

Voces *de la* filosofía *de la* educación

Prólogo de María García Amilburu

f

Irazema Edith
Ramírez Hernández

Compiladora

ediciones
del lirio





**BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL
VERACRUZANA "ENRIQUE C. RÉBSAMEN"**

Prof. Fidel Hernández Fernández
Director



**ESCUELA NORMAL SUPERIOR
VERACRUZANA "DR. MANUEL
SUÁREZ TRUJILLO"**

Dr. Óscar Manuel Ceballos Lozano
Director



CLACSO

**CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIEN-
CIAS SOCIALES - CONSELHO LATINO-
AMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

Pablo Gentili
Secretario Ejecutivo de CLACSO

Fernanda Saforcada
Directora Académica

Lucas Sablich
Coordinador Editorial



EDICIONES DEL LIRIO DE S.A. DE C.V.

Gustavo Peñalosa
Director General

Ruben Mendieta
Coordinador de Publicaciones

Carlos Pineda
Director Editorial

Marco Basilio y Patricia Reyes
Unidad de Diseño

Víctor Gutiérrez

Coordinador de la colección Voces de la Educación

Fotografía

Héctor Vicario

Diseño Editorial y cubiertas

Patricia Reyes

Primera edición: abril de 2015

México, D.F.

D.R. Víctor Gutiérrez

D.R. Ediciones del Lirio

ISBN: 978-607-8371-83-9

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

In memoriam
Guillermo Hoyos Vásquez

Índice

- 9 | Prólogo
María G. Amilburu
- 13 | Introducción
Irazema Edith Ramírez Hernández
- 21 | La filosofía de la educación desde una hermenéutica
analógico-icónica
Mauricio Beuchot
- 37 | Hacia una filosofía intercultural de la educación: enseñar
derechos humanos en contextos (neo)coloniales
Alcira B. Bonilla
- 73 | Filosofía y educación en España en el primer tercio del
siglo xx: Luzuriaga y la Revista de Pedagogía
Ángel Casado
- 103 | La ética docente entre la hospitalidad
y el acontecimiento
Carlos A. Cullen
- 113 | Educación y política: el gobierno de la educación como
tema de la agenda filosófica contemporánea
Pablo da Silveira

145	Paul Ricœur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación <i>Tomás Domingo Moratalla</i>
173	Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa <i>Silvio Gallo</i>
205	De la educación en general a la de nuestra América en particular, en el mundo de hoy <i>Mario Magallón Anaya</i>
229	La educación de la virtud, según Tomás de Aquino <i>Enrique Martínez</i>
271	Phrónesis y analogía como fundamento de una educación en virtudes <i>Irazema Edith Ramírez Hernández</i>
291	La contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación: los fundamentos filosóficos de la educación. <i>Gerardo Ramos Serpa</i>
307	Una universidad para la liberación: la filosofía educativa de Ignacio Ellacuría <i>Héctor Samour</i>
333	Biodata

*Paul Ricœur: una filosofía para la educación.
La ética hermenéutica aplicada a la educación*

TOMÁS DOMINGO MORATALLA

Mi intención en estas páginas es mostrar la potencia y posibilidades de la ética hermenéutica de Paul Ricœur en el ámbito de la educación. Lo que anima el encuentro entre la filosofía de Ricœur y la educación es la creencia de que ambas, la filosofía ricœuriana y la educación, pueden ganar en esta relación. Su filosofía aporta recursos magníficos que nos ayudan a entender mejor la práctica educativa, así como a enfocarla de una manera más adecuada. Por otra parte, la filosofía de Ricœur gana en consistencia cuando se aplica a campos para los que, en principio, no fue pensada.

La filosofía de Ricœur admite muchas lecturas; una de ellas es la que la sitúa en el ámbito de la filosofía práctica. En sus últimos trabajos, sobre todo a partir de *Sí mismo como otro*, la cuestión ética pasa a tomar mayor relevancia. Es una ética que puede llamarse propiamente “ética hermenéutica” y que se constituye, y cobra pleno sentido, como ética aplicada. En este planteamiento, como en toda la hermenéutica, la cuestión de la “aplicación” es clave. Es una ética hermenéutica que en este trabajo “aplico” a la educación. Se trata de un trabajo exploratorio, destinado a posteriores desarrollos con el objetivo de *configurar una perspectiva hermenéutica en educación*. En este planteamiento exploratorio son claves los esquemas sobre los que girará la tesis que defiendo.

La estructura de estas páginas será la siguiente:

1) En primer lugar, y de manea introductoria, expondré algunas ideas generales sobre la relación entre la filosofía de Ricœur y la educación que nos pueden servir de marco interpretativo;

2) En un segundo momento, quisiera presentar brevemente la estructura de su ética hermenéutica, entendida como ética aplicada, basándome sobre todo en *Sí mismo como otro* y en algunos de los artículos recogidos en *Lo justo 2* (“De la moral a la ética y a las éticas”, “Los tres niveles del juicio médico” y “La toma de decisiones en el acto médico y en el acto judicial”). Esta ética se ha perfilado y configurado en dos campos específicos: el campo jurídico y, sobre todo, en la ética médica, en la bioética;

3) Después, quisiera señalar cómo esta ética hermenéutica, elaborada como ética aplicada en el campo de la ética médica, puede generalizarse y extenderse con la etiqueta de “ética hermenéutica” a otros campos como es el de la educación. Esta es la tesis central de mi propuesta en estas páginas. Lo mismo que en el caso de la bioética el núcleo fundamental del análisis es el “pacto de cuidados” entre el médico y el paciente, en el caso de la educación ese pacto de cuidados es el que tiene lugar en la relación concreta entre profesor y alumno.

4) En cuarto lugar, y brevemente, intentaré ampliar y desarrollar esta relación nuclear entre profesor y alumno sirviéndome de las aportaciones narrativas de la propia filosofía de Ricœur.

Como conclusión final, y exploratoria, quiero indicar que la ética hermenéutica de Ricœur, entendida como ética aplicada, sale reforzada en esta confrontación con la educación. Las aportaciones de Ricœur en bioética pueden aplicarse productivamente al campo de la educación, y así explicamos y comprendemos mejor la ética de Ricœur, y también –más importante– la práctica educativa, porque la educación responde, en definitiva, a la experiencia hermenéutica.

Con esta estructura de análisis estoy adoptando una estrategia parecida a la que desarrolló el propio Ricœur con respecto al método fenomenológico. Ricœur quiso desarrollar una fenomenología de la voluntad, de la acción voluntaria, de manera semejante a la que el propio M. Merleau-Ponty desarrolló en el campo perceptivo. Al hacer esto quiso poner de relieve varias cosas: 1) que la fenomenología

puede ampliarse al campo práctico, al campo del obrar humano; 2) y, que al ser posible esta ampliación, se puede mostrar cómo se transforma el propio método fenomenológico, o más bien, cómo ha de ser entendido éste. Así Ricœur muestra el poder y los límites del método fenomenológico mismo.¹ En nuestro caso se trata de sopesar la propia consistencia de la ética hermenéutica. ¿Qué sucede cuando la ética hermenéutica se aplica a la educación?

Esta aplicación de la ética hermenéutica a la educación no es sólo una ampliación o extensión de su acción, sino que nos ayuda a considerar con más precisión el método, tarea y perspectiva de la propia ética hermenéutica “aplicada” que Ricœur esbozó. Conceptos como “deliberación”, “phronesis”, “juicio en situación” o “acción que conviene” pasarán a ser esenciales en esta forma de entender la ética hermenéutica. Además, y más importante, podemos aportar nuevas luces sobre la forma de entender la educación, las cuales conllevan necesariamente nuevas prácticas y políticas educativas.

