



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA SOCIAL Y SISTEMÁTICA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Tesis doctoral

**EL TESTIMONIO EXISTENCIAL COMO CATEGORÍA PEDAGÓGICA. UNA  
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Autor: Julián Alberto Uribe García

Director: Dr. Andrés Klaus Runge Peña

Tutor: Dr. Joan-Carles Mèlich Sangrà

Bellaterra, septiembre de 2018





DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA SOCIAL Y SISTEMÁTICA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**EL TESTIMONIO EXISTENCIAL COMO CATEGORÍA PEDAGÓGICA. UNA  
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Doctorando: Julián Alberto Uribe García

Director: Dr. Andrés Klaus Runge Peña

Tutor: Dr. Joan-Carles Mèlich Sangrà

Bellaterra, septiembre de 2018



Dr. Andrés Klaus Peña Runge, Profesor del Departamento de Pedagogía y consigo de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Dr. Joan-Carles Mèlich Sangrà, Profesor del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social y consigo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autònoma de Barcelona.

HACEMOS CONSTAR QUE:

La investigación realizada bajo la dirección de quienes aquí firman por parte del Licenciado Julián Alberto Uribe García, con el título “El testimonio existencial como categoría pedagógica. Una fundamentación teórica”, reúne todos los requisitos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente Comisión, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universidad Autònoma de Barcelona, por lo que consideramos procedente autorizar su presentación.

Bellaterra, 13 de septiembre de 2018

Dr. Andrés Klaus Runge Peña

Dr. Joan-Carles Mèlich Sangrà



## Mi eterna gratitud

A mi familia por su complicidad en tantas horas de replegamiento y ausencia, por su irrestricto apoyo y vinculación afectiva y efectiva, balsámica y azuzadora, que hicieron que nunca me sintiera desamparado en la soledad intrínseca a toda investigación, y que percibiera, en todo momento, este trabajo como un proyecto comunitario pese a haber nacido de un deseo personal.

Al Dr. Andrés Klaus Runge Peña porque sus aportes a la Antropología Pedagógica me facultaron para afinar y proyectar con sentido el testimonio en un campo de conocimiento del cual abreviar y al cual modestamente aportar; por sus revisiones agudas y sinceras, sus comentarios certeros y su confianza para permitirme desbrozar, con autonomía y creatividad, sendas que me propiciaron el asentamiento en parajes inéditos (al menos para mí) desde los cuales, renovadamente, interpretar la realidad y columbrar horizontes e irisaciones de la misma.

Al Dr. Joan-Carles Mèlich Sangrà por haber creado una sintonía de experiencias en torno al tema de la educación y el testimonio, porque en los instantes de distancia siempre estuvo ahí cuando llamé a su puerta con algún requerimiento.

A todas las personas que, directa e indirectamente, hicieron posible, de diversas maneras, esta investigación.





Como tantas otras nociones importantes, la noción de testimonio ha sufrido una verdadera degradación. Cuando pronunciamos esta palabra, la idea que inmediatamente se nos viene a la mente es la de atestiguación. Al mismo tiempo, tendemos a imaginarnos a nosotros mismos como si fuésemos aparatos registradores y a considerar el testimonio como un informe proporcionado por este aparato. Pero al obrar así nos olvidamos de que lo esencial del testimonio reside en la atestiguación. La atestiguación es aquí lo esencial. Pero ¿qué es atestiguar? No se trata solamente de verificar, ni tampoco solamente de afirmar. En la atestiguación quedo atado a mí mismo, pero con toda libertad, puesto que una atestiguación bajo el imperio de la coerción carecería de valor, se negaría a sí misma. Bajo este aspecto, aquí tiene lugar la más íntima y la más misteriosa unión entre necesidad y libertad. No hay acto más esencialmente humano que éste. En su base existe el reconocimiento de un cierto dato, pero al mismo tiempo hay otra cosa. Cuando atestiguo declaro, en efecto, *ipso facto*, que me negaría a mí mismo, sí, que me anularía si negase este hecho, esta realidad de la cual he sido testigo.

Por otra parte, esta negación es posible, como el error, como la contradicción, como la traición. Justamente, sería una traición. Es muy importante, mostrar cómo es posible un progreso dentro de la atestiguación. En efecto, su valor espiritual se despliega cada vez con mayor claridad cuando recae sobre realidades invisibles que están muy lejos de imponerse con una evidencia inmediata, brutal, imperiosa, como ocurre con los datos de la experiencia sensible. Nos encontramos en presencia de una paradoja, sobre la cual no estará de más llamar la atención: la de las realidades trascendentes hacia las que se dirige la atestiguación (...) se presentan en cierto sentido como si tuviesen absolutamente necesidad de un testigo, aun tan humilde y tan endeble, como viene a ser [quien] las atestigua.

(Marcel, 2003, p. 197-198).

En el complejo de Telémaco lo que está en juego no es la necesidad de restaurar la soberanía perdida del padre-amo. La demanda del padre que invade ahora el malestar de la juventud no es una demanda de poder y disciplina, sino de *testimonio* [cursivas añadidas]. Sobre el escenario ya no hay padres-amos, sino sólo la necesidad de padres-*testigos* [cursivas añadidas]. La demanda del padre no es ya demanda de modelos ideales, de dogmas, de héroes legendarios e invencibles, de jerarquías inmodificables, de una autoridad meramente represiva y disciplinaria, sino de actos, de decisiones, de pasiones capaces de *testimoniar* [cursivas añadidas], precisamente, cómo se puede estar en este mundo con deseo y, al mismo tiempo, con responsabilidad. El padre que es invocado hoy no puede ya ser el padre poseedor de la última palabra sobre la vida y la muerte, sobre el sentido del bien y del mal, sino solo un padre radicalmente humanizado, vulnerable, incapaz de decir cuál es el sentido último de la vida, aunque sí sea capaz de mostrar, *a través del testimonio de su propia vida, que la vida puede tener sentido.*

(Recalcati, 2014, p. 14).

## **TABLA DE CONTENIDO**



	Pág.
<b>RELACIÓN DE FIGURAS Y TABLAS</b>	19
Figuras	21
Tablas	21
<b>INTRODUCCIÓN</b>	23
<b>PARTE I. ENCUADRE CONCEPTUAL</b>	35
1. La narrativa	39
1.1 Breve aproximación a la narrativa	39
1.2 Delimitación de nuestro objeto de estudio	47
2. Narrativa, Ciencias Sociales y Pedagogía	63
2.1 La narrativa en las Ciencias Sociales en general	63
2.1.1 Giro narrativo	63
2.1.2 La narrativa como método	69
2.1.3 La narrativa en disciplinas sociales concretas	81
2.1.3.1 Sociología	81
2.1.3.2 Teoría literaria y Lingüística	83
2.1.3.3 Teología	85
2.1.3.4 Psicología	87
2.1.3.5 Historia	89
2.2 La narrativa en la Pedagogía en particular	93
2.3 Claridades y decisiones	101
<b>PARTE II. SOBRE LO METODOLÓGICO</b>	107
3. Metodología de la investigación	111
3.1 Acotaciones paradigmáticas	111
3.1.1 Reconocimiento de las pretensiones de verdad en el ámbito de lo comunicable	112
3.1.2 Énfasis en la singularidad	114
3.1.3 Multiplicidad de la realidad gracias a la pluralidad de perspectivas	115
3.1.4 Sustracción del proceso investigativo de toda apetencia de asepsia y neutralidad que implique la dilución de la subjetividad	116

	Pág.
3.2 Estrategias de credibilidad	122
3.2.1 Descripción y justificación de los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos	123
3.2.2 Dedicación de tiempo suficiente a la investigación	123
3.2.3 Triangulación de autores	123
3.2.4 Elusión de interpretaciones de datos aislados	124
3.2.5 Buen registro y sistematización de la información en fichas de contenido	124
3.2.6 “Juicio crítico de los compañeros”	126
3.3 La investigación documental como método	130
3.4 Fases de la investigación	132
3.4.1 Diseño	133
3.4.2 Gestión e implementación	135
3.4.3 Comunicación de resultados	138
3.5 Documentación de la información	138
3.6 Análisis y procesamiento de la información	140
3.6.1 Reducción de datos	141
3.6.2 Presentación de datos	141
3.6.3 Elaboración y verificación de conclusiones	142
<b>PARTE III. LA PREFIGURACIÓN DEL TESTIMONIO</b>	<b>145</b>
4. La experiencia como venero del testimonio	149
4.1 El testigo	149
4.1.1 El testigo como <i>testis</i>	150
4.1.1.1 Significado cuasi empírico	150
4.1.1.2 Significado jurídico	152
4.1.2 El testigo como <i>superstes</i>	156
4.2 Las dos acepciones de experiencia contenidas en la tipología testifical presentada	160
4.3 La experiencia de existir	161
4.3.1 La precariedad ontológica como existenciario del ser humano	161

	Pág
4.3.2 El existir como réplica del ser humano a su precariedad ontológica	163
4.3.3 Existir es habitar el mundo	173
4.3.4 El existir como formación	184
4.3.4.1 El acontecimiento	184
4.3.4.2 La experiencia formativa	188
<b>PARTE IV. LA CONFIGURACIÓN DEL TESTIMONIO</b>	<b>195</b>
5. El testimonio como simbolización narrativa de la experiencia	199
5.1 Las estructuras de acogida	199
5.1.1 Codescendencia	202
5.1.2 Corresidencia	203
5.1.3 Cotrascendencia	205
5.1.4 Comediación	206
5.2 La educación como praxis compensadora de la vulnerabilidad humana	207
5.3 Segunda aproximación al testimonio existencial desde una perspectiva pedagógica	217
5.4 Testimonio y expresión	220
5.4.1 Del carácter expresivo del testimonio o de su afinidad con la sabiduría	220
5.4.2 Del talante ficcional-facticio del testimonio	225
5.4.3 Del valor soteriológico del testimonio para el testigo	232
5.4.3.1 Comprensión retrospectiva de la existencia	233
5.4.3.2 Valoración de la existencia	241
5.4.3.3 Comprensión prescriptiva de la existencia	242
5.5 Testimonio y comunicación	244
5.6 De los criterios epistémicos del testimonio	262
5.6.1 Connaturalidad	266
5.6.2 Singularidad, irrepitibilidad e inverificabilidad	271



	Pág.
5.6.3 Contextualización	276
5.6.4 Expresividad	278
5.6.5 Razonabilidad	282
<b>PARTE V. LA REFIGURACIÓN DEL TESTIMONIO</b>	<b>289</b>
6. El testimonio como resimbolización de la experiencia	293
6.1 El testimonio como obra abierta	293
6.1.1 En relación con el testigo-educador	293
6.1.2 En relación con el destinatario del testimonio	302
6.2 Adenda. Unas palabras sucintas sobre la esperanza y la confianza	332
6.2.1 Primer frente: del testigo-educador hacia el destinatario del testimonio	334
6.2.2 Segundo frente: del destinatario del testimonio hacia el testigo-educador	340
<b>PARTE VI. CONSIDERACIONES FINALES</b>	<b>353</b>
7. Conclusiones y propuestas	355
7.1 Conclusiones	355
7.1.1 La comunidad relacional como ámbito propiciatorio del testimonio existencial	361
7.1.2 La experiencia existencial como paisaje interior reverberado por el testimonio	364
7.1.3 El testimonio existencial como lucha frontal contra el monopolio supino del lenguaje técnico-económico y científico	369
7.1.4 El testimonio existencial como comunicación de la experiencia de existir	372
7.1.5 El testimonio existencial como comunicación hermética y no sólo hermenéutica	378
7.1.6 El testimonio existencial como un acto <i>parrhesiástico</i>	381
7.1.7 El testimonio como respuesta de sí a través de la respuesta del otro. Un nexo más entre testimonio y formación del testigo	384

	Pág.
7.2 Prospecciones inquisitivas	386
7.3 Últimas palabras	389
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	393



**RELACIÓN DE FIGURAS Y TABLAS**



**Figuras**

	Pág.	
Figura 1	Espiral de análisis de datos	143
Figura 2	Proceso en la toma de decisión sobre la credibilidad de la declaración de un testigo	154
Figura 3	“Manos dibujando” de Escher	301

**Tablas**

	Pág.	
Tabla 1	Incidencias de la narrativa aplicada en diversos dominios pedagógicos	100
Tabla 2	Principales variables que pueden afectar la exactitud de los testigos	155
Tabla 3	Modalidades de pensamiento según Bruner	264
Tabla 4	Diferencia entre símbolo y signo según Mèlich	279



## **INTRODUCCIÓN**





### **Pisando los umbrales del testimonio existencial en clave pedagógica**

Las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación. Yo creo en el poder de las palabras, en la fuerza de las palabras, en que nosotros hacemos cosas con palabras y, también, en que las palabras hacen cosas con nosotros. Las palabras determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos sino con palabras, no pensamos desde nuestra genialidad, o desde nuestra inteligencia, sino desde nuestras palabras. Y pensar no es sólo «razonar» o «calcular» o «argumentar», como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa. Y eso, el sentido o el sinsentido, es algo que tiene que ver con las palabras. Y, por tanto, también tiene que ver con las palabras el modo como nos colocamos ante nosotros mismos, ante los otros, y ante el mundo en el que vivimos. Y el modo como actuamos en relación a todo eso. (Larrosa, 2003, p. 86).

En lo que atañe a un texto nunca logramos saber cuándo lo comenzamos a escribir ni mucho menos cómo lo vamos a concluir. Desde lo más cotidiano hemos podido constatar la presencia del testimonio en nuestras vidas; mucho de lo que sabemos y creemos es fruto de lo que otros nos han dicho. Querámoslo o no somos seres que en el momento de arribar a este mundo estamos constituidos por un analfabetismo intrínseco con respecto a los saberes culturales que otros han construido. Nuestro trayecto vital se define por el deseo e incluso la necesidad de sofocar esa ignorancia. Y para ello el testimonio es esencial; lo que conocemos de edades pretéritas, de nuestros primeros años, de las leyes que gobiernan el universo y de campos disciplinares en los que somos legos es producto de lo que otros nos han relatado;

incluso el polímata requiere a veces del aporte de otros para coyunturas tan sencillas como salir del apuro de ubicar el domicilio de alguien.

Por múltiples factores de nuestra historia personal el testimonio siempre ha sido un tema de interés y afectación. Por mencionar sólo un aspecto, en nuestra condición de simples ciudadanos y de educadores, hemos tenido la posibilidad de comprobar que, como consecuencia de su misma experiencia e incluso careciendo de un discurso sistemático sobre ella, es habitual que quienes tienen parte en la educación o hacen referencia a la misma, con independencia de su papel (educador, educando, padre de familia, directivo, empleado público, teórico o simple espectador), condición socioeconómica, nivel educativo, sexo y edad, por mencionar sólo algunas variables, recurran al *testimonio* como un factor de máxima relevancia en la misma. Algunos lo conciben en términos de dar ejemplo; otros de coherencia, autenticidad, convicción o referencia. Si bien no hay univocidad en su significado, sí la hay en que su existencia, por parte de quien educa, es fundamental para conferirle cierto grado de credibilidad a toda relación educativa, la cual, entre otras finalidades, busca transmitir un legado como medio valioso e imperioso para que el ser humano pueda adaptarse al entorno, transformarlo y transformarse permanentemente, de acuerdo con su condición *in fieri*.

No obstante lo anterior, al recurrir a fuentes que nos permitieran sondear la tematización de una realidad que, a nuestro modo de ver, tiene parte esencial en las prácticas educativas, quedamos gélidos y aturcidos al percatarnos de la exigüidad de la misma. Con esto no estamos significando que sea una realidad extraña a la Pedagogía; hacerlo sería incurrir en un error craso fácil de desmentir con un buen número de publicaciones. Lo que sucede es que el término se solapa con otros como relatos de vida e historias de vida por ejemplo o, prevalentemente, se retoma en ejercicios investigativos en los que el testimonio es instrumentalizado como medio auxiliar de obtención de información con el cual dar voz a los actores educativos a fin de indagar y generar conocimiento en torno a un tema de interés. Esta labor, ciertamente encomiable por cuanto ensancha los horizontes de la investigación de corte positivista en la educación, también posee una desventaja: la suposición de que el *testimonio* es una realidad predada y de que sólo tiene efectos cuando se enmarca en un proceso

inquisitivo, hecho que obliga a que dominen, sobre la conceptualización del mismo en las prácticas educativas pre-predicativas y pre-judicativas, preocupaciones de corte procedimental en lo atinente a la recolección, análisis y diseminación de la información.

\*\*\*

Por algunos de los fenómenos sociales acaecidos en el siglo XX, especialmente las dos guerras mundiales, y por el surgimiento del “giro narrativo” como movimiento investigativo el testimonio adquirió tal relevancia que Wieviorka (2006) aludió a la “época del testigo” y que Wiesel (1996) llegó a afirmar:

Si los griegos concibieron la tragedia, los romanos la epístola y el Renacimiento el soneto, nuestra generación inventó una nueva literatura, la del testimonio. Todos hemos sido testigos y todos sentimos que tenemos que dar testimonio para el futuro. Y eso llegó a ser una obsesión, la obsesión más poderosa que permeó todas las vidas, todos los sueños, todo el trabajo de esa gente. (p. 9)<sup>1</sup>.

Si a lo anterior le añadimos que, por ejemplo, en la Ciencia Jurídica, la Historia, la Filosofía, la Teoría literaria y la Teología, a pesar de las divergencias conceptuales, el testimonio ha sido estudiado con relativa amplitud, más nos sobrecoge el hecho de que en la Pedagogía haya sido mínimamente pensado en relación con ella.

Teniendo en cuenta estas observaciones preliminares nos lanzamos a la aventura de abordar teóricamente y en clave pedagógica el tema del testimonio, pero no el testimonio en abstracto, pues siempre se testimonia algo (testimoniar es un verbo transitivo), sino el testimonio existencial. ¿Por qué? Primeramente, porque la existencia es un modo de ser, una experiencia fundamental ineludible que comparten todos los seres humanos. Así como no dudamos de la importancia de las lecciones que se llevan a cabo en la familia ni de las áreas del conocimiento que se imparten en la educación institucionalizada, tampoco lo hacemos con respecto a la imprescindible que tiene para los seres humanos “aprender a existir” (Crespi, 1996). Pero no hay enseñanza del

---

<sup>1</sup> En el original: “If the Greeks invented tragedy, the Romans the epistle, and the Renaissance the sonnet, our generation invented a new literature, that of testimony. We have all been witnesses and we all feel we have to bear testimony for the future. And that became an obsession, the single most powerful obsession that permeated all the lives, all the dreams, all the work of those people”. (Wiesel, 1996, p. 9). [Todas las traducciones son nuestras, a no ser que indiquemos lo contrario].

existir si no está encarnada porque la existencia, antes que representación, es acontecimiento (hecho realidad).

Aceptando la premisa de que sólo los seres humanos educan a los de su especie (Kant, 1991), también admitimos, congruentemente, que el testimonio es una categoría ineludible, pues querámoslo o no, con intencionalidad o sin ella, los educadores se están enseñando o, de otro modo, los educandos están aprendiendo su persona y de su persona (Jackson, Boostrom, Hansen, 2003). En las prácticas educativas nada está vacío, todo es elocuente. No toda relación es educativa, pero toda educación sí es relacional, y, donde hay relación, hay testimonio. Si la Pedagogía es el campo disciplinar y profesional que versa sobre la problematización y construcción de la educación y la formación como objetos de estudio (Runge Peña, 2008, 2010; Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2012; Runge Peña, Muñoz Gaviria y Ospina Cruz, 2015), analizar el testimonio existencial desde una perspectiva pedagógica significa enclavarlo en las prácticas educativas-formativas, preguntarnos por su presencia, pertinencia y potencialidad y por las implicaciones que acarrea tanto para el testigo-educador como para el receptor o destinatario del mismo. Es verdad que el testimonio existencial es susceptible de tornarse en un recurso didáctico en el que el testigo no necesariamente esté presente; no obstante, nuestra atención bascula hacia aquellos testimonios en los que testigo y educador coinciden, debido a que nos interesa indagar por las repercusiones que tienen tanto en uno como en otro, puesto que, pese a que condescendemos con que el testimonio educativo se destina a alguien, no vacilamos en que tiene efectos en el testigo-educador que no es un mero ente yerto dirigido a otro.

Por consiguiente se infiere con claridad que la pregunta capital de esta investigación es: ¿Qué comprensión puede hacerse del testimonio existencial como categoría pedagógica? Esta evidentemente va acompañada de otras orientadoras y en íntima relación: ¿Qué es el testimonio en general? ¿Qué semejanzas y diferencias posee el testimonio en la educación en comparación con el concebido en los ámbitos jurídico, histórico y literario? ¿Qué significa existir? ¿Por qué es importante el testimonio existencial desde una perspectiva pedagógica? ¿Qué pliegues adquiere el testimonio existencial en las prácticas educativas-formativas? ¿Puede existir educación sin

testimonio existencial? ¿Qué moviliza a un educador a constituirse en testigo existencial? ¿Qué hace que el destinatario o el receptor manifiesten cierta permeabilidad al testimonio existencial? ¿Testimonio y ejemplo son equiparables? ¿Puede pervertirse el testimonio existencial? ¿Qué clase de verdad, epistemológicamente hablando, encierra el testimonio existencial?

Ligados a susodichos interrogantes, los objetivos trazados son:

1. General: fundamentar teóricamente el testimonio existencial como categoría pedagógica.
2. Específicos:
  - 2.1 Conceptualizar la experiencia de existir como abrevadero del testimonio.
  - 2.2 Examinar las conceptualizaciones del testimonio en discursos endógenos y exógenos a la Pedagogía.
  - 2.3 Explicar las particularidades y dimensiones del testimonio existencial enmarcado en prácticas educativas-formativas.
  - 2.4 Desarrollar las implicaciones formativas que tiene el testimonio existencial tanto en el testigo-educador como en el receptor o destinatario del relato.

\*\*\*

El conferenciante (...) nació en el primer tercio del siglo XX, sobrevivió a Auschwitz y pasó por el estalinismo, presenció de cerca, como habitante de Budapest, un levantamiento nacional espontáneo, aprendió, como escritor, a inspirarse exclusivamente en lo negativo, y seis años después del final de la ocupación rusa llamada socialismo (...), encontrándose en el interior de ese vacío voraginoso que en las fiestas nacionales se denomina libertad y que la nueva constitución define como democracia, se pregunta si sirven de algo sus experiencias o si ha vivido del todo en vano. (Kertész, 1999, p. 29).

Si cada ser humano es el conjunto de sus experiencias, la pregunta por el sentido de las mismas es, en el fondo, la pregunta por el sentido de su vida. Por su indeterminación óptica y, consecuente necesidad de hacer de la existencia un proyecto, respondiendo de sí y cultivándose, esta inquietud tarde o temprano termina asaltando a los seres humanos. Para los educadores, aunque no exclusivamente para ellos, tiene un matiz especial debido a que contestan a ella no sólo mirando su vida, sino también la de sus educandos o mejor contemplando su existencia en relación con la de estos. Por eso, para quien por vocación no se guarda sus experiencias, sino que las comunica, la pregunta por el valor de sus experiencias es inseparable de la pregunta por el valor del testimonio.

A juicio de Jackson (2005), mucho se ha debatido sobre la envergadura, funcionalidad y provecho de los relatos en la escuela (podríamos decir en la educación en general, institucionalizada y no institucionalizada). Los que participan de estas discusiones no logran llegar a un consenso de qué relatos transmitir y cuáles no, consideran que hay objetivos educativos de mayor prioridad que los que se pueden vehicular en ellos y, especialmente, los tipifican de endebles debido a que no están fundados en una racionalidad que pivote sobre la demostración, la verificabilidad, la univocidad, la sistematicidad y la estabilidad. Quienes así piensan están en lo cierto, pero olvidan que mientras la ciencia se ocupa de decirnos qué es el mundo y cómo está constituido, la verdad que aloja el testimonio se encauza hacia la significación vital de este (del mundo).

Las historias –los mitos– no sólo pueden, sino que deben auxiliarnos para narrar esas verdades en el seno de nuestro mundo vital o para narrarlas en nuestro mundo vital con aquella distancia que nos permite soportarlas. Una cosa es la verdad, otra cómo es posible vivir con la verdad: para fines cognitivos tenemos conocimiento, para fines vitales poseemos historias (...) Su logro no es la verdad, sino el *modus vivendi* con la verdad (...) Cuando entra en escena la verdad, no se puede cesar de narrar historias –mitos– sino que, por el contrario, hay que empezar a narrarlas. El conocimiento no es la fosa, sino el punto de partida de la mitología. Pues, sin duda, necesitamos del «mundo de la crítica científica», pero vivimos en el «mundo narrado». Por ello es verdad que no se puede sobrevivir sin mitos: *narrare necesse est*. (Marquard, 2000a, p. 103-104).

Al no quedar indefectiblemente regulado por el universo de lo orgánico, de lo físico ni de la funcionalidad social, el modo de ser característico del humano no es la “conducta”, sino el “comportamiento” (Heidegger, 2007), el cual está vinculado con el lenguaje como capacidad consustancial y mediatizadora del acceso comprensible de este a la realidad. “Lo que está íntegramente fuera del lenguaje está también fuera de la vida (...) [Gracias a él] la persona humana se liberó del gran silencio de la materia” (Steiner, 2003, p. 46, 53). Por medio del lenguaje el ser humano objetiva el mundo y se objetiva. “Una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada” (Ricoeur, 2006, p. 22); *ergo*, el lenguaje y la interpretación que este posibilita son los ocasionadores del pasaje de una vida biológica a una existencia verdaderamente humana capaz de realizar en el sujeto la problematicidad como uno de sus atributos esenciales que lo distancia de la alienación que lo hace extraño a sí mismo y lo anquilosa. Por mor de ella (la problematicidad) circula hacia lo transorgánico haciendo de sí una inquietud a través de las preguntas fundacionales (¿Quién soy?, ¿qué sentido tiene mi vida?, ¿hacia dónde proyectar la existencia?, etc.), las autoevaluaciones y la configuración de hermenéuticas de sentido vital (Agustín, 1979; Marcel, 1956).

Una cosa es que las preguntas finalistas sólo admitan respuestas penúltimas y otra muy diferente que carezcan de sentido. En un mundo desencantado el ser humano no sofoca sus necesidades trascendentales ni la ciencia calma ni colma su “nostalgia del absoluto” (Steiner, 2001). Por más que se enseñoree de la naturaleza, día a día, como Sísifo, se ve obligado a cuestionarse por el sentido y a renovarlo porque nunca se da de una vez por todas. La ciencia y el testimonio son dos juegos de lenguaje diferentes no sólo en su objeto, en su gnoseología, sino también en su finalidad.

Pero el testimonio existencial, como ya lo expresamos, no sólo tiene resonancias en el testigo-educador, sino en el educando. Nacido del interés y del cuidado por un ser humano sujeto a vaivén e intemperie, el testimonio existencial se manifiesta como consuelo y aguijón. Precisamente por el hecho de rehuir cualquier empalabramiento aséptico e impersonal crea una comunión en las experiencias comunicadas que las hace capaces de confrontar, descolocar, estimular y de hacer que el otro haga de sí una cuestión no sólo desde un punto de vista gnoseológico, sino formativo. Si las palabras



son configuradoras de sentido y ayudan a problematizar el mundo y a nosotros mismos, es esencial para el dominio de la contingencia que le es estructural que el ser humano disponga y conjunte el lenguaje científico y el lenguaje testimonial.

\*\*\*

Con el propósito de alcanzar los objetivos definidos, esta investigación se difracta en seis partes que comprenden siete capítulos. La “Parte I” engloba los dos primeros que, compendiosamente, establecen un encuadre conceptual del testimonio en la narrativa. En el primer capítulo, conceptualizamos la narrativa y, ante las heteróclitas manifestaciones del género, realizamos una doble circunscripción para emplazar con mayor precisión el testimonio existencial: de lo narrativo cercamos lo biográfico-narrativo y de este las narraciones autorreferenciales. En el segundo capítulo exponemos, sumariamente, el empleo que se ha hecho de la narrativa en las Ciencias Sociales en general y en la Pedagogía en particular, como el insumo esencial para tomar ciertas decisiones y explicitar algunas claridades que nos permitieron acotar y contornear nuestro objeto de estudio. La “Parte II” contiene el tercer capítulo en el que aludimos a los asuntos metodológicos desde lo teórico y lo práctico. Para ello nos basamos en la hermenéutica ontológica gadameriana. Las partes III, IV y V están estructuradas con base en la triple mimesis propuesta por Ricoeur. La “Parte III” abarca el cuarto capítulo en el cual presentamos la experiencia de existir como el hontanar del testimonio, indagamos por la experiencia en relación con la tipología testifical *testis* y *superstes* y, ante la anfibología de la categoría experiencia, puntualizamos el significado que le otorgamos a la experiencia de existir en correspondencia con la habitación del mundo y la formación. Esta última la ligamos con el *acontecimiento* entendido como “un hachazo invisible y homicida” (Hernández, 1983) que saja la existencia y pone al ser humano en una expedición que lo conduce hacia parajes ontológicos inéditos. La “Parte IV” encierra el quinto capítulo que atañe a la configuración del testimonio existencial como encauce discursivo de la experiencia de existir, pero visto desde una perspectiva educativa. En él perfilamos nuestra visión de la educación y en reciprocidad con ella desglosamos los componentes de la conceptualización propuesta del testimonio existencial. La parte “V” incluye el sexto capítulo en el cual partimos de que el

testimonio no se agota en la configuración, sino que se desliza hacia la refiguración, como etapa en la que se intersectan el mundo del texto y el del oyente o del lector. Analizamos, por ende, la interrelación entre el testimonio existencial en el testigo-educador y en el destinatario o receptor del mismo. En dicha pretensión establecemos ligaciones con categorías como esperanza, confianza, escucha, autoridad, autonomía y formación. En la “Parte VI”, capítulo 7 abordamos las consideraciones finales en las que sintetizamos y destacamos coherentemente las inferencias más sobresalientes a nuestro juicio y planteamos posibles líneas de investigación.

\*\*\*

Finalmente, parafraseando a Ricoeur (1994) nos es factible preguntarnos: ¿Qué clase de pedagogía hace del testimonio existencial un problema? Aquella que está convencida de que existir rebasa con respecto al mundo conocerlo, dominarlo y producir. Una educación que se confine a un mero crecimiento económico incitado por la ciencia y la tecnología instala una “crisis silenciosa” (Nussbaum, 2010) cuya víctima es su propio creador. “Al existir, tiene que decidir *qué* es: su indeterminación óptica es una determinación ontológica” (Romano, 2012, p. 28). Existir es habitar el mundo, formarse, autodeterminarse, construirse, devenir otro. Y como este es un proceso riesgoso y angustiante en el que el ser humano se pone en juego sin prever su desenlace, no podemos olvidar que “donde hay peligro crece lo que nos salva” (Hölderlin, 1995, p. 395). El existir es un acto individual, pero no aislado, motivo por el que el testimonio existencial se constituye en un amparo y en un estímulo para encararlo y efectuarlo, ya que

incluso en los tiempos más oscuros tenemos el derecho de esperar cierta iluminación, y que esta iluminación pueda llegarnos menos de teorías y conceptos que de la luz incierta, titilante y a menudo débil que irradian algunos hombres y mujeres en sus vidas y sus obras. (Arendt, 2017, p. 11).



**PARTE I**  
**ENCUADRE CONCEPTUAL**



Una de las seducciones que debe vencer cualquier investigador es superar una actitud adánica que lo lleve a “la neutralización metódica del mundo de la tradición” (Marquard, 2001, p. 50), es a saber, a instituirse como sujeto originario de un campo de conocimiento cuya arqueología no estaría ligada con una herencia afincada en coordenadas culturales e históricas, sino con un sujeto trascendental e intimista que es capaz de situarse en el origen, en ese primer motor carente de pasado y de deudas con él, que lo sustraería de la necesidad de enlazar con las contingentes tradiciones con las que está, inderogablemente, vinculado desde el momento de su nacimiento (Dutt, 1998; Marquard, 2001; Mèlich, 2010a; 2012a).

Como el mejor lenitivo ante tal actitud es contraponer la conciencia de que la novedad sólo procede de lo preexistente, con lo cual guarda una simultánea y ambivalente relación de continuidad y discontinuidad, el propósito de esta primera parte de la tesis es arraigar la temática del *testimonio* en la narrativa y contextualizarlo en las Ciencias Sociales, en general, y en la Pedagogía, en particular, a partir de las teorizaciones en el ámbito y de su empleo en las prácticas educativas, de manera que germine la posibilidad del diálogo, la apropiación y el establecimiento de puntos de fuga y desmarques críticos.



## 1. La narrativa

Innumerables son los relatos existentes (...) Una tal universalidad del relato, ¿debe hacernos concluir que es algo insignificante? ¿Es tan general que no tenemos nada que decir de él, sino describir modestamente algunas de sus variedades, muy particulares, como lo hace a veces la historia literaria? (...) Es pues legítimo que, lejos de abdicar toda ambición de hablar del relato so pretexto de que se trata de un hecho universal, haya surgido periódicamente la preocupación por la forma narrativa. (Barthes, 1970, p. 9-10).

### 1.1 Breve aproximación a la narrativa

Cualquier investigador preocupado por estos temas podrá comprobar con facilidad, que, de forma explícita, el *testimonio* ha sido escasamente abordado en el campo pedagógico, no queriendo denotar con dicha afirmación que sea un tema desterrado en el mismo. No lo es porque hay autores que, ostensiblemente, se han ocupado de él en la educación (Bárcena, 2004a, 2005a, 2010; Bárcena y Mèlich, 2003; Duch, 1997, 2004; Mèlich, 2001, 2004, 2006a, 2010a, 2010b; Monserrat i Vallvè, 2011); no lo es porque es factible encontrar afinidades y parentescos con otros términos como *relatos de vida (life story)*, *historias de vida (life history)*, *biografías* y *autobiografías*, los cuales podrían incluirse, conjuntamente con el *testimonio*, en la Narratología, entendida, de acuerdo con Connelly y Clandinin (1995), como una especie de transdisciplina (Nicolescu, 2008), cuyo objeto de estudio lo constituye la narrativa que, a la vez que potencia, se nutre y reconfigura de disciplinas como la Teoría Literaria, la Lingüística, la Historia, la Antropología, la Antropogeografía, la Estética, la Filosofía, la Psicología, la Sociología, los Estudios Culturales, los Estudios de Género, la Teología, la Lingüística, la Medicina, la Gerontología, y la Pedagogía.

Como lo pondremos de manifiesto ulteriormente, somos concedores de que se denomina Narratología a la disciplina surgida al interior de la Crítica Literaria en la



primera década de la segunda mitad del siglo XX, cuyo interés se dirige hacia la indagación y reconocimiento de la naturaleza de la narrativa, es decir hacia el conjunto de patrones subyacentes que posibilita diferenciarla de otros géneros literarios. No obstante, a nuestro entender, Connelly y Clandinin (1995), al llamar Narratología al “campo de estudio [de la narrativa] en su totalidad” (p. 12), que “atraviesa diversas áreas del conocimiento como la teoría literaria [entre otras]” (p. 12), nos permiten colegir que su referencia rebasa la disciplina perteneciente al campo literario. Los autores advierten que las demás disciplinas sociales mencionadas no son meramente subsidiarias de esta última, situación que desconocería que, en lo concerniente a la narrativa, los aportes de la Sociología y la Psicología, por ejemplo, son anteriores a la institución de la Narratología en el seno de la Crítica Literaria. Por tanto, para nosotros, Connelly y Clandinin abogan por una construcción conjunta de las disciplinas aludidas.

Desde nuestro punto de vista dicha preferencia tiene como virtud el estimar que la Narratología, en el sentido sugerido por ambos autores, no puede ser reductible al universo nomotético y taxonómico de lo narrativa, propósito de la Narratología de la Teoría Literaria, marginando las narraciones concretas en lo que respecta a su historia (contenido), significado, funciones y finalidades para un colectivo particular en un contexto específico, las cuales después de haber sido estudiados *in situ*, por muchas de las disciplinas sociales nombradas, han devenido en aportes teóricos de gran relevancia.

En fuerza de lo anterior, juzgamos que la propuesta de Connelly y Clandinin se inclina más hacia una concepción posestructuralista que estructuralista en la que la Narratología “parece ser (...) un estudio multidisciplinario de la narrativa que negocia e incorpora los conocimientos de muchos otros discursos críticos que tienen en cuenta formas narrativas de representación” (Onega & García Landa, 1996, p. 1)<sup>2</sup>.

\*\*\*

Con independencia de si la Narratología debe proceder de manera inductiva o deductiva a la hora de fijar los patrones constitutivos de la narrativa (Bal, 1990; Barthes,

---

<sup>2</sup> En el original: “Narratology (...) appears to be (...) a multi-disciplinary study of narrative which negotiates and incorporates the insights of many other critical discourses that involve narrative forms of representation” (Onega & García Landa, 1996, p. 1).

1970), podemos afirmar que esta última está vertebrada en torno a las historias que se relatan, esto es, a una serie de eventos o acontecimientos concatenados y ordenados, que unos personajes causan o padecen en coordenadas cronológicas y topográficas delimitadas y que devienen en unas consecuencias determinadas (Bal, 1990; Eco, 1993; Garrido, 1993; Genette, 1970; Goodson y Gill, 2011; Gudmundsdottir, 2005; McEwan, 2005; Onega & García Landa, 1996; Pimentel, 2005; Riessman y Speedy, 2007; Scholes, 1981; Valles, 2008).

Destaquemos brevemente algunos aspectos de esta concisa definición, los cuales serán fundamentales, posteriormente, para un cabal acotamiento de nuestro objeto de estudio en el prolijo campo de la narrativa:

1. El díptico *historia-narrador* aparece como un atributo esencial de la narrativa (Bal, 1990; Barthes, 1970; Garrido, 1993; Genette, 1998.; Leitch, 1986; Scholes, Phelan y Kellogg, 2006; Pimentel, 2005; Spang, 1993; Todorov, 1973).
2. La *historia* y el *relato* no son equiparables. Como claramente lo han planteado algunos autores (Bal, 1990; Garrido, 1993; Gudmundsdottir, 2005; Pimentel, 2005; Pozuelo, 1988; Toolan, 2001; Valles, 2008), retrotrayendo los aportes de los teóricos literarios estructuralistas, especialmente de Todorov (1970), la narrativa es fruto del maridaje entre la *historia* o *fábula*<sup>3</sup> y el *relato* o *discurso*<sup>4</sup>. Mientras la primera abarca los eventos, los personajes y los escenarios constituyentes del contenido de una narrativa; el segundo es la exposición de la *historia*. Todo texto narrativo se comporta como una unidad compleja en la que es posible que operemos una descomposición analítica de la *historia*, como su soporte fundamental, y del *discurso* como la fijación particular y efectiva de una *historia* administrada por un narrador que presenta un producto final dispuesto por sus preferencias en lo que concierne a la modalidad, la perspectiva y el orden temporal. Es esto,

---

<sup>3</sup> El término *fábula* fue introducido en el sentido que aquí estamos tratando por los formalistas rusos.

<sup>4</sup> El *relato* o *discurso* es denominado *trama* por los formalistas rusos.

precisamente, lo que Pimentel (2005) llama *acto de la narración* como tercer componente de la narrativa aunado a la *historia* y al *discurso*. Al respecto afirma Todorov (1973):

El narrador es quien encarna los principios a partir de los cuales se establecen juicios de valor; él es quien disimula o revela los pensamientos de los personajes, haciéndonos participar así de su concepción de la «psicología»; él es quien escoge entre el discurso directo y el discurso transpuesto, entre el orden cronológico y los cambios en el orden temporal. (p. 75).

En tanto que la *historia* se entroncaría con la *inventio*, fabricación del contenido, el *discurso* lo haría con la *dispositio*, organización artística y estilística (Todorov, 1970). Planteada tal distinción se entiende por qué Garrido (1993) declara que “en el proceso de producción textual la *historia* [cursivas añadidas] se encuentra en el punto de partida, mientras que en el de recepción se alcanza únicamente al final del trayecto de lectura” (p. 39). Gracias al *discurso*, los receptores pueden conocer y reconstruir la *historia*.

Por último, es importante advertir que “el *discurso* [cursivas añadidas] puede ser oral, escrito o representado dramáticamente; también puede ser película cinematográfica, mimo o danza” (Gudmundsdottir, 2005, p. 53).

3. A juzgar por lo aducido, todo *discurso* es una construcción artificiosa y artificial. Pero este puede guardar un entroncamiento con una realidad histórica o no hacerlo. Esto es lo que, técnicamente, Scholes et al. (2006, p. 82) llaman *significado narrativo*: la relación existente entre el mundo ficcional creado por el autor mediante su discurso y el mundo real o universo aprehensible. De aquí que dichos autores (Scholes et al., 2006) consideren que el nexo entre el *discurso* y el *mundo real* pueda ser *representacional* o *ilustrativo*. Básicamente la clave de bóveda para estatuir su distinción radica en la correlación que tengan con la realidad histórica, su consistencia con lo que efectivamente ocurre en el mundo fáctico y/o en la interioridad del ser humano. Mientras en lo *representacional* “las imágenes en una narración

pueden darnos la impresión, al mismo tiempo, de ser una tentativa de crear una réplica de la realidad” (Scholes et al., 2006, p. 84), en lo *ilustrativo* acaece “un intento, simplemente, por recordarnos un aspecto de la realidad más que por transmitirnos una total y convincente impresión de lo real para nosotros” (Scholes et al., 2006, p. 84)<sup>5</sup>. Buscaría, por consiguiente, la presentación de uno o varios aspectos de la realidad sin que esto lleve en sí duplicación del mundo objetivo.

En consecuencia, se infiere por qué Scholes et al. (2006), afirman que lo *representacional* es mimético y lo *ilustrativo* es simbólico. El primero, al intentar traslucir el mundo en su fisicidad, anida una verdad histórica, psicológica o sociológica; el segundo, por su parte, abraza, según los autores, una de tipo “ético o metafísico”, lo que es signo, para ellos, de que revela principios de actuación que se expresan a través de las acciones de los personajes (Scholes et al., 2006).

4. La ordenación y concatenación de eventos rebasa la yuxtaposición y la mera diacronía (sucesión), a causa de que presuponen una selección, organización y conexión mutua que, fuera de imprimir una trayectoria a la narración, la provean de una relación no aleatoria que la haga significativa y asimilable para los destinatarios (Todorov, 1977). En lo atinente a este tema sostiene Toolan (2001):

Percibir la conexión no aleatoria en una secuencia de eventos es la prerrogativa del destinatario: es inútil para alguien más (por ejemplo un narrador) insistir en que existe una narrativa si el destinatario no acaba de percibirla como tal (...). Al respecto, al menos, la última autoridad para ratificar un texto como narrativo reposa no en el narrador, sino en el perceptor o destinatario. (p. 7)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> En el original: “The images in a narrative may strike us at once as an attempt to create a replica of actuality (...) or they may strike us as an attempt merely to remind us of an aspect of reality rather than convey a total and convincing impression of the real world to us”. (Scholes et al., 2006, p. 84).

<sup>6</sup> En el original: “Perceiving non-random connectedness in a sequence of events is the prerogative of the addressee: it is idle for anyone else (e.g. a teller) to insist that here is a narrative if the addressee just does not see it as one (...). In this respect at least, the ultimate authority for ratifying a text as a narrative rests not with the teller but with the perceiver or addressee”. (Toolan, 2001, p. 7).

Cabe resaltar que para inculcar orden a la narración es necesario que exista cierta coherencia que la haga interpretable a los receptores. Esta se obtiene mediante la concurrencia de lo temporal y de lo lógico. Sobre el orden temporal es necesario identificar una efectiva y una posible divergencia entre el tiempo de la *historia* y el del *discurso*. Acerca de la primera, tal y como afirma Todorov (1970), el tiempo del *discurso* es *lineal* porque obliga a ubicar un evento detrás de otro, mientras que el de la *historia* es *pluridimensional* debido a que admite la simultaneidad de diversos acontecimientos. En lo concerniente a la posible divergencia, nos es factible aseverar que el tiempo de la *historia* posee una sucesión cronológica natural, esto es, un orden en la realidad referencial, que podría no verse reflejado en el *discurso* por disposición del narrador. Dicho lo cual, nos es viable deducir que la sucesión cronológica de la *historia* es sólo uno de los recursos de los que puede disponer el narrador en el *relato*, pero que, en lo que al orden temporal se refiere, es evidente que este tiene la facultad de optar por una deformación del mismo (Todorov, 1970), lo que se traduciría en que el destinatario no conozca la *historia* por el principio (*ab ovo*), sino por el medio (*in media res*) o por el final (*in extrema res*) y en la introducción de anacronías o saltos temporales que provocan una discordancia entre la sucesión cronológica de los acontecimientos en el *discurso* y en la *historia* (Bal, 1990; Contursi y Ferro, 2006, p. 43; García, 1998; Genette, 1989a.; Valles, 2008).

El orden lógico, por su parte, es garantizado mediante el principio de causalidad, el cual se comprende como una interconexión entre los eventos que los personajes causan o experimentan<sup>7</sup>. Gracias a él es factible identificar un antes y un después en las actuaciones de los personajes y en los acontecimientos que de ellas se derivan, lo que, inevitablemente, acarrea la ausencia o, por lo menos, la moderación de la dispersión narrativa, que podría

---

<sup>7</sup> La acción o experimentación (en el sentido de *experienciación* como detallaremos posteriormente) propia de un personaje es lo que Bal (1990) llama *actuación*. Por esta razón la *actuación* está vinculada con la actividad y la pasividad del ser humano.

despuntar si la inestabilidad de las situaciones no concluyera con una resolución, y, por ende, la infusión de un rumbo y de la coherencia requerida para inculcarle un sentido global, el cual, sea dicho de paso, sólo es desentrañado, completamente, por parte del receptor, al culminar la narración (Leitch, 1986).

Finalmente, es pertinente señalar que, como lúcidamente apunta Leitch (1986), la *coherencia* no puede impedir a los destinatarios el deleite con la narrativa, sino que, por el contrario, debe instigarlo. De aquí que propenda por situarla armónicamente entre la *underspecification* y la *overspecification*. Correspondientemente, mientras una se caracteriza por una demanda inapropiada del emisor a los destinatarios de una serie de conexiones y detalles que les permitan hacer inteligible la narrativa, lo que se traduce en la práctica en su ausencia; la otra, por un exceso que, además de tornarla superflua, excluye que aquellos participen comprometidamente en la misma mediante su reconstrucción. *Grosso modo*, lo trazado por Leitch coincidiría con la “cooperación textual” sugerida por Eco (1993), en virtud de que, para ambos, existe una “naturaleza transaccional” (Leitch, 1986, p. 39) entre el emisor y el destinatario, por cuanto el primero no sólo “se apoya sobre una competencia [del destinatario]: también contribuye a producirla” (Eco, 1993, p. 81) y el segundo actualiza lo objetivado por aquel en el texto narrativo.

5. Cuando aludimos a los personajes es imperioso aclarar que no necesariamente son humanos. Pueden no serlo, aunque, para el desarrollo de la narrativa se les personifique.
6. El hecho de que los eventos puedan ser causados o padecidos y que devengan en unas consecuencias concretas significa que hay procesos y/o acciones que desembocan en cambios de estado o “transformaciones” (Todorov, 1977, p. 233) que fomentan la identificación de una estructura interna de la narración que se despliega en una secuencia: inicio, complicación, reacción, resolución y situación final (Contursi y Ferro, 2006).

Por ende, la *sucesión*, la *conexión* y la *transformación* devienen en propiedades concomitantes de la narración.

7. La actuación de los personajes en coordenadas cronológicas y topográficas significa que el *lugar* y el *tiempo* son elementos esencialmente constitutivos de la narrativa. El primero hace alusión a la localización discursiva, es decir, al escenario geográfico en el que se sitúan los actores y sobrevienen los acontecimientos. El segundo, por su parte, significa que estos últimos tienen una duración y un orden.

Reiteramos que es preciso deslindar el tiempo de la *historia* y el del *discurso*, en vista de que mientras ella está regida por un principio de correspondencia con un universo referencial, el *relato*, al ser producto de un autor, está pautado por determinaciones conexas con sus intenciones, las tendencias artísticas y las apetencias del mercado, entre otras.

Sin ahondar en detalles, indiquemos que para Genette (1989a, 1998), el tiempo del *discurso* subvierte el tiempo natural de la *historia* no sólo en el *orden*, sino también en la *duración* o *velocidad*<sup>8</sup> y la *frecuencia* o *repetición*. Los trastornos del *orden*, como ya lo dijimos en el numeral 4 de este apartado, se materializan en la introducción de *anacronías*. De ellas existen dos tipos: la *analepsis*, *retrospección* o *flash-back* y la *prolepsis*, *anticipación* o *flash-forward* consistentes, en su orden, en la evocación de una situación anterior o posterior al punto en el que se halla el discurso. Las alteraciones de la *duración* en la de las *anisocronías*, cuya finalidad estriba en las variaciones del *ritmo narrativo*, ya sea para detenerlo mediante el empleo de *pausas* (paralización de la acción a través de la recurrencia a descripciones de personajes, escenarios y situaciones) y *digresiones reflexivas* (suspensión de los eventos para dar paso a cavilaciones, juicios valorativos o a indicios hermenéuticos que orienten al lector en la interpretación de la narración), ya

---

<sup>8</sup> *Duración* es el término utilizado por Genette en *Figuras III*. No obstante, en *Nuevo discurso del relato*, confiesa su predilección por la palabra *velocidad* (Genette, 1998, p. 25), pues, a su juicio, evidencia, con mayor claridad, que la progresión del *discurso* no es uniforme.

sea para acelerarlo a través de *elipsis* (exclusión de segmentos de la *historia*) y *sumarios* (condensación de períodos de la *historia*). En lo tocante a la *velocidad* del *discurso*, Bal (1990) incluye además la *desaceleración*, procedimiento gracias al cual se lentifican las acciones sin llegar a la inmovilización temporal como en la *pausa* o la *digresión reflexiva*<sup>9</sup>. Su ejemplificación más frecuente es la llegada de un visitante o de una carta en un clima de expectación. La insuflación de tensión, curiosidad, suspenso y dramatismo al *discurso*, hacen que el tiempo que toma el personaje para abrir la puerta parezca interminable.

Es importante poner de relieve que estas técnicas temporales deben usarse cautelosamente, de suerte que no vayan en detrimento de la coherencia del *discurso* y de la comprensibilidad de este y de la *historia* que en él reside.

La *frecuencia*, por su parte, obedece a la relación cuantitativa que existe entre los eventos de la *historia* y los del *discurso*. Al respecto existen dos subversiones, de las cuales se vale Genette (1989a, 1998) para clasificar los relatos: la *iteración* (*relato iterativo*) y la *repetición* (*relato repetitivo*). La primera *relata* una vez uno o varios acontecimientos ocurridos con reincidencia en la *historia*; la segunda multiplica en el *discurso* el(los) evento(s) que sucede(n) una vez en la *historia*<sup>10</sup>.

## 1.2 Delimitación de nuestro objeto de estudio

Semejante definición de la narrativa es difusa y propicia la inclusión de numerosos y heteróclitos subgéneros tales como novelas, cuentos, artículos de prensa, crónicas, mitos, leyendas, fábulas, epopeyas, historias, tragedias, comedias,

---

<sup>9</sup> *Ritmo narrativo* es el término utilizado en la jerga literaria para referirse al cotejo entre la extensión temporal de la *historia* y la del *discurso* (Bal, 1990). Se entiende que los efectos rítmicos aceleradores enseñan que la duración temporal de la *historia* es mayor a la del *discurso*, en contraposición a los detenedores y a la ralentización en los que sucede todo lo contrario. La *escena* es el único movimiento en el que la amplitud temporal de la *historia* y la del *discurso* son iguales (isocronía). Generalmente es empleada para suministrar información y se expresa a través de representaciones dramáticas y diálogos.

<sup>10</sup> El otro relato introducido por Genette es el *singulativo*, en el cual hallamos acompasamiento numérico entre el hecho que en él se cuenta y el sucedido en la *historia*: refiere una vez lo que ha ocurrido una vez.



pantomimas, cuadros pintados, vitrales, tiras cómicas, películas, noticias y conversaciones (Bal, 1990; Barthes, 1970; Pimentel, 2005; Spang, 1993; Valles, 2008).

Por eso, ante la disparidad de los subgéneros narrativos existentes, resulta ineludible acotar un poco más el campo, pues en su totalidad no es objeto de interés para nosotros. De aquí que consideremos fundamental entretelar lo narrativo con lo biográfico, resultando lo biográfico-narrativo como el subcampo en el que podemos asentar nuestro objeto de estudio. Lo biográfico le otorga ciertas particularidades a lo narrativo, pues lo remite no sólo al conjunto de eventos que un personaje causa o padece, núcleo de la narrativa ya mencionado, sino a la encarnación de este en un yo existente<sup>11</sup>, en un sujeto circunstanciado espacio-temporalmente. A cualquier forma de lo biográfico subsiste un sujeto referencial empírico que lo acredita, desechando, por consiguiente, aquellos míticos y fantasmagóricos que no tienen ningún asidero en la realidad (Arfuch, 2005; Denzin, 1989)<sup>12</sup>. Lo biográfico aflora en ese marco de expansión de una subjetividad “«atestiguada» por la asunción del «yo», por la insistencia en las «vidas reales», por la autenticidad de las historias en la voz de sus protagonistas (...) por la veracidad que el testimonio imponía al terreno resbaladizo de la ficción” (Arfuch, 2005, p. 21). Lo biográfico, como lo demuestra la misma etimología del vocablo, está fundido con la vida de un sujeto realmente existente, la cual, según Denzin (1989), se despliega en dos niveles principalmente: uno *superficial* que incluye las rutinas y quehaceres cotidianos y otro *profundo* que comprende el “yo sensible, moral, sagrado, interior” (p. 29), que, inusualmente, es develado a los otros.

Sumariamente, lo biográfico-narrativo remite, pues, a relatos de vida, a subjetividades fácticas, históricas, a sus experiencias decisivas y al devenir subsecuente

---

<sup>11</sup> De aquí que, tomando prestada la expresión de Gusdorf (2012), nos refiramos a lo biográfico como el ámbito de “las escrituras del yo” (p. 18).

<sup>12</sup> Cabe añadir, sin embargo, que dentro de este campo ya hay autobiografías de personajes que no han existido. Lejeune (1994) menciona el caso de MacPherson con Ossian, quien escribe la autobiografía de un personaje imaginario y la publica bajo su nombre igualmente imaginario. Por eso, Arfuch (2005) afirma que las transformaciones surgidas en la autobiografía exigen “acotar si ésta es «clásica», «canónica» o susceptible de algún predicado ficcional –ya Gertrude Stein, entre otros, había introducido una nota irónica en su *Autobiografía de Alice Toklas*–” (p. 52). Como podrá evaluarse luego, nosotros estamos optando por una versión clásica de las *narraciones autorreferenciales*. Es obvio que las mutaciones y disidencias en el género amplían sus perspectivas, pero, en ningún momento, pueden ser sinónimo de abolición de las formas clásicas a las que alude Arfuch.

de la sarta de interacciones con el medio<sup>13</sup> (Arfuch, 2005; 2014; Bolívar, Domingo y Fernández, 1998; 2001; Creswell, 2007; Denzin, 1989; Ferrarotti, 1993; Fischer, 2005; Kohli, 1993; Rosenthal, 2005; Sautu, 2004). Esclarecedora para la ocasión resulta la aserción de Ricoeur (2004a) de que son las narraciones las que nos permiten acceder a los dramas temporales de la vida humana.

Pero lo biográfico también es un ámbito heterogéneo. En él tiene cabida una serie de subgéneros disímiles, tales como las biografías, las autobiografías, las historias de vida, los relatos de vida, diarios, retratos, crónicas, necrologías, epístolas, historias orales, anales, memorias, biogramas, etc.<sup>14</sup> (Arfuch, 2005; Bolívar et al. 1998; 2001; Clandinin & Connelly, 1994; Connelly & Clandinin, 2006; Denzin, 1989; Pujadas, 2002; Sarabia, 1996; Sautu, 2004; Smith, 1994; Valles, 1999.) Lo oceánico de este ámbito, aunado a su progresiva expansión, provoca que Arfuch (2005, 2014) prefiera el término *espacio biográfico* al de *género biográfico*, en consideración a que para ella el segundo parecería encauzarse más a un inmutable reservorio de definidas formas clásicas y canónicas con sus sucesivas variaciones (autobiografías, biografías, confesiones, memorias, diarios íntimos, correspondencias y memorias de egregios personajes), mientras que el primero lo haría a un horizonte de inteligibilidad que favorece la evolución, la renovación, la diversidad, la complejidad, la inclusión y la apreciación de otras manifestaciones que exceden las anteriores, pero que convergen en la presentación de las vidas, o de parte de ellas, de sujetos históricos ínclitos así como de los corrientes. Entre ellas menciona las siguientes, algunas de las cuales son noveles, de suma actualidad e incitadas por la idiosincrasia, las preferencias axiológicas, las sensibilidades y los adelantos técnicos de nuestros días: entrevistas de corte biográfico o dialógico, cuadernos de notas, conversaciones, perfiles, anecdotarios, historias de vida,

---

<sup>13</sup> Somos conocedores de que algunos autores (Ferrarotti, 1993; Kohli, 1993; Santamarina y Marinas, 1994; Sautu, 2004) aceptan la posibilidad de que lo biográfico se canalice no sólo a la individualidad, sino también a lo colectivo. No obstante, no profundizaremos en ello debido a que nuestro trabajo se sitúa en la línea del *testimonio* que emerge en la dualidad de la relación educativa.

<sup>14</sup> Merece la pena recalcar que Sarabia (1985) llama al ámbito continente de todos estos géneros *historias de vida*. Teniendo en cuenta lo expresado hasta el momento podemos concluir con facilidad la razón que le induce a hacerlo. Con independencia de la denominación utilizada, coincidimos con él en el meollo del asunto.

relatos de autoayuda, testimonios, documentales y teatro (auto)biográfico, variantes del show como *talk shows* y *reality shows*. Afirma Arfuch (2005):

A su dimensión clásica [de lo biográfico] como modo de acceso al conocimiento de sí y de los otros –la vida como totalidad que iluminaría una escritura, un descubrimiento, una actuación, una personalidad–, a ese apasionante “más allá” de la mesa de trabajo del escritor, del despacho del funcionario, del camarín de la estrella, que explicaría –y haría compartir– un derrotero siempre único, se suman hoy otras “tecnologías de la presencia”, que la globalización extiende al infinito. En efecto, la preeminencia de lo vivencial se articula a la obsesión de certificación, de testimonio, al vértigo del “directo”, el “tiempo real”, la imagen *transcurriendo* bajo (y para) la cámara, el efecto “vida real”, lo “verdaderamente” ocurrido, experimentado, padecido, susceptible de ser atestiguado por protagonistas, testigos, informantes, cámaras o micrófonos, grabaciones, entrevistas, *paparazzi*, desnudamientos, confesiones... (p. 61).

En consecuencia, al interior de lo biográfico también es necesario realizar nuevamente una demarcación en razón de que el *testimonio* que resulta de interés para nosotros en este estudio bascula más hacia las *narraciones autorreferenciales* que hacia la *biografía*. Al tenor de los planteamientos de diversos estudiosos de la temática, efectuamos la siguiente distinción entre ambos términos. La *biografía* se refiere a la historia de la totalidad de la vida de una persona, viva o fallecida, o de un segmento de ella, relatada por otra. Las *narraciones autorreferenciales* aluden a los relatos en los que un individuo relaciona explícitamente su mismidad por iniciativa propia o por petición de algún (algunos) interlocutor(es). Es el mismo protagonista el encargado de *contar* y *contarse* sin subterfugios, de suerte que tanto la intencionalidad como la voluntariedad del sujeto cuya vida es narrada sean inexcusables en las *narraciones autorreferenciales* que no siempre en la *biografía*, en vista de que esta puede ser elaborada sin contarse con el sujeto biografiado y de que, en aquellos casos en los que efectivamente tiene parte, es el autor (el biógrafo) el agente decisorio último.

Se concluye, finalmente, por qué los especialistas sustentan que, habitualmente, las *biografías* se relatan en tercera persona y las *narraciones autorreferenciales* en

primera, aun cuando es notable indicar que hay casos que quebrantan este patrón<sup>15</sup> (Bolívar et al., 1998; 2001; Caballé, 1995; Creswell, 2007; Denzin, 1989; Gusdorf, 1991; Mallimaci y Giménez, 2006; Miguel, 1996; Plummer, 1989; Pujadas, 2002; Sarabia, 1985; 1996; Smith, 1994; Weintraub, 1991).

Apoyados en Caballé (1995) y Weintraub (1991) podríamos admitir que ambas acciones conciernen al ámbito de las experiencias de un sujeto, pero que su distinción radica en que *contarse* sobrepuja al *contar* por cuanto no sólo supone el encuentro de este con una realidad externa, sino la internalización de la misma y la transformación del sujeto. Es precisamente el criterio que utilizan ambos autores para diferenciar la *memoria* de la *autobiografía* cuando sugieren que en la primera hay proclividad al suceso externo percibido conscientemente por el sujeto, a las acciones o hazañas por este acometidas (*res gestae*), en cambio en la segunda la hay hacia la interioridad, es decir al devenir formativo de este, su ser siempre *in fieri*. Valga decir que, como opina el mismo Weintraub, dicho deslinde conceptual debe ser flexible, pues el criterio propuesto, al funcionar a modo de tipo ideal weberiano, nunca sega la complejidad de la realidad. Sirviéndonos de la terminología de Gusdorf (2012), podríamos complementar lo anterior sosteniendo que la *autobiografía* contiene una *intensidad* y *autenticidad en el examen de conciencia* exigua en la *memoria*, a fuer de que en ella hay un acercamiento más superficial al *yo*; en cambio en aquella se “refleja el singular diálogo de una (...) persona consigo misma a través de las peripecias de una existencia, en la intimidad del corazón y del pensamiento” (p. 19).

\*\*\*

Antes de continuar con el hilo discursivo que venimos desarrollando es importante realizar cuatro precisiones:

---

<sup>15</sup> No ahondaremos en la cuestión debido a que desborda el alcance de lo que aquí nos incumbe. No obstante, si alguien tiene interés en hacerlo puede recurrir a Lejeune (1994). Lo fundamental en estos casos, según el autor francés, es no perder de vista que con independencia de la persona gramatical que se emplee en el relato, esta siempre ampara la inferencia de la identidad entre el narrador y el personaje y, obviamente, entre este y el autor, tal y como lo enunciamos en este capítulo mediante la recurrencia al *pacto autobiográfico*. En el caso de las autobiografías en segunda (cuando el autor se llama *tú*) o tercera persona, motivadas por el honor, la humildad o por un desdoblamiento, el narrador asume una distancia con respecto al personaje principal que no obstruye su identificación por parte del lector.

1. El que las *biografías* y las *narraciones autorreferenciales* versen, respectivamente, sobre la reconstrucción retrospectiva que un investigador hace de la vida de otro o que un sujeto elabora de sí mismo, no entraña el desdén por el presente y el conjunto de perspectivas, constitutivos, asimismo, del trayecto existencial. Las mociones connaturales al ser humano (sentimientos, pensamientos, anhelos), si bien son previas al nombramiento que este hace de ellas, en muchas ocasiones, anidan en su interior estados inmediatos y futuribles, razón por la cual su direccionalidad no es hacia lo pretérito, sino hacia el provenir.
2. Dentro de las *narraciones autorreferenciales* hallamos las autobiografías, las memorias, los dietarios, el autorretrato literario, las confesiones y otras de mayor informalidad como verbalizaciones obtenidas en entrevistas, declaraciones espontáneas, autoobservaciones, cartas, composiciones, videos, etc. (Allport, 1942; Caballé, 1995; Gusdorf, 1991, 2012; Plummer, 1989; Sarabia, 1996; Weintraub, 1991). Es apropiado enunciar que hay autores que destinan parte de sus esfuerzos en distinguir cada una de estas manifestaciones, especialmente la *autobiografía* del resto de géneros adyacentes (Arfuch, 2005; Caballé, 1995; Gusdorf, 2012; Lejeune, 1994; Miraux, 2005; Sarabia, 1996; Weintraub, 1991). Aun cuando valoramos su empeño en medio de tanta equivocidad semántica imperante en la actualidad, para nosotros no es objeto de problematización una diferenciación pormenorizada entre ellas ni la fijación de la gradualidad en que las propiedades constriñen a cada una, debido a que, por el momento, lo que, básicamente, nos interesa del conjunto es lo *autorreferencial* como atributo integrador. El *testimonio* que cautiva nuestra atención *como categoría pedagógica*, puede tener propiedades de todas, como podrá comprobarse a lo largo de este trabajo, lo que no significa que devenga en un constructo epistémico farragoso o que no pueda tener más proximidad a unas que a otras.

3. En simultaneidad con los términos *biografía*, *autobiografía*, *memoria*, *diario íntimo*, etc., consuetudinariamente, circulan en el ámbito académico, incluso con mayor asiduidad que algunos de los citados, otros dos que nos parece importante aclarar: *relato de vida* (*life story* en inglés, *récit de vie* en francés) e *historia de vida* (*life history* en inglés, *histoire de vie* en francés). Correspondientemente, uno se refiere al *discurso* que una persona hace sobre su propia *historia* personal íntegra o sobre parte de ella con la mínima intervención del investigador<sup>16</sup>, mientras el otro surge como el *discurso* acerca de la *historia* de una persona, producido por un investigador fruto de la triangulación de fuentes en aras de mayor exhaustividad.

Lo anterior comporta que si la persona vive, la *historia de vida* es elaborada no sólo con el *relato de vida*, sino con la información captada a partir de la utilización de otras técnicas como, por ejemplo, la revisión documental, las entrevistas y los grupos de discusión con informantes cercanos y conocedores de la persona investigada, con miras a rebasar el *relato de vida* mediante la detección de las intersecciones entre el sujeto y la colectividad, en las cuales están sedimentados los temas y patrones sociales prevalecientes y el posicionamiento de este ante ellos<sup>17</sup> (Atkinson, 1998, 2002; Bolívar et al. 2001; Creswell, 1998; Denzin, 1970, 1989; Mallimaci y Giménez, 2006; Pujadas, 2002). A decir de Goodon, “si la *life-story* [cursivas añadidas] individualiza y personaliza, la *life-history* [cursivas añadidas] contextualiza y politiza” (citado en Bolívar et al, 2001, p. 29).

Acorde con lo dicho, sin esmerarse demasiado, es ágil apreciar, en la línea de algunos autores (Bolívar et al., 2001; Denzin, 1989; Pujadas, 2002),

---

<sup>16</sup> La mayoría de los especialistas encuadran los *relatos de vida* en un proceso investigativo, velando por que la intervención del investigador sea inexistente o insignificante, se vierta, simplemente, en incitación “conservando incluso las propias peculiaridades lingüísticas de la persona” en favor de “proporcionar una mayor fuerza testimonial” (Pujadas, 2002, p. 13). No obstante, en menor cuantía, existen voces disidentes como Bertaux (2005), quien considera que el requerimiento del investigador a un sujeto para que se narre no es *conditio sine qua non* para la existencia del mismo. Según el sociólogo francés, el *relato de vida* se configura “desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona, *investigador o no* [cursivas añadidas], un episodio cualquiera de su experiencia vivida” (p. 36).

<sup>17</sup> En coherencia con lo expuesto a pie de página N° 13 de la p. 49, tanto los *relatos de vida* como las *historias de vida* también pueden orientarse hacia un colectivo.

que la *historia de vida* tiene la facultad expedita para coincidir con la *biografía*, siempre y cuando el *relato de vida* tome parte en su elaboración. En contra, el *relato de vida*, enmarcado en una investigación, puede solaparse con las *narraciones autorreferenciales* “por encuesta”. Dicha tipificación es propuesta por Pujadas (2002) para dar a entender que en todo proceso inquisitivo se pueden emplear *documentos personales*, aquellos cuya producción no cuenta con la inducción del investigador como factor incoativo, o *registros biográficos por encuesta*, es decir, por encargo de este para llevar a cabo la pesquisa.

Para ultimar este apartado, queremos reparar sucintamente en la divergencia que existe en la significación del *documento personal* entre Pujadas (2002) por un lado y Allport (1942), Sarabia (1996) y Plummer (1989) por otro. Contrariamente a lo que piensa Pujadas, este trío conviene en que el criterio de demarcación de los *documentos personales* no radica en la presencia o no del investigador como interventor en la creación del registro biográfico, sino en que sean revelación de una vida personal.

4. Cuando hablamos de *narraciones autorreferenciales* estamos enfocándonos, exactamente, como ya lo dijimos, en relatos cuya finalidad estricta reside en la exteriorización de un sujeto y de sus experiencias por parte de él mismo. Con esto no estamos apuntalando que otras narraciones no contengan trazas autobiográficas. Sería ignorar que toda praxis hermenéutica siempre está determinada por una precomprensión, por la propia facticidad del sujeto que la emprende, tal y como asiente Heidegger y lo reitera Gadamer con la revaloración de los prejuicios. El mundo fenoménico sólo aparece al ser humano en concurrencia con su propia historicidad, con sus prejuicios como *a priori* de la comprensión. De aquí que Valéry (1990) rece: “Considero más útil contar lo que uno ha sentido que simular un conocimiento independiente de cualquier persona y una observación sin observador. En realidad, no existe teoría que no sea un fragmento, cuidadosamente preparado, de alguna

autobiografía” (p. 78); y que Geertz (2003) escriba, con respecto a la indagación que efectúa el antropólogo:

Para el antropólogo, cuya profesión es estudiar otras culturas, el enigma siempre está presente. Su relación con su objeto de estudio es, quizá más que para ningún otro hombre de ciencia, inevitablemente problemática. Si sabe uno lo que el antropólogo piensa qué es un salvaje, ya tiene la clave de su obra. Si sabe uno lo que el antropólogo piensa que él mismo es, sabe uno en general el tipo de cosas que dirá sobre la tribu que está estudiando. Toda etnografía es en parte filosofía, y una buena dosis de lo demás es confesión. (p. 287).

En el campo investigativo, estos planteamientos resuenan en Creswell (1998), por ejemplo, quien, basado en los planteamientos de Denzin (1989), evidencia sus preferencias por la “biografía interpretativa”, al cuestionar la querencia de la “biografía clásica” de aprehender con objetividad y exactitud, en los materiales verificables que la contienen y en las entrevistas que puedan realizarse, la verdadera historia de vida de un sujeto. Contrariamente, en la “biografía interpretativa”, es creado, debido a que acontece una dialéctica entre una historicidad doble, la de la subjetividad estudiada y la del autor que posee un propio horizonte de captación concretizado en sus experiencias, preferencias y valores. En este sentido Creswell (1998) sostiene que “en el punto de vista interpretativo, las biografías son, en parte, escritos autobiográficos de los escritores” (p. 50)<sup>18</sup> y Denzin (1989) formula:

Mientras escribimos sobre sus vidas, nosotros aproximamos el mundo de los otros mediante nuestros textos. Creamos diferencias, oposiciones y presencias que nos permiten conservar la ilusión de haber capturado las experiencias “reales” de personas “reales”. En realidad, creamos las personas sobre las que escribimos de la misma manera que ellos se crean cuando se comprometen en prácticas narrativas. (p. 82)<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> En el original: “In the interpretative view, biographies are, in part, written autobiographies of the writers” (Creswell, 1998, p. 50).

<sup>19</sup> En el original: “As we write about lives, we bring the world of others into our texts. We create differences, oppositions, and presences which allow us to maintain the illusion that we have captured the “real” experiences of “real” people. In fact, we create the persons we write about, just as they create themselves when they engage in storytelling practices”. (Denzin, 1989, p. 82).



Pero, a pesar de nuestra simpatía por esta perspectiva, recalcamos que, en rigor, no es a esto a lo que nos estamos refiriendo en este numeral. Pese a que admitimos que es imposible narrar al margen de lo que somos, incluso en aquellos discursos de pretendida objetividad, queda claro, pues, que lo *autorreferencial* excede esta concepción y que apunta a una praxis hermenéutica en la que una persona visibiliza, con un grado mayor de intención, su yo forjado en relación con la realidad histórica en la que está afincada. Lo micro y lo macro no son disociativos (Arfuch, 2005).

Un hombre nunca es un individuo; más valdría llamarlo un *universal singular*: totalizado y por eso mismo universalizado por su época, la retotaliza al reproducirse en ella como singularidad Universal por la universalidad singular de la historia humana, y singular por la singularidad universalizante de sus proyectos, reclama ser estudiado desde los dos extremos. Necesitamos dar con un método apropiado. (Sartre, 1975, p. 9)<sup>20</sup>.

\*\*\*

Dejando al margen las cuatro precisiones hechas, reanudemos el hilo discursivo que veníamos desdevanando. El subcampo biográfico-narrativo incluye la *biografía* y las *narraciones autorreferenciales*. En estas últimas, a diferencia de la primera, el sujeto se narra a sí mismo. Para Lejeune (1994), esto les concede un matiz importante: la coincidencia entre la identidad del autor, la del narrador y la del personaje principal o protagonista<sup>21</sup> y, por consiguiente, la supresión del carácter ficticio a la hora de (re)producir el discurso y el pensamiento del personaje principal. Dicha sincronía entre las tres entidades es instaurada por intermedio de un “pacto autobiográfico” (Lejeune, 1994) entre autor y lector en el que el primero exhorta al segundo a recibir el relato como una narración de sus propias experiencias. Existe, por tanto, un “pacto referencial” (Lejeune, 1994, p. 76 ss.) que desecha su índole ficticia al formular que la

---

<sup>20</sup> Este método es para el pensador francés el “progresivo-regresivo” (Sartre, 1983).

<sup>21</sup> Somos conscientes de que Lejeune reconoce esta peculiaridad, preferentemente, en la autobiografía, en razón de las prerrogativas que tiene para sí como objeto de estudio. Sin embargo, al igual que el autor francés, estimamos que puede ser extensible al resto de formas autonarrativas (Lejeune, 1994), aunque con gradaciones dependientes de la *intensidad* y *autenticidad en el examen de conciencia* del sujeto (Gusdorf, 2012).

lectura/escucha del texto conduce a un yo externo protagonista de lo allí enunciado: “El que dice *yo* en el relato –sea el narrador o el personaje– es al mismo tiempo el que vive realmente en el mundo objetivo, el que cuenta su vida y el que ha vivido determinados acontecimientos en un tiempo anterior” (Garrido, 1993, p. 117)<sup>22</sup>. Opuestamente, en la *biografía*, el autor y el narrador coinciden, pero el narrador y el personaje principal difieren. Esta es, a juicio de Lejeune (1994), la condición esencial en la que se cimienta su distinción, la cual es innegociable al estar “sometida a una ley de todo o nada [en la que] no hay ni transición ni libertad” (p. 51-52).

Veámoslo más detenidamente comenzando por la díada *autor-narrador*. En las narraciones existe una transferencia de la palabra del autor al narrador y, en menor cuantía, de este a los personajes. Todo texto narrativo da por sentada la existencia de un autor, ser corpóreo y resolutorio a la hora de darle vida. En la mayor parte de los casos este se hace responsable socialmente de su creación mediante alguna señal que lo identifique, generalmente sus nombres y apellidos o algún seudónimo<sup>23</sup>. Según Garrido (1993) y Valles (2008), la prepotencia del autor exhibida en el relato tradicional en el que este intervenía de manera palpable y reiterada, entre otros aspectos, para enjuiciar el desarrollo de las acciones y el comportamiento de los personajes, fue controvertida a finales del siglo XVIII y, especialmente, durante el XX, mediante un ocultamiento de su presencia o asepsia narrativa: un relato que da la impresión de contarse (a sí mismo). Esto dio pie a evoluciones teóricas en las que se reivindicó la presencia de la figura difuminada del narrador y hubo una percatación de la discrepancia entre este y el autor. Barthes (1970), por ejemplo, sostiene, taxativamente, que, desde su punto de vista, “narrador y personajes son esencialmente «seres de papel»; el autor (material) de un relato no puede confundirse para nada con el narrador de ese relato” (p. 33). Que el

---

<sup>22</sup> *Pacto autobiográfico* es un concepto nuclear en la propuesta de Lejeune, utilizado por el autor para diferenciar la *autobiografía* de la *novela autobiográfica*. Para él, la distinción no está dada por el texto mismo (procedimientos narrativos, formas de enunciación, contenidos temáticos, tipos escriturales), sino por un contrato en el que: 1. El lector establece una identidad entre el autor, el narrador y el personaje; 2. El autor se compromete a decir la verdad sobre su vida.

<sup>23</sup> El seudónimo lo entendemos a la manera de Lejeune: no como un nombre falso, encubridor o misterioso, que también podría serlo en un caso excepcional, sino como un nombre que, aun cuando no coincide con el del registro civil, hace viable la identificación del autor en el campo literario. Ambos son auténticos. Mientras el primero se asocia con el nacimiento biológico, el segundo lo hace con el “segundo nacimiento constituido por los escritos publicados” (Lejeune, 1994, p. 62).

narrador sea un “ser de papel” significa que es ficticio, esto es, que su existencia queda confinada al plano del discurso, a diferencia de la del autor que se circunscribe a la de la historia en términos representacionales (Scholes et al.)<sup>24</sup>. El narrador es una creación del autor, una estrategia de orden discursivo que este pone en acción en el momento de engendrar tangiblemente el relato, es su “imagen vicaria y (...) voz discursiva, [lo que no acarrea que sean] siempre reducibles: con relativa frecuencia entran en contradicción” (Garrido, 1993, p. 111-112)<sup>25</sup>.

La consideración de distintos niveles textuales nos posibilita el reconocimiento de diversos factores extra e intertextuales<sup>26</sup> y nos persuade a su confrontación y discriminación. Concretamente la disociación entre autor y narrador, al estar situados en dos planos divergentes, le atribuye autonomía al universo de los relatos y, por tanto, al narrador como sujeto de su enunciación, hecho particularmente favorable en aquellas narrativas anónimas o de intrincada precisión de su autor por su carácter popular e intergeneracional. En palabras de Garrido (1993), el autor “se trata de una tarea que el texto presupone, pero que este no precisa para explicarse de puertas adentro” (p. 111). Por consecuencia, a fin de interpretar los relatos, el lector empírico sólo requiere de factores intratextuales en los cuales el autor no tiene parte.

---

<sup>24</sup> Ver el numeral 5.4.2 (“Testimonio e interpretación o del talante ficcional-ficticio del testimonio).

<sup>25</sup> De manera análoga, Genette (1989a) contrasta el *narratario* con el lector empírico o real.

<sup>26</sup> Dentro de los factores extratextuales hallamos el *autor* y el *lector empíricos*. Los intertextuales engloban dos dualidades, cuyos compuestos, al igual que en lo extratextual, son correlativos y están coimplicados: *narrador-narratario* y *autor implícito* (Garrido, 1993; Valles, 2008) o *implicado-inducido* (Genette, 1998) o *modelo* (Eco, 1993)-*lector implícito* (Garrido, 1993; Valles, 2008) o *implicado-virtual* (Genette, 1998) o *modelo* (Eco, 1993). El *narratario* es el destinatario del acto enunciativo emprendido por el *narrador*. Coadyuva en la progresión del discurso y sirve de intermediario entre el *narrador* y el *lector empírico*. El *autor implícito* o *modelo* es la figuración que el *lector externo* hace del *autor real* en el proceso de recepción del texto (escucha, lectura), a partir de los indicios intratextuales (que se traslucen en el narrador, los personajes, dictámenes explícitos y estilos literarios de este) y extratextuales propios de la precomprensión del *lector real*. Puede diferir de lo que, efectivamente, piensa, siente y profesa el *autor empírico*. El *lector implícito* o *modelo* es la representación que el *autor real* hace del lector al que dirige su narración. Es un lector hipotético moldeado por el *autor empírico*, capaz de deducirse a partir de los derroteros de lectura hincados en las conexiones y detalles presentes en la narrativa, con miras a dotarla de coherencia e inteligibilidad. Su configuración está mediada por los prejuicios del *autor real*, los cuales pueden desplegarse en variables sociales, económicas, históricas, religiosas, axiológicas, educativas y en competencias cognitivas enfocadas a la recepción del texto narrativo. Obviamente que el *lector implícito* o *modelo* erigido por el *autor empírico* puede disentir del *lector real*.

Para completar la terna del acto referencial terminemos con el par *narrador-personaje principal*. El narrador, como ya lo aperecibimos, es quien cuenta y regula la historia en el discurso. Por esta razón, siempre narra en primera persona. Bal (1990) asegura que en lo tocante al narrador “«yo» y «él» son ambos «yo»” (p. 127). Así pues, la decantación por alguno (yo o él) o por ambos obedece más a una propensión por dos actitudes narrativas que por dos personas gramaticales: la utilización del pronombre en primera o en tercera persona en la diégesis (relato de sucesos) lo que denota es la presencia/ausencia del narrador en la historia, si tiene participación o no en los eventos ocurridos, narrador personaje, o si sostiene algo de otros, narrador externo (Bal, 1990; Contursi y Ferro, 2006). Es esto, precisamente, lo que posibilita a Genette (1998), según la relación con la historia que comunica, clasificar al narrador en: “heterodieético”, aquel que está ausente en el desarrollo de los hechos, y “homodieético”, cuando está implicado en ellos. Dentro de este tipo, de acuerdo al grado de participación, el narrador podría ser desde un personaje secundario o un mero observador, hasta el protagonista de la historia. A este último, el teórico francés lo denomina “autodieético”.

A pesar de que no necesariamente en desacuerdo con lo planteado, en virtud de su validez para algunos ejemplares de cada uno de los géneros literarios, Lejeune matiza, dado que considera que generalizar la disparidad entre la identidad del autor, del narrador y del protagonista sería desestimar las *narraciones autorreferenciales* en las cuales la coincidencia es su rasgo capital.

En lo atinente a la pareja *narrador-personaje principal*, conforme pudimos advertir, el narrador, irrevocablemente, es sujeto de enunciación, por cuanto es el emisor del discurso, pero en algunas ocasiones, asimismo, es sujeto de lo enunciado, debido a que lo predicado recae sobre él. La peculiaridad de las *narraciones autorreferenciales*, según Lejeune (1994), estriba, precisamente, en que el narrador, además de ser sujeto de enunciación lo es del relato mismo. Esto, indiscutiblemente, excede el mero hecho de tener parte en la diégesis, bajo la modalidad de personaje secundario u observador, para compelerlo a ser el protagonista de la misma. Por consiguiente, toda lo enunciado por él constituye un conjunto de aserciones y hechos verídicos sobre sí.

En lo concerniente al tándem *autor-narrador*, Lejeune es consciente de que, aunque, habitualmente, la identidad del autor no es equiparable con la del narrador, pues este último es un ser ficticio, creado por el autor para contar la historia mediante el discurso, en las *narraciones autorreferenciales* dichas fronteras se diluyen, puesto que lo referido por el narrador-protagonista es la sustantivación de una experiencia vital del autor, quien, al tener existencia en el mundo objetivo, se instituye como referente externo y garantía de credibilidad de lo relatado. Pero, ¿cómo se urde la identidad entre el autor y el narrador en el marco del *pacto*? Lejeune (1994) plantea que existen dos modalidades: la primera es “patente” y consiste en que el mismo autor asume la identidad con el personaje mediante la coincidencia de sus nombres. Tenemos, entonces que hay sincronía entre la identidad del autor y la del personaje. Pero como lo demostramos en el díptico anterior, la del personaje coincide con la del narrador. Luego, por transitividad, la del autor y la del narrador también deben hacerlo. La segunda modalidad es “implícita” y se concreta, ya mediante “títulos” como *Historia de mi vida*, *Autobiografía*, o subtítulos en los que inexorablemente el “yo” remite al autor, ya mediante la “sección inicial” del texto, verbigracia el prefacio, en la que el autor exprese que coincide con el narrador, aunque, a lo largo del texto, no declare el nombre del personaje que patentice la coincidencia con el suyo. Esto tiene como efecto inevitable el que la primera persona reenvíe al nombre del autor que aparece en la portada.

De modo que, ante la erradicación del autor del universo del relato, se posiciona, críticamente, Lejeune con una perspectiva que pivota sobre la institución de un *pacto*, gracias al cual el lector instauro, naturalmente, una relación de identidad entre autor, narrador y personaje a través de un *nombre propio* que sirve como factor articulador entre lo extra e intertextual.

Cuando, para distinguir la ficción de la autobiografía, se trata de determinar a qué remite el “yo” de las narraciones personales, no hay necesidad de referirse a una imposible referencialidad extratextual: el mismo texto ofrece a fin de cuentas ese último término, el nombre propio del autor, a la vez textual e indudablemente referencial. (Lejeune, 1994, p. 75).

Al *nombre propio*, en el caso de las narraciones orales especialmente (también podrían ser las escritas), remite el *yo* como forma personal presente en el discurso; y en el caso de las escritas, la *firma* que el mismo autor plasma en la portada del libro (Lejeune, 1994):

El narrador y el personaje son las figuras a las cuales remiten, *dentro del texto*, el sujeto de la enunciación y el sujeto del enunciado; el autor, representado por su nombre, es así el referente al que remite, por el pacto biográfico, el sujeto de la enunciación. (Lejeune, 1994, p. 75).

Esta pugna por la presencia o muerte del autor en la narrativa es susceptible de profundización, no obstante para el encuadre que estamos haciendo en este capítulo, juzgamos suficiente lo presentado por el momento y reiteramos que la coincidencia entre el autor, el narrador y el protagonista es el atributo primordial de las *narraciones autorreferenciales* y, por ende, del *testimonio* objeto de interés para nosotros.



## 2. Narrativa, Ciencias Sociales y Pedagogía

Hay un interés creciente en la investigación narrativa entre los investigadores cualitativos. Este interés es merecido porque la narrativa es la única forma lingüística apropiada para mostrar la existencia humana como acción situada. Las descripciones narrativas presentan la actividad humana como compromiso resuelto en el mundo. La narrativa es el tipo de composición discursiva que reúne diversos eventos, hechos y acciones de vidas humanas en procesos dirigidos a objetivos unificados temáticamente. (Polkinghorne, 2005, p. 69)<sup>27</sup>.

### 2.1 La narrativa en las Ciencias Sociales en general

#### 2.1.1 Giro narrativo.

Existen diferentes expresiones, “síntoma biográfico” (Marinas y Santamarina, 1993, p. 11), “revolución narrativa” (Lieblich, Tuval, Zilber 1998, p. 1), “retorno a la narrativa” (McEwan, 2005, p. 238) y “giro narrativo” (Atkinson, 2002, p. 136; Bochner, 2012, p. 155; Clandinin, 2006, p. 45-46; Clandinin y Connelly, 2000, p. 17; Riessman & Speedy, 2007, p. 427, 446; Pinnegar & Daynes, 2007, p. 7 ss., Spector, 2010, p. 204-207) para denotar una misma realidad: la intensificación exponencial del reconocimiento y empleo de la narrativa en las Ciencias Sociales y Humanas desde el último cuarto del siglo XX. Es importante aclarar que ninguna de ellas supone una negación del inmemorable pasado de la narrativa. Es irrefutable que en las sociedades ancestrales, esta jugó un papel preponderante, pues eran las historias transmitidas las que comunicaban las enseñanzas, especialmente de tipo moral, religioso y cosmológico

---

<sup>27</sup> En el original: “There is an increasing interest in narrative inquiry among qualitative researchers. This interest is merited because the narrative is the linguistic form uniquely suited for displaying human existence as situated action. Narrative descriptions exhibit human activity as purposeful engagement in the world. Narrative is the type of discourse composition that draws together diverse events, happenings, and actions of human lives into thematically unified goal-directed processes”. (Polkinghorne, 2005, p. 69).



