresiones coloquiales propias de los jóvenes, tales como:

“pamela es muy buena onda”

“me llevo muy bien con ella”

“me pongo toda tensa”

“es lo que mas odio en la vida”

“por eso no me gusta ir a su casa para nada”

“practica aparatos”

*Un acierto del texto es que utiliza variedad de adjetivos calificativos, lo cual demuestra cierta riqueza de vocabulario:

Para calificar al hermano y las partes de su cuerpo emplea diecinueve adjetivos: alto, moreno, afiladas, larga, grandes, expresivos, grande, delgados, sonriente, carismático, sociable, noble, perseverante, tenaz, responsable, delgado, atlético, pelirrojo, tupida.

En la descripción de la amiga Pamela emplea cuatro: muy buena onda, sincera, optimistas y alegres.

Para calificar a la tía Tere emplea cinco adjetivos: exigente, dura, estricta, tensa, auténtica.

Habiendo diagnosticado la primera semana de clases la naturaleza de los textos que las alumnas redactaban, me di a la tarea de hacer las adecuaciones al programa e insistir en revisar las normas elementales de la lengua española, siempre a través de estrategias y técnicas atractivas, por ejemplo, el tema de los vicios de redacción fue estudiado con abundantes ejemplos de libros, enunciados elaborados por mí y otros enunciados más redactados por las alumnas; con ayuda de una de mis hijas les construí un juego de serpientes y esclares para identificar errores en enunciados, etcétera. Sobre temas particulares sí se lograron algunos aprendizajes importantes, sin embargo, al terminar el semestre los resultados fueron magros en cuanto al cumplimiento de los objetivos o competencias por alcanzar originalmente, pues no logré que redactaran un texto completamente personal con coherencia, corrección, etc., sino que en el paso de la pre-escritura a la escritura (de la planeación y búsqueda de información, elaboración de esquema, a la redacción del borrador) acudieron

a la disfrazada práctica de copiar-pegar, con lo cual quedó de manifiesta la poca utilidad de las actividades previas; a lo más que llegaron fue a parafrasear la información, pero no a construir de manera creativa y propia⁵⁷. Quiero aquí destacar que los temas fueron libremente seleccionados por las alumnas⁵⁸, pero no estaban vinculados a su propia existencia, es decir, las alumnas estaban redactando sobre un tema “interesante” pero no estaban escribiendo sobre su propia vida, sobre su entorno más inmediato.

Respecto a la reseña crítica que fueron construyendo durante el curso, no cuento con muestras de ello; sin embargo, como lo he reconocido, las alumnas llegaron únicamente a parafrasear la introducción y conclusión y a copiar-pegar gran parte del desarrollo, con base en textos bajados de internet.

Esta experiencia 1 presentó finalmente características muy peculiares, puesto que como profesora centré el foco de atención en las novedosas estrategias por aplicar, buscando despertar el interés y la motivación de las estudiantes, y en la elaboración de un texto personal siguiendo las técnicas funcionales de la redacción. A diferencia de la experiencia 2 que ofrezco a continuación, en esta primera experiencia no consideré en lo más mínimo la perspectiva autobiográfica, me importaba que las estudiantes logaran la

⁵⁷ Las debilidades de la redacción se manifestaron en el texto que, a manera de reseña construyeron, mientras que el resto de los ejercicios y textos breves referidos a diversos temas de ortografía, sintaxis, etc., en general cumplieron su cometido.

⁵⁸ Temas como: el aborto, las relaciones prematrimoniales, los trastornos de la alimentación, etc.

corrección y eficacia comunicativa del texto, a través de un proceso de aprendizaje vinculado a sus intereses y, por ello, acudí a la práctica de dinámicas participativas e innovadoras.

Fue justamente durante este semestre de otoño 2007 cuando cursé el propedéutico del doctorado en educación, centrado en adquirir un panorama general de los enfoques para la construcción del conocimiento (empírico-analítico; fenomenológico, hermenéutico o lingüístico; y dialéctico o crítico hermenéutico; así como varios métodos en lo particular (etnografía, clínico...), estado del conocimiento y otras herramientas específicas al servicio de la elaboración del protocolo.

Durante este curso propedéutico, pude darme cuenta de que era la perspectiva teórica hermenéutica la que convenía más al tema que me interesaba investigar, sobre todo porque descubrí que Wittgenstein y Gadamer habían llevado a cabo desarrollos teóricos referidos al lenguaje, y es precisamente en el tema del lenguaje escrito en el que me he desarrollado profesionalmente durante más de tres décadas. Me encontraba entonces ante la oportunidad de superar el dominio del enfoque técnico, para ahora conocer y comprender el fenómeno de la comunicación humana desde un punto de vista filosófico, por lo que me atraparon estas teorías hermenéuticas, que provenían de la reflexión de Dilthey sobre las ciencias del espíritu y que ya desarrollé en el capítulo uno de este trabajo.

A través del segundo y tercer semestres del doctorado pude conocer un poco de la filosofía hermenéutica de Paul Ricoeur e inicié entonces un proceso para re-direccionar mi tesis doctoral: en lugar de describir los juegos lingüísticos e identificar los procesos psicológicos superiores de las alumnas (basándome en Wittgenstein y en Vigotsky), me enfocaría a comprender y proponer la teoría ricœuriana en la enseñanza y uso de la escritura en educación superior. Y así, con algunas lecturas y reflexiones incipientes producto de aquéllas, realicé los ajustes a mi protocolo por una parte, y por otra, a mi práctica docente a través de una planeación, ejecución y evaluación de cursos muy diferentes al ya descrito. En el caso que narro en la experiencia 2 traté de aplicar parte de mis descubrimientos y de mi propuesta, tomando como punto de partida al estudiante y su identidad narrativa, el estudiante que tiene una historia por narrar y es capaz de reconocer sus palabras y sus actos.

3.2 Experiencia 2

En otoño de 2009 atendí la asignatura “Introducción a la pedagogía”, correspondiente a la licenciatura en pedagogía; la impartí a doce alumnas, la mitad de primer semestre y la mitad de tercer semestre.

En esta experiencia docente, uno de los textos que las estudiantes fueron construyendo en el semestre fue una narración autobiográfica⁵⁹ (ver Anexos 1 y 3) como tal⁶⁰; en dos ocasiones realicé una revisión intermedia del proceso, con la finalidad de estimular el recuerdo y la búsqueda de sentido de la propia vida, siempre en un tono de respeto a un asunto que es sagrado para cada una de las jóvenes.

En mucho los resultados fueron muy diferentes a los obtenidos en la experiencia 1 y así era de esperar, cuando la mismidad de alumnas y profesora fue otra. Como sujetos históricos partimos de una realidad diferente y efectivamente, el hecho de haber considerado una fundamentación filosófica y tratar de ser congruente en mi función de profesora que apoya el re-conocimiento de las alumnas, nos trajo resultados muy satisfactorios porque sí se logró avanzar en el autoconocimiento y la autorreflexión, al tiempo que confirmaron su deseo de dedicarse profesionalmente a la pedagogía.

En las narraciones se puede observar el avance que cada una de las alumnas logró en su proceso de apropiación de la escritura, está la mimesis, la mismidad, la ipseidad, y el avance hacia el re-conocimiento de su ser. Una característica fundamental en la forma de trabajar con este grupo fue que mi

⁵⁹ Además de otros muchos textos individuales, resúmenes, exámenes escritos, reportes de películas y otros.

⁶⁰ El anexo 3 contiene la presentación que mostré a las alumnas el segundo día de clase y que además de explicar y comentar en grupo se las envié por correo electrónico para que sirviera de guía en la realización de su narración autobiográfica.

práctica no la centré en aplicar lo que en el marco del enfoque de competencias se consideran “estrategias de aprendizaje innovadoras” para que las alumnas logaran una redacción eficaz y correcta, sino que mi esfuerzo como maestra siguió otra lógica pues me centré en promover un diálogo de cada alumna consigo misma, apoyando la incorporación de las actividades, discusiones, dramatizaciones, asimilación de contenidos, exámenes, exposiciones, análisis de artículos y noticias, etc., a la misma dinámica de avanzar en la autorreflexión. Las alumnas además conversaron con tres pedagogas, acerca de su decisión de dedicarse a ese campo del conocimiento, así como de su trayectoria profesional, las instituciones en las que habían colaborado, sus retos, sus satisfacciones, su visión de la educación en nuestro país y otros temas.

En seguida presento algunos párrafos contruidos por varias de las alumnas durante el semestre, los cuales fueron entresacados del texto completo únicamente como una muestra de la autorreflexión que se pudo lograr y el uso de la escritura totalmente vinculado al *ser* de las estudiantes; ante la imposibilidad de reproducir textos de 10 a 14 páginas en tipografía verdana a 10 puntos, hago sólo una selección de ellos. Aun cuando cuento con la autorización de las autoras para publicar estos párrafos, para mantener en el anonimato su identidad empleo letras y he respetado también la ortografía, sintaxis, etc., son enunciados fieles a la expresión de sus autoras:

Alumna a:

...

Siempre he tenido problemas con mi autoestima, y frecuentemente sentía que no me merecía que me trataran bien y pensaba que las cosas que me pasaban era porque me las merecía. Mi hermana mayor me ayudó mucho a poder dejar cosas que me lastimaban mucho y que en cierta manera me había hecho dependiente de muchas personas, yo daba todo por ellas y no me importaba lo que tuviera que hacer porque se sintieran bien, podía gastar todo el dinero que tenía en ellos, pero en mí no era capaz de hacerlo, ni de preocuparme por mí...

Los dos meses que llevo en esta carrera me ha gustado mucho, y creo que si es realmente lo que quiero hacer durante toda mi vida. Pienso que realmente hay muchas cosas por hacer hoy en día por nuestro país por medio de la educación que es un medio muy importante, y me gustaría que en un futuro cuando tenga mi familia tengan una buena educación, que empieza desde su casa, hasta la escuela, la sociedad, y que mejor si yo puedo ayudar a mejorar esa educación en todos los aspectos. Me siento muy motivada porque si quiero lograr algo importante y útil en ésta sociedad. También me gustaría poner un kínder, tengo muchas ideas y es la meta más pronta a seguir para mí.

El hacer la autobiografía me gustó mucho, ya que me hizo recordar toda mi infancia, y darme cuenta que las personas que siempre me han apoyado y han hecho de mi estancia en esta vida una hermosa excelencia ha sido mi familia. Esto me ha ayudado a valorarlos más...

Alumna b:

...

Ahora simplemente me siento y pienso en lo que me espera, una lucha a contracorriente con todos los problemas que implican ser una pedagoga, pero es un reto que decidí tomar. También me he dedicado a vivir cada momento que pasa, para aprovechar al máximo cada día. Este primer semestre de pedagogía me abrió los ojos e hizo que me diera cuenta del gran mundo que espera ser educado. Y como dije en el ensayo final, las entrevistas con las pedagogas me ayudaron mucho, para mí fue mejor que las escucháramos en el primer semestre porque me ayudó a relacionarlo con la teoría que estábamos viendo.

Realmente me ayudaron a darme cuenta que esto es lo que quiero hacer, lo que me gusta. Y también me doy cuenta de la importancia que tiene la autobiografía. He profundizado mucho en mi interior y me ayudó a aclarar muchas cosas...

Alumna c:

...

Mi papá y yo nos parecemos mucho en el carácter, eso provoca que a veces tengamos discusiones acerca de lo que vamos a hacer o de lo que pensemos de las cosas. Mi papá es súper trabajador eso me encanta de él porque es muy responsable y siempre nos demuestra que no hay nada más importante para él que nosotros, me ha enseñado a valorar todo lo que tengo, él es una persona muy explosiva y con el carácter fuerte pero eso me gusta de él porque me enseña que siempre tengo que ser fuerte para las

experiencias, porque siempre me ha dicho que la vida es muy cruel, y tenemos que estar preparados para cada situación...

Mi mamá es una mujer increíble, siempre tiene paciencia para poder tranquilizarlo, nadie puede hacerlo mejor que ella...

Mi personalidad siempre fue muy alegre y muy extrovertida. (Mis papás) no me dejaban ver televisión y eso se los agradezco muchísimo...

Estoy pasando por momentos difíciles, pero voy a salir adelante como siempre lo he hecho por más que no le vea salida siempre hay una puerta que se abre...

Alumna d:

Soy lo que aún no soy, soy un ser en construcción. Mi vida ha sido un constante aprendizaje, un eterno acto educativo que me ha traído hasta el presente y que estoy convencida me llevará a mi futura realización. En el trayecto me he caído infinidad de veces y me he levantado, aprovechando las lecciones que me brindan mis errores; he aprendido y desaprendido; he reído, he llorado, he sufrido, pero sobre todo he disfrutado. ¿Cómo llegué aquí? ¿Qué he construido? Ha llegado el momento de mirar atrás y recontar daños, intentando descifrar el camino que he seguido para decidir hacia dónde conducir mi futuro.

