

Filosofía y narrativas (auto) biográficas en la escuela.

Una mirada desde la formación de subjetividades políticas

Philosophy and (auto) Biographical Narratives in the School. A View from the Formation of the Political Subjectivity.

Filosofia e narrativas (auto) biográficas na escola. Um olhar desde a formação de subjetividades políticas.

Edisson Leonardo Parra-Herrera* <https://orcid.org/0000-0001-8708-1875>



Para citar este artículo

Parra-Herrera, E. L. (2023). Filosofía y narrativas (auto) biográficas en la escuela. Una mirada desde la formación de subjetividades políticas. *Folios* (57). <https://doi.org/10.17227/folios.57-13332>

Artículo recibido
31/01/2021

Artículo aprobado
16/02/2021

.....
* Secretaría de Educación Distrital.
Correo: el.parra10@uniandes.edu.co

Resumen

Este artículo de reflexión explora el papel que juega la filosofía en los proyectos de formación-investigación de subjetividades políticas desde el uso de narraciones (auto)biográficas en la escuela. Para ello, en primer lugar, señala cómo las discusiones sobre el sujeto tienen su punto de partida en Descartes y muestra los elementos que existen en la filosofía de Nietzsche para la formación de subjetividades políticas. En segundo lugar, desde el pensamiento de Ricoeur, responde en qué sentido la configuración de la trama constituye a la subjetividad. Luego, se pregunta por la posibilidad de formación-transfiguración del sujeto político; es decir, muestra en qué sentido es posible formar-transfigurar la subjetividad política para finalmente ver cómo sucede la formación de esta subjetividad a partir del uso de narrativas (auto)biográficas en la escuela. Tras la exploración se encuentra principalmente que la filosofía sirve de sustento ontológico y epistemológico a las investigaciones o proyectos educativos de formación de subjetividades políticas desde este tipo de narraciones. De igual modo, que estas metodologías recurren a la filosofía para ver el desarrollo de conceptos asociados al sujeto y al poder; además, se acercan a una actitud filosófica; sin embargo, se postula con Masschelein, que los filósofos de la educación tienen una mirada instrumental de la escuela por lo que es necesario que ella encuentre un lenguaje propio.

Palabras clave

Subjetividad política; formación política; metodologías (auto)biográfico narrativas; Friedrich Nietzsche; Paul Ricoeur

Abstract

This reflection paper explores the role of philosophy in the projects of research-formation of political subjectivities from the use of (auto) biographical narrations in the school. To that end, it indicates first, how the discussions about the subject have a starting point in Descartes and shows the elements in the philosophy of Nietzsche for the formation of the political subjectivity. Secondly, from Ricoeur's thinking, it answers in what sense the configuration of the plot constitutes subjectivity. Then, it asks about the possibility of formation-transfiguration of the political subject. In other words, it shows in what sense it is possible to form-transfigure political subjectivity to finally see how the formation of this subjectivity happens from the use of (auto) biographical narratives in school. After the exploration, it is mainly found that philosophy is used as an ontological and epistemological support for research or educational projects for the formation of political subjectivities from this type of narrative. Similarly, these methodologies resort to philosophy to grasp the development of the concepts associated to the subject and the power, then they get closer to a philosophical attitude; however, it is postulated, with Masschelein, that the philosophers of education have an instrumental look at the school, so it is necessary for it to find its own language.

Keywords

Political subjectivity; political formation; (auto) biographical narratives methodologies; Friedrich Nietzsche; Paul Ricoeur

Resumo

Este artigo de reflexão explora o papel desempenhado da filosofia nos projetos de pesquisa-formação de subjetividades políticas a partir do uso de narrativas (auto) biográficas na escola. Para tanto, em primeiro lugar, aponta como as discussões sobre o sujeito tem seu ponto de partida em Descartes, e mostra os elementos que existem na filosofia de Nietzsche para a formação da subjetividade política. Em segundo lugar, desde o pensamento de Ricoeur, responde em que sentido a configuração da trama constitui a subjetividade. Em seguida, questiona-se sobre a possibilidade de formação-transfiguração do sujeito político. Ou seja, mostra em que sentido é possível formar-transfigurar a subjetividade política para, finalmente, ver como se dá a formação dessa esta subjetividade a partir do uso de narrativas (auto)biográficas na escola. Após a exploração, verifica-se principalmente, que a filosofia é utilizada como suporte ontológico e epistemológico às pesquisas

ou projetos educacionais para a formação de subjetividades políticas a partir desse tipo de narrações. Da mesma forma, que essas metodologias recorrem à filosofia para ver o desenvolvimento dos conceitos associados ao sujeito e ao poder; além disso, aproximam-se a uma atitude filosófica; no entanto, postula-se com Masschelein, que os filósofos da educação têm um olhar instrumental para a escola sendo necessário que ela encontre uma linguagem própria.

Palavras-chave

Subjetividade política; formação política; metodologia (auto) biográficas; Friedrich Nietzsche; Paul Ricoeur

La verdadera filosofía consiste en aprender de nuevo a ver el mundo, y en este sentido una historia relatada puede significar el mundo con tanta "profundidad" como un tratado de filosofía.

MERLEAU-PONTY (1994, p. 20).

Introducción

La investigación biográfico-narrativa en educación toma cada vez más fuerza en los acercamientos a la experiencia escolar (Bolívar *et al.*, 2001). Esta inserción en el campo educativo, que tiene sus antecedentes en el giro hermenéutico, ocurre en concordancia con las concepciones múltiples sobre las narrativas. Así, Bolívar *et al.* distinguen entre la narrativa misma, es decir, el fenómeno narrativo; la investigación narrativa, y el uso de la narrativa, entendida esta última como la posibilidad que dan estas herramientas para transformar las prácticas educativas.

Este auge de los estudios narrativos en educación tiene que ver también con su utilidad como instrumentos de formación de las subjetividades. De hecho, el actual apogeo de los *métodos biográfico-narrativos* se asocia a las formas de gobierno de los individuos. Pues, los relatos son una de las formas de acceder a la verdad en las dinámicas que convierten a los sujetos en *objeto de saber*. "Las biografías son, pues, procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos. Este querer saber de sí mismo puede ser –entonces– un instrumento de poder" (Bolívar *et al.*, 2001, p. 10). Empero, los relatos y biografías son también formas políticas que pueden permitir a los individuos hacer frente a las formas de dominación. Lo anterior depende de las condiciones de enunciación en las que emergen y circulan los relatos, así como de los horizontes de

sentido en los cuales están inscritos. De este modo, pueden servir de dispositivo de formación de una consciencia crítica y un tipo de actitud filosófica.

Ahora bien, el saber narrativo se ha dado a la tarea de demostrar su validez como una forma de conocimiento fiable dentro de las ciencias humanas y sociales. Esto, por supuesto, dentro del marco de las luchas por el reconocimiento epistémico. De igual manera, ha tenido que validar su impacto en el campo educativo desde la enseñanza y la formación de subjetividades. En este camino, los teóricos de la narrativa señalan que "la narrativa constituye un enfoque propio, y no solo una metodología (cualitativa) más a añadir a otras" (Bolívar *et al.*, 2001, p. 87). Por tanto, para fundamentar su trabajo, estos autores se remiten a un 'ángulo filosófico' que dé sustento conceptual y epistemológico a la investigación (auto) biográfica narrativa. Seguidamente, resulta sugerente que justifiquen esta tarea desde una crítica hecha por Bárcena y Mèlich (2000) a las investigaciones educativas que tienen su asidero en la narración. Para estos autores, "la mayoría de las pretendidas innovaciones educativas, que toman su asiento en lo narrativo, dejan, sin embargo, que desear desde el punto de vista teórico y filosófico" (p. 94). A partir de este suceso particular quiero hacer la pregunta: ¿cuál es el papel que cumple la filosofía en las investigaciones (auto) biográfico-narrativas y en los proyectos educativos de formación de subjetividades políticas en la escuela?