(interpretación del universo y de nuestro papel en él), que se consideraban estimables y provechosas para conservar y atizar la vida a nivel individual y comunitario. Lo que sí comportan es una revalorización de la narrativa como dimensión humana imprescindible para portear saberes, recoger-generar conocimiento y habitar el mundo. De esta manera se han analizado las funciones de los relatos en asuntos tan cruciales como el pensamiento (pensamos narrativamente), la configuración de la identidad, la dotación de sentido de las experiencias vividas, el aprendizaje de la cultura y el entrelazamiento con los otros; se ha examinado lo alusivo a los actos comunicativos, sus formas y vínculos entre los narradores y los destinatarios y se han suscitado propuestas teórico-prácticas relativas a la investigación narrativa como instrumento para medrar el conocimiento o promover algún fin que repercuta ya en el desarrollo de las personas, ya en la mejora de las prácticas (Atkinson, 1998, 2002; Balán, 1974; Bochner, 2012; Bruner, 1996, 2009; Connelly & Clandinin, 2006; Elliott, 2006; Hinchman & Hinchman, 1997; Lieblitch et al. 1998; Merrill & West, 2009; Polkinghorne, 1988; Riessman, 2008; Swearingen, 1990).

Todas las expresiones susodichas ponen de manifiesto la necesidad de derogar la expropiación de la narrativa de las Ciencias Sociales y Humanas mediante un viraje en lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico que permita adoptar unos criterios diferentes a los propuestos por las ciencias empírico analíticas con los propósitos de contrarrestar la disolución del sujeto (Plummer, 1989), de conferirle una legitimidad con referentes epistémicos propios y de rescatar sus beneficios en el conocimiento de las subjetividades humanas (Atkinson, 2002; Bochner, 2012; Pinnegar y Daynes, 2007; Spector, 2010)<sup>28</sup>.

Según Pinnegar & Daynes (2007) el “giro narrativo” implica la aceptación de la condición interactiva de la relación entre el investigador y el sujeto investigado, el uso de las historias como datos, su análisis, la percepción del conocimiento como un proceso situado y la admisión de epistemologías alternativas que reconozcan la

---

<sup>28</sup> Spector (2010) es el más osado de los autores citados, en virtud de que refiere el “giro narrativo” no sólo a la mudanza del positivismo a paradigmas posmodernos, sino también a la distinción entre la narrativa y otros paradigmas interpretativos con los cuales, aunque existen convergencias, no hay una coincidencia plena, debido a sus particularidades (ver en este capítulo el apartado 2.1.2, la narrativa como método).

generación de conocimiento a partir de la narrativa. De esta manera, el “giro narrativo” ha permitido que la pretensión de analizar una realidad externa a los sujetos para encontrar regularidades ubicuas, portadoras de orden, invariabilidad, control, predicción y certeza se haya visto complementada con estudios que rondan en torno a la subjetividad, la individualidad, la singularidad, la perspectiva, la pluralidad, el flujo y la construcción social e interactiva de la realidad (Atkinson, 2002; Bolívar et al., 2001; Bolívar y Domingo, 2006; Breuer, 2003; Cornejo, Besoain y Mendoza, 2011; Lieblitch et al. 1998; Sarbin, 1986)<sup>29</sup>.

Después de conceptualizado, surge la pregunta: ¿Dónde hunde sus raíces el “giro narrativo”? Aunque podríamos remontarnos a otros autores y corrientes como el empirismo inglés y el romanticismo alemán, nos parece que el nihilismo de Nietzsche se erige como un buen punto de partida. La desvirtuación de los valores supremos es el sello distintivo del nihilismo según el filósofo teutón (Nietzsche, 2006), disposición que, inexorablemente, entraña la muerte de Dios, valor supremo por antonomasia. Como bien lo explica Heidegger (2010), a tan renombrado aforismo le subyace una acérrima censura a la metafísica decretando la caducidad o pérdida de la capacidad vinculante del mundo suprasensible postulado desde Platón como único real y causa final de cuanto acaece. El nihilismo revela el abatimiento del mundo epistemológicamente verdadero y moralmente valioso en sí mismo, y con este, simultáneamente, el del aparente (Nietzsche, 2002a). Pregona que el mundo auténtico no es más que una quimera, que la verdad no es más que una ilusión metafórica y que los valores son “resultados de determinadas perspectivas de utilidad para la conservación y la intensificación de formaciones humanas de dominio: y no han sido sino falsamente *proyectadas* en la esencia de las cosas” (Nietzsche, 2008, p. 396). La existencia se torna insostenible cuando las hechuras humanas como los valores, la verdad, la ley moral, la religión, la justicia y la cultura, fundados en un mundo del más allá, se constituyen en entes autodeterminados, cuya valía y vigencia pueden establecerse en sí, sin adosamiento a las necesidades humanas (Nietzsche, 2006):

---

<sup>29</sup> Para un desarrollo más detallado de cada aspecto, ver el apartado 2.1.2, la narrativa como método.

Los valores supremos al servicio de los cuales el ser humano *debía* vivir, especialmente cuando disponían de él de manera muy dura y costosa: estos *valores sociales*, con el fin de *reforzar* su tono, han sido contruidos por encima del ser humano, como si fueran órdenes de Dios, como «realidad», como mundo «verdadero», como esperanza y mundo *futuro*. Ahora que la mezquina procedencia de estos valores va quedando clara, nos parece que por ello mismo el todo se ha desvalorado, se ha convertido en «carente de sentido»... (Nietzsche, 2008, p. 396).

El nihilismo, “el más inquietante de todos los huéspedes” (Nietzsche, 2006, p. 35), es, en consecuencia, un intento por crear una atmósfera de escepticismo que socave los cimientos en los que el ser humano se ha asentado, propalando que son “prejuicios de los filósofos” como reza el título de la primera parte de *Más allá del bien y del mal*. Esto significa que no hay un sentido global, que el ser no se oculta al término del devenir, que no se halla ninguna finalidad inmanente a la historia ni ninguna instancia superior que sea garante de ella, que no existe una estructura sustancial, absoluta, inmutable y eterna de lo real a la que ajustarse.

La invitación de Nietzsche es a la crítica y a asumir el ambiente reinante como “un estado intermedio” (Nietzsche, 2008, p. 396), a reconciliarse con un mundo inmanente que, por infundado, contingente y azaroso, puede edificarse como una creación humana coligada con sus necesidades vitales. Desaparecida la jurisdicción del mundo suprasensible, aparece la capacidad imaginativa e inventiva del sujeto:

Lo que exijo de todos, pese a que suene mal a los oídos, es que sometáis a una crítica absoluta vuestras valoraciones morales. Que al impulso del sentimiento moral, partidario de la sumisión más que de la crítica, le preguntéis abiertamente: ¿y por qué sumisión? Firmeza, por el contrario, es lo que hace falta. Esta exigencia de un porqué, esta crítica necesaria de la moral debe considerarse precisamente como la forma presente de la moral, como la especie más sublime de moral que os hace honor a vosotros y a vuestro tiempo. Que vuestra lealtad, vuestra voluntad de no engañaros se manifiesta con estas palabras: «¿por qué no?», «¿ante qué tribunal?» (Nietzsche, 2006, p. 279).

Para Nietzsche, el ocaso de los ídolos termina siendo el ocaso de las verdades idolatradas. De aquí que la crítica referida haga que las verdades canónicas ennoblecidas y adornadas poética y retóricamente, por efecto de un prolongado uso

fijado por el tiempo (Nietzsche, 2012) abran paso al perspectivismo hermenéutico, cuya tesis primordial se hace paladina en el afamado aforismo “no hay hechos, sólo interpretaciones” (Nietzsche, 2008, p. 222). Esto significa que el realismo epistemológico es inaceptable debido a que no existe ningún sujeto puro cognoscitivo que pueda aprehender *facta*. Como afirma Duch (2004), “los *facta* jamás dejarán de ser *ficta*” (p. 104) porque no pueden presentarse fenoménicamente a un sujeto desprovisto de una tradición y una biografía que funjan como lentes ópticos mediadores de cualquier acercamiento de este a la realidad. En términos de Rorty, podríamos decir que la verdad no es “el espejo de la naturaleza”, sino una interpretación proyectiva atravesada por el “habitus” (Bourdieu) del individuo. “No hay hechos sin valores, pero no a la inversa” (Estrada, 2009, p. 423), lo que se asimila, en última instancia, a que el conocimiento humano es ontológicamente imperfecto.

La verdad y el conocimiento se materializan en interpretaciones construidas desde algún referente concreto, históricas, contingentes, asintóticas, que jamás darán cuenta de la realidad en sí misma como generalidad. De aquí que el perspectivismo acarree intrínsecamente una opción por lo polifónico, lo adverbial, lo fragmentario, lo subjetivo en la que lo real y la interpretación no están imbricados. Si así fuera esta última perecería, ya que según Nietzsche las interpretaciones tienden *ad infinitum*. De hecho, el mundo es infinito gracias a que nuestras interpretaciones también lo son (Gadamer, 2012a; Nietzsche, 2002b). Por eso sostiene Mèlich (2015) que la finitud no es lo opuesto a la infinitud, sino su trascendental.

Es en este clima tan disruptivo donde se alojan movimientos como el posmodernismo, el posestructuralismo y el deconstruccionismo, los cuales, bien que no monocromáticos, convergen en una aguda crítica a la razón ilustrada como potencia omnímoda, comprensiva y totalizadora que, desarraigada de los contextos, estaba llamada a regir el conocimiento y la acción humana en sus dimensiones política, moral, educativa, económica, artística, religiosa e histórica a partir de una única y eurocéntrica representación ontológica y teleológica del ser humano.

La acometida de las corrientes mencionadas ha devenido en el reconocimiento y valoración de un pensamiento que aboga por la multiplicidad, renuncia a la aceptación

de un carácter monolítico y universal de lo histórico, lo antropológico, lo cultural, lo axiológico y lo hermenéutico (Benjamin, 1989a) y erosiona los metarrelatos y certezas culturales al proclamar que no se cimentan sobre ningún principio metafísico supremo y unificador de orden natural ni divino, propio de lo que Popper (2006) llama las “sociedades cerradas”, sino sobre construcciones históricas mediadas por juegos de lenguaje compartidos, enmarcados en particulares condiciones socioculturales de producción, ante los cuales subyace, en numerosas ocasiones, pretensiones de dominación que, según Bourdieu y Passeron (1996) terminan instaurando una “violencia simbólica” desplegada en una “doble arbitrariedad”: la de los contenidos impuestos y la de la obviedad de lo implantado, al presentar la connaturalidad de su valía (Lyotard, 2006; Rorty, 2000; Vattimo, 2003).

No es casual, por tanto, que Lyotard (2006), en su libro *La condición posmoderna*, diferencie el saber científico del narrativo y se atreva a conferirle a este último un estatuto epistemológico legítimo y diferente del que gobierna al primero, ni que Urdanibia (2003) presente la narrativa como un tipo de literatura consonante con los tiempos hodiernos, pues es un ámbito que favorece el pasaje de los relatos sistemáticos, panlogistas, abstractos, absolutos e incontestables que suministran la unidad sustancial a nivel social, a los relatos continentales de la diversidad, el particularismo, la parcialidad, la ambigüedad, el vacío, la incertidumbre, la multivocidad, la diseminación y la discontinuidad.

No existiendo ese principio “sublime” (Rorty, 2000), genuino y suprahistórico que informe al mundo sensible, se entiende por qué los posmodernos insisten en la necesidad de aunar un “pensamiento débil” u “ontología del declinar” que abdique de creer que hay un fundamento último y apodíctico de lo real. Dado que no existen verdades globales, únicas y objetivas, sino regionales, las certezas, entendidas como la avenencia entre el saber y la sustancialidad misma de los entes, deberían dar paso a lo subjetivo y, por ende, a lo perspectivista, plural, variopinto, variable, local, contingente y titubeante.

### 2.1.2 La narrativa como método.

Afirman Connelly y Clandinin (1995):

Entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. 'Narrativa' es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio. Para preservar esta distinción usaremos un recurso razonable y ya bien establecido: llamar 'historia' o 'relato' al fenómeno y 'narrativa' a la investigación. (p. 12).

Para estos especialistas, por consiguiente, la narrativa no está constituida exclusivamente por el relato escenificado, sino también por el método que se emplea para estudiar la experiencia historiada. Evidentemente la narrativa como método supone la existencia de la narrativa como fenómeno, lo cual se traduce en una serie de elaboraciones teóricas y prácticas en torno a ambas perspectivas. La primera, la narrativa como producto, ha sido desarrollada, especialmente, en la Teoría Literaria, la Lingüística, la Narratología, la Teología y la Filosofía; la segunda en disciplinas como la Historia, la Antropología, la Psicología, la Medicina, los Estudios Culturales, los Estudios de Género, la Sociología y la Pedagogía.

Aun cuando en la fuente mentada, dichos autores emplean el término “método” y en numerosos escritos, se ocupan de orientaciones de actuación antes, durante y después del trabajo de campo como lo pondremos de manifiesto *a posteriori*, una lectura juiciosa de ella, en concomitancia con otras, permite concluir que el mismo puede resultar engañoso, pues la narrativa desde este punto de vista no se restringe al conjunto de procedimientos para la construcción y análisis de los datos, sino que comprende, además, supuestos de orden ontológico y epistemológico (Clandinin y Murphy, 2009). De hecho, estos autores emplean en otros de sus textos el vocablo “metodología” en lugar de “método” (Clandinin, 2006, 2007; Clandinin & Caine, 2008; Clandinin & Murphy, 2009, Xu & Connelly, 2010) En vista de sus aspiraciones, para nosotros el primero resulta más adecuado que el segundo si tenemos en cuenta que mientras el “método” versa sobre el proceder sistemático utilizado para descubrir-producir conocimiento, la “metodología” es más globalizadora debido a que involucra

premisas con respecto a la naturaleza de la realidad, fundamentos epistemológicos, el papel del investigador, su historicidad y las relaciones interactivas con otros sujetos y el medio. Es la “metodología” la que determina el “método”, puesto que este último no puede contradecir los fundamentos de la primera (Sautu, 2004). Teniendo presente lo dicho, se entiende por qué autores como Bolívar et al. (2001) prefieren hablar de la narrativa en términos de un “enfoque” que instaura “una forma creíble de construir conocimiento” (p. 15) y Spector (2010) de un “paradigma” que debe adicionarse a otros interpretativos como la teoría crítica, el constructivismo y el participativo con los cuales guarda una relación de confluencia y desmarque simultáneamente.

Aunque la narrativa como fenómeno es correlativa al ser humano, debido a que este, por naturaleza, cuenta historias para conferir sentido a su vida y a su entorno tanto a nivel personal como comunitario, la narrativa como método en las Ciencias Sociales y Humanas es propia del siglo XX (Riessman y Speedy, 2007). La investigación biográfico-narrativa, entendida como el campo productor de conocimiento a partir del análisis de la experiencia vivida sustantivada en relatos (Bolívar et al., 1998, 2001; Clandinin y Caine, 2008; Clandinin y Connelly, 1994, 2000; Clandinin y Rosiek, 2007; Connelly y Clandinin, 1995, 2006; Denzin, 1989; Lieblich et al., 1998; Marotzki, 2004; Pinnegar & Daynes, 2007; Riessman, 1993; Rosenthal, 2005), arraigada principalmente en las corrientes filosóficas de la Hermenéutica y la Fenomenología, ha cobrado una relevancia progresiva en las Ciencias Sociales y Humanas, debido al auge del sujeto individual y singular y a la valoración de la multidimensionalidad de la comprensión y la inteligibilidad humana, los cuales propenden por la inclusión de diferentes lenguajes que respondan e integren las diversas facetas de la existencia en relación consigo misma y con la exterioridad. Con ello, la investigación biográfico-narrativa, al estar comprendida en la investigación cualitativa, se erige como una alternativa que, pese a que no prescinde de la ciencia empírico-analítica, sí se subleva “contra un racionalismo menguado de modo positivista” (Habermas, 1973, p. 221) al poner de manifiesto que el conocimiento, la verdad si se quiere, en las Ciencias Sociales y Humanas no es producto de una supuesta asepsia científica, sino de la experiencia histórica del ser humano que en el presente está vinculada, inexorablemente, con la tradición. El conocimiento

científico y la metodología objetivante que le confiere consistencia no pueden constituirse en fuente exclusiva y dogmática de verdad ni mucho menos extrapolarse acríticamente al resto de dimensiones humanas amparados por sus logros apreciables, hasta el punto de encubrir, e incluso desdeñar, esterilizar e invalidar, otras formas de verdad presentes en el arte, la literatura, la música, la historia, la experiencia y el diálogo por ejemplo (Bolívar et al. 2001; Duch, 2002a; Eisner, 1988, 2011; Gadamer, 1993, 1997, 2012b; Grondin, 2014; Lieblitch et al., 1998; Pujadas, 2002).

Es importante resaltar que la investigación biográfico-narrativa sobrepaja la utilización de las diversas manifestaciones narrativas como insumos que den cuenta de un “yo”. Bell (2002) advierte que la investigación narrativa es más que sólo contar historias. De hecho, existen estudios biográficos de corte cuantitativo, verbigracia, el enfoque de los cursos de vida, *life course research*, promovido en la Psicología del Desarrollo Humano, La Ecología Humana, los análisis demográficos de cohortes y los estudios sobre el envejecimiento con los que se busca no tanto escudriñar las experiencias de construcción de la realidad a nivel personal, sino la identificación y descripción de sucesos, obtenidos a través de diseños longitudinales, que, aunque individuales, no son más que meros datos subsumidos a patrones prototípicos, universales, absolutos y unidireccionales del desarrollo humano o que permiten hallarlos con precisión (Lombardo y Krzemien, 2008; Sautu, 2004).

Con respecto al enfoque anterior, la investigación biográfico-narrativa implica un salto de nivel a causa de que entre sus principios de índole ontológica, epistemológica y metodológica existen radicales e irreductibles incompatibilidades. Por esta razón Josselson (2006) plantea que el desafío de la investigación biográfico-narrativa no es cómo retornar a una perspectiva moderna en la que se examinen las historias como hechos, sino cómo independizarse de ella tratándolas como interpretaciones circunstanciadas.

En relación con la ontología, la subjetividad muda de un proceso lineal y rígido regulado por unos patrones internos y externos, a un proceso construido, permanente y multifactorial en el que el sujeto no sólo está afinado en condiciones ambientales biofísicas y socioculturales, sino que establece una dialéctica permanente con ellas y



con los demás sujetos con los que está vinculado provocando transformaciones recíprocas. La investigación biográfico-narrativa no se ocupa tanto de cursos de vida, *life course research*, como de experiencias decantadas en historias de vida, *life history research*. Postula una correlación entre vida y narración, cuyo embaste se traba en torno a la adaptación, el aprendizaje, la interpretación cultural, la identidad y la acción humana. No es sólo que el ser humano tenga la capacidad de narrar historias, sino que su existencia está configurada narrativamente. Como afirman Smith and Sparkes (citado en Spector, 2010):

Nosotros vivimos en, mediante y fuera de las narrativas. Ellas ejercen como una fuente esencial de aprendizaje psico-socio-cultural y moldean lo que nosotros somos y podríamos llegar a ser. De esta manera, las narrativas son un portal a través del cual una persona entra al mundo, juegan un rol performativo en el desarrollo de la persona; ayudan a guiar la acción; y son un recurso psico-sociocultural compartido que constituye y construye realidades humanas. (p. 211)<sup>30</sup>.

En lo concerniente a lo epistemológico, las historias de vida no son simples sucesos propios de un individuo reactivo ante el medio natural y cultural, sino selección, interpretación y evaluación que este hace de sí mismo y de la realidad a través de narraciones.

No son sólo los “datos” materiales de una vida los que resultan de interés aquí, sino el moldeado significativo que emerge de las experiencias internas y externas seleccionadas. Los “datos” en el sentido histórico ingenuo se entienden como creados más que como reproducidos. (Josselson, 2006, p. 4)<sup>31</sup>.

Los relatos con los que el ser humano se interpreta e interpreta su mundo implican la concurrencia de códigos lingüísticos sociales mediadores, de una constante

---

<sup>30</sup> En el original: “We live in, through, and out of narratives. They serve as an essential source of psycho-socio-cultural learning and shape who we are and might become. Thus, narratives are a portal through which a person enters the world; play a formative role in the development of the person; help guide action; and are a psycho-sociocultural shared resource that constitutes and constructs human realities”. (Citado en Spector, 2010, p. 211).

<sup>31</sup> En el original: “It is not just the material «facts» of a life that are of concern here, but the meaningful shape emerging from selected inner and outer experiences. «Facts», in the naive historical sense, are understood as created rather than reproduced”. (Josselson, 2006, p. 4).

interacción dialógica con lo existente y de la autonomía del sujeto para formular sus propias historias.

Los relatos como praxis hermenéuticas no son meros datos inertes y ahistóricos que un investigador deba aislar y someter a medición y análisis después de haber operacionalizado unas variables figuradas de un marco teórico. El tratamiento estadístico de éstos en busca de objetividad los desliga de los que, a juicio de Clandinin y Connelly (2000, 2006), son los tres lugares comunes de la narrativa: el tiempo, el escenario y el carácter social. Así como no existen “hechos” por parte del sujeto de la narración, debido a que el contenido de esta no puede marginarse del contexto de su creación, tampoco los hay ordenados hacia el investigador, quien está situado en un propio entorno y se encuentra asistido incesantemente por sus esquemas, valores y preferencias personales. El conocimiento, por tanto, no es la adecuación del objeto a un sujeto reactivo, sino que es una construcción producto de una síntesis entre ambos. Las fronteras entre lo ontológico y lo epistemológico resultan confusas debido a que la realidad es inseparable de la forma y del contenido de la comprensión que el ser humano tiene del mundo. El marco referencial más que un marco teórico es una construcción que con relación al investigador “azuza su imaginación y le permite adentrarse en la difícil tarea de inferir significados” (Sautu, 2004, p. 28). Esclarecedoras resultan las siguientes palabras de Habermas (1988):

El andar a la búsqueda de la experiencia originaria de algo evidente inmediato es vano. Incluso la percepción simple no sólo viene categorialmente preformada por nuestra dotación fisiológica –sino que también viene determinada, tanto por la experiencia precedente, por lo transmitido y aprendido, como por lo anticipado, por el horizonte de expectativas, e incluso por nuestros sueños y temores–. Popper formula esta idea diciendo que las observaciones implican siempre interpretaciones a la luz de las experiencias hechas y del saber adquirido. O dicho de forma aún más simple: los datos experimentales son interpretaciones en el marco de teorías previas; y por tanto también ellos comparten el carácter hipotético de aquéllas. (p. 48).

Es más, creemos que en lo tocante a esta temática, los investigadores biográfico-narrativos, sin menoscabar la rigurosidad, estarían de acuerdo con Rorty (1994) cuando

sostiene que los investigadores sociales deberían “enfaticar en la utilidad de las narrativas y los vocabularios más que en la objetividad de las leyes y teorías” (p. 195)<sup>32</sup>.

La indagación biográfico-narrativa promueve unas relaciones más democráticas entre los investigadores y los participantes-narradores, debido a que hay un reparto del poder dentro del proceso. Ante la imposibilidad de escindir los relatos de los relatores, es necesario desplazar el centro de gravedad en el reconocimiento de estos últimos de meros informantes a agentes esenciales para la construcción de los datos, lo que deriva, por parte de los investigadores, en la declinación del control absoluto de la totalidad de las fases al verse conminados a interactuar permanentemente con ellos para solicitar retroalimentaciones, aclaraciones, pistas hermenéuticas, desechar interpretaciones, descubrir matices, refrendar, confrontar, ensanchar y avizorar horizontes de sentido. Como bien lo indica Spector (2010), este carácter democrático se revela particularmente decisivo en el informe final, cuyo borrador, habitualmente, es socializado a los participantes por los investigadores para escuchar sus comentarios y reacciones ante lo propuesto. Aunque es posible que no en todos los casos exista el acuerdo, lo que debe traducirse en una revisión de los hallazgos y de los mecanismos utilizados para su obtención, mas no indispensablemente en su alteración, lo cierto es que los narradores nunca podrán ser marginados del conocimiento de lo elaborado ni de la posibilidad de expresar sus interpelaciones y pareceres. En relación con esto señala Ferrarotti (1993):

Este proceso de retroalimentación circular convierte cualquier presunción de conocimiento objetivo en algo simplemente ridículo. El conocimiento no tiene al «otro» como objeto suyo; por el contrario, debería tener como su objeto la interacción inextricable y absolutamente recíproca entre el observador y lo observado. De este modo resulta un conocimiento mutuamente ampliado que tiene sus raíces en la intersubjetividad de la interacción; un conocimiento de lo más profundo y objetivo como éste llega a ser íntegra e íntimamente subjetivo. El precio que el observador tiene que pagar por un más preciso y agudo conocimiento científico de su objeto será el ser recíprocamente conocido por este último. (p. 122).

---

<sup>32</sup> En el original: “I want [...] to recommend a Deweyan approach to both social science and morality, on which emphasizes the utility of narratives and vocabularies rather than the objectivity of laws and theories” (Rorty, 1994, p. 195).

En lo atinente a los procedimientos metodológicos, según Spector (2010), la investigación biográfico-narrativa se diferencia de otros paradigmas cualitativos en dos aspectos básicamente:

1. Los datos son historias que, a través de técnicas como la observación, la entrevista, el grupo focal y la revisión de archivos, entre otras, pueden ser acopiadas en interacción con el investigador o en ausencia de este. A diferencia del etnógrafo para quien resultan de interés la totalidad de los fenómenos presentados en el campo, rituales, comportamientos, formas de relación, costumbres, normas, discursos, valores, etc., el investigador biográfico-narrativo se concentra en las narraciones<sup>33</sup>.
2. Las maneras en que las historias son analizadas e interpretadas, las cuales giran en torno a dos principios: el primero es que deben ser estudiadas en sí mismas como datos y no meramente como envoltorios que podrían ser desechados una vez se prendan los mismos. En otros términos, es imprescindible superar una visión instrumental en la que haya disgregación de las historias y los datos. El segundo es que el análisis narrativo debe basarse en una estrategia holística que adopte una perspectiva multidimensional y multidisciplinar, reconozca la historia como un todo unitario, respete tanto la forma como el contenido y atienda las influencias contextuales.

En consecuencia, en la investigación biográfico-narrativa se controvierte el hecho de recurrir a la cuantificación, la artificialidad experimental y al análisis causal entre fenómenos como únicas fuentes aceptables de generación de conocimiento. Además se critica el abuso en la utilización del *survey*<sup>34</sup>, debido a que se considera una

---

<sup>33</sup> Como lo pondremos de manifiesto posteriormente, es importante aclarar que para nosotros la experiencia de habitar el mundo no sólo se sustantiva en discursos verbales y escritos. Los rituales, el lenguaje corporal, las formas de relación, los comportamientos, la ética e incluso los silencios constituyen sedimentos narrativos especiales. A la luz de la concepción de narrativa enunciada en el primer capítulo, ellos constituirían eventos de una gran historia desplegada en un trayecto biográfico-existencial.

<sup>34</sup> El término *survey* lo traducimos como encuesta extensiva, es decir como una encuesta altamente formalizada que se realiza a gran escala para probar hipótesis o hallar regularidades mediante un tratamiento estadístico de la información.

técnica insuficiente para obtener un conocimiento hondo del individuo y de la sociedad. En vez de ella y con la finalidad de darle la voz a un ser humano no reificado aboga por el empleo de entrevistas semiestructuradas y en profundidad que se emprenden con personajes específicos o grupos delimitados que examinados desde criterios de muestreo resultan irrelevantes. La investigación biográfico-narrativa alega en favor de una visión idiográfica más que nomotética en la que se aspire a comprender las particularidades y perspectivas de un sujeto o grupo y la trama de reciprocidades presente en las conexiones interactivas entre éstos y el sistema social circundante. Como corolario de lo anterior reclama una razón dialéctica que no restrinja el comportamiento humano a variables abstractas definidas previamente, que no petrifique la vida al acotarla a un instante incapaz por sí mismo de dar cuenta del itinerario formativo de los seres humanos, es decir de sus constantes transformaciones fruto de un encuentro dialéctico consigo mismos, con los otros y con lo otro (Ferrarotti, 1993; Mallimaci y Giménez, 2006; Pinnegar & Daynes, 2007; Polkinghorne, 1995; Pujadas, 2002; Sautu, 2004).

Para terminar, digamos que el diseño no puede ser algorítmico, sino heurístico, susceptible de ser modificado bajo una racionalidad práctica, reflexiva y perceptiva a las condiciones en las que se realiza el estudio, las cuales incluyen, entre otros, aspectos como la simultaneidad entre el análisis y el trabajo de campo, la credibilidad del proceso investigativo, la disponibilidad de recursos, las facilidades y restricciones en el acceso a la información, el compromiso efectivo de los participantes, los inconvenientes temporales, la saturación en la información, la ambigüedad de los datos y la apreciación de información discordante. En lo atinente resultan aportantes las palabras de Josselson (2006):

La práctica de la investigación narrativa (...) es siempre interpretativa en cada etapa. Desde la formulación de la cuestión conceptual a través de la escogencia de los participantes, la decisión de qué preguntarles, con qué estilo, la transcripción a texto del lenguaje hablado, entender las locuciones verbales, dar sentido a los significados así codificados, decidir qué atender y resaltar — el trabajo es interpretativo en cada apartado. (p. 3-4)<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> En el original: “The practice of narrative research, rooted in postmodernism, is always interpretive, at every stage. From framing the conceptual question through choosing the participants,

“Narrative Inquiry. From Story to Method” (Barret & Stauffer, 2009) es el título del primer capítulo del libro *Narrative Inquiry in Music Education*. Resulta perfecto para este apartado porque visibiliza una propensión en las Ciencias Sociales y Humanas al presente: la preferencia por la narrativa como método. Para nosotros resulta evidente que ha habido una predilección por la narrativa aplicada o investigación biográfico-narrativa, cuya profusa producción ha pivotado sobre las orientaciones metodológicas que los especialistas creen convenientes y fructíferas de acuerdo a sus múltiples experiencias.

Sin entrar en desarrollos pormenorizados que extralimiten las finalidades de este capítulo, indicaremos, brevemente, algunas consideraciones sobre cuáles han sido los núcleos de las mismas y hacia dónde se han canalizado:

1. Diseño: como toda investigación, debe tener una preparación esmerada en la que se atiendan elementos como el tema, la justificación, los objetivos, la duración y la elección de los participantes. Esta última no se basa en la representatividad estadística, sino en criterios de tipo teórico, que configuran lo que se denomina un “muestro selectivo”, cuya pretensión es, en el caso de los diseños multivocales o polifónicos, garantizar que todos los sujetos o grupos significativos para el tema estudiado tengan parte en el proceso (Mallimaci y Giménez, 2006).
2. Ejecución: como plantean Connelly y Clandinin (1995) y Clandinin & Caine (2008), es esencial que esta fase comience con una negociación que se ponga por obra a través de un acercamiento sincero e intenso entre el investigador y los participantes que genere una confianza recíproca, estimule a estos últimos a contar sus historias y visibilice la convicción de una construcción conjunta del relato que excluya posturas colonialistas en la que el único que tiene voz y controla el proceso es el investigador. Esta etapa también comprende temas relacionados con la recolección y el registro de la

---

deciding what to ask them, with what phrasing, transcribing from spoken language to text, understanding the verbal locutions, making sense of the meanings thus encoded, to deciding what to attend to and to highlight — the work is interpretive at every point”. (Josselson, 2006, p. 3-4).

información. Es trascendental que el investigador despliegue una sensibilidad que posibilite a los participantes contar, re-contar, explicar, re-explicar, vivir y re-vivir sus historias.

3. Análisis de los relatos: es una labor que se efectúa simultáneamente con la recopilación y el asiento de la información. Permite el tránsito de los textos de campo a los textos parciales de la investigación. El análisis de la información propicia la organización de los datos, rebasa la descripción y apunta a la detección de relaciones, tensiones, sentidos, convergencias y disparidades entre ellos, con miras a la elaboración de conclusiones. Aunque, obviamente, hay un momento de cierre, es necesario resaltar el carácter provisional de los análisis, cuya raíz estriba en su permanente sometimiento a discusión con los participantes que puede conducir a un acopio de más información o a una revisión y negociación de las interpretaciones propuestas.
4. Informe: teniendo en cuenta el espíritu de colaboración aludido, en todo informe se debe mantener un equilibrio entre una voz del investigador excesivamente vívida y dominante que oculte a los participantes y una voz demasiado tenue que encubra el trabajo interpretativo y reconstructivo del investigador y se limite a presentar los puntos de vista de los participantes (Clandinin & Caine, 2008; Clandinin y Connelly, 1994).

Finalmente, destacamos que el informe de una investigación narrativa debería ser narrativo. Al respecto objeta Zeller (2005), al percatarse de que los investigadores naturalistas continúan elaborando sus informes enmarcados en la estructura cuatripartita aprobada por APA para los artículos científicos:

Paradójicamente, si bien muchos investigadores en las ciencias humanas han rechazado una concepción positivista de la objetividad en la metodología de la investigación, no han rechazado su influencia sobre el estilo de redacción. Stake indica que para los estudios de caso es más apropiado un «estilo de redacción informal, quizá narrativo y

posiblemente con citas textuales, ilustraciones y hasta alusiones y metáforas» que un estilo de informe técnico. (p. 296).

5. Aspectos éticos: no se condensan en actos puntuales y aislados, sino que deben estar presentes en la totalidad del proceso investigativo, desde el diseño hasta la elaboración y diseminación del mismo. Por consiguiente, no son meros accesorios añadidos a una juiciosa toma de decisiones, sino que son factores claves que influyen en el éxito de cualquier investigación.

Aunque algunos de sus asuntos asimismo pueden ser examinados desde un punto de vista legal, a juicio de Clandinin y Connelly, lo que debe motivar al investigador no es tanto la repercusión que sus acciones puedan tener en el universo de lo jurídico, como la concepción de la investigación biográfico-narrativa en términos de una “responsabilidad relacional” (Clandinin & Connelly, 2000, p. 177) o “comunidad de atención mutua (*caring community*)” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 19), esto es, de una colaboración en la que se generen sentimientos de conexión que permitan un trabajo mancomunado y dialógico en torno a propósitos compartidos. Sólo así podrá superarse la asimetría entre investigadores y participantes y preservarse la igualdad, la colegialidad, la participación y el cuidado recíproco. En la misma dirección afirma Kenyon (2005):

En esencia, la ética práctica es una forma de razonamiento, un proceso reflexivo que intenta responder a la cuestión básica que puede ser expresada de la siguiente forma: «¿Qué debería yo hacer en esta situación, consideradas todas las cosas?» La ética práctica es el dominio de la acción, es más, es la acción relacionada con nuestra propia vida o con las vidas de otros. La toma de decisiones en la ética práctica es inherentemente compleja, puesto que debe tener en cuenta los intereses de todas las personas directa o indirectamente comprometidas en una situación o afectadas por el curso de una acción. (p. 314)<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> En el original: “In essence, practical ethics is a form of reasoning, a reflective process that attempts to answer the basic question that can be put in the following way: What should I do in this situation, all things considered? Practical ethics is the domain of action, moreover, action concerned with our own life or other people's lives. Decision-making in practical ethics is inherently complex, since it must take into consideration the interests of all persons directly or indirectly involved in situation or affected by a course of action”. (Kenyon, 2005, p. 314).



La concepción de los participantes como sujetos y no como objetos y la conciencia de que toda investigación biográfico-narrativa conlleva el entrometimiento en la vida de los otros así sea autorizado, son los hechos fundantes de la “responsabilidad relacional” que dan pie a problematizaciones correspondientes a la confianza, la mutualidad, la presentación diáfana del proyecto de investigación, al consentimiento informado<sup>37</sup>, la evitación del daño con las preguntas y los informes, los beneficios potenciales de una investigación de este tipo en los participantes y en la comunidad en general, la confidencialidad, al anonimato, al uso de seudónimos, la autoría o propiedad de los datos y del reporte definitivo (Chase, 1996; Clandinin & Caine, 2008; Clandinin & Connelly, 2000; Elliott, 2006).

6. Asuntos políticos: mientras las cuestiones éticas atañen a la relación entre el investigador y los participantes y al impacto potencial que podría tener el proceso en los individuos involucrados en él, los asuntos políticos se refieren a los efectos del mismo en la sociedad o en subgrupos al interior de esta. Básicamente se canalizan a dar la voz a grupos vulnerables, desclasados y subordinados para visibilizar y transformar las estructuras opresivas a las que son sometidos por facciones hegemónicas y alienantes con el fin de salvaguardar sus propias conveniencias (Beverley, 2013; Chase, 1996; Elliott, 2006).
7. Criterios para la aceptabilidad y credibilidad de la investigación biográfico-narrativa: la investigación biográfico-narrativa no se rige por la validez, fiabilidad y generalización tal y como se entienden en las ciencias empíricas

---

<sup>37</sup> En vez de “consentimiento informado”, Moody (1988) prefiere hablar de “consentimiento negociado”, dado que guarda mayor coherencia con los diseños flexibles de la investigación narrativa. Es imposible que, desde el inicio, se pueda elaborar una radiografía completa del proceso que erradique la contingencia y una toma de decisiones provocadora de rumbos emergentes. El “consentimiento negociado” es muy útil en investigaciones con personas que padecen enfermedades degenerativas, donde por su condición puede hacerse necesario un discernimiento permanente que permita enjuiciar su participación y la forma de hacerlo, a la luz de la promoción de su calidad de vida. Además, el “consentimiento negociado” no sólo incluye al paciente, sino a terceros que se constituyen en interlocutores válidos para examinar, discutir y consensuar lo que puede ser mejor para este.

analíticas. Connelly y Clandinin, teniendo en cuenta los aportes de John Van Maanen y de Egon Guba e Ivonna Lincoln, retoman la claridad, la verosimilitud y la transferibilidad como criterios convenientes para evaluar su bondad y rigurosidad. Para ellos, los investigadores “tienen que estar preparados para seguir su olfato (...) deben buscar y defender los criterios que mejor se aplican a su trabajo” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 32), razón por la cual proponen que todo quehacer investigativo contenga una memoria metodológica en la que los investigadores reconstruyan su propia narrativa de investigación, es decir en la que expliciten, de modo reflexivo y argumentado, las decisiones tomadas durante el proceso, los criterios empleados y las justificaciones para hacerlo. A estos criterios adicionan la globalidad, la cual permite hacer inteligibles las narrativas a pesar de las múltiples inflexiones que en ellas se presentan, mediante la relación entre el todo y los detalles.

### **2.1.3 La narrativa en disciplinas sociales concretas.**

Si “biografía, historia, sociedad son los puntos coordinados del estudio propio del hombre” (Mills, 1961, p. 157), es evidente que la narrativa es un dispositivo valioso, al consentir la intersección de los tres planos mencionados. Gracias a ello, como lo declaramos, la narrativa ha tenido una acogida considerable en las Ciencias Sociales en las postrimerías del siglo pasado y en los comienzos de este.

Obviamente que, por exceder los objetivos definidos para esta investigación, nuestra pretensión no es hacer un barrido de la totalidad de las disciplinas sociales que han admitido la narrativa en cualquiera de sus dos modalidades, fenómeno o metodología, sino tan sólo seleccionar algunas para abocetar los cauces modelados. Esto facilitará la comprensión de las claridades y precisiones desarrolladas en el numeral 2.3.

**2.1.3.1 Sociología.** Autores como Atkinson (2007), Chase (2015), Kohli (1993), Merrill & West (2009) y Roberts (2002) convienen en que la Escuela de Chicago es la abanderada del empleo de la metodología biográfico-narrativa en esta disciplina. El crecimiento acelerado de la ciudad, en medio de la crisis económica norteamericana de

los años treinta, provocó el incremento de la tasa migratoria de europeos, especialmente de campesinos polacos, cuya falta de acoplamiento desencadenó alcoholismo, vagabundeo y brotes asiduos de violencia que no tardaron en captar la atención de la sociedad de aquel entonces. William Thomas, profesor de la Universidad de Chicago, junto con Florian Znaniecki deciden investigar el fenómeno sobre el terreno a través de las historias de vida como herramienta para conocer la realidad urbana polaca y chicaguense, la asimilación cultural, los prejuicios raciales, la variación de sus modos de vida como consecuencia del éxodo y los problemas de las minorías excluidas en la urbe. Dicha pesquisa se materializó en *El campesino polaco en Europa y América* (1918-1920), obra que, ulteriormente, fue complementada con otras de la “Escuela de Chicago” como los de Hagood (1939/2010), Shaw (1930/1966); Sutherland (1937/1989) y Whyte (1943/1993).

Aunque no exenta de dificultades por ese talante positivista en el que los hechos sociológicos se tratan como cosas (Durkheim) y en el que los estudios individuales se enfocan desde un punto de vista estadístico que dé pie a corroborar o rechazar hipótesis, la Sociología ha proseguido sirviéndose de las historias de vida. Autores como Bertaux (1981, 1989, 2005), Denzin (1970), Ferrarotti (1991, 1993, 2007, 2009), Kohli (2005), Lindón (2000), Mallimaci y Salvia (2005), Plummer (1989) y Wolf (1988) han sido adalides de ello instigados por premisas como: los métodos cuantitativos no son aptos para captar la cotidianidad de los sujetos a nivel individual ni colectivo, la emulación de las ciencias exactas por parte de la Sociología acarrea la pérdida de libertad y voz de los seres humanos al incurrir en un determinismo que abroga las interacciones y las decisiones que en ellas se adoptan, lo cotidiano es el vértice en el que se intersectan lo subjetivo y lo objetivo-estructural, el individuo y lo social no son factores yuxtapuestos ni mucho menos opuestos, los registros personales son materiales legítimos y útiles para la disciplina dado que las experiencias personales son fecundas para comprender una sociedad o, lo que es su equivalente, las subjetividades son mediaciones fundamentales para la comprensión de los fenómenos sociales. En lo atinente al proceso investigativo defienden que “un investigador social no puede estudiar las clases sociales a nivel crítico sin previamente autosituarse social e históricamente [...] El insustituible

instrumento de investigación para el sociólogo es entonces su propia experiencia de *hombre social*" (Ferrarotti, 1991, p. 94-95).

**2.1.3.2 Teoría literaria y Lingüística.** Ambas van ligadas, pues, como lo explica Pozuelos (1988), al nacimiento de la Teoría Literaria de la mano de los formalistas rusos, subyace el análisis de la literatura como una de las posibles objetivaciones del lenguaje.

Acorde con lo manifestado al inicio del capítulo anterior, en el campo literario se instituye la *Narratología* como disciplina encargada de indagar acerca de la ontología de la narración, es decir por el conjunto de pautas formales e imprescindibles que son compartidas por la totalidad de los textos narrativos. No en vano su comienzo como disciplina con objeto(s) de estudio, problemáticas y temáticas particulares se remonta al Estructuralismo francés cuando en 1966 se publica *Recherches sémiologiques. L'analyse structurale du récit*, N° 8, un ejemplar especial de *Communications* destinado, en su totalidad, al análisis estructural de la narrativa.

Sus antecedentes más remotos se enraízan en la *Poética* y la *Retórica* de Aristóteles, en las cuales el Estagirita propone algunos de los elementos básicos y distintivos del género narrativo, llamado por él épico, en comparación con el lírico y el dramático; los más próximos se sitúan en la primera mitad del siglo XX con los aportes de algunos formalistas rusos<sup>38</sup>, como Víktor Sklovskij, Boris Tomachebskij, Boris Eichenbaum y Vladimir Propp, quienes destacan dentro del movimiento por sus análisis de las *formas* narrativas, es decir que su interés no pivotó sobre el contenido de las narraciones, sino sobre el desvelamiento de su estructura mediante el reconocimiento de las marcas recurrentes en ellas. Propp, quien fue decisivo para el Estructuralismo francés, fue introducido en él por Claude Lévi-Strauss, quien en 1960 elaboró una recensión-estudio de su libro *Morfología del cuento*, publicado en la lengua vernácula del autor en 1928 y traducido al inglés en 1958. Su obra, junto con los planteamientos de los demás formalistas, fue la que impulsó a Bremond, Todorov, Genette, Greimas y

---

<sup>38</sup> Existe, al menos, otro autor de renombre internacional perteneciente al Formalismo ruso: Roman Jakobson, cuya primera preocupación giró en torno a la poética. Posteriormente afianzó su notoriedad merced a su modelo de la teoría de la comunicación en el que plantea las diversas funciones del lenguaje: emotiva, conativa, referencial, metalingüística, fática y poética.

Barthes a lanzarse a la tarea de configurar una gramática de los textos narrativos (Domínguez, 2011; Fokkema, 1992; Gómez, 2008; Selden, 2010).

Los aportes de la *Narratología* han sido un insumo ineludible y fructífero para movimientos como la Estética de la Recepción (Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Hannelore Link, Stanley Fish, Jonathan Culler, Michel Charles y Umberto Eco), la Lingüística del Texto (Teun van Dijk) y la Teoría de los Actos de Lenguaje (John Austin y John Searle), entre otros, los cuales, directa o indirectamente, han contribuido a ahondar, no de forma exclusiva, en el estudio de los textos narrativos.

Allende lo anterior, el campo literario tiene un interés peculiar para nosotros, pues en él aparece, explícitamente, el término *testimonio*, asumido como un género, el *género testimonial* o género de no-ficción o novela testimonio (Amar Sánchez, 1992; Hoyos, 2011; Sklodowska, 1985, 2002), cuyas características primordiales según Barnet (1986) son:

Proponerse un desentrañamiento de la realidad, tomando los hechos principales, los que más han afectado la sensibilidad de un pueblo y describiéndolos por boca de uno de sus protagonistas más idóneos (...) La supresión del yo, del *ego* del escritor o del sociólogo; o si no la supresión, para ser más justos, la discreción en el uso del yo, en la presencia del autor y su *ego* en las obras (...) Contribuir al conocimiento de la realidad, imprimirle a ésta un sentido histórico (p. 288-289).

Tiene su origen en 1957 con la publicación que Rodolfo Wash hace en Buenos Aires de su novela *Operación masacre*. En el año 1964 aparece *Un millón de muertos*, obra del escritor catalán José María Gironella que se sitúa y da una visión sobre la guerra civil española. En 1965 vio la luz la novela *A sangre fría* de Truman Capote, la primera de este género en el mundo anglosajón. En el ámbito hispanoamericano el escritor más representativo es Miguel Barnet no sólo por el empleo del testimonio en obras como *Biografía de un cimarrón* (1966), *Canción de Rachel* (1969), *Gallego* (1981) y *La vida real* (1986), sino por su contribución teórica para afianzar la novela testimonial como una modalidad de la novela histórica-realista.

El *género testimonial* surge de la mano del “Nuevo Periodismo”, corriente periodística estadounidense que intentó una confluencia de lo testimonial y lo narrativo en la que se pudieran relatar los hechos sucedidos con fidelidad haciendo uso de técnicas y procedimientos literarios o “artificios literarios” como “los tradicionales dialogismos del ensayo”, “el monólogo interior”, la simultaneidad de los géneros y la presentación de diferentes puntos de vista “para provocar al lector de forma a la vez intelectual y emotiva” (Wolfe, 1977, p. 26). Con esto se buscaba que el periodismo se leyera “igual que una novela” (Wolfe, 1977, p. 13).

Aunque discordante con el tipo de *testimonio* que a nosotros nos importa en que no está regido por el *pacto autobiográfico*, sí armoniza con él en lo que Chillón (1999) denomina la “sensibilidad realista” (p. 107), es decir la presentación de hechos verosímiles para el caso de la novela testimonial y verídicos para el de la escritura periodística propiamente dicha.

**2.1.3.3 Teología.** Teniendo en cuenta la revitalización de la narrativa en las Ciencias Sociales, como modo de conocimiento del sujeto, de las colectividades y de la historia, en la década de los setenta del siglo pasado, gracias a los aportes de Karl Barth, el lingüista H. Weinrich (1973) y el teólogo J.B. Metz (1973, 1979, 2007) preconizan la “teología narrativa” como un intento programático de encauzar, por vías alternativas, el mensaje cristiano de la revelación divina. Al ser el misterio de la Encarnación su punto de partida, repara que, si Dios como acto creador acontece en la historia, es a través de la narración como los creyentes pueden comunicar su accionar salvífico en el ser humano.

A juicio de Weinrich (1973), Jesús de Nazaret se presenta en los evangelios como “persona narrada, pero con mayor frecuencia todavía como narrador narrado, mientras que los discípulos aparecen como oyentes de narraciones, que a su vez repiten y continúan narrando oralmente o por escrito los relatos escuchados” (p. 213). De esta manera, las narraciones comunitarias se entienden a manera de

un proceso orientado hacia la construcción de horizontes de sentido y de comprensión para aquellos que se confiesan seguidores del resucitado; por lo cual las historias más relevante se orientan hacia la fe y exigen del

oyente que se convierta en realizador de la narración y que imite las actuaciones relatadas. (p. 213).

Como puede apreciarse, según estos autores, la fe se confiesa narrativamente porque su contenido esencial radica en el acontecimiento de la autorrevelación redentora de Dios en el creyente. Aun cuando la “teología narrativa” se arraiga en el mismo Evangelio, desde los comienzos del cristianismo fue eclipsada por una teología sistemática, cuyo egregio representante es san Pablo, quien, bajo el influjo del idealismo helenista, cifra más su atención en la construcción de tramas categoriales, argumentativas, doctrinales y dogmáticas que en el intercambio de experiencias propias y originarias del acontecer de la trascendencia en la inmanencia humana. La fe es despojada de su estructura narrativa y el logos vehiculado a través de nociones generales y abstractas se erige como el modo señero de comprensión de la misma.

Sin excluir una teología de índole especulativa, los adeptos de la “teología narrativa” reivindican con ella el que los oyentes participen en la experiencia de la divinidad acogiendo la palabra relatada, actualizándola y renarrándola. La fe y la salvación para ellos, más que en la adhesión a pie juntillas a un conjunto de dogmas y doctrinas, consistirían en un encuentro personal con la palabra de Dios, cuyo efecto último es la transformación de la existencia misma.

Por último, indiquemos que aunque el testimonio tiene cabida dentro de la “teología narrativa”, el término no fue acuñado por ella en el campo teológico. El aserto de Xavier Léon-Dufour (1965) es que en el Antiguo Testamento el vocablo aparece enunciado desde un prisma jurídico, como lo expondremos en el capítulo cuarto, y desde uno pastoral en aquellos pasajes en los que se hace alusión a los profetas escogidos por Dios mismo para anunciar su celo por el pueblo, que Él es el único Dios y que su poder es infinitamente superior al de los ídolos que no pueden presentar sus propios testigos (Is 43, 9 ss.; Is 44, 8).

Posteriormente, con el advenimiento del cristianismo, al testimonio se le confiere una relevancia especial al considerar que Jesús, el Mesías obediente en quien se han cumplido las promesas redentoras por parte de Dios, con quien ha alboreado su

Reino en la tierra, es el testigo por excelencia (Ap 1, 5, Ap 3, 14), el que da testimonio del Padre (Jn 18, 37) que mora en Él de tal forma que son uno y el mismo (Jn 14, 10). Luego, en su ánimo de propagar la Buena Nueva, Jesús envía a los apóstoles como sus testigos para proclamar el Evangelio (Hch 1, 8), lo cual revela que no son simples observadores desinteresados, sino creyentes convencidos y estremecidos por una fe, cuya valía la hace acreedora de proclamación. Esta acción no se halla libre de obstáculos, de sufrimiento (Jn 15, 20; 2Tm 4, 6 ss.) y de privación de la libertad (Hch 4, 1 ss.), pues las autoridades civiles y religiosas (Mt 10, 17-18), en conjunto con quienes no acepten su predicación, se opondrán drásticamente no sólo al mensaje, sino a ellos mismos, hasta el punto de ver amenazada su vida e incluso de perderla. El martirio se presenta, entonces, como una consecuencia del testimonio de los enjundiosos discípulos del Señor como se constata en Hch 22, 20; Ap 6, 9; Ap 11, 7; Ap 17, 6 (Barth, 2006; Küng, 1977).

Actualmente, por mor de los cambios que se han producido a nivel político, social, cultural y religioso, los cuales han repercutido en una pérdida de poder de la iglesia en cada una de las dimensiones mencionadas y en una resignificación de su papel en la historia, el testimonio sigue siendo un tema notable dentro del cristianismo. En la iglesia católica, por ejemplo, gracias al impulso dado por el Concilio Vaticano II en búsqueda de su *aggiornamento* a partir de una concurrencia del retorno a las fuentes evangélicas y de la lectura concienzuda de los signos de los tiempos, el testimonio ha cobrado relevancia por cuanto la verdad que contiene su mensaje “no se impone de otra manera, sino por la fuerza de la misma verdad, que penetra suave y fuertemente en las almas” (Concilio Ecuménico Vaticano II. Declaración “*Dignitatis humanae*, N° 1). Por consiguiente, se ha intentado que el monólogo y el sometimiento avasallador que suprime cualquier manifestación de la alteridad, dístico en el que sustentaba el modelo misionero de la iglesia hasta ese momento, dé paso a otro en el que el diálogo y el testimonio convincente se constituyan en sus pilares (Küng, 1977, 2002; Martín Velasco, 1988, 2012).

**2.1.3.4 Psicología.** A juicio de Atkinson (2002, 2007), el uso de la narrativa en esta disciplina comienza con el psicoanálisis de Freud para quien las historias de vida



eran un instrumento esencial para reconstruir la biografía de los pacientes, contornear las enfermedades, interpretar los fenómenos psíquicos que ocurren en ellos y poner en práctica su teoría psicoanalítica en casos individuales. Luego Allport (1942) defendió la utilidad de los documentos personales, entre los que se encuentran los de naturaleza narrativa, para estudiar el desarrollo del carácter de los individuos. También vale la pena remarcar las significativas aportaciones de Bruner (1996) y Sarbin (1986). El primero emplea la narrativa como un recurso para examinar la manera como los seres humanos construyen sus vidas. Sarbin, por su parte, concibe la “metáfora raíz” (*root metaphor*) como un marco compuesto por un conjunto de premisas desde las cuales se hace posible el entendimiento de lo que ocurre. En antítesis con la máquina como “metáfora raíz” de un mundo mecanicista regido por la causalidad, preconiza la narrativa como “metáfora raíz” para la Psicología y otras ciencias humanas, ya que ella, al estar informada por un “principio narrativo” (*narratory principle*) se constituye en un dispositivo fértil para expresar quiénes somos (*self formation*), ordenar e interpretar las acciones y las experiencias a través de historias (*stories*) en las que es admisible comprender al ser humano no como un ente timoneado por un patrón hipotético deductivo, sino como uno equipado con libertad para la toma de decisiones contingentes en circunstancias concretas.

Siendo la Psicología una disciplina cognoscitiva tan ramificada y no pretendiendo exponer minuciosamente el uso de la narrativa en cada uno de los campos profesionales en que se aplica, podemos decir, a grandes rasgos, que ella ha sido usada con dos finalidades que pueden entrecruzarse en algunas ocasiones: la generación de conocimiento en torno a la vida anímica del ser humano y la implementación psicoterapéutica. El primer aspecto, en opinión de Atkinson (1998) ha pivotado especialmente sobre el “yo” (*self*) como una historia progresiva y osmótica con la sociedad, la cultura y la historia que hace factible pensar la identidad como un flujo incesante de ciclos vitales configuradores de una totalidad con sentido (*identity development*). El segundo elemento concierne a la recurrencia a la narrativa en el asesoramiento terapéutico como acicate para el autoconocimiento, el descubrimiento de patrones comportamentales, la clarificación de aspectos existenciales, la interpretación y

significación de experiencias, la construcción de la identidad, la comprensión y resolución de tensiones vitales, la mejora de las relaciones interpersonales, la sanación de traumas y heridas, la asunción de la propia historia y la construcción de un porvenir (Atkinson, 1998; Polkinghorne, 1988, 1995; Ramos, 2001; Riessman & Speedy, 2007; White, 2002).

Cabe aclarar que la influencia de la narrativa no sólo se limita a lo personal. Actualmente ha cobrado gran relevancia dentro de la Psicología social con miras a otorgar sentido y cohesión a los grupos a partir de su cultura, clima e historia (Polkinghorne, 1988).

**2.1.3.5 Historia.** En ella el testimonio también ha tenido una recepción considerable como fuente privilegiada e indispensable de información. Entre otras razones, la ciencia histórica reavivó la envergadura de este a partir del juicio celebrado en 1961 a Adolf Eichmann, en Jerusalén, la cual se consolidó con el proyecto “Survivors of the Shoal Visual History Foundation”, creado en 1994 por Steven Spielberg con el propósito de registrar en entrevistas audiovisuales las memorias biográficas de supervivientes del Holocausto. En el año 2006, el proyecto tomó el nombre de “USC Shoah Foundation: The Institute for Visual History and Education”, adquiriendo un matiz educativo y de resistencia ante los genocidios. A diferencia de los Procesos Judiciales de Núremberg, en el acto procesal efectuado al teniente coronel de las SS nazis, la posición y representación social del testigo cambiaron de sentido, debido a que los testimonios no sólo se articularon como prueba documental para emitir un veredicto legal sobre el imputado, sino también a la construcción de un imaginario social sobre el genocidio nazi bajo la premisa de que “mientras el recuerdo está destinado a morir con sus testigos, la memoria puede ser un elemento permanente en la conciencia social” (Traverso, 2001, p. 193).

Lo anterior conllevó el reconocimiento de dos aspectos de suma trascendencia:

1. El primero, que los supervivientes son “depositarios de una vivencia personal [de la cual] se presentan como herederos, guardianes o garantes de una herencia recibida, de un testamento” (Aragón González, 2011). Esto los

faculta a cooperar en la reconstrucción de los hechos, ya que ellos los presenciaron y percibieron lo que para nosotros es muchas veces inimaginable. Al respecto sostiene Mate (2012):

La víctima, en efecto, ve de otro modo y ve más. Ven el mundo de otro modo, “cabeza abajo” decía Adorno, refiriéndose a cómo veían el mundo aquellos crucificados con la cabeza abajo. Y, también ven más que los demás pues tienen presente lo que escapa al ojo normal, como Srebnik, el personaje del film Schoah cuando dice a la cámara “era aquí”. Ahí no se ve ahora nada pero allí estuvo la cámara de gas. (p. 197).

Evidentemente que las informaciones aportadas por los supervivientes han de ser corroboradas con la ayuda de técnicas investigativas que les otorguen mayor fiabilidad y veracidad a la hora de esclarecer lo sucedido<sup>39</sup>.

2. El segundo aspecto, que la verdad del superviviente “lleva una acción más allá del derecho, (...) que la sustrae radicalmente al proceso”, es decir que “tiene una consistencia no jurídica, en virtud de la cual la *questio facti* no puede ser confundida con la *questio iuris*” (Agamben, 2005, p. 16). Lo mismo piensa Mate (2012) cuando plantea lo siguiente:

Por lo que respecta a la justicia penal, lo importante es el culpable. Se entiende la justicia como castigo y reinserción. La justicia de la víctima es equiparable a impunidad del crimen.

En todos estos casos se devaluaba el valor del testimonio de la víctima, del relato de los daños recibidos, como demandas de justicia. Sólo se les consideraba bajo el punto de vista del delito, de un atentado a la autoridad o imperio de la ley. Se da más importancia a la lesión de la ley que a la de las víctimas.

Esta devaluación del valor del testimonio de la víctima tiene que ver con el alto aprecio de la autoridad de la ley (de lo más abstracto) y la insignificancia de las víctimas (de lo más concreto que es tratado como algo accidental y ya decía Aristóteles que de los accidentes no hay ciencia). (p. 196).

---

<sup>39</sup> Afín a la distinción entre “relato de vida” (*life story*) e “historia de vida” (*life history*), los historiadores discriminan entre “relato oral” (*oral story*) e “historia oral” (*oral history*), siendo esta última categoría mucho más abarcadora, pues, para el esclarecimiento de los hechos, triangula fuentes entre las cuales está incluido el entrevistado que aporta su narración (Bornat, 2005; Santamarina y Marinas, 1994; Thompson, 1988).

Lo dicho implica que la elucidación de los hechos y la promoción de la justicia no es propiedad exclusiva de la verdad judicial, ya que “los procedimientos legales no le dan cabida (...) a la expresión de múltiples verdades” (CNMH y University of British Columbia, 2013, p. 21). La verdad judicial y la histórica se relacionan, pero no se identifican, debido a que cada una está construida desde tradiciones encaminadas a escrutar diferentes aspectos de la realidad. El hecho de que la verdad judicial, por ejemplo, esté en función de una sentencia le exige hacer abstracción de aquellas variables que si bien pueden no estar vinculadas directamente con el cuerpo normativo legal, sí son cruciales desde un punto de vista histórico. La verdad judicial tiende a realzar las situaciones delictivas en una guerra y a agazapar aspectos políticos, actitud que sería inadmisibile desde un punto de vista histórico (CMH, 2012).

La construcción de la memoria histórica emerge en virtud del “giro narrativo”, el cual ha acarreado entre sus efectos, la suscitación de la crisis de ese historicismo dinástico que pretende fijar una historia oficial indiscutible y monolítica como único paradigma disciplinar<sup>40</sup>, y la motivación de la emergencia de epistemologías de contraste en las que tienen cabida la cotidianidad de los sujetos corrientes, con rasgos culturales característicos. El “giro narrativo” quebranta esas visiones colonialistas y globales con el propósito de conceder la palabra a esos grupos tradicionalmente silenciados, invisibilizados y subalternados por voces pretendidamente canónicas. En el caso de los conflictos deslocaliza el sujeto de enunciación al prestar atención a las víctimas de ellos y no exclusivamente a personajes eminentes (Beverley, 1987, 1996, 2013; Beverley y Achúgar, 2002; Denzin, 1989; Dunaway, 2006; Ferrarotti, 1991; Jara, 1986).

En consecuencia, el *testimonio* se constituye en un relato en primera persona de aquellos que padecen y hacen historia, de las víctimas que son archivos vivientes (Achugar, 1992, Peris Blanes, 2005, 2008). Construir la memoria histórica contando con

---

<sup>40</sup> Sobre esto es interesante hacer mención de Arendt (2006a): “En virtud de la idea de una historia universal, la pluralidad de los hombres se funde en un individuo humano, que pasa a llamarse humanidad. De ahí lo monstruoso e inhumano de la historia” (p. 17).

las víctimas es bascular hacia la democratización de la verdad que neutraliza la “injusticia testimonial” (Fricker, 2017)<sup>41</sup>, es cuestionar y, en no pocos casos, hasta deconstruir los discursos normales y normalizadores que terminan legitimándose protervamente, es darse la posibilidad de visibilizar intereses desapercibidos y ampliar el espectro de la verdad para captar su hondura y gamas diversas, y de generar una cultura de contrapoder que impida que las potencias hegemónicas desquicien a los sujetos.

Aunque susceptible de tener efectos jurídicos, sus pretensiones son de carácter político y ético al reconstruir la historia dando la voz a aquellos que se han mantenido amordazados, al advertir y denunciar los infiernos terrenales que degradan la humanidad y al ejercer el carácter terapéutico-reparador que le es propio: la reconciliación interior y la restauración de la fractura social mediante la exteriorización y evacuación de la angustia vehiculada en el relato testimonial, la construcción de la identidad, el vislumbre de horizontes y la apertura al perdón respetando en todo momento la opcionalidad autónoma de las víctimas (Blair Trujillo, 2002; 2011; Peris Blanes 2005, 2008; Quiceno, 2008; Roldán, 2013).

Queda claro, pues, que los *testimonios* son un recursopreciado que coadyuva en la construcción y transmisión de la memoria histórica como medio para otorgar un lugar señero a las víctimas y ofrecer una comprensión de los acontecimientos, haciéndolos inteligibles a través del establecimiento de relaciones, responsables, implicados y móviles que los originaron, y la detección del decurso configurado por los mismos. Sin obstar el valor epistémico del *testimonio* en la Historia, hay quienes han propuesto conjugarlo con la “moralización de la historia” (Traverso 2001), es decir, con la incorporación del *testimonio* de las víctimas a la memoria social, realzando la función redentora de esta última, constitutiva del restablecimiento de la justicia. “La experiencia vivida por los supervivientes de los campos de la muerte debe transmitirse, para que la humanidad no siga mutilada y aprenda por fin a «caminar erguida» como diría Bloch” (Traverso, 2001, p. 192-193). Sólo así podrá lucharse frontalmente contra la “banalidad

---

<sup>41</sup> Es la merma e incluso invalidación del discurso de la víctima como fuente de conocimiento por una razón exógena al mismo: el prejuicio identitario.

del mal” (Arendt) y concebirse la memoria no como facultad para recuperar el pasado en cuanto facticidad intransitiva o clausurada en sí –literalidad del recuerdo–, sino como capacidad de trascendencia para utilizar el pasado en la comprensión del presente y proyección-deseo de un futuro diferente –ejemplaridad del recuerdo– (Todorov, 2000).

Para rematar, teniendo en cuenta nuestra oriunde, ponemos de manifiesto la prolificidad de este enfoque en el contexto latinoamericano con miras a resistir y digerir con arresto esos períodos aversos, lacerantes y aherrojantes de dictaduras y violencia inveterada que han aquejado a sus diferentes países. En Colombia, concretamente, descuella en esta labor el Centro Nacional de Memoria Histórica.

## **2.2 La narrativa en la Pedagogía en particular**

Al igual que las demás Ciencias Sociales y Humanas, la Pedagogía ha ido admitiendo, paulatinamente, la narrativa, aunque no al ritmo que muchos desearían. En efecto, como señala Schulze (1993) resulta sorprendente que la narrativa-biográfica haya tenido un exiguo desarrollo si tenemos en cuenta que la educación está “asociada a la configuración de una vida humana individual” (p. 78). Según el autor germano, los inicios de la orientación biográfica en la pedagogía alemana datan de fines de los años setenta gracias a los aportes de Jürgen Hennigsen, quien publicó el artículo “Autobiografía y ciencia pedagógica” en 1962. Varias pueden ser las razones que expliquen este evento, entre ellas las resistencias de los pedagogos a superar los criterios de demarcación científica propios del paradigma empírico-analítico y la primacía de lo comunitario sobre lo personal como consecuencia de la preponderancia e influencia que tiene la educación pública en la vida colectiva de las sociedades. Sobre el tema, también vale la pena citar a Huberman (2005):

Hasta no hace mucho, las biografías orales y escritas han sido subestimadas, consideradas como formas de representación de segundo orden (Sarbin, 1986, p. 3-4), datos en bruto, casi literatura, conceptos equívocos. Como Cochran-Smith y Lytle (1990) lo han expresado airadamente, hemos tratado como información «de bajo nivel» las «voces mismas de los maestros y el marco interpretativo que ellos usan para comprender sus propias prácticas de aula» (p. 5). Cuando estos datos de primera mano no eran simplemente dejados de lado, se los excluía del posterior análisis. En el mejor de los casos, las historias de los

informantes figuraban a manera de ilustración, de embellecimiento de los trabajos. Por lo tanto, se prestaba a que se lo reprodujera como un relato anecdótico y, al mismo tiempo, a que se le arrebatara una naciente hipótesis o explicación. (p. 185).

Cabe resaltar que la aplicación de la narrativa en el campo pedagógico ha estado asociada, predominantemente, con la educación institucionalizada. Sumariamente, se ha implementado desde dos perspectivas:

1. Como un recurso didáctico para captar la atención de los estudiantes, organizar y enseñar los contenidos curriculares. Atañe al repertorio de manifestaciones narrativas (cuentos, novelas, artículos de prensa, mitos, etc.) que los docentes utilizan como herramienta para suscitar el aprendizaje mediante la movilización de las estructuras afectivas y cognitivas del estudiantado (Applebee, 1978; Butcher, 2006; Gudmundsdottir, 1991; Jackson, 2005; Szurmak & Thuna, 2013, Witherell, 2005).

Más cercanas a nuestro trabajo están las propuestas de Bárcena (2001, 2004a, 2010) y Mèlich (2001, 2004, 2006a), quienes en la tarea de pensar la educación después de Auschwitz, han puesto de relieve la necesidad e importancia de transmitir los *testimonios* de los supervivientes del Holocausto desde la óptica de una “pedagogía de la memoria” o “educación anamnética” que trascienda la venganza y promueva la ejemplaridad o el carácter simbólico y ético de los mismos, esto es, su facultad para autocomprendernos en el presente y constituir una identidad narrativa. Al respecto perciben los filósofos ibéricos que al emprender semejante tarea se debe tener cuidado de no ceder a la tentación de usurpar las voces de los testigos:

«Mostrar» la condición de víctima es dejar abierto un lugar, un espacio y un tiempo para que la víctima hable por sí misma, significa tener que narrar su historia, narrar y volver a narrarla, tratar de indagar hasta sus últimas consecuencias el sentido de su experiencia y *aprender a mirar el mundo*, el mundo centrado en la soledad del yo, desde el otro lado. (Bárcena y Mèlich, 2003, p. 198).

2. Como metodología de la investigación: en la Pedagogía la narrativa ha sido más estudiada como “método” que como “fenómeno”, lo que, obviamente, supone inquietudes y afanes, como los detallados en el numeral 2.1.2, para alcanzar algunas finalidades que se decantan en los usos que, corrientemente, ha tenido (Bolívar et al., 2001; Connelly y Clandinin, 1995; Connelly & Huber, 2010; Goodson, 2008; Goodson & Gill, 2011; Goodson & Sikes, 2001; Martínez Ruiz y Sauleda i Parés, 2002; McEwan y Egan, 2005, Schulze, 1993; Van Manen, 2003).

Lo mismo piensa Schulze cuando afirma que con relación a la biografía, en la Pedagogía ha primado la acepción “subsidiaria” sobre la “sustantiva”. Mientras esta última estudia la narrativa en sí misma como totalidad y su importancia para la disciplina, la primera asume el “material biográfico como fuente, la entrevista biográfica como procedimiento para ganar datos, el método biográfico como vía de acceso, las categorías biográficas como instrumentos de análisis se aplican entretanto de maneras muy diferentes en muchas áreas de la ciencia pedagógica” (Schulze, 1993, p. 79). Por ende, el significado subsidiario de la narración-biográfica, se refiere a su utilización como medio auxiliar o fuente de obtención de información en diferentes dominios parciales de la Pedagogía con miras a la producción de conocimiento en los mismos.

En conformidad con la significación subsidiaria y con el ánimo de rebasar una investigación de naturaleza positivista, la investigación biográfico-narrativa que recae sobre la educación se ha preocupado por dar la voz, principalmente, a los profesores (Elbaz, 2005) y a los estudiantes con la finalidad de comprender sus dimensiones cognitivas, volitivas, afectivas y praxeológicas y la manera cómo idiosincráticamente viven y significan el acto educativo. Al respecto afirma Van Manen (1994):

El interés presente hacia el relato o narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud que es crítica del conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico, y del conocimiento



como información. El interés por la narrativa puede expresar el deseo de retornar a las experiencias significativas con las que nos topamos en la vida cotidiana, no como un rechazo a la ciencia, sino más bien como un método que puede involucrar las preocupaciones que normalmente quedan fuera del alcance de la ciencia “normal”. (p. 159)<sup>42</sup>.

Para ello la narrativa ha devenido en un dispositivo metodológico valioso captador de las experiencias y generador de un conocimiento que aunque no pretende generalizaciones, sí permite un entendimiento más hondo de las prácticas educativas, de sus actores e interrelaciones y, en muchos casos, un empoderamiento de los mismos con vistas a obtener cambios significativos que repercutan en su progreso. En el caso de los docentes, por ejemplo, lo que se busca, básicamente, es que se “apropien de la experiencia vivida y adquieran nuevas comprensiones de ellos mismos, como base para el desarrollo personal y profesional” (Bolívar et al., 2001, p. 56).

De los diversos dominios pedagógicos que han aceptado la narrativa como método o investigación narrativa, destacamos los siguientes. Cabe resaltar que no es nuestra aspiración puntualizar los distintos usos que en cada uno se ha hecho de ella<sup>43</sup>:

<i>Subcampo pedagógico:</i> pedagogía general.
--

<i>Componente:</i> historia de la Pedagogía y de la educación.
--

<i>Usos de la narrativa:</i> como medio para reconstruir y esclarecer el desarrollo de las prácticas educativas en general (no sólo escolarizadas) y de la Pedagogía como campo disciplinar. En la actualidad es utilizada, especialmente, en ámbitos que carecen de fuentes escritas (Bolívar et al., 2001, p. 230-236; Finkelstein, 1998; Schulze, 1993).
---

<sup>42</sup> En el original: “The present interest in story or narrative may be seen as the expression of an attitude that is critical of knowledge as technical rationality, as scientific formalism, and knowledge as information. Interest in narrativity may express to desire to return to meaningful experiences as encountered in everyday life –not as a rejection of science, but rather as a method that can deal with concerns that normally fall outside of the reach of 'normal' science”. (Van Manen, 1994, p. 159).

<sup>43</sup> Para conocer el despliegue de la biografía narrativa en la educación colombiana puede verse la tesis doctoral del profesor Gabriel Jaime Murillo (2016).

<i>Subcampo pedagógico: pedagogía general.</i>
<i>Componente: historia de las instituciones escolares.</i>
<i>Usos de la narrativa: partiendo de que las instituciones escolares no son realidades predadas, sino creaciones en las que convergen factores exógenos (dimensión política) y endógenos (dimensión situacional y dimensión personal), busca la reconstrucción narrativa de la evolución de las mismas y de su cultura a través de los relatos de sus integrantes (Domingo y Bolívar, 1996; Goodson &amp; Anstead, 2011).</i>
<i>Subcampo pedagógico: pedagogía escolar e institucional.</i>
<i>Componente: planeación y desarrollo curricular.</i>
<p><i>Usos de la narrativa: acorde con las teorías prácticas y críticas del currículo, en este pueden reconocerse según Goodson (1995), dos dimensiones, la preactiva-documental y la interactiva-práctica, en cuyo despliegue participan diferentes agentes. Siendo interdependientes y asimétricas, en ambas se ha utilizado la narrativa para su reconstrucción, diseminación, evaluación y mejora.</i></p> <p>En la primera, currículo como curso de estudios, entendida como un marco intencionado e hipotético de planeación de la enseñanza en cuya elaboración intervienen, prominentemente, los docentes como uno de los agentes de decisión curricular, se ha buscado dar cuenta de cómo el colectivo, conducido no por una racionalidad instrumental, sino discursiva, discierne, argumenta, delibera, legitima, decide y crea su propuesta curricular interpretando la peculiaridad del contexto para dar respuesta a sus necesidades y demandas (Clandinin &amp; Connelly, 1992; Cuervo, 2016).</p> <p>En la segunda dimensión, currículo como curso de vida, la narrativa se ha empleado para recontar las experiencias de los sujetos (docentes y estudiantes especialmente) y las reconfiguraciones de éstos y del texto curricular surgidas de las interacciones entre ellos en el momento mismo de su desarrollo (Connelly &amp; Clandinin, 1988; Pinar, 1985, 2004; Pinar, Reynolds, Slattery &amp; Taubman, 2008).</p>

Ante la discrepancia frente a la expropiación del profesorado de su labor profesional, en las teorías prácticas y críticas subyace la convicción de que es imposible que tanto la planeación como el desarrollo curricular se efectúen con independencia del ser de los sujetos intervinientes en el acto educativo. En esta lógica hallamos un trabajo de corte etnográfico como *Vida en las aulas* de Jackson que hace uso de la narrativa. No obstante, es con movimientos de renovación pedagógica como el “profesor investigador en el aula”, “la autonomía profesional”, “el profesional reflexivo”, “el intelectual crítico y transformativo” que esta línea de trabajo se afianza apalancada en la narrativa. Esto da pie para que algunos investigadores inquieren lo biográfico de los docentes, por ejemplo, como factor que impregna la acción profesional. En esta línea contamos los trabajos de Goodson (1992, 2003, 2004, 2008), Goodson & Hargreaves (1996), Goodson & Walker (1991), Pinar (1985, 2004) y de Pinar et al. (2008). También autores como Butt & Raymond (1986, 1992), Clandinin (1985), Clandinin & Connelly (1986), Connelly, Clandinin y Fang Me (1997), Day, Calderhead & Denicolo (2012), Elbaz (1983) y Halkes & Olson (1984) ponen de manifiesto que mediante la narrativa se puede auscultar el “conocimiento en la acción” del “pensamiento práctico” (Schön, 1983) de los docentes, concebido como el conjunto de constructos interpretativos que éstos elaboran en el momento de intervenir en situaciones concretas. En estos esquemas confluyen elementos que se han forjado en el intercambio con el medio: profesionales y biográficos, cognitivos y afectivos, explícitos-formales y latentes-tácitos como los prejuicios, mitos, percepciones, creencias, sustratos ideológicos, valores, recuerdos, rutinas actitudes, sensibilidades, esperanzas y aversiones.

Pero los investigadores que han utilizado el método biográfico-narrativo, además de al profesorado, han dado voz al estudiantado, de suerte que es posible hallar investigaciones que explicitan su experiencia sobre: bajo rendimiento académico o fracaso escolar (Martínez Valdiavia, 2016; Pérez Posada, Arrieta Osorio, Quintana Castillo, Londoño Vásquez, 2016; Sierra

Nieto, 2013), emociones morales y ciudadanía (Martínez y Quintero Mejía, 2016).
<i>Subcampo pedagógico:</i> pedagogía escolar e institucional.
<i>Componente:</i> convivencia escolar.
<i>Usos de la narrativa:</i> caracterizar y analizar el <i>bullying</i> o maltrato escolar y a los agentes intervinientes, identificar sus causas y proponer líneas de intervención, afrontamiento y prevención a nivel familiar, institucional y gubernamental (Del Barrio, Almeida, Van der Meulen, Barrios y Gutierrez, 2003; Gómez Nashiki, 2013; Mingo, 2010).
<i>Subcampo pedagógico:</i> pedagogía especial y pedagogía escolar e institucional.
<i>Componente:</i> inclusión educativa.
<i>Usos de la narrativa:</i> exponer los sentidos y vivencias que se configuran en las instituciones educativas a partir de la promoción de la inclusión como asunto de reivindicación de derechos y promoción del desarrollo humano (Cotán Fernández, 2017; Jordán y Arriagada, 2016; Moraña Díez, 2010).
<i>Subcampo pedagógico:</i> pedagogía escolar e institucional.
<i>Componente:</i> desarrollo profesional y formación continua del profesorado.
<i>Usos de la narrativa:</i> revelar el “conocimiento en la acción” del profesorado no sólo tiene una intención epistemológica, inventariar el bagaje teórico y vivencial en su práctica profesional, sino también pragmática, por cuanto funge de acicate para emprender procesos formativos acompañados con la trayectoria profesional efectiva del colectivo que superen los modelos estrictamente transmisores (Chan, 2012; Day, 2005; Elbaz, 2005; Gil Cantero, 1999; Holly, 1989; Hoyos, 2005, 2008; Imbernón, 2002, 2005, 2012; Johnson & Golombek, 2002; Macintyre Latta & Kim, 2010; Nias, 1989; Passeggi, 2011). El “conocimiento en la acción” no se constituye en un simple análisis de necesidades que luego serán suplidas mediante un desarrollo proposicional abstracto y, en muchos casos, externo, sino que en sí mismo puede erigirse como objeto de procesos formativos grupales e

individuales (autoobservación y autoanálisis). En efecto, atendiendo los planteamientos de Schön (1983), el “pensamiento práctico” también abarca la “reflexión en la acción” y la “reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción”, lo que aguija al menos:

1. La transformación de la experiencia en aprendizaje.
2. El autoconocimiento, pues no sólo se identifica el “conocimiento en la acción”, sino también sus motivaciones.
3. La evaluación de las acciones emprendidas ponderando sus potencialidades, limitaciones y desaciertos, consolidando las eficaces, modificando y renovando las que así lo demanden.

*Subcampo pedagógico:* pedagogía escolar e institucional.

*Componente:* fases en la carrera profesional de los docentes.

*Usos de la narrativa:* sobresalen especialmente los trabajos de Huberman (1990, 2005), quien ha tenido entre sus objetivos el estudio del ciclo de vida profesional de los maestros a través de la narrativa. Para ello utiliza como estrategia la entrevista biográfica de corte no directivo y el relato de vida, con los cuales pretende producir en los docentes un descentramiento que les conceda contar la historia de la propia vida y “convertirla en un objeto de *reflexión* (...) Permiten (...) que un maestro se escape momentáneamente del frenético ajeteo de la vida del aula –que es inmediata, simultánea e imprevisible– para explorar su vida y, posiblemente, darle un sentido” (Huberman, 2005, p. 188).

Huberman se basa en las teorías de Super (1962), aunque introduciendo una novedad significativa con respecto a ellas: propone los estadios sobre el ciclo profesional de la carrera del profesorado basado en la antigüedad, no en la edad cronológica. Las cinco fases postuladas por el autor canadiense son: entrada (1-3 años), estabilización (4-6 años), diversificación-replanteamiento (7-25 años), serenidad-conservadurismo (25-35 años), ruptura serena o amarga (35-40 años).

Tabla 1: Incidencias de la narrativa aplicada en diversos dominios pedagógicos

### 2.3 Claridades y decisiones

Después de un recorrido por el universo de la narrativa, llega la hora de acopiar las determinaciones efectuadas que se hallan diseminadas en la información precedente y de tomar las decisiones faltantes para una mejor acotación de nuestro objeto de estudio. Queda claro que dentro del vasto campo de la narrativa nos interesan aquellos textos<sup>44</sup> en los que no existen distanciamientos entre el autor, el narrador y el personaje central. Objetivarse un autor en un narrador que se solape con el protagonista no es propiedad de todos los subgéneros narrativos. Situamos el *testimonio* en aquellos en los que puede identificarse el autor, a través de un narrador autodiegético que no sólo es el sujeto enunciativo del relato, sino que también es el sujeto de la acción. No conoce al personaje principal desde fuera; él es el personaje principal que revela su interioridad a través de un discurso que aflora permanentemente.

La pregunta crucial es: ¿Por qué preferimos el término *testimonio* sabiendo que dentro de la investigación biográfico-narrativa es más frecuente el empleo de expresiones como biografía, autobiografía, historia de vida (*life history*) y relato de vida (*life story*)?

Con base en lo aducido hasta aquí, no utilizamos los siguientes términos:

1. Biografía e historia de vida, porque no son autorreferenciales. En ambas, sobre la voz del sujeto que se narra prima la interpretación que hace el investigador de la vida de este.
2. Relato de vida, aunque a la par con la autobiografía podría ser una de las expresiones que más se asemeje al *testimonio* tal y como lo demarcamos en este trabajo, lo descartamos para evitar equívocos, debido a que, regularmente carece de autonomía al insertarlo en un proceso investigativo en el que se le asigna un papel instrumental: por más inhibido que se

---

<sup>44</sup> Entendemos por *texto* cualquier representación semiótica susceptible de ser interpretada.

presente el investigador ante el relato de vida, este se ordena en dirección a la elaboración de una historia de vida<sup>45</sup>.

3. Autobiografía, dado que, habitualmente, supone un acto planeado, esquemático, organizado y sistemático de contarse: en su condición matérica, la autobiografía, generalmente es escrita y se enfoca a que “el sujeto que dirige en solitario una mirada retrospectiva a su vida pasada la considera *en su totalidad y como una totalidad*” (Bertaux, 2005, p. 38).

Ahora bien, aunque podríamos pensar que en toda autobiografía y en todo relato de vida se vehiculan *testimonios*, nosotros optamos por una autonomía en el concepto<sup>46</sup>, con el propósito de resaltar que lo que cuenta en él es la voz autorreferencial del autor-narrador-personaje que relata sus experiencias en la práctica educativa y los posibles efectos tanto para él como para quien es interpelado por el *testimonio*, con independencia de que, posteriormente, sea susceptible de ser abordado por un investigador<sup>47</sup>. Es factible que estos subgéneros narrativos sean manifestaciones testimoniales; no obstante, nosotros reservamos el concepto para aquellas narraciones espontáneas, naturales y sin dirección precisa<sup>48</sup> que, acaeciendo en escenarios educativos, pueden tener repercusiones formativas en aquellos que son conmovidos e interrogados por ellas.

A partir de lo anterior, las alternativas que confieren un horizonte de sentido a nuestro trabajo son:

---

<sup>45</sup> Bertaux (1993) es crítico con la discriminación entre “historias de vida” y “relatos de vida” porque, según él, encierra una distinción tanto terminológica y ontológica, como tecnocrática y epistemológica: la creencia de que las primeras poseen mayor fiabilidad por la convergencia de fuentes sobre la vida de una persona. Para Beverley (2013) esto no es más que un intento por censurar al otro sentenciándolo a un estado perpetuo de subalternidad.

<sup>46</sup> Así lo pusimos de manifiesto desde el primer capítulo 1 (p. 39).

<sup>47</sup> Reiteramos que para evitar confusiones nos inclinamos por el término *testimonio*. No obstante, se colige de lo dicho que existe la posibilidad de aceptarse “relato de vida” siempre y cuando no suponga la presencia de un investigador (ver nota al pie de página N°16 de la p. 53) y que “autobiografía” podría ser admitido con tal de que conlleve el acto de narrar y narrarse de una manera ordinaria y espontánea en la relación educativa. Valga decir que según nuestro conocimiento ambas restricciones no son frecuentes en el medio académico.

<sup>48</sup> Que sean narraciones espontáneas, naturales y sin dirección precisa no significa que carezcan de causa eficiente y de causa final. Es sólo que no surgen por encargo, que no poseen una elaboración previa según esquemas preestablecidos. Para mayores detalles, ver la terna de aclaraciones presentada en la subdivisión 5.4.1 “Del carácter expresivo del testimonio o de su afinidad con la sabiduría”.

1. El *testimonio* se afinsa en la narrativa. Y si esta posee una doble perspectiva, como fenómeno y como método, tenemos que afirmar que la que es motivo de predilección para nosotros es la primera, a causa de que lo que buscamos no es proponer una procedimentalización del *testimonio* así reconozcamos todos sus beneficios aplicativos, sino elucidarlo como elemento presente en la relación educativa misma. Más que la indagación sobre aspectos metodológicos en relación a la narración de experiencias, lo que nos imanta es el relato mismo en su sustrato epistémico y antropológico-formativo. Quienes tienen aspiraciones metodológicas parten del *testimonio* como un fenómeno dado, su interés cognoscitivo no radica en él mismo, sino en sus usos. A nosotros nos interesa problematizarlo, lo que entraña, irremediablemente, situarnos en una fase previa en la que el *testimonio* más que como punto de partida se instaura como punto de llegada.
2. Nos atrae el *testimonio* no como dato imprescindible en la investigación biográfico-narrativa, sino como fenómeno que repercute en la formación del ser humano con independencia de que, posteriormente, pueda utilizarse como un recurso investigativo. En otras palabras, las fulguraciones del *testimonio* no son efecto exclusivo de constituirse en un objeto de investigación. No dudamos de que la investigación biográfico-narrativa le confiere ciertas potencialidades al *testimonio* en el campo pedagógico, pero lo que queremos acentuar es que este ya las posee en la práctica educativa misma. En la Pedagogía, como en el resto de las Ciencias Sociales y Humanas, la narrativa como método es un complemento valioso para la narrativa como fenómeno, pero la ponderación de esta última no puede regirse por una racionalidad instrumental en favor de la primera. Por tal motivo, estamos planteando acerca del *testimonio* que, por mucho que las cuestiones metodológicas sean capitales y hayan tenido prevalencia, no lo agotan como objeto de estudio.