Como corolario de este trabajo sobre educación y sobre la ética de Paul Ricœur, se puede decir que su aportación a la ética (y su aplicación a campos diversos) es tan importante que cualquier intento actual de elaboración de una ética profesional, sea cuál sea el campo considerado, no puede prescindir de lo que el planteamiento hermenéutico ricœuriano pone de relieve.² Pero comencemos por la educación.

1. Paul Ricœur y la educación

De entrada, hay que afirmar de una manera clara que la filosofía de Ricœur no es una *filosofía de la educación*, pero sí se puede afirmar que es una filosofía *para* la educación.³ Muchos de los temas que han

1 Véase “Méthodes et tâches d’une phénoménologie de la volonté”, en P. Ricœur, *À l’école de la phénoménologie*, Vrin, Paris, 2004, pp. 65-92.

2 Sobre la productividad del planteamiento hermenéutico en educación en una perspectiva similar a la aquí presentada véase D. Simard, *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*, Presses de l’Université Laval, Québec, 2004.

3 Me hago eco de esta manera de uno de los pocos trabajos colectivos dedi-

vertebrado su reflexión filosófica se prestan a una recuperación educativa –tarea que aún está por hacer–. Así, por ejemplo, su filosofía nos permitiría pensar temas como el sujeto (y objeto) de la educación, la experiencia puesta en juego en el proceso educativo, el tiempo en los procesos educativos o pensar, de una forma precisa, la educación como acontecimiento ético y personal. También muchos de los hitos de la reflexión ricœuriana piden una continuación educativa: la fenomenología de la voluntad, la hermenéutica de la cultura (estructuralista y psicoanalítica), la relación entre historia y verdad, la educación como re-descripción de experiencia, la educación comprendida como un proceso complejo de mimesis en el sentido explorado en *Tiempo y narración*, la cuestión del reconocimiento, la relación pedagógica como relación entre el yo, el tú y la institución, o la traducción como paradigma hermenéutico-educativo, ¡y tantos otros temas!. La riqueza de la filosofía de Ricœur para la educación está aún por explorar. Muchos son los temas muchas son las posibilidades para la reflexión y la acción educativa. Creo que poco pensadores contemporáneos ofrecen tantos recursos para pensar la educación.

1.2. Niveles de una filosofía de la educación

Como acabo de señalar, Ricœur nos ofrece múltiples posibilidades para pensar la finalidad de la educación, cuál es su sentido, cuál es su lugar en la sociedad y en la historia; pero también nos ofrece recursos para la entender mejor la actividad educativa concreta. La mayor parte de reflexiones del propio Ricœur sobre educación se mueven en este doble nivel: el nivel general del sentido y el de la práctica concreta.

Cuando hablamos de “aplicación” de la filosofía de Ricœur a la educación no sólo estamos proporcionando un marco teórico, un marco interpretativo, sino que también supone una práctica. En las páginas siguientes mostraré en concreto cómo la ética hermenéutica de Paul Ricœur nos ayuda a pensar la educación en un nivel general,

cados a la cuestión educativa en Paul Ricœur. Me refiero a A. Kerlan, D. Simard (eds.), *Paul Ricœur et la question éducative*, Presses de l'Université Laval/École Normale supérieure de Lyon, Lyon, 2011.

que podríamos llamar nivel de “contextos educativos”, ofreciendo metas y orientaciones, y también mostraré como se puede aplicar a la “práctica educativa”, a la acción educativa. Por ello, al moverse en estos dos niveles de análisis (de contextos educativos –fundamentación y finalidad de la educación– y la práctica educativa) su filosofía de (*para*) la educación es compleja y, al mismo tiempo, tremendamente valiosa.

La gran finalidad de la educación es para Ricœur política, en el sentido en que Ricœur entiende “política”, que no es la mera lucha por el poder sino el ejercicio de la vida en común. Es en el ámbito de la política donde el sujeto puede desarrollar sus capacidades y configurarse como sujeto ético. La educación es, necesariamente, una educación para la ciudadanía, teniendo en cuenta que “ser ciudadano” es sinónimo de “ser humano”; la finalidad de la educación no es otra que la formación del yo (*Bildung*) en un mundo complejo y problemático (y así prepararse para la confrontación, la discusión y la deliberación). Esta finalidad última de la educación, como tarea política, es puesta de relieve por Ricœur en trabajos especialmente significativos.⁴ Por otra parte, en contraste con esto que acabo de señalar, y en consonancia

4 Cfr. “Tâches de l'éducateur politique” (1964), in *Lectures 1. Autour du Politique*, Seuil Paris, 1991, pp. 241-257 y “La persona: desarrollo moral y político”, *Revista de Occidente*, núm. 167, 1995, pp. 129-142. Este último artículo es importante en la sistematización de lo que he venido en llamar la “pequeña filosofía política” de Ricœur (cfr. “La pequeña filosofía política de Paul Ricœur. Educación y responsabilidad en tiempos de crisis”, *Revista Portuguesa de História do Livro e da Edição*, XVIII, núm. 33-34, 2014, pp. 169-194). La relevancia de este artículo para la educación, así como analizar su vinculación con la política, se pone de manifiesto en el hecho de que en 1996, cuando se tenía que publicar una entrevista hecha diez años antes sobre la educación (P. Ricœur, “Interview”, in A. Hocquard, *Éduquer à quoi bon? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues*, PUF, Paris, 1996) él mismo incluyó una relectura (post-scriptum) que básicamente es un resumen de este artículo de la *Revista de Occidente*. Por otra parte, hay que notar que este artículo procede de una conferencia que Ricœur dió en marzo de 1994, en Madrid (Fundación Ortega). A mediados de los años 90 Ricœur ya tiene elaborada su ética hermenéutica (su pequeña ética), desde la que hay que comprender la vinculación entre política y educación. Explícitamente al inicio del post-scriptum (septiembre de 1994) dice: “Es necesario mantener, desde el comienzo, la dimensión política de la educación” (p. 101).

con el pensamiento paradójico que caracteriza al filósofo francés, la educación también tiene como finalidad formar al ser humano para la soledad. Así dice Ricœur:

“La tarea del educador moderno no es transmitir contenidos autoritarios sino que debe ayudar a los individuos a orientarse en situaciones conflictivas, y a dominar con coraje cierto número de antinomias. Comencemos por la antinomia más simple. Es necesario iniciar a los individuos, a la vez, en la soledad y en la vida pública”⁵

Cuando se habla de filosofía de la educación no es habitual referirse a Paul Ricœur, ni a su filosofía en general ni a su concepción hermenéutica en particular. Sin embargo pocos pensadores tienen tanto que ofrecer a la educación como él. Hay muchos accesos desde su filosofía a la educación. Más importante que esas aportaciones concretas –que las tiene– son las orientaciones y perspectivas que abre. Frente a una cuestión tan difícil e importante como es la cuestión educativa la orientación y perspectiva que se adopta es clave. Y en ofrecer orientaciones y perspectivas Paul Ricœur es un maestro.