En esta relación entre la filosofía y la formación de subjetividades políticas en el contexto escolar, desde el punto de vista narrativo, está implícita una mirada sobre la escuela. Es decir, debe tenerse en cuenta cómo es concebida la escuela desde, en este caso, los filósofos de la educación, tanto como la forma en la que desde la escuela es concebida la filosofía. Ahora bien, puesto que la perspectiva

(auto)biográfico-narrativa se dirige especialmente al rescate de la experiencia a partir de la voz de los sujetos, un elemento que aparece en la relación analizada es el lenguaje. En este sentido, Simons y Masschelein (2018) señalan que las miradas desde la filosofía de la educación sobre la escuela han sido instrumentalizadoras. De ahí que prime un lenguaje y una mirada filosófica para definir lo que es la escuela. De hecho, la escuela opera con las metáforas o ejemplos filosóficos para definir su forma y sus funciones. Así, una de las historias favoritas para abordar el aprendizaje es el mito de la caverna de Platón. Por tanto, plantean Simons y Masschelein, se requiere que la escuela encuentre una voz pedagógica que le permita contar su propia historia.

Entonces, en este escrito reflexiono sobre la posibilidad de formar subjetividades políticas desde el uso de narraciones (auto)biográficas en la escuela. En este ejercicio pienso en voz alta sobre el diálogo que tengo que efectuar con la filosofía para pensar dicha eventualidad. Para ello, en el primer apartado construyo, a partir de un rodeo por el sujeto moderno-cartesiano, una comprensión de la subjetividad política desde la filosofía de Nietzsche. En un segundo momento, recurro a Ricoeur para encontrar también en él a la ficción como elemento que hace posible la transfiguración de la subjetividad política. En la tercera parte, afirmo que es factible formar a las subjetividades políticas. Finalmente, señalo que más allá de ver la relación entre la filosofía y la educación, es importante aprender a ver con una mirada pedagógica los elementos filosóficos. Así, aunque la filosofía y la metodología biográfico-narrativa en educación tengan en común el rescate de la vida y la propia experiencia, el artículo deja abierta la idea, con Simons y Masschelein (2018), de que es necesario que la educación encuentre su propia lengua o voz pedagógica. En consecuencia, postulo que la metodología (auto)biográfico-narrativa es una herramienta por excelencia para lograr este proceso.

Filosofía y subjetividad política

Es una exigencia común que los trabajos tanto prácticos como teóricos busquen tener un fuerte

sustento filosófico. Así, la filosofía se presenta como el piso o las raíces teóricas sobre las cuales edificar la estructura. La filosofía, en principio, provee los conceptos sobre los que montar el andamiaje teórico de la vida práctica. En este sentido, para indagar por la formación de la subjetividad política es loable recurrir a ella para definir qué entendemos por sujeto, subjetividad y subjetivación. Esto, a pesar de la afirmación de Paul Veyne (citado por Murillo, 2016): “el problema de la subjetivación no es filosófico; es histórico [...]; mejor aún, es exclusivamente histórico, puesto que el sujeto de los filósofos varía históricamente” (p. xx).

En todo caso, pensar el sujeto me remite a René Descartes, el fundador del programa de la metafísica moderna. Este consistió en el “intento de explicar el ser de todas las cosas desde la subjetividad humana” (Cruz, 1993, p. 179) y no desde un fundamento divino. Danilo Cruz muestra cómo la expresión *ego cogito* no se reduce al ‘yo pienso’, sino que contiene además de la razón al intelecto, la voluntad, la imaginación y la sensibilidad, aunque “tiene la primacía el ego cogito como pensar, inteligencia y razón” (p. 179). Frente a este contexto, la vuelta a Descartes y a los fundamentos de la modernidad, para mostrar su rechazo, ha unido a los más asiduos enemigos (Žižek, 2007). En contraposición, Žižek reafirma al sujeto cartesiano, pero aclara que no se trata de regresar al *cogito* desde la manera en que el “concepto dominó el pensamiento moderno (el sujeto pensante transparente para sí mismo), sino de sacar a la luz su reverso olvidado, el núcleo excedente, no reconocido, que está muy lejos de la imagen apaciguadora del sí-mismo transparente” (Žižek, 2007, p.10).

En efecto, muchos eran los elementos constituyentes de la subjetividad que quedaban a un lado del concepto moderno de sujeto. Para Merleau-Ponty (1985), por ejemplo, “en la perspectiva de la conciencia, la política es impensable” (p. 3), pues no eran consideradas las intenciones, sentidos y consecuencias que tienen *nuestros* actos como parte de un contexto histórico. De esta forma, desde la concepción cartesiana no es posible pensar lo relacional conflictivo como escenario de constitución

de la subjetividad. “Superar la metafísica moderna y sus ideales normativos de subjetividad se hace indispensable para que aparezca la otredad y la diferencia” (Parra, 2019, p. 413). Así, el sujeto, el cartesiano, autocontenido y autorreferencial, no daba lugar a la alteridad. Además, la suspensión de la temporalidad del sujeto llevó a concebir la identidad como unívoca, estática y trasparente. Por tanto, la noción actual de sujeto fue construida en oposición al sujeto de Descartes: “no es una esencia, no tiene una identidad prestablecida; el sujeto implica un modo de ‘ser’ y de ‘estar’, una multiplicidad de acciones y posiciones y una producción social” (Martínez y Cubides, 2012, p. 175).

En este horizonte, uno de los más asiduos críticos de la modernidad y su modo de pensar metafísico fue Friedrich Nietzsche. Sin embargo, en su pensamiento temprano erigió una metafísica estética a partir del concepto de *voluntad*, tomado de Schopenhauer. Para Danilo Cruz Vélez, Schopenhauer desarrolló el programa de la metafísica moderna erigiendo a la voluntad como esencia, o *subjectum*, del mundo. En todo caso, este principio, que representa al qué del mundo, es ciego e irracional. Así, el sujeto cognoscente no es un sujeto puro, sino que, desde el punto de vista de la representación, el sujeto es visto como un individuo que tiene sus raíces en el cuerpo. En este sentido, el investigador está anclado al mundo “como *individuo*; es decir, su conocimiento, que es el soporte que condiciona todo el mundo como representación, está mediado por un cuerpo cuyas afecciones [...] constituyen el punto de partida de la intuición de aquel mundo” (Schopenhauer, 2004, p. 151). Nietzsche se distanciaría de la concepción moral del mundo y de la necesidad metafísica señaladas por su maestro, pero mantendría el carácter estético creador de la voluntad y la primacía de la intuición en su concepto de *voluntad de poder*. Para él, el arte y no la moral, en el primer periodo de su pensamiento, es la actividad propiamente metafísica: “solo como fenómeno estético están eternamente justificados la existencia y el mundo” (Nietzsche, 2000a, p. 69).