Los primeros dos años de vida son una nebulosa en mi memoria; sin embargo, fue en esta etapa en la que adquirí los aprendizajes más fundamentales y que me han ayudado a sobrevivir: aprendí que las falanges que se movían frente a mis ojos me pertenecían, que me sirven para trabajar, crear y mostrar afecto; que la masa que me alimentaba y cuya voz y aroma reconocía desde antes de nacer era mi madre, y ella no me pertenecía; aprendí a comer, a sentarme, a caminar... todo lo que genéticamente estaba programada para aprender. Todo excepto la cualidad que hasta ahora me distingue; a los diez meses de edad aprendí a hablar. Una vez que mi lengua se liberó de sus cadenas, decidió revolotear eternamente, llenando el aire con palabras que al día de hoy se han convertido en mi sello distintivo...

...Las charlas con las pedagogas que hemos consultado en esta materia me han servido para reafirmarme en donde estoy, para abrazar la pedagogía con más ganas, para encaminarme en esta senda con paso más seguro, para darme cuenta de las enormes necesidades que tiene nuestro país y de la pesada labor que nos espera, de las responsabilidades que esto implica y de que en verdad creo que merece la pena y es posible luchar por un mundo más justo. Me quedo con la frase bíblica que nos expresó una de ellas, y que personalmente tomé como un imperativo: "Crece y multiplícate", eso es lo que haré. No me voy a detener hasta que me vea realizada y vea realizados a los que me rodean; es mi objetivo ayudar a que la gente se encuentre a sí misma, abandone las tinieblas de la ignorancia y sea todo lo que puede llegar a ser. En la medida en que los demás crezcan, creceré yo también.

Alumna e:

Desde antes de nacer, había alguien que ya me esperaba, que me esperaba y me quería. Ella, esa persona especial, ese ángel tenía un mensaje para mí.

"Amadísima hija:

Estamos muy cerquita del gran día. Me han programado tu nacimiento para el próximo...

En fin, que aquí estoy contigo, dentro, como nunca jamás vamos a volver a estar... Mi nena, cuánto amor puede caber en la esperanza de que llegues y formes parte de esta

vida única e irrepetible... Cuánto deseo y deseamos todos que nazcas, que compartas y participes de nuestro mundo... qué afortunados nos sentimos todos... aún no te conocemos pero ya te presenciamos. Sé que llegarás (y eso sólo lo sé yo la mamá más presumida) intacta, única, llena de amor y de bondad, a iluminar nuestras vidas... te ama siempre: Mamá.

...

Siempre tuve muchas expectativas acerca de la universidad, sin embargo los resultados me han sobrepasado, he encontrado gente hermosísima que jamás esperé encontrar y mi elección profesional me ha ayudado a convertirme en una mujer plena y feliz. El último semestre de mi vida ha sido perfecto, a pesar de terminar una relación de pareja de 3 años, mi felicidad ha sido plena. He confiado y creído en mí, y he encontrado muy buenos resultados en lo que he hecho.

Ahora no me queda desear nada, sino esperar seguir trabajando para más tarde poder recoger los frutos de mi trabajo, de mi esfuerzo, de mi fe!

Por último reproduzco dos párrafos donde se puede percibir quizá con mayor claridad el resultado de la autorreflexión y el entretreído con los contenidos de la asignatura, así como la postura ética ante los hechos vividos:

Alumna f:

Todos tenemos una historia que contar, pero, ¿qué significado para mí contar la mía?, desde pequeña he leído y escuchado las grandes hazañas y las grandes aventuras de muchísimos personajes famosos e importantes: “trascendentales” les llamaría yo.

Al momento de reflexionar sobre los capítulos de mi propia vida, me doy cuenta de que las decisiones son las que desencadenan las aventuras, y que toda decisión no importa si es grande o pequeña va marcando y cambiando el trayecto de tu vida.

Pero las decisiones no es lo único que marca tu trayecto, lo más importante son las personas, aquellos seres con los que vas coincidiendo en un mundo tan grande y a la vez tan chico, aquellos seres que van ayudando a tu formación que por medio de sus aportes a veces significativos y a veces no tanto, te hacen crecer, te enriquecen y definen.

Todos estamos llenos de momentos significativos, subjetivos y al momento de poner los míos sobre papel me reconozco como una gran persona, una persona trascendental. Me doy cuenta de que yo también he tenido mis aventuras, mis príncipes, mis monstruos, mis fracasos y por supuesto mis logros.

Y por último, me doy cuenta de todo lo que me falta por cursar, ubico que a mi cuento de hadas le falta mucho, veo que actitudes me han acercado a lo que realmente quiero y cuáles no. En concreto me veo a mi misma con una nueva visión, más clara, más completa.

La alumna g:

Para mí la experiencia de escribir una narración autobiográfica ha sido valiosísima, es una oportunidad que todos deberíamos de tener. Es una actividad sumamente clarificadora, te ayuda a entender de dónde vienes y hacia dónde vas; y tener claro que lo anterior es fundamental porque te da un sentimiento de seguridad y confianza en ti mismo. Es como una linterna que te ilumina en la oscuridad, de otra manera uno va a tientas y dando tumbos; pero sabiendo lo que se quiere conseguir en la vida y lo que se tiene que hacer para alcanzarlo, la vida se vuelve más sencilla y amena, además de que se adquiere un auténtico compromiso con la profesión elegida y con uno mismo, todo ello encaminado al encuentro de la propia felicidad y la autorrealización.

Una de las alumnas de este curso también redactó un artículo editorial que se publicó en un espacio institucional que tiene la Universidad y en el que semanalmente, desde hace trece años, escriben los académicos e investigadores; es éste también un logro del proceso reflexivo, de compromiso con la profesión y la firme decisión de adquirir una formación sólida y crítica para incidir positivamente en el entorno, en las conciencias. El artículo se tituló “Pedagogía ¿Una profesión desconocida?”.

4. Desde la ipseidad

Quedan aquí de manifiesto dos experiencias docentes en las que me miro al espejo, identificándome como profesora que habla, escribe, actúa, narra. Durante la primera experiencia cumplí con los cánones establecidos para promover aprendizajes, elaboré un programa completo, busqué las estrategias más novedosas con material de apoyo vistoso, invité a las alumnas a que eligieran un tema de su interés, fomenté la coevaluación y autoevaluación, traté de ser muy tolerante ante las demandas de las alumnas respecto a buscar un atractivo en las sesiones, fui muy comprensiva inclusive ante actitudes de las alumnas caracterizadas por su apatía e indiferencia

frente al trabajo, etcétera. Mi práctica docente se centró en el cumplimiento de una tarea que pretendía ser innovadora, centrada en el alumno, desarrollando la empatía y la aceptación incondicional.

Cuando tuve la segunda experiencia, había cursado ya la mitad de los seminarios del doctorado, por lo que la diferencia radicó en que mi práctica tuvo como sustento una filosofía de la educación, una antropología de la educación, una filosofía hermenéutica de la narración y la visión de considerar a la educación como un acontecimiento ético. Aunque no estaba aplicando el diseño de un modelo acabado y sistematizado, sí tenía ya noción del camino por el que debería conducir al grupo de mis alumnas si es que quería que su acercamiento a la lengua escrita tuviera para ellas un sentido profundo, personal y ético, y así fue. Si bien quedaba mucho por hacer, los resultados fueron satisfactorios en cuanto a la apropiación de la escritura, no como un mero instrumento social sino como una forma de autoconocimiento y auto-comprensión.

La realización del lenguaje como discurso es historia, identidad, acto ético y educativo. Los lenguajes simbólicos entonces, los textos y la memoria son constitutivos en la formación de nuestra identidad, nuestras acciones (sociales, educativas...) adquieren sentido cuando se han vuelto relato. La respuesta a lo que es nuestra identidad corresponde a una pregunta situada en la historia desde la realidad del Otro –y de sí mismo como otro--, es así

como la teoría de la narración encuentra absoluta compatibilidad con la pedagogía de la radical novedad y la educación como un acto ético.

A lo largo de la segunda experiencia narrada, tratamos de compartir intersubjetividades y vivencias humanas en el orden de nuestras identidades y temporalidades, las que se estaban narrando, las que se estaban conformando en presencia del Rostro del Otro. Por ejemplo, en varias ocasiones, les compartí experiencias de mi infancia y juventud, de mi vida de estudiante, de profesional de la educación, de haber sido arrojada al mundo con una historia particular. Dicha compenetración tuvo un *cierre* provisional el último día de clases, después que tuvimos una puesta en común sobre el proceso y descubrimientos que tuvimos al redactar la narración autobiográfica; ese cierre significó la respuesta a la identidad encontrada y al desdoblamiento del sí mismo como otro, cuando varias de las alumnas expresaron con voz lenta pero firme y convencida: “¡Ah, ahora entiendo para qué elaboramos nuestra autobiografía!”.

El curso jamás respondió a la relación del maestro que sabe y el alumno que no sabe. Sí logramos alcanzar los objetivos previstos en el programa y se cubrieron todos los contenidos, sin embargo el curso significó además la oportunidad de buscar y encontrar juntas –maestra y alumnas-- esa voz del Otro y esa voz interna del sí mismo.

Intentamos aplicar la pedagogía de la radical novedad, la cual se puede ilustrar en un breve relato talmúdico que cita Emmanuel Levinas (2001), en el que se refleja la concepción del mal radical del sufrimiento y, yo agregaría, donde se refleja también el bien de la comunión y compasión, una actuación del *ordo amoris*, como diría Ricœur. He aquí el relato:

Rav Hiya bar Abba cae enfermo y Rav Yohanan le hace una visita. Le pregunta:

-¿Te convienen tus sufrimientos?

-Ni ellos, ni las recompensas que me prometen.

-Dame tu mano. Dice entonces el visitante al enfermo, y el visitante levanta al enfermo de su lecho. Pero sucede que el propio Rav Yohanan cae enfermo y recibe la visita de Rav Hanina. La misma pregunta:

-¿Te convienen tus sufrimientos? La misma respuesta:

-Ni ellos, ni las recompensas que me prometen.

-Dame tu mano. Dice Rav Hanina y levanta a Rav Yohanan de su lecho.

Pregunta: ¿No podía Rav Yohanan levantarse solo?

Respuesta: El prisionero no puede liberarse solo de su encierro.

(Tratado Berakhot del *Talmud babilonio*, página 5 b, cit en Levinas, 2001:118).

En las dos experiencias narradas podemos apreciar cómo la actitud y compromiso de la profesora se teje con las actitudes, logros, acciones y procesos de las alumnas, tanto en la disposición para redactar, como en el resultado que arrojó dicha disposición: los textos producidos y analizados, y las historias autobiográficas narradas.

Identificamos en las experiencias cómo decir es actuar, cómo se expresaron las alumnas y cómo la atestación de cada una de ellas, siendo autoras y

protagonistas de los textos, reflejan la recuperación de su mismidad y avanzan hacia la ipseidad, destacando de manera importante la formación que están adquiriendo para desempeñarse posteriormente en el campo de la educación.

A continuación, en el capítulo 4, desarrollaré la propuesta teórica para reconciliar filosofía y enseñanza, aceptando que la búsqueda de sentido personal y profesional a través de la narración nos permite comprender y modificar la propia práctica docente y re-conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje tanto del profesor como el alumno. Este primer paso se torna indispensable para avanzar posteriormente hacia la comprensión de los diversos textos teóricos que los alumnos irán leyendo y sobre los cuales además deberán redactar escritos a lo largo de su licenciatura. Es condición previa que el profesor y el alumno se comprendan a sí mismos y mutuamente, para posteriormente comprender otras ideas, otras posturas ante el mundo.

CAPÍTULO 4

LA HERMENÉUTICA DEL SÍ EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En este capítulo construyo una propuesta de fundamentación para la enseñanza y uso de la escritura en una licenciatura perteneciente al ámbito de la educación. La teoría filosófica que genera esta propuesta es la Hermenéutica del Sí o Hermenéutica de la Persona de Paul Ricœur, la cual está conformada a su vez por la Teoría de la Acción, de la Narración y de la Vida Ética. Para lograr este objetivo desarrollaré los siguientes dos aspectos: a) Principios de la Teoría Hermenéutica de la Persona; y b) Identificación de la aplicación de dichos principios en narraciones autobiográficas elaboradas por estudiantes del primer semestre de una licenciatura. Posteriormente desarrollo las conclusiones de la tesis.

- a) **Principios de la Teoría Hermenéutica de la Persona.** En la Hermenéutica de la Persona confluyen las dimensiones lingüística, práctica, narrativa y ética de la ipseidad, dimensiones que corresponden a subconjuntos que responden a la pregunta por el ¿quién?: quién habla, quién actúa, quién narra, quién es sujeto ético y moral de imputación.

En cada una de las dimensiones se aplica la regla fundamental del rodeo de la reflexión mediante el análisis, así, encontramos diversos tipos de predicados, los cuales desempeñan la función de ser proposiciones discursivas respecto al hablante, al narrador, al agente o al sujeto ético y moral. La persona se constituye en estos cuatro aspectos de su ipseidad, en el camino de retorno hacia sí mismo (Ricœur, 1996:173).