Sin entrar en este momento en más detalles, apuntando a trabajos posteriores y líneas de investigación, me atrevería a decir que cada una de sus obras encierra elementos esenciales para programas educativos completos. Es decir, cada una de sus obras nos ofrece *un enfoque educativo (hermenéutico)* peculiar. Pensemos por ejemplo en sus últimas obras como *Metáfora viva*, *Tiempo y narración*, *Sí mismo como u otro* o *Caminos de reconocimiento*; vemos aparecer conceptos como “metáfora”, “analogía”, “narración”, “imaginación”, “traducción”, “identidad” o “reconocimiento”. Cualquiera de ellos podría servirnos para elaborar una filosofía de la educación hermenéutica, que considero necesaria e imprescindible para una sociedad compleja como la nuestra.

Si bien no podemos decir que haya en Ricœur una filosofía de la educación, sí hay una filosofía *para*⁶ la educación, la cual, desde su

5 P. Ricœur, “Interview”, in A. Hocquard, *Éduquer à quoi bon? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues*, PUF, Paris, 1996, p. 95.

6 Véase en este sentido la introducción de A. Kerlan y D. Simard al libro antes referido (A. Kerlan, D. Simard, eds., *Paul Ricœur et la*

raíz hermenéutica, nos ofrece gran cantidad de recursos (distinciones, precisiones, sugerencias, etc...) para pensar los grandes temas que vertebran y estructuran toda filosofía de la educación: relación entre vida y razón, entre vida y cultura o la cuestión de la integración de la cultura en la vida (pensar la cultura como parte de la vida). Pero además de grandes orientaciones como estamos señalando, en sus textos encontramos propuestas de aplicación concreta e inmediata. Por otro lado, y pese a señalar que no hay explícitamente una filosofía de la educación en Ricœur, sí hay un buen conjunto de magníficos textos en los que abordó directamente la cuestión educativa, la mayor parte de ellos textos motivados por problemas educativos concretos (por ejemplo, la reforma universitaria en Francia en los años 60 o la difícil cuestión de la religión en la escuela).⁷ Todo ello me lleva a pensar y proponer que quizás Ricœur sea el mayor filósofo del siglo XX que sin tener una filosofía de la educación la promueve, la articula y la nutre de fecundos recursos.

1.2. La meta de la educación

Podemos calificar la obra *Sí mismo como otro* la obra más importante de Paul Ricœur, al menos desde la perspectiva de la filosofía práctica, y no sólo. Desde esta obra podemos configurar unos contenidos básicos

question éducative, Presses de l'Université Laval/École Normale supérieure de Lyon, Lyon, 2011).

- 7 Véase: "Comment respecter l'enfant?", *Foi-Éducation*, 18/5, 1948, pp. 6-11; "Le Protestantisme et la question scolaire", *Foi-Éducation* 24, 1954, pp. 48-59; "État, Nation, École", *Foi-Éducation*, 23/23, 1953, pp. 54-57; "La parole est mon royaume", *Esprit*, 23/2, 1955, pp. 192-205; "Faire l'Université", *Esprit*, 32/5-6, 1964, pp. 1162-1172 (in *Lectures 1. Autour du Politique*, Seuil Paris, 1991, pp. 369-380); "Rebâtir l'Université", *Le Monde*, 9-10/11 et 12, 1968 (in "Réforme et révolution dans l'Université", in *Lectures 1. Autour du Politique*, Seuil Paris, 1991, pp. 380-397; "L'avenir de l'Université (1970)", in *L'enseignement supérieur: bilans et prospective*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1971, pp. 61-78; y los ya citados "Tâches de l'éducateur politique" (1964), in *Lectures 1. Autour du Politique*, Seuil Paris, 1991, pp. 241-257; "Interview", in A. Hocquard, *Éduquer à quoi bon? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues*, PUF, Paris, 1996.

para la educación, para una educación ética, o al menos, dicho de otra manera, podemos perfilar cuáles pueden ser las grandes metas de la educación, en consonancia con la finalidad última que no es otra que política.

La gran tarea de la educación es hacer que los otros, las personas, lleguen a ser sí mismos, desarrollen su identidad, es decir, desarrollen sus capacidades. Educar es hacer “florecer”, desplegar las capacidades. Si definimos así la educación la centralidad de la propuesta ricœuriana es incuestionable. Su afinada hermenéutica del sí mismo marca los senderos por los que puede y debe correr los fines últimos de la educación. Y también queda remarcada la textura política en la medida en que el desarrollo de las capacidades tiene lugar necesariamente en marcos sociales e institucionales. Cuidar, y educar, el sí-mismo pasa por cuidar, y educar, a los otros en instituciones justas. Si la ética la define Ricœur como el deseo de vida buena para/con los otros en instituciones justas, la educación se entiende como el máximo desarrollo (despliegue de capacidades) de sí mismo, en relación con los otros y en instituciones justas.

La tarea de la educación es, por tanto, desarrollo de una autonomía, de un sujeto autónomo que implica, como acabo de afirmar, el desarrollo de esas capacidades que nos definen, y que cuentan necesariamente con los otros.⁸ En la jerarquía de esas capacidades quizás la que orienta todas, la capacidad suprema –y lo que conlleva decir, por tanto, el máximo fin de la educación–, es la capacidad de responsabilidad; el sujeto responsable supone y presupone un sujeto capaz de decirse, de actuar, de narrar, etc. Es decir, el objetivo de la educación es la responsabilidad (sujeto responsable), lo que implica, en la propuesta de Ricœur el cuidado de sí, del otro y de la institución. Este objetivo o finalidad de la educación marca al mismo tiempo algunos de los contenidos fundamentales; un programa que puede quedar perfectamente organizado desde la ética hermenéutica de Ricœur.

8 Cfr. T. Domingo Moratalla, “Educar para la autonomía: ética y ciudadanía en perspectiva hermenéutica”, in C. Brondani (editor), *Ensino de Filosofia: propostas e reflexões*, Universidad Federal da Fronteira Sul (en prensa).

¿Qué enseñar? ¿Cuáles son los grandes contenidos de la educación desde la filosofía de Ricœur, desde su filosofía práctica? La formación de la estima de sí, la solicitud por el otro y el sentido de la justicia –desde el plano ético–; la autonomía, respeto y el valor del universo normativo –desde el plano moral–; y la búsqueda de la acción que conviene, de *phrónesis*, de deliberación sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el mundo de las instituciones (pues la complejidad estimativa y normativa encuentra complejidades, paradojas y dificultades y es necesario el momento práctico, de aplicación).

Veamos ahora como esta gran meta de la educación se articula desde la configuración de la ética hermenéutica de Ricœur, y así, además del nivel más general de fundamentación de una filosofía de la educación, podemos acceder al nivel de prácticas concretas, de acción educativa en su concreción más cercana.

2. La estructura de la ética hermenéutica. La bioética como paradigma

Teniendo en cuenta el marco general anteriormente descrito, mi interés en este momento es aplicar la ética hermenéutica de Ricœur al campo de la educación. El pensador francés es uno de los grandes representantes de esta “ética hermenéutica”. ¿Qué es la ética hermenéutica? Es una de los grandes paradigmas de la reflexión moral contemporánea, y se caracteriza por: 1) ampliar el campo de la moral más allá de la estrechez de moralismos, formalismos y procedimentalismos; 2) determinar el lugar de la razón en las llamadas ‘éticas aplicadas’ y 3) hacerse cargo de la complejidad, riqueza y profundidad de la experiencia humana, ante la cual es necesario ‘responder, es decir, la ética hermenéutica es una ética hermenéutica de la responsabilidad. En español contamos ya con buenas presentaciones de la ética hermenéutica que nos permiten, desde ellas, continuar y profundizar en la tarea abierta.⁹

9 Véase la el trabajo de J. Conill titulado precisamente *Ética hermenéutica* (Tecnos, Madrid, 2006).

La ética hermenéutica de Paul Ricoeur encuentra su expresión más completa en los estudios 7, 8 y 9 de *Sí mismo como otro*; lo que el propio Ricoeur denominó “pequeña ética”. En estos estudios vemos claramente como su ética hermenéutica encuentra su momento clave en el tercero de los estudios, tercero de los niveles de la experiencia moral, el dedicado a la sabiduría práctica, el momento de la aplicación. Resumo brevemente esta “pequeña ética”.