En consecuencia, nuestra pretensión con respecto al *testimonio* no es metodológica, sino especulativa. Desde la Antropología Pedagógica<sup>49</sup> como atalaya, lo que procuramos es una fundamentación conceptual del mismo. Por ende, si la educación es una actividad que busca incidir en los aprendices, cuando aludimos al *testimonio* como *categoría pedagógica*, lo que intentamos es desentrañar teóricamente, en los actos educativos, los vínculos existentes entre este y los procesos formativos que se engendran y despliegan tanto en los educandos como en los mismos educadores.

Finalmente, ante el *testimonio* como *categoría pedagógica* surgen dos preguntas de suma trascendencia para este trabajo:

1. ¿Testimonio de qué? Ya hemos dejado claro que sin demeritar los usos investigativos efectuados sobre la narrativa, ninguno de ellos, aplicado al testimonio, es objeto de interés para nosotros en este estudio. Tampoco lo es visualizarlo como uno de los posibles recursos didácticos a ser utilizado por un educador en su actividad mediadora, lo que no es sinónimo de que mucho de lo aquí plasmado sea incompatible con esta perspectiva. Nuestra atención se focaliza realmente en el testimonio, sin control ni esquematismos, que puede ofrecer este con respecto a su propio proceso de habitar el mundo y de formarse en él. Desde un prisma antropológico-pedagógico, estaría enfocado a conceptualizar el testimonio existencial mediante el entrecruzamiento con otras categorías como educación, formación, experiencia, narración, comunidad, símbolo, verdad, salud y enfermedad que faciliten su comprensión.

Aunque estamos de acuerdo en que la lectura de testimonios es un recurso didáctico-curricular preciado que se ha de utilizar en las prácticas educativas, por cuanto despierta e inserta las propias experiencias de los educandos en una tradición que les permita la construcción de una identidad ética-narrativa, consideramos que la actividad de un educador no puede limitarse,

---

<sup>49</sup> Con ella designamos “un campo de reflexión particular en el que se estudia al hombre *sub especie (sic) educationis*; es decir, al ser humano como ser formable, capacitado y necesitado de educación” (Runge Peña y Garcés Gómez, 2011, p. 20).

con exclusividad, a dar la voz a otros como si en él, que es quien está al frente del proceso, no aconteciera nada interiormente. Entiéndasenos bien: no estamos defendiendo una educación en la que el educador acapare la palabra; es más, el auténtico testimonio abre las puertas al reconocimiento de la diferencia y al diálogo; es sólo poner de manifiesto que en las prácticas educativas de todo tiempo, lugar y cultura, el testimonio existencial se constituye en una categoría pedagógica fundamental, en virtud de que compromete la totalidad de la vida de quien educa, lo cual es un factor imprescindible para que la educación alcance su eficacia, al generar un clima de confianza y seguridad en el proceso comunicativo: “Sólo si el emisor es un testimonio, sus palabras tendrán la posibilidad de penetrar hasta lo más íntimo de quien las escucha” (Duch, 2007, p. 94). El educador no es un tercero, ajeno e imparcial, sino alguien que está llamado a educar, como dice Contreras Domingo (2005), “en primera persona” (p. 328).

2. ¿Testimonio de quién? Reiteramos que de los educadores aclarando, a renglón seguido, que definimos la educación como praxis situada con la que los seres humanos pretenden influir intencionalmente en otros de un modo determinado, utilizando ciertos medios y buscando, a la luz de unos propósitos, una transformación que se considera mejor en contraposición con su estado existente (Fullat, 1995; Runge Peña, 2008).

Aunque dicha conceptualización es de corte descriptivo<sup>50</sup>, nos es útil, al menos por ahora, para lo que queremos resaltar. La educación como tal se constituye en una acción humana que compromete a la sociedad. Por eso, se desarrolla en diferentes espacios educativos en los que acaece un entramado de relaciones entre lo físico, lo material, lo teleológico, las acciones y los

---

<sup>50</sup> Brezinka (1990) diferencia entre conceptos descriptivos y programático-prescriptivos de la educación. Los primeros se erigen como una especie de reducción eidética en la que se conceptualiza la educación como positividad, esto es, libre de todo universo axiológico, aunque no por ello cerrado a él. Plantean que la educación posee unas finalidades generales, pero no se especifican. Los segundos, en cambio, precisan qué y cómo debería ser la educación. Es evidente que en los capítulos venideros y en las conclusiones nosotros nos desentendemos del concepto descriptivo de la educación presentado y nos inclinamos por uno de corte programático-prescriptivo, pues, sin el ánimo de agotar el tema, explicitamos principios, características y finalidades concretas que, a nuestro juicio, debe tener la educación.

sujetos que interactúan en ellos. Es así como se habla de los museos, las bibliotecas, las empresas, las ciudades y el mismo hogar como espacios educativos.

Estas precisiones las hacemos por dos razones: la primera, para disipar equívocos. Cuando aludimos al testimonio existencial lo estamos pensando en espacios educativos y no solamente en los espacios escolares, que estarían contenidos en ellos (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2005a; Runge Peña y Carrillo David, 2013). Esto auspicia que la “educación existencial” (Mèlich, 1987) amplifique el espectro, rebase lo escolar y se ponga en juego en las diferentes “estructuras de acogida”. La segunda, corolario de la anterior, es que resulta mucho más coherente con el existir mismo, el cual incumbe a todos los seres humanos en la integridad de su periplo biográfico: al ser la educación una acción social, los sujetos de la educación no son exclusivamente los docentes o los pedagogos prácticos, y los destinatarios pueden ser personas de cualquier edad y no únicamente los niños, los adolescentes y los jóvenes matriculados en una institución educativa. De hecho, del comprender la Didáctica como el subcampo de la Pedagogía que estudia la enseñanza (Runge Peña, 2013), se deriva que prefiramos la locución el “testimonio como categoría pedagógica” en vez del “testimonio como categoría didáctica”.

**PARTE II**  
**SOBRE LO METODOLÓGICO**



Partimos de tres premisas:

1. De la afirmación de Kant (2005a) “la admiración y el respeto si bien pueden mover a la investigación, no compensarán su falta” (290, p. 190), contenida en el colofón de la segunda de las *Críticas*, inferimos que entre el asombro, la admiración, el interés y la investigación puede existir un *continuum* en el que esta última se erija en una manera, no la única, de encauzar los primeros.
2. La comprensión es un constitutivo ontológico del ser humano lo que entraña que este sea de suyo un ente hermenéutico. Al igual que Heidegger y Gadamer admitimos que la hermenéutica no sólo tiene un sentido técnico-cognoscitivo como teoría o arte de interpretación de textos, sino, y ante todo, existencial, esto es, como un dinamismo ordinario, e incluso inconsciente, que le permite al ser humano interpretarse e interpretar su mundo y su historia.
3. No es usanza que la mayoría de trabajos teórico-hermenéuticos como este destinen un capítulo a asuntos metodológicos. Aunque sin rotundidad, creemos que la razón preponderante para elucidar este fenómeno, al menos desde la óptica de la hermenéutica ontológica de Heidegger y Gadamer, es la opacidad misma del proceso intelectual que, si bien puede describirse fenomenológicamente en su estructura de realización, escapa a cualquier pretensión de objetivación de lo que exactamente nos sucede en el momento de la comprensión: esta simplemente acontece, nos embarga, nos pilla.

Ante la imposibilidad de prescribir la comprensión misma, muchos emparentan la hermenéutica con irracionalismo y acientificidad<sup>51</sup> olvidando que “el discurso hermenéutico no realiza una concatenación mecánica de conceptos, sino la coexistencia de palabras, rasgos, signos y trazas en un escenario que es la *manifestación de un destino posible de sentido*” (Gargani, 1994, p. 92).

---

<sup>51</sup> Cfr. el libro *Hermenéutica y racionalidad* cuyo compilador es el filósofo italiano Gianni Vattimo.

Pero el hecho de que la tercera premisa sea una realidad efectiva no significa que en esta clase de producciones las cuestiones de orden metodológico no estén presentes o que nosotros debamos proscribirlas. De aquí que nos parezca oportuno traer a colación la interrogación que subsigue al aserto kantiano citado al inicio: “Así pues, ¿qué se precisa para emprender esta investigación de manera útil y adecuada a la sublimidad del objeto?” (Kant, 2005a, 290, p. 190-191) Esta pregunta nos pone en camino de indagar por las condiciones que nos arrojan a trasegar de la hermenéutica como movimiento natural a la hermenéutica como ejercicio inquisitivo, de forma que este trabajo se adecúe a las exigencias propias de la producción académica y científica.

Porque creemos que existe una racionalidad interpretativa, que no es simple esteticismo banalizador por el hecho de no ser demostrativa, intentamos reconstruir el proceso investigativo de la manera más detallada, aunque no exhaustiva ni plenamente transparente, y persuasiva posible. Así, en el capítulo que presentamos a continuación, damos cuenta de lo metodológico tanto en sus fundamentos teóricos como en el proceder específico que llevamos a cabo de manera recatada, razonable, argumentada, sistemática y rigurosa para conseguir los objetivos planteados.

### 3. Metodología de la investigación

La indagación cualitativa permite comprender racionalmente la vida, la cultura, la acción y el acontecer humano sin reducirlo a la simplicidad mecanicista, sin suprimir al sujeto, sin negar la multiplicidad de perspectivas teóricas, ni la multiplicidad de lenguajes y de sentidos que caracterizan al ser humano, contextualizado y en interacción permanente con el horizonte de sentido de los demás, presentes o lejanos en el espacio o en el tiempo. Para investigar lo humano no puede seguirse renegando de la humanidad. (Flórez Ochoa, 2000, p. 9).

#### 3.1 Acotaciones paradigmáticas

Como parte del rigor y de la consistencia de toda investigación está en el planteamiento de los supuestos desde los cuales se realiza, declaramos que este estudio es de tipo cualitativo, en virtud de que está impelido por lo que María Teresa Uribe llama “giro en la mirada” o “el retorno del sujeto” (Galeano, 2004a, p. 11), es decir que con él tenemos un interés manifiesto no por la generalización de resultados o el control de fenómenos a partir del estudio de una realidad exógena al individuo, sino por el análisis de expresiones, discursos y producciones en los que se asientan formas peculiares y significativas de construcción de la realidad por parte de personas concretas.

Se adhiere al paradigma interpretativo, en la línea de la hermenéutica propuesta por Gadamer, ya que en sus premisas ontológicas y epistemológicas encontramos condiciones de posibilidad para el desarrollo del mismo, por cuanto con él pretendimos interpretar parte del acervo presente en la tradición a fin de descubrir su singularidad<sup>52</sup>,

---

<sup>52</sup> Es importante resaltar que para Gadamer (1993), dichos constitutivos sobrepujan los textos escritos y lo verbal para dar cabida a los acontecimientos históricos, comportamientos y demás expresiones del ser humano (p. 44).



de poder traducirlo y resignificarlo en el marco de esta investigación en la que buscamos fundamentar el testimonio existencial como categoría pedagógica. Partimos del principio de que ningún texto se encuentra completamente agotado, de que exhaustividad e interpretación son diametralmente opuestas, de que una de las manifestaciones de la muerte radica, precisamente, en la ausencia de la praxis hermenéutica. El ser humano interpreta porque su finitud ínsita no logra extinguir su vocación de infinitud.

Este trabajo se apoyó en la hermenéutica gadameriana por las siguientes razones:

### **3.1.1 Reconocimiento de las pretensiones de verdad en el ámbito de lo comunicable.**

Nadie pone en duda los encomiables éxitos que ha obtenido el ser humano en su afán por domeñar la naturaleza. Sin embargo, vientos tan positivos en el desarrollo de las ciencias naturales y en la expansión de las concepciones del mundo tuvieron repercusiones gnoseológicas de envergadura, debido al carácter monolítico que adquirió la cientificidad, al ser considerada producto exclusivo de relaciones causales entre fenómenos, nacidas de análisis experimentales susceptibles de cuantificación. En esta dirección afirma Habermas (1990):

El positivismo significa el final de la teoría del conocimiento. En lugar de esta última, aparece una teoría de la ciencia (...) El positivismo se fundamenta sobre el principio cientifista, puesto que, para él, el sentido del conocimiento es definido por lo que las ciencias efectúan y puede ser explicitado de manera suficiente mediante el análisis metodológico. Si una teoría del conocimiento traspasa el marco de la metodología científica, recibe el mismo veredicto de superfluidad y de falta de sentido que había atribuido antes a la metafísica. (p. 75-76).

Si bien Gadamer no es el primero en manifestar su desacuerdo ante la colonización que esta visión tuvo de los constitutivos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de las ciencias del espíritu, es explícito en reclamar para estas una autonomía en el modo de saber, que no se limite a “definir simplemente un método específico, sino [a] reconocer una muy diferente idea de conocimiento y verdad” (Gadamer, 1993, p. 46). Para Gadamer, si en algo pueden servir de modelo las ciencias

de la naturaleza a las del espíritu es, precisamente, en tener un fundamento autónomo. Por tanto, es este último y no la equiparación con las ciencias naturales ni el empleo de métodos ajenos o propios, lo que confiere validez a las ciencias del espíritu.

El filósofo alemán considera que el conocimiento y la verdad no son propiedad exclusiva de las ciencias naturales al aplicar rigurosos procedimientos metodológicos; otras manifestaciones humanas como el arte, la literatura, la antropología y la filosofía, por mencionar algunos ejemplos pertenecientes a las ciencias del espíritu, también constituyen conocimiento con pretensiones de verdad, pero bajo parámetros distintos. Es más, como sostiene Teufel (2003):

Siempre que estemos en el reino de lo comunicable y lo comprensible, estaremos tratando con la verdad. Si no, todo este reino, tan extenso, quedaría en el plano de la sensación subjetiva y de la opinión privada. Pero algo así no haría justicia a nuestra experiencia de la vida y de la realidad. La acción humana abarca más cosas que lo que las ciencias pueden hacer de ella. (p. 33).

Cuando este parámetro se oblitera<sup>53</sup>, es imposible que las ciencias del espíritu adquieran autonomía y se desliguen de las de la naturaleza. Mientras, estas pretenden dominar el mundo histórico y sus objetos, las del espíritu tienen como propósito “desvelar el sentido en las múltiples manifestaciones de la vida” (Teufel, 2003, p. 33).

Como consecuencia de este planteamiento que descentraliza la verdad, partimos de la convicción de que todas las personas son portadoras de un conocimiento particular que es posible, válido y aun necesario rescatar. En otras palabras, como sugiere Tójar (2006), el conocimiento desde lo cualitativo está caracterizado por la inclusión y la democratización, en la medida en que considera que no es exclusivo de algunos grupos humanos preeminentes.

---

<sup>53</sup> Considera Grondin (2003) que “toda la filosofía de Gadamer podrá considerarse como una corrección” de esa “epistemología reinante [que] tiende a desterrar del ámbito del conocimiento todo lo que sepa a literatura o arte” (p. 22-23).

### 3.1.2 Énfasis en la singularidad.

Aunque la generalización haya permitido avances loables en las ciencias de la naturaleza, no puede convertirse en un atributo señero de cientificidad para todos los campos cognoscitivos. Al contrario,

La intención verdadera del conocimiento histórico<sup>54</sup> no es la de explicar un fenómeno concreto como un caso particular de una regla general, incluso aunque estuviera subordinado a la perspectiva puramente práctica de una eventual previsión. Su fin verdadero –aun utilizando los conocimientos generales– es sobre todo el comprender un fenómeno histórico en su singularidad, en su unicidad. Lo que interesa al conocimiento histórico no es saber cómo los hombres, los pueblos, los Estados se desarrollan *en general*, sino, por el contrario, *este* Estado ha llegado a ser lo que es; cómo esto ha podido pasar y llegar a suceder *allí* (Gadamer, 1993, p. 50).

Nuestra propuesta fue una sustracción a los universalismos para retornar al sujeto, a sus concepciones particulares, a su manera de pensar y de concebir la realidad, a sus palabras y discursos como portadores de conocimiento y como propiciadores de comprensión de la realidad. El objetivo de nuestro trabajo, más que en la generalización de resultados a partir del cumplimiento de criterios muestrales, radicó en la comprensión de un tema específico: el testimonio existencial como categoría pedagógica. No procuramos generar conocimiento nomotético ni hallar regularidades o teorías omnicomprensivas sobre el tema; sólo encontramos en los textos seleccionados con la individualidad y la singularidad de algunos autores que, a raíz de un diálogo asiduo y crítico con la tradición, nos citaron, incitaron y concitaron alentando en nosotros la inquietud y la inventiva necesarias para aproximarnos a un tema que estimamos fundamental en los procesos educativos y formativos humanos. Por esta razón, nuestro estudio no fue sólo interpretativo en la lectura de las fuentes, sino también en su producción, debido a que esta es más que un mero trasunto de aquellas. Al respecto merece la pena citar al filósofo italiano Pareyson:

---

<sup>54</sup> Para Gadamer (1993), el término “ciencias históricas” es equivalente a “ciencias del espíritu” o “ciencias humanas”.

El proceso de formación de la obra es interpretativo porque consiste en un diálogo del artista tanto con la materia que ha de formar, como con la forma que de ella resultará, si resulta. Hay que interrogar atentamente la materia para lograr percibir las intenciones formativas, de las cuales, bajo al fecunda mirada del artista, abundan los mármoles, las piedras, los metales, los colores, los sonidos, las palabras. Pero se trata, asimismo, de hallar la manera de hacer (tengo que recordar que a mi modo de ver el arte consiste en hacer, inventando al mismo tiempo la manera de hacer), y para encontrarla no hay otro camino que interrogar la obra misma, que sin embargo aún no existe, interrogar la forma futura para saber de ella cuál es la única forma en que ella se deja realizar. (Givone, 1994, p. 21).

### **3.1.3 Multiplicidad de la realidad gracias a la pluralidad de perspectivas.**

La comprensión o participación en el sentido, propia de las ciencias del espíritu, es fruto de la que para Gadamer es la revolución más importante de la Modernidad: la asunción de la conciencia histórica. La concibe como “el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todo pasado” (Gadamer, 1993, p. 41). Dicho planteamiento se arraiga en el perspectivismo que inaugura Nietzsche (2008) con su célebre aforismo “no hay hechos, sólo interpretaciones” (p. 222), con el cual erosiona los postulados metafísicos en torno a la existencia de verdades transhistóricas. Siempre comprendemos a partir de unos marcos referenciales situados en coordenadas cronológicas y topográficas determinadas, lo que inevitablemente desemboca en una pluralidad de interpretaciones (Gadamer 1993).

La conciencia histórica constituye para Gadamer el modelo de reflexión de las ciencias del espíritu porque permite que el ser humano se pueda desligar del ideal de captar una realidad única y objetiva. Al contrario de lo que se plantea en las ciencias naturales, en este estudio, fruto de nuestra historicidad, abogamos por una realidad múltiple y por la renuncia a conferirle un carácter universal, exclusivo y excluyente a las interpretaciones que de ella se hagan.

Siempre estamos rodeados y sostenidos por una historia de la recepción e influencia que nos abre determinadas perspectivas y horizontes del entender al tiempo que nos cierra otros. Lo que importa es que lleguemos

a ser conscientes de esa limitación nuestra para ganar más horizonte y crecer un poco más allá de nuestro punto de vista peculiar, aunque nunca podamos ir más allá de nuestra finitud. Ahora bien, no se trata de una situación tan trágica, ya que precisamente nuestra limitación nos permite aprender los unos de los otros y mantenernos abiertos a otras experiencias, pero también tener conciencia de nuestros fundamentos. La virtud de la modestia hermenéutica –y aquí está su aguijón crítico– agudiza la alerta ante las falsas arrogancias de nuestra comprensión de pretender sobrepasar esta finitud. (Grondin, 2000, p. 376).

### **3.1.4 Sustracción del proceso investigativo de toda apetencia de asepsia y neutralidad que implique la dilución de la subjetividad.**

Sin entrar a analizar, con pormenores, si la distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu es desmantelada con la introducción de la conciencia histórica propuesta por Gadamer (Coreth, 1972; Vattimo, 2013), por cuanto ambas se desarrollan en un horizonte del lenguaje, digamos, al menos, que en nuestro trabajo, por riesgos de minusvaloración científica, no temimos sustraernos al reconocimiento de una interpretación subjetiva, es decir influenciada por una tradición que es condición y límite de la misma.

Con la introducción de la “conciencia histórica”, los “prejuicios”<sup>55</sup> y los “horizontes” como trascendentales para la comprensión, Gadamer desmonta la ilusión de que un proceso investigativo sea objetivo en el sentido en que este término es conceptualizado por las ciencias naturales<sup>56</sup>, puesto que es la participación en el mundo y no la separación del mismo lo que le confiere legitimidad, al menos en las ciencias

---

<sup>55</sup> Gadamer (2012a) define el prejuicio ceñido a la etimología del término: “En sí mismo, «prejuicio» quiere decir un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes (...) «Prejuicio» no significa pues en modo alguno juicio falso, sino que está en su concepto el que pueda ser valorado positivamente o negativamente” (p. 337). El cariz negativo adquirido por el vocablo es para el pensador de Heidelberg secuela de la desacreditación que hizo de él la Ilustración. Finalmente, no huelga apereibir que para él no son de índole meramente cognitiva, en virtud de que “*los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser*” (Gadamer, 2012a, p. 344).

<sup>56</sup> Como afirman Schökel y Bravo (1994): “Objetividad se opone a subjetividad, se pone entre paréntesis toda la subjetividad del lector. Así, en el campo intelectual el lector debe controlar todo prejuicio, en el campo volitivo y emotivo toda parcialidad y en el campo de la fantasía toda anticipación. Estos tres elementos (prejuicio, parcialidad y anticipación) debe ser abolidos, porque el lector debe llegar a la pura objetividad. Con una disciplina de renuncia y vigilancia constantes, el intérprete tratará objetivamente su objeto de estudio, que es el sentido del texto”. (p. 31).

espirituales (Gadamer, 1993). Conforme a lo expresado, nuestra indagación estuvo orientada por un proceso comprensivo que buscó descubrir la intención de autores singulares, es decir su voluntad de significar, ante un tema específico. Sin embargo, este no se redujo, como pensaba Schleiermacher (1999) a comprender correctamente un texto evitando el malentendido gracias a una traslación-identificación empática con el autor, es decir a una reproducción de su actividad interna a la hora de componer un escrito; o como planteaba Dilthey (2000), a conocer su vida psíquica o interioridad, a través de los signos externos que ha fijado.

En contraste, y de acuerdo con los planteamientos gadamerianos, descubrimos la intención del autor por medio de una fusión de horizontes. Para el filósofo germano el “horizonte” es “el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto” (Gadamer, 2012a, p. 372). El “horizonte” es, pues, la amplitud de miras, con su respectiva agudeza y sensibilidad cromática, ante y desde la cual aparece la realidad. No es tanto el punto de vista en el que se afina el sujeto como aquello que “circunda” (Grondin, 2007, p. 27) la subjetividad, esto es, el campo visual que se tiene “desde un punto de vista” (Grondin, 2007, p. 26).

En *Verdad y método*, Gadamer cuestiona las posturas ya mencionadas de Schleiermacher y Dilthey<sup>57</sup> porque descubre que en ellas se anula la historicidad del receptor textual como trascendental de la comprensión. No fue posible ni apetecible lograr una plena identificación con el horizonte de los autores seleccionados para este trabajo, pues esto conllevaría una inhibición sistemática de nuestro horizonte situacional histórico. En contraposición, Gadamer saca a colación a Hegel, a causa de que “su posición representa el extremo opuesto del autoolvido de la conciencia histórica” (Gadamer, 2012a, p. 222), ya que para él “la esencia del espíritu histórico no consiste en la restitución del pasado, sino en la *mediación del pensamiento con la vida actual*” (Gadamer, 2012a, p. 222).

---

<sup>57</sup> Es importante resaltar que Dilthey no logra vencer la contradicción en que incurre: pese a que en su *Introducción a las ciencias del espíritu* patentiza su conato por reivindicar un estatus propio para éstas, a fin de que alcancen la peculiar objetividad de las ciencias naturales termina negándolo cuando, al reducir el acto hermenéutico a un entendimiento del otro desde él mismo, obvia la historicidad de quien lo efectúa como condicionamiento de su quehacer.

Por consiguiente, el entendimiento no lo concebimos bajo un enfoque psicologista, esto es, como un desplazamiento empático hacia la interioridad del autor, sino como un proceso lingüístico de “poner(nos) de acuerdo en la cosa” (Gadamer, 2012a, p. 461) mediante una fusión de horizontes que nos permitiera una aplicación-traducción de los textos para dar respuesta a la pregunta capital fijada para este estudio. Así pues optamos por una “hermenéutica del texto” que sin desconceptuar por completo una “hermenéutica del autor”, la abraza y la corrige por cuanto no lo desecha, pero tampoco lo erige como único principio hermenéutico alcanzable con la ayuda de un distanciamiento objetivante que propicia la captación reproductiva del sentido originario fijado por este de manera plena, acabada e inmutable, sino que lo integra con otros factores decisivos en el proceder hermenéutico como el intérprete y el texto que hace posible la comunicación entre aquellos (Schökel y Bravo, 1994). Es, precisamente, la confluencia de estos factores la que confiere una historicidad a la comprensión. Desde esta perspectiva, por consiguiente, los textos no son meros cuerpos continentales de la intención del autor. Están equipados con una autonomía relativa en la medida en que siempre está abierta la posibilidad de que el lector establezca relaciones entre personajes, contextos, etc. ignoradas por el autor o que éstos adquieran ciertas connotaciones simbólicas no vislumbradas por su productor. ¿Llegaría Sófocles a divisar el valor arquetípico otorgado a su Edipo por Freud en sus teorías psicoanalíticas? En atención a esto opina Gadamer (2012a):

El sentido real de un texto, tal como éste habla al intérprete, no depende de lo ocasional que representa el autor y su público original o al menos no se agota con ello. Pues viene siempre codeterminado también por la situación histórica del intérprete y con ello por el conjunto del curso objetivo de la historia (...) El sentido de un texto supera a su autor, no sólo ocasionalmente, sino siempre. De aquí que la comprensión no sea sólo un comportamiento reproductivo, sino siempre también un comportamiento productivo. (p. 366).

En consecuencia, entendimos nuestro trabajo como una “conversación hermenéutica” (Gadamer, 2012a, p. 466) desde y entre dos horizontes: el de los “interpretanda” y el nuestro como intérpretes. Obviamente esta conversación, como lo testimonia el mismo Gadamer (2012a), a diferencia de la que se desarrolla entre dos

personas, fue factible a causa de que nuestros cuestionamientos, reacciones y expectativas hicieron hablar los textos. De hecho, fue gracias a ellos como en la praxis hermenéutica logramos “despertar a la vida la palabra inmovilizada en la escritura” (Gadamer, 1990, p. 148).

Pero siguió siendo una conversación en la medida en que, a través de la dialéctica pregunta-respuesta, tuvimos la apertura para escuchar<sup>58</sup> y reconocer las pretensiones de verdad que desde ellos nos salían al encuentro o, si se prefiere, para encontrarles un sentido que favoreciera ya la admisión de respuestas no prefabricadas, sino surgidas en relación con él, ya la matización, precisión, direccionamiento e incluso replanteamiento de las mismas preguntas. Al respecto afirma Gadamer (2012a): “El que un texto transmitido se convierta en objeto de la interpretación quiere decir para empezar que plantea una pregunta al intérprete (...) Comprender un texto quiere decir comprender esta pregunta” (p. 447)<sup>59</sup>.

En esta conversación hermenéutica, bajo la pretensión de comprender el testimonio existencial como categoría pedagógica, es importante resaltar la configuración del “círculo hermenéutico” en dos sentidos concomitantes. El primero como una continua relación bidireccional entre las partes y el todo<sup>60</sup> que, además de reconocer el texto como una estructura orgánica y significativa, posibilitó un ascenso en el nivel de comprensión. El segundo sentido, *conditio sine qua non* para que se pusiera por obra el anterior, como una constante correlatividad e influencia mutua entre los textos de base y los “prejuicios” o precomprensiones nuestros sobre el tema a partir de estar situados en una tradición, de tal forma que los segundos, a la vez que nos

---

<sup>58</sup> Con relación a esto apuntala Gadamer (1990): “En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía” (p. 156).

<sup>59</sup> Sobre este asunto comenta Grondin (2002): “No hay interpretación ni entender que no responda a determinadas preguntas que requieren respuesta. Un preguntar no motivado, tal como lo imaginó el positivismo, no afectaría a nadie por lo que carecería de interés científico. Nuestro esfuerzo no debe consistir en absoluto en suprimir las expectativas de sentido en nuestras preguntas, sino en darles toda su relevancia para que los textos que tratamos de entender puedan responder con toda claridad a ellas”. (p. 168).

<sup>60</sup> La relación entre las partes y el todo es la existente entre las diferentes unidades lingüísticas: la palabra, la oración, el párrafo, el capítulo y el texto. No obstante, también hace referencia al nexo entre el texto y el corpus textual de un autor.



permitieron la intelección de los primeros y el desentrañamiento de su sentido, se expandieran, enriquecieran, renovaran y transformaran con los matices y contenidos nuevos hallados en los primeros.

He aquí por qué para Gadamer, en concordancia con lo planteado por su maestro Heidegger<sup>61</sup>, el círculo hermenéutico difiere de un círculo vicioso en el que desatendiendo los textos, es decir “la cosa misma” (Gadamer, 2012a, p. 333), la comprensión resulta atrapada en un despotismo supino, gobernado por un eterno retorno que la condena a ser una mera iteración o imposición insolente y desaguisada de los prejuicios al existir una avenencia entre las premisas iniciales y las conclusivas. Para Gadamer, por el contrario, el círculo hermenéutico, en vez de cerrarse en sí, se enmienda, depura, precisa, ensancha y perfecciona progresivamente merced a una configuración dialéctica incesante acontecida en la praxis comprensiva en la que el intérprete proyecta y re proyecta un sentido provisional del todo<sup>62</sup> que “tiene que ir siendo constantemente revisado en base a lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido” (Gadamer, 2012a, p. 333).

Por consiguiente, cada contacto con los textos fue diferente del que le antecedió. Cada interpelación de éstos conllevó para nosotros una mudanza angular que suscitó una nueva comprensión del mismo. Cada cambio de colocación de nuestra parte entrañó una transfiguración en el sentido del texto sin haberlo modificado en la facticidad de su expresión. El texto y el receptor constituyen un binomio indisoluble, no existe el uno sin el otro, se afectan recíprocamente: el texto provoca y da forma al lector, el lector lo moldea para comprenderlo.

En toda investigación cualitativa, al elaborar las conclusiones, los datos de base se transforman (Huberman & Miles, 1994; Navarro y Díaz, 1994). Nada diferente a lo

---

<sup>61</sup> La afirmación de Heidegger que subyace al planteamiento de Gadamer es: “El círculo [hermenéutico] no debe ser degradado a círculo vicioso, ni siquiera a uno permisible. En él yace una posibilidad positiva del conocimiento originario, que por supuesto sólo se comprende realmente cuando la interpretación ha comprendido que su tarea primera última y constante consiste en no dejarse imponer nunca por ocurrencias propias o por conceptos populares ni la posición, ni la previsión ni la anticipación, sino en asegurar la elaboración del tema científico desde la cosa misma”. (Gadamer, 2012a, p. 332).

<sup>62</sup> Es lo que Gadamer (2012a), siguiendo a su maestro Heidegger, llama “movimiento anticipatorio de la precomprensión” (p. 363).

planteado por Gadamer, cuando asevera que la experiencia hermenéutica “no es ni empatía de una individualidad en la otra, ni sumisión del otro bajo los propios patrones” (2012a, p. 375), sino una fusión de horizontes que permite “siempre un ascenso hacia la generalidad superior, que rebasa tanto la particularidad propia como la del otro” (2012a, p. 375). Es decir que el resultado de la fusión de horizontes fue el desplazamiento de nuestro horizonte, el ganar un horizonte, esto es “aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos” (2012a, p. 375). En términos de Grondin (2007), en toda fusión de horizontes, lo fusionado “se metamorfosea para dar lugar a otra cosa (...) La fusión de horizontes en Gadamer es también ocasión de un nuevo nacimiento que evidenciará el carácter único y de acontecimiento del comprender, así como la transformación que la comprensión implica” (p. 28).

El que un mismo mensaje pueda comprenderse multimodalmente de acuerdo con el horizonte de recepción, denota que siempre se puede comprender de una manera diferente, pero no que cualquier interpretación resulte válida. Así, si Gadamer se distancia de la tradición ilustrada de Schleiermacher y Dilthey en su pretensión normativa de alcanzar una interpretación objetiva y precisa mediante un desdeño de los prejuicios, no lo hace en el reconocimiento de la inautenticidad de algunas interpretaciones. Es lo que Grondin (2007) llama, precisamente, una “mala fusión” o “confusión de horizontes” (p. 28), la cual, además de lo previamente indicado, tiene asimismo por causa el que no se conjunten los planteamientos subjetivo y objetivo de la tarea hermenéutica (Gadamer, 2012a). Mientras el primero la reconoce como un proceso históricamente mediado por “prejuicios legítimos” que fungen como horizonte captador y dotador de sentido de los textos, el segundo, amén de lo anterior, plantea que entre ambos horizontes, en el momento de entrar en contacto, se origina una relación en permanente tirantez que ha de ser desplegada conscientemente por una “conciencia metódica” que controle las anticipaciones y gane una comprensión correcta desde las

cosas mismas evitando esos “prejuicios por precipitación” que lo único que producen en el intérprete es sordera frente al texto (Gadamer, 2012a, p. 336)<sup>63</sup>.

### 3.2 Estrategias de credibilidad

Al tenor de lo previamente formulado, después de haber dejado claros los supuestos hermenéuticos que confieren consistencia a la metodología utilizada, quisiéramos referir algunos aspectos concernientes a la credibilidad de este estudio, pues como sostiene Gadamer la comprensión no es sinónimo de simples “ocurrencias” (2012a, p. 335) o como afirman Taylor y Bodgan (1994) “un estudio cualitativo no es un estudio impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados” (p. 22).

A pesar de que Gadamer (2012a) reconoce que toda conversación y, por tanto, todo acto hermenéutico, es acontecer<sup>64</sup>, es decir que escapa al control y dirección de quienes están inmersos en ella, hasta el punto de que nadie puede determinar por anticipado su rumbo, no cae en la falsa ilusión de avalar cualquier interpretación. Acerca de esto asevera: “Toda interpretación auténtica se debe prevenir contra la arbitrariedad de las ideas barrocas que afloran al espíritu y contra los límites que causan hábitos inconscientes al pensamiento” (Gadamer, 1993, p. 100). Y como a renglón seguido sostiene que “la comprensión fiel del sentido de un texto (...) no es únicamente

---

<sup>63</sup> A nuestro juicio este principio hermenéutico es asentido por Eco (1992) cuando sostiene: “La iniciativa del lector consiste en formular una conjetura sobre la *intentio operis*. Esta conjetura debe ser aprobada por el conjunto del texto como un todo orgánico. Esto no significa que sobre un texto se pueda formular una y sólo una conjetura interpretativa. En principio se pueden formular infinitas. Pero, al final, las conjeturas deberán ser probadas sobre la coherencia del texto, y la coherencia textual no podrá sino desaprobar algunas conjeturas aventuradas (...) [Los textos habilitan a un lector] “libre de aventurar todas las interpretaciones que quiera, pero obligado a rendirse cuando el texto no aprueba sus atrevimientos más libidinosos”. (p. 41).

<sup>64</sup> En lo que tocante a este tema, explica Grondin (2007): “La comprensión es algo que llega, que se produce, que tiene, por tanto, el carácter de un *acontecimiento*. Es por eso que el último Gadamer pudo decir, en 1999, que comprender quiere decir «no puedo realmente explicar (eso que me sucede)». Gadamer quería decir con esto que estamos demasiado *imbuidos* por la fusión de horizontes como para estar en condiciones de explicar plenamente lo que nos sucede cuando comprendemos: vemos, somos atrapados, incluso somos sorprendidos y nos quedamos estupefactos por el sentido. El acento en la fusión de horizontes, fuente de incandescencia, conduce claramente hacia la idea de una advenir que súbitamente nos arroba, que nos *sorprende*”. (p. 33).

el asunto de un simple deseo, más o menos vago; no es asunto de buenas y piadosas intenciones” (1993, p. 100), pasamos, finalmente, a declarar algunas estrategias empleadas, en aras de la rigurosidad, credibilidad y calidad de nuestro trabajo:

### **3.2.1 Descripción y justificación de los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos.**

Con ellas buscamos establecer el marco referencial en el que circunscribimos este estudio, fijar sus posibilidades y limitaciones. Esta acción es parte de lo que Gibbs (2012) denomina “reflexividad” en investigación cualitativa, esto es “el reconocimiento de que el producto de la investigación refleja inevitablemente parte de los antecedentes, el medio y las predilecciones del investigador” (p. 125).

### **3.2.2 Dedicación de tiempo suficiente a la investigación.**

Nos dio pie a una lectura sosegada, penetrante y propiciadora de lo que llamamos anteriormente la “conversación hermenéutica”; la captación de los aspectos relevantes para este trabajo y el desecho de los insustanciales; la identificación de coincidencias, discrepancias y atipicidades en y entre los autores; la elaboración de las fichas de contenido; la correlación de códigos y categorías y la elaboración del documento final prendido de la circunspección requerida y del desarrollo de una trama argumentativa coherente y sólida en la que no sólo explicitamos las conclusiones, sino la manera como hemos llegado a ellas.

### **3.2.3 Triangulación de autores.**

En un estudio teórico como este que no se ciñó a un autor específico, consideramos productivo combinar y poner a conversar una constelación de ellos con el propósito de lograr, acerca del testimonio como categoría pedagógica, una conceptualización consistente, satisfactoria y compleja en la que pudieran reverberarse factores, a nuestro juicio, trascendentales de su fisonomía, sus pliegues, ambigüedades, potencialidades y limitaciones en el campo educativo.

### **3.2.4 Elusión de interpretaciones de datos aislados.**

Con ella pretendimos rehuir una sobredimensión de los mismos gracias a una activación del círculo hermenéutico. Esto no significó que no pudiéramos encontrar disonancias en los planteamientos de los autores; por el contrario, ayudó a descubrir las variaciones y matices en y entre ellos a través de una recolección y cotejo constantes. Como bien lo plantea Guba (2008), la investigación cualitativa, a diferencia de la racionalista, no adopta para sí como criterio de credibilidad la “consistencia”, es decir, la continuidad de los resultados en una realidad única y uniforme, sino la “dependencia”, la cual, en una realidad plural y variable, admite, en simultaneidad, la permanencia de representaciones, impresiones, juicios, sensibilidades y valores en los autores, con cierta inestabilidad atribuible a la plasticidad y circunstancialidad características del ser humano. Por ende, la “dependencia” no es propensa a la inalterabilidad, sino a la “variación rastreable”.

### **3.2.5 Buen registro y sistematización de la información en fichas de contenido.**

La implementamos en interés de su recuperación, análisis, interpretación y evaluación no sólo por parte nuestra, sino de terceros. De aquí que la estructura de las fichas permitiera diferenciar las citas textuales, las citas de parafraseo y nuestras apreciaciones. Esta estrategia favoreció cuatro más:

1. Comprobación de las transcripciones mediante cotejos con el original de donde emanaron para evitar errores en las mismas. Obviamente, esta estrategia supuso esmero en el manejo de la información, lo cual se tradujo en el empleo de la sexta edición de las Normas APA para referenciar los autores y textos utilizados.
2. Fundamentación en los datos mediante una inclusión en el texto final de un tejido de citas esclarecedoras en las que se pusieran de manifiesto las cosas mismas. Es importante resaltar que la citación estuvo caracterizada por la contextualización tanto en el texto de procedencia como en el final, con

vistas a no aminorar su fuerza significativa y a evitar manipulaciones o tergiversaciones impúdicas de nuestra parte.

Esta estrategia, aunada a la solidez discursiva del trabajo, la cual fue efecto del aplomo, la deliberación y el juicio en lo declarado, permitió superar uno de los peligros del círculo hermenéutico como anticipación, pues favoreció “una realización controlada de la fusión de horizontes” (Gadamer, 2012a, p. 377) al impedir la arbitrariedad de los prejuicios y de nuestro horizonte y, por consiguiente, la obliteración de la “alteridad del texto” (Gadamer, 2012a, p. 335). Al respecto dice Gadamer (2012a):

El que quiere comprender no puede entregarse desde el principio al azar de sus propias opiniones previas e ignorar lo más obstinada y consecuentemente posible la opinión del texto... hasta que éste finalmente ya no pueda ser ignorado y dé al traste con su supuesta comprensión. El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone ni «neutralidad» frente a las cosas ni tampoco autocancelación, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios. Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confirmar su verdad objetiva con las propias opiniones previas. (p. 335-336).

Y en una entrevista concedida a Dutt (1998) admite Gadamer que la inevitabilidad de los prejuicios “no exime al científico del espíritu de la obligación de reflexionar sobre sus expectativas, de la obligación de tematizar sus prejuicios (...) ni tampoco de una posible desactivación de los prejuicios cuando éstos no se legitimen” (p. 34)<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Es exactamente lo mismo que piensa Guba (2008) en el terreno de la investigación cuando afirma que “los investigadores naturalistas, con objeto de establecer el criterio de verdad, se preocupan principalmente de contrastar la credibilidad de sus creencias e interpretaciones contrastándolas con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos” (p. 153). Por esta razón, los naturalistas más que en la “neutralidad del investigador o sus métodos” hacen hincapié en la “confirmabilidad de los datos producidos” (p. 155).

3. Establecimiento, perfeccionamiento, comparación y correlación permanente entre los códigos y las categorías definidas. Esta fue, sin lugar a dudas, una tarea diacrónica, “no sólo para desarrollar teorías y explicaciones, sino también para aumentar la riqueza de la descripción en su análisis y, así, asegurar que éste capta con minuciosidad lo que las personas (...) han dicho” (Gibbs, 2012, p. 130).
4. Percepción de los patrones subyacentes, constantes, paradojas, vacíos, inconsistencias, jerarquías, complementariedades y saturaciones en los datos (Galeano, 2004b).

### **3.2.6 “Juicio crítico de los compañeros”.**

Es una estrategia sugerida por Guba (2008) y retomada por Flick (2004) bajo la denominación “reunión de información a iguales” (p. 246)<sup>66</sup>. Consiste en sostener encuentros con interlocutores idóneos que no estén vinculados directamente con la investigación, con el fin de difundir y analizar las sendas transitadas, las decisiones tomadas, los atascos, las hipótesis de trabajo y los resultados obtenidos durante el proceso. Poniéndolo en perspectiva auspicia el evaluar la consistencia del mismo, detectar fortalezas y flaquezas, consolidar opciones y avizorar eventualidades y oportunidades. En nuestro caso, estas personas fueron:

1. Dr. Andrés Klaus Runge Peña: director de tesis, docente de la Universidad de Antioquia y coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH). Acreditado por sus aportes en 2 líneas de investigación en las que, principalmente, se afina nuestro trabajo: “Antropología Histórico-Pedagógica, formación y formabilidad” y “Prácticas educativas y procesos de subjetivación”. Por sus afinidades con nuestro estudio destacamos, dentro de su vasta producción académica, el libro *Ensayos sobre pedagogía alemana* (2008), su traducción

---

<sup>66</sup> Obviamente que los años indicados se refieren a la fecha de la publicación de los textos en lengua hispana. El artículo de Guba hizo su aparición en 1981 en inglés y el libro de Flick en 2002 en alemán.

del libro *Introducción a la antropología de la educación* (2004) y del artículo “El otro como punto de referencia para la educación en Europa”, ambos de Christoph Wulf, el capítulo “Educación, formación, pedagogía y crisis de la modernidad: la reivindicación del ser humano como ser crísico” (junto con Diego Alejandro Muñoz Gaviria) del libro *La educación en tiempos débiles e inciertos* y los artículos: “Individualización y formación universitaria en la sociedad de riesgo. Reflexiones a propósito del trabajo de Ulrich Beck” (2006), “Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad” (2010) (en coautoría con Diego Alejandro Muñoz Gaviria), “Educabilidad, formación y antropología pedagógica: Repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica Alemana” (2011), “Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria” (2012) (en colaboración con Juan Felipe Garcés Gómez), “La mimesis como adaptación y formación en la teoría de Horkheimer y Adorno: Aspectos teórico-críticos relevantes” (2015), “Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica” (2015), “Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración” (2015).

2. Dr. Joan-Carles Mèlich Sangrà: tutor de tesis y Profesor Titular del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona, adscrito a las líneas de investigación “Filosofía y antropología de la educación”, “Aspectos epistemológicos, éticos y estéticos de la relación educativa”, “Fenomenología, hermenéutica y educación”. Es reconocido por sus aportes en el tema del testimonio; autor, entre otros, de los siguientes libros en los que hace algún desarrollo del mismo: *La ausencia y testimonio: ética y pedagogía en los relatos del Holocausto* (2001), *La lección de Auschwitz* (2004), *Ética de la compasión* (2010) y *Filosofía de la*



*finitud* (2012, 2ª. ed.). Igualmente de artículos como “Fonaments i finalitats pedagògiques segons una filosofia de l'educació existencial” (1987), “Narración y hospitalidad” (2000), “El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica” (2006), “Antropología narrativa y educación” (2008), “Ética y narración” (2009).

3. Dr. José Antonio Jordán Sierra: profesor Titular del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Junto con el Dr. Josep María Asensio Aguilera orientó el Seminario “Ética y Antropología” del cual pudimos participar mientras cursamos el “Máster Universitario en Investigación en Educación” durante el año 2012-2013. Aunque dedicó gran parte de su vida académica al tema de la interculturalidad de cara a la educación, sobresale actualmente por su sensibilidad y aportes investigativos en lo que atañe a las dimensiones éticas de la educación y el profesorado. Autor del libro *La escuela multicultural: un reto para el profesorado* (1994) y de los siguientes artículos: “Entre la necesidad y el sentido. Reflexiones desde la antropología pedagógica” (1987), “Encuentros interpersonales y comunicación vital. Reflexiones antropológico-pedagógicas sobre el protagonismo de la corporeidad” (1988), “Potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos desde la perspectiva de van Manen” (2008), “Vínculos densos entre profesores y alumnos: el amor, la responsabilidad y la esperanza pedagógicas” (2009), “Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica” (2011), “La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: una mirada nueva desde Max van Manen” (2015), “La responsabilidad pedagógica de los profesores de Educación Especial: una investigación desde el método «FH» de Max van Manen” (2016) (en coautoría con Jessica Jeannette Arriagada Vidal) y “Rasgos esenciales de los profesores excelentes en su relación con los alumnos tras el visionado de películas pedagógicamente valiosas” (2017) (en coautoría con Jesús Méndez Cestero).

4. Dr. Josep María Asensio Aguilera: docente jubilado de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ejerció su labor en el Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Codirector del Seminario “Ética y Antropología” ya mencionado. Autor, entre otros libros, de *Biología y educación* (1997), *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)* (2010) y *Educación y vida: un encuentro imprescindible* (2013), los tres de interés para nuestra investigación.
5. Dr. Josep Maria Esquirol: profesor de Filosofía de la Universidad de Barcelona. Aunque extraño al campo de la Pedagogía, su itinerario ensayístico acerca de la “Filosofía de la proximidad” lo constituyeron en un colutor valiosísimo para abordar el testimonio en clave pedagógica. Entre sus obras subrayamos: *Uno mismo y los otros. De las experiencias existenciales a la interculturalidad* (2005), *El respeto o la mirada atenta. Una ética para la era de la ciencia y la tecnología* (2006), *El respirar de los días. Una reflexión filosófica sobre el tiempo y la vida* (2009), *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad* (2015), *La penúltima bondad. Ensayo sobre la vida humana* (2018).
6. Dr. Edison Cuervo Montoya: director de la Unidad de Posgrados de La Universidad Santo Tomás, docente de la Universidad de Antioquia (Facultad de Educación) e integrante del grupo FORMAPH.
7. Doctorando Juan Felipe Garcés Gómez: docente de la Universidad de Antioquia (Instituto de Filosofía y Facultad de Educación) e integrante del grupo FORMAPH.
8. Asistentes al “III coloquio nacional y I internacional de estudiantes de doctorado y posdoctorado en educación: La educación superior de cara al presente y futuro de América Latina”. En este evento celebrado en la Universidad Santo Tomás de Bogotá el día 2 de junio de 2017 tuvimos la posibilidad de deliberar sobre el tema de nuestro trabajo a partir de la

presentación de la ponencia “Del testimonio en los procesos de paz. Una mirada desde el caso colombiano”.

9. Comisión de seguimiento: estamento definido por la Comisión Académica del programa de doctorado para la evaluación anual de los avances obtenidos. Cada uno de los informes emitidos por este órgano fue el producto de la valoración conjunta del informe de avances escrito y de la presentación oral que debimos hacer ante él. Los miembros de este colectivo fueron: Dr. Josep María Asensio Aguilera (Presidente), Dr. Pere Solà Gussinyer (Secretario) y Dra. Pilar Pineda herrero (Vocal).

### **3.3 La investigación documental como método**

Concretamente el método que utilizamos en este trabajo fue la “investigación documental”. Aunque, en primera instancia, para algunos podría parecer una aporía, pues consideran que *Verdad y método*, debería entenderse en términos de “verdad vs método”, es importante tener en cuenta que desarrollar este antagonismo no fue, en ningún momento, la aspiración de Gadamer. En la entrevista concedida a Dutt (1998) afirma al respecto: “Esa interpretación significa una percepción unilateral de las cosas: como si no hubiera método alguno en las ciencias del espíritu. Naturalmente que los hay, y hay que aprenderlos y aplicarlos” (p. 30). Desde la misma introducción, el filósofo teutón plantea que el objetivo de su insigne obra es “rastrear la experiencia de verdad, más allá del ámbito de control de la metodología científica, allí donde se encuentre, e indagar su legitimación” (Gadamer, 2012a, p. 24), razón por la cual apuntalará, posteriormente y en total coherencia, que su reflexión está dirigida a relativizar el concepto de método en las ciencias, no a superarlo (Dutt, 1998; Gadamer, 2012a, 2012b). La pretensión de Gadamer no es oponer método y verdad, sino, desbordar la tradicional concepción metódica de la hermenéutica a través de desvelar las condiciones de posibilidad de la verdad y la comprensión antes de la aplicación de cualquier método (Recas Bayón, 2006, p. 94) o en aquellas experiencias de índole afectivo y emocional por ejemplo (sentimientos, emociones, estados de ánimo), que

contienen una verdad que es compartible y transmisible, a pesar de no estar bajo el influjo del control metodológico (Grondin, 2000).

La hermenéutica ontológica gadameriana no muestra la comprensión “como una simple actividad de la conciencia comprensiva, sino como un modo de acontecer mismo del ser” (Gadamer, 2012b, p. 125). Por tanto, la aplicación de cualquier método está precedida por la comprensión como existencial, es decir como condición originaria propia del ser en el mundo. Reiteramos que es en esta condición y no en la aplicación del método en donde reside la legitimidad de las ciencias del espíritu y de la comprensión, pues es ella la que posibilita la participación en la verdad que, como ya mencionamos, no es fruto del distanciamiento de la tradición, como pretenden las ciencias de la naturaleza, sino de su condicionamiento histórico-efectivo. La hermenéutica como praxis, si bien no excluye el uso de los métodos, más que por ellos, está regida por la búsqueda de la verdad mediante una fusión de los horizontes del autor-texto y del receptor en el que la distancia entre ambos se libra no retrocediendo al pasado, sino trayendo el texto al presente o, en otras palabras, no haciendo al presente contemporáneo del pasado, sino al pasado contemporáneo del presente:

*El comprender debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición, en el que el pasado y el presente se hallan en continua mediación. Esto es lo que tiene que hacerse oír en la teoría hermenéutica, demasiado dominada hasta ahora por la idea de un procedimiento, de un método. (Gadamer, 2012a, p. 360).*

Retomando la primera afirmación de este apartado, el método empleado en el estudio fue la investigación documental. Es, a través de este, en donde los postulados hermenéuticos abordados cobraron vida. Como bien lo plantean Valles (1999) y Galeano (2004a, 2004b), la investigación documental, en el seno de la investigación cualitativa, sobrepuja, en algunos casos como el nuestro, el ser una mera técnica de obtención y validación de la información, para constituirse en una opción metodológica<sup>67</sup>. Para un estudio teórico como este, la investigación documental resulta

---

<sup>67</sup> Si bien Galeano (2004a) habla de estrategias y no de métodos, no es difícil establecer una equiparación entre ambos términos, como se puede inferir del siguiente apartado: “Las estrategias se

crucial para responder la pregunta primaria definida. En cuanto a esto asegura Galeano (2004a):

La investigación documental no es sólo una técnica de recolección y validación de la información, sino que constituye una de sus estrategias (...) Con base en el análisis sistemático de testimonios escritos o gráficos –cartas, periódicos, autobiografías, procesos judiciales, informes de investigación, fotografías, entre otros–, el investigador intenta responder a cuestiones sobre temas particulares. Todos estos textos pueden ser “entrevistados” mediante las preguntas que guían la investigación, y se los puede “observar” con la misma intensidad con que se observa un evento o un hecho social. En este sentido, la lectura de documentos es una mezcla de entrevista y observación. (p. 114).

### 3.4 Fases de la investigación

Todo proceso investigativo, sea de tipo cuantitativo o cualitativo, es complejo dado que se cristaliza en diversas fases planeadas e interdependientes. Sin embargo, por las lógicas y características de cada uno de los tipos mencionados, estas son entendidas de un modo dispar. En la investigación cuantitativa como un compuesto lineal de pasos en el que uno es condición formal del subsiguiente hasta el punto de que el de partida prefigura el de llegada. De aquí que sea una perspectiva investigativa que adopta un criterio lógico-deductivo, en términos de un conjunto de procedimientos de estructura algorítmica, cuyas conclusiones sólo adquirirán validez siempre y cuando se hayan consumado las estipulaciones establecidas previamente.

La investigación cualitativa, por su parte, quebranta esa ilación sucesiva de la postura anterior en favor de un enfoque multicíclico en el que prevalece la simultaneidad en vez de una secuencialidad estricta en todos los momentos y actividades de la investigación, hasta el punto de que, en muchas ocasiones, es necesario volver sobre el diseño. Así, este no se concibe como un plan zanjado, sino en permanente construcción y, por consecuencia, susceptible de alteración. No es que

---

conciben como modelos o patrones de procedimiento teórico y metodológico, en los cuales se han cristalizado usos específicos de investigadores y estudiosos de la investigación social cualitativa (...) Las estrategias se diferencian de las técnicas de investigación porque aquellas implican la utilización de más de una técnica, por tanto requieren decisiones de diseño de un orden superior al que cada técnica individual posee en sí misma, y porque, además, se las considera como «mediadoras» entre los enfoques de investigación y las técnicas de recolección y análisis de la información”. (p. 19).

carezca de rigurosidad, sino que el primer paso y las tareas que de él se derivan dependen no tanto de indicaciones escrupulosamente definidas con anterioridad como de la paciencia, la dedicación, la intuición, la cordura, la experiencia, la flexibilidad y la audacia de un investigador atento a la dinámica típica del proceso en el que está inmiscuido (Cook y Reichardt, 2000; Corbetta, 2007; Flick, 2004, 2012; Galeano, 2004a, 2004b; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010; Mendizábal, 2006; Taylor y Bogdan, 1994; Tójar, 2006; Valles, 1999; Vasilachis de Gialindo, 2006).

En la línea de Galeano (2004a), nuestro estudio se difractó en las siguientes fases:

#### **3.4.1 Diseño.**

De la mano de Kant dijimos en la introducción de este capítulo que la investigación se presenta como un ciclo cronológicamente posterior a la admiración y el interés por algún tema, lo que no significa, claro está, su aniquilamiento, ya que su propulsión es cardinal para dar término al proceso inquisitivo. Pues bien, toda investigación comienza con el diseño. En nuestro caso, este se presentó como un plan en el que simultáneamente confluyeron, de un lado, la claridad, como atributo que nos potenció a encaminarnos hacia los objetivos trazados sin perder de vista la viabilidad del proyecto, y, de otro, la emergencia, como su configuración con arreglo a los propósitos y hallazgos de la investigación, y la maleabilidad o su modificación, mas no desfiguración, según los avances obtenidos en el transcurso de la investigación.

El diseño se materializó en el tema, la pregunta, la justificación, los objetivos, el estado de la cuestión y, siendo una investigación documental, una primera selección de las fuentes pertinentes para la realización del trabajo, resultado del rastreo, localización, inventario y consulta de las mismas. Todos estos componentes se encuentran diseminados en diversos lugares de este escrito. Asimismo, el diseño englobó la factibilidad desplegada de la siguiente manera:

1. Talento humano: contamos, esencialmente, con la orientación del Dr. Andrés Klaus Runge Peña y del Dr. Joan-Carles Mèlich Sangrà, cuyos estimables aportes para nuestro trabajo ya fueron expuestos. Nos valimos, además, de diversos contactos idóneos en lo conceptual y metodológico en la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Antioquia con quienes pudimos intercambiar ideas, intuiciones, sugerencias, dudas e incertidumbres con miras a sacar adelante nuestro trabajo.

Por último, y dejando de lado el plural con el propósito de ratificar mi compromiso personal, pongo de manifiesto mi capital cognitivo, juicio, estudiosidad, apertura, responsabilidad y ferviente deseo de llevar a buen puerto el doctorado como consumación de una aspiración asumida voluntariamente.

2. Recursos institucionales: dispusimos de los ofrecidos por:
  - a) Universidad Autónoma de Barcelona: salas de estudio, equipamiento informático y audiovisual, libros, revistas especializadas, tesis, bases de datos, audiovisuales y recursos web a los que pudimos acceder a través de las bibliotecas institucionales y del Préstamo Interbibliotecario y de Acceso (PICA)<sup>68</sup>. Cuando residimos en Colombia pudimos aprovechar algunos de estos materiales haciendo uso de la aplicación “Acceso desde fuera de la UAB”.
  - b) Universidad de Antioquia: libros, revistas especializadas, bases de datos, audiovisuales y recursos web que pudimos usufructuar gracias a las bibliotecas institucionales e interinstitucionales (otras bibliotecas de Medellín y el Área Metropolitana).

---

<sup>68</sup> El PICA se desarrolla desde el Consorcio de Servicios Universitarios de Cataluña (CSUC) y comprende los siguientes acuerdos: Préstamo consorciado (PUC), Préstamo interbibliotecario (PI), Acuerdo de préstamo *in situ* y Acuerdo de acceso a bibliotecas.

3. Recursos materiales: además de los mencionados en el literal b, contamos con libros y artículos personales, computador con ofimática y conexión a internet, impresora y escáner.
4. Recursos financieros: los necesarios para la adquisición del material precisado, para viajar y radicarnos en Barcelona con vistas a asistir a las sesiones de seguimiento ante la comisión asignada, dialogar con el Dr. Mèlich y demás profesionales requeridos, participar en algunos cursos formativos ofrecidos y hacer uso de los citados recursos de la Universidad Autónoma de Barcelona.
5. Recursos temporales: el proyecto se ajustó a lo estipulado en el nuevo RD 99/2011 y en el reglamento de la universidad, el cual fue un lapso conveniente para la terminación de la investigación.

#### **3.4.2 Gestión e implementación.**

Se enfocó en la búsqueda, consulta, selección y análisis de la información para dar respuesta a la pregunta planteada y a los objetivos definidos. Se desdobló en:

1. Lectura analítica de las fuentes preliminares seleccionadas y registro en las fichas digitales de contenido (ver apartado 3.5 “Documentación de la información”): implicó el asentamiento de la información, la definición de códigos, categorías y la elaboración de esquemas e inferencias, a partir del reconocimiento de patrones o de atipicidad en la información. Asimismo, la realización de lecturas cruzadas o relación y contrastación de hallazgos entre las diferentes fuentes elegidas y entre estas y otras que son parte de nuestro capital cognitivo. Por ende, combinamos la peculiaridad de los textos y la transtextualidad (Genette, 1989b).
2. Inclusión de nuevas fuentes y lectura analítica de las mismas: por mor de la confección progresiva del diseño a la luz de la recolección y análisis de datos



y de la flexibilidad en su implementación<sup>69</sup>, es connatural a la metodología cualitativa que el caudal de fuentes iniciales fuera acreciéndose a causa de:

- a) Las coincidencias que hallamos en estas últimas de autores emblemáticos con sus respectivas obras cuya lectura se hizo indispensable.
- b) La remisión hecha en ellas a autores y textos que no tuvimos en cuenta desde el principio.
- c) La insuficiencia de la información existente para alcanzar la saturación teórica (Glaser & Strauss, 1967, Strauss y Corbin, 2002), lo que, en abstracto, repercute en la revisión del proceso metodológico, especialmente en lo que atañe al alcance del estudio, o en el acopio de nueva información y, por consiguiente, la rectificación de la muestra definida en un principio. En el caso nuestro, sucedió lo segundo, aclarando que con la disponibilidad y el estado de la documentación que consideramos pertinente no tuvimos ningún problema, debido a la aptitud de los recursos aludidos en el diseño.

Soslayando la discusión de si en investigación cualitativa es apropiado o no hablar de muestra, en este estudio conceptualizamos esta última como el conjunto de textos utilizados dentro de un vasto universo posible. El muestreo nuestro estuvo regulado por la lógica específica del “muestreo teórico” entendido como “el proceso de recogida de datos para generar teoría por el que el analista recopila, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger luego y dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que emerge” (Glaser & Strauss, 1967, p. 45)<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> En palabras de Gibbs (2012) esto significa que existe una fundición o concurrencia entre la recogida de información y su análisis. Dicho de otra manera, entre ellas existe un trajinar bidireccional, de ida y vuelta.

Conforme Huberman & Miles (1994), a diferencia de los estudios experimentales, el hacer de la selección de datos y de la lectura analítica una constante, nos permitió el perfeccionamiento de las categorías y su puesta a prueba, pero nos acarreó un desafío de envergadura: conjuntar la simplificación de datos con el recaudo de otros adicionales.

<sup>70</sup> En el original: “Theoretical sampling is the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges” (Glaser & Strauss, 1967, p. 45).

Teniendo en cuenta lo anterior, los parámetros para la selección de las fuentes no estuvieron presididos por la representatividad estadística, sino por:

1. La adecuación, pertinencia, relevancia y suficiencia para el logro de los objetivos planteados (Martínez Miguélez, 2009; Tójar, 2006). Estos atributos no sólo se evaluaron en términos de existencia de la información, sino de calidad, es decir, de que favoreciera la codificación y la categorización, su conceptualización, densificación y complejidad.
2. Una triangulación de la información propiciadora de la diversidad de perspectivas sobre la temática seleccionada, lo que se tradujo en un proceso incesante de conexión y contrastación de la misma.
3. La correspondencia con los tiempos prescritos por las autoridades competentes y fijados por nosotros para la investigación.
4. La disponibilidad de recursos para su préstamo o adquisición.

De acuerdo a la clasificación propuesta por MacDonald y Tipton (1993) y Galeano (2004a), los documentos utilizados para este trabajo son de carácter escrito con intencionalidad explícita, en la medida en que fueron elaborados con la finalidad de registrar y publicar las investigaciones y conocimientos de algunos autores sobre la temática definida para esta estudio. Cabe aclarar, no obstante, que en todos los documentos no se conceptúa el testimonio con la misma extensión ni profundidad ni en los términos que a nosotros nos interesa, esto es como categoría pedagógica. Muchos de ellos versan sobre el testimonio desde perspectivas foráneas a la educación; por ejemplo, los de lengua inglesa, permeados ostensiblemente por la filosofía analítica, aluden preponderantemente a su estatuto epistemológico, el cual, aunque tiene cabida en nuestro trabajo, no lo agota, pues el testimonio como categoría pedagógica no se confina a si este contiene o no verdad o a qué tipo de verdad se aloja en él, sino que, principalmente, concierne a su incidencia en los procesos formativos espoleados en las prácticas educativas.

Empalmados con los documentos en los que se menciona el testimonio de manera explícita, nos servimos de otros que no abordan el concepto, pero que ofrecen elementos teóricos de carácter antropológico para enmarcar el testimonio como categoría pedagógica, pues como sostienen Fullat (1995) y Wulf (2004), toda praxis educativa es correlativa a un saber antropológico. Esta decisión radicó, como ya lo mencionamos, en la escasez de información atinente al testimonio como categoría pedagógica, hecho que nos impelió a partir de lo existente, pese a su ajenidad en el ámbito educativo, para desembocar audaz y creativamente en una fundamentación del concepto en el campo pedagógico.

### **3.4.3 Comunicación de resultados.**

La concretamos gracias a la reunión de dos enfoques complementarios. El primero, el diacrónico o longitudinal, arraigado especialmente en la estrategia de credibilidad “juicio crítico de los compañeros”, dio lugar a la notificación de resultados parciales obtenidos durante el proceso en lo metodológico y en lo temático. El segundo, el sincrónico o transversal, se encauzó hacia la tesis como producto final de la investigación. Comprendió su defensa ante el tribunal nombrado para tal fin y la socialización a la comunidad académica de la memoria metodológica y de los hallazgos temáticos efectuados.

### **3.5 Documentación de la información**

Como ya lo indicamos, registramos la información en fichas digitales de contenido, las cuales nos permitieron configurar una base de datos que facilitó su sistematización, manejo ágil, recuperación efectiva y transmisión a otros. Siguiendo la estela de lo estipulado por Galeano (2004b) y Gibbs (2012), diseñamos unas matrices que incluyeran los siguientes campos:

1. Descripción de la fuente: datos esenciales para su identificación. Los estampamos de acuerdo a la sexta edición de las Normas APA.
2. N° de la fuente: cifra ascendente y ordinal de las fuentes seleccionadas.

3. Tema(s): macroconceptos claves abordados en la fuente.
4. Localización: emplazamiento de la fuente.
5. Cita: demarcación designada para el asentamiento de citas textuales o de paráfrasis de la información contenida en las fuentes. Supuso la segmentación de la información.
6. Comentarios y preguntas: campo destinado para el registro de nuestros puntos de vista, reflexiones, notas marginales, dudas y redacción de sumarios aflorados de la información contenida en las fuentes. Excepcional para hacer efectiva la transtextualidad.
7. Código(s): descriptor o membrete significativo con el que sintetizamos el contenido de una cita.
8. Fecha de la codificación: data en la que asignamos un código determinado a una cita.
9. Conceptualización del código: definición del código.
10. Observación(es): ideas, apreciaciones, intuiciones, compendios, aclaraciones y relaciones sobre los códigos definidos.
11. Categoría(s): etiqueta o expresión corta significativa asignada para agrupar códigos (ver apartado 3.6 “Análisis y procesamiento de la información”).
12. Fecha de la categorización: tiempo en el que fijamos una categoría.
13. Conceptualización de la categoría: definición de la categoría e identificación de sus propiedades y dimensiones.
14. Observación(es): ideas, apreciaciones, apostillas, aclaraciones, compendios, interconexiones, hipótesis e intuiciones sobre las categorías definidas.

Elaboramos las fichas en Excel, por cuanto este programa posibilita, además de la sistematización, la recuperación de la información por códigos o categorías, a través de la filtración. Esto, como lo expresan Coffey y Atkinson (2003), Galeano (2004b), Gibbs (2012) y Huberman & Miles (1994) es fundamental para clasificar la información; estructurar un tesoro<sup>71</sup>; allanar la revisión ordenada de la información perteneciente a un código o a una categoría; afinarlos; detectar los comportamientos, matices y variaciones de ellos en las secciones de texto seleccionadas; hacer uso diferenciado del material textual; cuestionar los textos; reexaminar y discurrir sobre los datos registrados para evaluar los progresos con los objetivos propuestos como telón de fondo y focalizar progresivamente la búsqueda de la información requerida para dar respuesta a los mismos.

### **3.6 Análisis y procesamiento de la información**

Los hicimos mediante el análisis de contenido, concebido como “un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de una manera transformada” (Navarro y Díaz, 1994, p. 185). Por tanto, lo que buscamos fue la transmutación de los textos trabajados, mediante una conversación hermenéutica, que nos propició el darles sentido en función de los objetivos dispuestos para este estudio.

Utilizamos el procedimiento para el manejo y análisis de datos propuesto por Huberman & Miles (1994) desplegado en tres fases:

---

<sup>71</sup> El tesoro es esencial para evitar lo que con Gibbs (2012) podríamos denominar la deriva en la codificación y la categorización (especialmente) o falta de uniformidad (incoherencia) en ellas. Surge principalmente ante un gran cúmulo de datos por la inatención del investigador y/o por la limitación retentiva del mismo ocasionada por la distancia temporal que provoca que no se haga uso del mismo término a lo largo del proceso, especialmente en lo que atañe al material registrado en el inicio y en el remate.

### **3.6.1 Reducción de datos.**

Buscando encarar la proliferación de datos y en consonancia con el plan de investigación (ver el apartado 3.4 “Fases de la investigación”) lo pergeñamos en dos direcciones correlativas:

1. La selección de las fuentes, su lectura, la transcripción de las citas textuales, la elaboración de las citas de parafraseo.
2. La codificación.

En esta etapa es fundamental tener en cuenta el conocimiento acumulado como factor primigenio y basal para proponer una fundamentación del testimonio como categoría pedagógica.

### **3.6.2 Presentación de datos.**

En aras de una nueva minoración de la información y con el propósito de ensamblarla de manera “coherente, completa, lógica y sucinta” (Woods, 1987, p. 139), correspondió a la definición de categorías con sus respectivas observaciones como elementos medulares para la urdimbre del texto final. La distinción entre codificación y categorización<sup>72</sup>, la establecemos en la línea de Gibbs (2012) para quien la codificación es “meramente descriptiva”, mientras que la categorización es de corte “más analítico y teórico” (p. 68). Prevalentemente la categorización estuvo guiada por conceptos y por datos. La primera fue activada merced a nuestra precomprensión y la formalizamos en un listado preestablecido y refinado a partir de los textos mismos; la segunda en su definición durante la lectura, es decir que en nuestro trabajo hubo cabida para la aparición de categorías emergentes que pugnarán por la expansión comprensiva de la

---

<sup>72</sup> Llamamos la atención sobre la importancia que tienen la codificación y la categorización para el análisis de contenido: son el “corazón” y el “alma” del mismo (Ryan & Bernard, 2000, p. 780).

temática investigada (Gibbs, 2012)<sup>73</sup>. Conforme la plasticidad de la investigación cualitativa, las categorías se cualificaron progresivamente en esta fase y en la siguiente.

### **3.6.3 Elaboración y verificación de conclusiones.**

Teniendo como antecedente el trabajo desarrollado exploramos, representamos, sintetizamos y teorizamos los datos; generamos nuevas categorías; las parangonamos; descubrimos sus relaciones, los patrones y atipicidades en la información y elaboramos explicaciones, matrices, inferencias e hipótesis plausibles. Este proceso, si bien estuvo fundamentado en lo datos, es el que, precisamente, nos permitió hablar de un “meta-texto”, transformación o reconceptualización de los mismos que, en última instancia se erige como el aporte sustantivo de este trabajo<sup>74</sup>. Dicho lo cual, entendemos por qué la reducción efectuada en las etapas anteriores, especialmente en la segunda

no consiste en simplificar los datos sino en abrirlos a fin de interrogarlos más, tratar de identificar y especular sobre otras características (...) Busca expandir los marcos conceptuales y las dimensiones para el análisis (...) La codificación<sup>75</sup> busca en realidad ir más allá de los datos, que se piense de manera creativa con ellos, se les formulen preguntas y se generen teorías y marcos conceptuales.

En la práctica, la codificación suele ser una mezcla de reducción y complicación de datos. (Coffey y Atkinson, 2003, p. 35).

La verificación de conclusiones correspondió a una evaluación sumativa en la que hicimos una valoración de la integridad del proceso en términos de calidad, credibilidad y alcance de los objetivos planteados.

Finalmente, es importante reiterar que pese a que las fases son distinguibles no están gobernadas por una secuencia lineal. Podríamos ilustrar el proceso transitado

---

<sup>73</sup> La categorización por datos estuvo movilizada por lo que Glaser (1978) llama la “sensibilidad teórica” que no es nada diferente a lo que Gadamer (2012a) designa como “una realización controlada de la fusión de horizontes” (p. 377).

<sup>74</sup> Si quisiéramos establecer una analogía con los planteamientos de la teoría fundamentada, diríamos que el análisis y el procesamiento de la información estuvo regido por una “codificación teórica” esparcida en un continuo conformado por la “codificación abierta”, sedimentada en las fases 3.6.1 y 3.6.2, la “codificación axial” y la “codificación selectiva” implementadas en la fase 3.6.3. (Flick, 2004; Strauss y Corbin, 2002).

<sup>75</sup> Atendiendo la terminología de nuestro trabajo y en concordancia con la distinción que hemos establecido entre “código” y “categoría”, en esta cita equipárese “codificación” a “categorización”.

recurriendo a Creswell (2007) quien propone entre las fases una interrelación y un transcurso a menudo simultáneo integrados en una espiral analítica gradual y creciente, tal como la siguiente<sup>76</sup>:

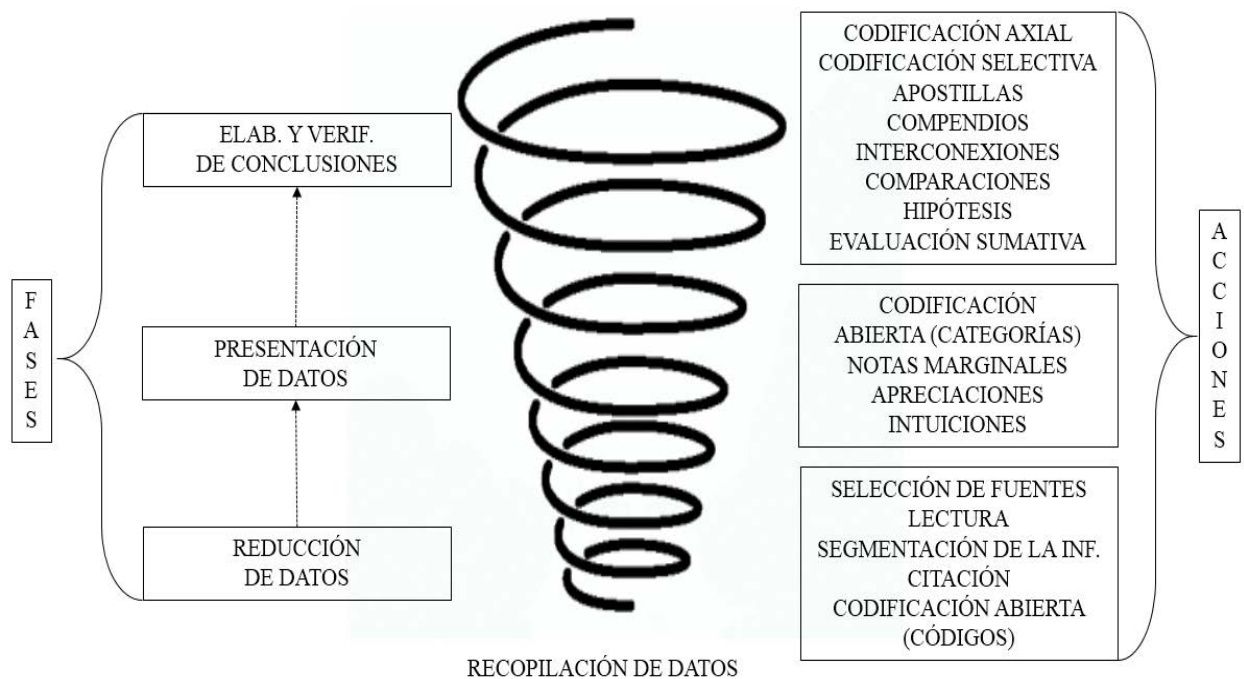


Figura 1: Espiral de análisis de datos

<sup>76</sup> No huelga hacer notar que la propuesta de Creswell (2007) de la interacción espiralada entre los datos y la lectura analítica de los mismos no es más que una aplicación del círculo hermenéutico heideggeriano.





**PARTE III**

**LA PREFIGURACIÓN DEL TESTIMONIO**



La “triple mimesis” es el modelo teórico que utiliza Ricoeur como clave de bóveda para hipotetizar que existe una correlación imperiosa entre narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana, lo que equivale a que “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur, 2004a, p. 113). Esto quiere decir que el decurso vital sólo se humaniza por el discurso y que este último, por tanto, constituye un accionar de suma trascendencia para el ser humano como ya lo contemplamos en algunos apartados de los capítulos 1 y 2 y lo expondremos en los capítulos 5 y 6.

Valiéndonos de la propuesta elaborada por el filósofo galo, buscamos inteligir el testimonio existencial como un fenómeno desplegado en una dialéctica incesante entre tres momentos concomitantes: prefiguración (mimesis I), configuración (mimesis II) y refiguración (mimesis III).

Este capítulo se centra, precisamente, en la prefiguración, en el antes de la expresión, el cual, desde la perspectiva del testimonio existencial, se sustantiva en la experiencia de existir que lo precede como hontanar del mismo. Por eso, el objetivo de este capítulo es indagar por la experiencia en relación con la tipología del testigo y por el significado que le atribuimos a la experiencia de existir concretamente.



## 4. La experiencia como venero del testimonio

El viniente es, pues, la determinación más originaria del hombre en la medida en que *sólo es al que* puede ocurrir algo si está implicado él mismo en lo que le ocurre. Estar implicado uno mismo en lo que (nos) ocurre es ser capaz de *experiencia*, tomando esta palabra en ese sentido fundamental que no designa una modalidad de conocimiento teórico comprendido como el frente a frente de un sujeto y un objeto, sino una experimentación y una travesía de sí a sí mismo, indisociable de una alteración constitutiva. El viniente es el que, siendo capaz de experiencia, siendo capaz de esta experimentación insustituible del acontecimiento en la cual él mismo es alterado sin retorno, tiene la posibilidad de comprenderse *a sí mismo* en su ipseidad a partir de los posibles articulados en mundo que el acontecimiento ha hecho surgir, y, por consiguiente, de acontecerse precisamente a sí mismo como *ése* al cual le ocurre lo que le ocurre. (Romano, 2012, p. 84-85).

### 4.1 El testigo

Agamben (2005) asevera que en la lengua latina existen tres vocablos para hacer alusión al testigo. Aunque cada uno posee su propia fisonomía, esto no se traduce en incompatibilidad para configurar teóricamente la figura del mismo en nuestra cultura a partir de la tricotomía. Una de las acepciones más antiguas del término *auctor* es la de testigo. Originariamente hacía referencia a la persona que participaba en un acto jurídico con el propósito de conferir el complemento de validez que un menor, o cualquier otra persona por razones discapacitantes determinadas, no tenía ante la ley. El testigo es autor en la medida en que “su testimonio presupone algo –hecho, cosa o palabra– que le preexiste y cuya fuerza y realidad deben ser confirmadas y certificadas”

(Agamben, 2005, p. 156). Así, en todo testimonio hay una dualidad: lo que necesita ser confirmado y certificado, complementado si se quiere, y la complementación, esto es, la traducción bajo formas lingüísticas.

Y así como el acto del *auctor* completa al del incapaz, da fuerza de prueba a lo que por sí mismo carece de ella, y vida a aquello que por sí solo no podría vivir, se puede decir a la inversa, que es el acto imperfecto, o la incapacidad que le precede que es subsanada por el autor, lo que da sentido al acto o a la palabra del *auctor*-testigo. Un acto de autor que pretenda valer por sí solo es un sinsentido. (Agamben, 2005, p. 157).

#### 4.1.1 El testigo como *testis*.

Si el testigo es *auctor*<sup>77</sup>, ostenta capacidad para aumentar, pero lo hace de dos maneras diferentes: por estar situado como tercero ante un hecho o por estar atravesado por una experiencia. Ambas formas de ampliar el mundo se expresan a través del testimonio, esto es, de una declaración asertiva en la que el narrador que la vehicula bajo formas lingüísticas resulta implicado. Completan el trío de vocablos latinos para aludir al testigo, *testis* y *superstes*, que funcionan como modalidades del mismo (Agamben, 2005)<sup>78</sup>. La primera comprende dos acepciones del testimonio propuestas por Ricoeur (1994) dentro de un tríptico semántico que el filósofo francés completa con el absoluto:

**4.1.1.1 Significado cuasi empírico.** Hace referencia al testimonio de aquel que, situándose como un tercero neutral e imparcial, se constituye en autor de la acción de relatar a otro(s) lo visto u oído por él. Se denomina “cuasi empírico” debido a que el testimonio no es la percepción misma, sino la narración de lo sucedido y presenciado por el testigo. Se infiere, por ende, la existencia de una relación dual en el testimonio, por cuanto existe un emisor que reseña lo visto o escuchado, y un destinatario del mismo, quien sólo escucha. Teniendo en cuenta esta asimetría o dependencia epistémica, se busca que este último se forme un juicio sobre la realidad a partir del

---

<sup>77</sup> Etimológicamente *auctor* proviene del verbo *augere* que significa aumentar, hacer crecer. Para mayores detalles ver el numeral 6.2.2 de este trabajo.

<sup>78</sup> Para distinguir al *testis* del *superstes* también puede consultarse Benveniste (1983). Lo esencial de su propuesta puede apreciarse en el numeral 5.4.1.

crédito que dé al testimonio. En este sentido “el testimonio es aquello sobre lo que uno se apoya para pensar que..., para estimar que..., en resumen para juzgar” (Ricoeur, 1994, p. 129).

El sentido cuasi-empírico<sup>79</sup> corresponde a lo que, posteriormente, Ricoeur (2004b) denomina el uso corriente y ordinario del testimonio, el cual, a su juicio, es el que mejor preserva sus rasgos esenciales. En comparación con su trabajo anterior sobre el tema, las variaciones, más que en el contenido, se advierten en una elaboración de mayor afinación. Básicamente los rasgos que percibe el filósofo galo en él son:

1. La articulación entre la aserción de una factualidad y la fiabilidad o certificación de lo declarado.
2. La autodesignación del testigo en virtud de su presencialidad ante la realidad ocurrida y relatada. Es esto lo que avala su fiabilidad.
3. La estructura dialogal, que hace que el testimonio no sólo sea certificado, sino acreditado (créanme) por parte de su auditorio. Sobre la petición del testigo de que le crean, se cierne una tensión entre sospecha y confianza por parte del receptor.
4. La sospecha abre la posibilidad de una controversia pública con otros testimonios a fin de determinar su credibilidad.
5. La fiabilidad y credibilidad del testimonio se entroncan con la capacidad que tiene el testigo de reiterar su testimonio en el tiempo y de responder por sus afirmaciones ante cualquiera que se lo demande.
6. La fiabilidad y credibilidad del testimonio hacen de este un factor de seguridad y garantía en el vínculo social basado en el crédito a la palabra del

---

<sup>79</sup> Tras él subyace la concepción que del testimonio tiene R. Dulong: “Un relato autobiográficamente certificado de un acontecimiento pasado: se realice este relato en circunstancias informales o formales” (Ricoeur, 2004b, p. 210). Ésta se constituye en el punto de partida para las reflexiones que sobre el tema hace Ricoeur.



otro. De esta manera, el testimonio deviene en una institución capaz de hacer del mundo social un mundo intersubjetivamente compartido.

**4.1.1.2 Significado jurídico.** Aunque en sus atributos mantiene una continuidad con el sentido cuasi-empírico, adquiere una connotación especial debido a que tiene una “vinculación íntima con una institución: la justicia, –un lugar: el tribunal; –una función social: el abogado, el juez; una acción: litigar, es decir ser acusador o defensor en un proceso” (Ricoeur, 1994, p. 129-130). Se origina en la constatación sensorial que el testigo realiza de algún hecho, la cual debe traducirse en un relato que, más que un simple registro de lo sucedido, constituye una prueba judicial en contra o a favor de un acusado en el seno de un proceso en desarrollo que busca dirimir, mediante sentencia, un litigio entre las partes involucradas<sup>80</sup>.

Partiendo del principio de que es mejor un culpable libre que un inocente privado de su libertad, reconociendo la complejidad de la dualidad intrínseca al testimonio y sabiendo que este es un elemento probatorio importante en el sistema judicial, a veces incluso el único, hay quienes se han dedicado a fundamentar y desarrollar la Psicología del testimonio como disciplina derivada de la Psicología experimental, con el ánimo de estudiar “los factores que determinan la calidad del testimonio” (Querejeta, 1999, p. 158). Aun cuando sus desarrollos más notables transcurren a partir del siglo XX, su objeto no es nuevo, pues la veracidad del testimonio y la credibilidad del testigo han sido aspectos que han inquietado al ser humano, por cuanto ha reconocido que lo jurídico es un dispositivo sustancial para garantizar la justicia y la cohesión social (Kapardis, 2003; Querejeta, 1999; Manzanero, 2008).

Como lo ha puesto de manifiesto Léon-Dufour (1965), en los libros sagrados del pueblo judío, por ejemplo, ya aparece asociado a una serie de reglamentaciones de tipo jurídico y social que subrayan su gravedad en interés de favorecer y garantizar los derechos individuales y la convivencia: no se puede condenar a nadie sin antes no haber

---

<sup>80</sup> Que el testimonio se utilice con valor probatorio en un proceso no significa, como bien lo han señalado Derrida (2005) y Ricoeur (1994), que sea equiparable con prueba. Para profundizar en el asunto ver el numeral 5.6.2, singularidad, irrepitibilidad e inverificabilidad.

escuchado a los testigos (Nm 5, 13), para evitar el error o la malquerencia por parte de algún testigo se exige que en los juicios a los reos participen al menos 2 (Nm 35, 30; Dt 17, 6; Dt 19, 15), los testigos son quienes tienen prioridad a la hora de ejecutar la pena capital contra algún condenado (Dt 17, 7). En el Decálogo se proscribieron el falso testimonio (Dt 5, 20; Dt 19, 16 ss.); quien sea sorprendido en su incurrimento se le aplicará la pena correspondiente a la acusación aportada por el falso testigo en el proceso judicial (Dt 19, 18 ss.).

En 1764 el italiano Cesare Bonesano publica el libro *De los delitos y las penas*, en el cual dedica el capítulo XIII exclusivamente a los testigos:

Es un punto considerable en toda buena Legislación determinar la creencia de los Testigos, y pruebas del reato. Qualquiera hombre racional, esto es, que tenga una cierta conexión en sus propias ideas, y cuyas sensaciones sean conformes á las de los otros hombres, puede ser Testigo. La verdadera graduación de su fe es solo el interés que tiene de decir ó no decir la verdad. Por esto aparece frívolo el motivo de la flaqueza en las mujeres: pueril la aplicación de los efectos de la muerte real á la civil en los proscritos; é incoherente la nota de infamia en los infames, quando no tienen en mentir interés alguno (Citado en Manzanero, 2008, p. 17).

La Psicología del testimonio se ha bifurcado como:

1. Un campo inquisitivo que se ocupa de los procedimientos para recabar evidencias de los testigos, la interpretación de ellas y su impacto en los tribunales. Las investigaciones en la Psicología del testimonio han pivotado sobre un par de ejes capitales, verdad/falsedad y exactitud/inexactitud. En el primero se duda de la honestidad del testigo en su relato. Parte del principio de que el efecto que tengan un testigo y su testimonio en un jurado no es sólo consecuencia de su competencia para el procesamiento y recuperación de la información, sino de su capacidad persuasiva, lo que implica que el jurado debe realizar “una valoración *subjetiva* de la exactitud estimada de las declaraciones de un testigo” (Manzanero, 2008, p. 179) basado en las “circunstancias y características del testigo y del delito” (Manzanero, 2008,

p. 179), sus conocimientos y creencias y la coherencia con otros elementos probatorios.

