

# Emancipación supone identidad. Aportes desde el pensamiento de Paul Ricoeur

Emancipation supposes identity. Contributions from  
the philosophy of Paul Ricoeur

Walter Eduardo Avanzini. UCC | [walteravanzini@gmail.com](mailto:walteravanzini@gmail.com)

## Resumen

La educación implica una práctica social específica, que se realiza en determinados espacios institucionales con organizaciones que responden a políticas educativas, tanto nacionales como jurisdiccionales, con el anhelo de asegurar relaciones intersubjetivas emancipadoras que hagan posibles y fecundos los aprendizajes. Precisamente, una educación emancipadora debe promover el pensamiento crítico del sujeto educativo, para que elabore hipótesis ante los conflictos escolares —luego sociales— que se presenten como avatares epocales determinados, con la adquisición de competencias tales, que posibiliten la adopción colectiva de decisiones para transitar y aportar soluciones superadoras a dichos problemas. Pensamos en proyectos educativos que tienen su génesis en el derecho a la igualdad de oportunidades, que cada individuo tiene respecto a los demás. Nos proponemos como desafío investigativo analizar la crisis de identidad del adolescente/joven escolarizado y proponer aportes desde el

## Abstract

Education means a specific social practice, which is performed in specific institutional spaces with organizations which answer to educational policies, both national and from each jurisdiction, with the purpose of ensuring intersubjective emancipating relationships, which make learning both possible and fruitful. Precisely an emancipatory education has to promote critical thinking of subjects, so that subjects may work out hypotheses in face of school conflicts —afterwards social conflicts— which appear as concrete historical situations, with the acquisition of such competences that allow collective decisions to go through them and contribute with improving solutions to them. We consider educational projects which have their beginning in the right to equality of opportunities for each individual. We propose to research the crisis of identity of teenagers/scholarized young persons, and from Paul Ricoeur contributions to propose institutional mediations which may generate debates

pensamiento de Paul Ricoeur, de modo que nos permitan sugerir mediaciones institucionales a efectos de generar debates que permitan concebir y protagonizar comunidades escolares emancipadoras, pacíficas y respetuosas de las diferencias.

**Palabras clave:** educación, emancipación, identidad

that allow to think and lead emancipated and peaceful school communities, which are respectful of differences as well.

**Keywords:** education, emancipation, identity

## Una educación para la emancipación

Desde la perspectiva real de la cuestión pedagógica, y centrándonos en ella, lo curioso del problema de la emancipación es que en la bibliografía correspondiente no se encuentra en absoluto esa decidida toma de posición que cabría suponer a favor de la emancipación.  
(Adorno, 1998: 117)

Al momento de pensar en sistemas educativos, o en la educación en general, que alienten y posibiliten la construcción de sociedades democráticas, resulta ineludible, creemos, repasar en los desastres que las dictaduras permitieron y posibilitaron a lo largo de los años, en detrimento de la democratización de la educación. Señaladamente pensemos en el nazismo con la instalación de una cultura de exterminio y homogeneización asfixiantes. Al respecto, Theodor Ludwig Wesengrund Adorno está considerado como uno de los intelectuales que más ha influido en la aportación pedagógica, en relación a este asunto tan complejo como multidimensional. En el libro *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker*<sup>1</sup>, el autor se pregunta cómo puede este mundo tan evolucionado científica y tecnológicamente, propugnar al mismo tiempo tanta miseria. En diversos capítulos Adorno se pregunta cómo superar el pasado, o pensar la educación después de Auschwitz, entre otros varios interrogantes, que nos resultaron sugerentes y demuestran el interés del autor por la dimensión emancipatoria que debe promover la educación —en un sentido más abarcativo la cultura— impregnada de una ética destinada a la formación de personas críticas y democráticas. Establece que «la emancipación no (es) una categoría estática, sino dinámica, como algo en formación y no como algo que ya es» (1998: 124). Se remarca en el texto la contradicción de que la sociedad forme sujetos acrílicos, homogeneizados, mientras se proclama desde ciertos relatos todo lo contrario. El verdadero problema de la emancipación será entonces el que «si la gente puede, y cómo, oponerse a esto» (1998: 125).