El gran valor de esta propuesta ética es haber articulado la pluralidad dispersa de tradiciones éticas de una manera coherente y consistente y, al mismo tiempo, describir la riqueza y complejidad de la experiencia moral. No radica el mérito principal de Ricoeur en leer, por ejemplo, a Kant y Aristóteles conjuntamente y armonizar críticamente sus perspectivas, sino en mostrar que ambos están describiendo momentos de la experiencia moral, de la experiencia de la vida, que requieren complementación. El gran mérito no es, por tanto, el recorrido por la historia de la ética –que lo es–, sino dar cuenta de la complejidad de la vida moral. Y por tanto, a la hora de plantear cualquier cuestión moral, cualquier ética aplicada (en medicina, empresa... o educación) necesitaremos tener en cuenta esa riqueza y profundidad de la experiencia.

El primer nivel de la experiencia moral es el de la “ética”, en el sentido característico que él da al término, la cual es definida desde lo optativo, desde lo teleológico; la ética tiene que ver con el deseo y la aspiración a la felicidad; es deseo de vida buena, aspiración, pretensión de realización personal. Con bellas palabras dice Ricoeur que la ética es el deseo de vida buena, con y para los otros en instituciones justas. Pero tenemos que tener en cuenta el segundo nivel de la experiencia, el “moral”, que incide en el lado normativo y deontológico, caracterizado por la búsqueda de universalidad; la pluralidad de proyectos de vida buena, ante el riesgo siempre posible de la violencia, exige el paso por la moral con el objetivo de armonizar esa pluralidad y establecer un momento crítico. Pero este nivel normativo, con sus normas, principios, valores, etc., ha de aplicarse en la vida concreta, lo cual no es fácil. Este tercer momento es el de la “phrónesis” o sabiduría práctica, la búsqueda de la acción que conviene, la acción responsable. Tras esta construcción de la teoría ética en *Sí mismo como otro* Ricoeur ha

aplicado este esquema de ética hermenéutica a dos ámbitos: el ámbito jurídico y el de la ética médica. La ética hermenéutica de Ricœur se ha constituido como ética aplicada en estos ámbitos; la aplicación a estos ámbitos ha permitido una clarificación de los niveles e incluso una pequeña reescritura.

Esta bioética de Ricœur (“pequeña bioética” me he atrevido a denominarla) ejemplifica y despliega su “pequeña ética”, su ética hermenéutica (tal y como la presenta en *Sí mismo como otro*). Dos trabajos, recogidos en *Lo justo 2*, serán especialmente valiosos: “Los tres niveles del juicio médico” y “La toma de decisiones en el acto médico y en el acto judicial”.

En un estudio especialmente significativo, “De la moral a la ética y a las éticas”,¹⁰ también en *Lo justo 2*, Ricœur revisa la estructura de la ética hermenéutica tal y como la presentaba en *Sí mismo como otro*. Propone algo más que una clarificación y menos que una retractación. La corrección que propone es doble. En primer lugar va a otorgar más fuerza y relevancia a la vinculación entre la experiencia moral y la que el propio libro anterior ya reflejaba: la persona en su poder, en sus poderes. Dicho con otras palabras, Ricœur se centrará ahora en la noción de capacidad, de poder (y ‘no-poder’) que definen al ser humano como capaz, agente, sufriente. La estructura de la ética, la estructura de la experiencia moral que aquella dibuja, se puede leer también bajo la mirada de la capacidad. La ética es en Ricœur una ética de las capacidades, y esto es muy importante en clave educativa.

En segundo lugar, la segunda corrección, afecta al orden de disposición (prioridad y subordinación) de los diferentes niveles. Confiesa Ricœur que quizás estaba siendo demasiado deudor de la propia historia de la ética al partir de lo teleológico (Aristóteles), pasar a lo deontológico (Kant) y luego llegar al nivel de la sabiduría práctica. Ahora, en una relectura crítica, va a intentar reconstruir nuevamente la filosofía moral (y la experiencia moral que refleja) de otra forma. El eje de referencia –el punto de partida– es la experiencia de la obligación (nivel deontológico, diríamos): “la conjunción entre la posición de

10 P. Ricœur, “De la moral a la ética y a las éticas”, en *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*, Editorial Trotta, Madrid, 2008, pp. 47-57.

un sí mismo autor de sus elecciones y el reconocimiento de una regla que obliga”.¹¹ Desde este punto central, que es la idea de autonomía kantiana (el sí mismo y norma), la ética se desdobra en dos: una “ética fundamental” (antropología, deseo, búsqueda de raíces, etc...) y un “ramillete de éticas regionales”; es decir, una ética anterior y una ética posterior; una ética corriente arriba (más referida a lo teleológico) y una ética corriente abajo (más referida a lo prudencial, a la aplicación, a las éticas aplicadas).

La bioética se dejará comprender desde el tercer momento, desde el momento de la sabiduría práctica, el momento de la decisión o momento de la aplicación.¹² Ahora se definirá claramente como una “ética regional” (“ética aplicada”, diríamos nosotros). La bioética como ética regional alcanza su clarificación y sentido recorriendo el triple nivel que va de lo aplicado a lo fundamental pasando por la obligación; o en la terminología anterior, de lo prudencial a lo teleológico pasando por lo deontológico. Los tres niveles vertebran esta ética hermenéutica. La bioética es una ética regional, ética aplicada, y al mismo tiempo –y me interesa señalarlo con fuerza–, es el paradigma de otras éticas regionales.

No me interesa ahora detenerme en la bioética de Ricœur, en otros trabajos se puede encontrar una presentación extensa.¹³ Me interesa, sin embargo, recoger los esquemas que al hilo de la lectura ricœuriana de la bioética propongo. Son esclarecedores y pueden ayudar a entender la diversidad de niveles que es necesario transitar para plantear adecuadamente un problema ético.¹⁴ Podemos ver cómo la propuesta

11 P. Ricœur, *Lo Justo 2*, p. 10.

12 Sobre la bioética hermenéutica y deliberativa de Paul Ricœur pueden consultarse las diferentes intervenciones del Congreso “Bioética y hermenéutica” que tuvo lugar en Valencia en febrero de 2013 cuyas actas se publicaron posteriormente. Cfr. T. Domingo Moratalla, A. Domingo Moratalla (eds.), *Bioética y hermenéutica. La ética deliberativa de Paul Ricœur* (Congreso Internacional, Valencia, España, 2013), Editorial Hermes, Valencia, 2014.

13 Cfr. “Bioética y hermenéutica. La aportación de Paul Ricœur a la bioética”, *Veritas*, II, núm. 17, 2007, pp. 281-312; también en <www.fondsriceur.fr/photo/bioetica.pdf>.

14 Estos esquemas funcionarían a modo de metáforas, en el sentido ricœuriano, es decir, ellos nos pueden servir para “ver” un determinado ámbito.

teórica (general) de Ricœur se articula en un ámbito determinado (la bioética). El primero de los esquemas muestra la diversidad de niveles (Esquema 1) y el segundo la pluralidad de proyectos (orientaciones, perspectivas) que se anudan en torno a la experiencia (Esquema 2).