El primer periodo de la filosofía de Nietzsche culmina con *Humano demasiado humano*. Allí, utilizando la máscara de la ciencia (periodo ilustrado), ataca al arte, la religión y la metafísica junto con sus conceptos fundamentales ligados a la verdad: entre ellos, fundamento, incondicionado, absoluto, razón, fin y sujeto. Este cambio de la mirada en el que niega la metafísica tiene que ver con la reivindicación del espíritu histórico: “la metafísica, como principio de identidad, necesita romperse para dar paso a que el hombre se abra a las diferentes posibilidades históricas” (Parra, 2012, p. 64). Entonces, se produce un cambio de perspectiva: “todo ha devenido; no hay *datos eternos*, lo mismo que no hay verdades absolutas. Así, es oportuno dejar de ver todo inmóvil e identificar las metamorfosis de las cosas. Pero, los “filósofos, todos ellos piensan de una manera esencialmente a-histórica; de esto no cabe ninguna duda” (Nietzsche, 1984 p. 30). Más aún, “el pecado original de todos los filósofos es la falta de sentido histórico” (Nietzsche, 2007, p. 44). Por ello, Nietzsche se opone a todos los conceptos que tienen su asidero en una *razón metafísica* que es ciega frente a las transformaciones de la historia. Dicha razón, además, cierra “el entendimiento ante las diversas y mudables instancias y perspectivas desde las que se configura la vida de relación cotidiana de los hombres en sociedad” (Jara, 1998, p. 303).

Esta crítica a la metafísica pone en jaque la idea del sujeto como fundamento del mundo y como una entidad racional autosuficiente. Para Nietzsche, el hombre ante la imposibilidad de conocer el incesante torrente del devenir se inventó el mundo del ser, pero “la única existencia de la que tenemos alguna garantía es mudable, no idéntica en sí misma, y posee relaciones” (Nietzsche, citado por Vaihinger, 2006, p. 61). De esta manera, es posible pensar desde Nietzsche la existencia de un sujeto que no puede ser, sino con otros. Pues, una fuerza siempre es en relación con otras fuerzas, nunca puede ser por sí misma: “la fuerza mantiene una relación esencial con la fuerza” (Deleuze, 2008, p. 73). De aquí se desprende que tanto el sujeto como la consciencia son construcciones sociales: “la consciencia es, propiamente, una red de

conexiones entre hombre y hombre” (Nietzsche, 1990, p. 218). Por supuesto, la lectura nietzscheana de la realidad está dada en “los términos de la voluntad de poder o, lo que es lo mismo, en términos de relaciones de poder” (Quejido, 2014, p. 50).

Empero, luego de destituir al sujeto como fundamento del mundo, y de hecho a todo fundamento, Nietzsche postula que el sujeto es una ficción necesaria. El sujeto y el yo aparecen como parte de las ficciones que son creadas por el intelecto ante la imposibilidad de asimilar el torrente incesante del devenir. En consecuencia, “el individuo permanente y su unidad es, de modo similar, algo necesariamente imaginado” (Vaihinger, 2006, p. 62). De esto se desprende que no hay un sujeto detrás de la acción: “tal sustrato no existe; no hay ningún ‘ser’ detrás del hacer, del actuar, del devenir; ‘el agente’ ha sido ficticiamente añadido al hacer, el hacer es todo” (Nietzsche, 1984, p. 52). Así, para Nietzsche, el sujeto es producido por la actividad interpretativa. Ahora, dado que la acción hermenéutica está sustentada en la voluntad de poder, “es el poder el que es productivo, productor del sujeto mismo” (Conill, 1997, p. 183). En este contexto de ideas, el filósofo alemán señala que el hombre, este animal creador de metáforas por medio del lenguaje, tiene la singularidad de ser consciente de su proceder ficcional: “esta consciencia de sí [...] es también el origen de ideas delirantes, de ficciones [...] de la ficción del yo” (Ávila, 1999, p. 194). Por tanto, la ficción del sujeto entendido como unidad, cohesión y sustrato de la pluralidad invierte el proceso, pues el sujeto es producido por la multiplicidad.

Esta acción interpretativa, mediante la cual se produce al sujeto, está dentro de la dinámica de la lucha de fuerzas. Para Jesús Conill (1997), el desarrollo de la hermenéutica de Nietzsche y de su tinte político se hace evidente en la transvaloración de todos los valores. Pues esta “es una forma de hermenéutica cuya transformación se rige por parámetros suministrados desde una *fisiología que tiene relevancia política* [...] (empresa política), porque tiene como resultado la transformación de las estructuras de poder y las formas de existencia” (p. 174). De hecho, en este tercer periodo de la filosofía de Nietzsche,

que es caracterizado como una filosofía afirmativa, se da un giro de la fisiología estética a la fisiología¹ del poder. Entonces, para reflexionar sobre el carácter político de la voluntad de poder hay que tener en cuenta el carácter relacional de las fuerzas y, por tanto, lo relacional conflictivo como irreductible. A partir de esto, se postula que es factible una lectura agonista de la filosofía política de Nietzsche (Conill, 1997; Cifuentes, 2000). Con base en esta es posible plantear una defensa de la alteridad, la diferencia y la singularidad. Pues, para Nietzsche, lo que pesa en la distinción entre los que gobiernan y los gobernados “no es la afirmación del poder sobre otros, sino [...] una afirmación de la diferencia como precondition para el conflicto y la lucha” (Lemm, 2013, p. 83).

Además, el carácter irreductible relacional de las fuerzas para la comprensión de los diferentes fenómenos implica que se encuentra en Nietzsche una defensa de la pluralidad. Así, “la filosofía de Nietzsche no se comprende mientras no se tenga en cuenta su esencial pluralismo” (Deleuze, 2008, p. 11). De hecho, Deleuze resalta que pluralismo y filosofía son sinónimos y que el pluralismo es el modo por excelencia del pensamiento filosófico. Esta forma de pensar plural está ligada con la idea de que una cosa tiene múltiples sentidos de acuerdo con las fuerzas que se apropien de ella en los diferentes momentos. “Una cosa tiene tanto sentido como fuerzas capaces de apoderarse de ella. Pero la propia cosa no es neutra, y se halla más o menos en afinidad con la fuerza que actualmente la posee” (Deleuze, 2008, p. 12). Para determinar la cualidad de las fuerzas y las máscaras que estén

1 Nietzsche introduce un nuevo marco interpretativo que permite resignificar las valoraciones introducidas por la metafísica. Este está sustentado en el cuerpo como el *hilo conductor o centro de interpretación* desde el cual damos sentido a las cosas. Por tanto, para Nietzsche la hermenéutica, por ejemplo, no parte del lenguaje, sino del cuerpo. Es el cuerpo quien interpreta. En consecuencia, el pensamiento filosófico responde a las *exigencias fisiológicas* de los filósofos: “la mayor parte del pensamiento consciente de un filósofo está guiada de modo secreto por sus instintos y es forzada por estos a discurrir por determinados carriles” (Nietzsche 2000b, p. 25). Teniendo en cuenta lo anterior, Nietzsche (2003) nos deja la tarea de *cambiar lo aprendido*, pues, “las cuestiones de la política, del orden social, de la educación han sido hasta ahora falseadas íntegra y radicalmente [...] por el hecho de haber aprendido a despreciar las cosas pequeñas, quiero decir los asuntos fundamentales de la vida misma” (p. 59).

presentes, es necesario el arte de la interpretación que es también pluralista. Este valora y pone en la balanza a las diferentes fuerzas que se apropian de una cosa para determinar sus sentidos. Por tanto, “la historia entera de una ‘cosa’, de un órgano, de un uso, puede ser así una ininterrumpida cadena indicativa de interpretaciones y reajustes siempre nuevos [...], la forma es fluida, pero el ‘sentido’ lo es todavía más” (Nietzsche, 1984, p. 88). De este modo, Nietzsche se opone a la manera metafísica de encontrar la esencia, determinada ahora por el sentido: “siempre hay una pluralidad de sentidos, una *constelación*, un conjunto de sucesiones, pero también de coexistencias, que hace de la interpretación un arte. ‘Cualquier subyugación, cualquier dominación equivale a una nueva interpretación’” (Deleuze, 2008, p. 10).