Al revisar la etimología de ética y de moral (una del griego y otra del latín) así como la tradición de su reflexión teórica en Occidente, vemos que en ambos términos se identifica una doble connotación, la cual se descompone en lo que es estimado como bueno y lo que se impone como obligatorio; por ello, el rodeo de reflexión del sujeto implica aplicar los predicados “bueno” y “obligatorio” a las acciones ejercidas por el hablante-narrador-agente-sujeto ético; delimitamos la esfera de la ética a la intencionalidad de una vida realizada y la de la moral a la articulación de esta intencionalidad dentro de normas caracterizadas a la vez por la pretensión de universalidad y por un efecto de restricción.

En la distinción mencionada en el párrafo anterior se reconoce la herencia aristotélica, caracterizada por la perspectiva teleológica, y la kantiana, que define a la moral por su carácter obligatorio hacia la norma, es decir, desde un enfoque deontológico.

Definimos aquí el *ethos* como el deseo de una vida realizada –con y para los otros-- en instituciones justas (Ricoeur 1993 y 2007): 1) el deseo de una vida realizada equivale a la estima de sí mismo, la cual se inscribe en la profundidad del deseo, esto es, tiene un carácter aspiracional y optativo anterior a todo imperativo u obligación puesto que no hay sujeto responsable si éste no se estima a sí mismo en cuanto capaz de obrar intencionalmente (Ricoeur 1993:107); 2) el segundo término del *ethos* personal “con y para los otros” se define como *solicitud* o movimiento de sí mismo hacia otro, es el reconocimiento, la reciprocidad, la amistad, la búsqueda de una igualdad moral, la relación del sí mismo con su otro; 3) el cada uno es una persona distinta a la que se accede a través de los canales de una institución, entendida ésta como el esquema de distribución de bienes y mercancías, pero también de derechos y deberes, obligaciones y cargas, ventajas y desventajas, responsabilidades y honores.

El anhelo de una vida realizada inscribe la ética en la profundidad del deseo, donde destaca el carácter aspiracional y optativo de vivir bien y feliz; en este deseo está presente la libertad y voluntad que exige todo acto ético y, en el caso de la formación profesional de un (a) educador (a), se identifica el anhelo de autorrealización a través de un proceso libremente elegido cuya finalidad es lograr el avance hacia la humanización propia, de los demás y de las instituciones.

El punto de partida es contar con un sujeto responsable, quien por ello es capaz de estimarse a sí mismo porque es capaz de obrar intencionalmente –esto es, a partir de razones reflexionadas--, y capaz también de inscribir sus intenciones en el curso de sus acciones a través de decisiones que vinculan dichas decisiones con los acontecimientos del mundo. Para un educador, la estima de sí derivada de la capacidad de ser responsable de sus palabras y actos se expresa en el compromiso de ser lo que debe ser, ser hacia la humanización, educación como proceso de humanizarse. Dicho proceso se puede plasmar en una narración autobiográfica, cuando el estudiante ha tomado distancia, cuando el agente ha dejado de actuar; en ese momento se puede construir un relato, por ello afirmaba Hannah Arendt que la acción es creadora de historia (Barcena y Mèlich, 2000:91).

El segundo elemento del *ethos*, con y para los demás, es la denominada solicitud o respuesta del sí a la interpelación del otro, es el reconocimiento, es la amistad, es la relación del sí mismo con su otro, como la búsqueda de una igualdad moral por las vías diversas del reconocimiento (Ricœur 1993:108-109), inclusive donde hay una desigualdad inicial como en la relación entre maestro y alumno, la reciprocidad ética (reciprocidad de cambio, de dones y de reconocimiento) está presente.

Este *con y para los demás* tiene un fuerte vínculo con la postura de Levinas respecto a la respuesta que nos pide el otro –la ética como responsabilidad y hospitalidad--, respuesta que tiene su fundamento en la constitución de la subjetividad humana a partir de la escucha de la palabra y el rostro del otro. La solicitud ricœuriana nace del amor y la justicia, se da en el tiempo, puede ser narrada y reflexionada.

El tercer aspecto de la tríada ética es vivir en instituciones justas, lo cual implica la relación y compromiso con el otro –que no es la solicitud--, el cada uno de una distribución justa, que se concreta en la institución educativa y escolar, no en el sentido de producción de conocimiento y de certificados sino de comunidades solidarias cohesionadas por la aspiración de promover una formación y profesionalización, en donde los roles se desempeñan con responsabilidad y el acto educativo es hospitalidad y natalidad que pueden ser narradas.

b) Identificación de la aplicación de dichos principios en narraciones autobiográficas elaboradas por estudiantes del primer semestre de una licenciatura. En este apartado se encontrarán fragmentos del discurso total, elaborado bajo la modalidad de narración autobiográfica, de alumnas del primer semestre de una licenciatura perteneciente al ámbito de la educación, con el propósito de comprobar la pertinencia y trascendencia en la aplicación de la Hermenéutica de la Persona a la enseñanza de la

lengua escrita, además de su viabilidad; es importante destacar que la expresión lingüística no está considerada como un instrumento que busca sólo la efectividad social basada en una racionalidad instrumental, sino un producto de las cuatro dimensiones inseparables que constituyen a la persona.

En el capítulo anterior y en los anexos 1 y 3 se dan a conocer los datos relacionados con el curso desarrollado en 2009 donde se produjeron dichas narraciones, como es el nombre de la asignatura, el objetivo, los contenidos, las estrategias y el producto final, así como la guía empleada para que las estudiantes llevaran a cabo la narración autobiográfica. Aquí se realizará el análisis correspondiente a partir de la teoría ricœuriana, a fin de identificar las implicaciones educativas.

El plan de exposición consiste en ubicar, en las proposiciones de las estudiantes, las dimensiones que constituyen a la persona, a partir de cuyos enunciados se podrá visualizar la teoría en la acción y la teoría ética.

Alumna a

dimensiones	identificación	
lenguaje	En primer lugar la estudiante se habla a sí misma, después a sus interlocutores: al momento de cursar el primer semestre de la licenciatura fueron los escuchas y/o lectores de su propio ámbito, y en otro tiempo y distancia, son los diversos lectores, aun ajenos al entorno original.	Siempre he tenido problemas con mi autoestima, y frecuentemente sentía que no me merecía que me trataran bien y pensaba que las cosas que me pasaban era porque me las merecía. Mi hermana mayor me ayudó mucho a poder dejar cosas que me lastimaban mucho y que en cierta manera me había hecho dependiente de muchas personas, yo daba todo por ellas y no me importaba lo que tuviera que hacer porque se sintieran bien, podía gastar todo el dinero que tenía en ellos, pero en mí no era capaz de hacerlo, ni de preocuparme por mí... Los dos meses que llevo en esta carrera me ha gustado mucho, y creo que sí es realmente lo que quiero hacer durante toda mi vida... Me siento muy motivada porque sí quiero lograr algo importante y útil en esta sociedad...
acción	La estudiante fue, es y será agente y paciente de las acciones o hechos relatados, es el sujeto que experimenta emociones, sentimiento, estados de ánimo, que piensa, planea, sufre, sueña... todo ello matizado por la intersubjetividad, con y para los demás. La experiencia corresponde a la prefiguración mimética.	
narración	La temporalidad es común a la experiencia humana y a la narración. Narrar la acción, construir la trama es desarrollar la configuración de la mimesis, cuyo momento posterior es la refiguración o encuentro entre el mundo de lo narrado y el mundo del lector.	
vida ética	La tríada ética se encuentra presente en la narración de la estudiante: <i>la estima de sí</i> cuya evolución es muy evidente gracias a la intervención de personas que la rodean, quienes ya permiten distinguir el segundo elemento: cuidado de los otros –con y para los demás–, y como tercer factor de la tríada, el cuidado de las instituciones que implica una vida encaminada hacia el logro de la justicia, la presencia de la institución educativa y la formación profesional en el pasado, presente y futuro.	

Alumna b

dimensiones	identificación	
lenguaje	La locución de la estudiante no se da en torno a un enfoque técnico respecto al uso correcto desde la prescripción de la sintaxis, la ortografía o las normas de la redacción. La locución se da desde la ética, una decisión libre y aspiracional que conducirá su decir y su hacer.	Ahora simplemente me siento y pienso en lo que me espera, una lucha a contracorriente con todos los problemas que implican ser una pedagoga, pero es un reto que decidí tomar. También me he dedicado a vivir cada momento que pasa, para aprovechar al máximo cada día. Este primer semestre de pedagogía me abrió los ojos e hizo que me diera cuenta del gran mundo que espera ser educado. Y como dije en el ensayo final, las entrevistas con las pedagogas me ayudaron mucho, para mí fue mejor que las escucháramos en el primer semestre porque me ayudó a relacionarlo con la teoría que estábamos viendo.
acción	En este fragmento se expresa la <i>promesa</i> hacia sí misma, es un acto de alocución, de compromiso hacia sí misma; no hay un deber ser, no hay un imperativo externo, sino el deseo de vivir la formación profesional y el futuro ejercicio de la profesión con la totalidad de los dinamismos de la persona, desde su sentir, su pensar, su gusto, su solicitud.	Realmente me ayudaron a darme cuenta que esto es lo que quiero hacer, lo que me gusta. Y también me doy cuenta de la importancia que tiene la autobiografía. He profundizado mucho en mi interior y me ayudó a aclarar muchas cosas...
narración	Prefigura al instante en que experimenta entrevistar pedagogas, estudiar los temas del curso, etc., configura al narrarse a sí misma quién es, quién quiere ser y qué quiere hacer. Refigura al leer y valorar ella misma esa <i>trama</i> que desea ejecutar en el ámbito profesional.	
vida ética	Las cuatro dimensiones están íntimamente entrelazadas, fusionadas en el sentido de la vida aquí manifiesto; los cuatro estratos de la hermenéutica de la persona están reflejados en proposiciones que están cargadas de sentido vital.	

En todas las narraciones autobiográficas se distinguen las *capacidades* constitutivas del hombre capaz, y de este reconocimiento/atestación nace la certeza de las aseveraciones introducidas por el verbo modal *puedo*: 1) Poder decir, 2) Poder hacer, 3) Poder contar y poder contarse, 4) La imputabilidad, poder y querer ser responsable. En cada narración se identifican las estructuras, proposiciones e intencionalidades de las cuatro aseveraciones.

Alumna c

Dimensiones	identificación	
lenguaje	Ser hablante, esta condición primera de la persona refleja la locución, alocución e ilocución (como parte del lenguaje como institución); en el lenguaje se identifican los niveles semántico, sintáctico y pragmático, siempre vinculados a un <i>ethos</i> .	Mi papá es súper trabajador eso me encanta de él porque es muy responsable y siempre nos demuestra que no hay nada más importante para él que nosotros, me ha enseñado a valorar todo lo que tengo, él es una persona muy explosiva y con el carácter fuerte pero eso me gusta de él porque me enseña que siempre tengo que ser fuerte para las experiencias, porque siempre me ha dicho que la vida es muy cruel, y tenemos que estar preparados para cada situación...
acción	El ser que actúa se refleja al evocar el sentido de las proposiciones referidas a sus propias acciones y respondiendo implícitamente a la tríada de la teoría de la acción: quién hace, qué hace, para qué lo hace.	Mi mamá es una mujer increíble, siempre tiene paciencia para poder tranquilizarlo, nadie puede hacerlo mejor que ella...
narración	En un ejercicio de <i>anamnesis</i> , la narradora se acepta como agente y sufriente de sus acciones, en relación con otros agentes y pacientes, en instituciones que aplican escalas de excelencia: definen el fracaso y la realización de los agentes y pacientes en oficios, artes, etc., como la ciencia y el arte de educar.	Mi personalidad siempre fue muy alegre y muy extrovertida. (Mis papás) no me dejaban ver televisión y eso se los agradezco muchísimo...
vida ética	La condición indispensable para una vida ética es la estima de sí, la cual se identifica plenamente en este fragmento; cada proposición presenta los cuatro estratos vinculados a una condición de autoestima y <i>solicitud</i> , condición para actuar en pro de instituciones justas.	Estoy pasando por momentos difíciles, pero voy a salir adelante como siempre lo he hecho, por más que no le vea salida siempre hay una puerta que se abre...

La realización del lenguaje como discurso es historia, identidad, acto ético y educativo; por ello, los lenguajes constituyen la formación de nuestra identidad, nuestras acciones (cotidianas, sociales, educativas...) y adquieren sentido cuando se han vuelto relato, pero la respuesta a lo que es nuestra identidad, resulta convertirse en una pregunta situada en la historia desde la

realidad del otro: el sí como otro es el propio cuerpo padecido, el fuero interno o conciencia moral, el interlocutor y protagonista o antagonista en la interacción, el portador de una historia distinta de la propia en la imbricación de relatos de vida. El lenguaje por tanto permite desarrollar e identificar la ipseidad, la reflexión sobre los actos de la propia vida.