ESQUEMA 1
Niveles de la bioética

NIVEL PRUDENCIAL <i>Domínio de aplicación</i>	NIVEL DEONTOLÓGICO <i>Ética normativa</i>	NIVEL REFLEXIVO <i>Ética fundamental</i>
Atención a las circunstancias, situaciones particulares	Función crítica	Función de legitimación
Pacto de cuidados (acto médico concreto) “Corazón de la ética médica” <ul style="list-style-type: none"> • Basado en la confianza • Relación médico-paciente 	“Contrato médico” <ul style="list-style-type: none"> • universalización • conexión • arbitraje de conflictos 	Fundamentación metafísica y antropología
<i>Preceptos:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Insustituibilidad • Indivisibilidad • Estima de sí 	<i>Normas básicas:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Secreto profesional • Información al paciente • Consentimiento informado 	Concepciones de salud, enfermedad, felicidad, sufrimiento, etc...
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="text-align: center;">↓</div> </div> FRAGILIDAD		
<i>Sospecha/desconfianza</i> (del médico hacia el paciente, del paciente hacia el médico)	<i>Conflicto</i> entre los <i>proyectos</i> epistémico, terapéutico y político.	<i>Pluralismo de convicciones</i> (conflicto de creencias): Búsqueda de ‘consenso entrecruzado’ y ‘desacuerdos razonables’

Estamos viendo la educación bajo un determinado prisma, una determinada perspectiva. Los esquemas son productivos en la medida en que nos “hacen ver”, nos permiten un nuevo “ver como”. Veremos la educación bajo los esquemas nacidos del contexto bioético.

ESQUEMA 2

El corazón de la bioética en contexto

	PROYECTO TERAPÉUTICO	
PROYECTO EPISTÉMICO	Pacto de cuidados “Corazón de la ética médica”	PROYECTO SOCIO-POLÍTICO
Conjunto de ciencias y saberes médicos	<ul style="list-style-type: none"> • Basado en la confianza • Relación médico-paciente (acto médico concreto) 	Políticas sociales-ministeriales
Curiosidad Afán por conocer	Solicitud Lucha contra el sufrimiento	Interés general

El “corazón de la ética médica” es el “pacto de cuidados”, es decir, una persona que sufre acude al médico buscando aliviar ese sufrimiento. Sobre esta experiencia básica y central se articula la medicina y, a la vez, la ética médica. Este nivel primario se completa con el nivel deontológico (normas, etc.) y el nivel reflexivo (creencias, presupuestos, grandes concepciones, etc.). Lo que se describía teóricamente en *Sí mismo como otro* en estos trabajos se describe teniendo en cuenta una experiencia concreta, y es precisamente el partir de la experiencia (qué hacer aquí ahora con mi sufrimiento, etc.) es lo que hace que comencemos no por grandes concepciones, ni tampoco normas, sino por el nivel prudencia, experiencial.¹⁵ La ética médica no puede limitarse a ser deontológica, aunque necesite el nivel normativo; la ética médica no puede limitarse a escudarse en creencias, aunque tenga que tenerlas

15 Es importante caer en la cuenta que ahora, al abordar cuestiones concretas (la enfermedad), y a diferencia de lo que ocurre en las presentaciones teóricas de la “pequeña ética” (tanto en su versión de *Sí mismo como otro*, como en la rescritura posterior), se parte del “nivel prudencial”, el último, pero recuérdese que a nivel experiencial es el primero, pues es donde se ejerce (o no) la sabiduría práctica así como la responsabilidad; se trata del “mundo de la vida” en su cotidianidad y en sus urgencias.


en cuenta. Tiene que partir de la vida misma, del sujeto vulnerable que busca restablecer su autonomía, su “capacidad”, su poder. Y, por otra parte, el proyecto de curación debe analizarse en relación con otros proyectos sociales, políticos o epistémicos.

Las implicaciones para la bioética de esta aportación ricœuriana me parecen enormes, hasta el punto de poder hablarse, quizás, de un “efecto Ricœur” en bioética. La pregunta que me hago ahora es: ¿no pueden aplicarse estos esquemas también al mundo de la educación? ¿No tiene la educación también su “corazón”? Bien pudiera ser la relación alumno-maestro el corazón de la educación y el corazón de una ética de la educación, pero lo mismo que sucede en bioética, y hay que transitar por diferentes niveles, también pasa en educación.

3. De la bioética a la educación. Nuevos protagonistas del pacto de cuidados: profesor y alumno

La tesis que defiendo es que podemos aplicar el análisis que Ricœur lleva a cabo en bioética a la práctica educativa, a la educación. Así estamos constituyendo esbozando una ética hermenéutica de la educación. La red conceptual desarrollada anteriormente nos permite plantear adecuadamente los problemas más importantes de la educación, sobre todo atendiendo a los diferentes niveles. Desde la propuesta ricœuriana se pueden plantear mucho mejor que desde buena parte de las teorías pedagógicas actuales. Vayamos con la red conceptual aplicada a la educación. Rehago los esquemas anteriores en clave educativa. Soy consciente que cada esquema, y dentro de él cada cuadro, necesitará una mayor explicación y más amplios desarrollos. Veamos pues cuáles son los niveles de la práctica educativa (Esquema 3) y, posteriormente, los “proyectos” que se dan cita en la actividad educativa.

ESQUEMA 3
Niveles de la práctica educativa

NIVEL PRUDENCIAL <i>Dominio de aplicación</i>	NIVEL DEONTOLÓGICO <i>Ética normativa</i>	NIVEL REFLEXIVO <i>Ética fundamental</i>
Atención a las circunstancias, situaciones particulares	Función crítica	Función de legitimación
Pacto de cuidados (acto médico concreto) “CORAZÓN DEL ACTO EDUCATIVO” <ul style="list-style-type: none"> • Basado en la confianza • Relación entre estudiante y maestro 	“Contrato médico” <ul style="list-style-type: none"> • universalización • conexión • arbitraje de conflictos 	Fundamentación metafísica y/o antropológica de la educación
<i>Preceptos:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Carácter no sustituible de una persona (alumno) por otra • Individualidad (integralidad) • Estima de sí 	<i>Normas:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Secreto profesional • Derecho del alumno al conocimiento • Consentimiento informado (¿?) 	Concepciones de educación, de la formación, del saber, etc.
 FRAGILIDAD		
<i>Sospecha/confianza</i> (del estudiante hacia el maestro/del maestro hacia el estudiante)	<i>Conflicto</i> entre los <i>proyectos</i> epistémico, pedagógico y político.	<i>Pluralismo de convicciones</i> (diversidad de “fuentes” de la moralidad/educación) Búsqueda mediante ‘consensos traslapados’ o por ‘desacuerdos razonables’

1. Nivel: prudencial

Ricœur comienza a analizar los niveles del juicio bioético centrándose en lo que llama el “corazón de la ética médica”, de manera análoga podemos decir nosotros que el “corazón de la práctica educativa” es la relación entre profesor (maestro) y alumno (discípulo). También en esta relación se da un “pacto de cuidados”, es decir, una relación, una imbricación de cuidado y solicitud. Este “pacto educativo” está basado en la confianza entre el alumno y el maestro. También aquí hay una relación de intercambio de expectativas: el alumno espera poder aprender (y aprobar) y el profesor espera que el alumno aproveche todos los recursos que él pone a su disposición. Ya no se trata de una lucha contra el sufrimiento (cuidado y curación) sino contra otro tipo de lucha y sufrimiento: contra la ignorancia. El ofrecer conocimientos en sentido amplio implica suministrar a los alumnos capacidades, y así capacitarlos en el desarrollo de sus posibilidades.