Desde este posicionamiento, entendemos por educación emancipatoria e inclusiva un proceso que permita abordar y responder a la diversidad de nuestros sujetos de educación, de modo que todos los estudiantes participen proactivamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con la meta de reducir la exclusión del sistema educativo. También importante: permitir que docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como problema, sino como desafío y oportunidad de enriquecimiento personal y comunitario en entornos pacíficos de aprendizaje. Desafío este que atañe a la ética, «pues a menudo entran en conflicto, la ‘socialización’, exigida al sistema, con la autonomía como experiencia central de la ética» (Fonti *et al.*, 2018: 46).

Respondiendo al espíritu de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26206, afirmamos la necesidad de garantizar el derecho a una educación de calidad, que

permita el acceso, permanencia, aprendizaje y egreso de todos los sujetos de educación en el sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades, reconociendo la diversidad, en condiciones de buen trato integral y en ambientes institucionales que propicien el buen vivir. Cuando hablamos de proceso, estamos pensando en que la emancipación debe ser vista como una búsqueda constante de mejoras e innovaciones para responder plenamente a la diversidad ya aludida. Así, es preciso identificar y eliminar barreras que impliquen creencias y actitudes de los actores adultos que son reflejo de culturas exclusoras y productoras de marginalidad y fracaso escolar.

Nuestro propósito es recuperar el pensamiento de Paul Ricoeur a quien consideramos un innovador que se apropia críticamente del acervo epistémico de sus antecesores, con su propuesta sobre todo de la hermenéutica, en tanto insistencia en superar la inmediatez y autotransparencia del sujeto abstracto, para proponer una apropiación del sí mismo mediada y concreta (1996). Valoramos la voluntad de diálogo del autor, mostrando a lo largo de su itinerario intelectual, una exposición muy rica de muchos de los tráficos epistemológicos contemporáneos. A lo largo de su producción encontramos en él a un pensador que abre caminos a la reflexión, a la vez que toma distancia. Es decir, no es hermético. En esta línea de reflexión reconocemos en la hermenéutica de Ricoeur no solo una metodología de acceso, sino también la posibilidad de profundización de categorías determinadas, en este caso la relación de identidad y emancipación.

Seguidamente, abordaremos el tema de la identidad y la crisis actual de nuestros sujetos de educación, por considerarlo un supuesto de emancipación, tanto personal como fenómeno colectivo, al interno de las instituciones educativas.

## La crisis de identidad de nuestros estudiantes

Vivimos en un mundo donde el funeral importa más que el muerto,  
la boda más que el amor y el físico más que el intelecto.  
Vivimos en la cultura del envase, que desprecia el contenido.  
(Galeano, Confesiones nocturnas)<sup>2</sup>.

El adolescente del siglo XXI está inmerso en una crisis de identidad, no solo consigo mismo sino con el entorno vital. Por un lado, advertimos dificultades para encontrarse consigo mismo y, por otro, para insertarse al mundo extraescolar, ya sea en los ámbitos laborales como en el acceso a la educación superior. En nuestro cotidiano escolar notamos en los educandos signos de desasosiego e insatisfacción intentando mostrarse independientes y con un rol determinado en la sociedad. Se asiste en esta realidad actual a una prolongación de la adolescencia ya que en occidente el individuo necesita de períodos cada vez más extensos de preparación para incorporarse al mundo del trabajo o de estudios superiores. Entretanto, navega entre una niñez ya perdida y una no lograda vida de adulto.

Inmerso en un mundo digitalizado el adolescente requiere cada vez más de *cyber* intermediarios, tecnificando así sus vínculos interpersonales. «En una sociedad de la comunicación y de la información, parece natural buscar relaciones en Internet. (...) La soledad no siempre se percibe como tal, porque puede quedar enmascarada...» (Hirigoyen, 2008: 109). Internet, la telefonía móvil, así como las redes sociales, se han convertido en protagonistas insoslayables en estos análisis. Según Castells, crean un entorno definido y recortado para la comunicación de masas, que modifica en profundidad las relaciones interpersonales y sociales. Así: «El proceso de formación y ejercicio de las relaciones de poder se transforma radicalmente en el contexto del auge de las redes digitales de comunicación globales y se erige en el sistema de procesamiento de símbolos fundamentales en nuestra época» (2009: 24-25).

Podemos definir identidad (derivada del latín *identitas*) como el conjunto de rasgos propios de un individuo o de una comunidad. La identidad resulta de la vinculación de tres formas de integración: la espacial, la temporal y la social. Esta categoría se constituyó recientemente en uno de los aspectos primordiales y unificadores de las ciencias sociales. Permanece como foco de interés para antropólogos, filósofos, politólogos y sociólogos (Jenkins, 2004).