La credibilidad se despliega en ámbitos como la detección de mentiras, evaluación de testimonios con sus respectivos procedimientos y variables sobre la exactitud de los mismos (Ibáñez Peinado, 2013; Kapardis, 2003, Manzanero, 2008; Querejeta, 1999; Sobral Fernández y Prieto Ederra, 1993; Vrij, Akehurst, Soukara, & Bull, 2004; Walton, 2007). Para ilustrar lo aludido podemos observar el siguiente esquema (Manzanero, 2008):

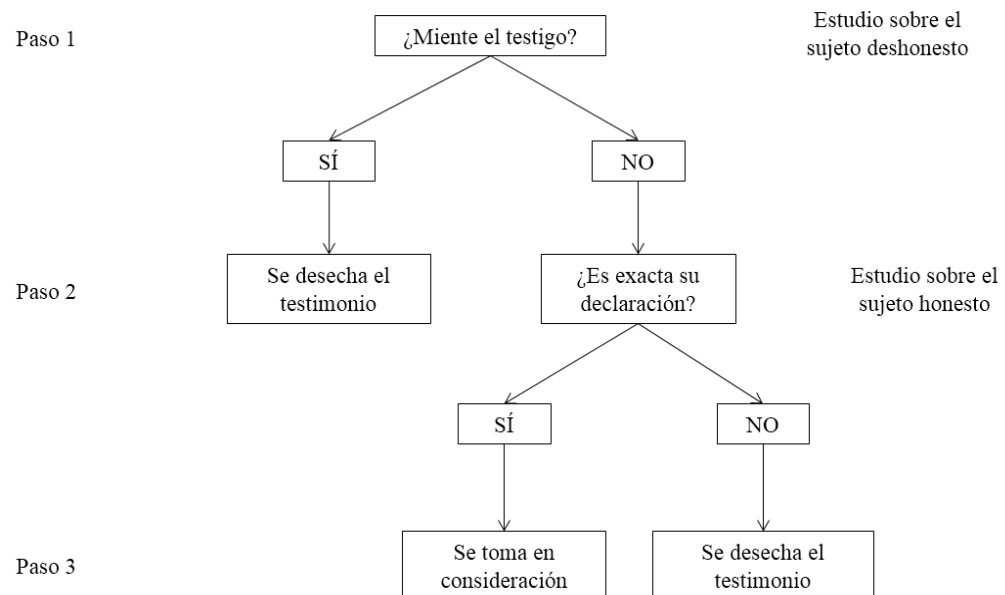


Figura 2: Proceso en la toma de decisión sobre la credibilidad de la declaración de un testigo

La exactitud/inexactitud, por su parte, gira en torno a la memoria. Aunque en este eje se acepta que el testigo intenta relatar lo que efectivamente ocurrió, es decir que se le confiere credibilidad, se reconoce, asimismo, que existen variables que pueden afectar el procesamiento de la información y, por consiguiente, la precisión de su testimonio (Ibabe Erostarbe, 2000; Ibáñez Peinado, 2013; Inda Ortiz de Zárate, 2001; Kapardis, 2003, p. 36-47; Lindsay, Ross, Read & Togli, 2007; Manzanero, 2008, 2010; Mira, 1990; Sobral Fernández y Prieto Ederra, 1993; Togli, Read, Ross & Lindsay,

2007; Walton, 2007). A manera de ejemplo, encontramos en Manzanero (2008, p. 155) la siguiente matriz:

Variables a estimar		Variables del sistema	
Del suceso	De los testigos	Del proceso	De la rueda
Condiciones físicas	Género	Efectos de demora	Composición
Duración	Edad	Información postsuceso	Número de componentes
Violencia	Raza	Fotografías	Selección de cebos
Detalles impactantes	Entrenamiento	Descripciones previas	Modo de presentación
Familiaridad	Expectativas y creencias	Retratos-robot	Instrucciones
Número de agresores	Ansiedad		
Foco en el arma	Papel del testigo		

Tabla 2: Principales variables que pueden afectar la exactitud de los testigos

2. Un campo profesional que se ejerce, entre otras actividades, en la participación en los juicios en los que los psicólogos como testigos expertos tienen por función asesorar a los actores jurídicos intervinientes y evaluar a los testigos que tienen parte en ellos (Cutler, 2009; Kapardis, 2003, p. 184-207; Stein, 2003).

Finalmente, es importante resaltar que la Psicología del testimonio en el ámbito jurídico como resalta Davies (1992, p. 265) es un campo de debate y controversia. Por ejemplo Querejeta (1999) advierte acerca de la prudencia que se debe tener con ella para la emisión de veredictos, pues es un hecho que la determinación absoluta del comportamiento humano es imposible, máxime cuando es una disciplina que, al verse obligada a un proceder artificial mediante la experimentación en laboratorio, supone una selección y control riguroso de variables, que termina fragmentando y atenuando la complejidad de lo real. En el mismo sentido, Ibáñez Peinado (2013) comenta que la implicación y la respuesta emocional de un testigo son directamente

proporcionales a la memoria de este en el acontecimiento, lo que significa que afectan la persistencia de los detalles centrales y periféricos:

Dado que los testigos en la investigación son observadores esencialmente no implicados que raramente sienten una amenaza personal de la magnitud que una víctima o testigo de un delito real probablemente sienta, el rendimiento de la memoria de un testigo de laboratorio sigue un patrón diferente del testigo en la vida real.

La investigación de laboratorio afecta a «acontecimientos de pequeño impacto» que no llevan a un cambio en la atención (los detalles centrales y periféricos son almacenados indiscriminadamente), y están asociados con una gran pérdida de detalle a lo largo del tiempo. Los acontecimientos de la vida real («acontecimientos de impacto» llevan a un estrechamiento de la atención con pocos detalles esenciales almacenados, y son fácilmente recordados a lo largo del tiempo (Yuille y Tollestrup, 1992). (p. 96).

#### **4.1.2 El testigo como *superstes*.**

Informa el tercero de los tres sentidos propuestos por Ricoeur: el absoluto. A pesar de que lo aborda desde una perspectiva religiosa cristiana (lo profético y lo kerigmático), no resulta descabellado desarrollarlo en términos antropológicos sin ninguna referencia a la deidad, si tenemos en cuenta que toda experiencia del Absoluto (el radicalmente Otro) sólo sobreviene en el horizonte de captación de la experiencia humana. Dicho de otro modo, la experiencia de la trascendencia nunca acontece al margen de la inmanencia, se transparenta en y a través de ella. El testimonio del Absoluto es resultado del envío del testigo a proclamar la salvación por parte de un Dios encarnado que trastoca la identidad de aquel y la configura en relación con Él (*imago Dei*).

Con el sentido absoluto el filósofo galo realiza una de las aportaciones sustanciales sobre el tema no sólo con respecto a sus propios planteamientos, sino con relación a los efectuados por otros autores (Adler, 2017; Coady, 1992; Fricker, 2004; Gelfert, 2014; Hume, 1988; Lackey, 2008; Lackey & Sosa, 2006, Reid, 2004) que se han interesado por la epistemología del testimonio. Al respecto vale la pena citar la clásica definición de Coady (1992):

Un hablante *S* testifica haciendo alguna declaración *p* si y sólo si:

- (1) Su declaración *p* es evidencia que *p* y sólo es ofrecida como evidencia que *p*.
- (2) *S* tiene la competencia, autoridad o credenciales relevantes para declarar verdaderamente que *p*.
- (3) La declaración de *S* que *p* es relevante en algún asunto disputado o irresoluto (que puede o no ser *p*) y está dirigida a aquellos que requieren alguna evidencia sobre el mismo. (p. 42)<sup>81</sup>.

Por mor del influjo de la filosofía analítica, es claro que en todos ellos predomina una visión arraigada en el tándem semántico aludido, dado que lo entienden en términos judicativos, esto es, de una declaración de un conocimiento empírico que un testigo (*testis*) ofrece a otro para que se forme un juicio fáctico o dictamine algún asunto controversial irresoluto<sup>82</sup>. Sus alusiones permanentes a casos jurídicos y a circunstancias cotidianas así lo comprueban: dar a alguien las direcciones de la oficina de correos, reportar lo acontecido en un accidente, informar a otro del resultado de la última carrera, los reportes de hechos históricos propios y ajenos, etc. (Coady, 1992; Gelfert, 2014)<sup>83</sup>.

---

<sup>81</sup> En el original: “A speaker *S* testifies by making some statement *p* if and only if:

- (1) His stating that *p* is evidence that *p* and is offered as evidence that *p*.
- (2) *S* has the relevant competence, authority, or credentials to state truly that *p*.
- (3) *S*'s statement that *p* is relevant to some disputed or unresolved question (which may, or may not be, *p*?) and is directed to those who are in need of evidence on the matter. (Coady, 1992, p. 42).

<sup>82</sup> Coady (1992), autor de referencia ineludible para quienes investigan esta temática, llama “natural” al testimonio cuasi-empírico. El jurídico conserva idéntica denominación, pero, con el propósito de hacer más vívida la diferencia con el anterior, lo engloba dentro de una categoría: “testimonio formal”. Para este filósofo, el testimonio jurídico adapta y solemniza el testimonio natural como fenómeno mundano-cotidiano. Una de las diferencias relativa al testimonio cuasi-empírico y jurídico entre la concepción que tienen Ricoeur y Coady es que el primero limita la asimetría entre el testigo y su auditorio a la presencialidad, mientras que el último, sin desconocerla, la desborda al darle cabida a la figura de quien posee competencias en algún campo del saber que, pese a no ser un testigo de primera mano, sí le otorgan la potestad para proveer algún tipo de declaración probatoria para quienes así lo demandan. Este sería el caso de los expertos (Coady, 1992, p. 48-53).

<sup>83</sup> Resulta interesante hacer notar que aunque Gelfert (2014) admite un tipo de testigo cuya función no es la transmisión de conocimiento empírico (*testis*) tampoco logra reconocer la figura del *superstes*. Para él dicho testigo se sustantiva en las prácticas religiosas especialmente y en aquellos acontecimientos atroces como es el caso del Holocausto. No consigue reparar en él su peculiaridad como *superstes* al ser incapaz de efectuar un salto de nivel que lo lleve a concebirlo rebasando el significado esencial del *testis*. El testimonio del creyente lo reduce análogamente a mera “evidencia de la sinceridad y autenticidad de sus creencias” (p. 16) y el del sobreviviente, si bien consiente en que la precisión empírica se subordina a la lucha por el reconocimiento y a la responsabilidad de preservar la memoria histórica, lo que resalta en él es que “conserva la connotación jurídica (legal) de «ver con sus propios ojos»” (p. 18).

Con ese talante de exhaustividad, pero a la vez con la humildad de quien sabe que fracasa en el intento, Ricoeur (1994) amplía el espectro del testimonio al percatarse de la necesidad de conjugar “la interioridad de la afirmación originaria con la exterioridad de los actos y las existencias” (p. 128) que atestiguan algo. En el binomio semántico precedente, los testigos han sido vaciados de su interioridad al quedar reducidos a meros entes perceptores de lo que sucede. Desde una perspectiva absoluta, el testigo no sólo refiere hechos externos, sino internos, esto es, los posos ontológicos resultantes en su proceso *autopoiético*. He aquí la mutación: en tanto que el testimonio en sus significaciones cuasi empírica y jurídica se ciñe a la información, en su acepción absoluta, en cambio, se encamina hacia la formación del sujeto. En este orden de ideas, su contribución no es de índole fáctica, sino ética, a saber, como “práctica reflexionada de la libertad” (Foucault, 2000a, p. 260), o como el trabajo que el ser humano realiza sobre sí mismo para adquirir una manera de ser y conducirse<sup>84</sup>.

*Superstes*, contrariamente a *testis*, no alude a imparcialidad o neutralidad, sino a autodeixis. En consecuencia, el sentido absoluto del testimonio no apunta a una narración que aflora merced al carácter presencial del individuo ante un hecho ajeno, sino al relato emitido por el sujeto que ha padecido una experiencia, al que le ha sucedido algún acontecimiento. Más que un mero asistente a un suceso entre otros, el *superstes* es el autor de una historia autorreferencial en la que, ante un evento externo fundante (de dónde), surge un sentido para su existencia (hacia dónde).

---

Estamos de acuerdo con Gelfert en que entre el *testis* y el *superstes* pueden existir continuidades, elementos comunes (la percepción, la aserción y la implicación del sujeto por ejemplo), pero que en este último en relación con el primero hay una transmutación.

<sup>84</sup> Es importante indicar que el filósofo francés distingue la ética de la moral pues concibe esta última desde dos perspectivas diferenciables e interdependientes. La primera como el conjunto de códigos axiológicos y deontológicos prescritos a los individuos por los aparatos ideológicos estatales. La segunda al comportamiento real de los individuos cotejado con el código impuesto (Foucault, 2003a). Esto no implica que ambas (moral y ética) estén obligatoriamente disociadas, puesto que las acciones morales no sólo hacen referencia a un código, sino también a la propia subjetividad.

Aunque con particularidades que no viene al caso detallar en este momento, creemos que en la misma línea apunta Ricoeur (1996), cuando, afincado en Kant (deontología), define la moral como la normatividad de pretensión universal que rige las vidas de los seres humanos. Reserva la tradición aristotélica (teleología) para concebir la ética como la capacidad de actuar intencionalmente (preferir y elegir por razones lo que es estimado como bueno) en pos de una vida cumplida. Para Ricoeur ambas categorías (moral y ética) están vinculadas entre sí.

Es conveniente aclarar que la disparidad entre el *testis* y el *superstes* no radica en que el primero narre hechos ajenos y el segundo acontecimientos propios. Cada vez que el *superstes* es circunscrito a la reconstrucción de hechos y etiologías explicativas de fenómenos así sean suyos se termina cercenando la significancia de su relato y solapando ambas modalidades. Dicho de otro modo, el *superstes* acaba revestido de *testis*, a causa de que se le confina a una recomposición de lo ocurrido externamente, sin darle la oportunidad de narrar lo acaecido internamente: su forma de relacionarse con el mundo, de interpretarlo y de interpretarse a partir de lo que le ha sobrevenido. No es que el testimonio del *superstes* no pueda utilizarse para la reconstrucción factual en un proceso jurídico o por fuera de este, sino que su lógica, más allá de cualquier juicio, corresponde a la de quien narra en primera persona una experiencia padecida con la que manifiesta su posición en el mundo. Por este motivo, el testimonio del “superstes” no es reductible al derecho ni a la Historiografía (Agamben, 2005).

El testimonio absoluto no surge al margen de los hechos, es sólo que éstos resultan indisociables del sentido, del valor que el sujeto le otorga a lo sucedido. Por eso, si en el cuasi empírico y en el jurídico se abstrae el testigo, dado que lo fundamental es la declaración<sup>85</sup> y no quién es el sujeto de su enunciación, en el sentido absoluto resulta imposible hacerlo porque a través del relato visibiliza su interioridad, sus convicciones, su identidad. En la diada semántica cuasi empírica y jurídica el testigo se concibe en términos categoriales; es testigo quien cumple con una condición formal y genérica acordada previamente, el haber presenciado los hechos, pues se tiene el convencimiento de que la simple exposición a ellos es condición suficiente para que cualquier sujeto pueda captar la realidad en sí. En el sentido absoluto, por el contrario, prima la unicidad, el nombre propio, debido a que lo anterior se subordina a la alteración radical, individual y singular de la identidad y a su configuración a partir de lo acontecido.

El testimonio del *superstes*, por ende, se encauza no tanto a los sucesos como a la transformación de los sujetos a partir de lo advenido. No es que ellos presencien

---

<sup>85</sup> Evidentemente que ésta debe ser veraz y exacta. Ambos atributos han de ser acreditados objetivamente por el auditorio, entre otras estrategias, recurriendo a más testigos presenciales que puedan ratificar lo dicho.



hechos, es que terminan atravesados por ellos, comprendiéndose a partir de ellos; su *ipseidad* se configura en relación con los acontecimientos.

#### **4.2 Las dos acepciones de experiencia contenidas en la tipología testifical presentada.**

Es palpable que al testimonio emitido por el *testis* y el *superstes* le subyace una experiencia cuya denotación no es idéntica. *Experiencia* como los términos filosóficos densos no tiene solución, sino historia; cada aproximación nueva expande la comprensión sobre ella y la clarifica, a la vez que la constituye en un concepto abisal, turbio, vidrioso e inconcluso. Sin hacer un estudio pormenorizado del mismo perfilamos las sedimentaciones semánticas que están a la base de la tipología testifical ofrecida para luego, considerando la complejidad de la temática, aventurarnos a, por lo menos, bosquejar lo que para nosotros significa la experiencia de existir como manantial del que brota el testimonio existencial<sup>86</sup>.

A pesar de las diferencias que se puedan hallar, la experiencia característica del *testis* está asociada con una cuestión meramente gnoseológica que hunde sus raíces en la filosofía griega, se extiende hasta la Edad Moderna con el surgimiento de la nueva ciencia y prolonga sus tentáculos hasta tiempos hodiernos con el fetichismo científico como señera modalidad cognitiva. En este dominio, la experiencia está referida a la intuición sensible que del mundo exterior tiene un sujeto y al conocimiento que se genera de ella (experiencia bruta, espontánea o no controlada) que, para el caso del epistemologismo, sólo será válida en tanto en cuanto sea fruto de la correcta aplicación de un método de comprobación replicable (experiencia controlada).

Ante la restricción de la experiencia a un asunto cognoscitivo en el que el enfrentamiento aséptico de un sujeto y un objeto producen un conocimiento empírico, la del *superstes* se entronca con una significación originaria y precientífica que alude a una

---

<sup>86</sup> Dos aspectos a tener en cuenta: 1. Para una distinción de mayor exhaustividad en lo que respecta al significado biforme de la experiencia que está a la base del testimonio del *testis* y del *superstes* pueden verse también los numerales 5.4.1 y 5.6 de este texto; 2. Es evidente que este par no agota la constelación de significados configurada sobre el término. Para profundizar en ellas pueden consultarse Bernstein (2010), Conill Sancho (1998), Dewey (1920), Gadamer (2012a) y Jay (2009).

relación dialógica, inmediata<sup>87</sup>, personal, histórica, incontrolable, negativa<sup>88</sup> y vital del sujeto con la realidad que termina repercutiendo en su ontología y en la comprensión que tiene este de sí y de ella. Su factor axial no es el saber sobre lo circundante, sino el saberse; no es el conocimiento declarativo, sino la autocomprensión formativa del sujeto en su apertura a la exterioridad.

La vida del espíritu consiste más bien en reconocerse a sí mismo en el otro. El espíritu orientado hacia el conocimiento de sí mismo se ve enfrentado a lo «positivo» que se le aparece como extraño, y tiene que aprender a reconciliarse con ello reconociéndolo como propio y familiar. Resolviendo la dureza de la positividad se reconcilia consigo mismo. Y en cuanto que esta reconciliación es la tarea histórica del espíritu, el comportamiento histórico del espíritu no es ni un autorreflejarse ni una superación sólo formalmente dialéctica de la autoenajenación que le ha ocurrido, sino una *experiencia*, que experimenta realidad y es ella misma real. (Gadamer, 2012a, p. 420-421).

### 4.3 La experiencia de existir

#### 4.3.1 La precariedad ontológica como existencial del ser humano.

Es evidente que el nacimiento implica para el ser humano un arrojamiento en un mundo que él no ha escogido y ante el cual se encuentra desvalido. Como lo plantea Gehlen (1980, 1993), al compararlo con el animal, su estado de carencia reside en un “primitivismo orgánico” que lo incapacita para “vivir en cualquier esfera de la naturaleza realmente natural y original” (1980, p. 42). Dicho estado se manifiesta morfológicamente en la ausencia de órganos de ataque, defensa o huida que le concedan hacer frente a las adversidades del medio circundante; la penuria instintiva para asegurar su conservación; la ineficacia de los sentidos para cazar y protegerse y la falta de pelaje para resguardarse de las inclemencias del ambiente (Gehlen, 1993). En la misma línea ya había advertido Herder (1982):

---

<sup>87</sup> Quiere decir que acarrea un contacto directo con la realidad, que no hay experiencia sin viaje personal, que nadie puede padecer una experiencia por nadie. El singular es insustituible. La experiencia no es exógena, hay que vivirla, “es algo que no le puede ser ahorrado a nadie” (Gadamer, 2012a, p. 432).

<sup>88</sup> Conlleva ruptura de saberes, frustración de expectativas, alcance de horizontes inéditos, reorientación vital, etc. “La experiencia es en primer lugar siempre experiencia de algo que se queda en nada: de que algo no es como habíamos supuesto” (Gadamer, 2012a, p. 430). De aquí que para el filósofo alemán experiencia, decepción y finitud están coligadas.

Desnudo como está, es la criatura más desamparada de la naturaleza cuando se le pone entre animales. Totalmente desprovisto de vestido, débil y necesitado, pusilánime y desarmado y, lo que constituye el resumen de su indigencia, privado de toda guía vital. Dotado de una sensibilidad tan dispersa y reducida, de unas aptitudes tan indeterminadas y dormidas, de unos instintos tan divididos y tenues, evidentemente referidos a mil necesidades, destinados a un círculo grande, y, sin embargo, tan desamparado y abandonado, que ni siquiera posee un lenguaje para manifestar su indigencia. (p. 149).

Como corolario de lo anterior podemos afirmar que el período de gestación del ser humano en el útero materno es insuficiente para que este alcance un desarrollo que le permita situarse de manera autónoma en el medio. De hecho el zoólogo suizo Adolf Portmann reputa al recién nacido de “prematureo fisiológico”. Esto se debe a que su cerebro es todavía inmaduro, pero un acrecentamiento del mismo en el interior de la madre haría imposible su posterior paso por el canal del parto<sup>89</sup>, lo que podría tener como efecto último la muerte de ambos. Por eso, se hace necesario que el neonato continúe su proceso evolutivo en una fase de gestación extrauterina, que en vez de transcurrir en el útero materno, se efectúa en el útero social, en el cual deberá establecer una interacción permanente con el medio y con quienes lo habitan, que posibilite su heterocronía<sup>90</sup>, la consolidación de los circuitos nerviosos en pos de preservar las sinapsis y la mielinización, la generación de nuevas conexiones neuronales, la apropiación del acervo cultural existente, la formación en la autonomía y la invención del sentido existencial.

Completa así, la “posición singular” del hombre en la naturaleza, además de la falta de “especialización orgánica” (Gehlen, 1993, p. 63) y como consecuencia de ella, la ineludible necesidad de protección prolongada (Gehlen, 1980), la cual tiene su comienzo en el proceso de gestación intrauterino, se extiende en las etapas de la

---

<sup>89</sup> Es importante recordar que la pelvis humana se comprimió por efecto de la bipedestación. Gracias a ello, entre otras funciones, articula las extremidades inferiores al torso y sirve de soporte a este y a la cabeza.

<sup>90</sup> Con respecto a la progresión del órgano ejecutivo humano asegura García Moreno (2014): “Aunque el volumen del cerebro cuadruplica entre el nacimiento y la edad adulta, alcanza un 80% de su tamaño final en los dos primeros años de vida y un 90% a los seis, para luego continuar su crecimiento a un ritmo más estable”. (p. 114). No podemos perder de vista que, en comparación con los demás seres vivos, el hiperdesarrollo cerebral es un factor compensador del desvalimiento que caracteriza al ser humano.

lactancia y la infancia y que, de acuerdo con Butler (2006a), nunca es erradicada, pues según ella “la infancia constituye una dependencia necesaria que nunca dejamos totalmente atrás” (p. 44).

#### 4.3.2 El existir como réplica del ser humano a su precariedad ontológica.

Con un verismo que puede incordiar e incluso zaherir a muchos afirma Herder (1982):

Tales lagunas y deficiencias no pueden constituir, sin embargo, el distintivo de la especie, o bien hay que concluir que la naturaleza ha sido para el hombre la madrastra más despiadada, mientras ha sido la madre más cariñosa para cualquier insecto. A cada uno de éstos le ha dado cuanto necesita: sentidos para representar y representaciones convertidas en instinto, órganos para hablar, tantos cuantos necesita, y órganos para comprender ese lenguaje. En el hombre reina el mayor desequilibrio entre todo ello: sentidos y necesidades, facultades y círculo de acción que le espera, órganos y lenguaje. (p. 150).

De lo expresado por el filósofo alemán se deduce que la indigencia óptica es ambivalente para el ser humano, razón por la que al percatarse de ella, después de agotados los efugios, sólo puede decantarse por dos contestaciones. La primera estaría signada por una falta de reconciliación con la propia fragilidad que se sustantiva en una pretendida omisión de la misma o en una hiperconciencia que termina imponiéndole un yugo implacable, insoportable e incapacitante de su existir. Se reverbera claramente en el siguiente pasaje de *El nacimiento de la tragedia*:

Dice una vieja leyenda que durante mucho tiempo el rey Midas había perseguido en el bosque al sabio *Sileno*, acompañante de Dioniso, sin poderlo atrapar. Cuando por fin cayó en sus manos, el rey pregunta qué es para el ser humano lo mejor y más ventajoso de todo. Rígido e inmóvil el demón guarda silencio; hasta que, obligado por el rey, acaba prorrumpiendo en estas palabras, en medio de una risa estridente: «Miserable especie de un día, hijos del azar y del cansancio, ¿por qué me obligas a decirte lo que para ti sería muy provechoso no oír? Lo mejor de todo es totalmente inalcanzable para ti: no haber nacido, no *ser*, ser *nada*. Y lo mejor en segundo lugar es para ti –morir pronto». (Nietzsche, 2011, p. 345-346).

La segunda contestación estriba en que el ser humano acepte su condición de ser en falta y se haga cargo de ella: “Siempre estará en falta incluso aunque no le falte nada” (Chrétien, 2005, p. 192). Para los poetas griegos “la peculiar belleza de la excelencia *humana* reside justamente en su vulnerabilidad” (Nussbaum 1995, p. 29). Esta última, sin desconocer que impone cortapisas, no necesariamente deviene en un hándicap de delicuescencia, consternación y asfixia; también puede dar origen a una visión realista que despierte las potencias interiores que lo lleven a comprometerse consigo mismo. La vulnerabilidad, en vez de excusarlo para no intentar dominar su desvalimiento y desarrollar sus posibilidades y capacidades explícitas y latentes, se convierte en una espuela para hacerlo; lejos de esclerotizarlo y condenarlo a la apatía, lo moviliza para hacer de sí una tarea.

Afirmar que el humano es un ser incompleto puede convertirse en una parénesis que lo lleve a cuidar de sí, a procurar completarse, aunque siendo consciente hasta los tuétanos de que nunca lo logrará a cabalidad porque el ser humano es perfectible, aunque nunca perfecto (consumado). “El hombre, ese animal que fabrica herramientas, que ríe o que miente, es también un animal incompleto, o más exactamente, un animal que se completa a sí mismo” (Geertz, 2003, p. 190).

\*\*\*

Los cuidados externos son fundamentales como ya lo hemos puesto de manifiesto. De hecho los poetas griegos establecen una analogía entre el hombre y la planta, ambos débiles y quebradizos, susceptibles de infortunios inesperados y necesitados de “cuidadores solícitos e inteligentes” que les proporcionen un “alimento exterior” (Nussbaum, 1995, p. 27). La precariedad humana, como lo ha puesto de manifiesto Butler (2006a, 2006b, 2009, 2010), no sólo concierne a su inacabamiento y exposición a la herida, sino a la dependencia del otro, “para poder «ser», en el sentido de persistir ha de contar con lo que está propiamente fuera” (Butler, 2010, p. 58). El ser humano y la autosuficiencia son incompatibles, pues aquello que más necesita para existir lo recibe gratuitamente; la presencia del otro, su tiempo, su acogida, su afecto, su confianza, el legado de la tradición material e inmaterial, el alimento, el resguardo, etc. son dones.

Ante la pregunta de por qué estamos compelidos a *existir con* si este es un proceso arduo, generador de discordia, abnegaciones, malos entendidos, recelos, envidias, rencores, etc., Cyrulnik (2003) responde que si bien “todos nuestros sufrimientos provienen de dicha situación (...) serían mucho peores si estuviéramos solos, sin nada que nos rodease” (p. 15). El coestar implicatorio y solidario es una condición para garantizar la supervivencia del ser humano desde el mismo momento de su nacimiento. Sin importar el carácter inédito de su existencia, sin la hospitalidad de los otros, estaría condenado al deceso inminente. Entonces,

comprender la opresión vital es precisamente entender que no hay manera de deshacerse de esta condición de vulnerabilidad primaria, de ser entregado al contacto con el otro, incluso cuando –o precisamente cuando– no hay otro y no hay sostén para nuestras vidas. (Butler, 2006a, p. 44).

Por su precariedad estructural ningún ser humano puede forjar su identidad al margen de un proceso de socialización (Berger y Luckman, 2001) que, de acuerdo con opciones de valor, le asigna una a través de la educación y demás prácticas que le permiten interiorizar una serie de patrones y horizontes socialmente compartidos y vinculantes dadores de cierta estabilidad y seguridad al proporcionarle respuestas prefabricadas ante aquello que le sucede y aqueja. No obstante, como lo han argüido diversos autores (Buber, 1995; Estrada, 2010; Fromm, 1980; Hamann, 1992; Mèlich, 2008; Núñez, 2007; Runge Peña 2015; Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2005a; Taylor, 1994, 2006; Wulf, 2004) llega un momento en el que las fórmulas legadas son cuestionadas, evaluadas e interpretadas en relación con la biografía o simplemente resultan insuficientes porque no ofrecen salidas en todos los aprietos ni le resuelven los momentos críticos y decisivos por los que pasa el ser humano. La pertenencia cultural es imprescindible, pero no excusa al sujeto para realizar una síntesis creativa que dé lugar a la diferencia, incorporar como orientación práxica algunos componentes de la herencia recibida y desechar otros, asumir sus propias opciones, reaccionar ante las situaciones y demás posibilidades fortuitas que terminarán influyendo en su autodeterminación.

Habría que mostrar la necesidad conjunta de “la interiorización de lo exterior” y de la “exteriorización de lo interior” (...) Lo subjetivo mantiene en sí a lo objetivo, que niega y que supera hacia una nueva objetividad; y esta nueva objetividad con su título de *objetivación* exterioriza la interioridad del proyecto como subjetividad objetivada. (Sartre, 1963, p. 90-91).

En suma, la adhesión a la colectividad no exonera al ser humano de recorrer con ingenio su camino como penetrantemente lo captó Machado (1995) en su proverbio XIX de “Proverbios y cantares” perteneciente a “Campos de Castilla (1907-1917)”.

Caminante, son tus huellas  
 el camino, y nada más;  
 caminante, no hay camino,  
 se hace camino al andar.  
 Al andar se hace camino,  
 y al volver la vista atrás  
 se ve la senda que nunca  
 se ha de volver a pisar.  
 Caminante, no hay camino,  
 sino estelas en la mar. (p. 239-240).

Según el poeta español, el humano es un viajero que forja su destino conjuntando las estelas y su propio andar; en la configuración del camino las marcas y pistas que dejan los otros tarde o temprano se esfuman y reclaman de él sus pisadas. Camino e inacción son mutuamente excluyentes; no hay travesía sin un movimiento enardecedor del sujeto que lo instigue a afrontar la congoja de partir, a vencer la inercia conservadora y a distanciarse de lo conocido quitando la broza en pos de sendas frescas y parajes ignotos.

En consonancia, existir es un proceso paulatino en que cada ser humano va tomando conciencia de su radical soledad. Somos con otros, pero no somos los otros. No hablamos, por consiguiente, de aislamiento o incomunicación como de

intransitividad existencial: “Los seres pueden intercambiarse todo menos su existir. Ser es, en este sentido, aislarse mediante el existir” asiente lúcidamente Levinas (1993, p. 80-81).

Si ser-en-relación es una condición imprescindible e inobjetable para el humano, también lo es que al menos un criterio de su autenticidad radica en la propiciación de que cada uno se comprenda como perfectible (Rousseau, 2013) o, lo que es lo mismo, como un ente indeterminado capaz de una sempiterna transformación ontogenética en interacción con el medio y con sus semejantes.

Pero si las dificultades que rodean todas estas cuestiones dejaran algún margen de disputa sobre tal diferencia entre el hombre y el animal, hay otra cualidad muy específica que los distingue y sobre la cual no cabe discrepancia alguna, y es la facultad de perfeccionarse; facultad que, con ayuda de otras circunstancias, desarrolla sucesivamente todas las demás, y reside en nosotros tanto en la especie como en el individuo; mientras que un animal es al cabo de unos meses lo que será toda su vida, y su especie, al cabo de mil años, lo que era el primer año de esos mil. (Rousseau, 2013, p. 38).

Se infiere, por tanto, que, para el filósofo ginebrino, la perfectibilidad es ateleológica, puesto que no le es inmanente un determinismo natural, causal o nomotético que garantice una ascendencia progresiva o mejora en el ser humano. Por ende, en él no deben equipararse perfectibilidad y perfección en sentido valorativo (grado culminante de bondad o excelencia). Esta última es tan sólo una posibilidad (inalcanzable) de crecimiento y maduración nacida del sentido como profunda aspiración humana: “Somos y no somos perfectos: perfectos viandantes, pero no perfectos poseedores” (san Agustín, 1983, CLXIX, 17, p. 667). Pero por su ambigüedad intrínseca, la perfectibilidad también puede dar origen a la desestructuración del sujeto, a su perversión, extravío, absurdidad e involución con respecto a horizontes antropológico-pedagógicos y axiológicos. Epítetos como buenas o malas serían aplicables a las concreciones históricas de la perfectibilidad no a ella en sí misma que no es más que una aptitud para trascender el presente. De no ser así, no vemos cómo entender las siguientes palabras de Rousseau (2013):

¿Por qué el hombre es el único que está expuesto a volverse imbécil?  
 ¿No será porque así regresa a su estado primitivo, y mientras que el



animal, que nada tiene y nada tiene tampoco que perder, sigue siempre con su instinto, al perder el hombre por efecto de la vejez u otros accidentes lo que su *perfectibilidad* le habría permitido adquirir, cae más bajo que el animal mismo? Sería tiste para nosotros vernos obligados a reconocer que esta facultad distintiva, y punto menos que ilimitada, es la fuente de todas las desgracias del hombre. (p. 38-39).

Símil parecer tiene Pessoa (2001) cuando afirma: “¡Qué tragedia no creer en la perfectibilidad humana! (...) ¡Y qué tragedia creer en ella!” (p. 7).

\*\*\*

La perfectibilidad, por ende, puede vincularse con el cuidado en sentido heideggeriano (*sorge*) (Heidegger, 2002a, 2003a), pues según el filósofo germano “la *perfectio* del hombre –el llegar a ser eso que él puede ser para sus más propias posibilidades (en el proyecto)– es «obra» del «cuidado»” (Heidegger, 2003a, § 42, p. 217). Ambos poseen un carácter dinámico. El ser humano es imposible en la incuria. El cuidado, como estructura ontológica subyacente, es un “anticiparse-a-sí-estando-ya-en-(el-mundo) en-medio-de (el ente que comparece dentro del mundo)” (Heidegger, 2003a, § 41, p. 210). El cuidado es el *ethos* humano en el que este se las tiene que haber con su poder-ser estando vuelto hacia el mundo, tratando con él en cualquiera de sus dos formas de realización: cuidado de las cosas (ocupación) y cuidado de los otros (solicitud).

Según Heidegger (2002a, 2003a), la “ocupación” favorece la subsistencia y la calidad de vida del ser humano. Toma cuerpo desde una perspectiva dual: teórica y práctica. La primera está relacionada con la ciencia como actividad humana que busca conocer y explicar el ser de los entes. La segunda en el “trato ejecutivo y productivo” con los entes que están a-la-mano para-algo o utensilios: manipularlos, servirse de ellos en los quehaceres cotidianos, fabricarlos. Por su parte, la “solicitud” es la relación con las demás personas. Se objetiva negativamente en la indiferencia y la extrañeza y positivamente en dos posibilidades extremas: la sustitutiva (tácita o explícitamente el *Dasein* se encarga del objeto de ocupación del otro *Dasein* usurpándole su responsabilidad. Termina generando en él dependencia y dominancia) y la anticipativa (la persona cuida del otro con miras a restituirle la posibilidad de cuidarse. Busca que el

otro sea libre para hacerse cargo de sí mismo) (Heidegger, 2003a). Como bien advierte Escudero (2009), mientras que la “ocupación” está gobernada por una racionalidad técnico-instrumental con los entes intramundanos que no tienen el modo de ser del *Dasein*, uso y producción de los mismos con arreglo a algún fin, la “solicitud” lo está por una racionalidad práctico-moral que guía las interacciones con los otros en la cotidianidad.

El cuidado es, pues, el modo de ser esencial y originario de que el humano sea un “ente al que en su ser le va este mismo ser” (Heidegger, 2003a, § 41, p. 209). Esto significa que en su ser acaece la posibilidad de ser. Por eso dice Heidegger (2003a) que “el *Dasein* ya siempre está «más allá de sí»” (§ 41, p. 210). Sólo en el cuidado el ser humano se adueña de su existencia, es decir que se responsabiliza de sí dando un rodeo, mediante la ocupación y la solicitud, por lo otro y el otro que le salen al encuentro. “Cuidado tampoco quiere decir primaria y exclusivamente el comportamiento del yo respecto de sí mismo, tomado en forma aislada” (Heidegger, 2003a, p. 211). En su condición mundana el humano pone en juego su ser en cada uno de los acontecimientos que le advienen, lo que supone que el ser no es *factum*, sino *faciendum* (ver numeral 4.3.4).

\*\*\*

El cuidado en sentido heideggeriano puede conexionarse con la “inquietud de sí”, la “ocupación de sí”, la “*epimeleia heauton*” o el “cultivo de sí” estudiado magistralmente por Foucault, quien considera a Sócrates un ejemplo insigne de él y a las escuelas filosóficas helenísticas sus proseguidoras. Según Foucault (2003b, 2015) esta noción de “*epimeleia heauton*” es compleja por cuanto involucra básicamente los siguientes elementos:

1. Una actitud general de empeño y preocupación por sí mismo que repercute en la manera de estar en el mundo y de relacionarse con las cosas y con las demás personas.
2. Una mudanza en la mirada desde el exterior a sí mismo en la que el sujeto pueda considerar y examinar sus pensamientos.

3. Un conjunto de ascesis (en su sentido primigenio), tecnologías, acciones, recetas y procedimientos reflexivos<sup>91</sup> conducentes a la *autopoiesis* del ser humano como realización del ideal de la “estética de la existencia”, esto es, hacer de su vida una obra de arte lo más bella y mejor acabada posible o, lo que es su equivalente, poner en práctica el arte del buen vivir mediante una invención de sí mismo (Foucault, 2000a, 2003a 2003b, 2015; Kaminsky, 2003). En palabras de Foucault (2000b):

Permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (p. 48)<sup>92</sup>.

Es sabido que la última etapa investigativa de Foucault pivota sobre la subjetivación entendida como el “proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que evidentemente no es sino una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí” (Foucault, 1999, p. 390). El pensador galo rehúye cualquier visión sustancial del sujeto, en virtud de que para él su constitución es histórica y está mediada por un entramado de discursos, saberes y poderes que no son simples factores externos como parece a primera vista, sino que son repercusivos ontológicos. Desde este punto de vista el sujeto no es un soberano absoluto de sí mismo, lo que no significa que sea una mera marioneta movida y fijada por hilos exógenos (“gobierno de los otros”). Por eso, Foucault con el “cultivo de sí” evita una concepción unilateral en la que este sea únicamente producto de una mera asimilación de lo externo y rescata la ocupación reflexiva (prácticas de sí) como una forma de “gobierno de sí” que permite el pasaje de una heteroconstitución pasiva y determinista a una “estética de la existencia” o autoconstitución activa, contingente, cambiante y libre en la que el sujeto se relaciona consigo mismo “tomándose como objeto de

---

<sup>91</sup> Estas prácticas que el sujeto ejerce sobre sí son denominadas por Hadot (2006) “ejercicios espirituales”.

<sup>92</sup> Para el filósofo franco (Foucault, 2000a, 2015), al cuidado de sí alberga en su interior el cuidado de los otros y de lo otro: “El cuidado de sí apunta siempre al bien de los otros (...) El riesgo de dominar a los otros y de ejercer sobre ellos un poder tiránico, precisamente viene del hecho de que uno no cuida de sí y que se ha vuelto esclavo de sus deseos” (Foucault, 2000a, p. 264-265). Retomamos la cuestión en el numeral 5.5 (testimonio y comunicación).

conocimiento y campo de acción, a fin de transformarse, de corregirse, de purificarse, de construir la propia salvación” (Foucault, 2003b, p. 41). La ascesis del cuidado de sí, cristalizada, por ejemplo, en la anacoresis, la meditación, el silencio, el examen de conciencia y la escritura de sí, pone en marcha las funciones de la crítica y de la lucha (Foucault, 2006, 2009, 2015). La primera fomenta el diagnóstico y la interrogación sobre el propio ser, los comportamientos y los factores exógenos que influyen en él, pero no como un mero ejercicio cognitivo, sino como una práctica formativa que involucra el reconocimiento unitivo a ellos (sujeción), la “desujeción”<sup>93</sup> y la “teleología del sujeto moral” (subordinación de la conformidad al código a darse una cierta forma o modo de ser –*ethopoiesis*– con la ayuda de ellos).

Es cierto que toda acción moral implica una relación con la realidad en la que ella se lleva a cabo, y una relación con el código al que se refiere, pero también implica una determinada relación a uno mismo, esta no es simplemente “conciencia de sí”, sino “constitución de sí” como sujeto moral, en la que el individuo circunscribe la parte de sí mismo que constituye el objeto de esta práctica moral, define su posición en relación con el precepto que sigue, se fija un determinado modo de ser que valdrá como cumplimiento moral de sí mismo, y para ello actúa sobre sí mismo, busca conocerse, se controla, se prueba, se perfecciona, se transforma. No hay acción moral particular que no se refiera a la unidad de una conducta moral; ni conducta moral que no reclame la constitución de sí misma como sujeto moral ni constitución del sujeto moral sin “modos de subjetivación” y sin una “ascética” o “prácticas de sí” que lo apoyen. La acción moral es indisociable de estas formas de actividad sobre sí mismo que no son menos diferentes de una a otra moral que el sistema de valores, de reglas y de interdicciones. (Foucault, 2003a, p. 29).

La función de lucha, por su parte, atañe a dotar al sujeto de una serie de recursos que le permitan arrostrar y vencer, en un combate ínsito al existir, los tropiezos que lo contrarían.

---

<sup>93</sup> “La práctica de sí ha de permitir deshacerse de todas las malas costumbres, de todas las falsas opiniones que se pueden recibir del vulgo, o de los malos maestros, pero también de los padres y del entorno. «Desaprender» (*de-discere*) es una de las tareas importantes del cultivo de sí” (Foucault, 2015, p. 458). Evidentemente que la “desujeción” no ha de ser entendida como insubordinación e insumisión, sino “cómo no ser gobernado *de esa forma*, por ése, en nombre de esos principios, en vista de tales objetivos y por medio de tales procedimientos, no de esa forma, no para eso, no por ellos” (Foucault, 2006, p. 7-8). Expresado en otros términos, la crítica es la actitud que confiere operatividad a una “redistribución del gobierno de sí y de los otros” (Foucault, 2009, p. 49).

\*\*\*

“El cuidado, en cuanto totalidad estructural originaria, se da existencialmente *a priori* «antes», es decir, desde siempre, en todo fáctico «comportamiento» y «situación» del Dasein” (Heidegger, 2003a, p. 211). Si el “cuidado de sí” tal como lo plantea Heidegger es un modo de ser ontológico-existencial y fontal del poder-ser, el “cultivo de sí” que plantea Foucault es una preocupación y una ocupación habitual de rasgo óntico-existencial en la que cada ser humano actúa sobre sí mismo con el propósito de agujonear y poner por obra el primero.

Respecto de uno mismo, igualmente, la *epimeleia* implica un trabajo. Para ello se necesita tiempo. Y es uno de los grandes problemas de ese cultivo de sí el de fijar, en la jornada o en la vida, la parte que conviene dedicarle. (Foucault, 2003b, p. 49).

De manera sucinta, “*sorge*” es ontológicamente anterior a cualquier manifestación de la “*epimeleia heauton*” que adopte el sujeto. “El cuidado de sí” del filósofo bávaro es la estructura raigal y nutricia en la que despuntan las “prácticas de sí” del pensador galo. Las “tecnologías del yo” foucaultianas constituyen una actualización del cuidado heideggeriano en busca de un autogobierno que patentiza el amor propio, la dedicación y atención a sí encauzados, además de a la sobrevivencia, al propiciamiento del existir-formarse como disponibilidad a habérselas con el mundo, transformación en otro y actitud reflexiva en la que se aquilatan los posos ontológicos, se divisan los posibles abiertos y se toman decisiones<sup>94</sup>. En otras palabras, son acciones que llevan al

---

<sup>94</sup> Como apunta Foucault (2003b), “según una tradición que se remonta muy lejos en la cultura griega, la inquietud de sí está en correlación estrecha con el pensamiento y la práctica de la medicina” (p. 53) de alma y cuerpo. De aquí que, en esta línea, sea digno de mención el libro *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística* (Nussbaum, 2003) en el cual la filósofa norteamericana menciona y desarrolla la convergencia de las tres escuelas helenísticas mayores (Epicureísmo, Escepticismo, Estoicismo) en la concepción de la filosofía desde la perspectiva del “argumento terapéutico” que, atendiendo las necesidades más profundas del ser humano y las dificultades de mayor arduidad e incomodidad a nivel personal y social, está destinado a diagnosticar, enfrentar y aliviar el sufrimiento y a promover su florecimiento (*eudaimonía*). Su valor más que en refinamientos teóricos alambicados reside en su compromiso para combatir la desdicha humana: “Parece también posible que la filosofía misma, sin dejar de ser lo que es, cumpla funciones sociales y políticas que aporten algo al mundo mediante la aplicación de sus métodos y técnicas característicos (...) [verbigracia] la argumentación, el razonamiento preciso, el rigor lógico y la precisión de las definiciones” (Nussbaum, 2003, p. 21, 35).

ser humano a realmente humanizarse llevando a cabo lo más propio de su ser: la apertura al mundo para devenir otro que en principio no era.

### 4.3.3 Existir es habitar el mundo.

En su texto *Conceptos fundamentales de la metafísica. Mundo, finitud, soledad*, Heidegger (2007) lanza 3 contundentes tesis que repite en diversas secciones del mismo: “La piedra es sin mundo, el animal es pobre de mundo, el hombre configura mundo” (§ 42, p. 225). Para el filósofo alemán el “mundo” no es ni un continente espacial ni un conjunto de entes instalados en él, sino que es el ámbito en el que el ser humano despliega su triple relación de acceso, trato y experimentación con los objetos, las cosas o situaciones (mundo circundante u objetivo), con las demás personas (mundo compartido o intersubjetivo) y consigo mismo (mundo propio o subjetivo) (Heidegger, 2002a).

El humano es un ente más, pero no es un ente como los demás porque, a diferencia de ellos, tiene un mundo. La piedra, en tanto que ser inanimado, no tiene acceso al mundo circundante, yace en él como receptáculo, pero este no es fuente de sustento ni sobre él recae ninguna actividad cognoscitiva; entre ellos no hay ningún tipo de trabazón.

El animal es pobre de mundo porque, en contraste con la piedra y con lo material inanimado, sí tiene conexión con él, pero esta queda limitada a un entorno específico de la especie al que está referido y en el que el mundo no se le desvela como tal. El animal es excitado por estímulos externos ante los cuales se desinhibe para adecuarse y sobrevivir: ve, oye, huele, caza, corteja, copula, huye, se une a los de su especie, compite por obtener la preeminencia en el apareamiento y el nivel superior jerárquico al interior de la manada. Para Heidegger este movimiento reactivo y abalanzado propio del animal (su modo de ser) es la “conducta” como capacidad (poder hacer de un modo en cada caso) determinada por el impulso instintivo especializado. Pero este conducirse está marcado en realidad por el “atontamiento”, “entorpecimiento” o “perturbamiento” que, pese a que le permite que el mundo le esté abierto, le sustrae su accesibilidad o “manifestabilidad”, ya que en la conducta el animal “no se aleja de sí mismo, sino que

es justamente de tal modo que se retiene, que se cautiva a sí” (Heidegger, 2007, § 58, p. 291). La conducta del animal evidencia una autorreferencia funcional en la que instrumentaliza los entes para satisfacer sus necesidades<sup>95</sup> sin llegar jamás a percibirlos como entes. De aquí que el animal tenga acceso al mundo mediante una conducta impulsiva, pero no tenga mundo.

La abeja está *simplemente abandonada al sol* y a la duración del vuelo de ida, *sin captar tal cosa como tal*, y sin utilizar lo captado para reflexiones. Sólo puede estar abandonada a ello porque está impulsada por el impulso fundamental de la búsqueda de comida. Precisamente en tal *ser impulsada* –y no por ejemplo en función de una constatación o reflexión– puede *estar perturbada* por aquello que el sol ocasiona en ella. (Heidegger, 2007, § 59, p. 300).

En fuerza de lo anterior, afirma Heidegger (2007) que el “perturbamiento” deviene en un “ser absorbido por”, arrastrado o conducido por los impulsos instintivos de los que no puede distanciarse y que le sustraen la posibilidad de percibir algo en tanto que algo:

Que el perturbamiento sea la esencia de la animalidad significa: *El animal no está en cuanto tal en una manifestabilidad de lo ente. Ni lo que se da en llamar su medio circundante ni él mismo están manifiestos en tanto que ente*. Porque a causa de su perturbamiento y a causa del conjunto de sus capacitaciones el animal está agitado dentro de una multiplicidad de impulsos, por eso no tiene en lo fundamental la posibilidad de condescender con el ente que no es él, así como con el ente que él mismo es. A causa de esta agitación, el animal pende, por así decirlo, entre sí mismo y el medio circundante, sin que experimente ni lo uno ni lo otro *en tanto que ente*. (Heidegger, 2007, § 59, p. 301-302).

Aunque el animal, como ya lo hemos expresado, entabla una relación con el mundo, esta diverge de la que le es intrínseca al ser humano. En contraposición con la pobreza de mundo del animal, el ser humano es rico por cuanto posee no sólo mayor alcance y penetrabilidad en aquello que lo afecta, sino también progresión o

---

<sup>95</sup> “El animal tiene en cuanto animal determinadas relaciones con su alimento y con su presa respectivos, con sus enemigos, con su pareja” (Heidegger, 2007, §47, p. 249).

acrecentamiento en dichas cualidades, de lo que se infiere que, a diferencia de lo que ocurre en el reino de los demás seres vivos, son modificables<sup>96</sup>.

La abeja obrera conoce las flores que visita, su color y aroma, pero no conoce los pistilos de estas flores *en tanto que* pistilos, no conoce las raíces de las plantas, no conoce tal cosa como el número de los pistilos y de las hojas. (Heidegger, 2007, § 44, p. 244).

Que el ser humano tenga mundo o configure su mundo significa que su modo de ser no es la “conducta” sino el “comportamiento con respecto a”, entendido como la actuación o el movimiento relacional de apertura hacia el ente condescendiendo con él, es decir dejándolo ser o surgir en la concurrencia de ambos.

Tener mundo quiere decir comportarse con respecto al mundo. Pero comportarse frente al mundo exige a su vez que uno se mantenga tan libre frente a lo que sale al encuentro desde el mundo que logre ponerlo ante sí tal como es (...) Elevarse por encima de las coerciones de lo que le sale a uno al encuentro desde el mundo significa tener lenguaje y tener mundo. (Gadamer, 2012a, p. 532).

Por eso, como asevera Escudero (2009), el comportamiento se interpreta como cuidado. “Desde el cuidado (...) los objetos intencionales ya no son independientes de los actos, sino que responden a determinados comportamientos de la vida intencionalmente dirigidos al mundo del que nos ocupamos” (p. 181).

---

<sup>96</sup> No es nuestra pretensión analizar si a la confrontación entre pobreza y riqueza le subyace algún reducto antropocéntrico. Sin embargo, debido a la actualidad de la problemática, es interesante resaltar que para Heidegger (2007) esta caracterización no permite ninguna tasación en lo que incumbe a la perfección y la imperfección. Por más inclinados que estemos a valorar la superioridad de los humanos con respecto a los animales, 1. Es indiscutible que para vivir en el medio la dotación natural de éstos aventaja con creces a la de aquellos; 2. Es, por lo menos, cuestionable si consideramos que el grado de depravación al que puede llegar los seres humanos es inimaginable en los animales.

Razonando sobre esta temática, Derrida (1989), emite el siguiente juicio: “Esta pobreza no es una indigencia, un poco de mundo. Tiene, sin duda, el sentido de una privación (*Entbehrung*), de una carencia: el animal no tiene bastante mundo, evidentemente. Pero esta carencia no se evalúa como una relación cuantitativa con los entes del mundo. El animal no tiene una relación menor, un acceso más limitado al ente, tiene una relación *diferente* (...) Este análisis, obviamente, tiene el interés de romper con la diferencia de grado. Respeta una diferencia de estructuras, evitando el antropocentrismo. Pero sigue condenado a reintroducir la medida del hombre por la vía misma que pretendía sustraerla, es decir, por el significado de la carencia o de la privación, que es antropocéntrico, o al menos esta referido al *nosotros* cuestionante del *Dasein*. Sólo puede aparecer como tal y adquirir sentido desde un mundo no animal, y desde *nuestro* punto de vista” (p. 80-81).



Configurar el mundo quiere decir que el humano no sólo es un “fragmento” suyo, sino que está en frente de él: “Estar en frente es un *tener* el mundo como algo con lo que el hombre se mueve, con lo que se confronta, que él domina y de lo que se sirve y a lo que al mismo tiempo está abandonado” (Heidegger, 2007, § 42, p. 226).

Configurar el mundo significa que el ser humano cuida de sí, es decir que está arrojado al mundo, que hay interdependencia entre ellos. Configurar el mundo acarrea aceptar activamente que, como sostiene Heidegger (2007), el humano es fragmento del mundo y, simultáneamente, señor y siervo del mundo. ¿Por qué señor? Porque sólo el humano es capaz de experimentar el ente en tanto que ente. Recurriendo a citas de Heidegger en este texto, el sol en tanto que sol, el vuelo en tanto que vuelo, el pistilo en tanto que pistilo<sup>97</sup>. No hay mundo sin hombre por cuanto este es el que le da sentido a todo lo que comparece ante sí, el mundo es mundo gracias a la objetivación interpretativa que el ser humano hace de él y a la funcionalidad que le otorga. Es evidente que los animales se comunican entre sí mediante un lenguaje emotivo que hace que unos puedan conducirse con respecto a otros. Sin embargo, a diferencia de los animales, los humanos no sólo objetivan el mundo, sino que pueden entenderse con respecto a lo objetivado. Las mediaciones lingüísticas de las que dispone el humano tienen una perspectiva no sólo epistemológica, representación abarcadora y totalizante del mundo como una red de relaciones con significado, sino también pragmático-técnica, esto es, como uso, adecuación y transformación con miras a su beneficio.

Está claro que el animal puede ir en busca de una presa, puede calcular, vacilar, seguir o intentar seguir una pista, pero no sabría preguntar con propiedad. Del mismo modo, puede servirse de las cosas, incluso

---

<sup>97</sup> Esta idea ya había sido sostenida por Scheler: “El animal *no* puede llevar a cabo ese peculiar *alejamiento y sustantivación* que convierte un «medio» en «mundo» ni tampoco en «objeto» de los centros de «resistencia», definidos afectiva e impulsivamente. Yo diría que el animal está esencialmente incrustado y sumido en la realidad vital correspondiente a sus estados orgánicos, sin aprehenderla nunca «objetivamente». La objetividad es, por tanto, la categoría más formal del lado lógico del espíritu (...) El hombre no solo puede elevar el «medio» a la dimensión «del mundo» y hacer de las «resistencias» «objetos», sino que puede también – y esto es lo más admirable– convertir en objetiva su propia constitución fisiológica y psíquica y cada una de sus vivencias psíquicas. Solo por esto puede también modelar libremente su vida. El animal oye y ve, pero sin saber qué oye y qué ve (...). El animal no vive sus impulsos como suyos, sino como movimientos y repulsiones que parten de las cosas mismas del medio”. (Scheler, 1994, p. 58-59).

instrumentalizarlas, pero no sabría acceder a una *tekhné*. (Derrida, 1989, p. 90).

¿Por qué siervo? Porque no existe una disociación entre el sujeto y el mundo, entre la *res cogitans* y la *res extensa* cartesiana. Por eso, Heidegger enfatiza en que el hombre es un “ser-en-el-mundo”. El mundo no es un simple ornamento del que el humano pueda prescindir, sino que en su significatividad para este se convierte en posibilidad de ser, existir, proyectarse. En términos distintos, el ser humano no es fruto de una atomización o solipsismo, sino de su comportamiento frente al mundo circundante y compartido con el que se topa. Esto, precisamente, es lo que hace que el hombre sea un “ser-con-otros”; así como no hay mundo sin sujeto tampoco hay sujeto sin mundo.

\*\*\*

Al tenor de todo lo anterior podemos concluir que la piedra es, pero no existe debido a que está privada de mundo; el animal es y vive, pero no existe a causa de que se conduce en un medio circundante, mas nunca en un mundo (Heidegger, 2007)<sup>98</sup>; sólo el humano es y existe. ¿Qué significa que todos sean? Que constituyen una subsistencia fáctica o realidad efectiva susceptible de experimentación. Valga decir que esta acepción se emparenta con la de *existentia* de la filosofía escolástica medieval, en la cual el concepto se desarrolla en reciprocidad con el de *essentia*, sea como aquello que un ente es, sea como la sustancia necesaria e invariable que hace que un ente sea lo que es. No obstante, Heidegger se desliga de esta manera de entender la existencia, debido a que si bien todos los entes aludidos comparten la *existentia*, sólo el humano es *ex-sistentia*. Para establecer la distinción el filósofo teutónico emplea el vocablo en consonancia con su significado en la lengua latina, *ex* (hacia afuera)-*sistere* (fijar): salir, proyectarse. La *ex-sistentia* presupone la *existentia*, pero la *existentia* no tiene como condición previa la *ex-sistentia*.

---

<sup>98</sup> “Los animales domésticos los tenemos en casa, «viven» con nosotros. Pero nosotros no vivimos con ellos, si es que vivir significa *ser* al modo del animal. No obstante, *estamos con ellos*. Pero este ser-con tampoco es un *coexistir*, en la medida en que un perro no existe sino que simplemente vive”. (Heidegger, 2007, § 50, p. 260-261).

El ser humano, como contracara del animal, en el encuentro con el resto de entes es capaz de autotranscenderse para comprenderlos (en tanto que entes) y comprenderse (en tanto que ente). En este sentido, existir es la manera de ser propia del humano<sup>99</sup> que, lejos de cualquier intimismo, lo hace competente para ser configurador de un mundo y comportarse en él en una interrelación permanente y dinámica. Existir es “estar ahí” o “estar-en-el-mundo” lo que denota que el ser humano no sólo está aposentado geográficamente en él, sino que debe hacerse en él, subjetivarse, proyectarse<sup>100</sup> en un permanente trato con él en cualquiera de sus dos formas de realización: ocupación y solitud (Heidegger, 2003a).

\*\*\*

Existir es habitar. La habitación es la modalidad bajo la cual el humano está en el mundo. Los demás entes orgánicos e inorgánicos sencillamente son, pero a aquel no le basta con ser, con quedar contraído a una vida puramente biológica, sino que requiere existir. *Ergo*, habitar trasciende la pasividad del simple ocupar y coocupar un espacio para desplazarse a una familiaridad con el mundo fruto de una interrelación incesante en la que lo intelige y le asigna un significado; el mundo no le es indiferente, sino que le concierne. No hay manera de que el ser humano pueda comprender su existencia haciendo abstracción y manteniéndose distante con respecto a esa realidad que cotidianamente lo rodea, así como tampoco puede comprender esa realidad obliterando la conexión que tiene con ella. El mundo es mundo porque los humanos lo habitan, y los humanos son merced a que habitan el mundo (Heidegger, 2015).

Es en el habitar en donde el ser humano se percata de que su esencia es tener-que-ser o, lo que es lo mismo, es su *ex-sistentia* (Heidegger, 2003a). Por escapar a cualquier determinación sustancial intemporal suficiente para empotrarse solventemente

---

<sup>99</sup> Somos conscientes de que Heidegger prefiere el empleo de *Dasein* (el que está ahí en apertura al mundo) y evita el de términos como “ser humano” y “sujeto” para esquivar cualquier interpretación esencialista y ácrona asimilable con la de la ontología clásica. Sin embargo, al no ser este un trabajo sobre su obra, nosotros optamos por la expresión “ser humano”, aunque, como se puede comprobar de cabo a cabo con las características del *Dasein* heideggeriano.

<sup>100</sup> Como bien lo explica Escudero (2009), en Heidegger, el proyectarse no está asociado con la racionalidad instrumental garantizadora del alcance de un fin concreto. El proyecto no es más que posibilidad de ser otro en su “ser-en-el-mundo”. Es más, en este sentido, el proyecto es la condición de posibilidad de cualquier plan o deseo humano.

en el medio, el ser humano se ve en la necesidad no sólo de relacionarse teórica, pragmática y técnicamente con el mundo para adecuárselo, sino de responder a su inacabamiento en el existir mismo para ir configurando su ser. Ambos factores son coextensivos. En la medida en que el humano transforma el mundo para sí, se transforma a sí mismo. La condición extática del ser humano lo arroja al mundo con el cual inicia una relación que, en vez de conservarlo, lo metamorfosea continua e imprevisiblemente en lo tocante al tiempo (cuándo) y a la dirección (hacia dónde).

El que sea el único ente que se pregunte por el ser no se limita a una especulación filosófica sobre el mismo en abstracto; es también un asunto existencial y personal que da pie al ejercicio de habitar el mundo, de interrogarse por su ser específico y formarse. El ser se constituye en su tarea. “El ser que está *en cuestión* para este ente en su ser es cada vez el mío. Por eso, el Dasein no puede concebirse jamás ontológicamente como caso y ejemplar de un género del ente que está-ahí” (Heidegger, 2003a, § 9, p. 64). A causa de su apertura al mundo como estructura existencial, el humano está caracterizado por la negatividad por cuanto se ve en la necesidad de rebasar el presente para deslizarse hacia el porvenir; en su interacción constante con el medio se autodetermina; realiza sus posibilidades; programa, toma decisiones y lleva a cabo sus planes con miras al alcance de sueños y metas; deshace y rehace sus propósitos.

\*\*\*

Como corolario de lo anterior podemos afirmar que el humano es espaciotemporalidad, “la historia es precisamente el hombre en su falta de fijeza” (Anders, 2014, p. 51) y libertad:

Ser libre significa ser extranjero; no estar atado a nada en particular; no estar tallado para nada en particular; encontrarse en el horizonte del «cualquiera»; en una actitud tal que el «cualquiera» pueda también ser encontrado entre otros «cualquiera». En ese «lo cualquiera» que puedo hallar en razón de mi libertad, encuentro también mi propio yo, el cual aun siendo del mundo es extraño para sí mismo. (Anders, 2014, p. 71).

Por ello, quisiéramos terminar este apartado haciendo tres precisiones:

1. La visión presentada incompatibiliza al ser humano, en su habitar, con el sujeto metafísico, entendido de manera tradicional como *sub-iectum*, es decir como esencia, aquello que está debajo, que yace en el fondo. Aunque sirve de sustrato a los atributos que por su condición accidental pueden alterarse, el *subiectum* o *suppositum* es una sustancia que *eo ipso* permanece idéntico. Siguiendo esta estela, aunque con alguna diferencia, en la Modernidad, Descartes (1997) define al sujeto como un ente sustancial, es decir “capaz de existir por sí” (p. 40); todo lo contrario al sujeto abierto, extático, afectable, variable y en un devenir infinito que se forma y deforma (pierde la forma), permanentemente, estando en el mundo. Para este el ser no es una propiedad esencial (inalterable), sino una determinación óptica en la que sus posibles se cristalizan en el acto mismo de existir. De aquí que sintonicemos con Ricoeur (1996, 2009) cuando asevera que la identidad humana es *ipse* y no *idem*. Asimismo resulta más apropiado aludir a “procesos de identificación” que a “identidad” para dar a entender el carácter fluido y dinámico de la formación humana.
  
2. El existir o habitar del ser humano se despliega básicamente en dos modalidades: la propia y la impropia. En la primera el ente humano puede “escogerse, ganarse a sí mismo” (Heidegger, 2003a, §9, p. 64), esto es, asumir activa y personalmente su apertura al mundo y consecuente posibilidad de ser no dejando que otros le espolien la oportunidad de poseerse. Teniendo en cuenta que en esta autoposición las consecuencias no pueden estimarse por anticipado, aceptar responder de sí implica en el humano angustia, decisión, conciencia, libertad y coraje entendido como autoafirmación del ser a pesar de todos los factores obstruyentes (Tillich, 1968).

La segunda modalidad no es abdicación de la apertura al mundo como condición originaria, sino que en ella el humano “puede perderse, es decir no

ganarse jamás o sólo ganarse «aparentemente» (Heidegger, 2003a, §9, p. 64). La impropiedad es sinónimo de impersonalidad, “el uno” o “el se” heideggeriano (*man*), ese individuo mediano, masificado y anónimo que termina cautivo del se dice, se piensa, se cree, se acepta, se rechaza, etc. “*Inmediatamente* yo no «soy» «yo», en el sentido del propio de sí-mismo, sino que soy los otros a la manera del uno” (Heidegger, 2003a, § 27). Deviene en lo que el filósofo bávaro denomina la “caída” (Heidegger, 2003a, § 34, p. 185; § 38, p. 193-198), es decir, en la absorción, subyugación y alienación del individuo por el mundo. La impropiedad se realiza en la habladuría como falta de apropiación de los asuntos circulantes en la esfera pública, la curiosidad como avidez de novedad y quehacer que impide la contención y detención para emitir un juicio propio y la ambigüedad como continuismo y repetición de los dictámenes ya establecidos (Heidegger, 2003a).

3. Es imperioso superar las visiones cuantitativistas del cronotopo (Bollnow, 1962, 1969; Duch, 2015a; Esquirol, 2009; Fullat, 2005; Mèlich, 1994; Peña Vial, 2014; Serna Arango, 2009). El horizonte temporal y el horizonte espacial consustanciales al existir hacen que el espacio y el tiempo sean ante todo espacio y tiempo vividos, apropiados y corporeizados con independencia de que, con posterioridad, puedan ser objetivados matemáticamente y desligados de cualquier subjetividad. Tiempo y espacio se dicen de diversas maneras (Serna, 2009)<sup>101</sup>.

Con respecto al primero es necesario sobrepasar la monopolizadora percepción cronológica (*chrónos*) del tiempo como uniformidad determinada por una unidad mensurativa específica (segundo, minuto, hora, día, mes, año, etc.) para dar cabida a otras como tiempo aionico (*aiôn*) y kairológico (*kairós*).

---

<sup>101</sup> Aunque es idónea la distinción entre espacio y tiempo, estamos de acuerdo con Duch (2015a) en que ambos constituyen una sola dimensión, la espaciotemporalidad, la cual hace que el tiempo sea experimentado espacialmente y el espacio temporalmente.

El *aiôn* es el tiempo existencial que, en contraste con el cronológico, no es sucesivo, sino simultáneo dando lugar a un *continuum* temporal que posibilita hallar pasado y futuro en todo presente. Mientras *chrónos* es atomizado, *aiôn* es relacional. Es el tiempo de la memoria como facultad antropológica originaria capaz de trenzar pasado, presente y futuro mediante procesos de rememoración y anticipación. Es el tiempo del existir, del habitar, del formarse; es el tiempo que se devana sobre la aspadera del sentido vital una vez totalizado y sopesado el trayecto biográfico.

*Kairós* propicia que *chrónos* se transmute en *aiôn*, rompe con el *tedium vitae*, con la monotonía de un flujo temporal sucesivo y rutinario que pasaría inadvertido si *kairós* no hiciera presencia. *Kairós* se entronca con el “instante” propuesto por Kierkegaard (2007) como “reflejo de la eternidad en el tiempo” (p. 162). El instante es la irrupción de una realidad nueva que si bien acaece en lo cronológico lo trasciende. El “instante” del filósofo danés, aunque puede tener una larga historia a las espaldas, es una intuición (no una conclusión nacida de una deducción demostrativa ni de una compleja ilación argumentativa) conexas a una experiencia intensa que atraviesa y transforma la existencia generando paz, alegría, solaz, dolor o angustia.

*Kairós* es el tiempo personalizado, ese que con independencia del reloj, el humano cataloga de fugaz o precipitado de acuerdo a las peculiaridades contextuales de la realidad vivida y a su significación vital. Tan complicado como frenar a *chrónos* que pasa irremediable e irreversiblemente, resulta deshacerse de *kairós* que, al herir de forma ostensible el fluir existencial y quedar tatuado en el alma, siempre implica un proceso de ida y vuelta que es, precisamente, el que refleja el testimonio existencial (capítulos 5 y 6). Nacido de la sensibilidad, el olfato y la circunspección, es el tiempo propicio, la ocasión adecuada para apereibir la gravedad de la existencia, para decidir radicalmente “o lo uno o lo otro” como dice Kierkegaard, actuar, reconfigurar tramas vitales y resignificar pasado, presente y futuro una vez, en su apertura al mundo, el ser humano ha sido descuajaringado

existencialmente por un acontecimiento (ver numeral 4.3.4). Por eso, “la mejor manera de vivir el presente no es correr tras el tiempo que huye, sino *ver y vivir la oportunidad que se presenta*” (Esquirol, 2009, p. 12).

Afirma san Pablo que “aunque nuestro hombre exterior se va desmoronando, el hombre interior se va renovando día a día” (2 Co, 4, 16). Sólo *kairós* hace soportable a *chrónos*. Si como lo ilustró Francisco de Goya, *Chrónos* (Saturno en la mitología romana) inmisericordemente devora a sus hijos, *kairós* los renueva. Si *chrónos* perfila una curva biológica sellada por el declive como merma y vaciamiento energético que determina una muerte progresiva y sin marcha atrás, *kairós* traza una curva en sentido contrario, con posibilidad de ascendencia infinita. Por eso, ante la unilateralidad cronológica del *dictum* “apenas un hombre viene a la vida ya es bastante viejo para morir” (Heidegger, 2003a, § 48, p. 262), nos parece que refleja mejor la realidad, por hacer copresentes a *chrónos* y *kairós*, “ninguno es tan viejo que no pueda vivir un año, ni tan mozo que hoy no pudiese morir” (Rojas, 2008, p. 127).

En lo atinente al espacio, este asimismo ha sido simplificado a una coordenada física, matemática-geométrica, abstracta y homogénea que disgrega la unidad hombre-mundo propuesta por Heidegger. Debido a su unilateralidad es necesario trascender esta visión para dar sitio al espacio vivido y experimentado propio del existir o habitar al que el ser humano dota de sentido mediante la comprensión, la transformación y el uso responsable y con el cual se dota de sentido y se forma. Los entes mundanos son medios para la aventura del existir, no meros canales lisos u obstáculos ciegos (Dewey, 2008). Así entendido, el espacio vivido y experimentado se entronca con el “lugar antropológico” y se opone al “no lugar”. (Augé, 2000). Por eso, con claras resonancias heideggerianas afirma Gadamer:

El entorno es el «medio» en el que uno vive, y la influencia del entorno sobre el carácter y el modo de vida de uno es lo que hace su significación. El hombre no es independiente del aspecto particular le



muestra el mundo. De este modo el concepto del entorno es en origen un concepto social que expresa la dependencia del individuo respecto al mundo social, y que en consecuencia se refiere solo al hombre. (Gadamer, 2012a, p. 532).

#### **4.3.4 El existir como formación.**

Ya hemos dicho que el existir humano designa que este en su facticidad está abierto al mundo objetivo, intersubjetivo y subjetivo; es un sujeto transitivo al que en su mundanidad las cosas, las situaciones, las demás personas y el sí mismo se le dan a conocer de una manera directa y atemática que, por supuesto, no excluye una subsiguiente tematización mucho más compleja y rigurosa. Pues bien, dentro de esta relación con el mundo hay un elemento que se manifiesta de una forma muy peculiar, ya que no tiene repercusiones gnoseológicas ni pragmático-técnicas, conocer el ser de los entes, manipularlos o servirse de ellos, sino formativas: el *acontecimiento*.

El ser humano no sólo es *res cogitans* ni *Dasein*, sino que es aquel capaz de *acontecimiento* (Romano, 2012). En su imposibilidad de estar de espaldas al mundo reposando en sí mismo, puede objetivarse y saberse diferente al resto de entes. No obstante, en el *acontecimiento* lo que se pone en juego no es qué es el ser humano, sino quién es o, mejor, quién está siendo aquel ente concreto atravesado por él. El *acontecimiento* se erige, pues, en una puerta de acceso al ser mismo del humano en términos de su identidad. Por ende, a través de la noción de *acontecimiento* se trata de pensar el existir en relación con los procesos de subjetivación.

##### **4.3.4.1 El acontecimiento.**

En su apertura al mundo, al ser humano le pueden sobrevenir “hechos intramundanos” o “acontecimientos” (Romano, 2012)<sup>102</sup>, los cuales a pesar de su convergencia difieren en que los primeros están “desprovistos de cualquier sustrato de asignación óptica unívoca” (Romano, 2012, p. 74). ¿Qué queremos decir? No que el “hecho intramundano” carezca de sujeto porque ya hemos referido, con Heidegger, que

---

<sup>102</sup> Aunque en este trabajo seguimos la terminología utilizada por Romano (2012), no obsta aclarar que hay sinonimia entre el “hecho intramundano” y el “suceso” o “lance” o “percance” propuesto por Mèlich (2010a).

esto es imposible: sin ser humano nada se manifiesta. La plurivocidad óptica del “hecho intramundano” significa que este no le sucede a nadie en particular, es para todos y para nadie, le es indiferente el sujeto, cualquiera puede serlo desde que esté en capacidad de dar razón de lo ocurrido. El sujeto está implicado como espectador o asistente, pero el hecho no tiene alcances formativos ni autocomprendedores. En contraposición, el “acontecimiento” posee un “soporte óptico de asignación determinado” (Romano, 2012, p. 49), esto es, siempre le sobreviene a alguien concreto, pero no desde un mero prisma gnoseológico, sino que agrieta su subjetividad, su propia comprensión y, por consiguiente, reconfigura sus posibilidades intrínsecas y horizontes de sentido del mundo circundante, compartido y propio.

Dicho de otro modo, “los hechos intramundanos me ocurren, pero no *me* ponen a *mí mismo* en juego, en mi insustituible ipseidad” (Romano, 2012, p. 54). En este caso, la insustituibilidad del sujeto, no es asunto de simple captación cognitiva ante el “acontecimiento”, de que las precomprensiones particulares condicionan la comprensión y la hacen subjetiva como lo plantean las teorías actuales de la psicología cognitiva, sino de singularización de sí y del mundo. La implicación del sujeto obedece a la indisociabilidad que hay entre el “acontecimiento” y las metamorfosis existenciales que este produce en él. El sujeto no es el constituyente de un “hecho intramundano”, sino el constituido por un “acontecimiento”. De aquí que el “acontecimiento” haga añicos la acepción tradicional de sujeto, pues este último se presenta a manera de mónada encastillada, impenetrable e inmodificable por los “acontecimientos”. Los “acontecimientos” son implicatorios del sujeto, lo que denota que este también acontece a partir de los “acontecimientos” que le advienen.

No hay *primero* un hecho objetivo que, *en un segundo momento*, trastorne mis posibles: *el acontecimiento no es otra cosa sino esta reconfiguración impersonal de mis posibles y del mundo que acontece en un hecho y por lo cual abre una falla en mi propia aventura.* (Romano, 2012, p. 54).

Por eso, el “hecho intramundano” se aborda a través de etiologías explicativas ancladas a un capital científico-cultural que le dan sentido, pero que resultan inadecuadas para aplicárselas al “acontecimiento”. Conforme Romano (2012) en las

etiologías explicativas incluimos tanto la causalidad física de la que son adeptas las ciencias naturales como la comprensión a la que tienen proclividad las ciencias del espíritu no obviando que hay disparidades indiscutibles entre ambas. Si bien podemos admitir que todo “hecho intramundano” tiene un origen causal sea a la manera de causa-efecto de las ciencias nomotéticas o de motivación-finalidad de las ciencias idiográficas, no sucede lo mismo con el “acontecimiento” cuya particularidad es que el efecto excede las causas (Romano, 2012; Žižek, 2014). Obviamente que, con esto no estamos poniendo en tela de juicio su condicionalidad ni pretendiendo desterrarlo de la mundanidad, pues al advenir adosado al hecho, en él puede identificarse alguna causa: “Un acontecimiento no es un hecho, sino algo que actúa en un hecho” (Mussy y Valderrama, 2010, p. 43). Lo que estamos queriendo decir es que el “acontecimiento” no tiene origen como acontecimiento, es anárquico desde el punto de vista de la causalidad, adviene porque sí, razón por la que su inteligibilidad más que en alguna “arqueología explicativa” por más sofisticada que sea, mora en la transformación del sujeto y de su mundo. “El acontecimiento sólo se me destina *insustituiblemente* a mí (al viniente) si es porque puedo comprenderlo comprendiéndome *a mí mismo*, en mi ipseidad, a partir de los posibles abiertos por él (...) dejando que me anuncie (...) *quién soy*” (Romano, 2012, p. 86). Si el “hecho intramundano” se explica a partir de un mundo previo que le confiere sentido, el “acontecimiento” se comprende a la luz de un mundo aposteriorístico, inaugurado por él:

*El acontecimiento en sentido contecederó<sup>103</sup>, en efecto, es lo que ilumina su propio contexto y no recibe en absoluto su sentido de él: no es su consecuencia, explicable por alguno de los posibles preexistentes, sino que reconfigura los posibles que le preceden y significa, para el viniente, el advenimiento de un nuevo mundo. No es que el mundo antiguo desaparezca*

---

<sup>103</sup> “Contecederó” es el calificativo que emplea Romano (2012) para distinguir el “acontecimiento”, “acontecimiento contecederó”, tal y como lo hemos caracterizado, del “hecho intramundano” que, algunas veces, lo denomina “acontecimiento acontecadero”. Empleando el escalpelo etimológico no podemos sustraernos a que “acontecer” proviene de *contingere*, suceder, producirse, tocar, alcanzar, concernir, atañer (Corominas 1984a). Los dos primeros significados ponen de manifiesto lo que tienen en común el “acontecimiento” y el “hecho intramundano”; el resto el factor discrepante: en el “acontecimiento” el sujeto no sólo comprende un fenómeno exterior que sucede, sino que lo toca, lo afecta, lo penetra haciendo que el centro de gravedad se desplace hacia sí mismo. Este “tocar” no es un mero roce; de lo contrario los autores no establecerían como diferencia entre *acaecer* y *acontecer* el que, en su orden, se refieran a hechos casuales y a sucesos graves o tristes de una persona. El acontecimiento sólo puede ser comprendido en la autocomprensión del sujeto.

como tal por completo; es su *sentido* lo que parece tan radicalmente modificado, el conjunto de los proyectos y las finalidades que lo habitan y le confieren su estructura significativa lo que se revele tan completamente alterado que ya no es, hablando propiamente, el mismo mundo: el acontecimiento, al sobrevenir, hace al mundo antiguo insignificante, porque ya no es comprensible con el rasero de su contexto: su significado; se *abole* en cuanto tal. Adelantándose a cualquier previsión y anticipación, el acontecimiento ha reconfigurado mis posibilidades intrínsecas articuladas entre sí –mi mundo–, ha abierto un mundo nuevo en y por su surgimiento. (Romano, 2012, p. 66).

Basados en Romano (2012) pongamos un par de ejemplos para dar a entender con mayor claridad lo dicho. Es irrefutable que una enfermedad de cierta gravedad como “hecho intramundano” posee causas congénitas, medioambientales, fisiológicas, etc. Asimismo, es indiscutible que podemos aproximarnos a una decisión tomada como “hecho intramundano” comprendiendo la intencionalidad del agente de ella. Pero, ¿qué es lo que realmente las constituye en un “acontecimiento”? No es, respectivamente, ni la detección del agente causal del evento patológico por más precisa que sea ni la comprensión de las motivaciones o fines de la persona decisora, sino su sobrevenida al sujeto de manera insustituible causándole un traumatismo en su mundo exterior e interior, abriéndole posibilidades y cerrándole otras. Mientras en el “hecho intramundano” la etiología explicativa es retrospectiva porque fija su atención en un pasado en el que identificar las causas, en el “acontecimiento”, la “hermenéutica contedera” que le es intrínseca, es prospectiva porque pone los ojos en el porvenir en lo que atañe a la afectación de la subjetividad y su devenir:

Lo que en efecto confiere a un encuentro su carácter de *acontecimiento* no es simplemente que se produzca como *hecho*: es que, trascendiendo radicalmente su propia efectuación, reconfigure mis posibles articulados en mundo e introduzca en mi propia aventura un *sentido* radicalmente nuevo que la haga vacilar, la trastorne de cabo a rabo, y modifique así todos mis proyectos anteriores. (Romano, 2012, p. 70).

Finalmente, podríamos apuntar otra diferencia entre el “hecho intramundano” y el “acontecimiento”: el primero, en contraste con el segundo, es planificable, controlable y, por tanto, repetible. Esto tiene una repercusión formativa de gran calado y es que el sujeto no es soberano para decidir por anticipado qué, cuándo ni cómo lo pondrá en juego como totalidad ni hacia dónde. Que el humano se preocupe por su ser

no es sinónimo de una discrecionalidad en la que pueda configurarlo a su antojo. Es verdad que un “acontecimiento” puede eclosionar en un “hecho” programado por el sujeto, pero sin dejar jamás de manifestarse como lo radicalmente otro porque, al no tener origen como tal, no es fruto de un método que lo haga posible tras la manipulación técnica de algunas variables; excede las iniciativas del sujeto y lo subjetiva de una manera que escapa a toda prefiguración. Verbigracia, lo que hace que un encuentro sea un “acontecimiento” no es el simple “hecho” (de encontrarse), sino la reconfiguración de sus posibilidades a la luz del mismo. El sujeto puede provocar el “hecho”, pero no el “acontecimiento”; este se escabulle de sus poderes. De aquí que todo “acontecimiento” engendre una experiencia de la impotencia, de la pasión más que de la acción. Un “acontecimiento” es una alteridad irreductible no sólo porque el sujeto no alcance a conocerlo en sí, sino porque lleva al sujeto por caminos imprevisibles; el “acontecimiento” es, pues, un imponderable para el ser humano (Larrosa, 2003; Romano, 2012).

*La experiencia de lo inasequible se expresa entonces en el sobrecogimiento (...) El horror y la maravilla, el pavor y el enigma, la extrañeza y el espanto son experiencias del sobrecogimiento provocado por lo que no se deja coger, y, por eso, como la sorpresa, sorprende y suspende cualquier asimilación, nunca está a nuestra disposición sino que dispone de nosotros exponiéndonos a lo inexperimentable. (Romano, 2012, p. 183).*

**4.3.4.2 La experiencia formativa.** Todo lo desarrollado hasta este punto lo podríamos compendiar en la noción *experiencia formativa* (Larrosa, 2003). Tal y como lo hemos conceptualizado, el acontecimiento marca la incoación de la experiencia, la cual, vista holísticamente, es el conjunto de una intensa dialéctica pregunta-respuesta del mundo circundante, compartido y propio con el sujeto que acarrea una transformación recíproca (Dewey, 1967, 1998; Gadamer 2102a; Heidegger, 1990; Kaminsky, 2003; Larrosa, 2003; Romano, 2012).

Desde este punto de vista la experiencia está caracterizada por el “hermetismo” (Rombach, 2004) que hace que los entes, en relación con el ser del humano, no sean facticidades inertes, sino concernientes, interpelantes y demandantes de una respuesta.

Esta sinergia entre ellos y el impulso de autotranscendencia que la acompaña es la que ocasiona que el humano no sea sólo creativo, sino concreativo (Rombach, 2004).

A diferencia de la vivencia que no supera el “hecho intramundano”, la experiencia se imbrica con el “acontecimiento” y, por ende, erosiona la subjetividad y la metamorfosea. La vivencia abraza la capacidad sensitiva, la experiencia compromete al ser humano en su totalidad. Al ser correlativa con el acontecimiento, la experiencia, que no la vivencia, pone al humano “en-situación (límite)” (Jaspers, 1967; Rombach, 2004) de una forma particular, ya que lo lleva a la desinstalación, el desarraigo, la provisionalidad y el éxodo permanente de sí y de su mundo. No es el ser humano quien se introduce en la situación, sino que es esta la que como exterioridad extraña lo hace en aquel golpeándolo y atravesándolo (*pathos*), sin que ello signifique forzosamente heteroalienación: el ser humano no es la situación, sino en-situación: “Es a partir de una pasividad radical de la subjetividad que recuperamos la noción de «una responsabilidad que desborda la libertad»” (Levinas, 2009, p. 102).

Como extrañeza y respuesta son correlativas (Waldenfels, 2015), es en la respuesta a la situación como el ser humano ejerce una acción responsiva de sí. En el fondo, estar-en-situación no es más que una oportunidad para ser libre y autorrealizarse; acoger el insondable misterio de la existencia-formación<sup>104</sup>; asumir la heteronomía como condición salvífica ya que “hacer y sufrir son dos caras de la misma moneda” (Arendt, 2011, p. 218); preferir el peregrinar hacia la liberación que la seguridad y el bienestar que terminan encadenando; renunciar a una supuesta mejor vida cuya

---

<sup>104</sup> Comprendemos la existencia-formación como *misterio* en tanto en cuanto es un “arte” (Aristóteles, 1985, VI, 1140a, p. 271-272), es decir que no es reductible a una fórmula apriorística que la dispense de certezas últimas para resolver los conflictos que le son inherentes. “La existencia no es una realidad dada de antemano, sino resultado de la aplicación de la razón práctica” (Gusdorf, 1991, p. 16). La distinción entre *problema* y *misterio* la resume Marcel (2003) de la siguiente manera: “El problema es algo con lo que me enfrento, algo que encuentro por entero ante mí, que por lo mismo puedo cercar y reducir, en tanto que un misterio es algo en lo que yo mismo estoy comprometido y que, en consecuencia, no es pensable sino como *una esfera en la que la distinción del en mí y del ante mí pierde su significado y su valor inicial*. Mientras un problema auténtico puede ser sometido a cierta técnica apropiada en función de la cual se define, un misterio trasciende por definición toda técnica concebible. Sin duda, siempre es posible (lógica y psicológicamente) degradar un misterio para convertirlo en problema; pero tal procedimiento es profundamente vicioso y su origen debería ser buscado tal vez en una especie de corrupción de la inteligencia. Lo que los filósofos han llamado el problema del mal nos proporciona un ejemplo particularmente instructivo de esta degradación”. (p. 109).

consecución implica el alto precio de perderse y de aturdirse en la impropiedad; dejar de idolatrar lo absoluto para abrazarse al perspectivismo connatural a la finitud humana.