De igual manera que en el pacto de cuidados en la relación médico/paciente funcionan una serie de preceptos (de orientaciones), también sucede en el caso educativo, podríamos decir que los mismos: insustituibilidad (el profesor ha de saber prestar la atención precisa a cada uno de los alumnos en su singularidad), indivisibilidad (el alumno no es sólo inteligencia, también tiene sentimientos, motivación, etc.; es decir, educamos a la persona entera) y el objetivo educativo se logra también gracias a la autoestima del alumno, que va a ser motor de cambio y aprendizaje.

Este nivel del acto educativo es el nivel concreto de la atención a las circunstancias y a las situaciones particulares. Estamos en la clase (sustituye “clase” por cualquier entorno educativo) donde un profesor particular tiene delante unos alumnos particulares. Es el nivel que llama Ricœur prudencial, el dominio de la aplicación, del mundo de la vida cotidiana. Cualquier filosofía de la educación no puede nunca olvidar esta relación central, por eso podemos hablar con la terminología de Ricœur de “corazón” de la práctica educativa y, por lo mismo, corazón de la ética hermenéutica de la educación.

2. Nivel: deontológico

Pero es necesario, como ocurre en la ética médica, pasar al nivel deontológico, el nivel de la ética normativa que va a desempeñar una función crítica. El “pacto educativo” se transforma en “contrato educativo”. La función de este nivel, el nivel del contrato (el de las normas), es el de garantizar la universalización de la atención a los alumnos, por ejemplo, o conectar con otros elementos en juego, más académicos, como son los equipos de profesores, la normativa, los códigos, etc. Nos adentramos en un nivel más burocrático. Este momento deontológico, y más frío, sirve para arbitrar los conflictos que pueden surgir en la práctica cotidiana de la docencia. Frente a la calidez y cercanía del nivel anterior, este nivel se presenta más frío y acentuando la distancia necesaria. Vemos la ética hermenéutica –también cuando se aplica a la educación– moviéndose entre la pertenencia (inmersos en la experiencia) y la distanciaci3n (momento crítico de distancia y evaluaci3n de la experiencia).

Tambi3n este nivel contar3 con una serie de normas b3sicas, correlativas con las del nivel prudencial. Se podr3a hablar, de igual manera que en la 3tica m3dica, de “secreto profesional” (privacidad, de notas, de calificaciones, de recomendaciones, etc.), tambi3n del derecho a la informaci3n (en este caso del propio aprendizaje del alumno) o, por qu3 no, se podr3a hablar de “consentimiento informado”, entendido como acuerdo que el profesor propone a la hora de presentar el curso acad3mico, su asignatura, su forma de evaluaci3n, etc., y que el propio alumno asume responsablemente.

3. Nivel: reflexivo

Al igual que ocurre en la 3tica m3dica, la actividad educativa cuenta con una fundamentaci3n metaf3sica y antropol3gica, que en algunos momentos es necesario explicitar. No es el nivel de los preceptos, ni de los c3digos deontol3gicos, sino de las concepciones de la educaci3n, de la formaci3n o de la sabidur3a misma que sustentan la pr3ctica cotidiana. Este nivel es el nivel de la 3tica fundamental.

Pero lo mismo que los niveles en la descripci3n de la 3tica m3dica est3n sometidos a la fragilidad ocurre lo mismo en la 3tica de la educaci3n. Ric3eur siempre lleva acabo una descripci3n realista, alejada de “angelismos” o utop3as est3riles.

En el primer nivel: el “pactos de cuidados educativo” puede estar sometido a la sospecha y desconfianza del alumno hacia el profesor que lo ve como un rival, como alguien que busca solamente “fastidiarle”, incomodarle; y también sospecha (o desconfianza) del profesor hacia el alumno que lo ve como alguien “contra quien” tiene que luchar porque realmente no pone de su parte y se resiste a recibir la enseñanza. La relación entre alumnos/profesor no es fácil, y requiere precaución y, sobre todo, realismo. En el tercer nivel también aparece la fragilidad motivada sobre todo por la pluralidad de concepciones educativas, antropológicas, o de ideales de saber. En la práctica educativa se concitan diferentes creencias, diversos proyectos de saber e, incluso, de ser humano. Hemos de saber mediar en este conflicto de interpretaciones o fundamentaciones de la educación, y el primer paso para ello es reconocer la necesidad del conflicto, de la pluralidad.

Y quizás la fragilidad mayor proceda del segundo nivel, pues en él confluyen de una manera conflictiva los proyectos epistémico, educativo y político que tienen lugar en la acción educativa, en el acto educativo concreto. También Ricœur se centró en este conflicto de proyectos con respecto a la ética médica. Esta conflictividad de proyectos nos lleva a nuestro segundo esquema de ética hermenéutica educativa (Esquema 4).

ESQUEMA 4

El corazón de la práctica educativa en contexto

	PROYECTO TERAPÉUTICO	
PROYECTO EPISTÉMICO	Pacto de cuidados “Corazón del acto educativo” • Basado en la confianza • Relación maestro-estudiante (acto educativo concreto)	PROYECTO SOCIO-POLÍTICO
Conjunto de ciencias y de saberes		Políticas sociales-ministeriales
Curiosidad Deseo de saber (y de enseñar)	Solicitud Lucha por la autonomía y contra la ignorancia	Interés general Bien común

En el acto educativo concreto (“pacto de cuidados en educación” o “corazón del acto educativo”) confluyen tres proyectos:

1. Proyecto epistémico: la actividad educativa vista desde este proyecto se centra en la dimensión de saberes, de ciencias o de tradiciones que hay que llevar al aula. El profesor también enseña una materia que tiene una historia, que puede ser objeto de investigación y de crecimiento personal. Lo que mueve este nivel es la curiosidad y el afán por conocer. El profesor se ve muchas veces traicionando su propia materia. Así por ejemplo, el profesor de filosofía puede entender su explicación de Platón en un curso de secundaria como una traición a Platón, a la filosofía y a su compromiso con la verdad.

2. Proyecto político: la actividad educativa se enmarca en un proyecto socio-político donde prima sobre todo el interés general más allá de los intereses de una materia, de los profesores o de los mismos alumnos. Este proyecto entra en conflicto en muchas ocasiones con los otros dos. Nos encontramos en el nivel de las políticas educativas concretas. ¿Cuáles son las metas de las leyes educativas? ¿Respetan el “pacto de cuidados”? ¿Dónde se fundamentan? ¿Tienen en cuenta la “diversidad” de fuentes de la educación?

3. Proyecto educativo: es el proyecto fundamental, que vertebra todo el esfuerzo educativo. Es precisamente el pacto de cuidados, el corazón de la práctica educativa, cuya razón de ser es la solicitud, la lucha por el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad.

La ética hermenéutica de la educación que podríamos desarrollar desde este planteamiento esquemático tendría como meta fundamental poner de relieve la diversidad de niveles que se integran en el acto educativo así como la diversidad de proyectos. Querer eliminar esta complejidad sería hacer una mala filosofía de la educación y llevar a cabo propuestas educativas reduccionistas. Ricœur nos ayuda a plantear adecuadamente la cuestión educativa, como nos ayuda a plantear las cuestiones de ética médica. Nos enseña, fundamentalmente, lo que “está en juego”. Ante esta diversidad de niveles, de planos, de experiencias, de proyectos, etc., la tarea que se nos impone es la de hacer dialogar esta pluralidad y promover la confrontación pacífica. La tarea a la que Ricœur nos invita es a la de la traducción. La traducción también podría constituirse en paradigma de esta ética hermenéutica.