En suma, con el recorrido realizado nuestro cómo un acercamiento a la filosofía de Friedrich Nietzsche permite pensar y construir una noción de subjetividad política. Para ello creo necesario abordar la discusión sobre la posibilidad de hallar una filosofía o teoría política en el filósofo alemán. La respuesta afirmativa a esta cuestión me ubica, en parte, en el proyecto de transvaloración de todos los valores como una empresa política agonista que busca construir sentidos que hagan frente a la voluntad de nada. Pues la lucha interpretante e infinita entre las fuerzas es sinónimo de la imposibilidad del cerramiento del sentido. La crítica de Nietzsche a la metafísica me da las herramientas para evocar una subjetividad-política con sentido histórico, consciente del carácter ficcional de la realidad y de la alteridad conflictiva como irreductible.

“La vida: un relato en busca de narrador”

Lo narrativo no es, entonces, solamente el sistema simbólico en el cual los hombres disponen expresar el sentimiento de su existencia: lo narrativo es el lugar donde la existencia humana toma forma, donde se elabora y se experimenta bajo la forma de una historia.

DELORY-MOMBERGER (2015, p. 5)

Anteriormente mostré la posibilidad de pensar la subjetividad política a partir de algunos elementos de la filosofía de Nietzsche. Esto con el fin de empezar a leer, desde los estudios narrativos, a un filósofo en clave pedagógica. Ahora, voy a remitirme a uno de los referentes canónicos en dichos estudios y que los sustentan filosóficamente: Paul Ricoeur. Así, intento traer a colación otros elementos que me permitan pensar la configuración de la subjetividad desde el relato. Para el caso, es posible señalar que tanto en Nietzsche como en Ricoeur está el vínculo de la ficción como posibilidad que desde el lenguaje pueda transfigurarse la subjetividad política.

Si retomo la preocupación de que las investigaciones narrativas tengan un fuerte sustento filosófico y epistemológico, encuentro que a partir de Ricoeur puede evidenciarse el vínculo existente entre la narrativa y la hermenéutica. Este lazo en el que participa también la literatura está tejido desde la metáfora que señala que “las personas son tanto *escritores como lectores* de su propio vivir” (Bolívar *et al.*, 2001, p. 88). De esta manera, se establece un paralelo entre la escritura de un texto literario y un relato de vida o entre la construcción de un texto y la construcción de la propia vida.

El vínculo entre el relato y la existencia humana es su carácter temporal. Precisamente, Ricoeur postula que existe una correlación entre el carácter temporal de la existencia humana y contar una historia. Es decir, no es posible comprender el tiempo apartado de la narración o la narración de espaldas al tiempo. En palabras de Ricoeur: “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula de un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur, 2013, p. 113).

Entonces, vivimos nuestra experiencia de manera temporal y narrativa. Nuestros relatos están configurados temporalmente en una trama con sentido que es lo propio de los relatos. “La *trama* es la operación configuradora por la que hechos particulares y sucesos adquieren la forma de historia o de narración; por lo que cualquier acontecimiento, para que sea tal, precisa ser puesto en intriga, integrado

en un relato” (Bolívar *et al.*, 2001, p. 91). De esta manera, en palabras de Ricoeur, “la trama: ‘toma juntos’ e integra en una historia total y compleja los acontecimientos múltiples y dispersos, y así esquemática la significación inteligible que se atribuye a la narración tomada como un todo” (Ricoeur, 2013, p. 32). En el proceso de configuración de la trama se desarrolla lo que Ricoeur denomina como ‘identidad narrativa’. Este concepto permite mostrar cómo los sujetos son resultado de sus experiencias narradas. Pues, al mismo tiempo que la narración toma las experiencias para construir los relatos, la construcción del relato mismo constituye experiencia. Por ello, la trama es definida como “la composición de intenciones, causas y azares que, al igual que en el relato, han ido configurando la vida” (Bolívar *et al.*, 2001, p. 91).

En consecuencia, es posible afirmar que a partir de las diferentes formas de narrarse se producen variadas maneras de ser de las subjetividades. En este proceso puede observarse que desde el relato tenemos acceso a los hechos y acontecimientos tanto de la vida ajena como de la propia. “El hombre experimenta su existencia en el sentimiento de una unidad y una identidad mantenida a través del tiempo” (Delory-Momberger, 2015, p. 3). Entonces, dicho acceso se experimenta a través del lenguaje: palabras e imágenes. Por tanto, la vida es vida narrada. Frente a esto, Delory-Momberger señala, al igual que Nietzsche, cómo el hombre olvida que las imágenes que usa para darle ‘curso’ a su vida son tan solo metáforas usadas en el devenir cosmológico. Por ello es necesario, dice Ricoeur recordando a Nietzsche, la ‘radical honestidad intelectual’ (*Redlichkeit*) de la que forma parte reconocer que los paradigmas no son absolutos: “nos adherimos desesperadamente a la idea de que el orden es nuestro mundo, a pesar de todo” (Ricoeur, 2013, p. 141). Sin embargo, el mismo Nietzsche (2006) señala que es propio del intelecto humano creerse el centro del mundo. “Pero, si pudiéramos comunicarnos con la mosca, llegaríamos a saber que también ella navega por el aire poseída de ese mismo *pathos*, y se siente el centro volante de este mundo” (p. 17).

Así, tomamos las metáforas que circulan en la atmósfera social y les imprimimos nuestra singularidad y con las historias que contamos nosotros mismos. Nuestro cuerpo, por ejemplo, surge cuando cuenta historias, como dice Delory-Momberger utilizando a Schapp. En este camino, lo que Ricoeur llama la estructura prenarrativa de la vida toma forma, al igual que la intriga, en una historia con un inicio, desarrollo y un final. “Por el relato, los hombres se convierten en los propios *personajes* de su vida y le asignan una *historia*”. De este modo, la vida cobra sentido en el relato, en él tiene su ‘lugar’; cobra relevancia como historia. En todo caso, “entre vivir y relatar se abre un espacio, por ínfimo que sea. La vida es vivida, la historia es relatada” (Ricoeur, 2002, p. 18). No obstante, podemos preguntar: “¿pueden los individuos humanos vivir la vida fuera del relato? ¿Puede la vida ser vivida sin ser contada? ¿Existe una vida humana que no esté en relación con ella misma?” (Delory-Momberger, 2015, p. 2).