Para Giddens (1995), la identidad del Yo es un constructo eminentemente moderno, entendido como un intento del individuo para construir una narrativa personal que le permita comprenderse a sí mismo y de tener control de su vida y de su futuro. En torno a lo expresado, Dubar afirma que la crisis de identidad es una manera de expresión de un conjunto de procesos de interacción interpersonales y su momento histórico (2002).

Volviendo a la realidad del adolescente sujeto de educación, vemos que el reloj biológico cede al cronómetro social. Los vínculos interpersonales se debilitan, aunque enmascarados en afirmaciones de efímera felicidad, refugiados frecuentemente en el ocio hedonista de fin de semana, con un enclave importante en el alcohol y la droga. Los anclajes o sistemas referenciales que se necesitan para transitar el pasaje aludido de jóvenes a adultos se encuentran deslegitimados (familia, escuela, grupos de pertenencia y referencia, medios de comunicaciones, etc.), de modo que el poder socializador está puesto en sospecha o entredicho y las certidumbres o apoyos de otrora, desmoronan con su correlato de agudización de las crisis mencionadas. El joven contemporáneo permanece en un escenario de conflicto, o tierra de nadie; de nuevas soledades (Hirigoyen, 2008) que lo hacen angustiarse hasta protagonizar intentos de autoagresión o incluso de atentados contra la propia vida; o bien se adapta haciendo uso de mecanismos distractores.

La provisoriedad epocal se refleja en el pensamiento de Bauman (2003, 2007) cuando nos habla de la modernidad líquida, aplicable al aspecto individual y las formas comunitarias, ya que la realidad adquiere la forma política y social que lo contiene. El consumo hiperbolizado fragmenta al ser; no solo en la relación in-

tramundana, sino consigo mismo. En definitiva, la construcción de un Yo débil y sin raíces, provoca la inestabilidad emocional, imposibilitando la creación o concreción de relaciones interpersonales maduras, sanas y positivas para el sujeto. En estos fenómenos desestructurantes la escuela y los actores educativos adultos deben tener un rol activo para resubjetivizar al educando y acompañar el tránsito hacia la vida adulta.

Hemos resuelto, en este contexto, elegir el constructo identidad como dispositivo orientado a reflexionar y superar los límites de una identidad *asignada* dando paso a una identidad *emancipada*. Este proceso supone desnaturalizar los discursos hegemónicos que, de una manera explícita o solapada, imponen cánones de conducta o reglamentos en donde argumentando ideas de libertad o de inclusión, someten a los educandos a una adaptación institucional claramente cercenadora de derechos de los mismos. Es menester desenmascarar dichas prácticas, cuestionando la circulación de poder, en clave emancipatoria, para acompañar procesos que formen educandos llamados a convertirse progresivamente en responsables de sí mismos y dueños de su propio destino. En fin: hablamos de identidad emancipada cuando los protagonistas desafían y se oponen a relaciones explícitas, invisibles o solapadas de dominación; concibiendo un espacio en que todos puedan ser idénticamente diferentes, poseyendo los mismos derechos y participando colaborativamente a un proyecto institucional que supone un empoderamiento del sujeto y de su grupo de pertenencia. Así el adolescente valora ser tenido en cuenta y crece en el sentido de responsabilidad al participar de la propia educación y formación del sujeto social.

En el siguiente ítem trataremos de re-pensar lo ya expuesto a la luz del pensamiento de la hermenéutica de Paul Ricoeur, que resulta una propuesta intermedia de las tesis de un fundamento ontológico último de lo real y la relativización actual que, disolviendo sentidos, pretende la negación de toda identidad y sobre todo de la posibilidad de asunción de valores éticos.

## El aporte de Paul Ricoeur

Los estudios de la identidad —proverbialmente en el pensamiento de Paul Ricoeur— nos desafían para comprobar si pueden reconocerse determinadas perspectivas epistemológicas que den respuestas posibles y/o presentar alternativas al panorama desalentador que acabamos de describir. «Quizá no sea errado pensar el problema de la identidad narrativa como el punto nodal de la filosofía de Paul Ricoeur, puesto que solo desde allí es posible comprender cabalmente las implicancias en lo referente a la subjetividad que este pensamiento despliega» (Néspolo, 2007: 1).