Evidentemente que toda experiencia formativa, que todo estar-en-situación, requiere del sujeto que la padece una cierta pasividad no abúlica ni anquilosante, sino como una especie de “resistencia íntima” (Esquirol, 2015)<sup>105</sup>, actitud esencial de silencio, soledad, recogimiento, atención, vaciamiento, sosiego, contención, apertura, porosidad, disponibilidad (el “aquí me tienes” levinasiano)<sup>106</sup>, afrontamiento y valentía que se opone a la disgregación del ser o dispersión para permitir que la realidad se aproxime, hable, confronte y despliegue su condición epifánica, trastorno de la *ipseidad*, quiebre del trayecto biográfico, momentos de revelación vital (Denzin, 1989). “Ocuparse de uno mismo no es una sinecura” (Foucault, 2003a, p. 50). Las experiencias no se apresan, se reciben como don. No-ser es un *a priori* para ser. Por eso, Nietzsche (1998) afirmaba: “Siempre estoy a la altura del azar; para ser dueño de mí tengo que estar desprevenido” (p. 38).

Con respecto a las lágrimas, signo preclaro de la sensibilidad de quien es penetrable sostiene Chalier (2007):

Pero querer que los ojos se mantengan impasibles en todas las circunstancias, velar por su lucidez y mantener a raya la emoción como aquello que vuelve incierta, aunque sea por un instante, la distinción entre uno mismo y la alteridad, ¿no corre también, paradójicamente, el riesgo de volverse ciego respecto de uno mismo, de la alteridad y de lo que significa la relación entre ellos? Y a la inversa, la flaqueza de las lágrimas, ¿no puede ser considerada como una gracia que ilumina y a veces desenreda la complejidad de sus ataduras? Desde este punto de vista, lejos de atestiguar su propia fuerza y su clara visión de la realidad, aun despiadada, aquel que conservara en todas las circunstancias los «ojos impasibles» más bien se quedaría ciego. (p. 64).

\*\*\*

---

<sup>105</sup> Nos gusta mucho la categoría lanzada por el autor en los términos en que la propone. Existir es resistir. “El resistente no anhela el dominio, ni la colonización, ni el poder. Quiere, ante todo, no perderse a sí mismo pero, de una manera muy especial, servir a los demás” (Esquirol, 2015, p. 9). Esta arista solidaria del existir-resistir es capital para el testimonio tal y como lo planteamos en el capítulo 5.

<sup>106</sup> De aquí que Gadamer (2012a) piense que “la experiencia tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño (...) la experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improviso, y sin embargo no sin preparación” (p. 428).

La experiencia a la que estamos aludiendo no es causal, sino formativa<sup>107</sup>. En este sentido, no debe ser pensada al modo de los empiristas, el cual la ciñe a “hechos intramundanos” que bajo un proceso de inducción que los despoja de sus particularidades es capaz de descubrir leyes previsoras con las cuales dominar el medio. Es más, desde este punto de vista, la experiencia formativa es inexperimentable básicamente por dos razones:

1. Al germinar de un acontecimiento “trasciende cualquier hecho intramundano y se sustrae a cualquier explicación causal; no es por sí misma ni causa ni causada por nada, sino simplemente origen del mundo” (Romano, 2012, p. 211). La experiencia de los empiristas es cuestión de percepción y conocimiento sin repercusión alguna en los procesos de identificación. Ahora bien, la sustracción a cualquier arqueología explicativa de parte de la experiencia formativa no significa que sea irreal o absurda, sino que posee una accesibilidad especial mediada por una comprensión de sentido interdependiente de la biografía del sujeto.

La experiencia es inmediata por cuanto simplemente adviene, pero también mediata en vista de que precisa de reflexión. Al implicar una desarticulación, una fractura, los acontecimientos, al igual que el relámpago y el trueno, necesitan tiempo para ser comprendidos aun después de efectuados (Nietzsche, 2002b). “Lo propio de la experiencia es que nos encontramos en un proceso sin saber cómo, y sólo mediante la reflexión nos percatamos de lo que ha sucedido” (Gadamer, 2012b, p. 321). En el ser humano debe existir el éxtasis y el éntasis de tal manera que pueda apereibir el nuevo mundo configurado por el acontecimiento. “El quién puede hacerse tangible *ex post facto* mediante la acción y el discurso” (Arendt, 2011, p. 214)<sup>108</sup>.

---

<sup>107</sup> Para mayores detalles pueden verse los numerales 5.4.1 y 5.6.

<sup>108</sup> El tema se retoma en el numeral 5.4.3 cuando se desarrollan el “simbolismo implícito” y el “simbolismo explícito” propuestos por Ricoeur (2004a) y en el 6.1.1. cuando presentamos el testimonio como una refiguración interpretativa de la experiencia.



2. Es un asunto de plena soledad, incertidumbre y pluralidad por lo que escapa a cualquier iteración, cálculo y control. Como acertadamente lo expresa Han (2017), el cálculo es igual a sí mismo, es alérgico a lo distinto, a la novedad, a la negatividad, es ciego al acontecimiento y, por ende, a la experiencia tal y como la estamos acotando. La experiencia formativa está revestida de cierta opacidad porque no es una operación totalmente transparente cómo el sujeto llega a ser el que es en cada momento (Butler, 2009, Núñez, 2007) e implica peligro, debido a que el sujeto pone en juego su subjetividad al exponerse a los acontecimientos (Larrosa, 2003; Romano, 2012, p. 213-214).

Cuando decimos de un adolescente que «tiene mucho futuro» estamos diciendo que «tiene muy claro lo que quiere», que «tiene un proyecto nítido de sí mismo en el futuro» (...) Cuando decimos que un adolescente «tiene mucho futuro» decimos que es capaz de fabricarse a sí mismo, de «hacerse a sí mismo», de «llegar a ser alguien» (...) Parece claro que ese adolescente que «tiene mucho futuro» tiene un presente particularmente estrecho y no tiene apenas porvenir. El futuro está relacionado con el adelgazamiento del presente y con la cancelación del porvenir, y eso porque el futuro es una figura de la continuidad del tiempo y del camino recto mientras que el porvenir es una figura de la discontinuidad del tiempo y de lo abierto. Mientras que el futuro se conquista, el porvenir se abre. Mientras que el futuro se anuncia ruidosamente, el porvenir, como decía Nietzsche «*viene con pasos de paloma*». Y mientras que el futuro nombra la relación con el tiempo de un sujeto activo definido por su saber, por su poder y por su voluntad, un sujeto que sabe lo que quiere y que puede convertirlo en real, un sujeto que quiere mantenerse en el tiempo, el porvenir nombra la relación con el tiempo de un sujeto receptivo, no tanto pasivo como paciente y pasional, de un sujeto que se constituye desde la ignorancia, la impotencia y el abandono, desde un sujeto, en fin, que asume su propia finitud, su propia mortalidad. (Larrosa, 2003, p. 660-661).

\*\*\*

Hay una última diferencia entre el “hecho intramundano” y el “acontecimiento” que recae en otra semejanza entre la vivencia y la experiencia. Mientras el primero es efímero, de escasa significación y de fácil datación en el momento de su efectuación, el segundo no lo es, debido a que “no se inscribe *en* el tiempo tanto como *abre* el tiempo o lo *temporaliza*” (Romano, 2012, p. 75). Al trascenderlo, lo esencial del

“acontecimiento” no es el hecho consumado al que está adherido, sino las posibilidades que instaure, las promesas que anida, el por-venir imprevisible que en él reside (Mussy y Valderrama, 2010; Romano, 2012).

Desbordando esencialmente el presente de su efectucción, el acontecimiento no se cumple nunca en el presente, no se *presenta* nunca bajo un horizonte temporal: abre un provenir completamente nuevo y se da entero en el movimiento de esta *futurición* por la cual acontecen posibles que, desde el punto de vista del presente y del pasado, parecían rigurosamente imposibles; introduce así una falla entre presente y provenir de la cual surge el tiempo mismo en la diacronía de sus tiempos radicalmente escindidos y no sincronizables (Romano, 2012, p. 76).

Porque el “acontecimiento” abre una historia supone el inicio de una experiencia de formación. Etimológicamente la experiencia se entronca con una travesía que parte de un acontecimiento y que lleva al ser humano a explorar los posibles abiertos por el mismo<sup>109</sup>. Así entendida la experiencia puede leerse en clave formativa porque configura el devenir singular de un ser humano a partir de los acontecimientos que lo ponen en-situación. La única manera que tiene de encontrarse es perdiéndose en lo otro; sólo puede poseerse desposeyéndose. La experiencia formativa es una salida del sujeto hacia lo externo que marca un retorno a sí, pero no para mantenerse sino para deshacerse o renovarse. Este coimplicación de un movimiento centrífugo y centrípeto “preserva al hombre de la alienación con el mundo y de la autoalienación. Por medio de las dos formas de alienación equivocaría el hombre sus potenciales y perdería la posibilidad de autoperfección” (Wulf, 2004, p. 55). Evidentemente que en el regreso a sí el centro ha cambiado, el ser humano ya no es el mismo. La experiencia formativa, por tanto, no está signada por el alcance de una identidad prefigurada, sino por un continuo vencimiento e incluso violencia de lo que el ser humano es:

Llega un momento en que es necesario abandonar las ropas usadas que ya tienen la forma de nuestro cuerpo y olvidar los caminos que nos llevan siempre a los mismos lugares. Es el momento de la travesía. Y, si no osamos emprenderla, nos habremos quedado para siempre al margen de nosotros mismos. (Pessoa).

---

<sup>109</sup> Una completa disección etimológica de “experiencia” puede hallarse en Boff (2001), Jay (2009) y Larrosa (2003).



**PARTE IV**

**LA CONFIGURACIÓN DEL TESTIMONIO**



A manera de un sintético estado de la cuestión, en el cuarto capítulo nos hemos aproximado a la experiencia enunciando, someramente, sus diversas acepciones y sendas relaciones con el testimonio. Asimismo, clarificamos el modo de comprender la experiencia de existir.

Una vez efectuado todo lo anterior nos disponemos a profundizar en el testimonio como encauce discursivo de la experiencia de existir (configuración) en clave pedagógica. Por tanto, no trataremos la configuración y la refiguración del testimonio existencial (capítulo 6) en términos genéricos, sino en conexión con las praxis educativas y con los procesos formativos que pueden agitar. En este sentido podemos afirmar que toda experiencia pide exteriorización para no encanijarse ni agostarse. En el testimonio, por ende, se conjuntan una propiedad expansiva-comunicativa y otra educativa-formativa, cuyo desentrañamiento se constituye en el principal propósito de esta sección.



## 5. El testimonio como simbolización narrativa de la experiencia

El zumo exprimido por la prensa de vino es lo que es a causa de un acto anterior, y es algo nuevo y característico. No representa simplemente otras cosas. Sin embargo, tiene algo en común con otros objetos y está hecho para atraer a otras personas distintas de las que lo produjeron. Un poema y una pintura ofrecen una materia que ha pasado por el alambique de la experiencia personal, y no tienen precedentes en la existencia o en el ser universal; pero, sin embargo, su materia provino del mundo público y tiene así cualidades en común con la materia de otras experiencias mientras el producto despierta en otras personas nuevas percepciones de los significados de mundo común. Las oposiciones de individual y universal, de subjetivo y objetivo, de libertad y orden, que han mareado a los filósofos, no tienen sitio en la obra de arte. La expresión como un acto personal y como un resultado objetivo, están orgánicamente conectadas entre sí. (Dewey, 2008, p. 93-94).

### 5.1 Las estructuras de acogida

Como acertadamente sostiene Cyrulnik (2005), “el día del nacimiento no indica el comienzo de la vida, sino tan sólo el día en que caemos bajo la mirada de los otros” (p. 47). El alumbramiento biológico no es más que el cumplimiento del tiempo para aparecer en público. La singamia ha dado origen a un cigoto portador de vida. Un nuevo proceso ontogenético ha hecho eclosión. La gestación es, precisamente, el estadio anterior al parto del cual dispone ese nuevo ente para comenzar su formación a nivel anatómico, fisiológico y neurológico, con plena asistencia de su madre. Ya hay vida,



pero sólo a los nueve meses cae bajo la mirada directa, sin intermediación alguna, de los otros.

Desde el mismo instante en que abandona el vientre materno el ser humano ya se manifiesta itinerante, al pasar de un medio acuático y biológico a otro aéreo y social. Acontece así una “mudanza ecológica” (Cyrulnik, 2005, p. 47), que no implica la supresión de la vida, sino su continuación y desarrollo en un entorno desconocido hasta ese entonces por el bebé. Las condiciones climáticas y ópticas cambian. A través del llanto el recién nacido manifiesta la incomodidad ante la separación de la madre y de las condiciones favorables brindadas por ella, la cual genera una ruptura homeostática que Rank denomina el “trauma del nacimiento” cuya “angustia” es susceptible de repetirse ulteriormente:

El caso típico de angustia que experimenta un niño cuando se lo deja solo en una pieza oscura, generalmente en el dormitorio, en el momento en que se va a dormir. Esta situación recuerda al niño, que está todavía bajo la impresión (inconsciente) del trauma primitivo, su situación intrauterina, con la diferencia de que esta vez su separación de la madre es intencional, de que se da cuenta de ella y de que el útero es reemplazado “simbólicamente” por la habitación oscura o por el lecho cálido. La angustia, nos dice Freud, desaparece cuando el niño se vuelve de nuevo consciente de la existencia (de la proximidad) de la persona amada, por el contacto o porque oye su voz. (Rank, 1961, p. 25-26).

De todo lo dicho colegimos que el ser humano nace con la inseguridad esculpida en la piel, que nunca le ha sido fácil abandonar lo conocido para lanzarse a conquistar tierras ignotas hasta ese momento. Pero en el nacimiento no sólo hay variaciones en la temperatura y en la luz. Hay, según Cyrulnik (2003), otro trastorno que él califica de “vital”: la sequedad:

Después de nueve meses en un universo acuático, tibio y protector alrededor del cuerpo, pero también en la boca y la nariz, de pronto resultó imprescindible secarse. El bebé tuvo frío y tuvo sed y, a causa de esas dos privaciones iniciales, se hizo sensible a la calidez de los brazos que lo rodeaban y a la humedad del pezón que se le ofrecía. (p. 25).

Ante su estado de vulnerabilidad y desvalimiento en el instante de nacer, el ser humano ha desarrollado adaptaciones filogenéticas que, bajo nuestra interpretación,

demandan proximidad. Al llanto, al mamar, al asir, a la sonrisa y la mirada, los podríamos catalogar, en términos de Cyrulnik (2005, p. 60), de “comunicaciones fantasmáticas”, es decir que actúan como fuerzas modeladoras y transformadoras del estado biopsicológico del receptor creando una simbiosis entre este y el recién nacido. Con respecto a la sonrisa, por ejemplo, dice este autor:

En 20 años de práctica, nunca escuchamos que una madre, al percibir esa sonrisa, diga: «Mira, el neuropéptido que provoca el sueño paradójico acaba de provocar la primera contracción de las comisuras de los labios de Nathalie». ¡Nunca!

En cambio, cuando las madres perciben la primera sonrisa del bebé, siempre la interpretan y dicen: «Ya me reconoce» o bien: «Sonríe por mí», etc. (no saben que es un neuropéptido el que desencadenó la sonrisa). Pero al decir eso acercan su cuerpo al bebé sonriente, lo llaman, dicen su nombre y vocalizan sonoridades melodiosas. De ese modo crean en torno del bebé una atmósfera de intensa sensorialidad compuesta de olores, sonoridades cercanas, contactos y calor.

Lo que dicen participa en lo que hacen. La interpretación que hacen del hecho (la sonrisa bioquímica) crea en torno del bebé una sensorialidad cálida. Esa interpretación provoca la adaptación tónico-postural de la madre y crea una sensorialidad que responde a la sonrisa-señal del bebé. (Cyrulnik, 2005, p. 62).

Los ecosistemas en los que el ser humano recibe el abrigo requerido son las “estructuras de acogida” (Duch, 2012)<sup>110</sup>. Este, al nacer, carece de referentes claros y fiables que le “ayuden a orientarse dentro de su medio natural y sociocultural y a relacionarse con él” (Schutz, 2008, p. 37). Se encuentra en una encrucijada, en una especie de laberinto, en cuyo interior le es factible hallar las garantías irremediabilmente relativas para su circulación, o, lo que es lo mismo, los horizontes de posibilidad que lo habiliten para trazar el trayecto hermenéutico de su existencia (Duch,

---

<sup>110</sup> Es de suma importancia señalar que el método antropológico de Duch, no es más que un esfuerzo por mediar y sustentar la tensión entre lo “estructural” y lo “histórico” en la conformación de la singularidad humana. Mientras lo segundo apunta a lo dinámico, es decir a determinaciones concretas de tipo político, económico, social, cultural y religioso en las que transcurre y desde las cuales se va definiendo la existencia de los seres humanos; lo primero hace referencia a lo permanente, a lo que es compartido por todos los miembros de la especie humana, un “cierto aire de familia vinculante, imposible de borrar” (Duch, 2008, p. 174), cuya objetivación se encuentra en la contingencia y en la capacidad simbólica. Si lo estructural iguala rotundamente a los seres humanos, lo histórico-cultural los diferencia relativamente.

2004). Para dicho cometido, por consiguiente, no le es suficiente su capacidad instintiva; requiere de unas estructuras que le brinden una acogida afectiva y un reconocimiento sincero, y le donen, con miras a habitar el mundo, un “*nomos*” u orden significativo instituido que no sólo contenga la cultura o mundo peculiar de objetividades socialmente compartidas, sino también su respectiva legitimación o fuerza explicativa y justificante que contrarreste la continua amenaza destructora de las potencias anómicas consustanciales al ser humano (Berger, 2006).

Las estructuras de acogida tendrían que ser el lugar natural donde, por mediación de las transmisiones que le son propias, se concretasen las corrientes de vida, creatividad, responsabilidad y reconocimiento, que contribuyen a que los individuos recorran con ciertas garantías sus trayectos vitales y dominen las mil formas de negatividad que, de acuerdo con la experiencia común, nunca se halla ausente de la vida cotidiana. (Duch, 1997, p. 85).

No huelga aclarar que por más que la dimensión cultural es ingénita a los seres humanos, las estructuras de acogida en las que transparece son concreciones históricas que repercuten, de una u otra forma, en su biografía. Estas estructuras de acogida se objetivan en codescendencia, coresidencia, cotrascendencia y comediación (Duch, 2012).

### **5.1.1 Codescendencia.**

Hace referencia a la familia, estructura de acogida de mayor gravidez en los seres humanos debido a que ella es “la que permite la primera y, casi siempre, decisiva instalación de los individuos y grupos humanos en el espacio y el tiempo [mediante la efectucción de] (...) las transmisiones más influyentes, persistentes y eficaces para la existencia humana” (Duch, 2002b, p. 21). La familia perdura en el tiempo como célula organizativa y relacional en la que se comienza a tricotar el tejido social, pero fluctúa en “determinados modelos que se configuran (...) en función de situaciones y de retos geográficos, económicos, sociales, religiosos, biográficos, culturales, etc., que son variables y aleatorios, y a los cuales individuos y colectividades deben hacer frente y dar respuesta” (Duch y Mèlich, 2009, p. 19).

Es en la condescendencia donde, por “ósmosis afectiva”, ocurre el proceso inicial y prevaleciente de “nomización”, cuya ausencia suele acarrear un desbarajuste en el individuo que se traduce en una incapacidad de relación intrapersonal, interpersonal y ecológica que, en el peor de los casos, deviene como germen de patologías perniciosas y deshumanizadoras. Laín Entralgo (1968) la pondera con la siguiente afirmación:

La salud, la inteligencia y la adaptabilidad social del adulto dependen en no escasa medida de cómo fue creada esa primaria urdimbre de afectos que en la primera infancia es la relación humana con el mundo. De nuevo debo referirme a las impresionantes observaciones de Spitz: este ha demostrado que el desarrollo afectivo e intelectual de los niños residentes en un orfanato norteamericano –técnicamente bien atendidos, pero carentes de trato materno– es peor que el de otros niños, cuidados por sus madres en un asilo para mujeres delincuentes. El cuidado materno sobrecompensa la influencia de la tara génica. (p. 193).

### **5.1.2 Corresidencia.**

La segunda estructura de acogida corresponde a la ciudad, de la cual asegura Duch (2015a), citando a Simmel, que no es “una entidad parcial (física) con consecuencias sociológicas, sino una entidad sociológica que está constituida espacialmente” (p. 270). Esto significa que ella no puede ser reducida a un mero escenario geográfico porque gracias a las “instancias públicas” (escuelas, universidades, empresas, museos, partidos y movimientos políticos, asociaciones culturales y deportivas, etc.) que concentra emprende, fuera de la esfera familiar, unas prácticas transmisoras que configuran la identidad de los humanos individual y colectivamente<sup>111</sup>.

La ciudad es una suerte de libro relativamente fijado en su literalidad que, en la variedad de espacios y tiempos, ha de leerse y releerse con la finalidad de suscitar, a tenor de los retos del presente, las interpretaciones (creaciones) de los lectores (en este caso, de los ciudadanos); lecturas que son indispensables para dar rienda suelta no solo a la creatividad de sus habitantes, sino también a su salud colectiva, siempre en precario y acechada por múltiples dinamismos desestructuradores. (Duch, 2015a, p. 310).

---

<sup>111</sup> Específicamente, en el ámbito educativo es sugerente el texto “La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad” de Martínez Bonafé (2010) en el cual conceptualiza la ciudad como un entramado textual de significaciones atravesado por relaciones de poder en el que se seleccionan, ordenan y vivencian saberes con los que se comprende la realidad, se posibilita la subjetivación y se generan otros nuevos.

Evocando lo planteado por los griegos, especialmente por Aristóteles, el antropólogo catalán enfatiza en la imprescindibilidad de la *polis* para el ser humano en lo atinente a la satisfacción de sus necesidades mediante el desarrollo cultural, científico y tecnológico; la adquisición de virtudes y el alcance de sus fines personales y compartidos. La ciudad no es sólo para realizar los trámites burocráticos, laborar, esparcirse u obtener los productos de subsistencia, sino el sitio para la sociabilidad, la interacción con los otros y la gestión de la vida pública, mediante la participación activa, la deliberación colectiva y la definición de lo mejor para todos.

La crisis de la ciudad, esto es, su devenir en lugar de anonimato, despersonalización, frialdad, desarraigo, soledad e inequidad conlleva la “crisis del hombre público” (Sennet) y la consecuente dimisión del sujeto individual de sus responsabilidades ciudadanas, cuyo desenlace último es el fracaso en la gestión del destino de lo político. Para Arendt (2006b) “lo que hace de un hombre un ser político es su facultad de acción; le permite unirse a sus iguales, actuar concertadamente y alcanzar objetivos y empresas” (p. 111). Aunque Duch coincide con la pensadora alemana en que es en el espacio *público* en donde se pone por obra la acción política o deliberación y decisión de los asuntos *comunes*, también cae en la cuenta de que en ocasiones no hay correlatividad entre los espacios *comunes* y los *públicos*:

En la actualidad, esta es una cuestión de la máxima urgencia: ciertamente los espacios *comunes* continúan teniendo vigencia en nuestras ciudades, pero no los espacios *públicos*. Los primeros son espacios indiferentes, impersonales, construcciones simplemente geométricas, en las que, a pesar del enorme bullicio, reina una soledad asfixiante, a menudo acompañada por importantes dosis de inseguridad; son espacios en los que con frecuencia tiene lugar la confrontación agresiva entre egos brutalizados y desocializados. Los espacios públicos, representados antaño sobre todo por la plaza mayor, el foro o el ágora, eran lugares en los que los ciudadanos entraban en contacto, no siempre pacífico, con sus conciudadanos, y en donde se elaboraban, no sin controversias y con ciertas brusquedades, las opiniones y los puntos de vista para los detalles de la política urbana. Actualmente, y por lo general, estos espacios han dejado de ejercer su antigua función: «Nuestras plazas han sido abandonadas y ahora se encuentran sometidas a todos los vientos, mientras que nosotros mismos nos refugiamos detrás de la pantalla de tv

para saborear lo bien fundamentados que son nuestros prejuicios». (Duch, 2015a, p. 316).

En atención a lo precedente, las decisiones políticas son tomadas por algunos colectivos: los políticos<sup>112</sup> y, especialmente, las gigantescas transnacionales, monopolizadoras del mercado económico, imponen sus determinaciones e intereses, limitando, la mayoría de las veces, a los estados nacionales a meros ejecutores de sus designios.

### **5.1.3 Cotrascendencia.**

La tercera estructura de acogida concierne a la religión, entendida como “la articulación sociocultural de las disposiciones predadas del ser humano, la cual en cada tiempo y espacio concretos otorga sentido a la totalidad de la existencia humana” (Duch, 2001a, p. 105). Por consiguiente, la cotrascendencia no se enfila a las religiones positivas que de suyo son coyunturales, provisionales e históricas, sino a la disponibilidad incondicionada de los seres humanos que, ante su finitud, contingencia y ambigüedad constitutivas, se formulan cuestionamientos de índole protológica y escatológica, es decir, aquellos relacionados con el origen, el sentido y el fin último de la vida y, por ende, de la negatividad (el mal, la enfermedad, el sufrimiento, la muerte) que le es inherente. La capacidad religiosa del ser humano se expresa mediante religiones como creaciones sociales y culturales que ofrecen cosmovisiones y hermenéuticas de sentido que contribuyen o deberían contribuir a la humanización.

Por su carácter cardinal e intrínseco al ser humano, Duch disiente de los enfoques que juzgan la religión como un estadio primigenio, anodino e incluso alienante, lo que no significa que no concuerde con aquellos que sostienen que el Positivismo, la Ilustración, las experiencias de maldad y barbarie pertenecientes al siglo XX y la desreputación de los dirigentes religiosos hayan tenido como secuela una “crisis gramatical” en las instituciones religiosas, aunque no exclusivamente en ellas, que acarrea que “el entramado sociolingüístico que había servido para articular las

---

<sup>112</sup> Aquí vale la pena sacar a colación la aseveración de Arendt (2017) según la cual “las cuestiones políticas son demasiado importantes para dejárselas a los políticos” (p. 82).

preguntas últimas del ser humano se ha vuelto irrelevante para un número creciente de hombres y mujeres de nuestro tiempo” (Duch, 2012, p. 162).

#### 5.1.4 Comediación.

La última estructura de acogida se cristaliza en los medios de comunicación y, especialmente, en la televisión. Si bien han existido en la cotidianeidad, han cobrado en la actualidad una dimensión insospechada, debido a los avances tecnológicos, a la globalización y a la credulidad ilimitada que producen. Sobre esto último escribe Duch (2012):

Con muchísima frecuencia, la frase «lo ha dicho la televisión» se ha convertido en una especie de declaración dogmática, autojustificada e irrefutable, que se acepta con los ojos cerrados, con una obediencia incondicional, como si fuese una «buena nueva» de carácter religioso. (p. 167).

La capacidad simbólica de los seres humanos halla en los medios masivos de comunicación una respuesta tan inteligentemente dispuesta, que éstos no sólo han terminado por suplantar las tres estructuras anteriores en diversas transmisiones, sino que han llegado a poner en entredicho el sentido de las mismas. Aun cuando *per se* los medios de comunicación masiva no están compelidos a impugnar el “*nomos*” socializado por la codescendencia, la coresidencia y la cotrascendencia, es indiscutible que sus alicientes mercantiles y crematísticos los conllevan a desmontarlo, descoyuntarlo y a mofarse de él, incurriendo, en copiosos casos, en una procacidad abominable y ultrajante.

La televisión articula una «visión del mundo» que tiene –y esto suele ser frecuente en las formas de vida basadas en la «emocionalidad»– un carácter imperialista y excluyente de todas las otras propuestas de vida. Por eso, creemos, el «lavado de cerebro» y la «adicción», sobre todo de las generaciones más jóvenes, pero de ninguna manera de un modo exclusivo, son el *modus operandi* que emplean los montajes televisivos para domesticar y secuestrar los espíritus de sus cuerpos y de sus adeptos. (Duch, 2012, p. 167-168).

## 5.2 La educación como praxis compensadora de la vulnerabilidad humana

Surge la pregunta: ¿Cómo puede el ser humano superar su inviabilidad biológica o su estado constitutivo de precariedad? En antítesis con los animales en los que ocurre una conformidad entre su estructura orgánica y su forma de vida originada en la interacción prevista por redes neuronales transmitidas genética y filogenéticamente, en el ser humano, a causa de su inacabamiento biológico, esto no se da. Su organización específica en el momento de nacer no le es suficiente para sobrevivir. De aquí que el útero social del que hablamos anteriormente en el doble proceso de gestación (capítulo 4) no sólo sea el habitáculo en el que se instala en el período posnatal, sino que es el ecosistema que le lega la cultura como “segunda naturaleza” (Gehlen, 1980, p. 91) o elemento compensatorio ante su condición deficitaria. La cultura, por consiguiente, surge para que el ser humano pueda hacer habitable el mundo paliando la conciencia de su vulnerabilidad estructural, la cual, encuentra su máxima expresión en la muerte. Si este fuera imperecedero, la cultura sería superflua (Bauman, 2017; Lucrecio 2003, Schutz, 2008).

Con base en lo anterior, ante la dicotomía reduccionista entre biologismo y ambientalismo, nosotros nos decantamos por el epigenetismo que concibe al ser humano como el resultado de una interacción permanente entre las estructuras genéticas y los estímulos (Asensio, 1997; 2016, p. 46-48; Maturana, 1997). Estamos de acuerdo con Gehlen (1993) cuando profesa que “el hombre es por naturaleza un ser cultural” (p. 97) y con Morin (1999) cuando asevera que el hombre es “un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria” (p. 26) Con ello, manifestamos nuestra convicción de que tanto la dimensión biológica como la cultural son parte de la naturaleza del ser humano, descartando, por consiguiente, esa disyuntiva excluyente entre ambas, ya bajo la estimación de esta última como un añadido huero a la primera, ya mediante la creencia acerca de la formación ilimitada del ser humano a través de la inmersión en una cultura determinada y al margen de su estructura orgánica (Agamben, 2007; Asensio, 1997, 2013, 2016; García Moreno, 2014; Maturana, 1997).

Pero no nos podemos referir a la enculturación sin aludir a la educación como proceso transmisor de la misma en orden a posibilitar en el ser humano el encaramiento



de su estado ingénito de carencia óptica mediante el complemento de su carga genética. Su indigencia lo aboca ineludiblemente a constituirse como un ser ante el cual “la naturaleza entera se precipita en avalancha (...) para desarrollar sus facultades, sus sentidos” (Herder, 1982, p. 197); en suma, un ser “abierto al mundo” (Scheler, 1994), influenciado por los estímulos a que es expuesto, plástico y formable. La educación se presenta, por ende, como el reverso de una misma moneda en la que el anverso es su peculiar naturaleza de labilidad en el mundo.

En fuerza de lo anterior, convenimos con Kant (1991) cuando asegura que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada” (p. 29) y que “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre” (p. 31). Surge la educación como un factor diferencial entre el hombre y los demás seres que encuentra a su alrededor. Además de la herencia biológica o endosomática, necesita de otra herencia, indispensable para humanizarse y para cohabitar el mundo con los demás, que podríamos llamar cultural o exosomática y que, al menos en los primeros años, sólo le es conferida por la educación. “La realidad humana es educación (...) No hay *anthropos* al margen de la *paideia* (...) La *paideia* es un trascendental, pero no un trascendental gnoseológico, sino ontológico, esto es, condición de posibilidad de la existencia”, enuncia Mèlich (1994, p. 74).

En conformidad con su precariedad, se entiende por qué los seres humanos precisan de las estructuras de acogida. Pedagógicamente, por lo menos para este capítulo, las podemos concebir como los ámbitos relacionales en los que tienen lugar los actos educativos. Las estructuras de acogida constituyen los marcos en donde los seres humanos son troquelados afectiva, social y cognitivamente. Por eso, para Kant (1991), los cuidados, la disciplina, la instrucción y la “civilidad” son parte de la educación. Esquemáticamente los podríamos dilucidar de la siguiente manera:

Los primeros comprenden todas las atenciones de los padres hacia sus hijos con el propósito de que se desarrollen adecuada y sanamente. Como ejemplo de ellas tenemos el sustento y la manutención manifestados en acciones como la alimentación,

el sueño plácido y la protección contra el frío<sup>113</sup>. No obstante, como se percata Erikson (1987), estas en sí mismas son escasamente representativas si no están embebidas en una cualidad relacional en la que, por medio de una “urdimbre afectiva” (Rof Carballo, 1961), se le infunde al niño la “confianza básica” (Erikson, 1987), ese sentimiento de aceptación y bienvenida adjudicador de un hábito de fiabilidad que le auspicie la apertura a nuevas experiencias y la “creatividad constructiva” (Rogers, 2000) al encararlas.

Si bien para Kant, los cuidados son de índole física, es evidente que ellos terminan creando una mutualidad entre padres e hijos con repercusiones psicológicas. La lactancia materna, por ejemplo, que en, primera instancia es “apetitiva”, deviene en “petitiva” y “personal”, ya que ella junto con los cuidados, caricias y demás expresiones afectuosas que le acompañan hacen que el bebé pueda transitar de una acción meramente dietética a otra de “encuentro interpersonal”. Esto Laín Entralgo (1968) lo aduce proponiendo que en el lactante existen dos “primeras sonrisas” cualitativa y cronológicamente dispares. La primera, llamada por él “sonrisa rabelasiana”, se origina con la ingesta alimentaria; luego, por causa de un reflejo condicionado, el bebé la transfiere a las personas que le suministran los nutrientes. La “sonrisa virgiliana”, por su parte, surge en las postrimerías del segundo mes no en asociación responsiva a la alimentación, sino a la risa, el canto, las caricias y demás manifestaciones cariñosas de los humanos. Pronto después, esta sonrisa ya no será provocada por cualquier figura humana, sino por la madre y pocas personas más.

Así pues, la lactancia materna, además de vegetativa es una acción vinculante con la madre que rezuma ternura, cordialidad y un reconocimiento y manifestación de su valía. Rebasa, por ende, una simple tarea mecánica, demandando de la progenitora un vuelco hacia ella y una donación de sí.

Nunca más, a largo de su existencia, experimentará el hombre dotado de vida independiente un contacto tan íntimo con su madre, a través de la

---

<sup>113</sup> Creemos que ésta es una de las marcas de Rousseau en Kant si tenemos en cuenta que para el pensador ginebrino “la educación del hombre comienza en su nacimiento; antes de hablar, antes de oír, ya se instruye. La experiencia se anticipa a las lecciones; en el momento en que reconoce a su nodriza, ya ha conseguido mucho” (Rousseau, 1990, p. 70).

totalidad de sus sentidos, como en el tiempo inmediato a su nacimiento. Los labios y las manecitas del niño buscan a tientas el pecho de la madre, su lengua y su paladar saborean a la madre y sus ojuelos que buscan el mundo hallan ante todo la mirada amorosa y condescendiente de la madre. Pero aun antes de que los ojos reciban la imagen del amor materno, éste, a través de la voz materna, se graba profundamente en el alma del niño. «Su oído está tan concordado con la melodía de la voz de la madre que le da el pecho, que la puede distinguir de cualquier otra voz. Dado que la madre tiene por instinto la costumbre de hablar con el niño mientras le da el pecho, esta voz se queda grabada en la memoria y origina reacciones de búsqueda. Las personas que no están familiarizadas con estos hechos no pueden comprender que una madre hable con su hijo recién nacido, mientras que la madre, por un impulso interior, lo comprende intuitivamente. Desde luego, el niño no comprende las palabras, pero la melodía del lenguaje materno, la música del hablar viene a ser una parte integrante del complejo materno del niño». (März, 1964, p. 100).

Son, efectivamente, la urdimbre afectiva y la confianza básica las covariables que permiten contrabalancear el “trauma del nacimiento” ocasionado en el momento de la “mudanza ecológica” haciendo que el neonato no se sienta “despojado, dividido ni abandonado” (Erikson, 1987, p. 224). De hecho asevera el psicoanalista norteamericano de origen alemán que “el primer logro social del niño (...) es su disposición a permitir que la madre se aleje de su lado sin experimentar debida ansiedad o rabia” (Erikson, 1987, p. 222).

Anclada a los cuidados, a la urdimbre afectiva y a la confianza básica que los abrazan está la disciplina entendida como el conjunto de acciones que encauzan las pulsiones orgánicas y la natural inclinación a la libertad según marcos reguladores sociales. Busca impedir la formación de hábitos desfavorables y contener el desgobierno del sujeto. Por eso dice Kant (1991) que “convierte la animalidad en humanidad” (p. 29). La disciplina siempre debe estar ordenada hacia la autonomía, de tal manera que adquiera su razón de ser. En esta línea señala el filósofo bávaro:

- a) Que se deje libre al niño desde su primera infancia en todos los momentos (exceptuados los casos en que pueda hacerse daño, como, por ejemplo: si quiere coger un cuchillo afilado), con tal que obre de modo que no sea un obstáculo a la libertad de otro, por ejemplo: cuando grite o su alegría sea tan ruidosa que moleste a los demás.

- b) Se le ha de mostrar que no alcanzará sus fines, sino dejando alcanzar los suyos a los demás, por ejemplo: que no se le concederá gusto alguno si no hace lo que se le manda, que debe aprender, etc.
- c) Es preciso hacerle ver que la coacción que se le impone le conduce al uso de su propia libertad; que se le educa para que algún día pueda ser libre, esto es, para no depender de los otros. (Kant, 1991, p. 43).

Con independencia del grado de acuerdo que podamos tener con los asertos kantianos o de lo exhaustividad de los mismos para salvar la aporía entre coacción y autonomía, vale la pena rescatar la consonancia de sus postulados con lo apuntado por Erikson (1987):

Los padres no sólo deben contar con ciertas maneras de guiar a través de la prohibición y el permiso, sino que también deben estar en condiciones de representar para el niño una convicción profunda, casi somática, de que todo lo que hacen tiene un significado. En última instancia, los niños no se vuelven neuróticos a causa de frustraciones, sino de la falta o la pérdida de significado social en esas frustraciones. (p. 224)<sup>114</sup>.

Amén de la educación de orden físico, en las estructuras de acogida se efectúa la instrucción o enseñanza que según el pensador de Königsberg conduce a que las personas sean cultas. Pese a que los seres humanos nacen equipados biológicamente y poseen una información genética que contiene no sólo las características de sus progenitores, sino de la especie (filogenia), son introducidos en una cultura que ignoran por completo en el alumbramiento. Mientras la idiosincrasia de los animales está signada por una determinación instintiva que los encamina a empotrarse en el mundo mecánicamente<sup>115</sup>, los seres humanos necesitan de un aprendizaje intergeneracional de un cúmulo de producciones estéticas, jurídicas, políticas, económicas, científicas, religiosas, etc. que no sólo son de naturaleza material, sino también cognoscitiva. Estas últimas incluyen el aglomerado de saberes, facultades mentales (verbigracia memoria, ingenio, entendimiento, juicio, razón) y habilidades (por ejemplo leer, escribir y aquellos oficios y artes propios del *homo faber*) necesarios para acampar en el entorno.

---

<sup>114</sup> Sobre este asunto puede consultarse también Dewey (1967).

<sup>115</sup> Indudablemente esta variable tiene una relación de proporcionalidad inversa con el grado de evolución de la especie: cuanto más bajo es este, más alto es el nivel de determinación instintiva.

Por último, la “civilidad”, cuya enseñanza de carácter teórico y práctico persigue el desarrollo de la prudencia, entendida como la virtud promotora de esa ciudadanía que capacite a los humanos para adaptarse a la sociedad, adquirir tratos favorecedores de la convivencia, ser queridos por los demás, cooperar con ellos e influir en la colectividad.

\*\*\*

Al nacer los seres humanos carecen de “lenguajes adecuados para instalarse en el mundo, es decir, para humanizarse en el mismo acto de humanizar el entorno” (Duch, 2002 b, p. 11). Necesitan, irremediabilmente, de los procesos educativos en pos de la actualización de la “competencia gramatical” como capacidad fontal de un empalabramiento que les permita transitar “de un mundo sentido a un mundo con sentido” (Duch, 2002b, p. 38)<sup>116</sup>, a través de un paulatino dominio de su condición de “infantes” (etimológicamente, quienes no tienen capacidad de expresión) y de un simultáneo “cambio de nivel ontológico” que se espera se traduzca en el alcance de una “integración social y cultural” (Duch, 1997, p. 88). Por ello, como lo plantea Duch (1997), para los seres humanos el empalabramiento debe considerarse como una “especie de ayuda o viático imprescindibles para que (...) sean capaces de superar las reclusiones asfixiantes y los horizontes sin perspectiva, que acostumbran a ser concomitantes a la inexperiencia y a la inexpresividad” (p. 88). Teniendo en cuenta su historicidad, resulta evidente que los empalabramientos concretos son provisionales, se actualizan durante toda la vida, han de rehacerse en función de los desequilibrios acaecidos en el ciclo vital a causa de su endeblez e insuficiencia para nombrar definitivamente la realidad.

Es necesario precisar que conforme el antropólogo catalán entendemos por palabra el conjunto de expresividades que utiliza el ser humano para aprehender la realidad, aproximarla a su vida, darle consistencia y conferirle algún grado de inteligibilidad a lo desconocido (Duch, 1997, 2002a, Duch y Chillón, 2012), pues con Herder (1982) consideramos “la imposibilidad del más pequeño acto del entendimiento humano sin un signo verbal” (p. 196) y con Heidegger (1990) que “ninguna cosa *es*

---

<sup>116</sup> En consonancia con el método antropológico de Duch ya mencionado, la competencia gramatical pertenece al ámbito estructural del ser humano y los empalabramientos puntuales al histórico.

donde falta la palabra” o, en positivo, que “solamente la palabra confiere el ser a la cosa” (p. 147). El ser humano, por más que añore lo contrario, debido a su finitud<sup>117</sup> y contingencia, está abocado a las mediaciones culturales para atenuar la distancia consigo mismo, con los otros, con lo otro y con el Otro. Dicho de distinto modo, para él no hay mundo sin empalabramiento, ya que es este el que permite la “representación mediata de lo inmediatamente ausente” (Duch y Chillón, 2012, p. 170).

Más allá de la percepción sensorial inmediata del entorno o del juego interior con las sensaciones registradas en la memoria, el mundo adquiere *sentido sólo en la medida en que* lo traducimos lingüísticamente; de otro modo, sólo sería para nosotros una barahúnda incoherente de sensaciones –táctiles, olfativas, visuales, acústicas, gustativas– suscitadas por el entorno más inmediato aquí y ahora. (Chillón, 1999, p. 25).

La transparencia del mundo, la relación directa con él, no cae bajo el campo de posibilidades en su dimensión espacio-temporal, razón por la cual la alienación es connatural a su estado: “Captamos la realidad a través de la interposición de artefactos simbólicos (...) para iluminar la opacidad del mundo, la cual es la consecuencia directa de nuestra propia opacidad” (Duch, 2002b, p. 40-41).

Lo anterior ya lo había puesto de manifiesto Cassirer, quien en su afán por aportar a la Antropología, se cuestiona por la especificidad de los seres humanos en comparación con los animales, sus seres más próximos. En este hecho, constata que ambos poseen un sistema receptor, que les permite recibir los estímulos biológicos, y un sistema efector, que les concede responder a ellos. Sin embargo, los seres humanos poseen, además, un sistema simbólico entre el receptor y el efector que “transforma la totalidad de la vida humana” al permitirles comprender y construir el mundo y transitar de las reacciones orgánicas a las respuestas propiamente humanas. Al respecto, afirma:

El hombre no puede enfrentarse ya con la realidad de un modo inmediato; no puede verla, como si dijéramos, cara a cara. La realidad física parece retroceder en la misma proporción que avanza su actividad simbólica. En lugar de tratar con las cosas mismas, en cierto sentido, conversa constantemente consigo mismo. Se ha envuelto en formas

---

<sup>117</sup> Apoyados en Mèlich (2010a, 2012a), entendemos la finitud no como muerte, sino como vida, como la situacionalidad (adverbial) del ser humano que para configurar un trayecto biográfico necesita incardinarse en un hábitat concreto del cual hereda una gramática particular.

lingüísticas, en imágenes artísticas, en símbolos míticos o en ritos religiosos, en tal forma que no puede ver o conocer nada sino a través de la interposición de este medio artificial. (Cassirer, 1968, p. 47-48).

Para el filósofo alemán, dicho sistema simbólico adquiere las formas fundamentales de mito-religión, lenguaje, arte, historia y ciencia. Por consiguiente, el hombre es un “animal simbólico”. Los animales tienen señales, el ser humano produce símbolos. Tanto los animales como el ser humano efectúan transmisiones, pero la diferencia radica en que mientras los primeros lo hacen a través de un lenguaje emotivo, subjetivo, físico, de gestos o sonidos para expresar rabia, desesperación, necesidad, etc.; los segundos lo hacen mediante un lenguaje proposicional, nocional, descriptivo, construido, que “no es una mera interjección, no es una expresión involuntaria del sentimiento, sino parte de una oración que posee una estructura sintáctica y lógica definidas” (Cassirer, 1968, p. 53)<sup>118</sup>. Este se presenta como objetivo<sup>119</sup>, con pretensiones de ser común y lleva consigo el desarrollo de la cultura: “El principio del simbolismo, con su universalidad, su validez y su aplicabilidad general, constituye la palabra mágica, el «sésamo ábrete» que da acceso al mundo específicamente humano, al mundo de la cultura” (Cassirer, 1968, p. 62) nos dice en el texto ya citado<sup>120</sup>.

En consonancia con Heidegger y Cassirer, para Duch (2002a) “la palabra humana ha sido el factor primordial y decisivo en la emancipación del ser humano

---

<sup>118</sup> A las señales, Herder las llama “sonidos naturales no articulados” (p. 140); son de carácter emocional y están dirigidos a expresar las pasiones y sensaciones. El filósofo alemán reconoce su existencia y funcionalidad no sin advertir que el lenguaje humano difiere de ellos. “Todos los animales, incluido el mudo pez, hacen resonar su sensación, pero no por ello posee ninguno de ellos, ni siquiera el más perfecto, el menor atisbo de lenguaje humano propiamente dicho. Estructúrense, refínense y organícense las voces como se quiera: si no hay, además, una inteligencia capaz de emplear el sonido con un propósito, no veo la manera de que el mencionado lenguaje conforme a la naturaleza se convierta en lenguaje humano, intencionado. Los niños emiten sonidos de sensación, como los animales, pero ¿no es enteramente distinto el lenguaje que aprenden del hombre?” (p. 142).

<sup>119</sup> Obviamente, en este contexto, “objetivo” no significa que el lenguaje describe la realidad tal cual es como pretende el realismo, sino que, a través de él, se configuran y vehiculan los pensamientos, las ideas, impresiones, visiones, intuiciones y emociones del ser humano.

<sup>120</sup> Del mismo parecer es Agamben (2007) cuando insiste en que “todo lenguaje que esté íntegramente comprendido en una sola dimensión (tales como el canto del grillo o como los otros sistemas de signos usados por el hombre además del lenguaje) permanecen necesariamente dentro de lo semiótico y para funcionar sólo necesita ser reconocido y no comprendido. Únicamente el lenguaje humano –en tanto que pertenece al mismo tiempo a lo endosomático y a lo exosomático– le añade a la significación semiótica otro sentido y transforma el mundo cerrado del signo en el mundo abierto de la expresión semántica” (p. 85-86).

respecto a la «coacción absoluta de lo orgánico» (p. 478). Las mediaciones se tornan en uno de sus factores constitutivos, ceñidas siempre a una tradición característica<sup>121</sup>, en la que debe responder a situaciones peculiares, con accidentes e incidentes específicos. La tradición es, o debería ser, el soporte sobre la cual el hombre se asienta para contrarrestar su finitud y, ante todo, se proyecte intrépidamente a ejercer su ferviente vocación de infinitud. La tradición puede ser reprimida, pero jamás suprimida (Duch, 1997): el yo sólo se forja a partir o desde ella, como un nosotros. No existe un “yo puntual”, es decir un “yo desvinculado” de “marcos referenciales”, sino que “saber quién soy yo es como conocer dónde me encuentro”, pues mi identidad se define a partir del “horizonte dentro del cual puedo tomar una postura” (Taylor, 2006, p. 52).

Unas mediaciones específicas al interior de una tradición se emparentan, irrecusablemente, con el perspectivismo o negación de una realidad empírica pura. Es el universo simbólico el que propicia al ser humano trascender la vida orgánica y construir sus representaciones para adaptarse al contexto, interpretarlo, transformarlo y transformarse permanentemente. Si es verdad que los hechos son indisolubles de las interpretaciones, también lo es que esas interpretaciones están informadas por un universo simbólico histórico que el ser humano asimila y que se torna en el lente a través del cual se relaciona con la exterioridad y consigo mismo: la conciencia histórica humana “sabe (...) colocarse en una relación reflexiva consigo misma y con la tradición: ella se comprende a sí misma por y a través de su propia historia. *La conciencia histórica es un modo de conciencia de sí*” (Gadamer, 1993, p. 60). Luego, la tradición es consustancial a los seres humanos; gracias a ella el mundo se les muestra. La “historia efectual” (Gadamer) circundante se erige como una condición previa y posibilitadora del acto hermenéutico.

\*\*\*

No es fácil abordar temáticamente la tradición, pues, hoy por hoy, al término se le ha inculcado un viso peyorativo. Todo lo tipificado de tradicional aparece, por lo general, como sinónimo de vetusto, erróneo, vedado, esclerótico e incapaz de responder

---

<sup>121</sup> Aunque hablamos de tradición es evidente que ésta no es monolítica, sino que está compuesta por un conjunto de tradiciones que conviven.



a las necesidades hodiernas. La Pedagogía, la Psicología, la Historia, las costumbres, etc. tradicionales deben quedar inhumadas en los anales del pasado; quien intente remitirse a ellas corre el riesgo de ser anatematizado atrocemente por una sociedad cautiva de un presentismo que estima la tradición como un mero abalorio y que, al confundir lo contemporáneo con lo normal y verdadero, incurre en la altivez ridícula de autolegitimarse imponiendo, desde el exterior, la ley a otros discursos, diciéndoles dónde está su verdad y cuál es la senda para hallarla e instruyendo sus procesos en una positividad ingenua (Foucault, 2003a).

La desaparición de la Tradición no es incompatible con la proliferación de un pasado completamente neutralizado. En nuestra sociedad son frecuentes las celebraciones y los aniversarios. La cultura de masas se ha apropiado también de personajes y épocas históricas con las que, convirtiéndolas en novedades, continúa inundando el mercado. Las excavaciones arqueológicas despiertan el interés del público y los historiadores continúan presentando y representando el pasado y escribiendo y vendiendo libros.

Pero, el que nos hayamos puesto a “hacer tradición” no significa que la tradición siga viva. La tradición, eso que la educación humanística se proponía conservar y renovar, ya no es el modo de existencia “cultural” de la sociedad ni el modo básico de “formación” de los individuos. La conservación y la renovación del pasado se nos habría hecho innecesaria tanto para ese presente perpetuo que fabrica la cultura de masas como para ese futuro organizado al que se orienta la racionalidad técnico-científica. (Larrosa, 2003, p. 585).

Aun cuando en cuantiosos casos un pasado lastrado por sus miserias es una rémora para el presente y el futuro, el presentismo omite que, igualmente, es parte de la anfibología de la tradición el no poder ser relegada por completo, ya que “el porvenir necesita provenir” (Marquard, 2001, p. 69). En atención a esto, a pesar de dicho descrédito, autores como Arendt (2016a, 2016b), Bárcena (2005b, 2011), Brezinka (1996), Duch (1997, 2002b), Flitner (1972), Gadamer (1993, 2012a, 2012b), Hansen (2002), Heidegger (2003a), Larrosa (2003), Marquard (2000a, 2001), Mèlich (2012a), Ouaknin (2006) y Pagès (2006) son enfáticos en manifestar que el hombre es un receptor, un heredero, un ser finito, de tradiciones, cuyo legado es fundamental porque lo asisten en su orientación y relación con el medio natural y sociocultural. La tradición faculta al ser humano para hacer del mundo su mundo, es decir para familiarizarse con

él y comenzar un proceso de construcción personal y social. Si “toda realidad que aprehendemos es ya una realidad interpretada” (Bollnow, 2003, p. 67), sólo la palabra como conducto hermenéutico nos permite instalarnos en ella.

Pero la palabra no es propiedad del individuo; tanto ella como él pertenecen a la tradición, lo que no significa, como lo veremos en el siguiente capítulo, que esta sea un “supersujeto” (Gadamer, 2012b, p. 357) colectivo, inmutable, absoluto, independiente de los seres humanos y regidor de los mismos mediante relaciones de estructura-superestructura. “El hombre se comporta como si fuera *él* el creador y el maestro del lenguaje, cuando en realidad es el *lenguaje* el que se adueña del hombre” (Heidegger, 2015, p. 15). Y, si la tradición es transmitida por la educación, se entiende, entonces, por qué esta es fundante para el ser humano, por qué se instituye para él como una necesidad no de conveniencia (relativa), sino absoluta o de subsistencia (Ferrero, 1998) y por qué Herbart (1983) afirma que “lo más elevado que puede hacer la humanidad en cada momento de su vida es presentar concentradamente a la generación joven el beneficio de sus ensayos anteriores, bien sea como enseñanza, bien como advertencia” (Int., § 7, p. 5).

### **5.3 Segunda aproximación al testimonio existencial desde una perspectiva pedagógica**

La tradición posee un arraigo antropológico que no la hace ni abstracta ni deslocalizada. Recurriendo a Benner (citado en Runge Peña, 2008), podemos aseverar que el saber perteneciente a la tradición, sedimentado en el lenguaje, es un constructo que el ser humano ha utilizado para hacerle frente a por lo menos tres situaciones problemáticas fundamentales: la convivencia, el hecho de tener que organizarse y regularse para vivir unos con otros; el enfrentamiento de los individuos con la naturaleza para dominarla y ponerla a su favor; la confrontación de los individuos consigo mismos, la cual los lleva a reconocer su fragilidad y limitaciones y a afrontar la vida para configurar un proyecto biográfico inmersos en el mundo en que nacen.

A causa de la brevedad de la vida, “porque cada uno llega tarde y se va pronto” (Marquard, 2001, p. 73)<sup>122</sup> y de su consecuente exigencia de ahorro energético, la educación, mediante los cuidados, la transmisión de la tradición y el desarrollo de la competencia gramatical, socorre al ser humano para que puede hacerse contemporáneo de su tiempo. Pero para que esta última sea efectiva y logre plenamente su cometido de permitirle la inserción en una cultura y de arrostrar, al menos, las tres susodichas situaciones problemáticas, las prácticas educativas deben transferir, de manera integradora, una pluralidad de lenguajes. Es un acto de candidez creer que la realidad en su complejidad pueda ser representada por medio de uno solo. De aquí que sea polifacética y el ser humano polifónico, es decir necesitado de diversos lenguajes para expresar con cierto grado de consistencia las múltiples facetas que la componen. Es esta convicción la que le permite a Duch (2002a) plantear la “logomítica” como concreción histórica e inherente al empalabramiento que el ser humano hace del mundo y de su propia existencia, en cuyo seno resulta imposible disociar “*mythos*”, imagen sensorial, y “*logos*”, concepto abstracto<sup>123</sup>. Oponerlos o intentar obliterar su coimplicación, fruto de la suplantación del polifacetismo y la polifonía por un monolingüismo omnicompreensivo y reduccionista, implicaría que el ser humano se viera abocado a una “crisis gramatical” conducente a un totalitarismo deshumanizante<sup>124</sup>.

En virtud de lo antecedente, la educación no puede restringirse exclusivamente a lo científico dejando de lado lo sapiencial<sup>125</sup>. Mientras lo primero manifiesta abiertamente su proclividad a la objetivación (acción sobre), la neutralidad y la explicación de una realidad exterior e independiente del sujeto, el segundo lo hace hacia

---

<sup>122</sup> Para el tópico de la *vita brevis* ver también Marquard (2000a) y Séneca (1990).

<sup>123</sup> No podemos olvidar que *conceptum* proviene del verbo *concipere* que significa contener, absorber, concebir y que a su vez deriva de *capere*, cuya traducción es coger, capturar (Corominas y Pascual, 1984b, p. 165).

<sup>124</sup> Específicamente en la esfera educativa, declara Egan (2005): “Quisiera hacer algunas reservas más antes de terminar: decir que el entendimiento es una «empresa narrativa» no implica que no sea también una empresa lógico-matemática, estética, moral, etc. (...); señalar que las historias tienen valor en la construcción de los contenidos curriculares no implica que *todos* los contenidos del currículo deban ser modelados siempre a través de historias; y el hecho de que nos concentremos en la forma del discurso de los cuentos de hadas no quiere decir que los niños no aprehendan y utilicen en su aprendizaje una gran variedad de formas de discurso”. (p. 178-179).

<sup>125</sup> Para Duch (2002b) la ciencia y la sabiduría son los dos aspectos colosales a la hora de representar el poliglotismo de los seres humanos.

la interacción (acción con), la implicación de este y su propia autocomprensión, de la cual, como vimos en el primer capítulo, es parte la autorreferenciación. Y es aquí, precisamente, donde tiene cabida y vigencia el testimonio: no es mediante fórmulas axiomáticas deductivas ni proposicionales como mejor puede transmitirse e inspirarse la experiencia de existir, sino mediante el testimonio que vehicula una sabiduría producto no sólo de la connatural localización mundana del ser humano, sino de su decisión resuelta de poetizar su propia vida en el acto mismo de vivir.

Ya en el capítulo anterior propusimos como primera aproximación al testimonio, la relación de una experiencia. Puntualizamos, asimismo, que en el acto de existir nos estamos refiriendo a una experiencia originaria-vital (Gadamer) y no a una de naturaleza científica, la cual no es más que una acepción históricamente precipitada, pero que, por razones discursivas (*episteme*) y no discursivas (poder), ha terminado imponiéndose abrumadoramente, situación que ha traído como consecuencia un empobrecimiento supino del término que, ineluctablemente, acarrea una simultánea depauperación implacable, nefasta y ominosa de lo humano.

Sin desconocer lo anterior, pero rebasándolo y encauzándolo propiamente al ámbito pedagógico proponemos una segunda acotación del testimonio existencial en términos de *expresión comunicativa que emite un educador de su experiencia personal de habitar humanamente el mundo, a partir de su posicionamiento en y ante un contexto concreto (finitud) que le permite deslizarse hacia su vocación de autotrascendencia, capaz de estimular y disponer a sus receptores a tomar conciencia y a acoger voluntariamente su propia posibilidad de existir-formarse mediante una respuesta personal, comprometida, auténtica y creativa.*

Esta sucinta definición es susceptible de desglose y ampliación de sus componentes, razón por la que consideramos pertinente destinar el resto de este trabajo a dicho cometido. Sólo ello nos permitirá entresacar su entraña, importancia, complejidad, alcances, limitaciones, implicaciones y vigencia en las prácticas educativas y formativas.

## 5.4 Testimonio y expresión

### 5.4.1 Del carácter expresivo del testimonio o de su afinidad con la sabiduría.

Que el testimonio existencial sea expresivo significa que aflora de dentro del sujeto. Según Corominas y Pascual (1984b), *expressio* en latín proviene de *expressum*, participio del verbo *exprimere* (exprimir, hacer salir). *Exprimere* está compuesto del prefijo *ex* (procedencia, separación del interior) y del verbo *premere* (apretar, oprimir).

Para nosotros, que el testimonio brote del interior no significa simplemente que emana de la capacidad empalabradora del ser humano, sino del arca personal de su experiencia vivida. Ciertamente, resulta una perogrullada asegurar que no hay testimonio sin testigo, pero en el testimonio existencial dicha proposición comporta una cualidad ontológica diferencial debido a que compromete al autor del mismo no sólo como sujeto de enunciación discursiva, sino de una acción cuyo contenido es su historia como animal no fijado (Nietzsche, 2005a) o el cultivo devenido e ininterrumpido de su ser a partir de lo acontecido:

Una impulsión no puede conducir a la expresión salvo cuando está en conmoción, en agitación. A menos que haya comprensión, nada puede ser expresado. La agitación marca el lugar de encuentro del impulso interno con el ambiente, que hacen contacto de hecho o en idea, creando un fermento. La danza guerrera o la danza de la cosecha del indígena no viene de adentro, excepto cuando hay una propensión hostil o es el momento de las cosechas. Para producir la excitación indispensable debe haber algo al frente, algo importante e incierto, como el resultado de una batalla o las perspectivas de una cosecha. Una cosa segura no nos despierta emoción. Por lo tanto, no es sólo la excitación lo que se expresa, sino la excitación-acerca-de-algo; por lo tanto, también, incluso la sola excitación, carente de un pánico completo, utilizará los canales de la acción a los que han recurrido anteriores actividades que tratan con objetos. Se limitará a simular la expresión como lo hacen los movimientos de un actor que interpreta su papel automáticamente. (Dewey, 2008, p. 76).

Desde este prisma puede colegirse en el actual capítulo nuestro acuerdo con Dewey (2008) en que, en las prácticas educativas, de cara al testigo (emisor), el testimonio como *expresión* implica alguna elaboración procesual, reflexiva, creativa e intencionada por su parte que le otorgue cierta capacidad de clarificar y organizar la

experiencia que lo oprime de tiempo atrás y la posibilidad de influir en los otros mediante su comunicación. La *expresión*, además de ser cavilada por requerir tiempo para su configuración, al modificarse el testigo y la experiencia, es asimismo permanente, es decir que, en vez de agotarse, con el paso del tiempo y el advenimiento de nuevos acontecimientos, adquiere formas que antes no poseía.

Como la estrujadura no da lugar a una patencia refleja, la *expresión* no es simplemente exteriorizar, desahogar o

dar curso a una impulsión (...) No hay expresión sin excitación, sin perturbación. Sin embargo, una agitación interna que se descarga inmediatamente en risa o llanto, pasa. Descargar es desembarazarse, despedir; expresar es quedar, impulsar un desarrollo, trabajar hasta la compleción. Un chorro de lágrimas puede traer descanso, un espasmo de destrucción puede dar salida a una cólera interna. No obstante, donde no hay administración de las condiciones objetivas, ni un modelado de los materiales, con la intención de dar cuerpo a la excitación, no hay expresión. Lo que algunas veces se llama un acto de autoexpresión podría mejor denominarse autoexhibición; revela a otros el carácter, o la falta de carácter. En sí mismo es solamente una expulsión (...) La transformación de los sonidos, balbuceos, parloteos, en lenguaje, es una perfecta ilustración de la manera como adquieren existencia los actos de expresión y también de la diferencia entre ellos y los meros actos de descarga. (p. 71).

Otra cosa sucede en relación con el receptor, ya que una acción puede ser expresión para él, indica algo del estado del emisor cuando la interpreta, pero no para este último al carecer de la conciencia requerida para catalogarse como tal.

\*\*\*

Si partimos de que el testimonio existencial abreva de la experiencia de existir, podemos aseverar que no se vincula con la *ciencia*, sino con la *sapiencia*, es decir con el saber vivir, que no es un saber especulativo sobre la vida, sino una experiencia plena de ella (Panikkar, 2015). Aun cuando es frecuente que en una sociedad tecnocrática como la nuestra, el sabio se asocie con el especialista en alguna(s) rama(s) del saber, esta acepción distorsiona el significado más genuino y vehemente del término. Primero, porque así concebido, generalmente, el precio que paga el sabio para alcanzar su

erudición es el retraimiento y la extrañeza del mundo circundante, cuando, en verdad, como sostiene Panikkar (2015) “no podemos tener ninguna experiencia de la sabiduría si no vivimos el mundo como nuestra propia patria” (p. 482). Segundo, porque aunque, desde la misma etimología, nos es posible inferir que al sabio lo asiste un saber, este no es de naturaleza teórica ni científica, sino que es fruto de la “praxis” (Aristóteles) y de la perspicacia necesaria para la autocomprensión y la autorrealización en relación con los otros y lo otro (Morla Asensio, 1994). La *sapiencia* es un conocimiento práctico enraizado en la experiencia de existir. Como bien lo indica Panikkar (2015) es acción y conocimiento, habilidad para estetizar la existencia y capacidad reflexiva para empalabrar dicha experiencia.

\*\*\*

Que la sabiduría sea activa no significa que en ella no concurra la pasividad. Si la sabiduría resulta de la experiencia al igual que esta posee una dimensión patética que es en la que despunta la capacidad de agencia del ser humano y que instiga a Panikkar (2015) a comentar:

No se puede buscar la sabiduría. Solo es posible prepararle una morada. La expresión «buscar la sabiduría» no significa darle caza como si fuera un objeto, algo que puede perseguirse. La sabiduría no representa la meta final de un largo peregrinaje (...) Ninguna violencia del pensamiento, ningún esfuerzo y ninguna búsqueda conducen a este fin. La búsqueda de la sabiduría ofendería su independencia y su libertad soberana. Existen dos posibilidades: o bien quiero ejercer de señor de la sabiduría y disponer de ella como de una sierva (necesito esto y aquello, quiero el saber, el poder, diversiones); o bien dejo que la sabiduría me penetre, me ilumine, me habite. Entonces la iniciativa es suya y esto pertenece al orden mismo de la realidad, de manera que todo lo que yo pudiera encontrar en otra parte no sería ya sabiduría para mí (...) La actitud adecuada frente a la sabiduría es ponernos frente a ella privados de todo poder. Porque ella tampoco lo tiene. Solo le otorgan autoridad aquellos que se dejan visitar espontáneamente por ella. No es un objeto de la inteligencia o de la voluntad. (p. 488-489).

\*\*\*

La sabiduría como saber artesanal, como destreza en el arte de vivir, evidentemente, implica sesudez para darle un orden a la vida que, aunque transitorio, es

esencial para promover el bienestar personal e inculcar sentido a un entramado caótico de relaciones con el entorno en el que, muchas veces, impera el infortunio y el temor que le es correlativo (Crenshaw, 2010). De aquí que la sabiduría y, por ende, el testimonio existencial en el que está adosada, se emparenten con *sapere*<sup>126</sup> no sólo en su acepción de saber-conocer, sino en la de “dar sabor” desde dos perspectivas. Una, la de la sensatez, referida por san Isidoro de Sevilla (2004) cuando, al derivar “sabio”, de *sapor* afirma que “así como el gusto es apropiado para discernir el sabor de los alimentos, así el sabio se encuentra capacitado para apreciar las cosas y sus causas, porque conoce cada una de ellas y las enjuicia con criterio de verdad” (X, 240, p. 837). La segunda, la sugerida por Panikkar (2015) quien al proponer la felicidad o vida auténtica como “criterio” y “fruto inmediato” de la sabiduría abre la puerta para que en ella no sólo tenga parte lo intelectual, sino también lo afectivo, lo gozoso. “Quien me encuentra, encuentra la vida y quien me ofende se daña a sí mismo” reza el libro de los Proverbios (Prov 8,35-36). “La sabiduría nos da felicidad, gozo; es el lugar donde el ser humano se siente en casa, donde puede ser él mismo, donde puede, por lo tanto, ser feliz” (Panikkar, 2015, p. 467). Ambas acepciones, sabiduría como saber y como dar sabor, aparentemente inconexas, están aunadas en el testimonio de existir, ya que sólo sabe del arte de vivir quien siente la vida, quien la ha paladeado intensamente. Por eso, en la sabiduría no se anida únicamente un saber, también una capacidad.

Esto ya lo habíamos puesto de manifiesto en el capítulo anterior cuando afirmamos que el testimonio existencial no se entronca con el *testis*, sino con el *superstes*. En tanto que el primero está caracterizado por la despersonalización (un tercero, *terstis*)<sup>127</sup>, el segundo hace referencia a “aquel que se mantiene (*stat*) sobre (*super*) la cosa misma”, es decir a “aquel que ha pasado un acontecimiento cualquiera y subsiste *más allá* de [él]” (Benveniste, 1983, p. 404). Si el existir como totalidad es un

---

<sup>126</sup> Corominas y Pascual (1983) aseguran que *sapidus* (sabio) está empalmado con *sapere* que, aparte de “saber”, “tener inteligencia”, “ser entendido”, significa, de igual manera, “tener tal o cual sabor (*sapor*)”, “ejercer el sentido del gusto, tener gusto”. Este “tener sabor”, especialmente “buen sabor” aparece en la acepción figurada “prudente”, “juicioso” que es, precisamente, la que recoge San Isidoro de Sevilla.

<sup>127</sup> Recordemos que *testis* proviene de la raíz indoeuropea *trei* y del verbo *stare* (estar en pie, erigirse). Por consiguiente se establece como un tercero que ayuda a dirimir un asunto irresoluto entre dos partes.



acontecimiento experiencial, sólo aquel que lo ha franqueado como peligro, como prueba, como período difícil y ha sobrevivido es *superstes* (Benveniste, 1983).

De la misma manera que el zumo se logra al exprimir las uvas, el testimonio resulta, en las prácticas educativas, de extraer narrativamente el acto de existir ya cuando el educador es azuzado por otro, ya por la opresión que ejerce (el existir) en su interior. Aquí vale la pena reiterar tres breves aclaraciones:

1. La narrativa no sólo se cristaliza en discursos orales y escritos. Los rituales, las formas de relación intra e interpersonal, los comportamientos, los símbolos, los gestos, las posturas, la ética, los sueños y los silencios constituyen eventos discursivos narrativos y epifánicos de una gran historia desplegada en un trayecto biográfico. El existir, como experiencia originaria de situarse en el mundo, se expresa no sólo a través del mensaje, sino también de las prácticas de cada ser humano.
2. Ya hemos comentado que el testimonio puede ser abordado como un recurso didáctico, lo cual, pese a que es necesario y meritorio, no es objeto de análisis para nosotros. El testimonio existencial en las prácticas educativas, incluso en aquellas que están atravesadas por un ejercicio de racionalización de las mismas, también puede surgir en situaciones concretas (una pregunta, una circunstancia disruptiva, etc.) que impelen al educador a un posicionamiento personal reflector de su práctica misma de existir. Es una intervención que se hace *in situ* no carente de intención, pero sí ausente en la planeación didáctica. Utilizando el argot de la telefonía móvil podríamos decir que hay tesituras que lleven al educador a que, con circunspección, se ponga en “modo testimonio”, como forma reflexiva y concreta de mediar, encauzar y responder a ellas.
3. En las prácticas educativas, el testimonio existencial del educador fluye constantemente en sus diferentes modalidades expresivas (numeral 1) por la presión que ejerce el existir mismo en él. Esta es una de las variables que origina el testimonio como huella de una existencia labrada a pulso a partir

de la capacidad *autopoiética* intrínseca a todo ser humano. Muchos de nosotros hemos constatado que en el encuentro intersubjetivo, sin necesidad de recurrir a una visión del educador como sujeto cartesiano enarbolando una intencionalidad manifiesta, el testimonio que mana naturalmente puede tener resonancias formativas en quien es interrogado por él que, incluso, pasan desapercibidas para el mismo testigo. Aun en las prácticas educativas orientadas por pedagogos, podría decirse que, en este numeral, el testimonio existencial estaría emplazado con mayor nitidez en el mundo de la vida, de lo pre-predicativo, pre-teórico y pre-judicativo, o si se prefiere podría interpretarse más en términos de educación funcional (Benner, 1990; Brezinka, 1990; Runge y Muñoz, 2012), currículo oculto (Jackson, 1992, Torres, 1998), “transmisión silenciosa” (Asensio, 2013), “enseñanza implícita” (Jackson, 1999) o “influencia tácita” (Jordán, 2003).

#### **5.4.2 Del talante ficcional-facticio del testimonio.**

Ya hemos clarificado que sólo hay experiencia en el lenguaje, es decir que esta es siempre inteligida lingüísticamente, y que el lenguaje es el medio a través del cual revelamos nuestras experiencias. De aquí que todo testimonio sea una expresión albergadora de una experiencia de existir. Planteamos ahora la siguiente pregunta: ¿Qué relación hay entre el relato continente y la realidad contenida?

Retomando los conceptos del primer capítulo, podríamos formular que el testimonio se emparenta con el *discurso* y la experiencia con la *historia*. Sin circunloquios: todo testimonio existencial tiene una función vicaria con respecto a la experiencia de existir, es una mediación simbólica interpretativa que la hace presente, pero no es la experiencia misma que como *positum* está ausente. Pese a que sólo la expresión testimonial posibilita la explicitación de la experiencia, no hay isomorfismo entre ellas, su relación es asintótica. Hemos reflejado en páginas precedentes que en toda experiencia hay una otredad que asalta a la mismidad. El carácter simbólico del testimonio provoca que este no se instale en alguna de las partes de la dicotomía, “no es lo uno o lo otro, sino que presenta lo *uno en lo otro* y lo *otro en lo uno*” (Duch, 1979, p. 47), admite que la otredad se transparente en la mismidad sin que sea un mero reducto

de esta; el testimonio es, pues, “un fragmento de la realidad palpable y mundana, pero remite a algo situado allende de ese ámbito de realidad” (Duch, 1979, p. 47).

Valiéndonos de los planteamientos de Ricoeur (2004a) podemos sostener que el testimonio no debe asociarse con calco ni con representación (como redoblamiento presencial) de una realidad preexistente, sino con imitación creadora (“*mimesis praxeos*”) que, en simultaneidad, produce un corte o discontinuidad y una unión o vinculación con la experiencia de existir como fase prefigurativa del mismo. De aquí que tomando prestada la jerga de Chillón (1999, 2014), podamos afirmar que el testimonio es de naturaleza “ficcional”. Para él, “ficcional” es un término dilacerado en exceso por aquellos que lo hermanan con engaño, fingimiento e irrealidad. Teniendo como trasfondo el perspectivismo nietzscheano que, como vimos en el segundo capítulo, liga el lenguaje con el tropo y la metáfora<sup>128</sup>, el pensador catalán considera que la ficción es una propiedad consustancial al mismo que, en vez de instituirlo como una duplicidad de la realidad, le habilita su capacidad traslaticia de la experiencia en vocablos y secuencias comunicativas de mayor complejidad (transubstancialidad lingüística)<sup>129</sup>.

Que toda dicción sea ficción no significa que esta última no se trasvase a los actos enunciativos del ser humano, recalados por un “estatuto estético” o índole formal y expresiva, en diferentes modos que podrían delimitarse a través del grado de su “estatuto gnoseológico”: de mayor referencialidad a mayor fabulación. En vista de esto, Chillón (1999, 2014) propone las siguientes modalidades de enunciación ficcional:

1. Facticia o ficción tácita: propende intencionadamente a la veracidad con una cuota de ficción mínima. Este término lo emplea Chillón (1999, 2014) como sucedáneo de “no-ficción”<sup>130</sup>, ya que, según lo examinado previamente, una

---

<sup>128</sup> Un buen análisis de la concepción hermenéutica de la verdad desde los aportes de Nietzsche puede apreciarse en el trabajo de Conill (2016).

<sup>129</sup> Creemos que es lo mismo que sostiene Husserl (1962) con el siguiente aserto: “Pudiera parecer que éste [el lenguaje] abarcara toda la vida anímica del hombre; pues también suele decirse: «En el lenguaje expresa el hombre su vida anímica». Con todo, hay que ser precavidos. El hombre no «expresa» verdaderamente en el lenguaje *toda* su vida, ni puede expresarla” (p. 25).

<sup>130</sup> Para Chillón (1999, 2014), el hiato entre “ficción” y “no ficción” es una falacia infundada. Quienes la tremolan sostienen, respectivamente, que mientras una es fruto exclusivo de una imaginación etérea, falseadora y desasida de la realidad (autárquica), la otra tiene la capacidad de reproducirla

“enunciación no-ficcional” sería una *contradictio in adiecto*. Aunque no es una reproducción de la realidad (verdad objetiva), la enunciación fáctica sí constituye una representación *cum fundamento in re* (mimética-referencial) mediada por convenciones lingüísticas (creativa). La enunciación facticia, pese a que no expresa objetivamente lo que es la realidad, sí la objetiva a través de empalabramientos ceñidos a juegos de lenguaje sociohistóricos.

Se divide en:

- a) Facticia de tenor documental: se caracteriza por su veracidad y su alta verificabilidad por contrastación empírica o inferencia lógica. Como ejemplos tenemos los reportajes periodísticos y la historiografía.
  - b) Facticia de tenor testimonial: precisada por su veracidad y su escasa y difícil verificabilidad. Aquí emplazaríamos la literatura testimonial y lo que, en términos generales, hemos denominado en el primer capítulo narraciones autorreferenciales. Asimismo, el testimonio existencial resaltando que su comprobación es impracticable como lo explicaremos posteriormente (numeral 5.6.2).
2. Ficticia o ficción explícita: dicción que no bascula hacia la veracidad referencial, sino hacia una fabulación manifiesta y deliberada de lo “real” que desborda el carácter ficcional inmanente a la enunciación lingüística. Esto no denota que en su interior no puedan alojarse verdades esenciales o lo que Scholes et al. (2006) llaman verdades simbólicas, éticas o metafísicas<sup>131</sup>.

Para que surta efecto, insta a los interlocutores a que suscriban un “pacto de suspensión de incredulidad” y de confianza condicional que, si bien acepta su déficit referencial, no por ello desecha el que tenga algún sentido.

---

objetivamente. A nuestro juicio, esta dicotomía, así entendida, resulta inviable. La primera porque por más quimérico que sea el mundo presentado, siempre conserva algún anclaje a la realidad; de lo contrario resultaría totalmente ininteligible. La segunda a razón de que es incompatible con nuestra finitud, la cual, según ya explicamos, sólo nos autoriza el acceso óptico a través de mediaciones lingüísticas culturales e históricas.

<sup>131</sup> Ver el numeral 3 del apartado 1.1 “Breve aproximación a la narrativa”.

Se difracta en:

- a) Ficticia de tenor realista: enunciación determinada por la búsqueda de una verdad de experiencia esencial mediante el cultivo de la verosimilitud referencial en la que se crean mundos posibles aposentados en la representación de mundos reales. Como ejemplo tenemos la novela realista.
- b) Ficticia de tenor fabulador o mitopoiético: se distingue por la exploración de una verdad de experiencia esencial a través de la verosimilitud autorreferencial. Más que sobre una realidad exterior constatable, recae sobre una experiencia interior fundante a nivel vital, que acontece sin cesar y que se presenta con la ayuda de discursos atiborrados de imaginación, sueño o ensueño. Comprende el mito, la leyenda, la novela y el cine realistas simbolistas o expresionistas y fantásticos.
- c) Ficticia de tenor falaz: enunciación en la que un interlocutor busca premeditadamente la falsedad y el engaño abusando de la inexperiencia, la ingenuidad y la confianza del otro. No tiene valimiento la suspensión de la incredulidad<sup>132</sup>.

Siendo el lenguaje hechura humana, tanto la enunciación facticia como la ficticia son subjetivas y están impregnadas de imaginación lo que no significa que la primera, por un compromiso educativo, ético y político, no tenga afección de empalabrar de modo veraz y fehaciente, aunque no cabal, lo efectivamente sucedido. Pese a que puede haber motivaciones turbias que lleven al sujeto a mentir, la veracidad en el testimonio no es más que un desiderátum jamás alcanzado.

---

<sup>132</sup> Puede parangonarse la tipología de enunciación ficcional propuesta por Chillón (1999, 2014) a la expuesta por Scholes et al. (2006) con respecto al significado narrativo. En términos generales existe un símil entre ellas, aunque, a nuestro modo de ver, el escritor ibérico detalla mejor que los norteamericanos lo que, en su orden, denominan la “enunciación ficticia o ficción explícita” y el carácter “ilustrativo” del significado narrativo.

Por último apuntemos que si el ser humano está circunstanciado espaciotemporalmente en su existir (capítulo 4), también lo está en su expresar. Al ser el testimonio una acción discursiva de carácter hermenéutico, se infiere su aprisionamiento por la historicidad, la cual hace sentir inexorablemente sus grilletes desde dos flancos interdependientes: los convencionalismos socioculturales y la aptitud refigurativa de cualquier interpretación (capítulo 6). Con relación al primero afirman Bruner y Weisser (1995):

Desde muy temprano en la vida (...) estamos ceñidos por fuertes convenciones no sólo de *qué* decimos cuando hablamos de nosotros mismos, sino de *cómo* lo decimos, a quién, y demás. De hecho, las convenciones en cuanto a estilo y género son tan fuertes que prevalecen aun en actividades tan solitarias como los soliloquios nocturnos y la redacción de nuestro diario íntimo. (p. 177).

No huelga decir que asimismo es cierto que lo sociocultural adquiere sentido desde las perspectivas individuales que transmite el testimonio, las cuales, usualmente hallan cierto consenso.

\*\*\*

Hay convergencia en el carácter “facticio” del testimonio del *testis* y del *superstes*, pero la referencialidad sobre la que recaen las enunciaciones varía. En el testimonio del *testis* impera la abstracción categorial; interesa el paisaje externo con independencia de lo que acontezca en el testigo. En el caso de que el objeto de la narración sea su propia vida importa una reconstrucción objetiva de los hechos vividos por el testigo susceptible de verificación. El testimonio del *superstes*, por el contrario, “invierte el movimiento natural de la atención” (Gusdorf, 1991, p. 11), pues viaja de la geografía exterior hacia la interior. No es que deseche las acciones del sujeto o el mundo circundante, lo que sucede es que los mira bajo la lupa de su formación: “El proceso principal es el de revelación interior que le asigna a factores y acontecimientos externos una significación «catalítica». El mundo de los hechos externos es importante sólo en la medida en que consiga «liberar» (...) un movimiento interior” (Weintraub, 1991, p. 23). Por ejemplo, ante un acontecimiento concreto como el nacimiento de un hijo, desde la perspectiva del *superstes* pasa a un segundo plano la exactitud en la fecha

del nacimiento, la hora, el nombre del hospital, el número de la sala de parto, el piso en la que esta se encuentra, la temperatura interna y la externa, la cantidad de profesionales que asistieron el alumbramiento, sus fisonomías, el color de sus trajes, el itinerario preparto seguido por los progenitores, la descarga emotiva de éstos, las palabras que pronunciaron, el volumen de lágrimas derramadas, el peso del recién nacido, etc. Más que una relación exacta de estos hechos y, por tanto, una correspondencia estricta entre ellos y lo relatado, lo que prima es una comprensión actual de cómo el acontecimiento advenido agrietó su existencia, cómo lo somatizó, cómo configuró su identidad; en últimas, su autointerpretación formativa (como proceso y estado) en estrecha conexión con su sentido existencial. Evidentemente, esta, amén de lo que el testigo es, incluye los posibles abiertos imperceptibles hasta ese momento.

Es cierto que tanto el testimonio del *testis* como el del *superstes* están dotados de una determinación epistemológica por cuanto poseen una aserción como atributo esencial, pero también lo es que mientras en el primero ella recae sobre el mundo fenoménico, en el segundo lo hace sobre la *ipseidad* del testigo. Por eso, Ricoeur en su artículo “L’atestation: entre phénoménologie et ontologie” (1991) y en *Sí mismo como otro* (1996) desarrolla la voz *atestación* para diferenciarla del testimonio en su sentido cuasi-empírico y jurídico. La *atestación* para nosotros es la acción del *superstes*. Además de la epistemológica adquiere una determinación ontológica, en virtud de que su contenido no es extraño al testigo, sino que es su misma formación. Como señala Begué (2003):

El testigo se siente como visitado por una alteridad, como “robado por otro”, pero, paradójicamente, al dar testimonio de este “otro” y rendirle su homenaje, se recoge a sí mismo y en ese movimiento acrecienta su ipseidad. Hay una *conveniencia mutua* entre la acción de dar testimonio y la ipseidad. (p. 333).

El *superstes*, a través de sus palabras, rituales, acciones, interrelaciones, sueños y silencios da testimonio de sí mismo. “Atestigua en el corazón de la experiencia”, pero su atestación “va más allá de la experiencia” (Ricoeur, 1994, p. 125-126), la trasciende, la sobrepasa porque desencadena una identidad narrativa adjudicadora de cierta

articulación entre el pasado, el presente y el futuro: el ser humano no es sólo lo que es, sino lo que puede ser (proyecto); en él concurren acto y potencia, realidad y virtualidad.

Por eso, la atestación es “la seguridad [no certeza] de ser uno mismo agente y paciente” (Ricoeur, 1996, p. XXXVI) o “el crédito y la fianza [sin verificación] de *existir* según el modo de la ipseidad” (Ricoeur, 1996, p. 334). Ya hemos manifestado que es en el encuentro con la alteridad en donde el sujeto se subjetiva, pero es en la *atestación*, como mediación lingüística, en donde el sujeto construye su “sí mismo”<sup>133</sup> diciéndolo (“*mimesis praxeos*”). Por ende, la *atestación* no sólo es subjetiva, sino que forja la subjetividad<sup>134</sup>.

El hombre que, al evocar su vida, parte del descubrimiento de sí mismo, no se entrega a una contemplación pasiva de su ser personal. La verdad no es un tesoro escondido, al que bastaría con desenterrar reproduciéndolo tal cual es. La confesión del pasado se lleva a cabo como una tarea en el presente: en ella se opera una verdadera autocreación. (Gusdorf, 1991, p. 16).

Finalmente digamos que la verdad que se aloja en el testimonio del *superstes* es un proceso comprensivo fruto del nexo personal, singular, circunstanciado e histórico de este con la exterioridad. La verdad del testimonio existencial está adherida al existir mismo, está vinculada a las experiencias y al contexto de significación en el que eclosionaron. “No quieras derramarte fuera; entra dentro de ti mismo, porque en el interior del hombre reside la verdad” sugiere san Agustín (1966, p. 159). Si el ser humano es *ipseidad*, apertura, gestación, flujo, la verdad es *aletheia*, expansión y desvelamiento paulatino del ser del existente, epifanía constante y ondeante de este y de la realidad dependiente del mismo: “La persona comprendida como personaje de relato,

---

<sup>133</sup> Nosotros utilizamos indistintamente “yo” y “sí mismo” en términos de lo que este último significa. Para Ricoeur (1996) “*decir sí no es decir yo*” (...) “En el plano propiamente fenomenológico, las múltiples maneras con que lo otro distinto de sí *afecta* a la comprensión de sí por sí señalan precisamente la diferencia entre el *ego* que se pone y el *sí* que sólo se reconoce *a través* de estas mismas *afecciones*” (p. 187, 365). Aunque el “yo” como intuición personal que tiene cada uno de su ser puede solaparse con el “sí mismo” no alcanza a “atestiguar que lo Otro no es sólo la contrapartida de lo Mismo, sino que pertenece a la constitución íntima de su sentido” (Ricoeur, 1996, p. 365).

<sup>134</sup> Al concebir la existencia desde un enfoque narrativo nos oponemos a los puntos de vista materialistas y estructuralistas en los que el ser humano termina diluido en el sistema, ya que, sin negar su afincamiento en él, creemos con Arendt (2011), que es mediante la acción y el discurso que este se revela distinto y único.



no es una entidad distinta de *sus* experiencias. Muy por el contrario: ella comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia contada” (Ricoeur, 1996, p. 147).

Como dice Levinas (2005) comentando a Heidegger “el hombre no es pues un sustantivo, sino primeramente un verbo: en la economía del ser, es el «revelarse» del ser” (p. 101). Re-velar el ser significa descubrirlo y, simultáneamente, encubrirlo en el acto mismo de la comprensión reflexiva. El testimonio existencial subtrae y adiciona, quita el velo y lo reduplica (Melloni, 2015). Exponer el ser significa, como lo hemos dicho, crearlo mediante el empalabramiento. Con la ayuda del testimonio existencial, el testigo ofrece una captación clarificativa del “sí mismo”, una temporalización de su ser<sup>135</sup>, pero que nunca llega a comprender plenamente: “El modo de ser de una cosa se nos revela hablando de ella. Lo que queremos expresar con la verdad –apertura, desocultación de las cosas– posee, pues, su propia temporalidad e historicidad” (Gadamer, 2012b, p. 62). Homologar verdad con transparencia del ser sería ignorar el talante ficcional del testimonio existencial y no haber leído nunca a Freud.