Alumna d

dimensiones	Identificación	
Lenguaje	El lenguaje es un discurso ético o no lo es, como aquí se ilustra, en este uso libre y voluntario del lenguaje.	Las charlas con las pedagogas que hemos consultado en esta materia me han servido para reafirmarme en donde estoy, para abrazar la pedagogía con más ganas, para encaminarme en esta senda con paso más seguro, para darme cuenta de las enormes necesidades que tiene nuestro país y de la pesada labor que nos espera, de las responsabilidades que esto implica y de que en verdad creo que merece la pena y es posible luchar por un mundo más justo. Me quedo con la frase bíblica que nos expresó una de ellas, y que personalmente tomé como un imperativo: "Crece y multiplícate", eso es lo que haré. No me voy a detener hasta que me vea realizada y vea realizados a los que me rodean; es mi objetivo ayudar a que la gente se encuentre a sí misma, abandone las tinieblas de la ignorancia y sea todo lo que puede llegar a ser. En la medida en que los demás crezcan, creceré yo también.
Acción	Acciones y tiempos están fusionados con intencionalidades: ayer, hoy y mañana entrelazados en un solo sentido hacia la vida y la profesión.	
Narración	Son acciones pasadas, presentes y futuras dignas de ser contadas, nos educamos en un mundo que nos es narrado y educamos narrando.	
Vida ética	Al autodesignarse, la hablante-agente-narradora está construyendo y aceptando la imputación de sus actos. La mismidad e ipseidad, en una dialéctica interna, constituyen la ontología hermenéutica de la persona. Está presente el carácter ético y deontológico de la profesión de educador/a.	

En los párrafos transcritos en el capítulo 3 (ver alumna d), se percibe íntegra la identidad de una estudiante de primer semestre de una licenciatura en educación: su mismidad y su ipseidad, pues el fragmento relata antecedentes muy puntuales sobre los primeros años de vida, las interacciones con algunos miembros de la familia, las lecturas, las escuelas, los enamoramientos, los gustos, los fracasos, las expectativas no cumplidas, las incertidumbres, los grandes esfuerzos compensados, las experiencias todas: comparecen los rasgos objetivados del sujeto hablante, actuante y sujeto histórico, así como los rasgos de una persona capaz de designarse a sí misma como autora de sus palabras y actos, se trata de un sujeto ético.

Alumna e

Dimensiones	identificación	
Lenguaje	Quien habla es consciente de su realidad mediata e inmediata.	Siempre tuve muchas expectativas acerca de la universidad, sin embargo los resultados me han sobrepasado, he encontrado gente hermosísima que jamás esperé encontrar y mi elección profesional me ha ayudado a convertirme en una mujer plena y feliz. El último semestre de mi vida ha sido perfecto, a pesar de terminar una relación de pareja de 3 años, mi felicidad
Acción	Hay una valoración de las acciones como agente y sufriente. Esta alumna inició su licenciatura a los 17 años de edad; independientemente de la edad cronológica, hay una consciencia de su actuar.	
Narración	Nos formamos leyendo el texto de nuestra vida y del mundo. Lenguaje, acción y narración permiten la autorreflexión.	

Vida ética	Se habla de felicidad, plenitud, expectativas, vida profesional, confianza, satisfacción, intenso trabajo, búsqueda, convicción. Cuidado de sí, de los otros y de las instituciones.	ha sido plena. He confiado y creído en mí, y he encontrado muy buenos resultados en lo que he hecho. Ahora no me queda desear nada, sino esperar seguir trabajando para más tarde poder recoger los frutos de mi trabajo, de mi esfuerzo, de mi fe!
------------	--	---

En la persona que habla, actúa, se narra y es responsable de sus palabras y actos se identifica un *ethos* y un *pathos*, ya que el hablante-agente-narrador-sujeto ético se corresponde con una hermenéutica del actuar-padecer, del reconocer y reconocerse en su mundo de vida, lo cual da como resultado el sujeto ricœuriano denominado *cogito herido*, un ser humano real no ideal, un ser no perfecto sino perfectible, un ser histórico y autorreflexivo, comprometido, que construye y que padece, que está consciente de sus capacidades y de su finitud. La narración original inicia con un importante pasaje de la vida de la autora que ocurre unas semanas antes de que naciera.

La reflexión sobre la propia vida, desde una perspectiva educativa, fue motivo para desarrollar las cuatro dimensiones de la persona, y la misma experiencia de haber redactado la narración autobiográfica mereció una valoración del sí reflexivo –no del yo inmediato-, como a continuación se identifica:

Alumna f

Al momento de reflexionar sobre los capítulos de mi propia vida, me doy cuenta de que las decisiones son las que desencadenan las aventuras, y que toda decisión no importa si es grande o pequeña va marcando y cambiando el trayecto de tu vida (...)

lo más importante son las personas, aquellos seres con los que vas coincidiendo en un mundo tan grande y a la vez tan chico, aquellos seres que van ayudando a tu formación que por medio de sus aportes a veces significativos y a veces no tanto, te hacen crecer, te enriquecen y definen.

Todos estamos llenos de momentos significativos, subjetivos y al momento de poner los míos sobre papel me reconozco como una gran persona, una persona trascendental. Me doy cuenta de que yo también he tenido mis aventuras, mis príncipes, mis monstruos, mis fracasos y por supuesto mis logros.

Y por último, me doy cuenta de todo lo que me falta por cursar, ubico que a mi cuento de hadas le falta mucho, veo qué actitudes me han acercado a lo que realmente quiero y cuáles no. En concreto, me veo a mí misma con una nueva visión, más clara, más completa.

La autora, a lo largo de la narración, alude a que todos tenemos una historia que contar, y que así como hay grandes personajes que relatan hazañas y aventuras destacadas, ella se juzga con madurez; reconoce que las decisiones que ha ido tomando a lo largo de su vida (18 años) determinan su trayectoria, toma en cuenta a las personas con las que se ha relacionado, acepta sus potencialidades y está segura de lo que conseguirá en un futuro, expresa autoconfianza. Finalmente, concluye su narración con la frase: “En concreto, me veo a mí misma con una nueva visión, más clara, más completa”, manifestando así el cierre de un relato-continente de los 4 estratos de la hermenéutica de la persona.

Una estudiante más toma distancia del hecho de redactar su narración, su texto brinda un matiz histórico, debido a que se trata de una experiencia humana convertida en palabras.

Alumna g

Para mí la experiencia de escribir una narración autobiográfica ha sido valiosísima, es una oportunidad que todos deberíamos de tener. Es una actividad sumamente clarificadora, te ayuda a entender de dónde vienes y hacia dónde vas; y tener claro que lo anterior es fundamental porque te da un sentimiento de seguridad y confianza en ti mismo. Es como una linterna que te alumbra en la oscuridad, de otra manera uno va a tientas y dando tumbos; pero sabiendo lo que se quiere conseguir en la vida y lo que se tiene que hacer para alcanzarlo, la vida se vuelve más sencilla y amena, además de que se adquiere un auténtico compromiso con la profesión elegida y con uno mismo, todo ello encaminado al encuentro de la propia felicidad y la autorrealización.

El hecho de haber construido la narración, siguiendo los lineamientos de la hermenéutica de la persona, garantizó en este caso el hecho de ejercitar la escritura como un suceso ético, pues cada estudiante asumió el compromiso y se imputó actos que le proporcionaran y proporcionarán la meta de felicidad y autorrealización que todo ser humano desea. En estas frases se identifica toda la fuerza de una decisión personal y profesional de vivir para la educación, abarcando totalmente la tríada ética:

Sujeto ético

Texto de una alumna	elementos del ethos
No me voy a detener hasta que me vea realizada y vea realizados a los que me rodean; es mi objetivo ayudar a que la gente se encuentre a sí misma, abandone las tinieblas de la ignorancia y sea todo lo que puede llegar a ser. En la medida en que los demás crezcan, creceré yo también.	<ul style="list-style-type: none">→ deseo de una vida realizada→ con y para los otros→ en instituciones justas

Como puede constatarse, en las N.A. se identifican los cuatro estratos de la hermenéutica de la persona, así como los elementos del *ethos*, representados en la figura 5.



Fig. 5 Los cuatro estratos de la hermenéutica de la persona.

Finalmente, quiero poner de manifiesto que ésta fue una experiencia significativa de reflexión para las estudiantes y para mí como docente, sin embargo, por razones laborales no fue posible que continuara trabajando con el grupo de la manera similar en asignaturas posteriores, enfatizando la escritura como acontecimiento ético, por lo que los logros quedaron

evaluados en su momento con el grupo⁶¹. No obstante, es muy recomendable que la institución educativa que decida fundamentar la enseñanza y uso de la escritura en el modelo aquí expuesto, realice un diseño curricular, abarcando la planeación pedagógica y didáctica, para que en el mayor número de asignaturas exista una coherencia en la visión filosófica, de tal manera que si bien en una materia elaborarán su N.A., en el resto de ellas, tanto en el sentido vertical como horizontal del plan de estudios, se trabaje con una filosofía de la persona y se proponga ese constante diálogo de contenidos-sujeto que aprende-realidad educativa y educable, para que estén presentes los principios éticos y deontológicos. Si bien el género de los textos que redactan a lo largo de su formación puede ser variado, tanto como la diversidad de escritos académicos (artículo, ensayo, reseña descriptiva o valorativa, etc.) como por los contenidos, sí es conveniente que esté presente un fundamento y una finalidad y se trabaje en ello de manera intencionada.

Por lo que se refiere a la aplicación de esta fundamentación hermenéutica, puede ayudar al docente y a los estudiantes el ejercicio de leer en clase algunos fragmentos de autobiografías de personajes, incluso textos literarios escritos en primera persona, ya que la ficción misma

⁶¹ La evaluación conjunta fue muy gratificante por los logros obtenidos; asimismo les pedí autorización para incorporar los párrafos de su narración autobiográfica a esta tesis doctoral y accedieron espontáneamente con la conciencia de que se realizó un trabajo poco común en el ámbito escolar.

permite acceder a una manera de configurar y refigurar la realidad⁶². Esta lectura reflexiva puede crear un ambiente propicio para experimentar la introspección necesaria, así como identificar y compartir hechos, procesos, descubrimientos tanto de parte del profesor/a como de los estudiantes. Son amplios los beneficios que podemos obtener en estas sesiones de lectura; tan sólo el hecho de revisar el índice que presenta un autor determinado, puede ofrecer posibilidades de construir la propia estructura, los propios contenidos y el orden de la narración; mucho más enriquecedor será leer y comentar pasajes autobiográficos de autores reconocidos y/o de educadores.

Sería, por ejemplo, muy aceptable que un estudiante elaborara para sí un índice similar al que a continuación se muestra, con datos inventados:

ÍNDICE

Infancia en Celaya...
Recuerdos de Irapuato...
 Años de estudio...
 Años de nadie...
 Años de deporte...
Patricia Hernández...
Manuel Sánchez...
 La impresión demoníaca...
 Aversión a las construcciones abstractas...
 El diálogo continúa...
Olga Rodríguez...
Miguel Jáuregui...
Ciudad de México...

⁶² Son muchas las obras literarias que pueden ilustrar el uso de la narración autobiográfica, como *Confieso que he vivido* de Pablo Neruda, *Vivir para contarla* de Gabriel García Márquez por mencionar sólo dos; más los abundantes textos de ficción escritos en primera persona, donde también se refiere el carácter humano de los hechos.

Miedos...
Ilusiones...
Intermedio toluqueño...
Carla López Palacios...
Hernán Ramírez...
León...
Carmen Castillo...
Max Zermeño...
Rosa María Medina...

Este ejemplo, muestra cómo la lectura de un título, de un índice, de un libro autobiográfico nos permite ingresar al interior de nuestra morada. El anterior es una paráfrasis del índice del libro *Mis años de aprendizaje* del filósofo alemán Hans-Georg Gadamer⁶³, quien hace un recorrido por su vida a partir de lo que fue aprendiendo, viviendo, experimentando, desde su nacimiento, sus primeros años de vida, el entorno familiar, la inflexible dureza de su padre, sus estudios, relaciones, desempeños, enriquecedoras discusiones con maestros y compañeros, valoración del pensamiento filosófico desde diversas voces; éste es el índice real:

ÍNDICE

Infancia en Breslau...
Recuerdos de Marburgo...
Años de estudio...
Años de nadie...
Años de docencia...
Paul Natorp...
Max Scheler...
La impresión demoníaca...
Aversión a las construcciones abstractas...
El diálogo continúa...
Oskar Schürer...
Max Kommerell...
Leipzig...

⁶³ Publicada por Herder en 1977; leí la edición de 1995, libro de 280 páginas.

Miedos...
Ilusiones...
Interludio frankfurtiano...
Karl Reinhardt...
Hans Lipps...
Heidelberg...
Karl Jaspers...
Martin Heidegger...
Gerhard Krüger...
Karl Löwith...