En efecto, sus propuestas en torno a la identidad permiten apreciar el distanciamiento tanto de las filosofías del cogito (Descartes, Kant, Husserl) como de las críticas de raigambre nietzscheanas y de los representantes posteriores, como por ejemplo del posestructuralismo francés. En *Sí mismo como otro* (1996) dicha pro-

blemática resulta planteada de modo complejo, a partir de la puesta en relación de una teoría del lenguaje, otra de la acción, anudadas a una ética y una moral definidas, todo lo cual permite sostener una hermenéutica única, situada desde una reflexión existencial que la hacen sumamente atractiva.

## Hacia una hermenéutica del Sí

Soñamos narrativamente (...) recordamos, anticipamos, esperamos,  
nos desesperamos, creemos, dudamos, planeamos, revisamos,  
criticamos, construimos, murmuramos, aprendemos,  
odiamos y amamos argumentando narrativamente.  
(Hardy 1987: 211)

El camino hacia una hermenéutica del sí se impone a nuestro autor, en tanto fundamental para una hermenéutica del sujeto. En efecto, el pensamiento y la reflexión descubren, paulatinamente, la necesidad de pasar de una hermenéutica del texto a una hermenéutica de la acción, en donde el sujeto se va develando en un sentido más profundo que el de un mero sujeto gramatical sin la consideración ética propia del actuar humano (Bonyuan, 2009-2010: 3).

Ricoeur concluye que el Yo de las filosofías del sujeto es atópico, «es decir sin lugar asegurado en el discurso» (1996: XXVIII). De aquí surge la demanda de una hermenéutica del sí, que ocupe un lugar epistémico situado más allá de la alternativa del cogito y anti-cogito. Los tres rasgos principales de este camino de profundización serán: el rodeo de la reflexión mediante el análisis, la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad (asumidos en una relación dialéctica) y, finalmente, de la ipseidad y de la alteridad<sup>3</sup>. El autor propone creativamente la introducción de la pregunta ¿quién? Y a la respuesta sí, surgen cuatro maneras de interrogar: ¿quién habla?, ¿quién actúa?, ¿quién se narra? y ¿quién es el sujeto moral de imputación? (Ricoeur, 1996: XXIX)<sup>4</sup>.

A los efectos de nuestra indagación establecemos en un primer lugar que la identidad personal del sujeto se produce por la comprensión que este tiene de sí mismo como auto-interpretación. En segundo lugar, advertimos que esta identidad recurre al relato para constituirse narrativamente. Es en este nivel que puede desentrañarse el *ethos* como transformación y creatividad ante el mundo o, dicho de otra manera, como acción orientada hacia un sentido. Precisamente, el *ethos* de la identidad narrativa es definido por Ricoeur como «orientación de la acción» (1996: 173) que consiste en describir, prescribir el sentido de la acción, horizonte que nuestro autor denomina visión ética (*visée éthique*). El sujeto, al configurarse, refigurarse y prefigurarse es esta especie de metamorfosis narrativa, revela el *ethos* de la responsabilidad.

Lo propio de la ética es orientar el actuar humano, largo camino que consiste, finalmente, en transformar el mundo en un lugar más habitable y más humano. Expresión ésta claramente ética en torno a lo cual Ricoeur sostiene: «Por primera vez en la

historia de la humanidad hoy, somos capaces de acciones cuyos efectos peligrosos han alcanzado una dimensión cósmica»<sup>5</sup>. «La ética puede ser definida (...) como la relación de nuestro obrar con el mundo habitable, relación que es inmediatamente fuente de cuestionamientos éticos» (1991: 271-272. En: Zapata Díaz, 2008: 128)

En la convicción de que la escuela continúa siendo una institución con efectos sobre quienes la transitan, reflexionaremos a continuación sobre este espacio social donde se establecen relaciones entre las personas, y entre estas y el conocimiento y la cultura. Allí se forjan modos de pensar, sentir y actuar ante el mundo. La escuela en su devenir cotidiano —con sus rituales, prácticas, discursos, entre otras rutinas— sigue, a nuestro parecer, instituyendo determinadas subjetividades a la vez que construyendo imaginarios sociales. Desafío que demanda nuevas miradas sobre la organización y la institución escolar en los nuevos contextos socio-culturales de los que ya dimos cuenta.