#### **5.4.3 Del valor soteriológico del testimonio para el testigo.**

Al ser el testimonio una configuración lingüística de la experiencia, este participa de la propiedad emancipadora del empalabramiento que aviva en los humanos su condición transorgánica. Aunque, el testimonio puede tener efectos en el receptor (capítulo 6), es evidente que también cumple sus cometidos en el emisor. Por eso estamos convencidos de que, incluso en las prácticas educativas, interactivas por naturaleza, debe ser abordado no sólo desde una perspectiva interpersonal, sino también intrapersonal, tal y como lo hemos hecho en el capítulo 4 y en lo que va corrido del 5. Al fin y al cabo dicha *díada* no es disgregable ni antitética porque lo interpersonal es *conditio sine qua non* para la formación de lo intrapersonal ni porque lo intrapersonal es la esfera, entre bastidores, en la que se fragua el yo que se exhibe en el ámbito interpersonal. Merced a ello toda identidad es heterónoma-contingente, dependiente de la cultura y de las situaciones, y autónoma, consecuencia de un proyecto de vida.

---

<sup>135</sup> Queda claro que aunque la formación es dinámica porque está en correlación constante con un proceso experiencial incontenible, ésta alcanza cierta sedimentación ontológica que rechaza cualquier intento de volatizarla (Amengual Coll, 2016).

A nuestro modo de ver, los principales ministerios del testimonio existencial en el testigo son:

**5.4.3.1 Comprensión retrospectiva de la existencia.** Sirviéndonos de los planteamientos de Ricoeur (2004a), podemos afirmar que la finalidad del testimonio no es la mera recapitulación del pasado, sino la estructuración de la experiencia o humanización del tiempo. ¿Qué significa esto? Que gracias a que el testimonio es una mediación simbólica (configuración) entre la experiencia (prefiguración en el campo práctico) y la recepción del mismo (refiguración), al ser humano le es agible mudar de una temporalidad impersonal y aséptica a otra biográfica en la que le es asequible la composición de una secuencia (pasado, presente y futuro) que le favorezca la intuición de ciertas continuidades a pesar de las dislocaciones y transformaciones, frecuentemente imprevistas y precipitadas, que le aquejan.

Heidegger erige la hermenéutica como meollo de la analítica existencial; con su hermenéutica de la facticidad pone de manifiesto que el ser humano en su existir articula su mundo y su ser-en-el-mundo mediante la interpretación:

En el lenguaje óntico se usa a veces la expresión «comprender algo» en el sentido de «ser capaz de una cosa», de «poder hacer frente a ella», de «saber hacer algo». Lo existencialmente «podido» en el comprender no es una cosa, sino el ser en cuanto existir. (Heidegger, 2003a, § 31, p. 162).

Ricoeur, adopta como basal dicha convicción, pero, agrega que la comprensibilidad del existir o proceso formativo del sujeto se gestiona a través de las narraciones: “La vida solamente se comprende a través de las historias que narramos sobre ella” (Ricoeur, 2006, p. 20).

Mirando hacia el pasado, el testimonio, como manifestación narrativa, es una objetivación simbólica que pone en funcionamiento un círculo hermenéutico en el que es posible la comprensión de las experiencias en relación con la totalidad del existir y del existir propio como relato global a través del enlace ordenado y razonable de las experiencias. A esto apunta Amengual Coll (2016) cuando declara que

la vida se nos presenta como una multitud de experiencias de índole diversa tocante al pensamiento, el sentimiento, la voluntad y la acción, de modo que la experiencia de vida, en singular, tiene el significado de un cierto balance de la vida, el cual implica que experiencias singulares son integradas en un todo e interpretadas desde él. (p. 275).

\*\*\*

Permítasenos en este punto una pequeña digresión. La comprensión existencial no es un fruto exclusivo del testimonio tal y como aquí lo estamos conceptualizando, debido a que no es la única mediación simbólica existente. Reiteramos lo ya declarado a comienzos de esta subdivisión: no todo empalabramiento narrativo es asimilable al testimonio, lo que no implica que este sea inane. No nos llamemos a engaños: es tal la “crucialidad” del empalabramiento de, en y para la vida de los seres humanos que restringirlo a una única manifestación no sería más que un mero espejismo despótico.

Ricoeur (2004a) distingue entre “simbolismo implícito o inmanente” y “simbolismo explícito o autónomo” (p. 120). El primero “sirve de base a la acción, hasta el punto de constituir su primera significación” (p. 120) y el segundo consiste en una posterior objetivación de la acción de manera verbal o escrita. El “simbolismo implícito” es el prediscurso del “simbolismo explícito”. Evidentemente es un discurso real, pero no “narrado todavía”, silente si se quiere, aunque necesario para que el ser humano entienda los hechos, ya que la única manera de hacerlo es estando enredado en discursos. Ricoeur (2004a) no es indiferente a la paradoja de dicha expresión: ¿Cómo es posible un discurso no narrado todavía? Al respecto sostiene:

Sin abandonar la experiencia cotidiana, ¿no somos propensos a ver en tal encadenamiento de episodios de nuestra vida historias “no narradas (todavía)”, historias que piden ser contadas, historias que ofrecen puntos de *anclaje* a la narración? No ignoro lo incongruente que es la expresión “historia no narrada (todavía)”. La historia, ¿no es, por definición, algo narrado? Ciertamente, si hablamos de historias efectivas. Pero, ¿es inaceptable la noción de historia potencial? (p. 144)<sup>136</sup>.

El “simbolismo explícito” sería prolongación del simbolismo implícito, secundario con respecto a este, porque, mediante su configuración, patentiza el relato no

---

<sup>136</sup> Ricoeur denomina aquí “historia” a lo que nosotros en el capítulo 1 llamamos “discurso”.

contado: “Si, en efecto, la acción puede contarse, es que ya está articulada en signos, reglas, normas: desde siempre está *mediatizada simbólicamente*” (Ricoeur, 2004a, p. 119).

Para Ricoeur (2004a), la paradoja anterior desvela que toda experiencia temporal está prendida por una estructura pre-narrativa que “nos fuerza a otorgarle [a esta última] una narratividad incoativa que no procede de la proyección –como se dice– de la literatura sobre la vida, sino que constituye una auténtica demanda de narración” (p. 144). En relación con esto afirma Barbara Hardy: “La narrativa (...) no debe ser considerada una invención estética utilizada por los artistas para controlar, manipular y ordenar la experiencia, sino como un acto primario de la mente transferida al arte desde la vida” (Citado en McEwan y Egan, 2005, p. 14). *Ergo*, la narrativa es un modo de pensamiento consustancial al ser humano en su accionar.

A nuestro juicio, amén de la pre-estructura narrativa de la experiencia, la concomitancia de ambas formas de simbolización asesta dos realidades:

1. Hay experiencias que, por su significatividad o por la búsqueda de vínculos comunitarios, desbordan el “simbolismo implícito” abocando al ser humano a su comunicación.
2. El carácter inagotable de la narración como práctica hermenéutica. Siendo la primera simbolización esencial por conferirle legibilidad a los acontecimientos y las acciones, resulta muchas veces insuficiente, requiriendo del auxilio de la segunda como actualización del potencial latente que se anida en aquella, no porque narrativamente sea de un estatus inferior, sino porque precisa de una interpretación más elaborada e íntegra que, pese a estar ineluctablemente desfasada de la experiencia, pueda dar cabida a una expansión en la que, nombrando nuevamente la realidad, se descubran relaciones, ópticas, paisajes, irisaciones y pliegues inéditos. Esta inefabilidad de la experiencia descansa, a nuestro parecer, sobre un conciso y lúcido dictamen de Gadamer: “El principio supremo de la hermenéutica filosófica, tal como yo la concibo, (...) es que nunca somos capaces de decir

enteramente lo que desearíamos decir” (Citado en Grondin, 2003, p.200); o, en palabras de Cortázar: “Las palabras nunca alcanzan cuando lo que hay que decir desborda el alma”.

El “simbolismo explícito” se erige, por consiguiente, como una nueva toma de conciencia que recae no sólo sobre las experiencias vividas en su individualidad, sino sobre el conjunto mediante un ensamble de las mismas que, al unificarlas, tiende a la configuración del sentido existencial.

En la inmediatez de lo vivido me envuelve generalmente el dinamismo de la situación, impidiéndome ver el todo. La memoria me concede perspectiva y me permite tomar en consideración las complejidades de una situación, en el tiempo y en el espacio. Al igual que una vista aérea le revela a veces a un arqueólogo la dirección de una ruta o de una fortificación, o el plano de una ciudad invisible desde el suelo, la recomposición en esencia de mi destino muestra las grandes líneas que se me escaparon, las exigencias éticas que me han inspirado sin que tuviera una conciencia clara de ellas, mis elecciones decisivas. (Gusdorf, 1991, p. 13).

En atención a lo anterior, el “simbolismo implícito”, como lo propusimos en el cuarto capítulo, caería bajo el dominio de una comprensión práctica imprescindible para asimilar cualquier experiencia. El testimonio existencial que aquí nos ocupa, desde una perspectiva pedagógica, es una mediación simbólica explícita o autónoma de temple expresivo que puede surgir ya en una situación educativa que lo requiera, ya por la opresión que ejerce el existir en el interior del testigo-educador.

\*\*\*

Retomando el cauce de nuestro asunto principal digamos que el testimonio se constituye, por tanto, en una composición narrativa inductora de la comprensión existencial, mediante una trama o puesta en intriga que promueve la visión orgánica y global del trayecto biográfico. La trama es “un dinamismo integrador que extrae una historia, una y completa de un conjunto de incidentes: eso es tanto como decir que transforma ese conjunto *en* una historia una y completa” (Ricoeur, 2008, p. 384).

Es verdad que la recurrencia a la trama puede afluir en la “ilusión biográfica”, desenmascarada vehemente por Bourdieu (1997) hace algunos años<sup>137</sup>:

«La vida» constituye un todo, un conjunto coherente y orientado, que puede y debe ser aprehendido como expresión unitaria de un «propósito» subjetivo y objetivo, de un proyecto (...) Esta vida organizada como una historia (en el sentido de relato) se desarrolla, según un orden cronológico que es asimismo un orden lógico, desde un comienzo, un origen, en el doble sentido de punto de partida, de inicio, pero asimismo de principio, de razón de ser, de causa primera, hasta su término que es también un fin, una realización (*telos*). (p. 74-75).

De lo corrido hasta este paraje puede colegirse nuestro acuerdo con Bourdieu en que es procaz, obtuso e incluso presuntuoso, aquel que, movido por la “ilusión biográfica”, sea capaz de propugnar, a través de una narración, un yo congruente y unitario, cuyo decurso existencial, como sucesión cronológica, fluida, lineal y articulada de acontecimientos, estaría encarrilado teleológicamente a la consecución de unas intenciones dispuestas desde un principio y que, sin duda, el sujeto conoce en el momento de relatar, en virtud de que ya se han consumado.

Evidentemente, la “ilusión biográfica” es determinista, monocausal y contradice la estructura contingente y heterónoma de la subjetividad al pretender definirla en abstracto. Empero, negarla no obsta para creer que una cierta dosis de ilusión realista<sup>138</sup>

---

<sup>137</sup> Somos conscientes de que los reparos presentados por Bourdieu están encaminados a poner en tela de juicio la pertinencia de la investigación biográfica. Aunque el testimonio que es objeto de interés para nosotros está lejos de ser enmarcado en una visión subsidiaria del mismo (capítulo 2), creemos que, al menos, algunas de las principales réplicas ofrecidas por el sociólogo francés vienen a propósito para nuestro trabajo sin inducirnos a antinomia alguna.

<sup>138</sup> En este contexto “realista” significa que, aunque, en el testimonio configurado, la trama coopera en la concepción de la vida como continuidad, nunca podemos perder de vista que el relato no espeja la existencia, que en ésta, por su finitud intrínseca, el caos cabalga como compañero de camino. Suscribimos la necesidad de una ilusión realista que no evada la complejidad de la existencia, sino que la ponga de manifiesto al tener presente que los seres humanos no podemos cerrar definitivamente las fauces de las fuerzas abismales que nos asedian. Es en la vida donde lo discordante destruye la concordancia, no en la narración (Ricoeur, 2004a). Por eso, en sentido estricto, tiene razón Ricoeur (2004a) cuando declara que la consonancia narrativa impuesta a la disonancia vital instaura una violencia narrativa y Sartre (2003a) cuando asegura que la narración, aunque no lo notemos, transfigura la existencia hasta el punto de falsearla.

Si el testimonio existencial, como lo hemos expuesto, tiene atributos artísticos, la siguiente cita resulta esclarecedora: “El arte, para Benn, no es la representación de la vida destinada a hacer patente lo que late en ella, sino que es un «orden a través del cual contemplamos el abismo, un orden que sitúa la vida en un espacio subdividido ordenadamente, la labra a golpes de martillo, la apresa con el cincel...» (...) Es un juego creador sobre el abismo de la nada y la ausencia de sentido (...) El estilo artístico es

es necesaria para mantener encendida la chispa del existir. Si, según Sartre, la vida se compone de acciones que no poseen *per se* ningún orden o hilo conductor, retrospectivamente el ser humano se los otorga mediante una trama narrativa que les confiere jerarquización, organización e interconexión: “Cuando uno vive, no sucede nada. Los decorados cambian, la gente entra y sale, eso es todo. Nunca hay comienzos. Los días se añaden a los días sin ton ni son, en una suma interminable y monótona” (Sartre, 2003a, p. 47).

Con ello no estamos derogando la capacidad de agencia que impele al ser humano a proyectarse hacia el futuro. Aunque de modo condicional, obviamente que se autodetermina porque también existe una comprensión prescriptiva de la existencia (literal c de esta subdivisión), no podemos obliterar que, por su condición patética, únicamente no es lo que hace, los fines que se propone, sino también lo que le acontece (Marquard, 2000b) y que, incluso, muchas de sus decisiones lo abocan a senderos imprevistos. En esta misma línea, Ricoeur (1996) prefiere integrar el “plan de vida” o “proyecto existencial” en la “unidad narrativa”, para él una categoría más amplia, pues abarca “intenciones, causas y casualidades (...) El hombre aparece así de golpe tanto como sufriente que como actuante y sometido a los avatares” (p. 184). Si la existencia es experiencia, es claro que el ser humano puede responder por sus determinaciones, pero no siempre por los efectos que tienen en él. Razón tenía Kierkegaard (1955a) cuando insistió en que la vida se vive hacia adelante, pero sólo se comprende hacia atrás.

Sabemos que todo trayecto biográfico, por más singular que sea, está atravesado por diversas culturas, personas, acontecimientos, situaciones, temporalidades y decisiones que obligan a “abandonar el punto de vista único, central, dominante –en síntesis casi divino– en que se sitúa el observador (...) en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes y a veces directamente rivales” (Bourdieu, 1999, p. 9). Porque no hay un solo trayecto existencial, sino heteróclitos, es inevitable que

---

superior a una vida llena de grietas y fisuras, de desorden y anarquía: la actividad artística del poeta proporciona un sentido y una razón de vivir. Tanto lo narrado como lo vivido es sólo una sucesión de elementos heterogéneos que únicamente adquieren sentido en el hecho de ser narrados en una novela o por la propia conciencia”. (Peña Vial, 2002, p. 49-50).

abandonemos el esencialismo, la “identidad *idem*” y nos abramos a una “identidad *ipse*” en la que quepa el “sí mismo como otro” (Ricoeur, 1996) a partir de las relaciones familiares, afectivas, políticas, laborales, semióticas, religiosas y educativas; asimismo que capturemos la existencia como una aventura cargada de movilidad, deserción, discordancia, pluralidad, sombras, ambigüedades, contradicciones y caos.

A la luz de lo anterior, se entiende por qué el testimonio existencial, como lo mostramos en el capítulo 4, exceptúa la diversión y se suelda a una vida examinada<sup>139</sup> y a una soledad interior que abren la puerta a la “desconcertante tarea de hacer frente a nuestro propio absurdo y aceptarlo. La angustia de comprender que bajo el modelo aparentemente lógico de una vida racional más o menos «bien organizada» yace un abismo de irracionalidad, confusión, insensatez y caos aparente” (Merton, 2001, p. 119). La auscultación propia y la soledad permiten descubrir que no somos seres enteramente integrados, que la ilusión realista no rezuma perfección, que no todo lo controlamos, que la existencia también es un salto al vacío por más deliberadas que sean las decisiones.

Pero al ser una *coincidentia oppositorum*, en los humanos, además del caos, reside la capacidad de “cosmizar”, pues

no sólo somos capaces de atender (admirar, agradecer, respetar) a lo que se nos presenta como cósmico, sino que tenemos la capacidad de *ordenar, de producir cosmicidad*, lo que, en este sentido, nos permitiría hablar del ser humano como ser *cosmopoiético* (literalmente, hacedor de cosmos). El ser humano es capaz de modificar sustancialmente su entorno, *ordenando y forjando situaciones cósmicas*. ¿Acaso la casa, la ciudad o la tierra de cultivo no son ejemplos de ordenaciones, de cosmicidades? La actividad técnica es la creación de un orden con una determinada finalidad: la casa para disponer de un espacio para el recogimiento, el descanso y la intimidad; la ciudad para facilitar los intercambios económicos, culturales...; las tierras de cultivo para asegurar el sustento... (Esquirol, 2006, p. 136-137).

Quien testimonia no edulcora ni ignora las sórdidas dificultades que se anidan en su existencia, sino que las arrostra a pesar de su incomprendibilidad. Puesto que al ser

---

<sup>139</sup> Desde este punto de vista, la vida examinada no conllevaría el acrisolamiento, organización, clarificación y estabilización de la existencia únicamente a través de los relatos de otros (capítulo 4), sino de los propios (Ricoeur, 2009).



humano también lo mueve el deseo de que el verdugo no tenga la última palabra (Horkheimer, 2000), el testimonio tiene efectos catárticos en el testigo debido a que le ayuda a digerir lo vivido. Gracias a una trama que no es inmanente a la vida misma<sup>140</sup>, el testimonio existencial transige que el ser humano sea capaz de contener una visión de la existencia como mera diacronía de acontecimientos episódicos deshilvanados. Es la trama testimonial la que permite apreciar la existencia como un todo (*holos*) significativo en el que hay una “concordancia discordante” o “discordancia concordante” o “síntesis de lo heterogéneo entre circunstancias, fines, medios, interacciones, resultados, queridos o no” (Ricoeur, 2008, p. 384)<sup>141</sup>. “Todo” significa que tiene “principio, medio y fin” (Aristóteles, 1999, 1450b, 26-27, p. 152)<sup>142</sup>. En virtud del testimonio, la existencia puede pensarse como un discurso en el que los acontecimientos se suceden uno a causa de otro y no solamente uno después de otro (Aristóteles, 1999). Esto denota no que la existencia está regida por un principio teleológico apriorístico cuya orden serial (“ilusión biográfica”) sería la garantía de su alcance, sino que es factible que, a pesar de las diferentes factores que ella comprende (fines, imponderables, agentes, pacientes) y de las diversas dimensiones en las que intercatúa el ser humano (familiar, política, etc.), se puedan articular en la ficción testimonial pasado, presente y futuro con cierto grado de coherencia.

\*\*\*

---

<sup>140</sup> Recalcamos que toda trama testimonial es una confluencia de mimesis y *poiesis*. Que el ser humano sea el demiurgo de su trama existencial creadora de orden y sentido no denota, por tanto, un acto de autosuficiencia ni de arbitrariedad por parte de su autor, pues ésta al ser de naturaleza facticia, únicamente, puede ser creada como disposición de la acción realmente acontecida. Carecería de sentido, desde la salubridad humana de quien testimonia, instituir una trama que, por estar divorciada de su trayecto biográfico, no cumpliera sus cometidos. La existencia se comprende a través del testimonio y el testimonio se configura a partir del existir.

<sup>141</sup> Dewey (1967) es afín a este planteamiento al opinar que lo que hace consciente la experiencia no es sólo el reconocimiento de lo que nos acontece a manera de etiquetaje de situaciones aisladas y pasajeras, sino la percepción de continuidades mediante la vinculación en una secuencia temporal.

<sup>142</sup> Como lo desarrollamos en el capítulo 6 (6.1.1 El testimonio como obra abierta. En relación con el testigo-educador), todo testimonio existencial posee para el testigo y para su destinatario una estructura teleológica debido a que los incidentes vitales sólo tienen sentido de acuerdo con el desenlace. En otros términos, en todo testimonio el fin tiene un papel preponderante, pues es el polo en torno al cual se aglutina inteligiblemente el despliegue armónico (inicio, complicación, reacción, resolución y situación final) de lo atestiguado (Peña Vial, 2002, 2014).

Desde el punto de vista de lo aquí desarrollado es factible coligar el testimonio existencial con el desarrollo humano desde dos perspectivas no excluyentes, cuyo punto de confluencia es la reconciliación con la propia finitud. La primera, sin pretensión de ortodoxia, está inspirada en las propuestas teóricas de Piaget (1991, 1998) y Erikson (1987); se encauza no tanto al pasaje de una experiencia a otra como al proceso terapéutico de curar o ayudar a cicatrizar, mediante una trama equilibradora, las escoriaciones causadas por las permanentes rupturas en el trayecto existencial. La segunda, al tenor de Nietzsche (2002b, 2006, 2008), se inclina hacia una potencia creativa que, en vez de compensar su finitud y las perturbaciones externas que esta conlleva con la recurrencia a un mundo metafísico que le brinde plena seguridad, lo hace con una trama testimonial que por más que no lo acoraza totalmente ante el caos, tampoco lo aniquila al no abdicar su libertad.

**5.4.3.2 Valoración de la existencia.** Conforme Ricoeur (1996), podemos afirmar que la narrativa testimonial ocupa una posición bisagra entre la descripción de la acción y la prescripción del obrar en la medida en que conjunta la construcción de la acción y la constitución del sujeto al cual esta se adscribe: al narrar(se) el sujeto se dispensa una identidad:

La identidad del personaje se construye en unión con la de la trama (...), se comprende trasladando sobre él la operación de construcción sobre la trama aplicada primero a la acción narrada, el personaje mismo – diremos– es «puesto en trama» (...) El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje. (Ricoeur, 1996, p. 139, 142, 147)<sup>143</sup>.

---

<sup>143</sup> Ilustrativa al respecto encontramos la siguiente cita de Rosenwald y Ochberg (1992): “Las historias que las personas cuentan acerca de sí son interesantes no sólo por los eventos y personajes que describen, sino por algo en la construcción de las historias mismas. Los modos en que los individuos relatan sus historias –lo que enfatizan y omiten, su posición como protagonistas o víctimas, la relación que la historia establece entre el narrador y el público– todo da forma a lo que éstos puedan asegurar de sus propias vidas. Las historias personales no son simplemente una manera de decir algo a alguien (o a uno mismo) de la vida de uno; ellas son los medios por los cuales las identidades pueden ser fabricadas” (p. 1). Del mismo parecer son Bruner y Weisser (1995) y Gusdorf (1991).

En el original: “The stories people tell about themselves are interesting not only for the events and characters they describe but for something in the construction of the stories themselves. The ways in which individuals recount their histories--what they emphasize and omit, their stance as protagonists or victims, the relationship the story establishes between teller and audience--all shape what individuals can

En el testimonio, el testigo no sólo tasa la facticidad expresada, sino la interioridad que transparece. Al ser una configuración con la que, simultáneamente, empalabra la experiencia de existir<sup>144</sup> y la dota de sentido, el testimonio abre un resquicio para una fase valorativa; no hay, por consiguiente, testimonio “éticamente neutro” (Ricoeur, 1996, p. 109). Este no es sólo un relato con el que el ser humano representa creativamente (“*mimesis praxeos*”) su yo forjado a partir de las interacciones con los acontecimientos, sino que lo incita a estimar su trayecto biográfico en términos de complacencia o censura consigo mismo<sup>145</sup>, aprobación o reprobación de acciones, gratitud o desventura por las personas y hechos con los que se ha topado, su apertura y sensibilidad ante las incisiones vitales, estimación de los influjos recibidos y del modo como lo han afectado, la brecha palpable entre el rumbo efectivo y el deseado (tantos sueños demolidos y cuantiosas posibilidades de futuro vislumbradas pero no realizadas), acierto de sus decisiones, valía de las transformaciones vitales acaecidas, vivacidad para arrostrar nuevas experiencias, grado de aceptación de lo advenido; en última instancia, en términos de una vida estructurada coherentemente y lograda o de un “buen vivir”<sup>146</sup>: “Es preciso que la vida sea recopilada para que pueda colocarse bajo el enfoque de la verdadera vida. Si mi vida no puede ser aprehendida como una totalidad singular, no podré nunca desear que sea una vida lograda, realizada” (Ricoeur, 1996, p. 162).

**5.4.3.3 Comprensión prescriptiva de la existencia.** Debido a que el testimonio es una mediación entre la “prefiguración” y la “refiguración”, en este concurren un plano retrospectivo y otro prospectivo, es decir, que predispone no solamente para examinar las resonancias del pasado en el presente, sino también el porvenir: el testimonio “sirve de propedéutico a la ética” (Ricoeur, 1996, p. 109). Así, debido a este, la existencia puede pensarse como un discurso en permanente despliegue.

---

claim of their own lives. Personal stories are not merely a way of telling someone (or oneself) about one's life; they are the means by which identities may be fashioned”. (Rosenwald y Ochberg, 1992, p. 1).

<sup>144</sup> La experiencia de existir, tal y como la hemos desarrollado en el capítulo 4, coincide con la constitución del sujeto o su identidad narrativa.

<sup>145</sup> “En el plano ético, la interpretación de sí se convierte en estima de sí. En cambio, la estima de sí sigue el destino de la interpretación” (Ricoeur, 1996, p. 185).

<sup>146</sup> Para evitar anfibologías definimos el “buen vivir” o la “vida buena” para cada uno como “la nebulosa de ideales y de sueños de realización respecto a la cual una vida es considerada como más o menos realizada o como no realizada” (Ricoeur, 1996, p. 184).

De la misma manera que en el aspecto inmediatamente anterior, el arrojado que tiene lugar en el testimonio no atañe únicamente a las variaciones que puedan implantarse en la expresión objetivada, sino en la existencia misma. Al dar cabida igualmente a lo ilativo y a lo valorativo en la comprensión de la organicidad de las distintas acciones del agente, el testimonio da que pensar, interpela y orienta la acción en la medida en que puede constituirse en un revulsivo que, teniendo como basamento la valoración de la existencia, remonte el presente inmediato y abra ventanas al futuro robusteciendo la disponibilidad personal, despertando anhelos y vislumbrando horizontes hacia los cuales encaminarse enjundiosamente con la asistencia del discernimiento y la prudencia. Al respecto sostiene Ricoeur: “Hay una suerte de reciprocidad entre la capacidad de hacer proyectos y la capacidad de otorgarnos una memoria. [...] Fundamentalmente, los proyectos que construimos se apoyan sobre las historias que narramos” (Citado en Begué, 2003, p. 191)<sup>147</sup>.

En el testimonio sobreviene en el presente esa tensión entre lo fácticamente acaecido y lo virtual, entre el “ya” y el “todavía no”, entre lo clausurado y lo aún abierto y configurable. Luego, el testimonio coadyuva a asegurar la secuencia temporal tripartita en la que, en el ahora, se percibe una presencia del pasado ausente en su positividad que consiente que de este puedan extraerse lecciones para lo venidero en pos de una existencia provista de sentido. “Comprender el pasado significa percibirlo en aquello que quiere decirnos como válido” (Gadamer, 2012b, p. 61). En el presente reactualiza lo que del pasado mantiene mérito y provecho para un mejor futuro. El testimonio, por tanto, tiene, además de un sentido autocomprendedor, otro transformador que propicia el descubrimiento, apertura y encaminamiento a nuevas posibilidades existenciales que permitan al ser humano responder de una forma determinada a su indeterminación ontológica<sup>148</sup>.

\*\*\*

---

<sup>147</sup> Especialmente de los numerales 5.4.3.1 y 5.4.3.3 desprendemos que las experiencias se tornan inteligibles cuando encuentran su lugar en la narración testimonial: proyectamos y entendemos retrospectivamente nuestra existencia mediante el testimonio (MacIntyre, 2004).

<sup>148</sup> Este tono prescriptivo que está aposentado en el corazón del testimonio se entronca con la índole refigurativa que desarrollamos en el capítulo 6.

Abordadas las funcionalidades del testimonio existencial como expresión configurada y configurante, es decir como mediación simbólica y reflexiva que informa, estructura y da dirección a la existencia, se entiende que no resulta desmesurado atribuirle una propiedad redentora. Como dice Han (2017) “la redención hace más que resolver un problema: traslada a los necesitados de redención a un estado óptico completamente distinto” (p. 14). ¿Cuál es ese estado? Pues, precisamente, aquel en el que es factible habitar el mundo: reconciliado con su neotenia, el ser humano es capaz de franquear un cronotopo “homogéneo y vacío” (Benjamin, 1989a) para situarse en otro biográfico en el que le es viable tramar un proyecto de vida con sentido actualizador de su proceso formativo o *autopoiético*. Si la vida es un laberinto a transitar sin un conjunto de procedimientos algorítmicos que aseguren el conjuro definitivo de la negatividad, el testimonio es uno de los artificios que lo disponen a “la predestinación al laberinto” (Nietzsche, 2007, p. 29), con el fin no sólo de evitar que termine perennemente extraviado por sus sinuosidades y senderos hirsutos, sino, y ante todo, de activar sus potencias positivas, creadoras y otorgadoras de una lozanía infaltable para poder existir.

### **5.5 Testimonio y comunicación**

En una y otra parte de este trabajo hemos manifestado que las respuestas metafísicas no son más que un artilugio del que se sirven los seres humanos para simular escabullirse de la contingencia, la vacilación, la perplejidad y el titubeo que les son congénitos por la finitud. Un transmundo cognoscible en sí mismo desde la inmanencia histórica con el fin de regir los destinos del “más acá” termina degradando este último y desconociendo en los seres humanos su condición de “*homines viatores*”, la cual, dicho sea de paso, es plausible, debido a que, como apunta Esquirol (2005), es el mejor antídoto contra la plenisapiencia, “enfermedad metafísica”, cuya contracción imposibilitaría el vivir, por hacerlo, tarde o temprano, insoportable.

No obstante, el asunto de la metafísica varía desde la óptica de las preguntas, las cuales se presentan insoslayables, a pesar de que no admiten contestaciones definitivas. Las preguntas últimas de orden metafísico sólo tienen respuestas penúltimas de carácter no metafísico. Como certeramente lo ha argüido Popper, los cánones científicos son

convenciones que se utilizan como criterios para demarcar, pero nunca para deslindar, de los problemas y proposiciones, la presencia o la ausencia del sentido para el existir humano.

No hay nada más fácil que «desenmascarar» un problema tratándole de «carente de sentido» o de «pseudoproblema»: basta con limitarse a un sentido convenientemente estrecho de «sentido», y en seguida se ve uno obligado a decir de cualquier cuestión incómoda que se es incapaz de encontrarle el menor sentido. Aún más: si se admite que únicamente los problemas de la ciencia natural tienen sentido, todo debate acerca del concepto de «sentido» se convierte también en algo carente de sentido. (Popper, 1980, p. 50).

El hombre no sólo indaga sobre por qué hay algo y no nada, también lo hace por sí mismo, por su protología y escatología, por los sucesivos e ininterrumpidos procesos de subjetivación. Las preguntas metaempíricas no son pseudoproblemas que han de ser relegados; no sólo se hacen posibles, sino irremediables, pues más que a curiosidades gnoseológicas, atañen a cuestiones existenciales en las que el hombre, impelido por su inacabamiento y cualidad formable con miras a una vida lograda, se vuelve un problema para sí mismo (Agustín, 1979; Marcel, 1956): “Factus eram ipse mihi magna quaestio” (san Agustín, 1979, IV, 9, p. 166). Evidentemente, como lo indica Flórez (2008), que el hombre se vuelva una pregunta (*quaestio*) para sí mismo no significa que se objetive como un ente más, sino que se busca (*quaerere*), que se quiere, que intenta definirse en su indefinición ontológica estructural. La mejor manera de responder a esta pregunta es cuidando de sí, existiendo, formándose, poniendo en juego su ser y dándole sentido a lo acontecido. Porque son dables las sociedades posmetafísicas en las respuestas, pero no en las preguntas, es viable sostener que el testimonio existencial como cristalización de las contestaciones que el ser humano ha dado a aquéllas tiene su propio *logos*. Esto es una reiteración de la conveniencia de la “logomítica” amparada en Duch (2002a) y Gadamer (1997) para quienes en todo *mythos* hay *logos* y en todo *logos* hay *mythos*.

Puesto que “constantemente necesita, para poder vivir, estrategias que lo libren de la angustia que le provocan la precariedad del mundo y de su propia vida y, al mismo

tiempo, el «terror de la realidad» (H. Blumenberg)” (Duch, 1990, p. 28)<sup>149</sup>, una tradición que apiña discursos, representaciones, sentimientos, valores, gustos, preferencias, procedimientos, gestos y actitudes se constituye en pábulo para el ser humano. Por su transanimalidad, la existencia humana tiende a ser refractaria a cualquier reducción positivista, de ella el hombre rebasa su facticidad biológica para ofrecer hermenéuticas de sentido que, pese a que son individuales y singulares, no se forjan al margen de lo colectivo. He aquí la importancia del testimonio existencial como modalidad transmisora.

\*\*\*

La epistemología del testimonio, encargada de estudiar las condiciones necesarias y suficientes por parte del testigo y del receptor para avalar o no en este último las creencias que se originan en los testimonios, se ha difractado en dos visiones antagónicas denominadas por Coady (1973) reduccionismo y antirreduccionismo que, aproximadamente, podríamos caracterizar así. Una de ellas, representada especialmente por Hume (1988), sostiene que ante el testimonio “nuestra seguridad (...) no deriva de otro principio que nuestra observación de la veracidad del testimonio humano y de la conformidad usual de los hechos con los informes de testigos” (p. 135-136). Dicho de otro modo, las convicciones que descansan en testimonios son fiables si y sólo si pueden reducirse al cotejo y armonización con otros casos comprobados que nos autoricen a inferir inductivamente su veracidad. Más que en los testigos y su reputación, la credibilidad “se funda en la experiencia pasada” (p. 136). De aquí la validez del proverbio romano “*no creería tal historia ni siquiera si me la contara Catón*” (p. 137)<sup>150</sup>. La otra perspectiva está abanderada por Reid (2004) para quien no son la experiencia ni la razón del sujeto los referentes que legitiman las creencias basadas en

---

<sup>149</sup> En el original: “Es una asseveració constatable en tota la llarga història de la humanitat que, sigui quina sigui la situació de l'ésser humà en aquest món, constantment necessita, per poder viure, estratègies que el deslliurin de l'angoixa que li provoquen la precarietat del món y de la seva pròpia vida i, al mateix temps, el «terror de la realitat» (H. Blumenberg)”. (Duch, 1990, p. 38).

<sup>150</sup> Es interesante que Hume (1988) aborde la cuestión del testimonio en la sección 10 “De los milagros” de su libro *Investigación sobre el conocimiento humano*. El problema de fondo que intenta esclarecer el escocés es: si sólo la experiencia pretérita hace fidedigna al testimonio, ¿hasta qué punto son creíbles los relatos testimoniales de los milagros cuando éstos son “violaciones de las leyes de la naturaleza” (p. 139) y, por consiguiente, no es posible la correspondencia entre ellos y la realidad?

testimonios, sino la actitud innata a confiar en los demás. De otra manera, ¿cómo explicar la credulidad en la infancia? Siendo menesterosos del testimonio de los demás, “el sabio y bienhechor Autor de la naturaleza” ha implantado dos principios complementarios: el de veracidad y el de credulidad. El primero es una “propensión a decir la verdad y a emplear los signos del lenguaje para transmitir nuestros verdaderos pensamientos” (p. 267). El segundo es una “tendencia a (...) creer lo que nos dicen” (p. 268)<sup>151</sup>.

Pese a que hay un desacuerdo indudable entre ambos pareceres, hay un punto de convergencia: la aceptación del testimonio como fuente esencial para adquirir ciertas convicciones o, si se quiere, la sumisión cognoscitiva a los otros: Hume (1988) refería que “no hay un tipo de razonamiento más común, más útil o incluso más necesario para la vida humana que el derivado de los testimonios de los hombres y los informes de los testigos presenciales y de los espectadores” (p. 135), y Reid (2004) que “el sabio y bienhechor Autor de la naturaleza (...) pretendió que fuésemos criaturas sociales y que recibiésemos la mayor y más importante parte de nuestro conocimiento por medio de la información de los otros” (p. 267). Datos externos (sucesos del pasado y del presente, descripciones de lugares ignotos, leyes y teorías científicas, usanzas de otras culturas, etc.) y personales (relativos al nacimiento, la familia distante, conductas de la niñez y demás) son creídos por nosotros gracias a una miríada de testimonios. Éstos coadyuvan a contrarrestar nuestras limitaciones; algunos no superan la mera curiosidad, otros resultan significativos para sobrevivir o someter materialmente el mundo externo; sin embargo “el individuo no vive para sobrevivir. Sobrevive para vivir. Es decir, que vive para vivir. ¿Qué significa vivir para vivir? Vivir para gozar la plenitud de la vida. Vivir para realizarse” (Morin, 2006, p. 177); “vivir para sobrevivir mata de raíz la libertad” (Morin, s. f., p. 17).

Aun cuando imperiosamente no hay discontinuidad entre el sobrevivir y el vivir, es obvio que el segundo sobrepuja al primero. Tienen razón Hume y Reid cuando defienden que el testimonio del *testis* como relato de lo que pasa es esencial para que el

---

<sup>151</sup> Para conocer los debates contemporáneos en torno a la epistemología del testimonio y ahondar en el reduccionismo y el antirreduccionismo pueden consultarse: Coady (1992), Faulkner (2011), Fricker (1995), Gelfert (2014), Greco (2012), Lackey (2008), Lackey & Sosa (2006), Lipton (1998).



ser humano pueda acondicionar su mundo. No obstante, como adujimos en el capítulo 4, el existir humano más que con lo que pasa, está entroncado con lo que le acontece, con esas situaciones-límite que le son consustanciales y a las que forzosamente tendrá que enfrentarse sin disponer, con antelación, de una solución efectiva que caiga bajo el dominio de la “razón instrumental”. Es más, el existir en su integridad es una experiencia límite debido a que al nacer no dispone de ningún instructivo que, anticipadamente, le garantice sobreponerse a las potencias sombrías que lo hostigan. Precisamente porque el ser humano no sólo sobrevive, sino que vive, que existe, el testimonio del *testis* debe ser complementado con el del *superstes*, el cual no es la llave de plata para salir adelante en el arte de existir, pero sí es elemental para que el ser humano pueda plantar cara a su indefinición y lanzarse a construir su propio trayecto biográfico. Sin este último “no hay posibilidad de que el hombre o la mujer concretos alcancen en plenitud el estatuto de humanos” (Duch, 2015b, p. 18), dado que mientras el testimonio del *testis* le dice cómo es el mundo, el del *superstes* le dice cómo otros le han hecho frente y cómo se han constituido en el acto mismo de hacerlo (Mèlich, 2009, 2013). El ser-en-el-mundo no sólo empalabra la realidad (*testis*); también se empalabra (*superstes*).

\*\*\*

Por su precariedad ontológica, todo ser humano está obligado a habitar el mundo siguiendo huellas, lo que acarrea la imprescindibilidad del testimonio como modalidad transmisora. No obstante, para alcanzar su propósito, la fisicidad del mismo por sí sola no es suficiente; este debe estar impregnado por una dimensión comunicativa más que informativa. Apoyándonos en diversos autores (Benjamin, 2008, 2010a; Duch, 1984, 2004, 2012; Larrosa, 2003; Mèlich, 2000, 2012a; Mounier, 2005; Romano, 2012; Wolton, 2010) podríamos perfilar la información como el cúmulo de mensajes circulantes que no tiene como hontanar la experiencia del testigo ni tiende a ella como fin en la medida en que no busca afectar al receptor en su *ipseidad*. Aprovechando el progreso cuantitativo y cualitativo de los medios de comunicación masivos y de las redes sociales, en la urna cristalina global, la información posee la disponibilidad y la facilidad en el acceso como principios direccionales, pero no deriva en experiencia;

todo lo que ocurre es externo al sujeto<sup>152</sup>. El acontecimiento, por sus efectos cataclísmicos, lo desgarrar, lo descoloca, fractura sus asideros y lo traba; la información, al contrario, se limita a una contigüidad epidérmica y fugaz, sin repercusiones hondas en su subjetividad.

Si la prensa se hubiese propuesto que el lector se apropiara de sus informaciones como parte real de su experiencia, no lo lograría. Pero su propósito es inverso, y sin duda se logra. Consiste en impermeabilizar los acontecimientos frente al ámbito en que pudieran afectar a la real experiencia del lector. Los mismos principios de la información periodística (novedad, brevedad, comprensibilidad y ante todo desconexión de unas y otras noticias entre sí) contribuyen sin duda a dicho éxito en la misma medida que la compaginación y la conducta lingüística aplicada. (Benjamin, 2008, p. 211-212).

La información expropia la experiencia, la atrofia, se inmuniza ante ella. “La «ex-per-iencia» catastrófica de la información es, en este sentido, la catástrofe de la experiencia misma” (Romano, 2012, p. 301). No tiene ningún tipo de querencia por ella, y, en caso de hacerlo, sus propósitos, a diferencia de lo que pretende la educación, no trascienden al propio emisor (o a su superior), que sólo ambiciona hacer de la intimidad un espectáculo exhibicionista (Sibila, 2008) acaudillado por intereses crematísticos: “El mundo no es hoy ningún *teatro* en el que se *representen* y *lean* acciones y sentimientos, sino un *mercado* en el que se exponen, venden y consumen intimidades” (Han, 2013, p. 68).

Catalizadas por los desarrollos tecnológicos, la cantidad y la novedad son la quintaesencia de la información y la díada perfecta para dar respuesta al imperativo de la opinión (Esquirol, 2009; Larrosa, 2003), el cual, teniendo como telón de fondo su accesibilidad, pareciera reglar al colectivo y generar un hábito de duda y descrédito sobre aquellos sujetos que no tienen algún parecer sobre los temas flamantes que, supuestamente, conciernen o deberían concernir a todos los miembros de una sociedad.

---

<sup>152</sup> No podemos perder de vista que esta “sociedad de la transparencia” como la designa Han (2013) es la actual sociedad de la información. No sólo se refiere al fetichismo de la libertad en la información, sino que se constituye en un dispositivo lucrativo de vigilancia y control, en un nuevo panóptico digital, no perspectivista (no hay separación entre centro y periferia, se produce desde todas partes), auspiciado por la colaboración activa y libre de los observados, quienes con sus hiperconexiones garantizan su crecimiento y pervivencia.

Se establece así un principio de identidad entre “«ser normal», «estar informado» y «estar al día»; ¡estar al día equivale a estar informado, y es lo que hace que la gente sea normal!” (Esquirol, 2009, p. 82). Conviene estar sobreinformados en el día a día, aunque sea al precio de:

1. No importar el saboreo de lo que se sabe (sabiduría); esto demanda tiempo y es lo que no se tiene. Indiscutiblemente implica una alienación del sujeto encauzándolo hacia una identidad *ídem* debido a que, como lo expusimos en el capítulo 4, es la experiencia la que eyecta al ser humano de sí mismo, la que lo impele a ser de otro modo. Razón tenía Benjamin (1989b) cuando sostuvo que la pobreza de experiencia es una nueva modalidad de barbarie.
2. Confundir el exceso de información con libertad cuando, en verdad, “la libertad no consiste en «estar al día», sino en ver y vivir el día. Pasar del «estar al día» a «ver el día» es pasar de la impersonalidad a ser dueño de uno mismo” (Esquirol, 2009 p. 82).
3. Adquirir cierta erudición que, al hacer de la información un fin en sí, simultanea la posibilidad del regodeo del sujeto y la incapacidad para dejarse interpelar por ella o, lo que es igual de nefasto, estar acicalado por un barniz ligero incapaz de captar la realidad en profundidad. “La velocidad de la información, inseparable de cierto vértigo de omnipotencia, se convierte también en un medio para «zapear» la alteridad, la cual, por su parte, requiere tiempo (...) Zapeamos, pero limando las diferencias” (Wolton, 2010, p. 54).
4. Encumbrar la información de tal manera que sea indisociable del consumismo de la misma.

Para constatar lo susodicho no es más que ver un noticiero televisado de hoy. Antaño los mensajes nos llegaban a través del canal acústico. Al presente, lo hacen también gracias al visual, pero no sólo por la existencia de los subtítulos cerrados (*closed caption*), los cuales, dicho sea de paso, son un avance que celebramos para

integrar a las personas que poseen algún tipo de discapacidad auditiva, sino porque parece que lo transmitido oralmente es insuficiente. En simultaneidad con la información que suministra el presentador, en el borde inferior de la pantalla se ofrecen más y diferentes noticias utilizando textos escritos. Se llega al exceso cuando la pantalla se divide en tres para que a los dos formatos anteriores se añada un recuadro con más letreros informativos. El receptor termina desbordado por la sobreestimulación; por más sagaz que sea es imposible que pueda centrar su atención en todo; en algunos casos resulta prodigioso que logre hacerlo al menos en alguna noticia.

Cuando no podemos *metabolizar* las informaciones (que además nos llegan descontextualizadas –sin su sentido original– y son irrelevantes –hablan de lo anecdótico para esconder las causas profundas–) porque su ritmo de producción y difusión no respeta nuestros ritmos biológicos y sociales, podemos hablar de *infopolución*. Estamos frente a una manera nueva de manipular y desinformar que consiste en ofrecer cantidades inmensas de datos inútiles hasta contaminarnos y embotarnos el razonamiento. Se trata de una maniobra especialmente sutil, porque produce un *efecto narcótico*: la excesiva acumulación de datos inconexos impide la correcta comprensión de un fenómeno sin que el sujeto sea consciente de ello. El *efecto narcótico* tiende a conseguir un sujeto desinformado –confunde el *sentido* del suceso –y además ignorante– se cree informado. (Erro Sala, 2006, p. 91).

La novedad, por su parte, termina, asimismo, aniquilando la experiencia, debido a que se asemeja con la primicia en los últimos hechos, cuando, en el fondo, la irrupción del sentido de esta (la experiencia) sólo acaece en diferido adherido a la travesía recorrida por el viniente y a los posibles abiertos para este. La novedad esencial de la experiencia, más que en la divulgación de lo reciente, radica en la temporalización del sí al sí del sujeto originada por un acontecimiento. La experiencia, a diferencia de la información, necesita de la memoria, de la sucesión temporal (pasado, presente, futuro) que la sustrae de la simple instantaneidad que haría de la vida una yuxtaposición de hechos desarticulados y olvidables que se sustituyen unos a otros al expirar su momentánea excitación.

En contra, la comunicación no enfatiza en la inflación, en la novedad ni en un progreso técnico fomentador de ellas y traducible en réditos obtenibles, sino en la alteridad y en la relación humanizante que con ella se establece. Configurativamente,

tiene como punto de inicio el testimonio (en primera persona) de una experiencia vivida por alguien concreto y se dirige a un singular determinado. En la información predomina la anonimidad de parte del emisor y del destinatario; se inclina por un emisor desimplicado, que no se pone en juego. Y cuando comprende testimonios, el testigo “no puede ya testificar una palabra espesándose a sí misma (...), sino que se trata de un testimonio ya mediado, formateado, normalizado, adaptado a formas prestadas” (Romano, 2012, p. 302); el testigo y su relato se subordinan a intereses prevalecientes que dan forma a intermediación del periodista, quien filtra la información, la canaliza con sus preguntas y entrevera comentarios. En lo atinente al destinatario, la información es masiva, se dirige a todos y a nadie, “está desprovista de cualquier asignación específica (...), parece flotar, por decirlo así, por encima de los individuos singulares, en el éter de una historia anónima sin verdaderos agentes ni verdaderos responsables” (Romano, 2012, p. 295). Para decirlo con Mèlich (1994, 2010b, 2014), la información es unidireccional, está mediada por el reino de lo categorial, serial, homogéneo, genérico, instrumental y análogo, el otro es sustituible, se limita a desempeñar un rol (estudiante, profesor, obrero, sindicado, etc.); de modo opuesto, la comunicación tiene en cuenta la apertura mutua, es íntima, dual, cara a cara, está destinada a otro singular, insustituible, con nombre y apellidos. Esto no significa que la comunicación no pueda efectuarse en un grupo; si no cobrara vida en este sería condicionarla a un número, lo que no haría justicia a nuestra experiencia; es sólo que cuando hay autenticidad en la misma el colectivo languidece, debido a que la relación con el otro es con un tú irreductible al conjunto como unidad superior.

\*\*\*

Si bien el testimonio es individual no es individualista ni narcisista. Todo testimonio existencial como práctica educativa y formativa, acontece al interior de una comunidad, nace en ella y se encamina a ella por medio de una dialéctica permanente entre el recibir y el dar(se)-poner(se) en común que la consolida en la medida en que simultanea el afianzamiento vital de los destinatarios del relato.

En la comunidad, varios sujetos se unen en función los unos de los otros.  
Cada sujeto de la comunidad es fin para los restantes. Caso de la familia,

caso de un grupo de amigos. En cambio, en la asociación, los demás miembros del grupo son medios, o instrumentos, a fin de alcanzar los objetivos que se propone la asociación. Este es el caso del partido político, del sindicato y de la empresa. (Fullat, 2010, p. 92).

La información promueve una conexión liminar, gregaria, que no rebasa lo tribal o la formación aditiva de egos que tienen un polo exterior que los aglutina, pero que no concita en ellos mutualidad ni salida de ese anonimato que los hace permutables; a pesar de su confluencia no circula por ella una savia que les confiera una centrifugación en función de los otros:

[Ese espurio nosotros que se implanta en la información] abre el espacio de lo *social*, (...) que no es (...) lugar de encuentro entre iguales en su independencia y libertad mutuas, sino ese dominio público en el cual se disuelven las diferencias a la vez que se subordinan a un género común, allí donde la multiplicidad de vinientes estrictamente intercambiables deja de invocarse más que como «grupo» colectivo, asociación, etc. Esta experiencia degradada (...) es un simulacro de experiencia, que se limita a fin de cuentas a recubrir la «distancia» de un desapego total, contemporáneo a una alteración de sentido de los acontecimientos, que igualan la ficción y apenas se distinguen de ella. (Romano, 2012, p. 303).

La comunicación, en cambio, estimula una solidaridad profunda aflorante de la convicción de que “no sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro” (Berger y Luckmann, 2001, p.165).

Etimológicamente la palabra *solidaridad*<sup>153</sup> halla su raíz en *solidus*, vocablo latino que significa sólido, compacto, consistente, duro, entero y que posee básicamente dos contextos de significación: el de la construcción y el del Derecho. En el primero se enfatiza en una edificación maciza, firme, difícil de desvencijar. Es lo antitético de una obra frágil y defectuosa. En el segundo se emplea la expresión *in solidum* (por entero, por el todo) para referirse a una obligación pluripersonal, según la cual, en un mismo acto jurídico, siendo divisible o no el objeto debido, puede exigirse a cualquier codeudor o por cada uno de los acreedores la integridad de la deuda. La obligación solidaria se diferencia de la parciaria o prorrateada puesto que en esta, ante una deuda, cada codeudor tiene el deber de cancelar su cuota y cada coacreedor el derecho a exigir

---

<sup>153</sup> Para la etimología del término nos basamos en Esquirol (2005) y en Vidal (1996).

su parte<sup>154</sup>. Evidentemente la obligación *in solidum* busca blindar el patrimonio del acreedor, pues ni la insolvencia personal ni la económica de alguno de los deudores son impedimentos para que a este le sea restituido de modo absoluto lo adeudado.

Una vez expuesta la etimología del vocablo podemos sintetizar, esquemáticamente, las relaciones entre testimonio existencial y solidaridad de la siguiente manera:

1. Lo que se busca en las prácticas educativas con la comunicación del testimonio existencial es coadyuvar a la solidez del otro en su existir o evitar que termine anegado en el acto mismo de intentarlo. Ante la fatalidad de la caída, el extravío o la desintegración, la solidez remite a “la durabilidad, la permanencia, la capacidad de resistir las inclemencias del tiempo o de otros elementos. La solidez, por lo tanto, nos abre y asegura el camino del futuro; convierte la precariedad en proyecto y el vagabundeo en rumbo” (Esquirol, 2005, p. 81-82).
2. Dar solidez a otros mediante la comunicación del testimonio supone, obviamente, densidad en la comunidad (comunidad)<sup>155</sup>, la cual debe entenderse en términos de una fraternidad que atice el desarrollo personal y no de una uniformidad o “solidaridad mecánica” (Durkheim, 2013) que fagocite la espontaneidad y las posibilidades de cada uno de acuerdo a sus concepciones y preferencias de lo que es una vida lograda<sup>156</sup>.

La auténtica comunidad promueve *al mismo tiempo* la sintonía cordial y la verdadera libertad. Por tanto: ni «sistema» cuartelariamente regulado ni

---

<sup>154</sup> Tanto en el Código Civil colombiano como en el español esta obligación se llama mancomunada o conjunta.

<sup>155</sup> El universo de la construcción aporta “la lógica orgánica en el concepto de solidaridad: la unidad de un todo en el que las partes están sólidamente trabadas”. El jurídico “la exigencia de compartir el destino entre personas implicadas” (Vidal, 1996, p. 12).

<sup>156</sup> Sin importar el factor vinculante y por más que, en contra del individualismo liberal que campea rampantemente, reconocemos la importancia de la comunidad en la formación de las personas, no respaldamos una solidaridad cerrada (*ad intra*) que devenga en un comunitarismo exacerbado y maligno patrocinador de cenáculos endogámicos y sectarios. Abogamos, por una complementación con una solidaridad abierta (*ad extra*) que, sin desatender la cohesión interna, secunde una apertura responsiva no sólo con los coetáneos, sino con los que ya se fueron (anamnésica en términos de Metz, 1979, 1991, 2007) y con los que vendrán.

«caos» informe y laberíntico, sino unidad en la diversidad, porque la comunidad debería ser una salvaguarda eficaz y pacífica del derecho a ser diferente en la igualdad. (Duch, 2012, p. 80).

Asimismo, lleva consigo el denuedo de cada uno de los dinamizadores de la comunidad. Por eso, aunque el testimonio existencial es pilongo para asegurar que el otro pueda salir adelante en el arte de existir, no es propio de exangües; al revés, pertenece a personas gallardas y tenaces que, a pesar de no contar con todas las cartas sobre la mesa y de no tener asegurada la victoria en el momento de ser arrojadas al mundo, han hecho del existir un compromiso.

Volviendo al caso de la obligación solidaria, sólo puede darse solidez al otro cuando uno deja de estar constreñido exclusivamente por su parte. Como penetrantemente lo aperece Esquirol (2005), dejando de lado la protección de los acreedores y la divisibilidad o indivisibilidad del objeto debido, es sugerente que los codeudores, por la naturaleza misma de la imposición contraída libremente, decidan arriesgarse asumiendo cada uno respecto al conjunto y el conjunto con relación a cada uno sus cargas, deudas, inconsistencias y miserias. La solidaridad termina, pues, remitiéndonos a la responsabilidad en la acepción más genuina del término<sup>157</sup>.

\*\*\*

Debido a su estado intrínseco de indigencia existencial y de ente desbrujulado, el ser humano requiere del testimonio como viático que le ahorre cierta dosis de angustia y vagabundeo y le garantice una porción de estabilidad al ocasionarle una reducción de la complejidad del mundo (Luhmann). Si el ser humano, desde el principio, a semejanza de Atlas, fuera el único responsable de cargar sobre los hombros su propia historia sin que hallara suelo firme para asentar su pie terminaría agobiado y asfixiado. El

---

<sup>157</sup> Una reseña etimológica de las voces *responsabilidad* y *responder* puede consultarse en Laín Entralgo (1968). Entre ambas existe una conexión radical y semántica que el polímata español solidifica así: *responder* equivale a empeñarse, obligarse o comprometerse; *responsabilidad* es la firme vinculación física y moral de quien responde.



testimonio existencial se constituye, por consiguiente, en una teodicea práctica (Duch, 1997) o posibilidad orientativa que hace que el ser humano pueda transitar, aunque nunca absolutamente, del caos al cosmos. A pesar de que no puede debelar la persistente, turbadora y apabulladora presencia de la negatividad en sus diversas manifestaciones, coadyuva a su dominación provisional con miras no sólo a evitar su aplastamiento, sino a desplegar lo mejor de sí, su iniciativa e inventiva para proyectarse tras una vida buena<sup>158</sup>.

El testimonio existencial es un medicamento revulsivo, preventivo y consolador (Blumenberg, 2011; Bollnow, 1962; Duch y Mèlich, 2005) que a la vez que emerge de él, consolida el encuentro “personal o afectante”<sup>159</sup>, el cual, según Laín Entralgo (1968), significa que el otro deja de serme “él” para constituirse en un “tú” con quien vivir plenamente la “nostridad”.

Desde estos sucesos menores, que ofrecen una presencia tan fugaz, hasta el patetismo de la tragedia pura, irremisible, en la cual dos hombres de caracteres antitéticos, envueltos en una situación común vital, se revelan uno a otro, con una rotunda claridad sin palabras, el antagonismo irreconciliable de sus existencias... En toda esta nutrida escala, la situación dialógica es accesible sólo ontológicamente. Pero no arrancando de la óptica de la existencia personal ni tampoco de las dos existencias personales, sino de aquello que, trascendiendo a ambas, se cierne «entre» las dos. En los momentos más poderosos de la dialógica, en los que, en verdad, «la sima llama a la sima», se pone en evidencia que no es lo individual y lo social sino algo diferente lo que traza el círculo en torno al acontecimiento. Más allá de lo subjetivo, más acá de lo objetivo, en el «filo agudo» en el que el «yo» y el «tú» se encuentran se halla el ámbito del «entre». (Buber, 1995, p. 149).

La impersonalidad da paso a la dualidad. Es un encuentro que transita de la información a la comunicación, de la relación yo-ello a la del yo-tú (Buber, 1984), que

---

<sup>158</sup> Como lo veremos en el capítulo 6, el testimonio existencial se pervierte cuando es homologado con el ejemplo; anticipa escenarios, pero no remata la negatividad. He aquí su pujanza y labilidad.

<sup>159</sup> Laín Entralgo (1968) lo diferencia de otro que él llama *objetivo* o *no-afectante*. En este los otros son genéricos contemplados, “meras realidades objetivas, objetos que fugazmente ocupan el campo de mi conciencia; específicamente individuos humanos de los que con detenimiento mayor o menor pienso algo expresable en una oración en tercera persona: «él anda ligero», «ella tiene aire simpático», etcétera” (p. 71). No necesariamente existe oposición porque al ser el *no-afectante* un encuentro inicial, admite el pasaje al *afectante*. “El hombre no puede vivir sin el Ello. Pero quien solo vive con el Ello, no es un hombre” (Buber, 1984, p. 30).

supera el topamiento físico y la simple convivencia temporal para instalarse en el universo de la dilección y la respuesta que sólo puede ser dicha con la totalidad del ser. “En la relación con el otro, la preposición «con» se torna preposición «por». Soy «con los otros» significa «soy por los otros»: responsable del otro” (Levinas, 1997, p. 136).

El testimonio existencial en las prácticas educativas no germina de una tendencia jactanciosa, nace de la llamada de otro finito al que su dotación biológica no le es suficiente para pronunciar su periplo biográfico. El relato es una réplica con la que el testigo-educador vulnerable se hace sensible a la vulnerabilidad del otro. En las prácticas educativas, quizá el mejor antídoto para rescatar al testimonio existencial de las garras de la ufanía sea la precedencia de la pregunta-demanda del educando sobre la respuesta del testigo-educador:

No hay ningún enunciado que se pueda entender únicamente por el contenido que propone, si se quiere comprenderlo en su verdad. Cada enunciado tiene su motivación (...) Mi tesis es que la última forma lógica de esa motivación de todo enunciado es la *pregunta* (...) Pero la prioridad de la pregunta frente al enunciado significa que éste es esencialmente una respuesta. (Gadamer, 2012b, p. 58).

Que el testigo-educador sea vulnerable posee dos significaciones interdependientes a nuestro juicio. La primera es “la obsesión por el otro o la aproximación del otro (...) Sufrir por el otro, es tenerlo al cuidado, soportarlo, estar en su lugar, consumirse por él (...) misericordia «conmoción de las entrañas»” (Levinas, 2009, p. 124-125). Vulnerabilidad es el primado del otro sobre el mismo, es hacerse “rehén” suyo, es manifestarle “aquí me tienes” (Levinas, 2011). La segunda que atiza la primera, el reconocimiento de la extranjería o titubeo en el propio existir (capítulo 4). Es lo que lleva a Levinas (2009), desde su fe judaica a plantear que

afirmar la condición –o la incondición– de extranjeros y de esclavos en el país de Egipto, acerca el hombre al prójimo. Los hombres se buscan en su incondición de extranjeros. Nadie está en su casa. El recuerdo de esta servidumbre reúne a la humanidad. (p. 129-130)<sup>160</sup>.

---

<sup>160</sup> Resuenan en el *dictum* levinasiano, entre otros, pasajes bíblicos como “no oprimas al forastero; ya sabéis lo que es ser forastero, porque forasteros fuisteis en el país de Egipto” (Ex 23, 9) y “al forastero que reside entre vosotros lo miraréis como a uno de vuestro pueblo y lo amarás como a ti mismo, pues también vosotros fuisteis forasteros” (Lv 19, 34).

Siendo el existir como vocación convergente una cuestión en la que siempre se está a la intemperie, se genera una comunión en la que el otro se hace compañero<sup>161</sup> por vía doble: porque comparte con el testigo el mismo pan del existir y porque compartiendo, por medio del relato, su experiencia de existir potencia en el otro la suya. El testimonio existencial es, pues, manifestación de un encuentro solidario de mayor calado que da forma y rebasa el promovido por vínculos sanguíneos, profesionales e ideológicos<sup>162</sup>. “El yo solitario [es decir aquel que reconoce la intransitividad de la existencia], es también el yo solidario, responsable de los demás y en comunión con los demás” (Esquirol, 2005, p. 114). Por eso, no sólo las cosas son unitivas, también lo es el vacío que hay en el existir fruto de su contingencia intrínseca o posibilidad de malograr la existencia. El vacío acarrea desprendimiento de todo lo que es dispensable y pone a los seres humanos en ruta para encontrarse en lo primordial: el existir.

Parafraseando a Mèlich (2006b, 2013), podemos afirmar, entonces, que el fundamento y la finalidad del testimonio, contemplado desde una perspectiva pedagógica, residen no en la transmisión del Sentido Existencial, sino en el avivamiento en el otro de su capacidad formativa y de la construcción creativa de su propio sentido existencial, a partir de una ética compasiva o respuesta respetuosa, hospitalaria, solícita, cuidadora, extática, excéntrica, gratuita, asimétrica y adecuada que únicamente surge en cada *hic et nunc* ante el cuestionamiento de la espontaneidad del testigo-educador por la presencia de un otro irreductible al mismo (Bárcena y Mèlich, 2014; Derrida, 2001; Derrida y Dufourmantelle, 2008; Duch, 2007; Esquirol, 2006; Innerarity, 2001; Levinas, 2012a; Mèlich, 1998a, 2010a, 2010b; Ricoeur, 1993, 1996; Torralba, 1998, 2011a, 2011b; Van Manen, 1998, 2004; Waldenfels, 1992, 2015).

Por consecuencia, el testimonio existencial, desde una óptica pedagógica, no sólo es terapéutico para el testigo-educador como ya lo expusimos en el numeral 5.4.3 principalmente, sino para aquellos destinatarios que se lo apropian. Impregnado por “semánticas cordiales” (Duch y Mèlich, 2009) en donde resulta tan importante el

---

<sup>161</sup> Conforme Corominas y Pascual (1984b) y Esquirol (2005), etimológicamente compañero, *cum-panis*, significa compartir el mismo pan.

<sup>162</sup> Para profundizar sobre el vínculo ver: Bowlby (1986), Cyrulnik (2005), Pichon-Rivière (1985), Tizio (2005).

contenido como la manera de transmitirlo y la atmósfera en la cual se hace, el testimonio existencial se yergue como expresión del cuidado del otro. En las prácticas educativas, quien atestigua no sólo cuida de sí (capítulo 4), sino también del otro a partir de la interpelación escuchada en su rostro. El testimonio es comunicativo porque el educador rebasa con relación a aquel una racionalidad instrumental, el *analogon* (el otro como *alter ego*, como duplicación del testigo-educador) y el reconocimiento de la *diferencia* para azuzar la *deferencia*, el ocuparse responsablemente de él erigiéndolo como causa suya, pues si la *diferencia* no muda a *deferencia*, tarde o temprano, deviene en pura indiferencia (Mèlich, 2004, 2012a).

Como expusimos en el capítulo 4, el cuidado de sí es ineludible dentro de cualquier proyecto vital. Por sí mismo, no debe resultar sospechoso ni sinónimo de egoísmo u olvido de los demás (Foucault, 2000a, 2015) lo que, sin embargo, no significa que no deba ser concomitante con el cuidado de los otros<sup>163</sup>. Por el contrario, al cuidado de sí mismo le es ingénito el cuidado de los otros, en virtud de que “la libertad es (...) en sí misma política (...) en la medida que ser libre significa no ser esclavo de sí mismo y de sus apetitos, lo que implica que se establece consigo mismo una cierta relación de dominación, de maestría” (Foucault, 2000a, p. 263). Cuidar de sí pone en camino para cuidar de los otros puesto que:

1. Sólo mediante el primero existe un sujeto como realidad efectiva y dueña de sí misma a la que la palabra del otro le pueda ser dirigida (Ricoeur, 1993, 1996). Sólo quien cuida de sí es capaz de examinar y afrontar la angustia de una existencia acosada por fuerzas caóticas, vacío que, como ya expresamos, lo puede llevar a la disponibilidad y salida hacia los demás. La autoposición es condición para la donación<sup>164</sup>.

---

<sup>163</sup> La corrupción del cuidado de sí y del cuidado de los otros conduce respectivamente al “suicidio egoísta” y al “suicidio altruista” (Durkheim, 1920). Evidentemente el vocablo suicidio lo entendemos en este contexto como tendencia destructiva, lo que no impide que pueda desembocar en la segazón de la vida.

<sup>164</sup> Para la conceptualización del *don* y la *donación* tenemos en cuenta a Derrida (1995, 2016), Marion (2008), Mèlich (2001, 2012b), Torralba (2011a).

2. Sólo quien cuida de sí está tan desenraizado de sí mismo que puede ser perceptivo al acuciamiento del otro y responderle haciéndose su “rehén”. El cuidado de sí no es únicamente “en cierto sentido el olvido de uno mismo” (Esquirol, 2005), sino la incoación para darse al otro. “Es preciso que la irrupción del otro, que rompe el cierre del mismo, encuentre la complicidad de este movimiento de oscurecimiento por el que el sí se vuelve disponible para el otro distinto de sí” (Ricoeur, 1996, p. 172).
  
3. Sólo quien cuida de sí deviene en una persona con un cierto grado de madurez que la capacite para dominar actitudes comunicadas, neutralizar un “vínculo regresivo” (Pichón-Riviére, 1985, p. 31) patológico negador de la mismidad y para servir generosamente a la alteridad administrando adecuadamente el poder inmanente a cualquier relación, de manera que promueva su bienestar sin devenir en toxicidad o en mero dominio despersonalizante de ella.

El más peligroso y nocivo olvido es perder la memoria de lo que somos, sernos ajenos y extraviar la pista de nuestra *hecceidad*<sup>165</sup> (...) Cuando nos extraviamos en nuestra enajenación no hay espacio para el otro. Hemos saturado nuestra concavidad. El signo del extravío es la multiplicación de la autorreferencia. Las personas, las cosas, los acontecimientos topan contra nosotros porque no tenemos donde acogerlos (...) La paradoja de nuestra condición es que, cuanto más estamos en nuestro centro, más podemos caminar hacia los demás. Estando en nuestro eje, se abre un lugar que permite abarcar más realidad y acoger más alteridad. (Melloni, 2013, p. 102-104).

Dicha síntesis positiva entre el cuidado de sí y el cuidado de los otros lo apuntala Levinas (2009) cuando cita un fragmento del Talmud de Babilonia que le sirve de epígrafe para el último capítulo del libro *Humanismo del otro hombre*, el cual reza: “¿Si no respondo de mí, quién responderá de mí? Pero si sólo respondo de mí, ¿aún soy yo?” (p. 112). Como lo explicitamos en las conclusiones (numeral 7.1.7), a nuestro modo de ver la interpretación de dicho fragmento excede lo aquí declarado. Al anteceder la responsabilidad a la libertad en un encuentro afectante, el testimonio no

---

<sup>165</sup> Para Melloni (2013), la *hecceidad* es “lo que hace que un ser sea él mismo y no otro, su unicidad radical y constitutiva como individuación del Ser” (p. 102).

sólo fructifica de una experiencia del testigo-educador, sino que puede dar origen a una experiencia en él. En otras palabras: el testimonio se enraíza en la identidad narrativa a la vez que la espolea.

Como corolario de lo anterior, Levinas ensancha la visión occidental de la temporalidad, que, hasta ese momento, había pivotado, con preponderancia, sobre la identidad de la mismidad excluyendo la otredad o subsumiéndola dentro de la primera. Si para Heidegger (2003a), el tiempo es un trascendental para que el ente cuide de sí mismo y posibilite su ser, para Levinas (1993) el tiempo no se presenta como “horizonte ontológico del ser del ente, sino como modo del *más allá del ser*, como relación del pensamiento con lo Otro (...) con lo absolutamente Otro, con lo Trascendente, con lo Infinito” (p. 68).

El tiempo, por consiguiente, no sólo es una condición de posibilidad para que el ente repose en sí mismo, se ocupe de sí mismo, sino para que se trascienda y responda del otro. “El tiempo, más que la corriente de conciencia, es una versión del Mismo hacia el Otro” (Levinas, 2012b, p. 132). Naturalmente que el filósofo lituano no está subestimando ni mucho menos desechando el *conatus essendi*. Es sólo que para él el baremo de nuestra humanidad no estriba en un tropismo de autoconciencia, en un repliegue sobre nosotros mismos, en un empeño por la perseverancia de nuestro ser, sino en el “heme aquí” vigilativo e insomne ante la pregunta “¿dónde está tu hermano?”

A pesar de que no pueda prescindir del verbo «ser» en su (in)definición, el hombre no es un «yo soy», sino un «aquí me tienes»; no es posesión, sino exposición; no es enraizamiento, sino exilio; no es clausura en la subjetividad, sino vulnerabilidad y pasividad; no sólo ni prioritariamente es fruición y gozo en la propia existencia sino entrega al otro, donación, o mejor (porque estas últimas expresiones podrían llevarnos a pensar en una elección): reconocimiento de estar entregado al otro, dado al otro, rehén del otro. (Esquirol, 2005, p. 97).

El testimonio existencial circunscrito en las prácticas educativas configura una relación de alteridad, de descentramiento, de respuesta, de “no matarás”, de renuncia a reificar al otro, a quien se le reconoce su infinito peso ontológico por su plena otredad, no por los beneficios que pueda representarle al testigo-educador, por una religación pragmática (*do ut mihi des*), un pacto que lo obligue o por su relatividad, es decir por su

estatus o su rol, dependencia o relación con alguien o algo (Levinas, 2011). La madurez y la ética de los educadores se manifiestan, precisamente, en la toma de conciencia de que “los niños no están ahí principalmente para ellos. Son ellos quienes están ahí principalmente para ellos” (Van Manen, 2004, p. 17). Cuando la relación pedagógica se evanece para dar lugar a una parasitaria y adoctrinadora, el testigo-educador, tristemente, termina sustituyendo el “para-otro” por el “para-sí”, hecho que, en término de Levinas (2012a), acarrea la irrupción de la “totalidad” y la relegación de la “infinitud”.

No quisiéramos terminar este apartado sin expresar, de la mano de Finkielkraut (2008), en un comentario a Levinas, nuestra certitud de la necesidad de trascender esas visiones sensibleras y edénicas que resultan insulsas y latosas por no ser más que meras entelequias. Si bien desde la propia hermenéutica existencial estamos convencidos de que el testimonio solidario y responsable (del otro) confiere sentido y humanidad al testigo, debido a que, para nosotros, aquel se aloja en el establecimiento de unas relaciones interpersonales limpias y gratuitas capaces de quebrantar el enconchamiento que nos hace indolentes a la alteridad, esto no significa que la naturaleza ética del testimonio sea sinónimo de placidez, solaz, voluntariedad y deseo espontáneo y muelle de donación. En toda demanda de un otro del que no podemos desligarnos percibimos atosigamiento, fastidio, presión acusadora, traumatismo, violencia puesto que

nos coloca en la imposibilidad de existir naturalmente, plenamente, ni según el modo de ser de un yo hedonista, que quiere vivir en medio de los goces, ya ni según el modo de ser de un yo heroico que despliega su potencia, ni según el modo de ser de un yo burgués dedicado a sus intereses (...) De ahí la agresividad que podemos sentir por ese personaje indiscreto, por esa ausencia omnipresente, por ese *indeseable*: el prójimo. (Finkielkraut, 2008, p. 106-107).

## **5.6 De los criterios epistémicos del testimonio**

Una vez dilucidado en el numeral 5.4.1 que en todo testimonio existencial hay un saber sapiencial-artesanal sobre la vida, nos disponemos a complementar su carácter epistémico hurgando en aquel los rasgos que alberga.

Hemos patentizado que para nosotros las pretensiones humanas de verdad no sólo cabalgan en lo que, consuetudinariamente, se ha denominado el ámbito científico, sino en aquel que, genéricamente, podríamos adjetivar como transmitible, del cual la ciencia es una de las posibles manifestaciones. Esto, como lo acusamos en los capítulos 2 y 3, tiene consecuencias epistemológicas y políticas al bascular hacia una democratización del conocimiento pulverizadora de aquellas ideologías que abanderan una producción y control del mismo reservado exclusivamente a grupos dinásticos o a metodologías científicas presididas por la exactitud cuantitativa.

Estamos de acuerdo con autores granados como Adorno (2001), Agamben (2007), Feyerabend (1986, 1996), Gadamer (1981, 1997, 2012a, 2012b), Habermas (1973), Horkheimer (1973, 2003), Horkheimer y Adorno (1998), Husserl (1991), Marcuse (1986, 1993), Pascal (2012), Vattimo (1990) y Wittgenstein (1992), por mencionar sólo algunos dentro de una constelación oceánica, en que es necesario sobrepasar el cientificismo. En efecto, al equiparar modernidad y modernización, la ciencia pasó de subyugada a subyugante lo que supuso, y supone aún, una primacía terminante de esta sobre el resto de saberes hasta el punto de caer en el desatinado sinécdoque de igualar Epistemología y Gnoseología. La ciencia, pretiriendo sus cotos de pretensión de verdad, termina obcecada por sus propias conquistas construyendo “un palacio de cristal donde todo es luz, habiéndose decidido que fuera de él no hay nada” (Lubac, 1967, p. 391). Empero, “se olvida explicar que este bello palacio de cristal produce, en la práctica, el efecto de una cárcel oscura” (Lubac, 1967, p. 392) al devenir en una mera unidimensionalidad disecante de los seres humanos que, al reducirlos a simples hechos carentes de lenguaje y libertad, no alcanza ni siquiera a rozar los problemas más acuciantes de su existencia (Husserl, 1991; Wittgenstein, 1992).

La unilateralidad de tal reduccionismo mecanicista acarrea, entre sus muchas consecuencias, lo que Kundera (1987) denomina “la desprestigiada herencia de Cervantes” o, dicho de otro modo, frente a “las ideas claras y distintas” cartesianas, la deslegitimación de la novela y la narrativa en general como modalidad de estructuración-comunicación de la experiencia y construcción de la realidad. De aquí



que, en la Pedagogía, la veneración a la ciencia haya exiliado al testimonio existencial a pesar del carácter inexcusable que tiene para los seres humanos.

¿Cuál es, a nuestro modo de ver, la mejor forma de gestionar dicha encrucijada? Ya lo hemos dicho: aceptando la “logomítica”, ya que “la curación del lenguaje humano es la gran y definitiva soteriología, la farmacopea universal que restituirá a los mortales su dignidad herida” (Duch, 2002a, p. 469). Como, de una u otra forma, hemos desarrollado algo del asunto en las páginas precedentes, con el ánimo de evitar repeticiones de exigua entidad y sintetizar lo propuesto en diversos lugares de ellas, sacamos a colación la distinción que pergeña Bruner (1996) entre lo paradigmático y lo narrativo como modalidades de funcionamiento cognitivo para luego pormenorizar aquellos aspectos propios del testimonio existencial que consideramos de mayor relevancia.

Dimensiones	Paradigmático	Narrativo
Concreción textual	Argumento lógico, exposición	Relato
Objeto	Realidad objetiva	Realidad psíquica subjetiva (intenciones, vivencias, sentimientos)
Clase de conocimiento	Causal, formal, universal	Práctico (conexiones significativas y particulares entre 2 sucesos. Para alcanzar su cometido puede ajustarse o no a las reglas lógicas)
Modos de verificación	Verdad mediante prueba formal y empírica de tipo procedimental	Verosimilitud mediante una construcción coherente del relato
Notas distintivas	Proposicional, abstracto, categorial, generalizador	Particular, concreto, anecdótico, espacio temporal,
Finalidad	Predicción y control	Comprensión

Tabla 3: Modalidades de pensamiento según Bruner (1996)

\*\*\*

Queda claro, pues, que estamos abogando por dos formas de pensamiento irreductibles entre sí, no excluyentes, con principios funcionales peculiares y propia

inteligibilidad. Tal preferencia no es un subterfugio apologético desmoralizado ni puramente inmunizador en favor del testimonio existencial, sino un reconocimiento de la insuficiencia del lenguaje paradigmático para empalabrar la realidad en su integridad y, por ende, un progreso al situarlos en dos registros distintos, lo que posibilita que el testimonio existencial le devuelva a esta toda su riqueza y complejidad y al ser humano su cualidad polifónica. En rigor, si nuestro punto de vista fuera reputado de vindicativo lo sería con respecto a la ciencia, pues es exorbitado el perjuicio que se le ejerce cuando de ella se “exige y espera demasiado (...), más de lo que ésta honradamente puede dar” (Gadamer, 1990, p. 88).

El testimonio existencial no es más que el lenguaje proposicional, no está avocado a suplirlo ni a irrumpir ilegítimamente en lo que Bruner (1996) llama su objeto (ver Tabla 3: Modalidades de pensamiento según Bruner), pero tampoco menos, razón por la que no ha de ser desestimado ni catalogado como una representación de segundo orden en el habitar el mundo. Ahora bien, el interceder por la autonomía de ambas formas de conocimiento, no puede entenderse como balcanización ni erigirse en escollo para exteriorizar su interdependencia y complementariedad, pues encuentran su vértice unificador en el ser humano y en su deseo de comprenderse y de comprender el mundo.

\*\*\*

Con cierta perturbación apercibe Benjamin (2010a) que “la facultad de narrar historias nos fue arrebatada” (p. 60) hasta el punto de notar la lejanía e incluso la obsolescencia del narrador. Inmerso en tan infausto panorama se pregunta: “¿Quién encuentra hoy gentes capaces de narrar como es debido?” (Benjamin, 1989b, p. 167). Ante este cuestionamiento nos surge inmediata y consecuentemente una contrapregunta: ¿Cómo es debido narrar según el filósofo alemán? La solución a ella debería ser explyada, pero no es nuestro objetivo avanzar en esta dirección. Podríamos colegir, sumariamente, que para él la narración debe distanciarse de la información y arraigarse en la experiencia típica del *superstes*.

El problema es que, según el autor germano, “la cotización de la experiencia ha caído” (Benjamin, 2010a, p. 60). Aunque los motivos últimos se enraízan en factores

sociales y económicos, podríamos mencionar el influjo avasallante de la razón tecnocientífica en la sociedad, de la cual, a pesar de sus pretensiones de marchar en una ruta opuesta, un sinfín de autores ha delatado su quimérica neutralidad. En efecto, conforme Esquirol (2006) y Mèlich (1998b), por ejemplo, la razón tecnocientífica se ha constituido en un sistema poderoso que, en lo concerniente a sus finalidades, principios y valores, ha tenido una incidencia palpable en el *ethos* colectivo e individual. Es así como hoy en día ante la sistematicidad, el mecanicismo, la acción teleológico-estratégica, el dominio, la utilidad operativa, la cuantificación, la rapidez y la aceleración, el testimonio existencial, como modalidad narrativa, termina siendo menospreciado por su ineptitud.

\*\*\*

Abordado todo lo anterior pasemos a demarcar al menos 5 criterios epistémicos y funcionales que, además de servirnos como justificantes de la afirmación con la que cerramos el párrafo anterior, consideramos esenciales del testimonio existencial en contraposición con los del discurso científico cuya primacía en la contemporaneidad ya hemos enunciado hasta la saciedad. Esto nos permitirá, más que desechar, regionalizar y relativizar el “patrón teleológico de producción cognoscitiva” (Gadamer, 2012a, p. 425) de este último:

### **5.6.1 Connaturalidad.**

Sería posible mencionar una prolífica gama de autores pertenecientes a las ciencias del espíritu que ha socavado la pretendida avidez de objetividad de la ciencia moderna. No obstante nos parece magistral la proposición epistemológica con la que Habermas (2006) simplifica la cuestión:

[Dos personas sólo] se *entienden mutuamente sobre alguna cosa del mundo objetivo* con el trasfondo de un *mundo de la vida compartido intersubjetivamente*: la objetividad del mundo sólo se constituye, para un observador, al mismo tiempo que la intersubjetividad de una comprensión posible de aquel otro acontecer del mundo interior que él capta cognitivamente. Sólo la prueba de evidencias intersubjetivas posibilita una objetivación progresiva de la naturaleza. (p. 176).

El filósofo alemán pone de manifiesto que todo dato científico se hace inteligible, verídico y verificable gracias a un marco modélico previo que es creado y consensuado por el mismo ser humano en una tradición específica, relativa e histórica. El mundo fenoménico sólo aparece a través de él; no está emancipado de la proyección humana dispuesta *a priori*. Por este motivo, la objetividad científica no está exenta de factores antropológicos ni socioculturales; la razón pura es simplemente veleidad.

Pero, no sólo al interior de las ciencias del espíritu se ha minado la objetividad de la física clásica, sino al interior de la misma Física. Sin ser doctos en la materia podríamos aludir a Heisenberg (2000), por ejemplo, quien, primeramente, adjetiva de sedicente la objetividad ontológica cuando afirma que “lo que nosotros observamos no es la naturaleza en sí misma sino la naturaleza expuesta a nuestro método interrogativo” (p. 25). *Stricto sensu*, el “trabajo científico en física consiste en hacer preguntas acerca de la naturaleza con el lenguaje del que disponemos y en tratar de obtener una respuesta desde la experimentación, con los recursos que están a nuestra disposición” (p. 25) y con “los instrumentos de medición [que] han sido construidos por el observador” (p. 25)<sup>166</sup>. En segunda instancia, el científico tudesco, con su principio de incertidumbre, asoló el ansia absolutista de la ciencia moderna de brindar una explicación consumada de la realidad basada en la predicción y el control, debido a que para él la representación del mundo condensada en sistemas cerrados regidos por el determinismo (orden, necesidad, inmutabilidad y regularidad legal), debe darle paso, en la física cuántica, a los sistemas abiertos regulados por la probabilidad estadística.

Habiendo aclarado lo anterior, reconocemos, no obstante, que como forma concreta de relación con el medio centrada en el dominio del mismo para potenciar la protección y el bienestar humano, en las ciencias fácticas, como “juego de lenguaje” peculiar, puede hablarse de una objetividad epistemológica consistente en el alcance de

---

<sup>166</sup> En el original (en el cuerpo del documento el orden está invertido en función de la idea expresada): “The measuring device has been constructed by the observer, and we have to remember that what we observe is not nature in itself but nature exposed to our method of questioning. Our scientific work in physics consists in asking questions about nature in the language that we possess and trying to get an answer from experiment by the means that are at our disposal”. (Heisenberg, 2000, p. 25).

una verdad que es “común a todos” (Poincaré, 1964), intersubjetiva<sup>167</sup>, mediante la aplicación del método matemático experimental a fenómenos empíricamente determinables. Las verdades científicas se materializan en leyes y teorías susceptibles de inspección, constatación y legitimación por parte de una comunidad científica que se encarga de avalarlas epistemológica y socialmente por su aptitud pragmática para suministrar explicaciones del mundo que redunden en su sujeción y en la conservación-potenciación de la vida humana como dice Nietzsche (2002b).

Para ello, la ciencia moderna, como perspicazmente lo expuso Gadamer (1993, 2012a), concibe la experiencia únicamente en función del horizonte teleológico de verdad de las ciencias naturales, es decir la iguala con el experimento, lo que promueve la objetivación de la misma o el despojamiento de su historicidad a través de una organización metodológica acreditada que la haga comprobable y, por tanto, reproducible. Pero como ya lo expresamos en el capítulo 4, esta noción de experiencia moderna-científica no guarda reciprocación con la experiencia de existir, debido a que, por su naturaleza “contecedera”, es ametódica (improgramable, incontrolable, inmensurable, incontrastable) y a que en ella no se inhibe la biografía del sujeto ni los rasgos del entorno en el momento de establecer su correlación.

Más que un conocimiento intelectual, deductivo, inductivo, objetivo, calculador y frío exteriorizado en un lenguaje técnico, especializado, exacto y lógico<sup>168</sup> lo que impera en el testimonio es un conocimiento connatural, afectivo, estético, apetitivo, intuitivo, hermenéutico vehiculado por un lenguaje simbólico, equívoco, abierto, opaco y autoimplicativo, en el que “queda adherida a la narración la huella del narrador, como la huella de la mano del alfarero a la superficie de su vasija de arcilla” (Benjamin, 2010a, p. 71).

---

<sup>167</sup> Relativo a esto afirma Poincaré (1964): “Una realidad completamente independiente del espíritu que la concibe, la ve o la siente es un imposible. Un mundo tan exterior como éste, si existiera, nos sería inaccesible para siempre. Pero lo que llamamos realidad objetiva es, en último análisis, lo común a muchos seres pensantes y podría ser lo a todos. Esta parte común, lo veremos, no puede ser más que la armonía expresada por las leyes matemáticas”. (p. 17).

<sup>168</sup> “Todas las leyes son, pues, obtenidas, de la experiencia, pero para enunciarlas es necesaria una lengua especial; el lenguaje ordinario es demasiado pobre y, por otra parte, demasiado vago para expresar relaciones tan delicadas, tan ricas y tan precisas. He ahí, pues, una primera razón por la cual el físico no puede pasarse sin las matemáticas: le suministran la única lengua que puede hablar”. (Poincaré, 1964, p. 91).