En este proceso de reconfiguración de la realidad por medio del texto cumple un papel vital la ficción. Esta suministra a las formas narrativas no históricas los esquemas de inteligibilidad para configurarse:

El mundo de la ficción es un laboratorio de formas en el cual ensayamos configuraciones posibles de la acción para poner a prueba su coherencia y plausibilidad [...] en esta fase, la referencia se mantiene en suspenso: la acción imitada es una acción *solo* imitada, es decir, fingida, fraguada. Ficción es *fingere* y *fingere* es hacer. El mundo de la ficción, en esta fase de suspenso, no es más que el mundo del texto, una proyección del texto como mundo. (Ricoeur, 2002, p. 21)

De esta forma, es posible, por medio de la ficción y su poder para reconfigurar la acción, pensar en desafiar la realidad establecida y crear mundos nuevos. Mediante el ‘como si’ que nos provee el lenguaje puede transfigurarse el mundo y las maneras de ser y estar en él: “la ficción es precisamente lo que hace del lenguaje ese supremo peligro” (Ricoeur, 2013 p. 151). Así, el relato reconfigura la vida y por tanto al sujeto. Para Ricoeur esta potencia del texto no termina con la configuración de la trama, sino con el encuentro entre el mundo del texto y

el mundo del lector. Así, “el acto de leer pasa a ser así el momento crucial de todo el análisis. Sobre él descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector” (Ricoeur, 2006, p. 15). De esta manera, las obras ficcionales o narrativas amplían la experiencia, el mundo del lector y por tanto configuran su subjetividad. Este movimiento se da en tanto el lector actualiza la trama del texto.

Así, el mundo del texto y el mundo del lector tienen en común la configuración de la trama. “La trama, dice Aristóteles, es la mimesis de una acción” (Ricoeur, 2013, p. 33). Esta, la trama, hace las veces de mediadora entre “prefiguración del campo práctico y su refiguración por la recepción de la obra” (p. 33). Entonces, por medio de las tramas inventadas por nosotros mismos damos “forma a nuestra experiencia temporal confusa, informe y, en el límite, muda” (Ricoeur, 2002, p. 20). Así, por medio de la ficción configuramos las tramas que dan voz a nuestras experiencias.

En este sentido, el texto puede confrontar la realidad, subvertirla o afirmarla: “la relación más paradójica del arte con la realidad sería incomprensible si el arte no des-compusiera y no re-compusiera nuestra relación con lo real” (Ricoeur, 2002, p. 21). De este modo, la comprensión política de la subjetividad tiene que ver con la manera en la que el hombre se configura por medio de las tramas, puesto que nos relacionamos con nosotros, con los otros y con el mundo de manera narrativa, es decir, ficcional:

La ficción tiene ese poder de *rehacer* la realidad y, más precisamente, en el marco de la ficción narrativa, la realidad práctica, ya que el texto aspira intencionalmente a un horizonte de realidad nueva que hemos llamado mundo. Este mundo del texto interviene en el mundo de la acción para darle nuevas formas o, si se quiere, para transfigurarlo. (Ricoeur, 2002, p. 26)

De esta manera, parece que no es posible afirmar tajantemente que los seres humanos no pueden vivir la vida por fuera del relato. Pues damos sentido a la vida por medio de los relatos que contamos. Así, a pesar de que Ricoeur señala que existe un abismo insalvable entre la vida y las historias, argumenta

cómo la vida se narra y los relatos se viven. Para el autor francés, existe una estructura prenarrativa de la experiencia que al devenir en historias da lugar al nacimiento de la subjetividad entendida como identidad narrativa. De este modo, la génesis del hombre se da a partir de su comprensión como un ser enredado en historias. En esa configuración, que tiene que ver con las tramas culturales en las que se desarrolla, la ficción tiene un papel fundamental en la posibilidad que se tiene de escapar de los peligros de la identidad absoluta.

Sobre la posibilidad de formación/ transfiguración de la subjetividad política

La posibilidad de una transmutación como nueva forma de sentir, de pensar y sobre todo como nueva forma de ser (el superhombre).

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba> (2008, p. 103)

Pensar en la formación de la subjetividad política implica aceptar que, en diferentes espacios educativos, esta labor es posible. En dicha tarea, he recurrido a la filosofía para tomar la comprensión del fenómeno subjetivo y de su carácter político. De igual manera, más allá o junto con los conceptos, nos remitimos a una forma de reflexión o pensar que es propia de una actitud filosófica crítica: en este caso, no dar por sentada ninguna verdad y someter las creencias establecidas a revisión constante. Además, entenderlas como formaciones históricas que están insertas en relaciones de poder. Ficciones que buscan imponer una interpretación del mundo y, por tanto, de la subjetividad.

Al enfrentarme a la tarea de formar subjetividades políticas encuentro la pregunta: ¿qué tipo de subjetividad política? Junto a ello, debo reconocer que la formación del sujeto político es un proceso que no ocurre en su totalidad en un espacio particular. Esto significa que puede ser más factible apuntar a formar en la escuela aspectos que se consideren como constitutivos de la subjetividad política (entre ellos, la memoria, la narración, la identidad, el posicionamiento y la proyección) (Ruiz y Prada, 2012).

Precisamente, sobre el caso particular de la narración, Ruiz y Prada retoman a Paul Ricoeur para señalar cómo, al configurar la trama narrativa, siempre en vínculo con la temporalidad, estamos al mismo tiempo configurando nuestra identidad narrativa. Sin embargo, matizan cómo las narraciones sobre nosotros mismos no están libres de la influencia de poderes que buscan ‘monopolizar los relatos’. Por tanto, es imperante que hagamos frente a esta circunstancia y nos proyectemos: “si renunciáramos a esta opción: “narrar de otro modo”, estaríamos declarando del todo la bancarrota de nuestra subjetividad política y aceptando sumisamente la privatización” (Ruiz y Prada, 2012, p. 50). En consecuencia, la subjetividad política debe concebirse de manera narrativa, es decir, a partir de la construcción de relatos como individuo o colectividad: “la subjetividad política sería, en todo caso, un universo discursivo-narrativo, un campo conceptual en permanente construcción” (p. 52). En suma, los autores señalan la posibilidad de formar la subjetividad política y para ellos: “formar la subjetividad política es dar herramientas para el ejercicio del poder” (p. 18), herramientas que deben permitir habilitar subjetividades conscientes de que la existencia no puede ser, sino con otros.

Ahora, si retomo esta comprensión de la subjetividad, como anclada temporalmente en un contexto particular que es posible transformar mediante la narración, puedo afirmar también la posibilidad de su transfiguración. De hecho, para autoras como Judith Butler (2001), el nacimiento del sujeto está cifrado por este darse la vuelta frente al poder. Esta autora tematiza cómo se relacionan el poder, la potencia y la formación del sujeto. Para ella el sustrato de la existencia del sujeto es el mismo poder que lo domina. De ahí que “el poder no es solamente algo a lo que nos oponemos, sino también, de manera muy marcada, algo de lo que dependemos para nuestra existencia” (p. 12). En este sentido, la potencia está supeditada de manera paradójica a un poder que hace las veces de su origen y su sustento. De este modo, el sujeto es un lugar de ambivalencia dado que su nacimiento ocurre como ‘efecto’ de un poder que lo precede y también es su ‘condición

de posibilidad’. Esta potencia condicionada puede romper el poder que la violenta. De cualquier manera, el poder logra que el sujeto internalice sus formas de regulación de tal modo que este puede operar en contra de sí mismo. Sin embargo, en este proceso se evidencia la singularidad de cada sujeto, su reinterpretación, frente a las coacciones del poder. Este poder exterior que obliga al sujeto a la subordinación “asume una forma psíquica que constituye la identidad del sujeto” (p. 13). En suma, el sujeto consiste en el darse la vuelta frente al poder.