¿Qué hace el profesor si no es traducir un saber y llevarlo a los alumnos? ¿No pretenden las políticas educativas traducir determinadas ideas de ser humano y formación? Cuándo alumno aprende, ¿no está traduciendo a su lenguaje, a su propia vida? ¿No es la educación un proceso de traducción en el que el gran libro que se traduce es la vida?

Tras lo visto y expresado creo que se puede llevar a cabo la trasposición del modelo de ética hermenéutica esbozado en el campo de la ética médica al campo de la educación. No resulta forzado y creo que es muy esclarecedor con respecto a la práctica educativa. Como pasa muchas veces con la propuesta de Ricœur, quizás no resuelve los problemas educativos, pero ayuda a plantearlos adecuadamente.

En la última parte de este trabajo me gustaría caracterizar lo que hemos llamado inspirándonos en Ricœur “corazón de la práctica educativa” y para ello voy a utilizar herramientas surgidas de su hermenéutica, en concreto la surgida a partir de su obra *Tiempo y narración*. La relación entre educación y narración encuentra un lugar clave y central en esta propuesta de ética hermenéutica de la educación. Paso a señalar brevemente las líneas fundamentales de esta relación en el marco general que he trazado.

4. El “pacto de cuidados educativo” como actividad narrativa

La práctica médica (y su ética) y la práctica educativa (y su ética) son tan importantes y correlacionan sus intereses porque las dos, cada una desde un punto de vista distinto, están abordando elementos esenciales del ser humano. El ser humano es una compleja mezcla de biología y biografía; somos vida biológica y vida biográfica (que diría Ortega y Gasset). Pues bien, la práctica médica se centra en la dimensión biológica, sin olvidar lo biográfico, y la práctica educativa en la dimensión biográfica, sin desconocer lo biológico. Práctica médica y práctica educativa son dos caras de una misma moneda —el ser humano—; no es de extrañar que sobre ellas pueda aplicarse de una manera coherente y no forzada la propuesta ricœuriana de una ética hermenéutica, y que la analogía y trasposición de una a otra que propongo tenga un fundamento antropológico.

Por ese peso fuerte del elemento biográfico hace que la práctica educativa tenga que ser abordada también desde otras perspectivas, en concreto desde la perspectiva biográfica. Creo que la hermenéutica de Ricœur nos presta importantes recursos para desarrollar una perspectiva biográfica sobre la educación. Lo hace a través de la dimensión narrativa, al cual tematiza el elemento biográfico, temporal.¹⁶ Y la actividad educativa puede concebirse así como una actividad narrativa. La actividad narrativa es especialmente esclarecedora del acto educativo básico, de ese “corazón” de la actividad educativa.

Ricœur analiza la actividad del relato desde una interpretación peculiar de la “mímesis” aristotélica. La palabra “mímesis” no significa en la *Poética* de Aristóteles mera copia de la naturaleza. Su significado singular se remonta más bien a la etimología de la palabra “mythos”. De acuerdo a la interpretación de Ricœur, “mimesis” indica aquí construcción de la trama. La construcción de la trama postula el triunfo de la concordancia sobre la discordancia que siempre acompaña a la experiencia vital que es narrada. Las experiencias humanas son, pues estructuralmente, narrativas; son concatenaciones de acciones desplegadas en el tiempo, donde se va redefiniendo nuestra posición en el mundo, porque provocan nuevas comprensiones de lo que ha sucedido en nuestra vida. Para desarrollar el modo en que construimos nuestra identidad o subjetividad en el tiempo, Ricœur nos habla de una triple mímesis:

1. Mimesis I (pre-figuración): Las comprensiones y experiencias previas que el lector y el autor de un texto tienen sobre la acción humana como un desarrollo en el tiempo, y que se vehiculan en los símbolos culturales compartidos.
2. Mimesis II (configuración): Se trata de la construcción literaria – ficticia – de una trama a través de un relato desarrollado temporalmente sobre la historia de una vida. De alguna manera, en este momento, estamos rompiendo y despegándonos de la vida.

16 Para un mayor desarrollo de estas cuestiones puede consultarse el trabajo: T. Domingo Moratalla, P. Mella, “Notas para pensar la educación en términos narrativos”, *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, n. 10, vol. 5, 2008, pp. 5-9.

3. Mímesis III (refiguración): Es el momento de la aplicación del relato a la vida, construyendo un nuevo mundo u horizonte de sentido.

Se podría estudiar el “acto educativo” (“el pacto de cuidados educativo”) como un proceso de configuración (mímesis II) que actúa sobre unas experiencias previas (mímesis I) y provoca un cambio, una transformación en el mundo de los protagonistas de la experiencia educativa (mímesis III). Esta mímesis que ejerce el acto educativo se produce en los tres protagonistas de la actividad educativa: estudiante, profesor y en la propia materia objeto de enseñanza.

La actividad educativa (MII, la clase concreta, el curso) cambia la vida (del estudiante, del profesor y... ¡de la materia!) y la transforma... El alumno viene a clase, con su historia, sus motivaciones, su vida; también el profesor viene a clase, a un curso, con sus preocupaciones, con sus experiencias previas, su vida... Es la mímesis I, el momento del “antes de...”, antes de la clase, del acto educativo concreto (mímesis II). Tras ella el objetivo es que se dé una transformación en el alumno (en la clase, en el curso), que no sea el mismo que entró en clase, que empezó el curso; se busca que haya cambiado su vida, que se haya producido una transformación, una apropiación, una aplicación a la vida del alumno (mímesis III). El profesor también se transforma narrativamente, vitalmente, en el mismo proceso, y también la materia misma se transforma. El profesor es el encargado de este proceso de transformación, un proceso de traducción como señalaba anteriormente. El profesor es un traductor, un traductor de vida y experiencias –al menos esa debería ser su vocación y profesión–. La traducción también sería una categoría muy interesante a tener en cuenta en esta labor del profesor, así como en la comprensión del acto educativo y, extrapolando en este momento desde el campo educativo al conjunto de actividades humanas, en la comprensión de toda ética aplicada.

Dice Ricœur que comprender un relato es ver cómo nace de la vida (mímesis I), no es la vida (mímesis II) y, sin embargo, es capaz de cambiar la vida (mímesis III). Y con la educación, decimos nosotros, pasa lo mismo, o debería pasar lo mismo. El acto educativo parte de la vida (mímesis I; vida del estudiante, del profesor), no es la vida (¡estamos en clase! El momento de la mímesis II) y, sin embargo, cambia

la vida, influye en la vida (mímesis III). Podemos, por tanto, entender la educación como un proceso de mímesis de la vida cotidiana de los implicados directamente en el acto educativo. Se trata de un complejo proceso de transformación humana donde, incluso, si el acto educativo es “vivo” los mismos saberes se transforman si consideramos la educación como un proceso abierto en el tiempo, no como la mera repetición de conocimientos establecidos de una vez para siempre.