El conocimiento por connaturalidad no es derivación de una demostración o de un procedimiento rigurosamente secuencial que, avalado por una instancia científica, garantice la justificación racional de las aserciones; es un conocimiento existencial, fruto de su ser-en-el-mundo o de la capacidad patética-transaccional del ser humano con la alteridad y de una permanente exégesis discreta sobre lo que emerge de ella con respecto a él mismo y a la realidad en relación con él. Como acertadamente propone Jullien (2012) hay una diferencia entre la vida y el vivir. La primera, como sustantivo, se perfila firme e invariable, razón por la cual acepta una objetivación especulativa desde la exterioridad con vistas a hallar regularidades y patrones. El segundo, por el contrario, es un verbo, remite a actividad, proceso, desarrollo y variabilidad. En él hay un desplazamiento de la especulación al compromiso. No es factible pensar el vivir desde la distancia, sin entrar en él, sin asumirlo resueltamente.

En un sentido aún vago y nada técnico, cada hombre «conoce» experiencias a lo largo de su vida. (...) «Conocer», por otra parte, no significa aquí que el «hombre» mantenga una relación «teórica» con el «objeto» de la experiencia, porque de alguna manera el acontecimiento no es *ob-jeto* en el sentido de algo ob-stante, por más que se plante enfrente como lo que afronta un «sujeto». «Conocer» es *experimentarlo* según una experiencia no empírica, es ser a través de él y ser transformado por él, es franquear esa distancia interválica, de sí a sí. (Romano, 2012, p. 230).

Por eso el testimonio existencial transparenta unidad entre sujeto y mundo. En la ciencia, la objetividad epistemológica se promueve mediante un método que discipline los prejuicios que confluyen en el investigador y garantice la radical exterioridad de la realidad con respecto a su conciencia. “La formación de nociones y axiomas por medio de una *inducción* legítima es seguramente el medio apropiado para apartar y alejar los *ídolos*” (Bacon, 1949, p. 86-87)<sup>169</sup>. En la experiencia de existir que soporta el testimonio no rige la independencia entre sujeto y realidad, sino un principio holístico y englobante en el que entre ambos existe una unidad caracterizada por la compenetración. Dicho de

---

<sup>169</sup> En este contexto, para el filósofo inglés, *ídolos* no tiene denotaciones religiosas, sino epistemológicas. Se refieren a las nociones falsas y prejuicios que interceptan el alcance de la verdad. Se difractan en ídolos de la tribu (*idola tribus*), ídolos de la caverna (*idola specus*), ídolos del foro (*idola fori*) e ídolos del teatro (*idola theatri*). Para conocer el significado de cada uno, ver los aforismos XXXIX a LXIX en *Novum Organum* (Bacon, 1949).

otro modo, no hay mundo sin ser humano ni ser humano sin mundo: el mundo no le es ajeno, sino que tiene repercusiones ontológicas y prácticas en él.

\*\*\*

Para Mate (2003, 2008) y Bárcena (2010), la figura del *testis* se arraiga en el paradigma moderno de experiencia científica que defiende que todo conocimiento tiene su origen en la conciencia empírica, es decir, en la capacidad que posee un sujeto para elaborar representaciones de un objeto a partir de lo percibido mediante sus órganos sensoriales. El meollo del asunto es que el concepto de experiencia se limita a la experiencia endógena a las ciencias naturales al identificarla o, al menos, hacerla análoga al experimento. Dicha concepción encuentra su manifestación histórica, entre otros ejemplos, en el espectador ilustrado del que habló Kant como indicador del nivel moral social. Era él el llamado a emitir un juicio sobre los hechos que ocurrían en su tiempo, debido a que sólo era un tercero que se limitaba a contemplar lo sucedido. “El observador de fenómenos sociales tiene la misma credibilidad que el investigador en las ciencias naturales: pueden valorar la experiencia –el experimento– porque no influyen en él, ni lo juzgan interesadamente” (Mate, 2003, p. 171).

El testigo como *superstes* excede la experiencia como experimento, en virtud de que no sólo supone el encuentro de este con una realidad externa, sino la interiorización de la misma y la transformación del sujeto. Por tanto, “se trata (...) de entender, la experiencia no como algo exterior al conocimiento sino como un despliegue de todas las virtualidades del conocimiento” (Mate, 2003, p. 169). El hecho de que el testigo esté implicado no le resta credibilidad; por el contrario, se la otorga por cuanto da fe de un camino recorrido por él; es, precisamente, esa experiencia vivida la que posibilita que el testimonio se pueda firmar con su nombre.

El testigo es una voz en primera persona que nos habla sobre un acontecimiento extraño que le ha sobrevenido, aunque haya tenido que vivirlo hasta el final. Esta distinción es importante para señalar que la veracidad del testimonio no está fatalmente condicionada a la neutralidad del testigo. Puede haber veracidad sin neutralidad o imparcialidad cuando el testigo da cuenta de un acontecimiento que le ha sobrevenido. (Mate, 2008, p. 534).

Obviamente que si apreciamos el testimonio del *superstes* desde parámetros científicos, la subjetividad termina siendo su mayor hándicap. Sin embargo, si ampliamos la mirada respaldados por la complejidad de la realidad que hace imprescindible que el ser humano, para habitar su mundo, deba recurrir a diversas modalidades de empalabramiento, la subjetividad es su prerrogativa. Basculando hacia lo existencial en vez de hacia lo teórico, lógico y epistemológico, el testimonio del *superstes* no admite configuración alguna al margen de un yo situado que le adjudique una perspectiva y un sentido singular al relato. El testimonio “no se propone transmitir el puro «en sí» del asunto como una información o un reporte. Sumerge el asunto en la vida de un relato, para poder luego recuperarlo desde allí” (Benjamin, 2010a, p. 71). A la verdad que se comunica a través del testimonio existencial no le es indiferente el sujeto, no es abrogando la precomprensión de este como sale a flote, sino todo lo contrario; es gracias a ella como despunta. No existe, por tanto, una dicotomía tajante entre el sujeto y el objeto. No hay percepción sin angulación. Resulta inconcebible decir que se mira, pero que nadie mira; que alguien mira, pero no desde dónde mira. Es increíble alcanzar una “visión desde ningún lado” (Nagel, 1986).

Por eso, Bolívar et al. (2001), para el ámbito de la narrativa, exhortan a transitar del “*De nobis ipsis silemus*”, expresión tomada de Bacon por Kant para comenzar su *Crítica de la razón pura*, al “*De nobis ipsis loquemur*”<sup>170</sup>, con miras a aclarar que el ideal positivista de objetividad puede ser muy útil para interrelacionar fenómenos causalmente, pero no para explorar la interioridad de los seres humanos.

### **5.6.2 Singularidad, irrepetibilidad e inverificabilidad.**

Es verdad que el testimonio y la ciencia cuando procede por inducción dan especial relevancia a lo individual. No obstante, sus propósitos no son similares. En el testimonio lo individual es un fin en sí mismo; en cambio en el ámbito científico no es más que un punto de partida que ha de ser trascendido para poder hallar enunciaciones nomotéticas que faculten al ser humano para subyugar el mundo fenoménico mediante

---

<sup>170</sup> Las expresiones traducen respectivamente “sobre nosotros mismos callamos” (presente del indicativo) y “sobre nosotros mismos hablaremos” (futuro del indicativo). Por concordancia verbal habría sido mejor que conjugaran *loquimur*.



“normas de acción” (Poincaré, 1964, p. 131). A la ciencia únicamente le interesa lo individual como trascendental desde el cual generar leyes y teorías, cuya conjunción instaure un sistema, pues, al fin y al cabo, *de singularibus non est scientia*. “El espíritu matemático (...) desprecia a la materia para no adherirse más que a la forma pura. Él es quien nos ha enseñado a designar con el mismo nombre a seres que sólo difieren por la materia” nos dice Poincaré (1964, p. 124).

Al no minimizar la subjetividad encorsetándola con un método, la experiencia no sólo es unipersonal, sino singular. Cada sujeto la vive a su manera. Por eso, la máxima que retoma Derrida (2005) de Paul Celan, “nadie testimonia por el testigo” (p. 13, 32, 37), hace referencia a su particularidad, a la imposibilidad de homogeneizarla o de calcarla una vez transferida. “Nadie puede testimoniar *en lugar* de otro, como tampoco nadie puede morir *en lugar* de otro” (Derrida, 2005, p. 38). Por la unicidad de las experiencias, aunque estas germinen y se extiendan por el mismo acontecimiento, cada testimonio es insustituible, único, diferente del de otros testigos e incluso de otro posterior del mismo sujeto<sup>171</sup>: “Una persona que se enamora tres veces no hace tres veces la misma experiencia, que sería el infierno de la repetición, sino que hace tres experiencias singulares, distintas, únicas, sorprendentes” (Larrosa, 2006, p. 102). Nadie puede arrogarse, duplicar o contener la experiencia del testigo; ni los otros testigos ni los receptores de su testimonio:

No hay experiencia para el testigo del testigo. La relación con el otro queda así cortocircuitada, rota; es una relación sin relación. El otro está separado como un secreto. Una interrupción que no es negativa sino que es, ante todo, la posibilidad de que lo otro sea otro. (Aragón González, 2011, p. 306).

Consecuencia de lo anterior, hay incompatibilidad entre el testimonio, la verificación y la certeza que se desencadena y garantiza a partir de ella. En relación con esto asegura Derrida (2005):

---

<sup>171</sup> Por la insustituibilidad del testigo, a juicio de Derrida (2005), el testimonio se entronca con el secreto, con la posibilidad de reservárselo: “El secreto resulta ser siempre la experiencia misma del testimonio, el privilegio de un testigo al cual nadie puede sustituir, pues, él es, por esencia, el único en saber qué ha visto, vivido, sentido; así pues, hay que *creerlo* bajo su palabra en el mismo momento en que él hace público un secreto que permanece de todos modos secreto”. (p. 38). La configuración del testimonio está signada pues por una aporía: para constituirse como tal debe ser público y secreto.

Cuando el testimonio parece seguro y deviene así una verdad teórica demostrable, el momento de una información o de un atestado, un procedimiento de prueba, y hasta un cuerpo del delito, se arriesga a perder su valor, su sentido o su estatuto de testimonio (...) Pues viene a decir que desde que es seguro, seguro como *prueba teórica*, un testimonio ya no es seguro como testimonio. Para ser seguro como testimonio, no puede, no debe estar absolutamente asegurado, absolutamente seguro y cierto en el orden del conocimiento como tal. (p. 15).

El testimonio existencial, por consiguiente, rehúsa cualquier intento de colonización por parte del ámbito de la demostración y la prueba, hecho que inexorablemente fija una relación no dialéctica entre el testigo y el destinatario de su atestiguación. Un vínculo entre ellos, cimentado en el *logos* científico, arrasaría la figura del testigo y lo trocaría en un experto capaz de ofrecer una “certeza teórico-constatativa” (Derrida, 2005, p. 23)<sup>172</sup>. En el testimonio, a diferencia de “la simple transmisión de conocimiento, de la simple información, de la simple constatación, o de la manifestación única de una verdad teórica probada, (...) alguien se *compromete* con alguien por un juramento al menos implícito”. (Derrida, 2005, p. 31). En el testimonio, el testigo no sólo emprende un acto locutivo (Austin, 1982), exteriorización de un enunciado, sino ilocutivo (Austin, 1982), da su palabra, jura que lo relatado efectivamente sucedió o le aconteció. Esto no significa que sea preciso y desprovisto de yerros; es sólo insistir en que todo testimonio está fundado en esta promesa como se puede apreciar, por ejemplo, en las escenas judiciales cuando el testigo declara públicamente: “Juro decir la verdad y nada más que la verdad”. Al respecto sostiene el filósofo galo de origen argelino que no es equiparable un perjurio a un testigo falso porque sólo en este último hay voluntad de engañar:

El perjurio (*perjuror*) no comete el perjurio (*perjury*) como tal, sino porque guarda en la memoria la sacralidad del juramento (...) En esta medida al menos, el perjurio (*perjuror*) permanece fiel a lo que traiciona; hace homenaje a la fe jurada del sacrilegio y del perjurio; sacrifica, en la traición, eso mismo que él traiciona; lo hace sobre el altar de eso mismo

---

<sup>172</sup> Gadamer (1990) aduce que *experto*, *expertus* en latín, nombra originariamente a quien en su itinerario biográfico ha tenido experiencias. No obstante, con la incidencia de la cultura científica moderna, el significado del vocablo decantó en aquel dotado de una competencia científica que, bajo la presión y la necesidad de la sociedad, es el comisionado para emitir juicios verdaderos y pretendidamente infalibles a fin de dirimir asuntos habituales y de suma trascendencia para el colectivo.

que él profana de ese modo (...) Ninguna mentira y ningún perjurio pueden vencer esta llamada a la creencia; sólo pueden confirmarla, sólo pueden confirmar su invencibilidad profanándola. Yo no puedo mentir, perjurar, traicionar sin prometer, bajo juramento (implícito o explícito) decir lo que creo que es verdad, sin pretender ser fiel a mi promesa. (Derrida, 2005, p. 32-33).

En la misma línea cree Ricoeur (1994) que la diferencia entre el testigo falso y el testigo verídico y fiel estriba en la conservación del compromiso de decir la verdad. “El *falso testimonio* no se reduce de ningún modo a un error en el relato de las cosas vistas; el falso testimonio es una mentira en el corazón del testigo” (Ricoeur, 1994, p. 134). Por el contrario, el testigo verídico y fiel, más que un narrador exacto y escrupuloso, es aquel que “sella su vínculo a la causa que defiende por una profesión pública de su convicción, por un celo propagador, por una consagración personal que puede ir hasta el sacrificio de la propia vida” (p. 134). Se puede ser, simultáneamente, un perjurio y un testigo verídico y fiel<sup>173</sup>. De aquí que todo testimonio pueda desdoblarse en un “testimonio de los sentidos”, como una relación de lo presenciado, y un “testimonio de conciencia” como

una acción, una obra, el movimiento de una vida, en tanto constituyen la señal, la prueba viviente de la convicción y la consagración de un hombre a una causa (...) El testimonio es la acción misma en tanto atestigua del hombre interior, de su convicción, de su fe, en la exterioridad” (Ricoeur, 1994, p. 135).

Apropiándonos de una distinción que establece Jaspers (1968) podríamos decir que mientras la verdad científica es intemporal, universal, impersonal y es juzgada por el ceñimiento a una metodología demostrativa en la que se asienta su solidez, razón por la que la abjuración de Galileo no arrebata ni un ápice de verdad al heliocentrismo, la

---

<sup>173</sup> Creemos que en esta dirección es probable leer las siguientes palabras de Levi (2005), renombrado testigo de lo ocurrido en Auschwitz: “Necesito disculparme. Este libro está empapado de recuerdos, de recuerdos lejanos. Procede, por consiguiente, de una fuente sospechosa, y como tal debe ser defendido contra sí mismo. Por lo tanto está preñado de consideraciones más que de recuerdos, se apoya más en las circunstancias tal como hoy están que la crónica retrospectiva. Además, los datos que contiene están reforzados en gran medida por la imponente literatura sobre el tema del hombre hundido (o «salvado») que se ha ido formando, incluso con la colaboración, voluntaria o involuntaria de los culpables de entonces; y en ese «corpus» las concordancias son abundantes, las discordancias despreciables. En cuanto a mis recuerdos personales y a las pocas anécdotas inéditas que he citado y citaré, las he cribado todas diligentemente: el tiempo las ha decolorado un poco, pero están en estrecha armonía con el fondo del tema y me parecen indemnes a las desviaciones que he descrito: Los hundidos y los salvados”. (p. 40-41).

verdad del testimonio, encarnada en Bruno, siempre es histórica, personal, es verdad para alguien y desde alguien, es valorada por referencia a una experiencia vital en la que reside su consistencia; en su insustituible singularidad es devastada cuando por la retractación del sujeto que la profesa se desintegra la correlación entre ellos<sup>174</sup>. En la misma dirección razona Dilthey (1986):

Los conceptos, juicios y creaciones intelectuales (...) como elementos de la ciencia desprendidos de la vivencia en que surgen, presentan un carácter fundamental común por su adecuación a la norma lógica. Este carácter consiste en su identidad, que es independiente de su lugar en el contexto intelectual en que se presentan. El juicio enuncia la validez de su contenido intelectual con independencia del momento o el lugar en que se emite, de la diversidad de tiempos o personas. En esto precisamente reside el sentido del principio de identidad. Así, el juicio es el mismo en quien lo expresa y en quien lo entiende; es transportado, por decirlo así, sin sufrir cambios desde la posesión de quien lo emite a la posesión de quien lo comprende (...) Todo lo contrario sucede con la expresión de las vivencias. Existe una especial relación entre ella, la vida de la que emerge y la comprensión que provoca (...) No se le puede juzgar en términos de verdad o falsedad, sino de veracidad o carencia de ella, pues el fingimiento, la mentira o el engaño, rompen aquí la relación entre la expresión y lo espiritual expresado. (p. 272-273).

Así, ante el testigo, de parte del receptor sólo queda fiabilidad (acto de fe) o el crédito (yo te creo) ante la veracidad de las palabras con las cuales el testigo dice: ustedes deben creerme; doy fe de que esto me ha acontecido, esto he sido, así me he formado, esto estoy siendo (Bárcena, 2010; Derrida, 2005; Duch, 1997; Duch y Mèlich, 2009; Mèlich, 2010a; Ricoeur, 1996, 2004b)<sup>175</sup>. La fragilidad, la inseguridad y la sospecha son congénitas al testimonio existencial al carecer “de cierta garantía y de la hipercerteza” (Ricoeur, 1996) atribuidas a la ciencia.

---

<sup>174</sup> Somos conscientes de que en el texto aludido, Jaspers (1968) contrapone la verdad científica y la filosófica. No obstante, no nos parece un exabrupto aplicar al testimonio lo propuesto por el filósofo alemán, debido a que a que toda verdad filosófica, por ser vivencial y subjetiva, siempre es testimonial.

<sup>175</sup> Según lo afirmado y lo desarrollado en el numeral 5.6.5 (La razonabilidad del testimonio), creemos que los criterios gnoseológicos del *superstes* y del receptor del testimonio existencial varían. Mientras al segundo, por las aludidas características del testimonio, sólo le queda la verosimilitud, al primero, estando el universo de lo “facticio” regido por un “pacto referencial”, hay que sumarle la veracidad. Entendiendo cautelosamente los términos utilizados por Lejeune (1994), en consonancia con el sustrato teórico presentado, concordamos con él cuando defiende que el fin de los textos referenciales “no es la mera verosimilitud, sino el parecido a lo real; no «el efecto de realidad», sino la imagen de lo real” (p. 76).

En este “hay que creermelo”, el “hay que” que no pertenece al orden teórico, sino performativo-pragmático es tan determinante como el “creer”. En el fondo ésta es quizá la única introducción rigurosa al pensamiento de lo que puede querer decir el “creer”. Cuando suscribo la conclusión de un silogismo o la administración de una prueba, esto ya no es un acto de creencia, incluso si el que conduce la demostración me exige “creer” la verdad de la demostración. Un matemático o un físico, un historiador en tanto que sabio no me exige seriamente que lo *crea*. No recurre finalmente a mi creencia en el momento en que presenta sus conclusiones. (Derrida, 2005, p. 25).

### 5.6.3 Contextualización.

La verdad que anida el testimonio no sólo es interpretativa y subjetiva, sino que es heterónoma y relativa por cuanto está vinculada a los acontecimientos experienciales advenidos al sujeto en contextos peculiares en los que cobran significación. Para que la ciencia pueda conseguir la generalización de leyes y teorías explicativas de la realidad necesita erradicar o, tan siquiera, abstraer la biografía del sujeto reducido a mero objeto de estudio y abolir o, al menos, suspender variables externas a no ser que estén directamente relacionadas con las finalidades del estudio. Pero abordar la experiencia de existir desde el método científico implica cepillarla, rebajarla a mero estímulo y secreción glandular, homologar acontecimiento y hecho, despersonalizar al sujeto diluyéndolo en la totalidad histórica y abstraer las peculiaridades del contexto en el que se engendró la experiencia.

Una diferencia sustancial entre el discurso científico y el testimonio existencial radica, precisamente, en la condición adverbial de este último:

La narración, tal como prospera *lentamente* [cursivas añadidas] en el círculo del artesanado (...) es también, por decirlo así, una forma artesanal de la comunicación (...). Los narradores son proclives a empezar su historia con una expresión de las *circunstancias* [cursivas añadidas] en que ellos mismos se enteraron de lo que seguirá, si ya no lo ofrecen llanamente como algo que ellos mismos han vivido. (Benjamin, 2010a, p. 71).

Tanto las circunstancias externas como las cualidades internas al testigo son esenciales en el testimonio existencial por cuanto tienen repercusiones en la subjetividad de este. La existencia es un trayecto formativo en el que los

acontecimientos marcan, entre diversas partidas con sus respectivas arribadas (provisionales), una inflexión que no está regida por una causalidad absoluta, sino por una ambigüedad que termina resolviéndose transitoriamente al desplegarse en una situación en la que se hallan amalgamados el entorno, la afectividad, las prácticas hermenéuticas y las decisiones del testigo. Pese a que reconocemos el carácter artificial y tropológico del lenguaje, creemos que en este caso, gracias a su aminoración deformadora, es el testimonio existencial, junto con otras modalidades narrativas, el que mejor ayuda a comunicar la experiencia de existir. Es, precisamente, la acción de circunstanciar la que le permite aprehender y revelar unificadamente aspectos como la complejidad, la riqueza, las especificidades, las sutilezas y los accidentes de las peripecias humanas (cronotopo, fisonomía de los acontecimientos, móviles para arrostrarlos, exégesis personal de los mismos, miedos, dudas, aspiraciones, ansiedades, rupturas vitales, posibles columbrados no alcanzados, afectaciones personales) que no pueden ser fijados apropiadamente con la ayuda de mediciones, códigos alfanuméricos, algoritmos probabilísticos ni con proposiciones fácticas y abstractas (Huberman, 2005). Sólo un género narrativo como el testimonio en el que la historicidad tiene cabida es apto para articular la existencia humana que es, en sí misma, histórica y dinámica.

Para transformarse, hace falta que nos pase algo y que lo que pasa nos pruebe, nos tumba, nos niegue. Y para establecer algún tipo de continuidad entre el que salió uno y el que llegó otro es precisa una construcción narrativa. El que llegó otro es otro, entre otras cosas, porque sabe quién era antes y porque puede contar la historia de su propia transformación. Por eso, mi experiencia, narrativamente interpretada, construida en alguna trama, puede mantener algún tipo de identidad personal en el mismo dar cuenta de mis cambios, puede contar la diferencia como identidad, o la identidad como diferencia” (Larrosa, 2003, p. 615-616).

Asimismo la imposibilidad de evidenciar la *ipseidad* al margen del contexto implica pérdida de atributos inherentes a la ciencia como la sistematicidad, el orden, la estabilidad, el control de la realidad para que la casualidad, las ambigüedades, los cambios y las contradicciones tengan valimiento en la existencia humana. Los principios de identidad, contradicción y de bivalencia tan valorados en la lógica clásica no han de ser derogados, pero sí relativizados. Que el testimonio existencial cree una

intriga que le dé cierto orden a las experiencias no significa que estemos alegando en favor de una razón total que le confiera una inteligibilidad y una coherencia suprema a la existencia capaz de extirpar sus ambivalencias, incertidumbres, fisuras, inestabilidades, transformaciones y la opacidad perteneciente a las experiencias y los procesos formativos que suscitan. Para nosotros esto podría ser un anhelo lícito y justificable, pero de espaldas a nuestra condición. Mantener la equivalencia entre el ser y el razonamiento en la línea de Parménides y Hegel conduce forzosamente a lo que Nussbaum (2006) denomina “el ocultamiento de lo humano”.

Finalmente, algunas de las propiedades de la sociedad contemporánea no sólo provocan pobreza en la experiencia, sino en su comunicación. Los detalles, los matices, la gradualidad transformativa, un sentido en diferido y las antinomias que portea el testimonio existencial hacen que este termine expulsado en una sociedad como la nuestra domeñada por la razón totalizadora y unificadora, la transparencia, la hiperactividad, la velocidad como nueva forma de éxtasis (Kundera, 1995), la perentoriedad, la egolatría, el egocentrismo y el egotismo que inhabilitan para escuchar paciente y sosegadamente al otro.

Ya pasó el tiempo en que el tiempo no contaba. El hombre de hoy ya no trabaja en lo que no es susceptible de ser abreviado<sup>176</sup>. De hecho ha logrado abreviar incluso la narración. Hemos vivido el desarrollo del *short story* que se ha sustraído de la tradición oral y ya no permite aquella superposición de capas delgadas y transparentes, la cual ofrece la imagen más acertada del modo y manera en que la narración perfecta emerge de la estratificación de múltiples relatos sucesivos. (Benjamin, 2010a, p. 73).

#### **5.6.4 Expresividad.**

Especialmente en la subdivisión 5.4.1 expusimos lo que para nosotros significa el carácter expresivo del testimonio existencial. Permítasenos perfeccionar concisamente la idea con una distinción introducida por Dewey (2008) cuya aplicación, además de ser factible a nuestro tema de estudio, resulta fácilmente entendible como corolario de lo desarrollado en los numerales previos a este apartado 5.6: la ciencia

---

<sup>176</sup> Cita que Benjamin toma de Valéry.

*enuncia* porque se enmarca en el ámbito de lo *sígnico*, mientras el testimonio existencial *expresa* a consecuencia de que sobre él se cierne el de lo *simbólico*.

El filósofo norteamericano diferencia plásticamente la *enunciación* de la *expresión*. Para ello liga la primera a una señal generalizable que si es efectiva permite llegar a algo y convalidarlo empíricamente:

La afirmación de que el agua es H<sub>2</sub>O es primariamente una enunciación de las condiciones bajo las cuales el agua llega a existir. Con todo, es también, para aquellos que la entienden, una dirección para producir agua pura y para verificar cualquier cosa que pueda ser tomada por agua. Es una enunciación –mejor– que las populares y precientíficas, justamente porque al afirmar de modo comprensivo y exacto las condiciones para la existencia del agua, las pone de manera que dan una dirección concerniente a la generación del agua. (Dewey, 2008, p. 96).

La ciencia nos dice cómo es el agua, pero en ningún momento nos proporciona una experiencia del agua, aunque sus indicaciones pueden hacer posible llegar a la experiencia. En vez del científico, en cuanto funge como tal, la experiencia del agua podrían expresarla, por ejemplo, un agricultor o un náufrago.

Recurriendo a Mèlich (1998b) podríamos sintetizar y cotejar ambos universos (el *sígnico* y el *simbólico*) de la siguiente manera:

Signo	Símbolo
Arbitrario	No es arbitrario
Convencional	No es convencional
Equivalencia indicativa	Epifanía e hierofanía
Su significado puede ser aprehendido por otro proceso de pensamiento	Su significado nunca puede ser captado por el pensamiento directo
Su significado se da antes que el significante	Su significado nunca se da fuera del proceso simbólico
Forma parte del mundo físico del ser	Forma parte del mundo antropológico del sentido
Ortodoxo. Quiere canonicidades	Heterodoxo
Tiene un final de trayecto; se puede definir	No tiene un final; es siempre abierto; es indefinido

Tabla 4: Diferencia entre símbolo y signo según Mèlich (1998b, p. 65)



El declive del Positivismo ha servido para sanear un poco las visiones que se imponían de las ciencias duras y para valorar otras formas del saber como la experiencia, la cual no se caracteriza por la universalidad, la programación, la precisión, la predicción, el control, la neutralidad, la univocidad ni su naturaleza informativa, sino por ser un proceso dialógico personal, singular, ambiguo, multívoco, comunicativo y enriquecedor del ser humano con la realidad para desencadenar en él su capacidad formativa-concreativa y conducirlo a una continua transformación de su interioridad y de la exterioridad. La experiencia no es un experimento puntual que el sujeto sintetiza en una fórmula matemática, sino que es un proceso permanente e inagotable de relación y comprensión de este y de la realidad que se expresa comunicativamente, para nuestro caso, a través del testimonio como narración sapiencial, abierta, sugerente y colmada de símbolos. Mientras los experimentos se ejecutan en entornos de lo sígnico y del significado, las experiencias acontecen en las de lo simbólico y del sentido.

El signo es siempre práctico, concreto y alejado de cualquier ambigüedad. El signo «subterfugio de la economía» (Gilbert Durand), remite al objeto que representa, porque, previamente, así se ha establecido (...) Debe tenerse en cuenta que, en el orden racional – sígnico–, lo que se pretende es llegar a la explicación, es decir, a la reducción de un fenómeno al orden legal que la razón ha anticipado. El resultado de esa reducción es la producción de un significado. En el orden simbólico, en cambio, se trasciende la explicación y la consiguiente producción de significados válidos para la razón y se osa proponer un sentido que, como afirma Kant, «puede ser pensado sin contradicción, pero no determinado categóricamente». (Duch, 2012, p. 182, 183-184).

A diferencia del signo que lo hace en rumbo contrario, por cuanto los significados son fijados artificialmente desde la exterioridad, el testimonio no es formalismo, hipercodificación, abstracción ni su sentido puede establecerse de antemano, más bien funciona de adentro hacia afuera, es decir que es comunicación variable de una experiencia individual, concreta y singular que acontece en el interior de cada ser humano en relación consigo mismo y con la exterioridad. El signo es transmisor de significados; el testimonio, por su carácter simbólico, es productor de sentido.

\*\*\*

Al ligar el testimonio existencial con el símbolo no estamos optando por un dualismo promotor de la sustracción de este de la mundanidad. Ya hemos dicho que el testigo no sólo forja el testimonio en una cultura, sino que lo comunica culturalmente. Un vocablo, una acción, una imagen, una narración o un objeto que se halle en la esfera de lo sígnico puede llegar a tener un valor simbólico cuando, de la mano de la experiencia, adquiere para alguien una densidad semántica ausente en el significado (Duch, 2012; Duch y Chillón, 2012; Mèlich, 1998b; Ricoeur, 2003; Schökel y Bravo, 1994).

Por mor de este excedente semántico, el símbolo es derroche, a diferencia del signo que es economía. A pesar de que el signo y el símbolo puedan compartir el significante, su modo de proceder no es idéntico: es la denotación, a la contra de la connotación, lo que distingue al primero del segundo:

Si la denotación es, por tanto, el significado asociado a un significante en primera instancia, la connotación es considerada como un sentido segundo, tercero o enésimo, *añadido* al significado inicial y a menudo dependiente de él (...) El hecho de que un enunciado sea interpretado de modo connotativo y no denotativo depende de factores lingüísticos – fonéticos, sintácticos, morfológicos, semánticos, fraseológicos– o extralingüísticos –entonación, fisonomía, gesticulación, contexto y circunstancia de la entonación, etcétera. (Chillón, 1999, p. 50).

Por eso, aplicándole unas palabras de Dewey (2008) podríamos afirmar que “la lógica [del testimonio existencial] es superproposicional aun cuando use lo que son gramaticalmente hablando proposiciones (p. 97).

\*\*\*

El mundo científico tiene incidencia en la vida del ser humano, pero no la compromete, el testimonio, en cambio, no puede acontecer más que en plena dependencia de la biografía y repercutiendo en ella, lo cual no es sino la manifestación de la condición narrativa como atributo estructural del existir. De aquí que del testimonio, por su cariz comunicable y comunitario, se pueda templar su expresión, pero

jamás podrá forzarse ni reglarse su contenido. Testimonio que no compagine con una realidad interior es simulación o convencionalismo<sup>177</sup>.

### 5.6.5 Razonabilidad.

Con la erección de la ciencia como único discurso epistemológico admitido y fecundo para los seres humanos<sup>178</sup>, el razonamiento<sup>179</sup> se ha constituido en un “concepto fetiche” (Eco, 1984), cuya principal consecuencia ha sido la prescindencia de los diferentes usos que tiene la razón o, en el mejor de los casos, su depreciación. Ya Aristóteles (1985) en su *Ética nicomáquea* distinguía entre la “razón técnica” y la “razón prudencial”. Y Kant (1998a, 2005a) en la *Crítica de la razón pura*, una obra volcada a las condiciones de posibilidad de la ciencia, y en la segunda de sus *Críticas* denunciaba la necesidad de no relegar la dimensión práctica de esta. En la actualidad, en la misma dirección, encontramos a Toulmin (1979, 2001, 2003, 2007), quien admite diversas formas de razonamiento aplicables a diferentes circunstancias de tipo personal y colectivo. Rawls (1951) conviene con el filósofo británico cuando dictamina en la reseña de *El puesto de la razón en la ética*:

Hay muchas variedades de razonamiento, cada una con su propio propósito y su propio conjunto de criterios por medio de los cuales se distinguen un buen y un mal razonamiento al interior de cada una. No podemos esperar a resolver lo que es un buen y un mal razonamiento en

---

<sup>177</sup> Subrayamos la dilogía que hay en este capítulo en relación con el término *símbolo* utilizado en los numerales 5.2 (La educación como praxis compensadora de la vulnerabilidad humana) y 5.6.4 (Expresividad). Lo que llamamos traducción lingüística o empalabramiento (de tipo sígnico o simbólico), como artefacto del que dispone el ser humano para aprehender la realidad, es sinónimo de lo que Cassirer denomina allí *símbolo*. En esta subdivisión la conceptualización que efectuamos del *símbolo* es mucho más limitada en virtud de que para decirlo con Ricoeur (2003) se circunscribe a “toda estructura (...) de significación donde un sentido directo, primario y literal designa por añadidura otro sentido indirecto, secundario y figurado que sólo puede ser aprehendido a través del primero” (p. 17).

<sup>178</sup> Es lo que Toulmin (1979) bautiza como “doctrina imperativa”. Busca “limitar el significado y el ámbito de «razonar». Para [ella] «verdad», «falsedad» y «prueba» o «verificación» son cualidades características de afirmaciones solamente lógicas, matemáticas o fácticas, y la prueba estricta o verificación fáctica, la única clase de buena razón que se puede dar para justificar una afirmación”. (p. 70).

<sup>179</sup> Haba postula que la relación entre el razonamiento, la racionalidad y la razonabilidad es de género-especie. Al primero pertenecen las dos siguientes. Para el jurista uruguayo, el razonamiento es “la cadena ilativa que, orientada hacia una finalidad de conocimiento (teórico o práctico), conduce de una premisa inicial (sea un principio, sea una consecuencia), aceptada de antemano, hacia una conclusión final (principio o consecuencia); esta cadena puede ser más o menos prolongada, y cada uno de sus eslabones puede tener una composición más o menos compleja”. (Haba, 1978, p. 5).

general. En vez de ello, tenemos que preguntarnos lo que es un buen y un mal razonamiento deductivo; lo que es un buen y un mal razonamiento inductivo; y lo que es un buen y un mal razonamiento moral. Lo único que podemos decir de naturaleza general es que un razonamiento, de cualquier tipo, tiene como propósito la presentación de un argumento tal que la conclusión sea digna de nuestra aceptación. El que una conclusión sea digna de nuestra aceptación dependerá del tipo de argumento concebido y de los criterios de razonamiento válido apropiados para él. (p. 573-574)<sup>180</sup>.

Si el testimonio puede asociarse con horizontes de comprensión relativos al trayecto vital en su despliegue temporal tripartito (pasado, presente, futuro), es evidente que el razonamiento se está poniendo en escena como facultad que coadyuva al ser humano a “cosmizarlo” mediante la configuración ingeniosa de una trama ensambladora de los abigarrados acontecimientos y modeladora de un proceso formativo que, aunque proteico, resulta esencial para tender a una vida buena cargada de sentido y valor.

Al no ser susceptible de una refrendación empírica intersubjetiva vertida en métodos que le confieran univocidad, el contenido del testimonio (la experiencia) es no-racional, pero no por ello irreal (sin concreción efectiva), irracional (lógicamente inconsistente y contradictorio) ni antirracional (adverso a la ciencia). Y, en caso de serlo como pretenden algunos, sería, desde nuestro punto de vista, un “feliz absurdo”<sup>181</sup>. De suerte que decimos que el testimonio es razonable. La razonabilidad surge, precisamente, cuando descubrimos que las razones propias de la racionalidad científica no son las que operan en la experiencia artística de existir, que aun cuando la ciencia se empecina en que el ser humano no se formule preguntas cuyas respuestas no son aptas para verificaciones controlables, este no puede dejar de hacérselas.

\*\*\*

---

<sup>180</sup> En el original: “There are many varieties of reasoning each with its own purpose and each with its own set of criteria whereby good and bad reasoning of each type is distinguished. We cannot hope to answer the question what is good and bad reasoning in general. Rather we have to ask what is good and bad deductive reasoning; what is good and bad inductive reasoning; and what is good and bad moral reasoning. All that we can say of a general nature is that reasoning, of whatever type, has for its purpose the presentation of an argument such that the conclusion is *worthy* of our acceptance. Whether a conclusion is worthy of our acceptance will depend on the kind of argument it is designed to be a conclusion of and the criteria of valid reasoning appropriate to that kind”. (Rawls, 1951, p. 573-574).

<sup>181</sup> Tomamos la expresión de Reguera (1994). Teniendo como telón de fondo el *Tractatus*, evidentemente se trataría de un absurdo místico no lógico.

Es de gravedad hacer dos indicaciones:

1. Que el testimonio sea razonable no significa que la experiencia de existir no trascienda la razón. Esto designa que esta última no es el origen ni el fundamento de la experiencia fontal del testimonio. Como ya lo hemos puesto de manifiesto, a partir de su carácter contingente, ambiguo y formable, el ser humano genera un diálogo ininterrumpido con lo otro, con el otro y consigo mismo que deriva en diversas hermenéuticas vitales que, entre otros géneros narrativos, hallan su canalización expresiva-comunicativa en el testimonio. La experiencia de existir no es exclusivamente racional, sino que compromete la persona en su integralidad, dándole cabida, asimismo, a lo afectivo (miedos, aversiones, carencias, alegrías, crispaciones, impotencias) lo desiderativo-imaginativo (deseos, proyectos, aspiraciones, expectativas, esperanzas), lo actitudinal (porosidad, perseverancia, intrepidez, autocontrol, flexibilidad, paciencia), lo intuitivo, lo volitivo (autonomía), lo vivencial y lo práxico (paciencia y agencia).
2. “El último paso de la razón consiste en reconocer que hay infinidad de cosas que la rebasan. Es más bien débil si no llega a comprenderlo. Pues si las cosas naturales la rebasan, ¿qué se dirá de las sobrenaturales?” (Pascal, 2012, § 188-267, p. 405). Pero que, de acuerdo con la máxima kantiana y pascaliana, detectemos los límites de la razón en la experiencia de existir, no significa que creamos que esta le sea hostil. Una cosa es contraer la experiencia de existir a etiologías explicativas de la razón (“panrazonamiento”) y otra muy diferente condenarla al ostracismo. Una experiencia que no apele a la razón es ininteligible, inasequible y, por ende, incomunicable a través del testimonio. Por eso, estamos de acuerdo con Estrada (2001) cuando afirma:

Hay que criticar las pretensiones totalitarias de la razón, aunque no podemos caer en la crítica total de la razón, ya que la racionalidad<sup>182</sup> es estructural del ser humano.

La razón no lo es todo ni puede responder a todas las carencias, proyectos y preguntas humanos, como bien afirmaba Pascal, pero tiene que estar en todas partes, ya que la irracionalidad se vuelve contra el hombre, bloqueando su capacidad reflexiva y su libertad y preguntas (...) Hay que mantener que la razón no lo es todo pero que debe mantenerse siempre como instancia vigilante y crítica, so pena de irracionalismo fanatizante y dogmático. La luz de la razón es débil, pero es la que tenemos, por ello irrenunciable. (p. 31, 122).

\*\*\*

El discurso testimonial no tiene cabida en la circunscripción científica. Contemplado gnoseológicamente no es demostrable, racionalmente fundamentable, verificable, concluyente ni constrictivo, pero sí, por parte del testigo, además de intencionalmente veraz, comunicable, defendible, convincente, criticable (al no descansar en una necesidad metodológica apodíctica) y argumentable en el sentido de ser capaz de dar razones en torno a la composición de las tramas vitales, la adhesión personal a estilos, axiologías y elecciones de vida, las actuaciones emprendidas y por acometer, las formas de arrostrar los acontecimientos advenidos, los modos de enfrentar la experiencia de realidades estructurales como la contingencia, la ambigüedad y la vulnerabilidad, y la evaluación analítica en términos de una existencia lograda o frustrada. Por eso, creemos que es necesario morigerar los deseos de interpretar literalmente el aforismo de Wittgenstein (1992) “de lo que no se puede hablar hay que callar” (7, p. 183). Científicamente debemos silenciar “toda pretensión global de sentido para la vida humana” porque “rebasa el marco de lo comprobable y de lo racionalmente fundamentable”, pero existencialmente no podemos dimitir de “dar razones del porqué nos adherimos a lo místico y por qué nos sirve de fuente de inspiración, de motivación y de normatividad en la vida” (Estrada, 2001, p. 54). Desde una perspectiva epistemológica y pedagógica, el testimonio puede acarrear el silencio, pero no el

---

<sup>182</sup> Como hemos apuntado, conforme Haba (1978), nosotros llamamos “razonamiento” a lo que Estrada denomina en este extracto “racionalidad”. La racionalidad es un tipo particular del razonamiento.

mutismo, ya que como sostiene el mismo Wittgenstein (1992) “lo inexpresable, ciertamente, existe. Se *muestra*, es lo místico” (6.522, p. 183)<sup>183</sup>.

La experiencia de existir como contenido del testimonio, más que por métodos científicos de una racionalidad ilustrada que permita la generación de reglas axiomáticas está regida por una racionalidad hermenéutica y fronética que posibilita al ser humano captar un saber sapiencial sobre la existencia, sobre su sentido y dar cuenta y razón de sus convicciones, determinaciones y proyectos. Así que, convergemos con Villoro (2007) cuando asegura que

Ser razonable es una virtud. Un hombre o una mujer razonable no es quien sujeta su vida a principios universales, intocables; es quien trata de ejercer en todo momento la prudencia en el juicio, la ponderación en el razonamiento, la serenidad en el comportamiento. Es quien evita regirse por impulsos irracionales, pero también por principios racionales abstractos. (p. 219).

Pese a su subjetividad y a su irreproducibilidad, la razonabilidad del testimonio existencial viabiliza, por parte del receptor, su enjuiciamiento de mayor o menor verosimilitud (fiabilidad, credibilidad) epistémica. Lo que sucede es que no se hace por vía de verificaciones o falsaciones que autoricen a fallar empírica y estadísticamente entre dos o más testimonios, sino por una criba sensata y crítica que, bajo parámetros de tipo sociocultural y personal, le consienta, sospechar de él, cuestionarlo, sopesar la fuerza de sus pros y sus contras y, finalmente, rechazarlo o aceptarlo<sup>184</sup>, lo que no implica necesariamente apropiárselo y re-hacerlo, debido a que, como propondremos en el último capítulo de este trabajo, el testimonio del *superstes* no sólo posee una dimensión epistemológica, sino también ética-existencial y formativa.

Por más que en este paraje podamos emparentar el testimonio existencial con una hermenéutica de sentido, es evidente que no estamos descartando su modalidad narrativa, pues como dice Toulmin (2001) “sólo podemos juzgar las ideas o costumbres

---

<sup>183</sup> Para una espléndida y sugestiva lectura del *Tractatus* en clave testimonial, véase Mèlich (2010a, p. 253-282).

<sup>184</sup> En el terreno gnoseológico podríamos decir, por tanto, que mientras el carácter intersubjetivo de la ciencia proviene de su racionalidad metódica, el del testimonio, como hermenéutica de sentido existencial, lo hace de la razonabilidad. Es evidente que por las características mencionadas, la intersubjetividad de este último es de mayor fragilidad.

de otras gentes si conocemos no sólo a dónde han llegado, sino también (en el lenguaje de la década de los sesenta) «de dónde vienen»” (p. 276). Dicho lo cual, todo testimonio que, por esencia es sincrónico-transversal, sólo adquiere sentido cuando se contextualiza en relatos diacrónicos-longitudinales.

Es factible que en cuantiosos casos los testimonios narrativos den lugar a otros con mayor propensión a lo conceptual-discursivo. La actividad en ellos puede ser legítima y necesaria. Los riesgos estriban en desconocer la primacía de la razón práctica sobre la teórica, en pretender reemplazar los segmentos narrativos por extractos conceptualizados y en operar exclusivamente con esos productos conceptuales divorciándolos de su matriz narrativa (Metz, 2007; Schökel y Bravo, 1994).

Por último, aunque la ciencia y el testimonio existencial se sitúan en frecuencias diferentes, es importante resaltar que este no sólo no es irracional, sino que tampoco es antirracional, en el sentido de que, en la generalidad, no existe incompatibilidad entre ellos. Como preconiza Haba (1978):

Por lo general, hay *diferencias* pero no *oposición* propiamente dicha entre estas dos esferas. Tales diferencias consisten: (a) en la precisión y detalle, así como en la selección de los aspectos que enfoca el conocimiento científico; (b) en el hecho de que los resultados de éste se encuentran asegurados por *métodos*. (p. 17).

Más que un antagonismo conducente a un *sacrificium intellectus*, lo que hay entre la racionalidad y la razonabilidad es una continua interacción complementaria en términos de restitución de la multidimensionalidad de la realidad y de recíproca curación de las patologías que aquejan a cada una e impiden su prosperidad: egolatría en el caso de la primera, supersticiones en el caso de la segunda. Un testimonio existencial, cuyo contenido, más allá de las formas expresivas que adopte, no vaya al compás de los descubrimientos científicos resulta, de ordinario, anacrónico, inconsistente, inverosímil, disparatado y estéril.





**PARTE V**

**LA REFIGURACIÓN DEL TESTIMONIO**



Tendemos a pensar que el testimonio se agota con su configuración en la facticidad de su expresión. Sin embargo no es así y menos si lo abordamos con un tono educativo-formativo. Por su carácter expansivo, el testimonio supone al menos a otro. Si la mimesis II puentea entre un antes (prefiguración) y un después (refiguración), la mimesis III es la fase en la que el relato encuentra un receptor que lo interpreta y lo dota de sentido para sí.

El objetivo de este último capítulo es abordar la refiguración del testimonio en clave pedagógica, lo cual no es más que exteriorizar nuestra convicción de que es viable en él una dimensión perlocutiva (Austin, 1982), esto es, que posee la aptitud de enardecer en el receptor su capacidad para formarse y habitar el mundo a partir de la experiencia de los demás.



## 6. El testimonio como resimbolización de la experiencia

Es cierto que, al menos desde el punto de vista de una ética metafísica como la kantiana o la poskantiana, se me puede acusar de subjetivismo, hasta de relativismo. Es verdad. ¿Por qué no asumirlo? Es evidente que la experiencia siempre es subjetiva y relativa. No tiene pretensiones de objetividad. No puede tenerlas. La experiencia es incontestable, no puede validarse, no depende de ningún tipo de estudio estadístico, no posee valor científico. Su valor es únicamente testimonial. Y esta experiencia puede darse al otro, no en el sentido de que el otro pueda vivir mi experiencia o yo pueda vivir la experiencia del otro, sino en el sentido de que se puede transmitir para que el otro pueda re-vivirla. Dicho clara y brevemente: otro puede aprender de mi experiencia sólo si él mismo padece la suya. Transmitir una experiencia, condición por otro lado de toda experiencia educativa, significa dar una apertura a una experiencia nueva, diferente..., porque toda experiencia es singular, toda experiencia es diferente. (Mèlich, 2012a, p. 71-72).

### 6.1 El testimonio como obra abierta

#### 6.1.1 En relación con el testigo-educador.

Próxima a la “fusión de horizontes” gadameriana, Ricoeur (2004a) considera que es en la mimesis III, como fase de recepción, en donde se intersectan el mundo del texto y el del oyente o del lector. Afianzando nuestra predilección por aproximarnos a las prácticas educativas no sólo desde la óptica del destinatario del testimonio o del conmovido por él (educando, formando), sino del emisor (testigo, educador) que no es un simple instrumento inerte volcado hacia otro, sino un humano en constante

formación, esta primera parte está dirigida a indagar por los efectos que tiene lo atestiguado en el testigo mismo. Aunque por su naturaleza expresiva y comunicativa, en las prácticas educativas todo testimonio está dirigido a lo menos a un destinatario, resulta paladino que, allende este, todo emisor es a la vez receptor, forjador de su relato y oyente o lector de él, productor y afectado. Si la configuración (capítulo 5) se caracteriza por la exteriorización del testimonio con respecto a quien lo pone en circulación, la refiguración marca un retorno a él.

\*\*\*

Por más que el símbolo y el signo tengan en común una función vicaria en vista de que, como mediaciones, hacen presente lo inmediatamente ausente, ya desde el capítulo anterior dejamos claro que su naturaleza varía. Duch y Chillón (2012) lo avalan al afirmar que el signo, entroncado con el pensamiento lógico, objetivo y unívoco, *presenta*; el símbolo, al cultivar la alusión, la equivocidad y la subjetividad, *representa*. La distinción funcional estriba, en el fondo, en la pretendida neutralidad del primero con respecto al sujeto en aras de la abstracción, la generalización y la significación estable, uniforme y canónica de los términos por parte de un colectivo. El segundo, en cambio, al no desvincular sujeto y objeto, es de mayor provisionalidad, heterodoxia, perspectivismo, contextualización y concreción. El símbolo siempre dice más de lo que dice al no existir simetría entre el simbolizante y lo simbolizado; el signo, por su parte, es unívoco, en él se halla equivalencia entre significante y significado a la manera de una identidad matemática. “Un signo es una expresión análoga o abreviada de una cosa conocida. Por el contrario, un símbolo es siempre la mejor expresión posible de un hecho relativamente desconocido, pero que a pesar de ello se reconoce o postula como existente” observa Duch (2002b, p. 310) citando al reconocido psiquiatra y psicólogo suizo Carl Jung. Mientras el símbolo remite a un sentido que no se deja aprehender de antemano, abierto, evocado, susceptible de una hermenéutica relativa o parcial, puesto que “se puede interpretar el símbolo, aunque nunca del todo, (...) siempre se nos escapa” (Mèlich, 1998b, p. 65); el signo remite al significado, al fijismo, a lo no necesitado de traducciones o, en caso de hacerlo, de traducciones sencillas, a lo

meramente referencial que, fruto de la equivalencia, pareciera contener y agotar el significado en el significante.

La interpretación no es algo sobreañadido al símbolo, sino que éste, en la medida en que es un símbolo verdadero, desencadena inevitablemente un amplísimo abanico de interpretaciones, es decir, es descubrimiento de los múltiples «posibles» que se hallan inscritos, casi siempre de incógnito, en la realidad, y que es preciso, en la provisionalidad de los espacios y los tiempos, descubrirlos, apalabrarlos y saborearlos (...) El símbolo no bloquea la inteligencia y los sentimientos de los humanos, sino que, por el contrario, los empujan a arriesgarse en la aventura de descubrir el sentido escondido del *kosmos* y del *anthropos* (...), de llevar a plena luz los implícitos incluidos en las expresiones aparentes, de rastrear las intencionalidades disimuladas en las imágenes mudas hasta que no recobran la palabra por mediación de la capacidad interpretativa, siempre repleta de una intensa carga desiderativa, del ser humano. (Duch, 2002b, p. 39-40).

Al “textualizar” la experiencia de existir, el testimonio se revela como un complejo simbólico susceptible de interpretación y reinterpretación<sup>185</sup>. *Ergo*, aparece a modo de una obra abierta (Eco, 1993) que pese al paso del tiempo “permanece virgen, plegado en una reserva, todavía por venir” (Derrida, citado en Aragón González, 2011, p. 301) debido a que el relato petrificado reverdece gracias a una exégesis permanente que se emprende porque al transformarse el testigo y los contextos, lo hacen, asimismo, los cuestionamientos, las búsquedas y las aplicaciones de sentido en cada *hic et nunc* de este. Por su talante simbólico, el valor del testimonio radica en una “armonización siempre *in fieri* de los lenguajes de la *diacronía* temporal con los de la *sincronía* espacial” (Duch, 2015a, p. 16-17) que lo faculta para re-presentar el pasado y re-imaginar el futuro en todo momento mediante la conjunción de procesos rememorativos y anticipativos. Por consiguiente, el testimonio no únicamente sirve para unificar la existencia como lo vimos en el capítulo 5, también para reunificarla, no sólo la estructura, sino que la desestructura y reestructura a causa de la insuficiencia de este para empalabrar de una vez por todas una existencia que no es ácrona.

Hablar del mundo del texto implica reiterar esa característica de toda obra literaria que le permite abrir delante de ella un horizonte de

---

<sup>185</sup> Para mayor claridad permítasenos el pleonasma. Ya hemos dilucidado que toda interpretación auténtica siempre admite reinterpretación. De lo contrario sería aniquilada.



experiencia posible, un mundo en el cual sería posible habitar. Un texto no es una entidad cerrada sobre sí misma; es la proyección de un universo nuevo, distinto de aquel en el cual vivimos. Apropiarse de una obra mediante la lectura significa desplegar el horizonte implícito de mundo que abarca las acciones, los personajes, los acontecimientos de la historia narrada. (Ricoeur, 2006, p. 15).

¿Qué es lo que desata que la interpretación (y continua reinterpretación) del testimonio y de la experiencia que en él se aloja sea una heterología (Bataille), es decir que se sustraiga a la tautología o círculo vicioso? Básicamente la historicidad del ser humano y de todo lo que es creación suya. “Ser histórico quiere decir no agotarse nunca en el saberse” (Gadamer, 2012a, p. 372). Es la finitud humana coligada a la finitud del testimonio la que suscita el despunte de la infinitud en el interior de este último. Toda comunicación testimonial se efectúa desde algún horizonte; al cambiar el horizonte, cambia el desde dónde (la perspectiva), el qué (el testimonio, la experiencia que empalabra, la comprensión y evaluación propia del mundo que contiene) y el hacia dónde (anticipación que en él late):

La movilidad histórica de la existencia humana estriba precisamente en que no hay una vinculación absoluta a una determinada posición, y en este sentido tampoco hay horizontes realmente cerrados. El horizonte es más bien algo en lo que hacemos nuestro camino y que hace el camino con nosotros. El horizonte se desplaza al paso de quien se mueve. También el horizonte del pasado (...) se encuentra en perpetuo movimiento. (Gadamer, 2012a, p. 374-375).

Por ser narrativo el testimonio pone de manifiesto el carácter contingente y modificable de su contenido y de la existencia misma. El testimonio, articulado por una trama determinada, es “una invitación a *ver* nuestra praxis *como...*” (Ricoeur, 2004a, p. 156), pero siempre franqueable a apreciarla de otra manera, a argumentar contra el estado implantado. Es errátil porque en el ser humano no sólo los acontecimientos anteriores resuenan sobre los posteriores, sino también que estos últimos repercuten sobre los primeros, lo que lo obliga a actualizarlo para dotar de sentido el pasado en el presente mediante una contextualización en cada aquí y ahora acorde con las variaciones formativas ocasionadas por los acontecimientos aquejadores de su vivir. En otras palabras, “la identidad narrativa es la resolución poética del círculo hermenéutico” (Ricoeur, 2009, p. 1000).

En el discurrir temporal de la existencia, el ser humano configura un sentido de sí y del mundo, cuya renovación halla su anuencia en el pasaje imperecedero de una experiencia a otra: a partir de y dependiendo de cada una de las peripecias existenciales, de las sedimentaciones formativas alcanzadas en el presente y del porvenir barruntado, el testigo reelabora su testimonio y con él las experiencias a que alude, revisita lo que estima conocido y cavila sobre ello, piensa de otro modo, reconfigura su trama vital, resignifica las experiencias puntuales y la experiencia de existir como totalidad, faceta la realidad, descubre y encubre matices, atisba parajes desconocidos, toma decisiones cardinales para el futuro, desecha interpretaciones y construye nuevas; en resumidas cuentas “ficcionaliza” narrativamente una vez más la existencia<sup>186</sup>. Dicho lo cual se torna asimilable que Ricoeur (1996) confiese que “sobre el recorrido conocido de mi vida, puedo trazar varios itinerarios, urdir varias tramas, en una palabra, narrar varias historias, en la medida en que, a cada una, le falta el criterio de la conclusión, ese «*sense of an ending*»” (Ricoeur, 1996, p. 163).

Por eso, podemos apuntalar que si un testimonio es equilibrado cuando equilibra al ser humano mediante la totalización inteligible de su trayecto biográfico, entonces ambos equilibrios son inevitablemente móviles e inestables. Lo atestiguado equilibra, desequilibra y reequilibra al testigo para luego desequilibrarlo y desequilibrarse nuevamente. En vista de que la comprensión formativa de la existencia es retrospectiva (Arendt, 2011, 2017; Dewey, 1967; Gusdorf, 1991; Kierkegaard, 1955a; Larrosa, 2003; Peña Vial, 2002, 2014; Ricoeur, 1996; Weintraub, 1991) y del incontenible

---

<sup>186</sup> Sobre la correlatividad entre la experiencia y el empalabramiento y sobre cómo ella depende de este y se transfigura a través de él vale la pena citar a Epicteto: “Lo que turba a los hombres no son los sucesos, sino las opiniones acerca de los sucesos” (2004, V, p. 17); “tú eres un impaciente y un descontento y, si estás solo, a eso lo llamas soledad, y si entre los hombres, los llamas intrigantes y bandidos y te quejas de tus propios padres y de tus hijos y de tus hermanos y vecinos. Bastaría con que cuando estés solo lo llames tranquilidad y libertad y te consideres semejante a los dioses, y que cuando estés con muchos no lo llames muchedumbre, alboroto ni molestia, sino fiesta y romería, y así lo aceptes todo con gusto” (1993, I, XII, 20-21, p. 98). Con independencia de las múltiples lecturas que puedan hacerse de ambos pasajes, para el filósofo helénico: 1. Toda interpretación está templada anímicamente (Heidegger, 2003a); 2. De las interpretaciones depende el cariz de los acontecimientos (si el estar solo es calificado de soledad hay sufrimiento, si lo es de tranquilidad y libertad hay gozo); 3. De la calidad de estas últimas no sólo depende la fisonomía de las experiencias, sino la salud del mismo empalabrador.

Partiendo de Epicteto, pero yendo más allá de él, agregamos que, aunque tanto la apariencia de la realidad como la salud del testigo estén supeditadas a la forma como este la nombre, esto no quiere decir que ellas sean un mero acto reflejo producido por un empalabramiento con el que el testigo imponga soberanamente el sentido a las experiencias advenidas.

inacabamiento de las 2, el testimonio en su ciclo de configuración y refiguración, aunque parezca rezumar una travesía formativa ya completada, siempre queda en vilo; puede ser el último acto de habla cronológicamente hablando, pero nunca es definitivo porque, en lo que atañe a su formación y comprensión de la misma, al ser humano le está vedado pronunciar un juicio irrevocable y consumado. El testimonio, por ende, tiene vocación de interinidad.

\*\*\*

Una vez expuesto todo lo anterior, este es el sitio pertinente para introducir en el pacto narrativo (referencial y autobiográfico) que atraviesa el testimonio un par de matizaciones referentes a la coincidencia entre la identidad del autor, la del narrador y la del protagonista o personaje principal.

Comencemos por el binomio *autor-narrador*. Ya en el capítulo 1 expresamos que el autor transfiere la palabra al narrador de una historia de la que él es su artífice. No obstante, lo desarrollado a lo largo de este trabajo sobre el heteroinflujo en el ser humano nos lleva a sintonizar con Arendt (2011) MacIntyre (2004) y Ricoeur (1996, 2006) cuando aseguran que de la existencia, a lo sumo, somos coautores, puesto que nadie es causa de sí ni el periplo biográfico es un *a priori* metafísico que el testigo pueda decretar por anticipado; más bien es un *a posteriori* responsivo a esos acontecimientos que en cada encuentro han descuajaringado su existencia. A criterio de la filósofa alemana (Arendt, 2011) y del filósofo galo (Ricoeur, 1996), esta es una discrepancia esencial entre las historias ficticias y las reales originaria de una equivocidad en la noción del autor cuando nos trasladamos de las unas a las otras: en contraste con las primeras, en las segundas no hay quien “tire de los hilos y dirija la obra” (Arendt, 2011, p. 214).

Continuemos, ahora, con la díada *narrador-protagonista*. El nexo habiente entre el yo-narrador y el yo-personaje sólo puede administrarse adecuadamente a través de la identidad narrativa, pues su dinamismo ocasiona que la subjetividad no sea “ni una serie incoherente de acontecimientos ni una sustancia inmutable inaccesible al devenir” (Ricoeur, 2006, p. 21). Cohonesta una persistencia que reflejamos con la partícula

pronominal *yo* y una escisión cuya procedencia radica en que en cada aquí y ahora no hay una coincidencia uno a uno entre el narrador y el personaje. El yo-narrador que enuncia no es idéntico al yo-personaje enunciado. Entre ambos se interpone una asimetría temporal, cognitiva y formativa debido a que el yo que atestigua está situado en el presente y ha ganado un horizonte del que carece el protagonista por desconocer el desenlace formativo de las experiencias. Evidentemente que entre mayor prolijidad en el desfase temporal entre el yo-narrador y el yo-protagonista más acentuado el disentimiento ontológico<sup>187</sup>. Quien formula y reformula el testimonio anclado en el sentido y desenlace formativo de las experiencias es el narrador no el protagonista que, por estar padeciéndolas o estar atrapado en sus consecuencias, carece de la perspectiva requerida para hacerlo (Arendt, 2011). No hay, pues, una conformidad entre el yo-vivido y el yo-narrado. En este aspecto, el testimonio es, a lo sumo, una visión retrospectiva y creadora del sí mismo en la que se da cuenta de un itinerario formativo.

Por consiguiente, concordamos con Larrosa (2003) cuando estima que una cabal identidad entre autor, narrador y personaje desemboca en la “suprema indiferencia” en la que “habríamos llegado a ser una estatua parlante a la que nada hace temblar, en plena unidad consigo misma. El devenir, finalmente, habría fluido en el ser. Ya somos los que somos” (p. 627).

\*\*\*

Para finalizar esta subdivisión queremos llamar la atención sobre la correlación existente entre testimonio y formación de cara al testigo:

Si admitimos que “nada más abierto que un texto cerrado” (Eco, 1993, p. 83), tendremos que precisar que no todos los textos narrativos tienen igual desenlace al volver a la vida. No le ocurre lo mismo al testimonio objeto de interés para nosotros en este trabajo cuando es contemplado por el testigo mismo que a un cuento o una novela,

---

<sup>187</sup> La progresión del testimonio tiene como consecuencia el allegamiento del yo-protagonista al yo-narrador mediante la construcción de la trama que totalice la historia. No obstante, en consonancia con el pacto autobiográfico (Lejeune, 1994), la convergencia entre ellos, más que en el discurso, ocurre en la mente del receptor del mismo. De aquí que remachemos que el testimonio no se agote en la configuración, sino que se deslice hacia la refiguración, pues es con esta fase con la que Ricoeur, inspirado en la Estética de la Recepción, rehabilita el papel del lector u oyente como elemento constitutivo de cualquier obra.

cuyos personajes se consuman con el punto final. Podemos aventurar diversas interpretaciones sobre ellos, pero el texto base permanece confinado en su mismidad. Por eso Pareyson opina que “única es sólo la obra, no la interpretación que siempre es múltiple” (Givone, 1994, p. 21). En cambio, en el testimonio existencial, en virtud de la condición formable del testigo-educador que continúa desplegando su trayecto biográfico y de la imposibilidad estructural del lenguaje para apresar plenamente la experiencia, no sólo varía la interpretación, sino que, a causa de ella, se altera incesantemente el texto mismo<sup>188</sup>.

Lo precedente no hace más que corroborar la adaptabilidad e idoneidad del testimonio como medio para comunicar la experiencia de existir, la cual, como ya lo hemos afirmado, se sitúa en el ámbito del símbolo y no del signo, del misterio y no del problema. Si el testimonio no fuera provisional no compaginaría ni con la existencia ni con la ininterrumpida praxis hermenéutica sobre la misma, en las cuales, a causa de los múltiples nacimientos y muertes, no hay más que una búsqueda permanente por parte de un corazón inquieto (san Agustín, 1979) que en su mundanidad no alcanza definitivamente la meta. Si el testimonio no fuera transitorio, el testigo estaría asumiendo una posición metafísica y dispéptica ante la vida, no la soportaría, la difamaría (Mèlich, 2016). De manera que el testimonio no sólo tiene un carácter terapéutico en la configuración, sino en la refiguración: redonda emancipador por cuanto reitera la reconciliación del testigo con la propia finitud, la cual es posibilitadora de acción constante provocadora de un devenir formativo único que hace que la singular novedad irrumpa en el mundo (Arendt, 2006a, 2011) y del engendramiento de un sentido que, aunque provisorio, no sólo permite resistir a los embates y asperezas de la existencia, sino colmarla de exultación, plenitud y sapidez.

Pero no es sólo que las transformaciones del testigo impliquen cambios en lo atestiguado, sino que las variaciones en el testimonio acarreen mutaciones formativas en el testigo; “el sí-mismo puede así decirse refigurado por la aplicación reflexiva de las

---

<sup>188</sup> No podemos olvidar que todo testimonio está referido a una experiencia. En la estela de lo expresado por Pareyson sostenemos que únicas son las experiencias existenciales como facticidades, no los testimonios que, por ser interpretaciones de las mismas, siempre son múltiples, se suceden unos a otros.

configuraciones narrativas” (Ricoeur, 2009, p. 998) debido a que, como lo adujimos en el capítulo anterior, el testimonio más que un mero empalabramiento enunciativo y anunciativo del ser del sujeto es configurador del mismo, otorgador de identidad y promotor de porvenir: coadyuva como gestor dialéctico entre dos polos aparentemente incompatibles, la permanencia y la metamorfosis, en la medida en que favorece en el testigo una síntesis dialéctica movediza o relación de continuidad, discontinuidad y superación entre, por un flanco, la apropiación de su existencia (*cosmopoiesis*), el escrutinio de su lugar en el mundo, el afianzamiento de su subjetividad y, por otro, la recreación y proyección inédita de su vivir. Entre otros factores, el poder formativo del testimonio en el emisor del mismo es el que origina que

la identidad humana no sea (...) algo zanjado ni concluido (...) que los seres humanos seamos versátiles, inestables, [que] nos desplazemos por los diferentes papeles sociales, pero no al modo de disfraces que esconden una identidad substancial, sino como las diferentes formas de lo que somos, siempre *yo* y, al mismo tiempo, siempre *otro*. (Mèlich, 2004, p. 61-62).

El trabajo del artista neerlandés Escher, “Manos dibujando” (1948), podría sernos provechoso para ilustrar lo que queremos decir, ya que si asociamos el par de extremidades con la formación y el testimonio, la exhibición de cada mano dibujando a la otra denota la reciprocidad existente entre los elementos conexiónados.

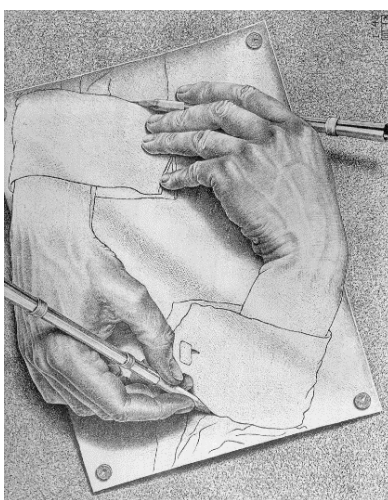


Figura 3: “Manos dibujando” de Escher

Sucintamente podríamos formular la correlación entre testimonio y formación de la siguiente manera: no es sólo que la formación del testigo remita al testimonio como artefacto comprendedor ni que el testimonio remita a la formación del ser humano como objeto configurador (capítulo 5), sino que la refiguración (proceso formativo, transformación, devenir) del testigo refigura al testimonio (y la experiencia que contiene) y la refiguración del testimonio refigura al testigo.

Tanto la cualidad hermenéutica (tentativa y asintótica) del testimonio como la refiguración o plasticidad del ser humano hacen de la experiencia formativa un conjunto de historias atestiguadas: “La historia de una vida es refigurada constantemente por todas historias verídicas o de ficción que un sujeto cuenta sobre sí mismo. Esta refiguración hace de la propia vida un tejido de historias narradas” (Ricoeur, 2009, p. 998). El testimonio existencial reverbera los cambiantes posos ontológicos del ser humano, transparenta su estructura proteica o capacidad de “adoptar la apariencia de múltiples y variadas formas de ser, o sea de expresar su naturaleza (...) por medio de múltiples y variadas «actualizaciones» dentro del extenso y variable potencial [suyo]” (Weintraub, 1991, p. 25-26). Por eso, que el testimonio permita la apropiación de la existencia por parte del testigo no debe confundirse con el alcance tajante de un yo sustancial después de vencidos todos los obstáculos, ya que esto implicaría la extinción del atributo interpretativo del relato o de la perfectibilidad idiosincrática del ser humano. El testimonio pone de manifiesto que la subjetividad no está regida por una verdad de acoplamiento, sino de expansión (Rorty, 2002), en la que “el yo no es sino una continua creación, un perpetuo devenir, una constante metamorfosis” (Larrosa, 2003, p. 627).

### **6.1.2 En relación con el destinatario del testimonio.**

De plano hemos confesado que para nosotros el humano es un heredero. La coexistencia de la biogramática y la sociogramática lo cualifican para adaptarse al medio, interactuar en él, adecuárselo y arrogarse una identidad. De aquí que la anomia social (Berger, 2006, Durkheim, 1920) como merma e incluso pérdida de la adecuada capacidad de la sociedad para integrar y regular al individuo resulte devastadora para que este pueda conducirse a nivel existencial sin desquicios estranguladores. “Estar

dentro de la sociedad es «estar sano», precisamente en el sentido de estar escudado contra la «insania» final de este terror anómico. La anomia es a veces tan insoportable que el individuo llega a preferir la muerte a ella”. (Berger, 2006, p. 42). Símil parecer tienen, entre otros, tres autores que vale la pena resaltar.

Uno es Duch (1997, 2002b), quien es enérgico en resaltar que la crisis de las estructuras de acogida o su incapacidad para continuar intrépidamente con la misión de comunicar esas transmisiones trascendentales que le son inherentes suscita una “sociedad de alto riesgo”, cuyas principales secuelas son la fractura de la confianza intergeneracional, la dejación en la estacada de los individuos y la sociedad y el maligno y amenazante incremento de la angustia y la violencia humanas al aminorar la “seguridad ontológica” que ha de ser inoculada en aquellas (las estructuras de acogida).

Otro es Feuerstein (Feuerstein, Miller & Hoffman, 1981; Feuerstein, Klein & Tannenbaum, 1999), pedagogo y psicólogo judeo-romano, quien, a partir de su experiencia como director del servicio psicológico de la Youth Aliyah<sup>189</sup>, propuso el “síndrome de privación cultural” como concepto clave para explicar el deterioro de las funciones cognitivas de los jóvenes judíos reinsertados en Israel una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, a causa de la ausencia de mediadores (padres, familiares y educadores principalmente) que se encargaran de transmitir, intencionalmente, la cultura para una apropiación efectiva por parte de los mancebos. Obviamente que sus desventajas no se reducían exclusivamente a dificultades en el aprendizaje ni al fracaso escolar, sino que se traducían asimismo en problemas atinentes a la autoaceptación, acomodación social, sentimiento de valía y competencia, calidad de vida, modificabilidad parcial de sí y realización personal. Impulsado por su religión judía en la que se concede tanta importancia a los lazos familiares, por los planteamientos de Piaget y Vygotski y por la interpelación de la situación descrita propuso la “Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva”, el “Diagnóstico del potencial de aprendizaje” y el “Programa de enriquecimiento instrumental” los cuales están recalados por la

---

<sup>189</sup> Organización dedicada a repatriar en Israel a los jóvenes judíos diseminados como resultado del acoso por parte del régimen nazi.



“experiencia de aprendizaje mediado” a la que, amén de adjudicarle una relevancia suma, diferencia con ahínco de la pura exposición directa al medio.

El tercero es Recalcati (2014) quien sugiere que la contemporaneidad está sellada por el “complejo de Telémaco”, el cual se sitúa en las antípodas del de Edipo<sup>190</sup>. Mientras en este último, el padre<sup>191</sup> es catalogado por el hijo como un rival obstaculizador del alcance de sus deseos, en el primero el vástago atisba el horizonte anhelando la llegada triunfante de su progenitor Odiseo para que se una, nuevamente, con su madre Penélope y restituya la ley en una Ítaca dominada por los pretendientes de esta que, sin restricción alguna, gozan de su propiedad y la esquilman. Edipo personifica la tragedia de la transgresión de la Ley, Telémaco la invocación de la misma (Recalcati, 2014). Si en el “complejo de Edipo”, fruto de la colisión entre dos cosmovisiones antagónicas, hay un empeño del descendiente por batirse a duelo con el padre al que le es concomitante la “Ley simbólica de la castración que impone a la vida la pérdida de la Cosa materna” (Recalcati, 2014, p. 108)<sup>192</sup>, en el “complejo de Telémaco”, de un modo opuesto, hay una demanda esperanzadora del padre, ya que su evaporación ha tenido efectos en el mismo proceso de humanización que, como ya hemos explicado, requiere

---

<sup>190</sup> Hemos hecho una simplificación de lo desarrollado por Recalcati (2014) encaminada al logro del propósito nuestro en esta sección: visibilizar las consecuencias aciagas del fenómeno anómico. No obstante, en aras de la rigurosidad y de hacerle justicia al psicoanalista italiano dejamos constancia de que la tesis básica del autor en el texto aludido es que los tiempos hodiernos se explican, principalmente, por el hijo Telémaco y no por el hijo Edipo, Anti-Edipo o Narciso que, aunque coexistentes con el primero, resultan insuficientes. Por tanto, entre Edipo y Telémaco se hallan el anti-Edipo y Narciso. Edipo, explicado en el cuerpo del texto, fue la inspiración de la revuelta de 1968 en la que los hijos reprochaban a sus padres el mundo ofrecido y reivindicaban uno distinto; ante ello estos últimos reaccionaron intentando atemperar sus deseos. El hijo anti-Edipo germina en el corazón mismo del hijo-Edipo. Fuertemente influenciado por el libro *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia* de Deleuze y Guattari, publicado en francés en 1972, representa el anhelo por desembarazarse de la ley. El hijo-Narciso se caracteriza por la volatilización de la brecha intergeneracional, la carencia de conflictos, la exaltación del hijo, el culto a la autogeneración y felicidad individual sin ningún tipo de sujeción al otro y a la tradición que de él dimana (más bien es la familia la que debe plegarse al capricho del hijo), el anacronismo de la educación y su conceptualización como mera práctica moralista, sospechosa y hasta contraproducente. Concretamente con respecto a la educación institucionalizada sostiene Recalcati (2016) en *La hora de clase* que los docentes se encuentran cada vez más solos por la disolución de ese pacto entre éstos y los padres de familia. Éstos últimos, buscando allanar el camino de sus hijos, se han tornado en sus sindicalistas irrestrictos.

<sup>191</sup> Obviamente que, por su formación psicoanalítica, Recalcati no se refiere al padre en sentido matérico, sino metafórico, esto es como encarnación de la tradición y la ley.

<sup>192</sup> Aunque sin saber que era su padre, el parricidio perpetrado por Edipo encuentra su móvil en que, una vez se topan en la encrucijada, el púber rehúsa reconocer el derecho de paso que Layo le impelía acatar por la diferencia generacional entre ellos.

la transmisión conveniente de una tradición que funja como dique simbólico para la metabolización del entorno y la canalización y autotrascendencia existencial. El padre, por la falta de reconocimiento del calibre de la tradición, la anteposición de otros intereses o su extravío vital ha dimitido de esa responsabilidad orientadora que le es ingénita, se ha limitado a mero cómplice y compañero de juego del hijo, que ha ganado un par más, pero ha terminado en una orfandad prematura sumido en un aturdimiento que tiene secuelas a nivel personal y colectivo<sup>193</sup>.

Acentuamos que el problema no es la horizontalidad como cercanía, el problema es la horizontalidad disociada de la verticalidad, la cual, con toda seguridad, deviene en una indistinción intergeneracional signada por la disfonía o aun peor afonía para engendrar la filiación simbólica. Pedimos excusas por la extensión de la siguiente cita, pero, por no embozar la realidad y por atañer expresamente a la educación, juzgamos que no tiene desperdicio:

Se ha invertido de repente la cadena de las generaciones. El padre que debe tranquilizar ha de ser tranquilizado, el padre que salva del extravío, se muestra extraviado; el padre que debe salvar a sus propios hijos se transforma en hijo. Metamorfosis generacional. El padre (...) se ha convertido en un niño pequeño que llora aterrorizado y al que hay que consolar y proteger. Minorización de la imagen adulta y poderosa del gran *pater familias*. Vuelco generacional: ¿quién es el padre? ¿Quién es el hijo? ¿Quién es el refugio? ¿Quién el extraviado? (...) En la actualidad, lo que más abunda no es en realidad el padre-educador, sino su revés especular: la figura del *padre-hijo*. Se tratan de esos padres que abdican de sus funciones, pero no por abandonar a sus hijos, ni porque se propongan como educadores ejemplares, sino por estar demasiado próximos a ellos, demasiado cercanos, por ser demasiado parecidos a sus hijos. Los peores no son ya sólo los que sienten que se les confía una tarea educativa vivida como misión redentora –son los padres como educadores de profesión–, sino los que se asimilan de forma simétrica a la juventud de sus hijos. El hijo-Narciso se refleja en el padre-hijo y viceversa. La diferencia simbólica entre las generaciones deja espacio a

---

<sup>193</sup> Similar sentir tienen Arendt y Mead cuando rezan respectivamente: “Parece obvio que la educación moderna, en la medida en que aspira a establecer un mundo de niños, destruye las condiciones necesarias para el desarrollo y el crecimiento vitales” (Arendt, 2016a, p. 288).

“Permitir que [nuestros hijos] se desarrollen como señores de un mundo vacío, despreciando a los adultos que trabajan para ellos como esclavos, y someterles luego con el látigo de la inhibición, obligándoles a aceptar un orden de cosas que jamás les hemos enseñado a considerar noble o digno, es igual que ofrecer duras piedras a quien tiene derecho a recibir pan tierno”. (Mead, 1972, p. 164).

su confusión de fondo. Se trata –por recuperar una fórmula de Pasolini– de una «mutación antropológica» reciente: la evaporación de los adultos que se desvanecen ante el peso de sus responsabilidades educativas (...) Los adultos parecen haberse perdido en el mismo mar en donde se extravían sus hijos, ya sin distinción generacional alguna; persiguen amistades fáciles en las distintas redes sociales, se visten de la misma manera que sus hijos, juegan con sus mismos juegos, hablan el mismo idioma, tienen los mismos ideales. Este nuevo retrato del adulto refuerza el mito inmortal de Peter Pan, el mito de la eterna juventud, la retórica de un culto a la inmadurez que propone una felicidad despreocupada y libre de toda responsabilidad” (Recalcati, 2014, p. 22, 64, 75-76).

En atención a esto, creemos que la hipótesis de Postman (1994) atinente a la desaparición de la infancia debería complementarse con la desaparición de la adultez educadora. La afasia del padre acarrea el eclipse del legado de la tradición, el cual, a juicio de Recalcati corroborado con su quehacer profesional (2014), trae consecuencias antropológicas como la ausencia de la experiencia del límite o la exacerbación del goce mortífero o indiscriminado, imposibilidad de la vida familiar y social, amnesia, toxicomanía, depresiones, adicciones patológicas, anorexia, bulimia, abulia, actitud paradójal de fetichismo al yo desasido de cualquier condicionamiento y el gregarismo como refugio analgésico ante la experiencia abismal de la libertad, hiperhedonismo que divorcia libertad y responsabilidad, azoramiento y desbrujulamiento de padres e hijos, falta de respeto a las instituciones), desmoronamiento normativo, decadencia de un sentido compartido de la vida, liquidez en la construcción de lazos sociales creativos, languidez del discurso educativo<sup>194</sup>, recurrencia agobiada al derecho positivo<sup>195</sup>, nociva

---

<sup>194</sup> “La educación se justifica sólo si consideramos que existen unos valores que todos los hombres pueden y deben estimarlos, valores que creemos han de perpetuarse porque son inherentes a la vida social y al hombre como persona individual” (Fullat y Sarramona, 1982, p. 50). Hay educación porque hay verdades que transmitir. Una cuestión es defender el perspectivismo en educación y otra muy diferente incurrir en un relativismo en el que todas las perspectivas tengan igual valor o en un escepticismo que propugne la imposibilidad de determinar criterios aptos para dictaminar su mérito (Barrio Maestre, 2008; Mèlich, 2010a, Savater, 2008).

<sup>195</sup> “El debilitamiento cultural de la Ley de la palabra no sólo genera extravío, sino también el síntoma de una invocación compulsiva de las leyes escritas en forma de apelación reiterada a los jueces, a los tribunales, a las normas establecidas por el Código. Es otro rasgo característico de nuestro tiempo: *la Ley es invocada constantemente a partir de un defecto de transmisión del sentido simbólico de la Ley*. La evanescencia de la Ley simbólica de la palabra multiplica el recurso apremiante a la Ley” (Recalcati, 2014, p. 65).

concepción de la libertad como simple posibilidad caleidoscópica de elección separada de cualquier implicación *eudaimónica*<sup>196</sup> y, en casos extremos, el suicidio.

\*\*\*

Pero tan nefasto como el “suicidio anómico” es el “suicidio fatalista” (Durkheim, 1920, p. 301), el cual se caracteriza por un exceso de *nomos* que reprime férreamente inclusive la menor probabilidad de cambio. En antítesis con el primero que banaliza la tradición, el “suicidio fatalista” la sacraliza, la falsea al equipararla con el tradicionalismo, hace de la educación una mera práctica de exhumación nostálgica del pasado, omite que, por la naturaleza activa y dinámica de la memoria, el pasado jamás es tal del todo. El “suicidio fatalista” desmantela todo el potencial de la memoria al disgregar el presente y el futuro de lo pretérito, torna acrónica la tradición y con sus plomizas y fatigosas cadenas estropea cualquier entusiasmo en el que soplen vientos nuevos.

\*\*\*

Una vez dicho todo lo anterior, creemos que hemos sentado los cimientos para refrendar una diferencia propuesta por Bárcena (2010), Duch y Mèlich (2009), Mèlich (2006a, 2010a, 2010b, 2012a) y Ricoeur (1994) que, a nuestro entender, es esencial para evitar que la educación se constituya en una práctica yuxtapuesta a la existencia, degrade en mero adoctrinamiento (Duch, 1997; Mèlich, 2012a), adiestramiento (Dewey, 1967, 1998<sup>197</sup>; Kant, 1991) o fabricación (Arendt, 2011, Meirieu, 2001) y la formación

---

<sup>196</sup> “La libertad no genera satisfacción alguna sino que se asocia cada vez más con la depresión. Es algo con lo que nos encontramos cada vez con mayor frecuencia en los jóvenes de hoy. Pero ¿cómo? Tienen todas las posibilidades, más que cualquier generación anterior ¿y están deprimidos? ¿Cómo se explica eso? Se explica por el hecho de que su libertad es en realidad una cárcel, ya que es un circo del goce sin perspectivas de porvenir, de trabajo, de realización. Criamos a nuestros hijos en la dispersión lúdica mientras la historia los imbuje de una gran responsabilidad: ¿cómo conseguir que haya aún un porvenir posible”. (Recalcati, 2014, p. 85-86).

<sup>197</sup> Es la acción propia de lo que el pedagogo norteamericano denomina educación tradicional (1967) o conservadora (1998) que, en concordancia con su misma designación, es de índole retrospectiva al buscar acomodar el presente y el futuro al pasado. De aquí que la receptividad, la pasividad, el acatamiento, la rigidez, la desconexión del conocimiento y la experiencia vital, la memorización y la imposición desde arriba y desde afuera sean principios y valores conspicuos en la misma. No huelga reseñar que Dewey (1967) también advierte la lesividad de inclinarse hacia una educación meramente prospectiva en la que el presente y el futuro están dislocados del pasado.

en mimesis imitativa y calcadora (Bárcena y Mèlich, 2014; Runge Peña, 2015; Wulf, 2002, 2004): *el testimonio no es homologable con el ejemplo*<sup>198</sup>.

En las prácticas educativas y formativas el testimonio y el ejemplo convergen en el reconocimiento de la influencia de las transmisiones de los demás en el existir humano. Se fundamentan en el hecho de que nadie se moldea en un aislamiento hermético ni se forja en un acto de introspección solipsista. Por crucial que sea el habla interna y el saber estar solo, el modo de existir del humano es el diálogo, no el monólogo (März, 1964); en sincronía, los otros horadan la trayectoria formativa de un individuo que, indefectiblemente, está imbricado en las biografías de algunos congéneres. No obstante, desde nuestra óptica hay, al menos, dos discrepancias primordiales:

La primera, *dar testimonio, a la inversa de dar ejemplo, hace justicia a la experiencia de existir*: generalmente se dan ejemplos de personajes cuyas actuaciones están penetradas por una sublimidad moral o cuyas experiencias lo están por la armonía, la perfección, la refulgencia, el avance permanente, la culminación del sentido, el desenlace boyante y edénico. Aunque puedan ser válidos como casos que estimulen al ser humano a sobreponerse a la negatividad, unas transmisiones restringidas a dar ejemplos son consolaciones anodinas que, intentando paliar y hasta erradicar el vértigo connatural al existir, evaden la realidad y que, por afincarse en un espejismo, en algún momento, terminan incordiando e incluso martirizando a los seres humanos, ya que, por su finitud estructural, están condenados a una “exultación trémula” (san Agustín)<sup>199</sup> o a una “felicidad en la infelicidad” (Marquard, 2006) por citar las palabras de un filósofo más reciente.

Existir igualmente cobija circunstancias de turbidez, desazón, duda, ignorancia, embotamiento, indecisión, lasitud, desesperanza, abatimiento, flaqueza, retroceso y equivocación. Los seres humanos nunca están plenamente integrados ni finiquitados.

---

<sup>198</sup> Quizá Mèlich (2012a) sea el más radical de los autores mencionados, puesto que, además de evitar cualquier equiparación, considera que el ejemplo es la perversión del testimonio.

<sup>199</sup> Corresponde a la traducción que hace la Vulgata de Sal 2, 11: “Exsultate ei cum temore”. Dicha expresión es retomada por San Agustín en escritos suyos como *Las Confesiones* y en algunas de sus *Enarraciones sobre los Salmos*. Una excelente aclaración del significado de este oxímoron en el pensador cristiano puede verse en Chrétien (2005).

Estos trances también tienen repercusiones formativas, deben ser legados prudentemente y escuchados en las prácticas educativas; puede que no sean los más esplendentes, pero son parte de la existencia y hay que aprender a convivir con ellos, ya que sólo transforma lo que realmente se abraza. Razón tiene el aserto “el que no reconoce su dependencia y se cree libre, no siéndolo, es incapaz de romper sus cadenas” (Gadamer, 2012b, p. 48).

Al menos desde una hermenéutica de la facticidad, sólo la ambigüedad, la finitud y la contingencia confieren el calificativo de “humana” a la vida del hombre. Como dice Mèlich (2011), comentando el pensamiento de Duch, “«vida *humana*» no es sinónimo de «vida *buena*», sino de una vida que aun siendo cósmica no puede eliminar la amenaza del caos, del sinsentido, de la violencia” (p. 21). Esto conlleva inexorablemente que lo humano y lo inhumano coexistan, que “lo inhumano no sea la ausencia de lo humano sino su presencia, porque si hay humanidad hay ambigüedad y, por lo mismo, posibilidad de inhumanidad” (Mèlich, 2012a, p. 24).