Son nombres, lugares y breves frases a partir de los cuales tiene lugar todo un camino autorreflexivo por el cual el autor lleva de la mano al lector⁶⁴ a partir de las primeras líneas, años, días:

Un niño nacido a principios de este siglo, que vuelve a sus recuerdos más de setenta y cinco años después, un hijo de profesor, profesor a su vez más tarde, ¿Qué podría contar ¿Lo que fue? ¿Pero qué en particular? Sin duda, no sólo aquello que despide un pasajero resplandor entre los más tempranos recuerdos de su infancia: la roja redondez de un queso Edam, la rueda de viento girando frente a la ventana en la calle Afföller de Marburgo, el servicio de bomberos que arrastrado por pesados garañones pasa atronando el puente Schuh en Breslau... (1995:9).

Un ser humano que se mira al espejo del ayer y hoy, y emplea toda una paleta de colores para describir y narrar su ipseidad. En su autobiografía plasma los cuatro estratos del *ethos*: emplea el lenguaje para referir acciones, viajes, decisiones, una intensa vida intelectual, de discusión, de aportación, de diálogo; narra sus *años de aprendizaje*, impregnados del compromiso con él mismo, con la sociedad, con el mundo de las ideas.

⁶⁴ Gadamer nació en 1900, escribió su autobiografía a los 75 años de edad, y aunque tuvo una vida muy intensa y productiva en el terreno filosófico, este hecho no obsta para encontrarnos con el ser humano, que se cuestiona y analiza su vivir en un estilo suelto y amable que atrapa. El lector puede observarlo de cuerpo entero.

A su manera, desde su propio *ethos*, Paul Ricœur confecciona su *Autobiografía Intelectual*⁶⁵ --en 84 ágiles páginas-- a través de una obra vehemente que de principio a fin encierra los latidos de una lección de autoconocimiento por el contenido y por el género que elige. Así lo menciona en las primeras líneas:

El título elegido para este ensayo de autocomprensión subraya dos tipos de límites impuestos a la empresa. En primer lugar, el adjetivo intelectual advierte que el acento estará puesto principalmente en el desarrollo de mi trabajo filosófico, y que sólo serán evocados los acontecimientos de mi vida privada susceptibles de aclararlo. Hablando de autobiografía, tomo en cuenta las trampas y defectos inherentes al género. Una autobiografía es ante todo el relato de una vida; como toda obra narrativa es selectiva y, en tanto tal, inevitablemente sesgada. Una autobiografía es, además, en sentido preciso una obra literaria; en tanto tal, se basa en la distancia a veces benéfica, otras perjudicial, entre el punto de vista retrospectivo del acto de escribir, de inscribir lo vivido y el desarrollo cotidiano de la vida... (2007:13).

La autobiografía se distingue del diario por la mirada retrospectiva y tiene como base la identidad. Por ello una narración autobiográfica permite al estudiante escribir como un acto ético, escribir con un sentido, escribir porque al mismo tiempo se narra a sí mismo y narra a los demás oralmente – con una voz interna-- y en el papel, los aspectos que configuran su mismidad y su ipseidad.

Toda proporción guardada, los estudiantes planean y ejecutan su propia narración acudiendo a un acto de *anamnesis*. Su pasado, presente y futuro son, de alguna manera, un solo tiempo porque el tiempo es humano por la

⁶⁵ Consulté la edición de Nueva Visión, Buenos Aires, 2007.

narración, el tiempo es narrado y es humano, mientras que la mimesis es la reconstrucción, a través de la creatividad, de los contenidos de la memoria y del porvenir. Dicho ejercicio de narración es ejecutado a partir de pedirle al estudiante que considere su propio proceso educativo, desde la educación formal, no formal e informal, es decir, desde la perspectiva de contemplar y valorar el proceso de haberse estado constituyendo en humano. La narración autobiográfica es la película de un personaje: “el educando”, así en gerundio, el ser que nace inacabado y se edifica a sí mismo (*educare, educere*).

Es fundamental sugerir al estudiante que observe y sopesa los contenidos que está revisando como parte del programa de la asignatura en curso⁶⁶ y los incorpore a la auto-reflexión, así entrará en una comunicación constante con los teóricos de las ciencias de la educación y tomará consciencia de su existencia en función de su proceso educativo, cobra vida el entendimiento de “la educación como el relato de la formación de la subjetividad o de la identidad” (Bárcena y Mèlich, 2000:106). Es probable que no todos los maestros estén conscientes de la fundamentación filosófica de su quehacer docente y es probable también que en el concierto y la pluralidad de estilos didácticos tengan los estudiantes una sola experiencia de esta naturaleza, en su formación profesional, aun así es legítimo esperar que la experiencia sea lo suficientemente significativa, para que continúen madurando bajo el

⁶⁶ Y si es posible articular los contenidos de varias de las asignaturas que cursa durante el semestre que redacta su N.A.

paradigma de un *ethos* entendido y comprendido, presente en su actuar cotidiano y representado en la figura 6.



Fig.6 Intersección de la dimensión de la acción con la dimensión ética de la persona.

En los diversos niveles de desempeño de los agentes educativos, la apuesta es porque las instituciones educativas vayan paulatinamente adquiriendo la responsabilidad de formar seres humanos éticos y no sólo transmitir conocimientos. En el fuero interno, para quien conoce esta forma de interpretar y ejercer la profesión, no hay marcha atrás; sólo queda la esperanza de seguir compartiendo este modelo de educar.

CONCLUSIONES

Lo aquí expuesto es una fundamentación filosófico hermenéutica para la enseñanza y uso de la escritura en educación superior; no se trata por tanto de una propuesta pedagógica (bajo la estructura y caracterización de una propuesta de intervención) ni didáctica, puesto que no es la finalidad proporcionar uno de los esquemas existentes para la planeación-ejecución-evaluación de la práctica docente, en donde se especifican los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje tales como: competencias generales y específicas (u objetivos generales y específicos), propósitos, método, medios para la enseñanza, tiempos, recursos, evaluación diagnóstica, formativa y sumaria, evidencias, productos, etc. Aunque se trata de una fundamentación filosófica sí proporciono algunas ideas generales que ayudan a la implementación de una actividad que en esencia es ética, como se muestra en la figura 5, por la confluencia de cuatro estratos inseparables.

En cuanto al aspecto formal, no desarrollé un discurso técnico con categorías didácticas, sino un escrito ensayístico que recupera el diálogo que establecí con la obra filosófica de Paul Ricœur y que me permitió descubrir una nueva mirada en el trascendente proceso de promover aprendizajes de la lengua escrita en el aula.

Es importante advertir que la fundamentación del modelo está pensada para una licenciatura en el terreno de la educación y en coherencia con esta meta se ha desarrollado el presente trabajo, no obstante es posible hacer una adecuación del modelo para ser aplicado en cualquier otra área del conocimiento, incluyendo tanto las ciencias básicas como las aplicadas, las ciencias económico-administrativas, las del arte y el diseño, de la salud y las ciencias sociales. Únicamente es necesario realizar los ajustes a los cuatro estratos de la hermenéutica de la persona (lingüísticos, prácticos, narrativos y vinculados a la responsabilidad personal y profesional) y encontrar la congruencia con los contenidos programáticos y deontológico de la profesión en cuestión.

Una de las razones por las que es urgente atender la práctica de la lengua escrita con un enfoque humanista y ético en una licenciatura cuyo objeto de estudio es la educación radica en el hecho de que el ejercicio profesional de sus egresados estará enfocado directa o indirectamente a “la formación de formadores”, pues algunos de ellos se dedicarán a la docencia predominantemente, o bien combinará la práctica docente con la investigación, la gestión, la difusión, la educación continua, etc., en todos los casos se requiere superar una perspectiva meramente instrumental y facilitar el uso responsable y comprometido de la escritura.

No sólo las instituciones de educación superior (IES), entre ellas las instituciones formadoras de docentes, deben adoptar una fundamentación

filosófica pues, desde la teoría curricular, los planes y programas de cualquier nivel educativo deben contar con una base filosófica que le dé soporte a los contenidos, al diseño total, por lo que es conveniente que los profesores conduzcan a sus alumnos hacia un uso responsable de la escritura desde los primeros años escolares y muy conveniente resulta que se lleve a cabo un análisis a nivel nacional, con la finalidad de proporcionar un fundamento y encuadre filosófico a la enseñanza de la lengua, desde la educación básica.

Por lo que se refiere a nuestra intención, la propuesta se basa justamente en la narración autobiográfica que el (la) estudiante de una licenciatura en el ámbito educativo desarrollará, como uno de los textos que redactará de preferencia en un primer semestre de la licenciatura, con la finalidad de recuperar su yo (sí mismo) pasado y presente, con miras a construir un futuro mediato e inmediato de compromiso hacia la labor educativa. La elaboración de la narración autobiográfica puede ser considerada a partir de una de las asignaturas de tipo general en el campo de la educación, buscando preferentemente que dicha materia tenga como uno de sus propósitos introducir al estudiante al área del conocimiento tanto en sus bases teóricas como en su aplicación práctica en la sociedad; un ejemplo –que no modelo-- lo encontramos en el capítulo 3 de esta tesis.

La redacción de la narración autobiográfica no es una tarea más, sino la oportunidad de encontrarse con el sí mismo más real y auténtico, con los

propios sentimientos, deseos, emociones, sensaciones, aspiraciones, obstáculos, logros, dolores y búsquedas; todo ello no en el nivel anecdótico de la inmediatez, sino pasado por el tamiz del sentido de la vida; no sólo desde la mismidad, sino básicamente desde la ipseidad (ver capítulo 3). El profesor/a de la asignatura solicitará a los estudiantes la redacción de la narración autobiográfica a través del curso e irá promoviendo su avance tanto con una guía de elaboración y un encuadre desde la hermenéutica, como con lecturas, diálogos e ilustraciones del trabajo en cuestión.

Sin tiempo y sin *mimesis* no hay comprensión del hecho educativo ni auto-comprensión. El ser humano es un ser biológico pero también un ser de sentido, hermenéutico, con una identidad narrativa. El estudiante, como ser humano, se eleva de su mismidad hacia su ipseidad al darse cuenta de que, desde su nacimiento, él mismo es agente de sus acciones, pero que también hay interrelaciones sociales en donde agentes y pacientes se relacionan constantemente, asimismo existe una ética en las diversas instituciones en las que se va desarrollando, como la familia, la escuela, la iglesia, la institución deportiva, los gobiernos, los organismos ciudadanos, etc. El conjunto de estas acciones se esquematizan en la tríada práxica (ver figura 6), la cual se encuentra íntimamente relacionada con la dimensión ética de la existencia, esquematizada en la tríada ética. Uno de los objetivos implícitos de la narración es que el estudiante tome consciencia de su estar y ser en el mundo, descubriendo las dimensiones de su *ethos*.

La redacción de la narración autobiográfica es la respuesta a las preguntas por *el quién* que es el estudiante formulándose cuestionamientos acerca de su vida, su infancia, lo que le emociona e ilusiona, lo que teme y rechaza, lo que anhela. En el relato configura sus acciones (pasadas, presentes y futuras), construye su identidad, y al enfrentarse a la lectura de su texto refigura el personaje que es; la narración le permite comprenderse a sí mismo en las diversas circunstancias y etapas de su vida.

La realidad se objetiva por medio del lenguaje narrativo. El estudiante acude previa y simultáneamente a la narración oral, puesto que requiere información sobre el entorno que precedió a su nacimiento; pregunta a sus padres y familiares más cercanos, observa fotografías, mira con la imaginación y con la memoria, construye y reconstruye situaciones, se apropia significativamente del mundo de la vida en los niveles personal, social, profesional, institucional.

En el proceso de objetivación de la realidad intervienen personas allegadas, pero también participan los contenidos teóricos que discute en el aula y las personas que forman parte de su entorno en el momento de cursar la licenciatura, las diversas asignaturas, las lecturas, los temas de las películas analizadas, los debates sobre los tópicos de cada materia, los educadores, pedagogos y demás expertos en las ciencias de la educación con los que se

vincula de manera formal o informal. El narrador incorpora los relatos vividos en el aula y los argumentos descubiertos en el día a día.

Al construir su narración autobiográfica, el estudiante redacta su vida, que es la trama y lo hace valiéndose del lenguaje escrito, el cual se rige por normas que conciente o inconcientemente ha aprendido tanto en la escuela como en la vida cotidiana; la lengua ha sido estudiada en sus diversos niveles –a partir de la aparición de la Lingüística a principios del siglo XX--, tales como el fonético, fonológico, morfosintáctico, semántico, pragmático. Se dé cuenta o no, el estudiante construye constantemente enunciados que responden a las reglas de funcionamiento lingüístico (ver figura 7), enunciados que responden también a las categorías ricœurianas de locución, alocución e ilocución (Ricoeur, 1993), la designación, la promesa y la palabra-hecho.

En la narración autobiográfica el estudiante parte del sentido y significado de los hechos de su propia vida y alcanza el autoconocimiento y la auto-comprensión, para saberse agente responsable de sus acciones, sin embargo, también es posible conducir al alumno hacia una reconstrucción de los párrafos y enunciados, a través de la cual pueda identificar los niveles referidos, como es el semántico y pragmático (ver figura 7).