## El papel de la escuela en la construcción de identidad en perspectiva emancipatoria

El adolescente (...), mediante su naciente personalidad, se sitúa como un igual de sus mayores, pero se siente distinto, diferente a ellos, debido a la nueva vida que se agita en él.  
(Piaget, 1991: 89)

Nos seduce pensar en la institución escuela vinculada a la identidad narrativa de la que nos habla Paul Ricoeur. En busca de desvelar ese cometido, buceamos en la bibliografía de nuestro autor, quien en el volumen uno de sus escritos póstumos —y con el sugerente título de «La vida: un relato en busca de narrador» (2009)— nos interpela con un concepto tomado de la *Poética* de Aristóteles (1974), a saber: la «puesta en intriga» tomada del griego *mythos*, en la acepción posible de intriga o historia bien construida<sup>6</sup>. Asimismo, en Ricoeur (1995-1996: I, cap. 2) la expresión «*mise en intrigue*» puede ser introducida para la construcción de la trama. La escuela en este sentido, y por extensión, puede considerarse como un hogar, lugar de encuentro; en donde se conjuguen las identidades narrativas (tramas) de los educandos, para lo cual debemos repensar la institución como síntesis de aceptación de identidades ipse, en la multiplicidad de avatares diarios, pero en un marco de organización de un conjunto de elementos heterogéneos.

Tenemos que animarnos a sospechar, a «poner en intriga» a la entidad, para lograr el objetivo arriba enumerado. Se trata, pues, de una *concordia discors*, donde los elementos concordantes y discordantes deben coexistir, si bien los primeros han de tener cierta primacía si queremos asumir una urdimbre, o sea una historia. Dicho de otro modo: la sucesión de acontecimientos y aún de incidentes han de conducir a través de la organización a componer la historia personal y colectiva de sus miembros. Algo así como educir una configuración de una sucesión; evitando

de paso, la anomia y el desconcierto. La puesta en intriga debe mediar entre la multiplicidad de los acontecimientos y la unidad de la historia. Una suerte de albergue, o posada en el tiempo, que haría consonancia con la identidad narrativa de la que hemos venido hablando.

Para conducirnos a esta meta recorreremos el itinerario propuesto por Ricoeur en el séptimo estudio de *Sí mismo como otro* (1996: 173-212): propone el sí con relación a la intencionalidad ética, en tres pasos: Tender a la «vida buena» ... con y para el otro... en instituciones justas. Ya el autor había establecido previamente las implicaciones éticas del relato al plantear la pregunta: «¿Cómo el componente narrativo de la comprensión de sí exige como complemento las determinaciones éticas propias de la imputación moral de la acción a su agente?» (1996: 166).

### **Tender a la vida buena**

El tender a la vida buena en nuestras escuelas involucrará, creemos, una primacía de la intencionalidad ética sobre la norma<sup>7</sup>. Esta tarea «consistirá en dar a la norma moral su justo lugar sin dejarle la última palabra» (Ricoeur, 1996: 176). Si bien se establecería en este paradigma una primacía de la ética sobre la moral, a la vez el autor establece la necesidad del objetivo ético de pasar por el tamiz de la norma, apelando, finalmente, a la legitimidad de recurso al objetivo ético, ante una situación de «atasco práctico» en situaciones aporéticas a la hora de afrontar hechos cotidianos de la vida de la institución escolar.

La escuela debe revisitarse constantemente o proponer nuevas miradas para autoevaluarse con novedosas exploraciones acerca de lo ya sabido (Nicastro, 2015), volviendo a significar constantemente sus prácticas docentes, la convivencia cotidiana, la circulación de discursos o narraciones; de modo de ir perfilando lo que MacIntyre llama «patrones de excelencia» (*standards of excellence*); que permitan aplicación de reglas a situaciones diferentes (1981, citado por Ricoeur, 1996: 181). A resguardo de cualquier interpretación solipsista, los *standards* deben pensarse como actividades cooperativas cuyas reglas pueden —¿deben?— ser plasmadas en los acuerdos de convivencia, consensos, debatidos socialmente por todos los actores educativos.

### **Con y para el otro**

En este segundo momento del objetivo ético queremos introducir el concepto aristotélico de amistad (*philia*, Ética a Nicómaco, VIII-IX, en: Ricoeur, 1996: 188); entendiendo la amistad como virtud elevada a una ética, por la superación del aspecto psicológico de afecto o adhesión al otro. Recurrimos al concepto de reciprocidad, que puede formularse así: «Cada uno ama al otro por ser quien es» (VIII, 3, 1156 a 17/ en: Ricoeur, 1996: 190). Hemos de educar en la superación de la amistad «utilitaria», es decir, en función del provecho que puedo esperar del otro.