La educación es un proceso de crecimiento, de humanización; por eso podemos entenderla como narración. La educación como acto narrativo es un proceso dinámico, no estático; de nada sirven las historias que contamos, que cuentan los profesores y sus materias, si los que las escuchan no se implican. De hecho, siguiendo a Ricœur, podríamos decir que las historias mismas necesitan de los lectores/receptores. ¡Necesitamos de los estudiantes! Son ellos y ellas los que salvan nuestras historias y a nosotros mismos, profesores, como narradores. La educación narrativa se centra en el estudiante como clave de la educación. El estudiante es aquel “ser narrativo” (con su historia a medio tramar, ¡como la de todos!) que en clase escucha historias con las que hace su historia. El profesor es aquel que interviene en este proceso ofreciendo historias-narraciones, siendo él mismo narración-historia viva. Por esto mismo la educación es un acontecimiento, acontecimiento ético, y también –siempre– un riesgo.

Hay que ver el proceso educativo como imbricación de historias (estudiante, profesor, materia...); historias sin terminar o que si están terminadas se cuentan de otro modo, adquieren un nuevo sentido. Por eso, ver la educación como proceso narrativo implica verla como un proceso de emergencia de sentidos, de innovación, creatividad o de imaginación o, dicho con una palabra de Hannah Arendt, como nacimiento. Educar narrativamente es ofrecer nacimientos: de los estudiantes, de las ideas-historias... ¡y de nosotros mismos, el profesorado!

El estudiante que viene a nuestras clases no “está dado desde el principio”, se hace, se construye en el acto educativo mismo. El acto educativo es acto narrativo porque ayuda a configurar las experiencias discordantes de nuestros estudiantes. La narración hace que veamos la educación como un proceso global dinámico y no como algo sustancial, cerrado y clausurado. La óptica narrativa ya no nos permite

pensar la educación como el simple “trasvase” de unos conocimientos con los que “rellenamos” a unos estudiantes que lo asimilan como meros “receptáculos vacíos” a través de un profesor “repleto” de saber. Descubrimos que los estudiantes no están ahí como “tablas rasas” (hojas en blanco), ni los profesores dominan, como muchos creen, un conjunto de conocimientos que están ya dados de una vez por todas.

Conclusión

Este esclarecimiento narrativo de la práctica educativa se podría aplicar también a la ética médica y entender el pacto de cuidados médico como actividad narrativa. La bioética hermenéutica que Ricœur ha dibujado merece completarse con los recursos de la narración que el propio Ricœur ha desarrollado y que hemos esbozado a propósito de la educación. Es una tarea abierta, y aún por hacer.¹⁷ Pero, y sólo como indicación, ¿no es la lucha contra el sufrimiento y la enfermedad, y la búsqueda de la salud y la felicidad, la trama de una gran novela? ¿Y no es esa la novela de todos? La vida humana, biológica y biográfica, con sus sufrimientos y sus alegrías, es.... ¡un relato en búsqueda de narración!

Resumiendo: Hemos presentado la consistencia, la relevancia y la potencia de la ética hermenéutica de Ricœur (entendida como ética aplicada) constituida en el campo bioético para después extenderla al campo educativo. Desde la ética hermenéutica de Ricœur obtenemos una buena descripción de la acción educativa, así comprobamos, de igual manera que hacía él con respecto a la fenomenología de Husserl, cómo la ética hermenéutica se consolida como gran paradigma del campo de las éticas aplicadas.

Me he atrevido a hablar del “efecto Ricœur” en muchos campos,¹⁸ anteriormente hacía referencia a ello. Con la expresión “efecto

17 Esta línea de trabajo es la que hemos desarrollado junto con la profesora Lydia Feito en el libro *Bioética narrativa* (Escolar y Mayo, Madrid, 2013).

18 Cfr. “El «efecto Ricœur» en bioética. La pequeña bioética de Paul Ricœur (hacia una bioética hermenéutica)”, en T. Domingo Moratalla, A. Domingo Moratalla (eds.), *Bioética y hermenéutica. La ética deliberativa de Paul Ri-*

Ricœur” me refiero a los resultados positivos que puede tener considerar las propuestas y orientaciones que su filosofía nos ofrece. Así ha sucedido en ciencias sociales y en la reflexión teológica, y empieza a suceder en el campo de la ética médica (bioética), la filosofía política y los estudios literarios. Creo que la educación también puede aprovechar este “efecto Ricœur”. La intención última de estas páginas es, precisamente, empezar a pensar la educación con las categorías que el pensador francés nos ofrece, y así se enriquece su propia filosofía y nos enriquecemos todos.

Bibliografía

CONILL, J., *Ética hermenéutica*, Madrid, Tecnos, 2006.

DOMINGO Moratalla, T. “Bioética y hermenéutica. La aportación de Paul Ricœur a la bioética”, *Veritas*, II, núm. 17, 2007, pp. 281-312; también en <www.fondsriceur.fr/photo/bioetica.pdf>.

—, y P. Mella, “Notas para pensar la educación en términos narrativos”, en *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, n. 10, vol. 5, 2008, pp. 5-9.

—, “La pequeña filosofía política de Paul Ricœur. Educación y responsabilidad en tiempos de crisis”, en *Revista Portuguesa de História do Livro e da Edição*, XVIII, núm. 3334, 2014, pp.169-194.

—, “Educar para la autonomía: ética y ciudadanía en perspectiva hermenéutica”, en C. Brondani (editor), *Ensino de Filosofia: propostas e reflexões*, Universidad Federal da FronteiraSul (en prensa).

DOMINGO Moratalla, T. Domingo Moratalla, A. (eds.), *Bioética y hermenéutica. La ética deliberativa de Paul Ricœur* (Congreso Internacional, Valencia, España, 2013), Editorial Hermes, Valencia, 2014.

FEITO, L. Domingo Moratalla, T. *Bioética narrativa*, Escolar y Mayo, Madrid, 2013.

cœur (Congreso Internacional, Valencia, España, 2013), Editorial Hermes, Valencia, 2014, pp. 158-167.

- KERLAN, A., Simard, D. (eds.), *Paul Ricœur et la question éducative*, Presses de l'Université Laval/École Normale supérieure de Lyon, Lyon, 2011.
- RICOEUR, P. "Comment respecter l'enfant?", en *Foi-Éducation*, 18/5, 1948, pp. 6-11.
- , "Le Protestantisme et la question scolaire", en *Foi-Éducation* 24, 1954, pp. 48-59.
- , "État, Nation, École", *Foi-Éducation*, 23/23, 1953, pp. 54-57.
- , "La parole est mon royaume", *Esprit*, 23/2, 1955, pp. 192-205.
- , "Faire l'Université", *Esprit*, 32/5-6, 1964, pp. 1162-1172 (in *Lectures 1. Autour du Politique*, Seuil Paris, 1991, pp. 369-380).
- , "Tâches de l'éducateur politique" (1964), in *Lectures 1. Autour du Politique*, Seuil Paris, 1991, pp. 241-257
- , "Rebâtir l'Université", *Le Monde*, 9-10/ 11 et 12, 1968 (in "Réforme et révolution dans l'Université", in *Lectures 1. Autour du Politique*, Seuil Paris, 1991, pp. 380-397.
- , "L'avenir de l'Université" (1970), in *L'enseignement supérieur: bilans et prospective*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1971, pp. 61-78
- , "La persona: desarrollo moral y político", *Revista de Occidente*, núm. 167, 1995, pp. 129-142.
- , "Interview", in A. Hocquard, *Éduquer à quoi bon? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues*, PUF, Paris, 1996
- , "De la moral a la ética y a las éticas", en *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*, Editorial Trotta, Madrid, 2008, pp. 47-57.
- SIMARD, D. *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*, Presses de l'Université Laval, Québec, 2004.