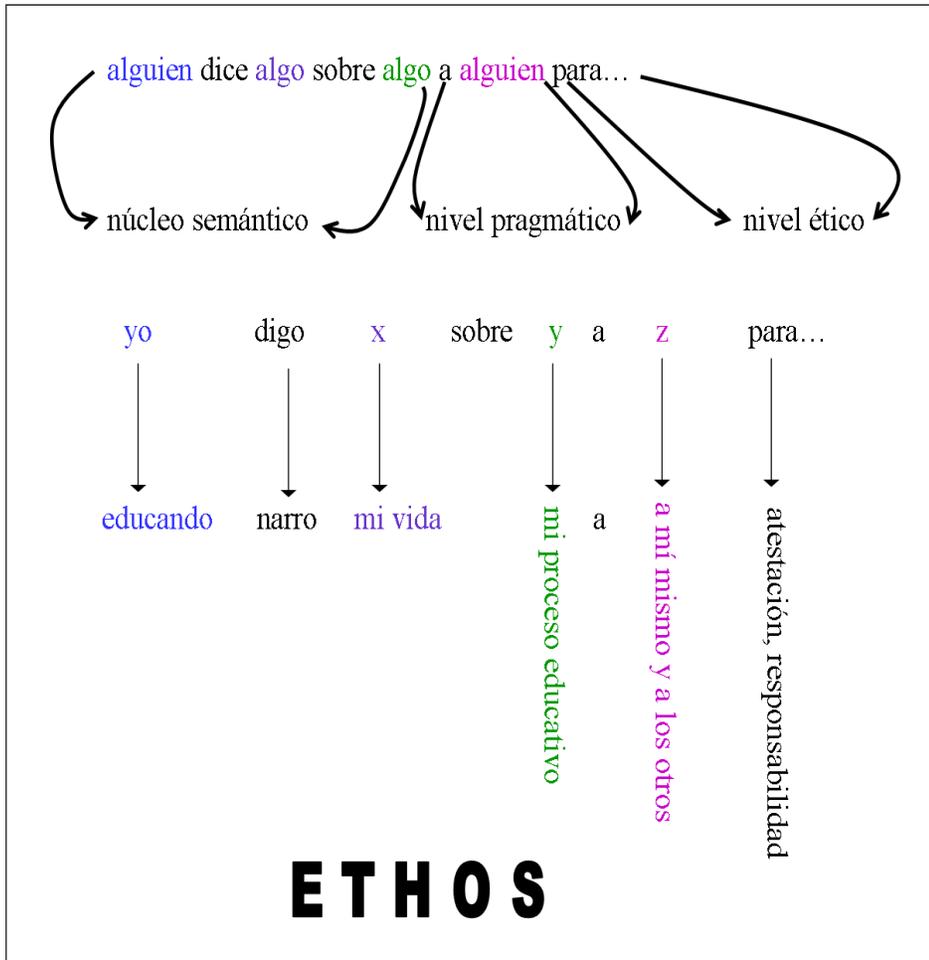


Fig.7 Esquema del discurso en la narración autobiográfica.

A través del curso, los estudiantes revisan las etimologías y diversas maneras de conceptualizar lo que es “la educación”, así como también se han examinado a sí mismos, desde su identidad narrativa, en cada etapa de sus vidas y así es como entienden a:

la educación como la configuración de una identidad personal al modo de la elaboración de un argumento, de una trama, de una narración de un relato de ficción. El protagonista de la acción educativa, sea maestro o discípulo,

configura su identidad, (el relato de su existencia) narrativamente a partir de los otros relatos que le han contado o que ha leído (Bárcena y Mèlich, 2000:113).

Así es como la hermenéutica de la persona le otorga a la escritura un carácter ético. Es el sentido de la vida de un estudiante lo que le permite apropiarse de la lengua escrita, al contrario de lo que en ocasiones se lleva a cabo en las aulas y es el orden en que proceden muchos profesores: dan a conocer las reglas lingüísticas, de la redacción y la ortografía, y posteriormente piden a los alumnos que apliquen dichas reglas en textos que pretenden ser de naturaleza personal; pero esto último, no siempre se consigue. La actual propuesta tiene un punto de partida: el estudiante, su yo, su sí mismo, el *sí mismo como un otro* porque da cuenta de sus palabras y sus hechos, un agente capaz de atestación, capaz de aceptar la imputación de sus acciones (ver figura 8).

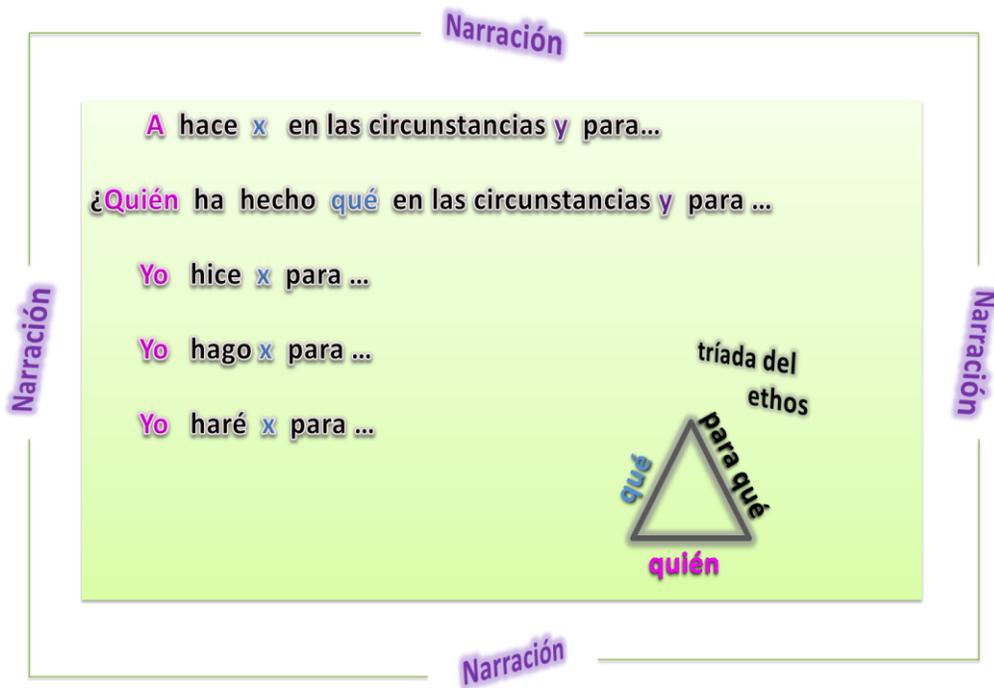


Fig. 8 Elementos comunes de la Teoría de la Acción y de la Teoría de la Persona, mediados por la narración.

En un texto pleno de sentido, como es la narración autobiográfica, el maestro puede planear con los estudiantes el análisis posterior de los diversos niveles, comenzando siempre por la auto-revisión del estudiante, quien como *homo capax* puede hacer un juicio de sus escritos, valorando sus acciones como agente y paciente o sufriente, pero siempre comenzando por la atestación-reconocimiento, identificando el “yo pude, puedo, podré”, “yo reconozco”, “yo atestigo”, tanto desde el sí mismo, la interrelación con los otros y con la sociedad, en el seno de las instituciones.

La antropología del *homo capax* se manifiesta en los tres ámbitos de la tríada práctica y de la tríada ética; es justamente en el tercer elemento del *ethos* (vivir en instituciones justas) donde el estudiante enfatiza su deseo –libertad y voluntad-- de dedicar las palabras y los actos de su vida a un terreno profesional que busca desarrollar la educabilidad de los seres humanos, esto es, la narración autobiográfica expresa la intención de desarrollar sus capacidades al servicio del educando y por tanto de incorporarse a la institución educativa, cualquiera que ésta sea. He aquí la dimensión social y profesional del reconocimiento, ya que las acciones se comprometen con las reglas del juego de una o más instituciones.

El sí mismo constituye una estructura relacional en que prevalece la dimensión dialógica (no la monológica); la evocación del otro y del cada uno, la relación con los otros está mediatizada por la institución: “El otro según la amistad es el *tú*; el otro según la justicia es el *cada cual*” (Ricœur, 1997:14). La ética de lo justo abarca dos supuestos antropológicos: la *capacidad* (yo puedo) y la *imputabilidad*, cristalizadas en el anhelo del buen vivir.

A través de las actividades y estrategias de la asignatura, así como en el proceso de redacción de la narración autobiográfica, el estudiante dialoga con educadores, científicos de la educación, autores de los libros que lee, filósofos de la educación, sociólogos educativos, etc. y al escribir-se en la narración se percata de que *puede* y *acepta el compromiso* de dedicarse intencionadamente al ejercicio de dicha profesión. Sabe que quiere conducir

su vida al servicio de la justicia⁶⁷. El hecho de dedicar la propia existencia al logro de instituciones justas –y su sinónimo el bien vivir-- tiene un doble plano: el *deontológico* de la norma y el deber, y el *teleológico* como aspiración libremente aceptada, en donde hay una asociación importante con el amor, la voluntad de donación.

Y a partir de este ejercicio de revisión del sí, la escritura deberá tener en todo momento ese carácter ético, pues no consistirá “escribir” en el mero hecho de formular enunciados eficaces desde el punto de vista técnico, sino que será una manera de darle sentido a su desarrollo personal y profesional, a sus aprendizajes, a sus dudas, a sus limitaciones, a su dialogar con la teoría y la práctica. Narrarse autobiográficamente es el inicio de acudir a la escritura como auto-comprensión y comprensión de los demás, del tú y de cada uno. La escritura siempre tendrá un para qué, congruente con las finalidades éticas del profesional de la educación.

El yo pude, puedo, podré de la narración autobiográfica tiene una dimensión en el terreno de la responsabilidad, pero también tiene una estructura lingüística y gramatical, contiene el uso de las voces activa y pasiva –agente y paciente--, así como un nivel sintáctico (sujeto y predicado) integrado éste por morfemas que cumplen diversas funciones (sustantivo, verbo, adverbio,

⁶⁷ Uno de los ejes reflexivos de Ricœur parte de la afirmación de Rawls en su Teoría de la Justicia, cuando afirma que ésta es la primera virtud de las instituciones sociales (1997:14).

artículo, adjetivo, etc.) y responde a reglas ortográficas (uso de las letras, mayúsculas, signos de puntuación, acentos).

Dichos niveles pueden ser analizados por el maestro y el grupo, como parte de los contenidos de la asignatura, de tal manera que los estudiantes desarrollen capacidades de autoevaluación de su propia expresión escrita. La forma de proceder será del aspecto más relevante al accesorio, esto es, del sentido del texto a las coordenadas de revisión técnica. El para qué escribir guiará el análisis y valoración del cómo escribir. Los pensamientos, las decisiones y las acciones se expresan en enunciados estructurados en el eje práxico, en congruencia total con el eje ético (ver figura 8); la narración autobiográfica es el continente y el contenido del qué, quién y para qué de la hermenéutica del sí. Aun cuando el para qué escribir es el centro de esta propuesta, cada estudiante estará en condiciones de asumir responsablemente que la escritura académica responde a una norma y es necesario adecuarse a los criterios aceptados por la comunidad, de tal manera que, con el apoyo del docente, el alumno buscará la manera de superar las dificultades que tenga para redactar.

La narración autobiográfica es un tipo de discurso, una modalidad de texto y por lo tanto, es el paradigma del distanciamiento de la comunicación; el texto revela un rasgo fundamental de la historicidad de la experiencia humana (Ricoeur 2002:96), es comunicación en y por la distancia. El texto que construye un estudiante obsequia un valor histórico: el que surge del

distanciamiento físico, temporal o por el proceso de autorreflexión sobre su vida misma.

La narración, por ser un discurso, es una mediación de la comprensión de uno mismo y, por ser una obra estructurada sobre acciones, el discurso es un acontecimiento, ya que algo sucede cuando alguien habla, algo sucede cuando alguien narra; en el caso que nos ocupa, algo sucede cuando el estudiante se autonarra: toma consciencia de su ser. Todo acontecimiento tiene un sentido, la narración también lo tiene, el discurso como acontecimiento objetiva la realidad y explicita el tipo de ser en el mundo que se vierte en el texto. Se trata de un texto-mundo y de escritura-humanizada.