La escuela plantea un vivir-juntos, *locus* en el cual se puede desarrollar y construir la ipseidad en el sentido antes expresado, y planteando además el ser con otros, o sea un «nos-otros», ya que asistimos a la preeminencia de la identidad de los «Yo» sobre las de los «Nosotros». «El proceso se desarrolla (...) a través de crisis personales, la de los «Yo» concernidos, y crisis colectivas (económicas, sociales y simbólicas) de los «Nosotros» desestructurados e incluso destruidos» (Dubar, 2002: 249)

Existe una tendencia humana hacia la constitución de un nosotros, es decir a un proceso de «nostrificación» (Manzanera, en: Scannone, 1999: 150). En este planteo la realización personal del hombre (aquí: del sujeto de educación) implica la asunción de la nostridad, en cuanto combinación armónica de la egoidad y de la alteridad. El egoísmo como deformación de la egoidad es una actitud que constatamos en nuestras prácticas educativas. La superación, entendida como apertura al otro como otro, debería, a nuestro entender, ser objeto de reflexión y de inserción transversalizada en los instrumentos nucleares de la organización escolar como el PEI (proyecto educativo institucional), los diversos proyectos areales y las planificaciones y adecuaciones áulicas de los diversos espacios curriculares.

## En instituciones justas

Tercer componente del objetivo ético: en nuestra experiencia como integrante de equipos directivos y en las prácticas áulicas, hemos comprobado que el adolescente reclama permanentemente actos de justicia, desde la asignación de una nota que acredite un espacio curricular hasta el trato de no discriminación del/os otro/s. Ricoeur nos dice al respecto: «En la noción misma del otro está implicado que el objetivo del bien-vivir incluya, de alguna manera, el sentido de la justicia» (1996: 202). También importante es el hecho de que la justicia debe abarcar no solamente las relaciones interpersonales, sino extenderse a la vida de las instituciones.

Precisamente las instituciones escolares demandan igualdad y en nuestro país, con la promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN) N.º 26206, se agrega a lo ya legislado anteriormente la noción de equidad<sup>8</sup>, que se relaciona con calidad educativa, con expresiones ahora en boga como «calidad con equidad» o el concepto popularizado por (UNESCO): «calidad para todos» (Murillo Torrecilla, 2004: 3). Es que: ¿puede haber calidad educativa sin equidad? La respuesta no es sencilla, ya que suelen confundirse dos conceptos: igualdad y equidad. Igualdad (en cuanto posibilidad de acceso) y desigualdad pueden asociarse a calidad educativa, ya que las personas son desiguales y esa diferencia podemos considerarla como un presupuesto positivo a la hora de pensar una educación en aulas heterogéneas (Anijovich, 2016). Consideramos que la igualdad o desigualdad son conceptos antagónicos, pero pueden pensarse complementarios a la hora de pensar la educabilidad en relación a la calidad.

En cambio, se considera inaceptable un trato inequitativo entre géneros. Quien introduce el término inequidad al debate es el profesor Urie Bronfenbren-

ner (1973), que escribió un artículo que se ha convertido en una referencia ineludible para distinguir igualdad de equidad. La incompatibilidad entre equidad e inequidad es absoluta. Un sistema educativo equitativo «es aquel que ofrece mayores recursos a aquellos individuos o grupos que más lo necesitan» (Murillo Torrecilla, 2004: 3).

En un aspecto más abarcativo, conviene introducir aquí constructos como diversidad y pluralidad que nos invitan a pensar en la superación del yo-tú, con la idea de la incorporación del tercero incluido, sobreasumiendo así la relación diádica.

## Conclusión

Al comienzo de nuestro proceso nos preguntábamos si sería posible un *ethos* cultural que, respetando la pluralidad, permita a la vez la coincidencia grupal e institucional en comunidades que postulen militancias emancipatorias hacia la concepción de éticas que entrecruzan lo jurídico, lo justo, lo bueno, lo político como un posible camino hacia la paz.

Recuperamos a Theodor Adorno como autor que nos incentivó a una reflexión en torno a la emancipación. En sus textos advertimos la necesidad de oponernos a discursos hegemónicos que producen sujetos alienados tanto en lo personal como en lo social. En esa tesitura demostramos la importancia de atender a los procesos de construcción de identidad como dispositivo relevante a desarrollar.