Por tanto, es posible que el sujeto² se transfigure. Esta transfiguración puede producirse a partir de la voluntad de ficción. Mediante esta se puede experimentar, ensayar, crear. “Eso puede ser la filosofía como una forma de vida [...] la filosofía como experimento y como riesgo, pero también como transfiguración, porque se puede afirmar a partir de lo que no parece afirmativo” (Cifuentes, 2000, p. 183). Esto quiere decir que la potencia puede ser suscitada. Así, la capacidad de reinención usada conscientemente es primordial para transfigurar la propia subjetividad. Precisamente, Ruiz y Prada, ante la necesidad de reconocernos como agentes de cambio y de transformación, señalan la importancia de rescatar el concepto de *consciencia*. Esta implica descubrir la posibilidad de tomar distancia de nosotros mismos, entender que el mundo lo construimos con otros. Por eso, resaltan que: “cuando hablamos de subjetividad política nos referimos a una dimensión de ese ser humano que somos y que vamos siendo con otros” (Ruiz y Prada, 2012, p. 35). En este contexto preguntan: “¿Cómo agenciar procesos de construcción crítica y transformadora de la subjetividad?” (p. 36).

2 La influencia de la crítica nietzscheana de la metafísica y del pensamiento moderno ha influido notablemente en las concepciones sobre el sujeto. Un ejemplo de ello es el trabajo de Claudia Piedrahita (2014), en el que desde una filosofía de la diferencia entiende la subjetivación “como devenir al interior de un campo de fuerzas que constituyen emergencias de condiciones singulares de existencia, además de posicionamientos y afirmaciones que se despliegan a través de los afectos, los deseos y las trayectorias ético políticas” (p. 16). Esta definición es contraria a los conceptos de subjetividad, sujeto e identidad. Pues estos últimos remiten a un “estado del ser, a un momento estable con permanencia en el tiempo, mientras que subjetivación hace más referencia a un proceso, a un movimiento incesante (p. 16).

Un breve acercamiento a esta pregunta implica señalar que, en la filosofía de Nietzsche, “el elemento creador del sentido y de los valores se define también necesariamente como el elemento *crítico*” (Deleuze, 2008, p. 122). La crítica en Nietzsche, enfatiza Deleuze, no consiste en revisar que lo establecido se encuentre bien, sino en destruir los valores reactivos para crear nuevos sentidos. En concordancia, “*transmutación de los valores o transvaloración* significa la afirmación en lugar de la negación, y aún más, la negación trasformada en poder de afirmación, suprema metamorfosis dionisiaca” (Deleuze, 2008, p. 103). Empero, Nietzsche señala que gobiernan los valores nihilistas, la voluntad de nada. Pues, en las relaciones entre las fuerzas, en distintos momentos históricos, pueden gobernar o bien las fuerzas activas o las reactivas. En estas dinámicas de las fuerzas, ‘las fuerzas activas devienen reactivas’. Esto no pasa porque se dé un triunfo de las fuerzas reactivas, sino que la victoria es de la voluntad de nada, que es otro devenir de la voluntad de poder: ‘un devenir nihilista’. El triunfo de las fuerzas reactivas se debe a que estas separan a las fuerzas activas de lo que estas pueden. Por esto, según Deleuze, la filosofía de Nietzsche tiene como finalidad la liberación del pensamiento de las fauces del nihilismo. Para ello se requiere una ‘*trasmutación*’: un nuevo modo de pensar: “Crear en la inocencia del porvenir y del pasado, crear en el eterno retorno. Ni se plantea la voluntad como culpable, ni la propia voluntad se siente culpable de existir” (Deleuze, 2008, p. 55). Precisamente, es la crítica la que implica esta dinámica afirmativa: es la transfiguración de lo negativo, de los valores reactivos.

La búsqueda de una voz pedagógica: filosofía, narraciones (auto) biográficas y formación de la subjetividad política en la escuela

He mostrado, a partir de la preocupación de tres teóricos de los estudios narrativos, que desde la filosofía se fundamentan o sustentan teórica, ontológica y epistemológicamente las investigaciones y prácticas (auto)biográfico-narrativas en educación. De esta manera, se produce un diálogo fecundo entre narra-

tiva, filosofía y educación. Sin embargo, por ejemplo para Gómez (2013), los modos de proceder de la filosofía y las ciencias sociales se muestran incompletos para abordar fenómenos sociales en el campo educativo como la formación de la subjetividad política. Frente a esto, señala que la literatura se presenta como una forma de conocimiento válido y los relatos se muestran como herramientas privilegiadas para adentrarse en los “horizontes de inteligibilidad de las narrativas políticas, que la teoría social y la filosofía no logran alcanzar por su obligatoriedad de mantenerse en unos juegos de lenguaje instituidos y normatizados por unas gramáticas sedimentadas históricamente” (Gómez, 2013, p. 30). Ahora bien, estas miradas instituidas y normalizadoras de la filosofía instrumentalizan el aprendizaje y la educación cuando le imponen objetivos externos a la escuela (Simons y Masschelein, 2018). Por tanto, es necesario encontrar una perspectiva ‘interna’ que no vea la formación escolar desde un punto de vista funcionalizante, sino que responda a los intereses intrínsecos de la escuela. Para Masschelein y Simons, para que se dé este rescate de la experiencia escolar, es pertinente una lengua pedagógica. De allí que señalaré la importancia de las herramientas (auto) biográfico-narrativas para construir dicha lengua, tanto como para la formación de las subjetividades políticas en la escuela.

Es importante mencionar que no es posible dar por sentado que el papel de la escuela sea la formación de la subjetividad política. De hecho, para Masschelein y Simons la perspectiva política sobre la educación o el aprendizaje es una de las formas de instrumentalización de la escuela. Estas miradas externas considerarían que el aprendizaje es algo ‘natural’ que se da sin la necesidad de las operaciones artificiales de la escuela. En consecuencia, cuando la observan lo hacen para evaluar si cumple eficientemente con unos objetivos preconcebidos desde el exterior y el resultado es que es una institución que no funciona. En este sentido, los autores señalan que “la filosofía de la educación o teoría educacional” critica las perspectivas psicológicas, económicas, sociológicas o biológicas de abordar la educación, pero ella misma cae en una mirada externa que

instrumentaliza o funcionaliza la escuela. Más aún, existe una

[...] omnipresencia de esta perspectiva en la filosofía de la educación [...], repite de hecho el modo en que pensadores magistrales de la filosofía y de la teoría social o política tienden a abordar e incluso a domesticar la educación y el aprendizaje” (Simons y Masschelein, 2018, p. 42)

Frente a esto apuestan a la idea de una voz pedagógica que reivindique la educación y el aprendizaje escolar; sin embargo, en esta búsqueda encuentran que la forma escuela es intrínsecamente política, en tanto pone a las nuevas generaciones en la posición de estudiantes, en la cual pueden profanar y subvertir los antiguos valores, y los expone al mundo. En este sentido, podría pensarse la formación artificial de la subjetividad política atendiendo a esta naturaleza política de la escuela.

Para ejemplificar la idea de que los filósofos de la educación instrumentalizan la escuela los autores toman a Sloterdijk. Así, según ellos, es común que se hable, como lo hace Sloterdijk, de la importancia de la educación para las grandes transformaciones sociales; sin embargo, en sus obras no se aborda en detalle la educación, ni el lenguaje educativo es trabajado con rigor. “Desde el punto de vista de estos adultos o filósofos maduros, y pensándola desde estas perspectivas instrumentales, la educación y el aprendizaje son por lo general marginados, ridiculizados” (Simons y Masschelein, 2018, p. 49). De esta manera, la filosofía de la educación cae en el riesgo de instrumentalizar el aprendizaje. Esto puede ocurrir también al centrarse en la comprensión de las grandes teorías filosóficas que tiene como consecuencia volver a la educación un espacio para aplicarlas. En este sentido, se desplaza una verdadera preocupación educativa por atender problemáticas políticas, sociales o éticas.