ANEXO 1

Experiencia 1=2007

Experiencia 2=2009

Año	Asignatura/ Licenciatura/ Institución ⁶⁸	Objetivo	Contenidos	Estrategias	Producto final
2007	Comunicación en los procesos educativos/ Licenciatura en Intervención Educativa/ Universidad Pedagógica Nacional, Unidad León.	El estudiante conocerá y comprenderá algunas técnicas de lectura de comprensión, así como normas para la elaboración de textos académicos y principales reglas ortográficas para aplicarlas en los trabajos correspondientes a las asignaturas que cursan, a fin de valorar el acto de leer como recurso indispensable para la apropiación del conocimiento y la redacción de trabajos coherentes y correctos que den cuenta de los aprendizajes.	-Lectura +Mi relación con la lectura; los valores de la lectura +Determinación del tema o asunto de un texto (procedimiento). -Redacción +Mi relación con la escritura; los valores de la escritura +Naturaleza de la lengua oral y de la lengua escrita +Proceso de escritura: pre-escritura, escritura y pos-escritura *Resumen *Cuadro sinóptico *Ensayo -Ortografía +Acentuación +Uso de las letras +Puntuación	Taller. Trabajos en equipos pequeños y grupales, dinámicas, juego de serpientes y escaleras, etc.	Una reseña crítica que se fue elaborando a lo largo del semestre sobre un tema de interés personal

⁶⁸ Si bien las alumnas de sendas instituciones de educación superior contaban con una formación y un contexto socioeconómico y cultural muy diferente, no es objetivo del presente trabajo el desatarar estos ámbitos, sino centrar la atención en el propósito ya mencionado: como profesora facilitarles a las alumnas la oportunidad de lograr la autorreflexión y confirmar su compromiso ético en el campo de la educación.

2009	Introducción a la pedagogía/ Licenciatura en Pedagogía/ Universidad Iberoamericana León	a) elaborar una problematización de nuestra realidad social, para identificar la necesidad de la promoción de procesos educativos; b) identificar y analizar la conceptualización de educación, de ciencias de la educación y de pedagogía, a fin de construir su propia postura frente a este campo disciplinar y al campo profesional; c) reflexionar y valorar el propio proceso educativo y el compromiso de promover procesos educativos en la sociedad.	-Etimología y conceptualización de educación. -Etimología y conceptualización de pedagogía. -Los cuatro pilares de la educación -Concepto de ciencias de la educación. -La educabilidad como condición del ser humano. -La educación como institución social. -Evolución del concepto educación. -Los universos de la educación: formal, no formal e informal. -Las necesidades sociales en el ámbito educativo. -Los ámbitos profesionales del pedagogo.	Exposiciones de temas, trabajos en equipos (binas, tríos): lecturas, análisis de películas, noticias, etc., discusiones, debates, entrevistas a pedagogas.	Una reseña que recuperó las múltiples reflexiones de los contenidos revisados, un diccionario personal y una narración autobiográfica
------	---	---	--	--	---

ANEXO 2

Este texto presenta sólo unos fragmentos del trabajo intitulado: “Habilidades para la expresión escrita en estudiantes que inician una licenciatura. Un estudio de caso” (Bonilla, 2008).

UN DIAGNÓSTICO DE EXPRESIÓN ESCRITA

Ante el desconocimiento de muchas de las características de las y los alumnos, tanto en los rasgos psicológicos como sus habilidades de aprendizaje, en el semestre agosto-diciembre 2007 realicé un diagnóstico para conocer las características de su expresión escrita.

Fue a partir de la asignatura *Comunicación en los procesos educativos* que solicité a los alumnos que redactaran, de la primera a la segunda sesión, un texto descriptivo, uno narrativo y uno más argumentativo en una extensión de una cuartilla cada uno de los escritos, en letra Arial a 12 puntos y 1.5 de interlineado. A partir de este ejercicio se harían los ajustes pertinentes al programa y serviría también para que, avanzado el curso, los estudiantes realizaran una práctica de pos-escritura, es decir, revisaran y corrigieran su propio texto y, en caso necesario, lo rehicieran. El objetivo era identificar los *conocimientos previos* de quienes lograron la inscripción al primer semestre de la LIE.

Realizo el análisis desde la perspectiva de identificar lo que se conoce como “vicios de redacción”, y aclaro que no hubo un criterio específico en la selección de los trabajos, simplemente fueron los diez primeros escritos que recibí vía electrónica, por lo que en todo caso responden a las tareas de los diez alumnos que respondieron puntualmente a la entrega; aclaro también que eliminé los nombres de los autores y sólo identifiqué el orden con una letra mayúscula colocada alfabéticamente al inicio de cada apartado.

Los resultados concentrados fueron los siguientes:

Abreviaturas:

D: descripción; N: narración; A: argumentación; reng.: renglones; párr.: párrafos

alumno	núm. de textos enviados	extensión de los textos enviados en renglones	temáticas abordadas
A	3	D: 3.5. reng.; N: 3.5 reng.; A: 3.8 reng.	D: mi hermano N: mi amiga Pamela A: mi tía Tere
B	3	D: 4 párr.; N: 3 párr.; A: 3 párr.	D: mi misma N: la ciudad de Guanajuato A: el embarazo a edad temprana
C	1	D: 2 párr.	D: mi casa
D	3	D: 4 párr.; N: 3 párr.; A: 5 párr.	D: mi misma N: historia de Juan y Sara A: la ciudad de Pachuca
E	3	D: 8 párr.; N: 4 párr.; A: 3.5 reng.	D: mi casa N: (un niño que vivía en una aldea) A: mi carrera
F	1	N: 8 reng.	N: mi prima Tere
G	2	N: 7 párr.; A: 4 párr.	N: leyenda en el centro de la ciudad de León; A: la autoestima
H	1	D: 4 párr.	D: de las instalaciones de la UPN León
I	3	D: 4 párr.; N: 1 párr.; A: 1 párr.	D: mí misma N: Pinocho y Jepeto A: la drogadicción
J	1	A: 14 reng.	A: la problemática de las lluvias

Alumno	Núm de textos
A	3
B	3
C	1
D	3
E	3
F	1
G	2
H	1
I	3
J	1

Extensión:

El 30% escribió uno de los 3 textos de una cuartilla

El 70% escribió textos más breves, algunos de un solo párrafo de tres y medio renglones.

En relación con la caracterización de los textos redactados por los alumnos, no centrándome en las causas de la selección de los temas, sino en la construcción de los enunciados desde el enfoque de la corrección, reporto los siguientes resultados:

alumno	barbarismo	monotonía	redundancia	solecismo	otras características	aspectos positivos
A	9	8	2	3	3 expresiones coloquiales	La variedad de adjetivos: 9
B	17	22	12	10	5 cacofonías	La extensión de los 3 textos
C	5	11	3	3	Es descripción física, no hay una sola valoración	
D	24	-	30	17	La argumentación es descripción	Son los textos que más se acerca a la extensión solicitada
E	18	22	-	8	Se transcribió una narración que ya existía	
F	15	3	-	9	Escribe "Univerci dad"	
G	13	3	-	10	3 expresiones coloquiales	Tiene el concepto claro de lo que es una narración y la argumentación
H	9	6	-	8		
I	22	8	-	6	En la argumentación sólo enlista verticalmente las causas de la drogadicción. Cuento del dominio público (Pinocho).	
J	14	-	-	3	El texto (abarca un párrafo) está escrito sólo en mayúsculas.	El argumentar sobre cómo afecta a los ciudadanos de las colonias populares tanto las lluvias y el deficiente servicio del transporte. Sí emplea signos de puntuación.

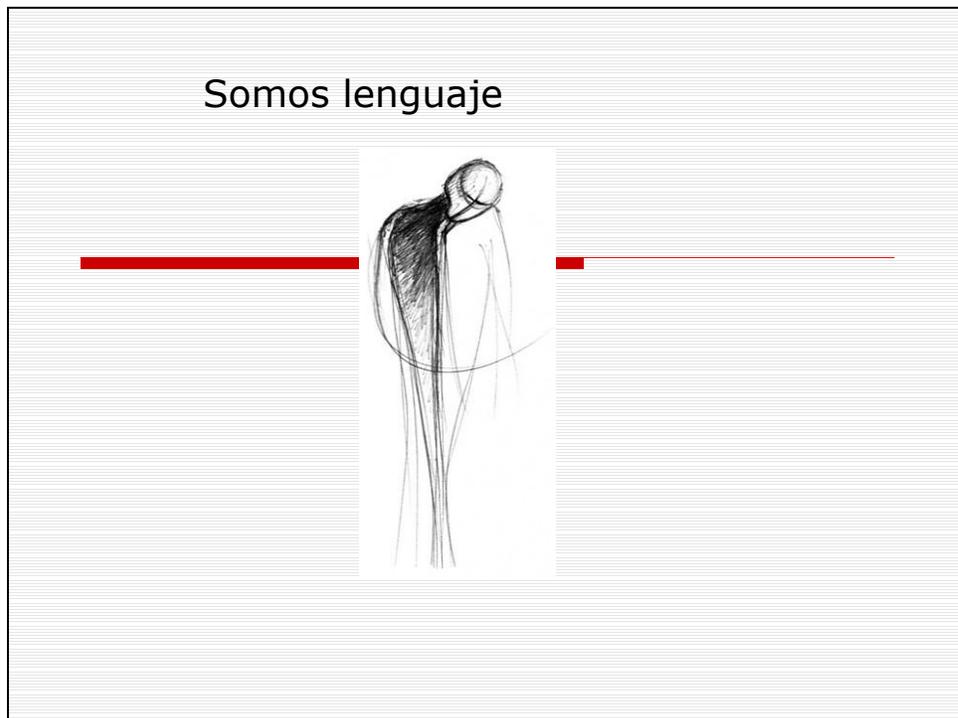
Con el somero ejercicio aquí presentado, se puede apreciar que este grupo de jóvenes que ingresaron a la licenciatura mencionada producen textos que no se

caracterizan por su eficacia comunicativa y su corrección gramatical, por el contrario, en todos los casos se identificaron barbarismos, pobreza de lenguaje y solecismos; además, se percibe que tienden a “escribir como se habla”, no en el sentido literario, sino con los esquemas de la lengua coloquial, lo cual nos plantea la duda respecto a la capacidad para enfrentarse a la actividad intelectual que exigen las asignaturas a cursar a través de ochos semestres, y desarrollar las competencias profesionales para desenvolverse posteriormente en la sociedad.

Las exigencias a través del curso de la licenciatura, como se puede apreciar en los criterios de evaluación de las asignaturas, nos permiten visualizar que tanto los profesores tienen que apoyar de manera importante el desarrollo de las habilidades de expresión escrita, como los estudiantes hacer un gran esfuerzo por llenar los huecos que presentan desde la educación básica o media superior. Como forma de trabajo y de evaluación se les solicitan textos como fichas de trabajo, ensayos, monografías, reportes de los diagnósticos, y textos argumentativos entre otros, cuando los escritos que entregaron al iniciar su primer semestre los estudiantes se caracterizaron en su totalidad por describir a las personas de su entorno inmediato, como narraciones encontramos una alusión al personaje Pinocho y no demostraron habilidades para producir textos argumentativos. La instrucción fue que redactaran una cuartilla y enviaron en general unos cuantos renglones, tres o cuatro.

ANEXO 3

Presentación que sirvió de guía para la elaboración de la narración autobiográfica de las alumnas.



Para que el hombre se constituya
en hombre requiere:

Educarse para ←————→

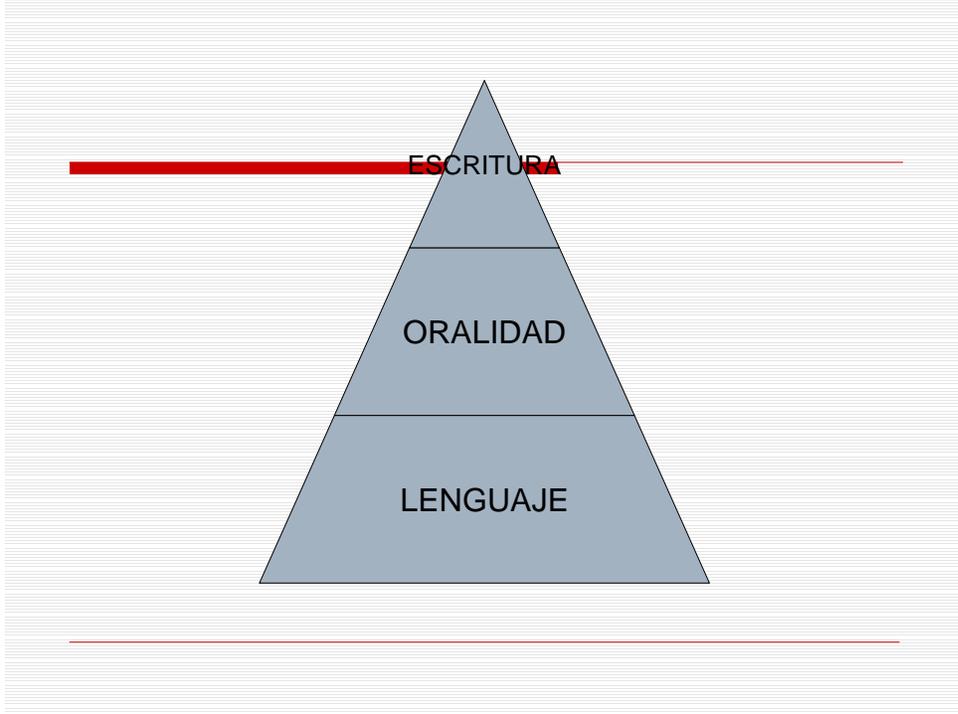
Ser lo que debe ser ←————→

Para sí mismo y para los demás————→

Por medio de su lingüística————→

...*EDUCANDO*..