Ante las nuevas soledades adolescentes (Hirigoyen, 2008), reconocemos la categoría mencionada como aspecto primordial y unificador de las ciencias sociales contemporáneas (Jenkins, 2004). Desarrollamos la identidad del yo como intento del individuo de búsqueda de una narrativa personal (Giddens, 1995) en esta provisoriedad epocal (Bauman, 2003, 2007) y, finalmente en esta interacción de los sujetos con su momento histórico (Dubar, 2002).

Aportamos desde esta realidad, un desarrollo *in extenso* de la postura de Paul Ricoeur (1996) en tres ítems: tender a la vida buena, con y para el otro; en instituciones justas, con la convicción que un análisis del pensamiento del autor nos facilite una lectura situada en torno a identidad/emancipación, habilitando debates que nos permitan avanzar en la concreción de identidades emancipadas.

Concluimos con un aporte, al interior de la realidad institucional, del sentido de la vida y convivencia humana pacífica estableciendo la intrínseca relación de dichos sentidos y el ordenamiento del *ethos*. «De ahí que tales instituciones o figuras de vida y convivencia comporten eticidad» (Scannone, 1999: 262). Por ello, podemos encontrar instituciones escolares justas o injustas, equitativas o inequitativas, dignas o indignas como referencia ineludible a la libertad de personas o de grupos. Por ser figuras de la libertad «no dejan de implicar, por sí mismas, un bien o mal moral» (Scannone, 1999: 263). El desafío, al interior de nuestras escuelas es, por tanto, pensar en sentido ricoeuriano, en instituciones

de libertad y solidaridad; de libertades en relación a la justicia, a la equidad y a la gratuidad. Si esto es así, protagonizaremos y celebraremos nuevas concepciones de encuentro de identidades emancipadas entre todos los actores educativos en el marco de instituciones escolares renovadas y liberadoras.

## Notas

1. La primera edición data de 1959–1969. En nuestro trabajo citamos la traducción de 1998.
2. En: <https://www.facebook.com/1512212019007710/posts/2514698498759052/.15/8/2019>.
3. La dialéctica de la ipseidad y de la alteridad despliega el análisis en donde el Sí se reconoce como siendo en la relación; superando la consideración del otro como opuesto, como una pura exterioridad, como en el caso de las filosofías del sujeto en donde el yo se opone al otro.
4. En *Sí mismo como otro* se interrelacionan los niveles de Filosofía del lenguaje (estudios I y II), Filosofía de la acción (estudios III-IV) y la identidad personal (estudios V-V), para alcanzar la pretensión ética de un sujeto cuya identidad fue desplegada narrativamente (estudios VII-VIII y IX). La dimensión política será abordada por el autor en: *Memoria, la historia y el olvido* (2004) y en *Los caminos del reconocimiento* (2005).
5. Al respecto se puede enriquecer la reflexión desde la obra de Hans Jonas (1995). *El Principio de Responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona, Herder.
6. La otra acepción, más difundida, es la de fábula o historia imaginaria.
7. El autor propone una distinción entre ética y *moral*, reconociendo dos herencias: «una herencia aristotélica, en la que la ética se caracteriza por su perspectiva teleológica, y otra kantiana en la que la moral se define por el carácter de obligación de la norma, por tanto, por un punto de vista deontológico» (174). Sin la pretensión de ignorar uno de los extremos, el autor concluye en que «se establecería entre las dos herencias una relación a la vez de subordinación y de complementariedad, reforzada, en definitiva, por el recurso de la moral a la ética» (175).
8. El término equidad viene del latín *aequus* que quiere decir «igual». Pero también tiene raíces griegas: «ἐπιεικεία» que quiere decir «justicia en el caso correcto»: dar a cada uno según sus posibilidades y a cada uno según sus necesidades.

## Referencias bibliográficas

ADORNO, Theodor (1998). *Educación para la emancipación*. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Edición de Gerd Kadelbach. Ediciones Morata: Madrid. ISBN: 84-7112-423-8. Título original de la obra: *Erziehung zur Mündigkeit* (1963). Frankfurt am Main.

ANIJOVICH, Rebeca (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Editorial Paidós.

ARISTÓTELES (1974). *Poética*. Madrid: Gredos.

BAUMAN, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

——— (2007a). *Tiempos líquidos*. Vivir en una época de incertidumbre. Barcelona: Tusquets Editores.