Es dentro de este marco de ideas que Simons y Masschelein, (2018) postulan la necesidad de encontrar una voz o perspectiva pedagógica que devuelva el aprendizaje o la educación a la escuela: “considerar el aprendizaje escolar como un ser-en-el-medio no orientado ni por un objetivo ni por una

falta o necesidad” (p. 52). De esta manera, al abordar pedagógicamente la lengua de la escuela es posible “esclarecer de qué manera la educación escolar es (desde una perspectiva interna) intrínsecamente política” (p. 26), lo cual no implica que deba cumplir con propósitos exteriores y que la instrumentalicen. Este carácter intrínsecamente político y por el cual llevar a los jóvenes a la escuela es una intervención política radica en que la forma pedagógica hace posible el doble movimiento de “poner a alguien la posición de ser capaz [...], al mismo tiempo, una exposición a algo que está por fuera y, por lo tanto, un acto de presentar y exponer al mundo” (p. 54). Así, esta condición y esta experiencia de estar en el medio o “entre” dos mundos es lo que constituye para los autores la experiencia propiamente educativa. De hecho, son las formas pedagógicas escolares las que posibilitan este carácter de exposición que se potencia con el “aprendizaje” escolar. Dicha exposición convierte a los niños en estudiantes y los interpela a encontrar su propio destino como nuevas generaciones.

En esta búsqueda del propio destino encontramos, en todo caso, una coincidencia con la vida filosófica. Pues la filosofía no puede entenderse únicamente como un sistema de ideas rigurosamente estructurado, sino como una actitud o forma de pensamiento, más aún, como una manera de vida. Según Walter Kohan (2018), Masschelein señala que en Sócrates: “la filosofía no nace solo como doctrina, teoría o sistema, sino también como un cuidado con la propia vida, como un hacer de la propia vida un problema crucial para el pensamiento” (p. 72). De este modo, Sócrates inauguraría la vida como un problema para la filosofía, así como la filosofía vista como educación de sí mismo que apunta al cuidado. El llamado de Sócrates es a pensar y vivir de otra manera. Por tanto, Kohan (2018) señala que Sócrates alerta que, de no cambiar nuestra vida, no solo el mundo, sino nosotros mismos perderíamos la propia ‘potencia’ o ‘potencial’. En este sentido, Sócrates “parece estar afirmando, al mismo tiempo, una experiencia filosófica y educativa y, de alguna manera, la inseparabilidad entre una y otra” (p. 72).

En todo caso, según Kohan, Masschelein se distancia de Sócrates, pues para este último la educación debe ocurrir por fuera del campo escolar institucional. Así, mientras que el llamado socrático: ‘tienes que cambiar tu vida’ aparece como una orden moral que deja ver una impotencia, el pedagogo habla afirmativamente y muestra la capacidad para prestar atención al mundo. “El pedagogo sería quien lleva el alumno hasta la escuela, el lugar donde el mundo se des-cierra y la potencia se des-cubre” (Kohan, 2018, p. 74). Lo interesante para mi propósito es que Kohan muestra que Masschelein, traído aquí a colación como filósofo de la educación, mantiene una relación ambivalente con la filosofía. Por un lado, fundamenta sus posturas en filósofos de tradición, que a su vez también critican el modo tradicional de practicarla. Por otro lado, critica a la filosofía por verla como contraria a la actitud propia del pedagogo. Masschelein se distancia “del gesto socrático platónico aristocrático, de superioridad, a través del cual el filósofo afirma un camino que debería ser seguido para salir de la oscuridad” (Kohan, 2018, p. 74).

Por ello, es importante que la enseñanza de la filosofía o su ‘utilidad’ para la formación de la subjetividad política en la escuela esté abierta a otras formas de filosofar. Como parte de este proceso debe dirigirse la mirada a lo cotidiano de la escuela y a lo que la constituye como tal. Hacer de lo cotidiano una pregunta filosófica o preguntarse filosóficamente por lo cotidiano de la escuela. Esto es, entre otras cosas, tematizar las experiencias escolares a partir de la voz de los propios habitantes de la escuela. Las narrativas (auto)biográficas son justamente herramientas que apuntan a construir relatos escritos o audiovisuales sobre la propia vida. Para esto es necesario crear las condiciones necesarias para que circulen los relatos de experiencia en la escuela: dejar hablar para contar la propia vida. Pues, la mayoría de las veces priman “condiciones de enunciación proclives a la redundancia, la repetición y la confirmación de un campo de visibilidad y verdad” (Suárez, 2011, p. 116). Por eso Suárez propone la necesidad de habilitar nuevos espacios políticos para que en la escuela se pueda pensar y actuar en otras configuraciones de las relaciones de poder.

Así, la vida y sus relatos se convierten en dignos de atención filosófica. Justamente Nietzsche (citado por Deleuze, 2008) señala que

[...] hay vidas cuyas dificultades rozan el prodigio; son las vidas de los pensadores. Y hay que prestar atención a lo que nos cuentan a este respecto, porque se descubren posibilidades de vida, cuyo único relato nos proporciona alegría y fuerza, y esparce luz sobre la vida de sus sucesores. (p. 143)

Este hacer de la vida un tema filosófico que, como se señaló, está cimentado en Sócrates, no deja de tener reparos. Para Foucault (2006), por ejemplo, en Sócrates existe una relación polarizada en la formación del sujeto. Esta, que pulula entre el ámbito de la razón y el intuitivo estético, tiene en el fundador de la mayéutica el punto de inflexión que tiende a privilegiar la racionalidad. Por ello, Foucault denomina *momento cartesiano* a este giro que deja atrás la ‘inquietud de sí’ (*epimeleia heautou*) y reivindica el ‘conócete a ti mismo’ (*gnothi seauton*). En esta transformación, dice Foucault, se deja atrás el ‘espíritu’, en sentido análogo a lo que señalaba Nietzsche (2000a) sobre el hecho de que con Sócrates se desdeña de la intuición por medio de la razón y con ello muere la tragedia griega. Por tanto, en Nietzsche encontramos una defensa de la vida en contra de la moralización y racionalización socráticas. Para Conill (1997), el filósofo alemán establece “una concepción de la filosofía que incorpora la vida del sujeto humano en la reflexión y se atreve a plantear ‘el enigma de la vida y el mundo’” (p. 95). Esta no da prevalencia a la ciencia, sino a la vida. La vida, entendida como voluntad de poder, es el parámetro de medida de las valoraciones.

En todo caso, según lo expuesto anteriormente, mi preocupación apuntaría a que los estudiantes pudieran dirigir su mirada a las experiencias vividas en la escuela, esto es, a las experiencias de aprendizaje escolar que posibilitan su transfiguración. Para ello he señalado que las narrativas (auto)biográficas constituyen una herramienta que apunta justamente al rescate y construcción de las experiencias escolares. En este sentido, son herramientas que atienden a la consolidación de una voz escolar, a la

vez que posibilitan la formación de la subjetividad política. De hecho, en su mismo devenir los estudios narrativos en educación se han consolidado como recursos políticos que han dado voz a los docentes frente a las imposiciones oficiales. Así, los relatos y narraciones en la escuela se constituyen como herramientas de transformación subjetiva y construcción de experiencias: “la experiencia escolar hace referencia a la experiencia de estar-en-el-medio de las cosas, a la experiencia del curso ininterrumpido de la vida en el que nuevos rumbos se vuelven posibles” (Simons y Masschelein, 2018, p. 55). De este modo, la formación de la subjetividad política en la escuela, entre otros modos, puede concretarse por medio de la escritura o configuración de relatos (auto)biográficos.