▪



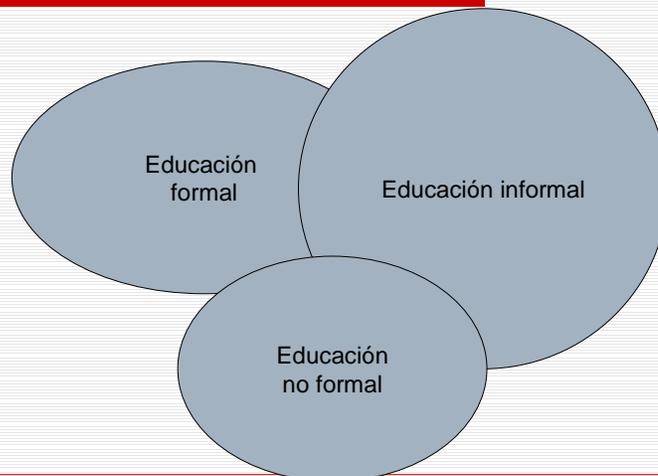
NARRACIÓN AUTOBIOGRÁFICA

Mi identidad

Algunas preguntas

- ¿Quién soy educativamente hablando?
- ¿Cuál ha sido y es el proceso de educación que he vivido?
- ¿Cuáles son los recuerdos y vivencias significativas en mi vida?
- ¿Qué sentido tienen esos hechos que me constituyen?
- ¿Cuál es y quiero que sea mi trayectoria educativa, en el sentido más amplio?

...



¿qué es la educación?

- "...no olvidar jamás que nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa sólo, por ejemplo como maestro o como madre, con una modesta contribución" (Gadamer 2000:15).
- "... de lo que se trata es de que el hombre acceda él mismo a su morada" (20-21).

¿Qué es la acción educativa?

- Una acción susceptible de ser narrada; para crear una historia digna de ser contada.
- Nos educamos en un mundo que nos es narrado.
- Nos formamos leyendo el texto de nuestra vida y del mundo.
- Si no leemos no sabemos quiénes somos.
- Poética=acto creador.
- Educación=acto creador.
- Formación narrativa de la identidad=el sujeto humano como lector.
- En la lectura encontramos el hogar del pensamiento.

Paul Ricoeur

Criterios de la textualidad:

- la realización del lenguaje como discurso;
- la realización del discurso como obra estructurada;
- la relación del habla y la escritura en el discurso;
- la obra discursiva como proyección de un mundo;**
- el discurso y la obra discursiva como mediación de la comprensión de uno mismo.**

Paul Ricoeur

Otros supuestos

- No hay autocomprensión que no se encuentre mediada por signos, símbolos y textos.
- La reinscripción de la teoría de los textos nace en el seno de la teoría de la acción.
- La identidad del individuo y de la colectividad es de carácter narrativo; de esta noción de sujeto emerge una hermenéutica del sí mismo.

Paul Ricoeur

Homo capax

- Antropología filosófica del hombre que actúa y que sufre:
posee el poder fundamental de hablar, actuar, narrarse, imputarse a sí mismo sus acciones como verdadero actor, de recordar y recordarse, de reconocer y reconocerse.

Paul Ricoeur

Tú eliges el título

Pienso, siento, sueño... luego existo
¿Quién soy?
El sentido de mi trayectoria
Construyendo una vida
Una gota de agua en la inmensidad del océano
Escribo para existir
Las letras de mi epidermis

Construye una narración autobiográfica a partir de los tesoros de tu memoria: al narrar puedes describir, dialogar contigo misma, reflexionar, valorar... encontrarte contigo misma e identificar tu decisión de dedicarte profesionalmente a la educación.

M. Esther Bonilla López
Introducción a la Pedagogía
2009

BIBLIOGRAFÍA

Arias Álvarez, Beatriz (2008). "Oralidad en tres grupos de textos correspondientes a escritores considerados semicultos" ponencia presentada por el Centro de Lingüística Hispánica Juan M. Lope Blanch del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, en el IV Congreso Internacional de Habla, Escritura y Contexto, UAQ, octubre de 2008.

Aristóteles (2007). *La Poética*. Durango: Editorial de la Universidad Juárez del estado de Durango, UJED.

Arriarán, Cuéllar Samuel (2008). "Educación y multiculturalismo". México, mecanograma núm. 15, 11 pp.

Barbosa Heldt, Antonio (1985). *Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. México: Pax.

Bárcena, Fernando y Joan-Carles Mèlich (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. España: Paidós, Col. Papeles de Pedagogía núm. 46.

Benjamín, Walter (1998). "El narrador" en *Iluminaciones*.

Berger, Peter y T. Luckmann (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bettelheim, Bruno y Karen Zelan (2001). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.

Bonilla López M. Esther (2009). “Una revisión a los fundamentos de la enseñanza de la escritura. Los primeros años en la escuela”, ponencia presentada en el VII Coloquio Regional de Investigación Educativa organizado por el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato A.C., Guanajuato, 13 y 14 de noviembre.

Bottéro, Jean *et al.* (1995). *Cultura, pensamiento, escritura*. Barcelona: Gedisa, colección Lea núm. 8.

Cabrera Ibarra, Hugo *et al.* (2007). “La codificación de los quipus incas” en *Ciencia. Revista de la Academia Mexicana de Ciencias*. Vol. 58, núm. 4, oct-dic 2007, pp. 26-33.

Cassany, Daniel (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. 8ª. ed., Barcelona: Paidós, Comunicación/37.

Cassany, Daniel (2002). *La cocina de la escritura*. 10ª. edición, México: Anagrama.

Colom Cañellas, Antoni J. y Luis Núñez Cubero (1995). *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis.

Coles, Robert (1989). *The call of stories: Teaching and the moral imagination* en Mc.Egan, Hunter y Kieran Egan (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 9.

Chartier, Roger (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*. Barcelona: Gedisa, Col. LEA 20.

Dosse, Francois (2007). *El arte de la biografía. Entre historia y ficción*. México: UIA México. Col. El oficio de la historia.

Eagleton, Terry (2001). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. España: Paidós, Biblioteca del presente núm. 16.

Eco, Humberto. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. 253 pp., versión en pdf.

Egan, Kieran (2000) *Mentes educadas: Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. España: Paidós.

Feldman, Carol Fleisher (19995). "Metalenguaje oral" en en OLSON, David y Nancy Torrance (comps.) (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, colección Lea, pp. 71-94.

Fullat, Octavi (1997). *Antropología y educación*. México: UIA Puebla.

Fullat, Octavi (2000). *Filosofía de la educación*, Madrid: Editorial Síntesis.

Gadamer, Hans-Georg (1995) *Mis años de aprendizaje*. Barcelona: Herder.

Gadamer, Hans-Georg (1977). *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. España: Ed. Sígueme.

Gadamer, Hans-Georg (1993). *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. 5ª. ed. España: Sígueme, Col. Hermeneia 7.

Gadamer, Hans-Georg (1996). *Verdad y método II. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. España: Ed. Sígueme, Col. Hermeneia 34.

Gadamer, Hans-Georg (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

Gadamer, Hans-Georg (2005). "Lenguaje y música. Escuchar y comprender" en *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión*. Argentina: F.C.E., pp. 13-24.

Giménez, Gilberto (1987). *La teoría y el análisis de la cultura*. México: COMECOSO-UNAM, en Velázquez Guzmán, Ma. Guadalupe (2006). *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela*. México: UPN-Ediciones Pomares, Col. Pedagogía Mexicana.

Giménez, Gilberto (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ITESO.

Gimeno Sacristán, José (2004). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.

Havelock, Eric A. (2008). *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Heidegger, Martin (2008). *El ser y el tiempo*. México: FCE.

Hernández Alvídrez, Elizabeth (2004). *Hermenéutica, educación y analogía. Fundamentos hermenéuticos de una educación mediante la lectura de textos literarios*. México: UPN, Col. Textos núm. 43.

Hernández Alvídrez, Elizabeth (2007). "La enseñanza-aprendizaje de la lectura desde una perspectiva multicultural" en X Jornadas pedagógicas de Otoño, colección Archivos núm. 18. México: UPN, pp. 283-291.

Hernández Alvídrez, Elizabeth (2001) "Educación, hermenéutica y analogía" en Arriarán, Samuel y Elizabeth Hernández (Coordinadores) (2001).

Hermenéutica analógica barroca y educación. México: UPN, Col. Textos, núm. 27, pp. 23-34.

Hardy, Barbara (1977). "Narrative as a primary act of mind", en McEgan, Hunter y Kieran Egan (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 9.

Harris, Roy (1999). *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa, colección Lea núm. 13.

Havelock, Eric (1995). "La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna" en Olson, David y Nancy Torrance (comps.) (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, colección Lea, pp. 25-46.

Havelock, Eric A. (2008). *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Herrenschmidt, Clarisse (1995). "El todo, el enigma y la ilusión. Una interpretación de la historia de la escritura" en Bottéro, Jean et al. (1995). *Cultura, pensamiento, escritura*. Barcelona: Gedisa, colección Lea núm. 8, pp. 97-132.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en www.inea.gob.mx consultado 11-07-09.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2006). *El aprendizaje de la expresión escrita en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*. México.

Lazo Briones, Pablo (comp.) (2008). *Ética, hermenéutica y multiculturalismo*. México: UIA Ciudad de México.

Levinas, Emmanuel (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. España: Pre-textos.

Llovet, Jordi *et al.* (2005). Capítulo 3: “La interpretación de la obra literaria” en *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona: Ariel, pp. 205-262.

May, Georges (1982). *La autobiografía*. México: FCE, breviario núm. 327.

McEwan, Hunter y Kieran Egan (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

McEwan, Hunter (1998). “Las narrativas en el estudio de la docencia” en McEwan, Hunter y Kieran Egan (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 236-259.

Mitología núm. 34 (1973). Brazil: Ed. Víctor Civita/Abril.

Morrison, Ken (1995). "Fijación del texto: la institucionalización del conocimiento en formas históricas y filosóficas de la argumentación" en Olson, David (1995). "Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna" en Olson, David y Nancy Torrance (comps.) (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, colección Lea, pp. 203-222.

Olson, David y Nancy Torrance (comps.) (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, colección Lea.

Ong, Walter J. (2001). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. 4ª. reimpr., México: F.C.E.

Paniagua, Maribel y Úrsula Palos (coords.) (2009). *Narrativas docentes innovadoras*. Col. Prácticas docentes innovadoras. Guadalajara: CONACYT/UPN/ITESO.

Peñalosa, Pedro (2010). *La juventud mexicana. Una radiografía de su incertidumbre*. México: UNAM.

Peters, R.S. (2004). *Filosofía de la educación*. 2ª. reimpr., México: F.C.E., Breviario 269.

Prado G., Gloria y Andrés Téllez Parra (Coords.) (2009). *Neohermenéutica, literatura, filosofía y otras disciplinas*. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Platón (1973). *Diálogos*. México: Porrúa. Co.I Sepan cuantos núm. 13.

Programa de Educación Preescolar (2004). SEP, CONALITEG.

Plan de estudios y programas de primaria (2009). SEP, programas de primero a sexto en www.sep.gob.mx

Raimondo Cardona, Giorgio (1999). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa, (Col. Lea).

Ricœur, Paul (1993) *Amor y justicia*. Madrid: Caparrós Editores.

Ricœur, Paul (2007). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ricœur, Paul (2008). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: F.C.E.

Ricœur, Paul (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. 2ª. ed., México: F.C.E.

Ricœur, Paul (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós, Pensamiento Contemporáneo 56.

Ricœur, Paul (2001). *La metáfora viva*. 2ª. edición, Madrid: Trotta y Ediciones Cristiandad.

Ricœur, Paul (1997) *Lo justo*. Chile: Editorial Jurídica de Chile.

Ricœur, Paul (1996). *Sí mismo como otro*. México: siglo XXI editores.

Ricœur, Paul (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: UIA, Siglo Veintiuno editores.

Ricœur, Paul (2007). *Tiempo y narración*. Vols. 1, 2 y 3. 6ª. edición, México: Siglo Veintiuno editores.

Sanabria, José Rubén y José María Mardones (comps.) (1997). *¿Tiene la analogía alguna función en el pensar filosófico?* México: Universidad Iberoamericana, Col. Sophia, núm. 15.

SEP (1972). *Plan y programas de estudio*. Educación Primaria. México.

SEP (1994). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica Primaria*. 1ª. Reimp. México.

SEP (2005). *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de Educación Preescolar en*

http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/pdf/volumen_1.pdf

Tusón, Jesús. (1981) *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona: Teide.

UNESCO (1997). Declaración de Hamburgo, V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos.

Vergara Anderson, Luis (2010). *La producción textual del pasado II. Fundamentos para un a lectura crítica de la Teoría de la Historia de Paul Ricoeur*. México: Universidad Iberoamericana ciudad de México, Departamento de Historia.

Weiss, Eduardo (2005). “Hermenéutica crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica” en *Paideia Revista de la Universidad Pedagógica Nacional*, León, Gto.: núm. 1, julio-diciembre.