——— (2007b). *Miedo líquido*. Barcelona: Editorial Paidós.

BONYUAN, Marcelo [en línea] (2009-2010). Paul Ricoeur: Yo e identidad en el marco del sí mismo como otro. *Revista Borradores*, X-XI. Universidad Nacional de Río Cuarto. [Consultado el 8 de mayo de 2020] Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Borradores.htm>

BRONFENBRENNER, Urie (1973). Equality and Equity. En: Murillo Torrecilla, Javier (enero-junio, 2004). *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 2 (1).

——— (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Editorial Paidós.

CASTELLS, Manuel (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

DUBAR, Claude (2002). *La crisis de las identidades*. La interpretación de una mutación. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

FONTI, Diego y Jimena Echeguía Codolá (2018). ¿Socialización o autonomía? La ética como campo de tensiones en la relación educativa y un abordaje particular desde la discapacidad. En: *Miradas y voces de la investigación educativa I*, 46-59. Coedición de: Universidad Católica de Córdoba, Universidad de Guadalajara.

GIDDENS, Anthony (1995). *Modernidad e identidad del yo*. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Ediciones Península.

HIRIGOYEN, Marie - France (2008). *Las nuevas soledades*. El reto de las relaciones personales en el mundo de hoy. Barcelona: Editorial Paidós.

JENKINS, Richard (2004). *Social identity*. Londres, Reino Unido: Routledge.

JONAS, Hans (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.

MACINTYRE, Alasdair (1981). *Tras la virtud*. Indiana: University of Notre Dame Press.

MURILLO TORRECILLA, Javier [en línea] (enero-junio, 2004). Equidad en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 2 (1). [Consulta: 10 de mayo de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55120101.pdf>

NÉSPOLO, Jimena [en línea] (2007). El problema de la identidad narrativa en la filosofía de Paul Ricoeur. *Orbis Tertius*, 12 (13). [Consulta: 10 de junio de 2019] Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/28209242\\_El\\_problema\\_de\\_la\\_identidad\\_narrativa\\_en\\_la\\_filosofia\\_de\\_Paul\\_Ricoeur](https://www.researchgate.net/publication/28209242_El_problema_de_la_identidad_narrativa_en_la_filosofia_de_Paul_Ricoeur)

NICASTRO, Sandra (2015). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.

PIAGET, Jean (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Editorial Labor.

REPÚBLICA ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación (2006). Ley de Educación Nacional N.º 26206. [Consulta: 12 de mayo de 2019] Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

RICOEUR, Paul (1969). *Le Conflict des interprétations*. Essais d'hermeneutique. París: Seuil.

——— (1975). *Hermenéutica y Estructuralismo*. Traducción de la primera parte de *Le Conflict des interprétations*. Essais d'hermeneutique. Buenos Aires: Ediciones Megápolis, de la Asociación Editorial La Aurora.

——— (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI Editores. Primera edición en francés: Éditions du Seuil. París. (1990). Título original: *Soi-même comme un autre*.

——— (2001). *Del texto a la acción*. Ensayos de hermenéutica II. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

——— (2004). *Memoria, la historia y el olvido*. Barcelona: Editorial Trotta.

——— (2005). *Los caminos del reconocimiento*. Barcelona: Editorial Trotta.

——— (2009). La vida: un relato en busca de narrador. En: *Escritos y conferencias: alrededor del psicoanálisis (192-206)*. México: Siglo XXI Editores.

SCANNONE, Juan Carlos y Gerardo Remolina (Eds.) (1999). *Filosofar en situación de indigencia*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

ZAPATA DÍAZ, Guillermo [en línea] (2008). Ética narrativa en Paul Ricoeur. *Universitas Philosophica*, 25 (50), p.p. 121-139. [Consulta: 13 de mayo de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/4095/409534414006.pdf>

## Datos del autor

### **WALTER EDUARDO AVANZINI**

Médico cirujano por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesor superior de Filosofía en el Instituto Jesús Buen Pastor, Río Cuarto, Córdoba. Licenciado en Filosofía, Universidad del Salvador, Área San Miguel, Buenos Aires. Licenciado en Educación, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires. Magíster en Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba. Doctorando en Educación, con tesis en proceso de evaluación final, Universidad Católica de Córdoba.

Fecha de recepción: 27/3/2020

Fecha de aceptación: 30/4/2020