Así, los relatos (auto)biográficos de las experiencias escolares abonan el camino para la construcción de una voz pedagógica escolar. De este modo, lo que ocurre en la escuela adquiere un estatuto epistemológico y ontológico propio y el saber escolar deja de estar en los márgenes. Por tanto, se hace frente a la tendencia, que señalan Masschelein y Simons, de los filósofos y teóricos sociales a funcionalizar el aprendizaje escolar. En concordancia, los autores proponen revisar la narración filosófica utilizada para explicar de qué trata la educación: “la alegoría de la caverna y la historia en torno al filósofo iluminado que quiere guiar a los prisioneros hacia la luz” (Simons y Masschelein, 2018, p. 60). Puede ser, replican, que lo que sea necesario es inventar una historia pedagógica para tomar el aprendizaje escolar. Una metáfora que implique llevar a los estudiantes hacia la caverna/escuela y los convierta en estudiantes con tiempo y espacio para pensar, para que reconozcan el mundo e incluso puedan profanarlo. Esta historia no filosófico-crítica, sino pedagógico-educativa no hablaría de como liberar a los niños y jóvenes de la escuela, sino de cómo llevarlos a ella.

Conclusiones

Con el ejercicio realizado exploro una posible relación entre los estudios (auto)biográfico-narrativos

en educación y la filosofía a partir de la cuestión de la formación de la subjetividad política en la escuela. En este sentido, mostré cómo es usual que desde los estudios narrativos se recurra a los filósofos o sus filosofías, con el ejemplo particular de Nietzsche y Ricoeur, para sustentar conceptual, ontológica y epistemológicamente sus trabajos. En este camino, encontré varios peligros a los que pueden sucumbir los estudios educativos por estar cercanos al *pathos* filosófico. Para el caso de los estudios narrativos en educación, aunque podría pensarse para otros escenarios, se puede caer en la instrumentalización del campo educativo y de la escuela en pro de objetivos económicos, políticos, sociales o filosóficos. La educación puede terminar como el lugar para que las teorías filosóficas sean ilustradas. Así, la escuela es narrada como un lugar de sombras y representaciones; sin embargo, justamente este relato que parte de un particular *ethos* filosófico oculta una posible voz pedagógica. Pues esta metáfora “trata acerca de la filosofía, de una particular actitud filosófica, pero no de la educación. Quizás necesitamos una historia educativa/pedagógica para la experiencia del aprendizaje escolar” (Simons y Masschelein, 2018, p. 61). Una ‘historia pedagógica’ que invite a los niños a la escuela para darle una verdadera experiencia escolar; experiencia que, dado el carácter intrínsecamente político de la escuela, los lleve a una transfiguración de su propia subjetividad junto con la adquisición de las herramientas para el ejercicio del poder.

En este camino, postulé que las herramientas (auto)biográfico-narrativas son necesarias para que la escuela encuentre su propia metáfora, al mismo tiempo que atienden al objetivo de formar subjetividades políticas. Por tanto, podría decirse que más allá de establecer una relación con la filosofía, se requiere una lectura en clave pedagógica de las teorías filosóficas. No permitir que el *pathos* filosófico determine absolutamente los estudios educativos opacando su propio carácter. Como parte de ello se requiere una nueva *ratio* que está en consonancia con una razón narrativa que adquiere un tono educativo al ser puesta en juego en la escuela. Esta se concreta, entonces, en una voz pedagógica que en

ese mismo sentido permitirá una lectura y prácticas escolares que no traigan como consecuencia la instrumentalización de la escuela.

Referencias

- Ávila, R. (1999). *Identidad y tragedia. Nietzsche y la fragmentación del sujeto*. Crítica.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder*. Ediciones Cátedra.
- Cifuentes, A. (2000). Cuerpo y filosofía en el Zaratustra de Nietzsche. *Universitas Philosophica*, 34-35, 179-207.
- Conill, J. (1997). *El poder de la mentira. Nietzsche y la política de la transvaloración*. Tecnos.
- Cruz, D. (1993). *Tabula rasa*. Editorial Planeta.
- Deleuze, G. (2008). *Nietzsche y la filosofía*. Anagrama.
- Delory-Momberger, Ch. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, J. (2013). *Testigos de sí mismos. Narrativas políticas de jóvenes bogotanos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jara, J. (1998). *Nietzsche, un pensador póstumo. El cuerpo como centro de gravedad*. Anthropos, Universidad de Valparaíso.
- Kohan, W. (2018). En defensa de una defensa: elogio de una vida hecha escuela. En J. Larrosa (ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 63-82). Mino y Dávila Editores.
- Lemm, V. (2013). *Nietzsche y el pensamiento político contemporáneo*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. y Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de "subjetividad política" en procesos investigativos. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (comp.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 169-189). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Alcaldía Mayor de Bogotá y Clacso.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. (1.ª ed.). Planeta Agostini.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. (2.ª ed.). Planeta Agostini.
- Murillo, G. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI* [Tesis de doctorado]. Repositorio institucional de la Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/4555>.
- Nietzsche, F. (1984). *La genealogía de la moral*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (1990). *La ciencia jovial*. Monte Ávila Editores.
- Nietzsche, F. (2000a). *El nacimiento de la tragedia*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2000b). *Más allá del bien y del mal*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2003). *Ecce homo*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2006). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Tecnos.
- Nietzsche, F. (2007). *Humano demasiado humano*. Akal.
- Parra, E. (2012). Afirmación y negación de la metafísica en Nietzsche. *Revista Légein: Estudiantes de Filosofía*, (14), 49-68.
- Parra, E. (2019). Representaciones y narraciones formativas de la alteridad. La subjetividad política como escenario de relación y de conflicto. *Análisis*, 51(95), 389-416. <https://doi.org/10.15332/21459169.4756>
- Piedrahita, C. (2014). Reflexiones metodológicas. Acercamiento ontológico a las subjetividades políticas. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (comp.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 15-30). Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Clacso.
- Quejido, O. (2014). ¿Qué hay más allá de la conciencia? La reelaboración nietzscheana de las relaciones cuerpo-mente en términos de poder. *HYBRIS, Revista de Filosofía*, 5(2), 47-60. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.12997>
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora, Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Ricoeur, P. (2013). *Tiempo y narración 1. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI Editores. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1>

- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Paidós.
- Schopenhauer, A. (2004). *El mundo como voluntad y representación I*. Editorial Trotta.
- Simons, M y Masschelein J. (2018). Experiencias escolares: intentando encontrar una voz pedagógica. En J. Larrosa, *Elogio de la escuela* (pp. 41-62). Mino y Dávila Editores.
- Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. En A. Alliaud y D. Suárez (coords.), *3/El saber de la experiencia narrativa, investigación y formación docente* (pp. 93-137). Clacso y Universidad de Buenos Aires.
- Vaihinger, H. (2006). *La voluntad de ilusión en Nietzsche*. Tecnos.
- Žižek, S. (2007). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Paidós.