Mientras la exultación-felicidad escuda al testigo-educador de la extenuación, la postración, el pesimismo, la desesperación y la aniquilación, el temblor-infelicidad lo resguarda de la fatuidad, la osadía insensata, el repudio de su condición humana y la esclerosis existencial. “El temblor de la exultación, lejos de ser en ella una debilidad o un defecto, le da por el contrario el alcance y el futuro que le son propios. Nos mantiene en vilo contra el peligro de la seguridad” (Chrétien, 2005, p. 54). Es lo tremulante lo que lo pone en contacto con su verdad susurrándole al oído que se halla *in statu viae* y no *in statu patriae*, despertándolo del devaneo de haber alcanzado de una vez para siempre el paraíso. La inquietud del corazón de la que habla san Agustín es el precio que paga por ser libre, perfectible mas nunca perfecto, capaz de esa acción arendtiana que impide la subyugación del mundo por el ciclo plúmbeo del *semper idem*. Asimismo, es el mantenerse abierto a la herida de la negatividad lo que representa la salvación del testigo-educador, pues es ello lo que le hace consciente de que en el existir nadie es maestro, todos somos eternos aprendices (Freire, 2005; Kierkegaard, 2009).

Por eso nos agrada la expresión “pregustaciones” propuesta por Duch (Chillón, 2011) con la cual el antropólogo catalán subraya experiencias de plenitud prendidas por

la provisionalidad como acicate a la vigilancia, la desposesión y la formación continua. Sin ellas la existencia sería profundamente desgarradora, lo que no implica que su presencia suprima la ambigüedad, la contingencia y la incompletitud como compañeras de camino.

La segunda disparidad que descubrimos es que, por lo menos en el plano existencial, *dar testimonio, por contraposición a dar ejemplo, es un acto ético*: esta es una semejanza notable que genera otras a manera de cadena vinculante: el ejemplo, como contracara del testimonio, es autocéntrico; esto significa que quien *da ejemplo* en el existir, inevitablemente, termina ofreciéndose como prototipo y conminando al otro a emularlo: inculca el “hazlo como yo” y no el “hazlo conmigo” (Duch y Mèlich, 2009; Mèlich, 2012a). El testimonio existencial en las prácticas educativas es ético cuando apiña la respuesta del otro con su irreductibilidad bajo la conciencia de que no es un *alter ego*, sino otro que yo. Por tanto, cualquier interés propio del testigo-educador se subordina a la alteridad, a quien no anula, sino que habilita y acucia para que emprenda, con denuedo, su propio periplo existencial y formativo.

- a) El testimonio, contrariamente al ejemplo, resalta la singularidad del testigo: quien da ejemplo oblitera que “vivir es no saber cómo vivir” (Mèlich, 2015, p. 110) y que, asimismo, educar es no saber cómo educar. Esto significa que aquel que da ejemplo desatiende la contingencia<sup>200</sup> que insidia a los seres humanos y los múltiples virajes de su trayecto biográfico, lo que deviene en un claro solapamiento con el experto que por “la superioridad de sus conocimientos y la superioridad de su experiencia debe darnos verdaderos preceptos de acción” (Gadamer, 1990, p. 131).

---

<sup>200</sup> Nos referimos a la contingencia en la naturaleza biforme que reconoce en ella Duch (1997, 2004, 2008). La primera emparentada y condensada en la ausencia de necesidad, lo que se traduce en la infundamentación de la existencia o en la posibilidad siempre abierta de ser de otra manera. La segunda, similar al concepto de situaciones límite de Jaspers (1967), corresponde a ese “estado natural”, “indisponible” si se quiere, en el que el ser humano debe arrostrar situaciones decisivas e ineludibles que son “indemnes a cualquier tipo de ilustración, de explicación” (Duch, 2008, p. 176). En otras palabras, son aquellos intangibles existenciales (la vida, la muerte, el mal, el sentido, el sufrimiento, el bien, etc.) a los que el hombre debe responder de manera personal e intransferible al no tener la posibilidad de recurrir a recetas técnicas, omnicomprendidas y omnímodas sobre los mismos.

Es evidente que la lógica del dar ejemplo y de la experticia adosada a él está ceñida a un sistema tecnológico. Por eso sostienen Duch y Mèlich (2009) que, sin duda alguna, la última palabra no se otorga al experto como “persona”, sino a la tecnocracia a la que se amolda<sup>201</sup>. Esta se erige como una “política general de la verdad” (Foucault, 1980, p. 187), esto es, como el acervo de principios, mecanismos, procedimientos e instancias aceptados que fundamentan, guían y determinan la obtención de la verdad en un cronotopo delimitado. El experto comete un error al simplificar la existencia y la educación-formación en problema pasando por alto que es misterio, en *poiesis* pretiriendo que es *praxis* o, en palabras de Benner (1990, 1991), desacierta al abordar este tándem último desde teorías afirmativas relegando vehementemente las no afirmativas<sup>202</sup>.

Con relación al existir y al educar-formar, el que da ejemplo, es decir el experto, pierde contacto con la realidad enajenado por una soberbia cegadora y megalómana que lo induce a estar convencido de un *modus vivendi* en el que ha encontrado unos principios metafísicos (ubicuos e intemporales) regulativos, causales y resolutorios impregnados por una racionalidad instrumental cuya mecanización exorciza, indefectiblemente, para sí y para otros, las fuerzas caóticas que amenazan con anegar la existencia.

Diametralmente opuesto, quien testimonia está orientado por una humildad que funda el “auténtico «desprendimiento» de nuestro yo y de su valor, el riesgo de adentrarnos seriamente en el *temible vacío* que bosteza más allá de todas las referencias al yo” (Scheler, 2010, p. 126). Pese a su proximidad etimológica con humillación, la humildad no está asociada con vileza, abyección ni menosprecio corrosivo y destructor, sino que, como alega Scheler (2010), es un “modo del amor, poderoso como el sol, [que] rompe por sí solo el rígido hielo que ciñe el doloroso orgullo al yo cada vez

---

<sup>201</sup> Para sondear las diferencias entre la técnica y la tecnología como sistema pueden consultarse Duch (2001b) y Mèlich (1998b).

<sup>202</sup> Las teorías formativas afirmativas sostienen que es posible reducir la educación a un mero acompañamiento entre el educando y un modelo preexistente. Sobre este asunto en la educación institucionalizada puede localizarse una crítica aguda y fructífera en Gimeno Sacristán (2002).



más vacío” (p. 132). La humildad es, por consiguiente, la conciencia de la propia verdad, la autoestima realista, razonable y liberadora del testigo-educador que rechaza o al menos atempera una vanidad insensata que lo victimiza y aliena al no permitirle la reconciliación con su intrínseca precariedad ontológica y un vínculo con los otros más horizontal y alejado de toda pretensión mesiánica y subyugante: gestiona la provisionalidad de su empalabramiento sin que necesariamente devenga en fruslería ni superficialidad. Aplicando a nuestra tipología el símil simbólico que proponen Colom y Mèlich (1995) para explicar la situación actual podríamos identificar al experto con la figura del astronauta y al testigo con la del náufrago:

El «astronauta» se basa en la tecnología más sofisticada, se encuentra aislado, mirando hacia el futuro, abriendo confines insospechados para la humanidad, debe ser, por otra parte, autosuficiente, y tomar decisiones inteligentes, correctas y precisas; debe bastarse por sí mismo, asentando todas estas cualidades en la asimilación de conocimientos muy especializados y en el manejo de artefactos tecnológicos asimismo muy complejos. En cambio, el «náufrago» se encuentra desorientado; sabe dónde quiere llegar, y le gustaría estar en compañía y en tierra firme; por otra parte, no posee instrumentos ni artefactos técnicos que le ayuden; sólo espera que otros seres lo encuentren o lo salven. Confía, fundamentalmente, en sí mismo, pero de igual modo, también en los demás, sabe que el medio que le rodea es adverso, pero no pierde la esperanza de llegar. (p. 14).

En las prácticas educativas-formativas, por ende, la humildad en el testimonio del testigo-educador es de tal calado que podemos colegir repercusiones a nivel intrapersonal e interpersonal. Aunque la perdamos de vista en el momento mismo de presenciar los frutos rutilantes que sólo de la humildad brotan, al igual que la tierra de la que procede su nombre (*humus*), es una matriz capaz de nutrir y sustentar todo lo que en ella se engendra:

La humildad es lo que hace que un bien sea un bien: un amor sin humildad no ama, pues no mira hacia las alturas del otro con una mirada clara, entretenido como está en contar las riquezas que imagina dar; una esperanza sin humildad no es sino presunción, capaz de tornarse en desaliento ante la mínima prueba; un perdón sin humildad no es más que

otra vuelta en el círculo de la venganza (...) Más que una virtud, la humildad es la respiración interior de cada una de las virtudes (...) Sólo por ella irrumpe en el mundo eso que llamamos virtud; da y se da, en lugar de perecer exangüe, con nosotros, en su prisión cubierta de espejos. (Chrétien, 2005, p. 12).

En lo atinente a lo intrapersonal la humildad ante el existir es un equilibrio inestable entre la inseguridad y la seguridad ontológica, la conciencia de un yo “vaciado y desnudo” (Scheler, 2010, p. 129) y un yo atiborrado y opulento, la cobardía y la temeridad, la impericia oscurantista y la omnisapiencia.

Demasiada luz deslumbra, no nos conviene. Claridad, sí; foco de blanca luz, no. La luz excesiva se lo traga todo, al igual que la oscuridad. Hay muy poca diferencia entre el blanco y el negro. Sendos dominios son insufribles: huimos de la compacta negrura tanto como de la intensidad del rayo. Nuestra capacidad de ver y de vivir reclama una claridad similar a la de media tarde o una penumbra como la del atardecer. Saludamos la claridad *intermedia* así como la tibia luz que acaricia la superficie del mundo. (Esquirol, 2018, p. 11).

Estaría emparentada con el apofatismo epistemológico o con la docta ignorancia (Cusa, 1985, Montaigne, 2005; Pascal, 2012) inoculada no con esa seriedad excesiva, sino auténtica, serena, que, sin dejar de reconocer el carácter decisivo de las hermenéuticas de la propia existencia que vehicula el testimonio, siempre de la mano del sentido del humor<sup>203</sup>, impide, en cuanto al proceso de autorrealización, caer en fanatismo, pedantería y finales de trayecto. El testigo-educador humilde que atestigua es agradecido al contemplar las acciones emprendidas para hacerle frente al desafío de la existencia y la sabiduría hallada, pero no las aúpa como valor supremo, puesto que es consciente de que “un sistema de la existencia no puede ser dado (...) Sistema y existencia no pueden ser pensados conjuntamente, ya

---

<sup>203</sup> El sentido del humor es un lenitivo contra la severidad y la tragedia: “La imaginación consuela a los hombres de lo que no pueden ser. El humor los consuela de lo que son” (Winston Churchill). No obstante se lapida su propiedad salutífera, emancipadora y fecunda cuando se constituye en una práctica autoafirmativa del sujeto que, jactanciosamente y sin atisbo de autocritica, se cree el único depositario de la verdad y legitimado para cualquier manifestación sarcástica y/o liberadora de y ante los demás. Puede profundizarse esta temática en Barth (2005), Berger (1999), Chillón (2011), Kierkegaard (2000, 2009) y Larrosa (2017).

que a fin de pensar la existencia, el pensamiento sistemático debe pensarla como anulada y, por lo tanto, como no existente” (Kierkegaard, 2009, p. 119).

Así entendida, la humildad del testigo-educador más que a la actitud de Ícaro estaría aunada a la de Dédalo, quien, tras haber construido el laberinto para recluir al Minotauro, fue apremiado por Minos a permanecer en Creta. Con el propósito de darle rienda suelta al deseo que corría por sus venas de escapar de la isla y advirtiéndole que el rey dominaba el espacio marítimo y terrestre, mas no el aéreo, el prestigioso arquitecto decidió confeccionar para él y su hijo unas alas de plumas y cera. Una vez terminadas lo equipó recomendándole que no volara demasiado bajo porque el agua las mojaría y se lo impediría ni muy alto porque el sol las estropearía. Al principio Ícaro voló con mesura, pero, después de haber atravesado algunas islas, embelesado por su logro, se aproximó excesivamente al cielo terminando con el desenlace funesto presagiado por su padre en la advertencia que le había hecho. La humildad es un punto medio entre la nihilidad y el valor inconmensurable propio que lleva a vencer la inmoderación de cualquiera de estos dos extremos. Una seguridad ontológica acérrima y acendrada en la que el testigo-educador se sienta a salvo a perpetuidad es el mejor medio para precipitarse desde lo alto porque soslaya que sus alas son de cera.

Parafraseando a Freire (2005) podríamos afirmar que la humildad incita al testigo-educador a sentirse competente en la incompetencia. Es evidente que debe existir capacidad de acción; de lo contrario su estado de desvalimiento lo destriparía, pero creer que la competencia que se ha desarrollado se constituye en una antelada llave maestra para toda situación que se pueda presentar en el existir mismo sería una pretensión quimérica, pues cualquier respuesta apriorística no es más que una abstracción que desconoce la singularidad, en la que lo único es desplazado por lo uno o si se quiere, en términos de Levinas (2012a), la totalidad subsume la infinitud.

La humildad que es connatural al testimonio no es sinónima de pusilanimidad. El arrogante encubre su debilidad; el humilde la conoce, la acepta y no la oculta, actitud que paradójicamente lo reviste de cierto coraje realista para arrostrar y comprometerse con su existencia. La humildad no tiene por qué desembocar en la desesperación; al revés es aliciente para que el testigo-educador desarrolle una razón imaginativa, crítica y responsable que le permita arrojarse con todo el ser a resolver, así sea de manera provisional, los múltiples desafíos existenciales a los que se enfrenta en su proceso formativo.

Íntimamente ligadas a lo intrapersonal indiquemos en lo que atañe a las resonancias a nivel interpersonal y por tanto educativo-formativo que quien atestigua, en oposición a quien da ejemplo, está caracterizado no por el mutismo, sí por el silencio auténtico (Le Breton, 2009) intensamente comunicativo y capaz de una contención sensata en el empalabramiento que nace de esa herida babélica que lo concientiza de que su narración es perspectivista, fragmentaria, parva y plagada de claroscuros, que el existir, además de estar condicionado por cosmovisiones culturales e históricas, también es un acto personal susceptible de pluriformes cristalizaciones válidas y valiosas tras una vida buena que no interfieran en las pretensiones *eudaimónicas* de los demás. Ante el regionalismo de su existencia, el testigo-educador ejerce ese autodomínio que lo conduce a renunciar a toda pretensión de dogmatizar como única su forma de ser, a cualquier extrapolación en la misma, se hace poroso e incluso incita su transgresión inspirado en la convicción de que “su mejor valor consiste en que no quede ya ningún camino a sus espaldas (...) Nadie debe seguirle (...) [Por eso], su mismo pie ha borrado tras de sí el camino, y sobre él está escrito: Imposibilidad” (Nietzsche, 2003, p. 224).

Frente a la precariedad, la caducidad y el regionalismo de su existencia y de la interpretación que hace de la misma, el testigo-educador rehúye perspectivas reductivas optando por lo que Rorty (1998) denomina una

“contaminación fructífera”, cuya implicación estriba en que quien atestigua no se cree dueño de la verdad ni se atrinchera en ella, lo que no significa una abjuración necesaria e inmediata de lo suyo como si la finitud lo sentenciara a ser una simple marioneta al vaivén de cuanto influjo recaiga sobre él.

El estudio acerca de la Verdad es difícil en cierto sentido, y en cierto sentido fácil. Prueba de ello es que no es posible ni que alguien la alcance plenamente ni que yerren todos, sino que cada uno logra decir algo acerca de la Naturaleza. Y que si bien cada uno en particular contribuye a ella poco o nada, de todos conjuntamente resulta una cierta magnitud. (Aristóteles, 1994, II, 993a, 30-993b, 1, p. 121).

Sólo puede ser testigo-educador quien es permeable por el testimonio, los cuestionamientos y retroalimentaciones de otros y quien es capaz de poner entre paréntesis cualquier hermenéutica existencial ante los acontecimientos que le advienen. “En mi soledad he visto cosas claras que no son verdad” sentenció Machado (1995) en el proverbio XVII de Proverbios y cantares (Nuevas canciones 1917-1930).

Quien da ejemplo malogra el encuentro con el otro. Está tan preocupado por sí mismo y por la transmisión de la concluyente verdad que la unidireccionalidad de su acción le impide ser receptivo a la interpelación del otro y a la interacción transformadora bilateral que acontece en el mismo:

La curación de la radical enfermedad babélica de los humanos solamente se puede dar mediante la *palabra* como *diálogo*, el cual si es auténtico, permite la superación provisional de la alienación humana. Desalienarse es un ejercicio dialógico, que consiste en *el buen uso de la palabra*. Entonces el verbo lleva a plena luz sus virtualidades sanadoras, reconciliadoras e, incluso, armonizadoras de los aspectos más contrapuestos de la existencia humana. El buen uso de la gramática es pues, una *posibilidad histórica* de la que dispone el ser humano para regresar (...) a la unidad primigenia, a la armonía sin estorbos. (Duch, 2002a, p. 470).

Como consecuencia, en el ejemplo el caso particular se esfuma en la regla que reproduce, no es más que una mera manifestación de un canon originario inculcador de su gravidez. Lejos de ello, el quid del testimonio existencial no radica en la imposición de imperativos existenciales objetivos ajustados a un

prototipo, sino en el legado de una experiencia de formación; el testimonio más que exteriorizar un caso particular como despliegue de un patrón general lo que hace es comunicar cómo el testigo-educador en su unicidad ha llegado a ser lo que es sorteando sus propias andanzas existenciales.

No obstante, su moderación en la racionalidad no hace del testimonio existencial una “pasión inútil” (Sartre) o una instigación a la inacción. La asepsia impersonal, la universalidad y la abstracción del experto podrán ser muy científicas, pero son poco idóneas para abordar las cuestiones existenciales:

Hay error en creer que lo abstracto es lo transparente; lo abstracto es lo que no es claro, lo borroso (...) Cuando uno se elige a sí mismo abstractamente, entonces no se elige éticamente. Solamente, cuando en la elección, uno se ha posesionado de sí mismo, cuando se ha revestido de sí mismo, cuando se ha penetrado de sí mismo de modo que todo movimiento sea acompañado de la conciencia de una responsabilidad hacia uno mismo, sólo entonces uno se ha arrepentido, sólo entonces en su aislamiento total uno está en continuidad absoluta con la realidad a la cual pertenece. (Kierkegaard, 1955b, p. 125-126).

En un mundo en el que Dios ha muerto (Nietzsche, 2002b), en el que no quedan principios sublimes (Rorty, 2000), es precisamente la subjetividad, el ingenio artesanal (autor y obra son indisociables) lo que ocasiona que el testimonio se constituya para quien lo acoge en un revulsivo que incita al autoexamen, la confrontación personal, la autocomprensión y la respuesta a su proceso formativo como experiencia. Desde este punto de vista el testigo-educador no es sólo generoso porque su testimonio sea una respuesta comunicativa dadivosa ante el estado de desvalimiento ontológico del otro, sino porque tiene la aptitud de engendrar o insuflar vida en él mediante el dinamismo existencial al que puede abocarlo<sup>204</sup>. El testimonio no es el camino sino *un* camino que lleno de pruebas y ensayos relata *una* manera de habitar el mundo para que el otro pueda forjar el suyo (Nietzsche, 2003).

---

<sup>204</sup> Pese a que en la actualidad del término “generoso” predomina el concepto dadivoso, liberal, etimológicamente deriva de *gignere* cuyo significado es engendrar. De este último procede “generar” (Corominas y Pascual, 1984c, p. 143).

Lo que está en juego en el testimonio es la naturaleza *particular* del efecto de realidad que produce. En virtud de su carácter de narrativa contada en primera persona a un interlocutor real, el testimonio interpela al lector de una manera en la que la ficción literaria, el periodismo en tercera persona o la obra etnográfica no lo hacen (...) Se nos pregunta *algo* a través del testimonio. En este sentido, el testimonio podría considerarse una clase de acto de habla que determina demandas éticas y epistemológicas especiales. (Beverley, 2013, p. 348).

El testimonio existencial busca iluminar para que el otro pueda accionar esa racionalidad práctica permitidora de hacerse cargo de su propia existencia. Con el fin de evitar contradicciones con lo dicho en páginas anteriores y lecturas contraproducentes aclaramos que el que el testigo-educador sea luz no significa que sea la medida del existir de los otros; ser luz no es equivalente a encandilar. La luz está hecha para hacer visibles las cosas no para obcecarnos; no es observable en sí misma, pero posee una perceptibilidad recatada que accede que vayamos más allá de ella con vistas a la percatación de los objetos reales: “La llama produce una acentuación del placer de ver más allá de lo siempre visto. Nos obliga a mirar” (Bachelard, 1975, p. 11).

Que el testigo-educador sea luz no es análogo a un mesianismo en el que una vez halla el Sentido, este es investido con la vocación de redimir a los otros de la oscuridad y de la absurdidad existencial. Esto se descarta porque el carácter ético del testimonio apunta como fin último al otro no a una autodeixis rebosante de envanecimiento. “La llama es por sí misma una presencia imponente, pero, cerca de ella vamos a soñar con lo distante, con lo muy lejano: «Nos perdemos en los sueños»” (Bachelard, 1975, p. 11). Ser luz significa que el testigo-educador, mediante su testimonio, se constituye en un mojón “imponente” por su relevancia pero discreto por su humildad, gratuito y efectivo de orientación, inspiración, interrogación y búsqueda para que los demás emprendan su propia experiencia formativa. Es punto de referencia puesto que el ser humano es finito, sólo construye a partir de una herencia: “Yo no creo para otro sino puntos de partida (...) Yo no soy quien

fundamenta a otro; soy sólo el instrumento con el cual el otro se fundamenta. Sólo él se hace ser trascendiendo mis dones” (Beauvoir, 2000, p. 82).

La ausencia de hitos no es equiparable con la maximización de la libertad, sino con su frustración. Referencia no es sinónimo de ejemplo, de haber encontrado la plenitud y la verdad, de un discurso global y totalizador, sino de uno que, a pesar de ser regional y provisorio, es imprescindible para que el otro pueda situarse en la realidad y movilizar su capacidad formativa. La luz no se agota en sí misma, no acapara la mirada, sino que es transitiva; remite a lo otro y al otro para que en libertad y con prudencia<sup>205</sup> pueda fraguar su recorrido biográfico en un proceso permanente e interactivo con la exterioridad y consigo mismo.

Aristóteles reconoce que el profesor de ética –y en su opinión esto vale para todo hombre como tal– se encuentra siempre en una determinada vinculación moral y política desde la cual gana su imagen de las cosas. En las imágenes directrices que describe tampoco él ve un saber que se pueda enseñar. Éstas valdrían también únicamente como esquemas, que sólo se concretan en la situación particular del que actúa. No son por tanto normas escritas en las estrellas o que tuvieran un lugar inalterable en algún mundo natural moral, de modo que sólo hubiera que percibir las. Pero por otra parte tampoco son meras convenciones sino que reflejan realmente la naturaleza de las cosas; sólo que ésta sólo se determina a su vez a través de la aplicación a que la conciencia moral somete a aquellas. (Gadamer, 2012a, p. 392).

En definitiva, tanto quien da ejemplo como quien da testimonio determinan “dos modos de ser de los entes, no dos clases de entes”<sup>206</sup>.

---

<sup>205</sup> En un universo narrativo en el que no se reconoce ningún mundo eidético suprasensible que tenga carácter vinculante sobre el sensible y en el que se ha disipado el temple taxativo y regulativo del ejemplo detentador de la palabra definitiva sobre el sentido vital, para existir cada ser humano, entre otros aspectos, debe aunar la recurrencia al testimonio de los otros y la prudencia entendida como la “capacidad de deliberar rectamente sobre lo que es bueno y conveniente para sí mismo, no en un sentido parcial, por ejemplo, para la salud, para la fuerza, sino para vivir bien en general” (Aristóteles, 1985, VI, 1140a, 26-28, p. 273).

<sup>206</sup> Esto denota que el antagonismo entre ambos no está regido por un esencialismo inmutable, sino por dos modos de visibilidad cambiante, esto es que “el icono y el ídolo no se definen como entes frente a otros entes, puesto que los mismos entes (estatuas, nombres, etc.) pueden pasar de un rango al otro” (Marion, 2010, p. 26). Por consiguiente, como lo subraya el filósofo francés, la determinación de uno u otro no está conceptuada preceptualmente en el momento de la fabricación, no es algo ontológicamente inscrito, sino que depende de la mirada que de ellos se tenga: “Que la cosa fabricada



Concuerdan como “modos de visibilidad” (Marion, 2010, p. 27), pero discuerdan en su proceder: quien da ejemplo se exhibe a manera de ídolo (*eidos*); en cambio, quien da testimonio se presenta como ícono (*eikōn*). Si bien ambos vocablos en griego significan imagen, en su orden uno se entronca con el signo el otro con el símbolo. Los dos hacen visible algo ajeno, en nuestro caso una experiencia de existir, pero distintamente.

El ejemplo idolátrico se desvirtúa debido a que no alude a lo otro, sino a sí mismo, se superpone con la experiencia de existir, haciendo de *una* experiencia *la* Experiencia. Se expone, por ende, como una imagen saturada, clausurada, en la que lo otro está totalmente presente y transparente. El testimonio icónico insinúa, revela y encubre *una* experiencia de existir como presencia ausente. A diferencia del ejemplo idolátrico que se hinche para monopolizar la mirada, el testimonio icónico mengua para desviarla de él, para traspasarlo, debido a que, por su proclividad transitiva, busca, a partir de *una* experiencia de existir, despertar en el otro su propia experiencia, lanzarlo a su padecimiento. Por eso, mientras el ejemplo deslumbra, el testimonio alumbra, mientras el ejemplo se yergue como fórmula resolutive clausurada que boicotea la experiencia formativa como aventura, el testimonio se manifiesta como balbuceo que, por su incapacidad para aprehender enteramente *una* experiencia de existir, se constituye en una fuente que persuade al otro a ser sensible ante su apertura al mundo, a interrogarse por su existencia, interpretarla de otro modo, reorientarla y columbrar horizontes hacia los cuales encaminarla, aunque sin la conciencia antelada de las sedimentaciones formativas que se originarán de todo ello<sup>207</sup>.

\*\*\*

---

llega a convertirse en ídolo –de un dios– sólo a partir del momento en que la mirada ha decidido mirarla, haciendo de ella el punto de fijación privilegiado al que se atiende con miramiento; y que la cosa fabricada logre agotar en ella la mirada, eso supone que la cosa se agota en lo mirable”. (Marion, 2010, p. 28).

<sup>207</sup> Para ahondar en la disparidad entre ídolo e ícono, además de Marion (2010), recomendamos a Beuchot (1999).

*Aclaración final:* sacando a colación el pragmatismo de Rorty (1991), reiteramos que el testigo-educador está orientado por la conciencia del liberal irónico que acepta la historicidad de su asunción y saber existencial y rehúsa cualquier aspiración metafísica en los mismos por considerarla ambiciosa y desmedida. Reconoce que hay un orden discursivo, pero erosiona cualquier ambición autocrática de fundarlo como *a priori* absoluto para todos los discursos (Foucault, 2011).

Precisamos, sin embargo, que renunciar a la ponderación de los testimonios en términos moralistas de salud (Larrosa, 2003)<sup>208</sup> y a que el testigo-educador posea la panorámica señera de la existencia propia del experto no es un impedimento para convenir que hay testimonios existenciales que, bienintencionados o excitados por intereses bellacos y distorsionadores de la realidad<sup>209</sup>, resultan profundamente nocivos e inhumanos por impedir que los demás puedan habitar el mundo de manera higiénica. De hecho Platón (1986), consciente del influjo de los mitos en la modelación del alma, llama la atención sobre la envergadura de auscultar los habientes en su tiempo y de persuadir a las ayas y a las madres para que sean cuidadosas en la selección de los relatos que refieren a los niños y adolescentes. El ser humano puede hacerse cargo de su existencia de muchas maneras, pero no de cualquier manera. Por más abierta y transigente que sea la educación, conforme Dewey (1967), Fullat (1995, 2008) y Gimeno Sacristán (2002), estamos convencidos de que en el existir esta no sólo debe promover el crecimiento, sino unos indicadores direccionales en el mismo, es decir que no sólo es facticidad, sino también teleología axiológica.

---

<sup>208</sup> Larrosa (2003) respalda “otra forma de salud” (p. 196) en la lectura de modo que no se vea simplificada en términos de corruptora o edificadora del alma. Para él “la *alienatio mentis* es más bien el con-formarse con la rigidez, la pobreza y la falta de vida de un mundo que se nos da plano y sin perfiles y de un yo que se nos impone” (p. 196). Aunque consciente de los riesgos que entraña su postura, aboga por una salubridad en la lectura encauzada hacia la excentricidad y la expansión de horizontes.

<sup>209</sup> No creemos retorcer la realidad si afirmamos que hay quienes se aprovechan de la precariedad ontológica del ser humano y del hecho de no nacer con un proyecto vital definido. En el afán por hallar algún sentido, pues no podemos olvidar que “algún sentido es mejor que ningún sentido” (Nietzsche, 2005b, p. 204), muchos terminan avasallados por la coacción de, para decirlo con Nietzsche, aquellos ascetas legitimados por sí mismos o por otros como divulgadores del Sentido.

Una cosa es reconocer la singularidad como propiedad intrínseca al testimonio y otra admitir que sea una condición suficiente para que este deba ser aceptado. Como bien lo plantea Esquirol (2005) al trasluz de Arendt, para conducir al totalitarismo tan efectivo como el integrismo<sup>210</sup> es la banalidad, pues en esta última el déficit de crítica y el superávit de condescendencia implantan una atmósfera ubérrima para que germine y prospere una fuerza despótica contraria a la vida, generadora, entre otros aspectos, de lacras existenciales y formativas como miedos anquilosantes, desconfianza personal, desasosiegos extremados, lastres insoportables y enfermizos, avidez, maniqueísmos, resentimientos, suspicacia frenética hacia la alteridad, culpas paquidérmicas, hipo o hiperconciencia de la finitud, individualismo exacerbado, narcisismo, autarquía, conductas antropofágicas y comunicadas.

Si el proceso formativo en su globalidad se puede apreciar como experiencia, retomando a Dewey (1967) podríamos catalogar estos testimonios de antieducativos porque trastornan e incluso frenan el principio de “continuidad de la experiencia”, el cual plantea que las experiencias no mueren, sino que “viven fructífera y creadoramente en experiencias ulteriores” (Dewey, 1967, p. 25). Una experiencia que no dé lugar a otra perturba el desarrollo humano y entumece la existencia.

- b) Por consecuencia, el testimonio, en contraste con el ejemplo, da pie a la interpretación: ya hemos advertido que el humano es un ser cuya naturaleza se compone de lo endosomático y lo exosomático; es céntrico, heredero, requeridor de unas transmisiones como imprescindible adminículo para habitar el mundo. En fuerza de ello asevera Gadamer (2012a) que “en realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que le pertenecemos a ella” (p. 344), con lo que denota que la constitución del ser humano precisa de la alteridad, de la interacción social (Vygotski, 2008, 2010), que es indisociable de la tradición, que es gracias a esta última

---

<sup>210</sup> Es necesario percibir con Esquirol (2005) que no toda verdad “se convierte necesariamente en una posición tiránica, cuando toda la tradición de la filosofía política enseña que la tiranía proviene de la arbitrariedad” (p. 149).

como empalabramiento perlocutivo, y no meramente informativo, que él se adecúa al entorno, lo edifica y se edifica como ser formable.

Por esta razón el testimonio existencial, a pesar de intereses ladinos que propugnan lo contrario y que buscan plegarnos desesperadamente a su *logos*, tiene y tendrá plena vigencia en las prácticas educativas. Es en él junto con otras manifestaciones narrativas en donde mejor se sustentan las transmisiones con las que el ser humano puede configurar lingüísticamente su periplo biográfico y acompañar a otros en el mismo proceso.

Sin embargo, el testimonio existencial como cualquier artefacto de la tradición no es en sí un fin categórico susceptible de estereotipia. “El objeto de la educación es hacer de la cultura más un recurso que un factor determinante... Hoy día, ninguna tradición cultural, independientemente de la profundidad de sus raíces, puede permanecer incuestionada por la extensión universal de la educación” (Stenhouse, 1967, p. 9). Por su estado de indeterminismo ontológico y de privación de puntos de referencia eficaces, el humano, en términos de Berger (2006), es un ser con capacidad de exteriorización (volcamiento al mundo), objetivación (conquista del mundo) e interiorización (reapropiación del mundo)<sup>211</sup>, entendida como

la reabsorción por la conciencia del mundo objetivado, de manera tal que las estructuras de este mundo llegan a determinar las estructuras de la propia conciencia misma. Es decir, que ahora la sociedad funciona como una entidad formativa de la conciencia individual (...) El individuo no sólo aprende los significados objetivados, sino que además se identifica con ellos y es moldeado por ellos. Los hace *suyos*, los convierte en sus significados. Se convierte no sólo en alguien que posee esos significados, sino en quien los representa y los expresa. (Berger, 2006, p. 31-32).

Pero si por la interiorización el mundo social objetivado deviene en facticidad subjetiva, esto no entraña que el proceso esté regido por un determinismo involuntario o una programación cultural y

---

<sup>211</sup> Quizá en el campo pedagógico resulte más familiar la teoría de la interiorización de Vygotski (2008, 2010), la cual lleva a remolque el desarrollo humano.

desindividualizadora en la que no tenga cabida la novedad<sup>212</sup>. Es gracias al espíritu (Scheler, 1994), la condición (Mèlich, 2008), la libertad (Anders, 2014; Fullat, 1995, 2008) o la incondicionalidad (Frankl, 1990) que el ser humano puede suspender, posicionarse, distanciarse y resignificar la tradición. Cuando la educación potencia la excentricidad (Plessner) se libera de los grilletes del adoctrinamiento-adiestramiento-fabricación y la formación es eximida de ser una mimesis reproductora y pasiva. De aquí que sintonizamos con Apple (1997) y Fattore y Caldo (2011) por defender la perentoriedad de repensar la transmisión en la educación y de rehuir una simplificación que la liga indispensablemente a procesos de reproducción lineal y mecánica endosados a modo de sino por las teorías críticas<sup>213</sup>.

Al igual que Arendt (2016a), Bárcena (2004b, 2005a, 2005b), Dewey (1967), Duch (1997, 2004), Fullat (1995, 2008), Herbart (1904), Larrosa (2003), Mèlich (2012a), y Runge Peña y Muñoz Gaviria (2005b, 2012) estamos convencidos de que en una educación auténtica no hay una defensa a ultranza de la tradición como supersujeto ni una del futuro desasido de ella, sino una oscilación entre el fatalismo de lo idéntico y la novedad o un equilibrio inestable entre el pasado y el futuro actualizado y dirimido en el presente. El ser humano nunca podrá existir proscribiendo la tradición vehiculada en el testimonio pero tampoco quedando atrofiado en la misma. Al vínculo con la tradición le es tan connatural la conservación como la renovación, lo legado como la posibilidad de rebasarlo.

La reflexión sobre una precomprensión me aporta algo que de otro modo acontece a mi espalda. Algo, mas no todo. Porque la conciencia histórico-efectual tiene inevitablemente más de ser que de conciencia;

---

<sup>212</sup> Son numerosos los autores que se interesan por la tensión entre pasado y futuro o por lo que es lo mismo hasta qué punto el provenir preforma el porvenir. Al respecto se pregunta Gadamer (2012b): “La duda radical es si podemos evadirnos del círculo mágico de nuestra educación lingüística, de nuestros hábitos lingüísticos y de nuestro modo de pensar mediado lingüísticamente, y si sabemos exponernos al encuentro con una realidad que no responde a nuestros prejuicios, esquemas y expectativas”. (p. 195).

<sup>213</sup> Es famoso el reproche que hace Habermas (1988) a Gadamer con respecto a la autoridad de la tradición, cuyo postulado esencial podría sintetizarse en la necesidad de transitar de la vinculación legitimadora de la misma a su crítica, ya que escudriñándola se descubre no sólo una intencionalidad comunicativa, sino también una con miras a entorpecerla y a propagar relaciones opresivas.

pero esto no significa que pueda prescindir de una constante concienciación del estancamiento ideológico. Sólo mediante esta reflexión llego a superar la esclavitud frente a mí mismo y sé a qué atenerme acerca de lo bien fundado o no de mi comprensión... siquiera sea en el sentido de que alcanzo una nueva comprensión de cosas que había visto con prejuicios. Pero esto supone que los prejuicios que intervienen mi comprensión intervienen siempre... incluso en su abandono, que siempre puede llamarse también reajuste. (Gadamer, 2012b, p. 239)<sup>214</sup>.

Estamos de acuerdo con Marquard (2000a) cuando plantea que “la hermenéutica es una réplica a la finitud humana” (p. 128); gracias a ella como aplicación (Gadamer, 2012a), apropiación (Ricoeur, 2016), contextualización (Duch, 1997) o recreación (Mèlich, 2001), el hombre combate el “absolutismo de la realidad” (Blumenberg, 2003), se resiste a aceptar el mundo tal como es al poner en marcha un proceso permanente de refiguración, reactivación, traducción, adaptación, “contemporaneización” y reconstrucción desde y en un horizonte propio que siendo condición de posibilidad para que la alteridad acontezca no la domestica asimilándola a sí (fusión de horizontes).

Vivir no es sino un constante proceso de traducción; morir, por el contrario, es el cese definitivo de la traducción como forma de existencia humana (...) En el fondo, contextualizar es traducir, es hacer significativas las estructuras humanas en un *hic et nunc* concreto. Incesantemente traducimos *ad intra* y *ad extra*, bien o mal, por amor o por despecho, en la relación de uno consigo mismo, en el encuentro entre las culturas, en la vida familiar, laboral, religiosa, cultural, en las relaciones insatisfactorias. Sin respiro y sin pausa, los seres humanos nos dedicamos a configurar versiones actualizadas de las «preguntas fundacionales», de aquellas cuestiones –contestadas positiva o negativamente, para el caso da lo mismo– que apuntan al misterio de la vida y de la muerte. La inevitable necesidad de traducir que experimenta el ser humano pone de relieve con suficiente claridad que la provisionalidad y la ambigüedad son las «marcas de fábrica» de su humanidad. Y, precisamente, porque es un «ser provisional y ambiguo», jamás puede dejar de interpretar e interpretarse, de leer de manera

---

<sup>214</sup> Con su postura el filósofo alemán se opone a esa corriente acérrima de la Modernidad que antagoniza tradición y razón. Mientras para esta última la tradición atenaza al hombre en la sumisión, para Gadamer (2012a) si bien puede haber un uso vil, “estar en la tradición no limita la libertad del conocer sino que la hace posible” (p. 437).

distinta, de readaptarse, con el concurso de las palabras y las imágenes, a las condiciones inéditas que surgen por doquier. (Duch, 1997, p. 110).

Pero una peculiaridad, que no exclusividad, del testimonio existencial es que, de la misma manera que aun cuando es percibido por un órgano sensorial no sólo lo compromete ni se restringe a un acontecimiento biológico, sino que pone en juego todo el ser del captador, la interpretación no se ciñe a una actividad meramente intelectual (comprender) porque al estar imantado por una carácter simbólico el testimonio interpela y resuena en el humano en su totalidad ontológica y práctica (comprenderse, formarse), ya que, al tener la experiencia como su fuente de ignición, no únicamente concierne a lo cognitivo, también a lo afectivo, desiderativo, actitudinal, vivencial, volitivo y práxico. Para refrendar que la experiencia de existir excede lo racional no hay más que recordar el alcance que le concede Girard (2005) a la imitación en el desarrollo de la personalidad.

¿Qué valdría el encarnizamiento en el saber, si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce? Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si uno puede pensar de manera distinta a como piensa y percibir de otro modo que como uno ve es indispensable para continuar mirando y reflexionando. (Foucault, 2003a, p. 12).

Pese a que en todo testimonio hay un saber artesanal sobre la existencia, su objetivo subordina lo cognitivo a lo formativo: al no tener un talante segmentario, sino holístico la interpretación del testimonio por parte del inquirido no lo deja intacto; lo lleva a autocomprenderse, a despojarse de sí mismo y mutar ontológicamente (Larrosa, 2003, Ricoeur, 2016). El testimonio existencial nace de una experiencia formativa y busca que su lectura promueva una experiencia formativa en quien se lo apropia<sup>215</sup>.

---

<sup>215</sup> Expresado en categorías kantianas lo que estamos indicando es que, amén de los cuidados, la disciplina y la instrucción, la *formación (bildung)* también es parte de la educación; es más, creemos que aquellos tres se ordenan a ella como fin. El filósofo de Königsberg conceptualiza la *formación* en términos morales, es decir como racionalidad práctica propiciatoria de una orientación vital autónoma (Kant, 1991).

Siguiendo una imagen propuesta por Kierkegaard (2011) podemos sostener que esto ocurre cuando quien es apostrofado por el testimonio existencial es capaz de franquear la impersonalidad del sólo observar el espejo (relato), por más “científica” que pueda ser su contemplación, para adentrarse con apertura, disponibilidad, atención, audacia y constancia en el acto de verse en el espejo y examinarse sin evadir que es a él a quien habla. El espejo no cumple la función inactiva de reflejar una imagen externa ni siquiera de fustigar una experimentación vicaria e intrascendente de lo que le aconteció al otro, sino que es germen de recogimiento (no siempre distendido) y revisión reflexiva que incita a una respuesta personal conducente a la transfiguración de quien se confronta ante y con él. Es gracias a su efectividad que cada uno se sintoniza con lo que es y con lo que puede ser; por su causa cada uno reemprende su proceso formativo poniendo en cuestión lo que es, desertando de sí e instalándose en un nuevo paraje ontológico. Tomando prestadas las palabras que Ciorán (2014) aplica a los libros, nos es viable afirmar que el testimonio es para quien se lo apropia “un suicidio en diferido”.

En la misma dirección apunta Ricoeur (2003) cuando sostiene que es necesario reintegrar la semántica a la ontología gracias a la reflexividad humana que hace que los símbolos no se cierren en sí mismos, sino que estén referidos a la existencia. “Toda hermenéutica es, explícita o implícitamente, comprensión de sí por el desvío de la comprensión del otro” (Ricoeur, 2003, p. 21).

El testimonio es una acción ética por cuanto con él el testigo-educador no arroja a los otros del mundo abandonándolos a sus propios recursos, pero tampoco les quita de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo. Busca resguardarlos y ayudarlos a afrontar la contingencia y la indeterminación existencial con la conciencia humilde de su insuficiencia y de jamás sustituir al otro en su compromiso de actuar bajo una razón práctica capaz de inventar su propio sentido porque, por más elaborado que sea un



testimonio, el testigo-educador siempre termina retirándose y dejando al otro a la intemperie, motivo por el que no lo excusa para responder creativamente a los lances existenciales y forjar su proyecto vital (Arendt, 2016a; Asensio, 2013; Mèlich, 2012a). La muerte del testigo-educador es condición *sine qua non* para que el existir auténtico despunte en el otro; todo héroe que no se aleje a tiempo termina siendo un villano. Como argumenta Moger (1982):

Realmente, pedagogía y narrativa coinciden en su confianza en el mecanismo del deseo como un *modus operandi*. La enseñanza y el relato existen, subsisten, funcionan por medio del aplazamiento perpetuamente renovado de la consumación. Si el deseo nace y se prolonga como resultado de la inaccesibilidad u otredad del objeto que a uno le gustaría, en principio, domesticar o consumir, ¿no podemos nosotros apropiadamente afirmar que las operaciones narrativas y las operaciones didácticas se intersectan en su intención implícita para abstenerse de cerrar la falta de datos que es la meta de sus *pretensiones* explícitas? Una vez que el objeto de deseo ha sido apropiado, él pierde su estatus de deseable. Ahora, el sentido es a la narrativa como la satisfacción es al deseo: la posesión denota su muerte. Las historias funcionan siguiendo las mociones de impartir una información que sólo prometen pero que nunca dan realmente. Una historia es una cuestión (problemática)<sup>216</sup> para ser seguida; si no hay enigma, si no hay espacio para recorrer, no hay relato.

La enseñanza es otra ilusión “óptica”; funciona por un juego de manos similar. La actitud pedagógica es un pretexto de que hay algo sustantivo para ser descifrado y apropiado (...) La pedagogía, como la narrativa, actúa más por medio de la retención que de la transmisión. Funciona más por la multiplicación de enigmas (obstáculos) que por su eliminación. La enseñanza, entonces, es más la narración del sujeto del deseo por el objeto que la narración del objeto por parte de aquel (...) Si el propósito inmediato de la enseñanza es la satisfacción de la búsqueda del conocimiento, también puede decirse que su objetivo fundamental es la negación de la satisfacción en favor de la renovación de la búsqueda misma. (p. 135-136)<sup>217</sup>.

---

<sup>216</sup> La palabra inglesa también podría traducirse como “pregunta”.

<sup>217</sup> En el original: “Actually, pedagogy and narrative are coincident in their reliance on the mechanism of desire as a *modus operandi*. Teaching and telling exist, endure, function, by means of perpetually renewed postponement of fulfillment. If desires comes into being and is sustained as a result of inaccessibility or otherness of the object which one would like, in principle, to tame or consume, can't we rightly contend that narrative operations and didactic operations intersect in their implicit intention to refrain from closing the gap which is the goal of their explicit *pretentions*? Once the object of desire has been appropriated, it loses its status as desirable. Now, meaning is to narrative as fulfillment is to desire;

- c) Como corolario de lo anterior, en contraposición con el ejemplo, el testimonio es un horizonte de comprensión fecundo, crítico y utópico. Para nosotros esta tríada es indivisible. La fecundidad entendida como engendramiento de una vida diferente a la de sus progenitores, en el que hay una concomitancia entre el ser y el no ser de los padres en el hijo, sobrepasa el plano de lo biológico: “El yo es, en el hijo, otro” (Levinas, 2012a, p. 302). En la relación educativa hay experiencia de la fecundidad debido a que el testigo-educador, al hacerse responsable del otro, es comienzo de un porvenir, pero que es irreductible a los posibles del primero. El testigo-educador es un subsistente insubsistente en el otro: “Un ser capaz de otro destino que el suyo, es un ser fecundo” (Levinas, 2012a, p. 318). El testimonio existencial es una respuesta ética ante la indeterminación ontológica del otro para que este produzca su respuesta, que, si bien no será la de aquel, sin ella sería imposible.

Retomando las figuras propuestas por Recalcati (2014) podríamos sostener que la recurrencia a Telémaco no es para reinstaurar el endiosamiento del padre, pues ya hemos visto que todo testimonio auténtico implica algún tipo de fractura. El problema de Edipo no es que ejecute al padre, sino que no sabe ser hijo; es obtuso en la comprensión de su filiación:

Emanciparse realmente del padre no significa rechazar su existencia. Para prescindir del padre (...) hay que saber servirse de él. El rechazo del padre en cuanto tal nos encadena para siempre al padre; el odio no nos libera, sino que nos vincula para la eternidad y sólo genera monstruos, obstruye el despliegue de la vida. La retórica de convertirse en padre de uno mismo, de la que nuestro tiempo es un patrocinador entusiasta,

---

possession means death. Stories work by going through the motions of imparting information which they only promise but never really deliver. A story is a question to be pursued; if there is no enigma, no space to be traversed, there is no story.

Teaching is another such «optical» illusion; it functions by a similar sleight of hand. The pedagogical stance is a pretext that there is something substantive to be deciphered and appropriated (...) Pedagogy, like narrative, functions by means of withholding rather than by means of transmission. It works by multiplying the enigmas (obstacles) rather than by eliminating them. Teaching, then, is the subject's telling of the desire for the object rather than the subject's telling of the object (...) If the immediate goal of teaching is the satisfaction of the quest for knowledge, it can also be said that its fundamental goal is the denial of that satisfaction in favor of the renewal of questing itself”. (Moger, 1982, p. 135-136).

olvida que ninguna vida humana se constituye por sí misma. Rechazando la paternidad se rechaza también la deuda simbólica que posibilita la filiación de una generación a otra; la libertad se disocia de toda responsabilidad y se convierte en mero capricho, en triunfo de la perversión. (Recalcati, 2014, p. 61).

En las prácticas educativas, al actuar conjuntamente en el testimonio existencial la sedimentación y la innovación, la vinculación y la ruptura, hacen su aparición la utopía (desarrollada en el numeral 6.2) y la crítica. “Sin fecundidad, el Yo se quedaría siendo un sujeto en el que toda aventura pasaría a ser aventura de un destino” (Levinas, 2012a, p. 318). De la primera digamos, por ahora, que con una crítica de lo existente (Horkheimer, 1971; Mannheim, 1987) alborea toda *où-tópos*, (lo que no tiene lugar). La crítica, interpretada en términos de capacidad de juicio, nace de la conciencia de que la mejor manera que tiene el ser humano para responder ante las transmisiones no es por medio de la “reproductibilidad técnica” (Benjamin, 1989a, p. 15), sino de su iniciativa como facultad para introducir la mutación en el mundo (Arendt, 2011).

La crítica es la materialización de que “el hombre de conocimiento no sólo tiene que poder amar a sus enemigos, tiene también que poder odiar a sus amigos” de que “se recompensa mal al maestro cuando se permanece siempre discípulo”, de que tarde o temprano terminará deshojando la corona de aquel (Nietzsche, 2003, p. 126), de que no es en la reificación canónica del testimonio como el ser humano debe habitar el mundo, sino en la “dialéctica negativa” (Adorno) o libertad que es capaz de distanciarse, renunciar (así sea parcialmente) y relativizar el relato y la estetización existencial contenida en él debido a su imposibilidad para agotar perpetuamente el existir (Chillón, 2016; Duch, 2002b; Foucault, 2006): “Quien ha probado una vez la Crítica, siente ya siempre repugnancia por la charla dogmática, con la cual antes, por necesidad, se contentaba, porque su razón necesitaba algo y no podía encontrar nada mejor para su sustento” (Kant, 2005b, p. 162). Es primordial reiterar que la crítica que se anida en el

testimonio no es meramente intelectual o ideológica, sino formativa tal y como lo advierten Butler (2009) y Foucault (2006):

Cualquier relación con el régimen de verdad será a la vez una relación conmigo misma. Sin esa dimensión reflexiva no hay crítica posible. Poner en cuestión un régimen de verdad, cuando este gobierna la subjetivación, es poner en cuestión mi propia verdad y, en sustancia, cuestionar mi aptitud de decir la verdad sobre mí, de dar cuenta de mi persona.

Así, si cuestiono el régimen de verdad, también cuestiono el régimen a través del cual se asignan el ser y mi propio estatus ontológico. La crítica no se dirige meramente a una práctica social dada o un horizonte de inteligibilidad determinado dentro del cual aparecen las prácticas y las instituciones: también implica que yo misma quede en entredicho para mí. (Butler, 2009, p. 38).

Lo fundamental del testimonio del *superstes*, como ya lo hemos referido, es que, a diferencia del perteneciente al *testis*, se constituye en una caja de herramientas (Foucault, en Droit, 2006) penetrada por un talante simbólico que, al “dar que pensar” (Ricoeur, 1994, p. 127) y al poseer un componente afectivo (no es objetivo ni impersonal) favorece un encuentro empático con el destinatario en un acto que les es común: el existir. En resumidas cuentas lo que despliega el testimonio existencial es una potencia anómala, pues a la vez que convoca y evoca siempre deja en el umbral para que sea el otro quien se comprenda y pueda “hacer experiencia de lo no experimentado” mediante la activación de su “sistema de rememoración y de imaginación sensible” (Bárcena, 2010, p. 42) que lo lleve a responder a su finitud congénita y a emprender su propio periplo formativo desplegando nuevos sentidos, sentidos por-venir. El testimonio busca aguijar en el otro su experiencia de situarse en el mundo a partir de una sutil, pero firme insinuación: yo he arrojado y sorteado mi existir así; te concito a que puedas hacerlo a tu modo.

## 6.2 Adenda. Unas palabras sucintas sobre la esperanza y la confianza

Siendo la esperanza y la confianza categorías de tanto calado, nos limitaremos, desde una perspectiva bifronte, a esbozar algunos aspectos que consideramos esenciales en relación con el testimonio existencial como categoría pedagógica.

Conocedores de la dispersión semántica en torno a los términos referidos hacemos algunas acotaciones con el propósito de precisar el significado que tienen en este texto. Si bien al descender a zonas abisales y pormenorizaciones densas pueden existir diferencias entre ellos, inspirados en autores diversos (Bachelard, 1994; Bloch, 2004; Bollnow, 1962; Duch, 1997, 2002b; Han, 2013; Hardin, 2010; Laín Entralgo, 1978; Luhmann, 2005; Pereda, 2009; Ricoeur, 1989, 2002; Tamayo, 2012) nosotros los trabajaremos como sinónimos debido a que, sin menoscabar la rigurosidad, sólo fijamos el interés en aquellos factores constitutivos en los que convergen: la capacidad de agencia del ser humano en medio de un clima de incertidumbre que no obsta para que le apueste al por-venir sin saber de antemano sus cauces y solidificaciones: “El ensueño se contenta con transportarnos a otra parte sin que podamos realmente vivir todas las imágenes del recorrido. El soñador va a la deriva” (Bachelard, 1994, p. 12). Expliquemos brevemente cada uno de estos ingredientes.

1. La capacidad de agencia apunta a que la esperanza-confianza se esfuerza por anticipar lo que anhela; no conlleva un permanecer pasivo con la creencia de que las cosas sucederán por sí solas, sino una disposición activa y razonable que, en una atmósfera de familiaridad y de intereses compartidos, impele al testigo-educador a materializar su cuidado por el otro en la comunicación del testimonio y al destinatario del mismo a escucharlo y darle crédito con la ilusión de que tenga algún efecto positivo en él en lo que atañe a una adecuada habitación del mundo. La esperanza-confianza da forma al “vínculo normal” (Pichon-Rivière, 1985) que es el idóneo para aportar viabilidad a las prácticas educativas-formativas. “El vínculo paranoico se caracteriza por la desconfianza y la reivindicación que le sujeto experimenta con los demás” (Pichon-Rivière, 1985, p. 22-23). En él resulta inimaginable el despliegue de procesos educativos-formativos.

De hecho Duch (2002b) hace notar la ambivalencia del origen de utopía, pues además de *oû-tópos*, (lo que no tiene lugar) hay quienes, por influencia de la lengua anglosajona (*ou* se pronuncia *eu*), la emparentan con *eu-tópos* (buen lugar). A pesar de la incorrección etimológica, podemos rescatar que detrás del testimonio existencial educativo, en vez de por la distopía, hay un empeñamiento por la salud del otro, que obviamente, trasciende lo orgánico y se instala en lo existencial como un todo aglutinante.

2. La presencia de la incertidumbre en cualquier proceso formativo es sinónima de riesgo, de contingencia, de ambigüedad. Por adelantado ni el testigo-educador ni el destinatario del testimonio pueden garantizar el triunfo de una existencia con sentido sobre una sin sentido. La transparencia, la fabricación, la previsión, el cálculo y el control, además de que no son aplicables a los procesos educativos ni formativos, no dan lugar a la esperanza-confianza. Sin datos irrefutables e infalibles, sólo queda “esperar[-confiar] a pesar de todo” (Metz y Wiesel, 1996).
3. Apostar por un por-venir inédito e imprevisible es situarse en las antípodas de la opción por un futuro fabricado, cuyo éxito radicaría en el empleo de una racionalidad instrumental que certeramente pre-forme con la transmisión la existencia del destinatario del testimonio. Es verdad que un testimonio existencial permeado por la esperanza-confianza procura reducir la complejidad de la realidad y sutillar la angustia, pero no crear para el otro una zona de confort que lo sedentarice. El testimonio, lejos de auspiciar el envaramiento existencial de su receptor, desencadena procesos formativos y abre senderos y facetas insospechados. Nacer no es equivalente a iteración y, en caso de serlo, sería una iteración creadora; nacer es renovación porque, paradójicamente, es merced a ella y no a la estabilidad que se puede afirmar realmente que el ser humano existe.

### 6.2.1 Primer frente: del testigo-educador hacia el destinatario del testimonio.

Hemos explicitado que el ser humano está caracterizado por la finitud como atributo estructural. En el momento de nacer, su desnudez, insuficiencia instintiva y su incapacidad para autosustentarse hacen de él “el más indigente de los seres” (Herder, 1982, p. 196). Este no es un dato menor para la educación, obviamente imperioso, pero no determinante, ya que como práctica que tiende a la formación descansa en una fuerza onírica en la que sin excluir lo que el neonato es en el alumbramiento también posa los ojos en que puede llegar a ser. Esto es lo que hace que la educación esté imbuida por una “utopía concreta” y no por una “utopía abstracta” (Bloch, 2004). La utopía es una acometida contrafáctica (“todavía-no-posible”) que no puede desvincularse completamente de lo fáctico (“ya”), pues es en ello en donde se encuentra una señal anticipadora que aunque incoativa está llamada a fermentar la masa. La utopía desanclada de la realidad es veleidad alienadora y esquizofrénica y no sueño con capacidad para movilizar al ser humano<sup>218</sup>.

En virtud de lo anterior, el testimonio existencial en el ámbito educativo, amén de expresión, es protesta, o, mucho mejor, es una expresión protestataria que no nace de la fuga del mundo, sino de un contacto concienzudo con él, capaz de auscultar y desplegar latidos inapreciables (en sus dos acepciones básicas) para algunos. A causa de ello afirmaba Kant (1991) que “no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor” (p. 36)<sup>219</sup>. La práctica educativa se apalanca en la esperanza-confianza de que como para el ser humano no hay finales de trayecto, sus itinerarios biográficos son susceptibles de rectificación. A menudo lo que hay detrás de

---

<sup>218</sup> Con Horkheimer (Jay, 1989) creemos que el deseo de que el otro pueda desarrollar su infinitud o capacidad formativa a partir de su finitud (el ser humano es un *ens finitum capax infiniti*) no es de carácter científico. Evidentemente que no por ello es irreal; de lo contrario, no dinamizaría vehemente la existencia del testigo-educador, pero su lógica no está basada en una racionalidad deductiva-demonstrativa, sino en la admisión de la “formatividad” (Flitner, 1972) o “formabilidad” humana como principio antropológico-pedagógico y en sus realizaciones históricas y palpables (Runge Peña y Garcés Gómez, 2011).

<sup>219</sup> Para ahondar en la tensión entre la omnipotencia y la impotencia de la educación y la formación, entre sus posibilidades y límites, ver: Asensio (1997, 2013), Brezinka (2002), Herbart (1904), Runge Peña y Muñoz Gaviria (2010) y Wulf (2004). Como indica este último, cuando la Pedagogía no emprende una reflexión crítica sobre los alcances de la educabilidad y la formabilidad, sus sueños fácilmente devienen en pesadillas.

la rendición del sujeto a disposiciones absolutistas es el “miedo a la libertad” (Fromm, 2008), ya que de acuerdo con Kant (1998b), es mucho más fácil que otros elijan por él, aunque esto implique la abdicación de su dignidad.

Tan cierto es que “se encuentran muchos gérmenes en la humanidad; y a nosotros nos toca desarrollarlos, desplegar nuestras disposiciones naturales y hacer que el hombre alcance su destino” (Kant, 1991, 33) como que sólo a través de la educación el ser humano podrá, posteriormente, tomar las riendas de su vida e incidir con autonomía en su propio proceso de formación haciendo de sí un fin (autotelia). Ya hemos sostenido que para nosotros la tradición auténtica no sofoca el existir sino que lo aviva. De aquí que la comunicación del testimonio como empalabramiento que permite ordenar con sentido la existencia y sufrir experiencias a quienes le dan cabida en su ser una vez compelidos, sea una manera de cobijar al otro en su flaqueza ontológica y de no condenarlo a una periferia aislante que lo atasque para encarar su contingencia.

El testimonio existencial es educativo cuando está impregnado por el *respeto* entendido como un movimiento aproximativo a otro concreto con quien sensatamente se guarda la distancia. No es la hiperbolización de la distancia endógena a la indiferencia ni la anulación de la misma intrínseca a la posesión e instrumentalización de la alteridad. La médula del respeto es la “mirada atenta” que permite percibir algo ante lo que el irrespetuoso permanece invidente: el misterio del otro y la valía de su existencia (Esquirol, 2006; Scheler, 2010)<sup>220</sup>. Precisamente ambos aspectos ocasionan que la experiencia, además de fuente de aprendizaje para el testigo-educador y de un continuo hacerse y rehacerse, sea, asimismo, germen de aprendizaje para la otredad a partir del padecimiento de la suya. En el testimonio como respuesta para con el otro se conjuntan el misterio y estimación de este y la entidad de la experiencia que la hace digna de ser comunicada.

---

<sup>220</sup> Como plantean Corominas y Pascual (1984b, p. 739) y retoma Esquirol (2006, p. 65), “respeto”, *respectus* en latín, es el participio del verbo *respicere* cuyo significado es mirar hacia, volverse hacia, mirar atrás, concernir, incumbir. Respeto es, pues, fijar la vista en, repetir la mirada, mirar con cuidado y atención, tomar en consideración.

Simplemente por aficiones etimológicas reseñamos que *respectus*, al igual que *spectaculum* (lo que se contempla) derivan de *spectare*, contemplar, mirar.



Por consecuencia, estamos profundamente convencidos de que todo testimonio existencial de cuño educativo tiene su origen en una forma de mirar. Tan importante como la realidad contemplada es el modo como se contempla. Por un lado existe la mirada cosificadora y depredadora, planteada, sin tapujos, por Sartre (1993, 2005) en *El ser y la nada* y en *A puerta cerrada*, la cual lo condujo, en esta última, a concebir a los otros como el infierno, y la mirada cruel expuesta por Mèlich (2014) en la que el otro es despojado de su singularidad y confinado a una categoría. Por otro, existe una mirada, propuesta por autores como Levinas (1991, 1993, 2012a) y Van Manen (1998, 2004) por ejemplo, en la que el testigo-educador, en vez, de reificar al otro en una lucha por apropiarse de su libertad, de buscar una objetivación gnoseológica y su clasificación ontológica, manifiesta un sentido de hospitalidad hipostasiado en una respuesta ética ante la vulnerabilidad y conminación de este capaz de hacerlo su causa y de desvivirse por él. Es el momento en el que, como dice Sábato (2000), la presencia del otro lo sacude y lo alienta a atenderlo.

En términos de Esquirol (2006) y Levinas (2012a), el testimonio existencial sería una comunicación solícita que despunta de una mirada atenta y que está informada por la caricia que priva de rebajar al otro a un ente satelital de la mismidad o a una extensión de su ser o para su ser, de vaciarle su alteridad y capacidad para desplegar sus potencias formativas personales.

El testimonio existencial es vinculante, mas no esclavizante. El testigo-educador no busca prosélitos, sino que el otro se vuelva sobre sí mismo, trabaje sobre sí a su manera y vaya edificando, a su juicio, la mejor versión de sí. En el momento en el que la mano deja de deslizarse suavemente por el otro para cerrarse, la caricia degenera en agarre y hace de él un objeto.

Si el testimonio existencial en clave educativa es una relación que acaricia y no agarra, ahora digamos que su horizonte teleológico es permitirle al otro la praxis de dominación provisional de su contingencia en lo que respecta a su existir (Duch, 1997). En sentido lato, la “contingencia” expresa su indeterminación existencial como ser humano; que aun cuando su estructura le impide construir la existencia al margen de su genotipo y del entorno cultural, estos factores no lo clausuran como sistema ni lo

encorsetan bajo el estatismo de principios esencialistas y arquetípicos, sino que admiten que se deslice a la maravillosa ocasión de desarrollar y proyectar la existencia, mediante la irrupción de la libertad y el deseo. Gracias a ellos se instaure el reino de la posibilidad en el de la necesidad (Marcuse, 1993).

Si es cierto, como afirma Arendt (2016a), que la existencia del destinatario del testimonio es una tensión permanente entre pasado y futuro que acontece en el presente, lo que significa que para edificar su existencia requiere del legado del relato, no lo es menos que su condición humana lo impele a soñar, esto es a rebasarla no quedando supeditado a un código genético ni a una tradición ni a un lugar (Bloch, 2004).

Dice Levinas (2012a):

La caricia consiste en no coger nada, en solicitar lo que se escapa sin cesar de su forma hacia un porvenir –nunca lo bastante por venir–, en solicitar lo que se hurta como si *aún no fuera*. *Busca*, explora. No es una intencionalidad de des-velamiento sino de búsqueda: un ir a lo invisible (...) La caricia busca, más allá del consentimiento o la resistencia de una libertad, *lo que aún no es*, un «menos que nada», encerrado y adormecido más allá del *porvenir* y, por tanto, adormecido de manera totalmente diferente que lo *posible* (que se ofrece a la anticipación). La profanación que se insinúa en la caricia responde adecuadamente a la originalidad de esta dimensión de ausencia (...) La anticipación capta posibles; lo que busca la caricia no se sitúa en una perspectiva y en la luz de lo captable y asible. (p. 292).

Si el testimonio existencial con impronta educativa se manifiesta en primer momento como una acción responsiva acogedora es porque concibe que las innumerables posibilidades que dormitan en el ser humano, al igual que las yemas vegetales, sólo podrán actualizarse mediante un clima apropiado, que le permita exhibir toda su variedad y colorido. El testimonio es parte del conjunto de prácticas con las que cuenta este para contagiar en el otro la respuesta al dilema existencial y al diálogo interior que acontece en él y que tan bellamente expresó Shakespeare (2004), por medio de Hamlet, como cuestión ineludible: “Ser o no ser”. La contingencia implica que el ser humano jamás podrá suprimir de su existencia la aparición del dilema hamletiano: porque hay contingencia es factible para el otro “ser”, pero también por causa de esta,

podría “no ser”<sup>221</sup>. “Ser”, de acuerdo a lo dicho, es adquirir conciencia de que conjuntamente con lo heredado, se halla el sueño, ese que hace que no exista simetría entre la centricidad y la excentricidad. En términos de Van Manen (2004), es darse cuenta de que si bien es el testigo-educador el que está para los niños, ellos le llegan con “el don de experimentar lo posible. Son niños porque están en el proceso de llegar a ser. Experimentan la vida como una posibilidad. [El testigo-educador] actúa con sentido pedagógico cuando le muestra a propósito al niño formas posibles de ser” (p. 17)<sup>222</sup>.

La utopía tiene fin, mas no final. Si el paraíso está interdicto para los seres humanos, el peso de la utopía no radica en su consecución, sino en fungir como horizonte que activa la tenacidad para poner al ser humano en movimiento. En correspondencia, consideramos que el testimonio existencial desde una óptica pedagógica está atravesado por una mirada de esperanza-confianza, ya que, aunque acepta que su receptor no tiene la aptitud para controlar la aparición de la contingencia, admite la posibilidad de que este pueda replicarle desarrollando en él una razón creativa que le permita no ser “un mero pedazo de la naturaleza sometido a sus leyes” (Kant, 1999, p. 143) o, en otras palabras, trascender la visión de la existencia como un simple homomorfismo con lo heredado a nivel biológico y cultural. Luego, el testimonio existencial es una opción por “ser” con sentido, por una superación de la existencia para la muerte, pues aunque el óbito es concomitante al existir no sólo vivimos para morir; el testimonio existencial es, en última instancia, un acto erótico que sin negar las asperezas de la existencia lleva a descubrir, comprender y fruir su belleza y sapidez: “A pesar de todo, decir sí a la vida” (Frankl, 2016)<sup>223</sup>. Obviamente que la erotización del testimonio requiere del testigo-educador una conjunción entre el amor por el destinatario del testimonio (Flitner, 1972; Freire, 2003, 2005; Jordán, 2009, 2011, 2015; Larrosa, 1998; März, 1964; Van Manen, 1998) y la degustación y pasión por el existir, esto es, haberle

---

<sup>221</sup> Por supuesto que esto también abraza al testigo-educador.

<sup>222</sup> Recordemos que en el capítulo 4 aludimos a que según Butler (2006a), el ser humano jamás erradica por completo la infancia.

<sup>223</sup> El título de este libro es tomado de “A pesar de todo, nosotros queremos decir sí a la vida”, estrofa de la canción del campo de concentración de Buchenwald, texto escrito por el doctor Friedrich Löhner-Beda (periodista vienés y sionista apasionado quien murió en dicho campo) y musicalizado por otro prisionero vienés como llamado a la firmeza y la fe en la liberación (Frankl, 2016).

hallado algún sentido a este. De lo contrario, por su disonancia manifiesta con la experiencia, el testimonio necrosaría.

Desde una perspectiva antropológica y pedagógica, lo anterior tiene una consecuencia para el ser humano y es constituirse no sólo en un ser histórico, sino en un ser hacedor de la historia, de su historia, que tiene en sus manos la posibilidad de labrar su presente y posteridad a través de su accionar permanente. Como postula Sartre (2003b):

[El hombre es el único ser] consciente de proyectarse hacia el porvenir, (...) es ante todo un proyecto que se vive subjetivamente (...) y será ante todo lo que habrá proyectado ser. [Por eso], sólo hay realidad en la acción (...), el hombre no es nada más que su proyecto, no existe más que en la medida en que se realiza, no es por lo tanto más que el conjunto de sus actos. (p. 13, 28).

Finalmente, el testimonio existencial educativo y formativo está calado por la esperanza-confianza porque es lucha frontal contra la fatalidad al favorecer la rasgadura de esos ciclos que condenan la existencia a un eterno retorno que imposibilita visionar y alcanzar mundos diferentes. Reiteramos, es una mirada que erosiona, que demuele las ataduras de un supuesto destino que no presagia al ser humano vocación de infinitud, es decir de transformación y recreación permanentes.

Cuánta subvaloración hay de los educandos cuando falazmente justifican, o peor aun justifican los educadores, sus acciones por factores condicionantes de tipo histórico, familiar, poblacional, etc. Creemos que es uno de los instantes en los que más claramente los educadores se sitúan en las antípodas de su misión y los educandos dimiten de su condición formable. Si es verdad que son parte de la existencia, también lo es que lo portentoso del ser humano radica en la plasticidad, la modificabilidad, la capacidad que tiene para adaptarse al mundo de una manera activa, no pasiva, mediante la ideación de un proyecto existencial contenedor de numerosas posibilidades que lo ayuden a cultivar positivamente su existencia y la de quienes lo rodean.

### 6.2.2 Segundo frente: del destinatario del testimonio hacia el testigo-educador.

Echando mano a una expresión de Benjamin (2010a) indiquemos que es característico del testigo-educador *aconsejar*. Aunque no goza de buen cartel, sea por la pobreza de la experiencia (Benjamin, 1989b), sea por la crisis de confianza en la relevancia de las transmisiones comunitarias (Buber, 1995; Duch, 1997, 2002b, 2004), sea por la falta de humildad y exacerbamiento de las pulsiones *philauticas*, sea por el temor a perder libertad, es fundamental rescatar en las prácticas educativas el *aconsejar* ya que es un auxilio esencial para que el ser humano personalice el mundo.

Se infiere de lo expresado hasta aquí que el *consejo*, a pesar del fetichismo y de la dilaceración indecible que sufre en la actualidad por parte de quienes se creen propietarios del Sentido, no versa sobre esas fórmulas resolutivas, axiomáticas, prescriptivas ni objetivamente válidas con las que se domestica al otro usurpándole su libertad, dado que, a juicio del filósofo germano, “el consejo es menos la respuesta a una pregunta como una propuesta concerniente a la continuación de una historia (que se está desarrollando en el momento)” (Benjamin, 2010a, p. 64). Ya hemos declarado lisa y llanamente que el testimonio del *superstes* es comunicación sapiencial que trenza con tino los linos de la experiencia vivida y que tiene la propiedad de transportar a quien interpela a las puertas de la suya.

\*\*\*

Si el don y el halo del testigo-educador radican en el relato de su experiencia hasta el punto de que “podría dejar que la suave llama de su narración consuma por completo el pabulo de su vida” (Benjamin, 2010a, p. 96)<sup>224</sup>, lo inherente al destinatario o receptor del testimonio es la escucha<sup>225</sup>. En este punto distinguimos deliberadamente

---

<sup>224</sup> Con nostalgia constataba Benjamin (2010b) que el aconsejar y el dejarse aconsejar no tienen la envergadura de antaño. “El narrador es alguien que tiene consejo que dar. Esto fue antaño una cosa grande e importante: tener consejo que dar. Y quizá el poderse dejar aconsejar era todavía algo más bueno y saludable. Hoy tales palabras empiezan a sonar anticuadas. No tenemos consejo que dar para nosotros ni para los demás. Ya sólo sabemos quejarnos por nuestras cuitas, gemir, pero no narrar”. (p. 135).

<sup>225</sup> La escucha es la actividad tocante al destinatario-receptor del testimonio. No obstante, por su carácter interrelacional, asimismo, tiene efectos útiles en el testigo-educador. Es verdad que el solo empalabramiento del sí mismo ya es fructuoso en el sujeto en lo que respecta a su estructuración personal

entre ambos porque mientras el primero lo pensamos en términos educativos como ese interlocutor íntimo a quien se dirige el testigo con la esperanza de espolear en él su capacidad formativa (capítulos 5 y 6), el segundo lo reservamos para aquel en quien se engendran procesos formativos por efecto del testimonio existencial, pero no ligados a alguna intencionalidad educativa expresa, sino al simple, pero complejo y trascendental encuentro intersubjetivo. En otras palabras, estamos convencidos de que los procesos formativos no siempre emanan de las prácticas educativas a pesar del influjo preponderante que tienen sobre ellos.

Según diversos autores (Bárcena, 1987; Benjamin, 2010a, 2010b; Gadamer, 1990; Han, 2017; März, 1964; Ramos, 2001; Torralba, 2007) escuchar es callar(se) para abrirse sensible y dócilmente al *consejo* del otro con el propósito de licenciar que su mensaje, considerado significativo, meritorio y fructífero, pueda aposentarse, resonar e interpretarse en el interior<sup>226</sup>. Dos precisiones breves:

1. Escuchar no es oír; oír es una acción orgánica que no requiere del compromiso del sujeto; para que tenga operatividad basta que no se presente ninguna anomalía fisiológica en el sistema receptor; la escucha, en cambio, es consciente, toma tiempo y necesita de la disponibilidad de quien la emprende.
2. La escucha no es producto del miedo o la despersonalización, sino de la docilidad sensata y humilde como “disciplina que se enfrenta con la polifacética realidad de las situaciones y cosas que brinda la experiencia, renunciando a la absurda autarquía de un saber de ficción. Por *docilitas* debemos entender el saber-dejarse-decir algo” (Pieper, 2003, p. 49). La docilidad, procedente de *docere* en latín (Corominas, 1984b) no es sinónima de apocamiento o puerilidad, sino de apertura animosa para dejarse enseñar.

---

mediante la articulación del pasado, el presente y el futuro (capítulo 5). Sin embargo, el hecho de que este resulte escuchado incorpora otros beneficios como el sentirse reconocido, aceptado, apreciado y provechoso para otro en la medida en que puede ayudarlo con la comunicación de su experiencia.

<sup>226</sup> Pese a que asiduamente el habla precede a la escucha, también es válido, como lo aperece Han (2017), que el habla sea, frecuentemente, posterior a la escucha; es la escucha la desencadenante del habla del otro. Desde este plano, la escucha es un movimiento existencial voluntario y consciente de contracción y descentramiento personal con miras a que el otro se expanda en su expresión.

En este punto valdría la pena indicar, concisamente, que es menester recobrar el relieve de la obediencia en la educación, debido a que, sin que la palabra lo insinúe por sí misma, se ha emparentado con coacción, condescendencia ante ella, arbitrariedad o simple ejecución irracional de un mandato. Obedecer, procedente de *obaudire* en latín (Corominas y Pascual, 1985), significa escuchar. En su denotación más prístina quiere decir respuesta reflexiva y libre a una interpelación que se escucha, con lo que se excluye que deba forzosamente concordar con ella y eternizarla; el sentido es potestativo de quien escucha aunque en correlación con lo escuchado. La escucha y la obediencia son, por consiguiente, corolario de una mayoría de edad y no de una minoría vejatoria como consuetudinariamente se cree; son, en el fondo, aceptación de la finitud y de que la mismidad es concomitante con la alteridad: “Obedecer (...) significa entender que el otro (...) puede percibir algo mejor que uno mismo” (Gadamer, 2012b, p. 45).

\*\*\*

Aunque la imprescindibilidad de la esperanza-confianza en el otro ha sido una constante en la vida del ser humano a causa de su connatural contingencia, se acentúa en un “mundo desbocado” (Giddens, 2000) en el que se fractura la unidad temporal pretendiendo desvincular el presente y el futuro del pasado. A juicio de Giddens (2000) el concepto de *riesgo* careció de relevancia en la Edad Media. Es en la Edad Moderna donde se consolida debido a una roedura en el funcionalismo sociológico que pone en cuestión e incluso desmantela los metarrelatos culturales sin hallar ningún sucedáneo. Un mundo infundado, evidentemente, genera un clima de zozobra y convulsión que tiene repercusiones en los destinos individuales y colectivos.

Desde una óptica pedagógica la esperanza-confianza se funde en la autoridad. Ante su estado de indefensión, su calidad de heredero y su indeterminismo ontológico, la tendencia al reconocimiento de la autoridad es intrínseca al ser humano (Arendt, 2016b; Gadamer, 2001). Símil parecer tiene Sennett (1982) cuando afirma que “la necesidad de autoridad es básica. Los niños necesitan autoridades que los guíen y les den seguridad. Los adultos realizan una parte esencial de sí mismos al ser autoridades;

es una forma de expresar su atención a los otros” (p. 23). Si a esto le sumamos que la autoridad no reclama “obediencia ciega ni prohíbe pensar” y que su autenticidad estriba en promover la libertad como lo veremos ulteriormente, se entiende por qué para Gadamer la razón y la autoridad, como síntoma de la inextirpación del otro y de la tradición que encarna, no tienen por qué repelerse como se planteó en el Siglo de las Luces al encumbrar los prejuicios del individuo y anatematizar los derivados de la autoridad de la tradición: “Por eso lo válido aquí no es sólo la máxima de la Ilustración: ten el valor de utilizar tu inteligencia, sino también lo contrario: la autoridad” (Gadamer, 2012b, p. 45).

La escucha-obediencia a la que aludimos unas líneas atrás se funda en la autoridad. Entre ambas se erige una bidireccionalidad que podemos compendiar así: donde no hay autoridad no hay escucha; la escucha afianza la autoridad. Aunque semejantes en su dimensión relacional de influencia, la autoridad (*auctoritas*) no es equiparable con el poder (*potestas*) como se percataron los romanos especialmente en la época republicana en la que los cónsules poseían este último como representantes del pueblo encargados de la administración del Estado y los miembros del Senado ostentaban autoridad expresada en el consejo. Pese a que legalmente no decidían los destinos estatales eran escuchados por los magistrados en quienes tenían ascendencia gracias a su superior perspicacia y calidad judicial en los asuntos comunes (Arendt, 2016b; Espot, 2011; Gadamer, 2001). Mientras el poder se constituye en la facultad autocentrada, adictiva y expansionista de sí misma y del “ego” de quien la ejerce con miras al dominio sobre el otro<sup>227</sup>, la autoridad es capacidad heterocentrada y menguante que contribuye en su crecimiento; la autoridad es servicio a la alteridad, el poder se sirve de ella; la autoridad ha de ser escuchada-obedecida, el poder ha de ser acatado hasta el punto de legitimarse el empleo de recursos coactivos. Por eso, la autoridad excluye el poder; de hecho se usa la fuerza constrictiva cuando la autoridad está ausente

---

<sup>227</sup> Un par de aspectos a tener en cuenta en tan lacónica definición: 1. Aunque aceptada prevalentemente, es obvio que es susceptible de amplificación, pues también posee una vertiente mucho más genérica como capacidad de influencia e incluso mucho más positiva en la que la libertad se encausa constructivamente hacia la capacidad de actualizar lo que permanece en potencia; 2. El poder se presenta como un dinamismo “camaleónico” capaz de adaptarse a los tiempos; como control demoníaco se resiste a sucumbir mediante edulcorantes cambios de piel, pero no de naturaleza.



o fracasa (Arendt, 2016b; Duch, 1997; Duch y Mèlich, 2009; Gadamer, 1990; Kòjeve, 2006).

A los ojos del destinatario-receptor, el testigo-educador adquiere autoridad cuando entre ellos se establece una relación asimétrica<sup>228</sup> en la que aquel, desde su habilidad autocrítica o docta ignorancia, acepta conscientemente una superioridad epistemológica por parte del segundo (Bochenski, 1989; Gadamer, 2001, 2012a, 2012b). Esto revela cuatro aspectos básicos:

1. La autoridad no es unilateral. Si como sostienen Bochenski (1989) y Kòjeve (2006), la autoridad es irreflexiva (nadie es autoridad para sí mismo), con independencia de lo eximios que sean los atributos del portador de ella (testigo-educador), la autoridad sólo se configura en una relación entre este y el sujeto que la reconozca (destinatario-receptor) en una reciprocidad entre las razones que halla para hacerlo y las cualidades del primero. Por eso, el ostentador no posee la autoridad como capacidad al margen de un sujeto que lo invista.

---

<sup>228</sup> Estamos de acuerdo con Arendt (2016a, 2016b) cuando propone que una de las causas de la crisis de la educación es la crisis de la autoridad. Aunque ella lo refiere de cara a los adultos (educadores), también valdría la pena pensarla en relación con los más jóvenes (educandos). A nuestro modo de ver, dentro de las razones para que ocurran ambas (crisis) es la vorágine que produce en los educadores y los educandos la asimetría, desconociendo, como podría deducirse en Arendt y como sostienen otros autores (Dewey, 1967; Fullat, 1995; Savater, 2008; Van Manen, 1998), que la educación es estructuralmente asimétrica. Si según Savater “tan crucial en la dialéctica del aprendizaje es lo que saben los que enseñan como lo que aún no saben los que deben aprender” (2008, p. 27), nocivas, en nuestro concepto, resultan esas tendencias pedagógicas que intentan desconocer que la educación es en sí misma una práctica asimétrica, lo que no significa que en ella se establezcan, necesariamente, relaciones de sometimiento o que el educador no pueda aprender del educando.

La pretendida horizontalidad en las relaciones educativas entre educador y educando, por lo menos en lo que respecta al saber, no es más que una mera ilusión. Con esto no pretendemos decir que los educandos son meras tablas rasas o que incluso no puedan poseer mayores saberes que los educadores en algunas parcelas, pero sí que, al menos en el campo cognoscitivo que los convoca esperaríamos que quien educa sea una persona más versada en él o, al menos, que sobresalga por exponer con solvencia interpretaciones divergentes y sugerentes que lleven al cuestionamiento y al apercebimiento de horizontes inéditos. Las formas simplistas de concebir la realidad más que a una aprehensión, conducen a una evasión de la misma. Ante la complejidad de dicha situación, la gran pregunta que deberíamos hacernos como educadores no es cómo generar *ipso facto* simetría, sino cómo gestionar la asimetría de manera que, sin diluirse la primera como *telos*, podamos crear un ambiente colaborativo que les permita vencer su estado congénito de minoría de edad y los potencie en su desarrollo en vez de anularlos.

Por consiguiente: 1. Por recelo a la asimetría, el testigo-educador no puede renunciar a su misión; 2. No toda “forma de dirección y guía por los adultos es una invasión en la libertad individual” (Dewey, 1967, p. 17-18), lo que significa que si no debe dejar de actuar, tampoco tiene el aval para hacerlo de cualquier manera; 3. La asimetría es educativa-formativa si y sólo si es provisional.

2. Por pivotar sobre un acto de reconocimiento autónomo, la autoridad, a diferencia del poder, no es externamente otorgable, delegable ni heredable.
3. La autoridad no es consonante con el autoritarismo, el cual se solapa fácilmente con el poder, ya que no se basa en el reconocimiento cimentado y en la admisión libre de que el otro tiene razón, sino en una autoarrogación imperativa y engreída que busca doblegar coercitivamente la voluntad del otro. “Quien necesita apelar a su autoridad –por ejemplo, el maestro en la clase o el padre en la familia– debe esto a que carece de ella” (Gadamer, 2001, p. 140).

El autoritario anihila la autoridad; el autoritativo colisiona con el autoritarismo no sólo en los objetivos y modo de influencia, sino también como denuncia que, aunque pueda ser silente, lo contraría, censura y rechaza palmariamente.

El testigo-educador que goza de autoridad reconocida respeta la alteridad mediante un autodomínio que se traduce en una contención ascética de las fuerzas avasalladoras que cabalgan en su interior o, lo que es lo mismo, en un respeto que le concede al otro su valía y libertad (Gadamer, 2001). Además de este, en contraposición con el autoritarismo, es criterio de autenticidad en la autoridad del testigo-educador la libertad crítica que alcanza densidad en la autocrítica, la escucha y la pregunta que muestran el reconocimiento de la autoridad de otro, la aceptación de los propios límites y la admisión de que no se es autoridad en todas las esferas (Gadamer, 2001). Si como sostiene Bochenski (1989), la autoridad es una relación ternaria entre un portador, un sujeto y un ámbito, que es el campo en el cual el segundo reconoce la autoridad del primero, debemos convenir, de la mano del filósofo polaco (Bochenski) y del filósofo alemán (Gadamer), que “el portador de una autoridad abusa de la misma cuando pretende ejercerla sobre un sujeto determinado en un ámbito para los que su autoridad es infundada” (Bochenski, 1989, p. 53).

4. Precisamente por asentarse en la libertad del destinatario-receptor y no en el simple empeño o en la astringencia del testigo-educador la autoridad es indefensa y quebradiza, no puede procurarse siguiendo formulaciones metódicas<sup>229</sup> ni está garantizada a perpetuidad. “La Autoridad es la *posibilidad* que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro) sin que esos otros *reaccionen* contra él, siendo totalmente *capaces* de hacerlo” (Kòjeve, 2006, p. 36). La autoridad no descansa en un acto de soberanía del portador, sino en la del sujeto que está facultado consciente y voluntariamente tanto para otorgarla como para revocarla.

\*\*\*

Surge ahora una pregunta esencial: ¿Cuáles son las condiciones abstractas que propician que la autoridad del testigo-educador sea reconocida? Por supuesto que ya hemos ofrecido una que otra respuesta: algunas cualidades suyas que sean bien valoradas por el destinatario-receptor del testimonio, la exclusión del autoritarismo y, por consiguiente, de imposición y extralimitación de parte de quien goza de autoridad:

La autoridad racional tiene su fuente en la competencia. La persona cuya autoridad es respetada ejerce competentemente su función en la tarea que le confían aquellos que se la confieren. No necesita intimidarlos ni espolear su admiración por medio de cualidades mágicas. En tanto que ayuda competentemente en lugar de explotarlos, su autoridad no se basa en fundamentos racionales y no requiere terrores irracionales. (Fromm, 1980, p. 21).

No obstante es necesario adicionar una causal que es de un calibre superlativo desde un prisma educativo-formativo: la expansión de la libertad. La autoridad no sólo es compatible con la libertad del destinatario-receptor, sino que la promueve.

La autoridad, a diferencia del autoritarismo, tiende a la fecundidad. Por eso, apoyados en Arendt (2016b) podemos mantener que el testigo-educador es *auctor*<sup>230</sup> y

---

<sup>229</sup> Sobre este asunto asevera Gadamer (2001): “No se puede decir, en realidad, cómo se adquiere la autoridad” (p. 135).

<sup>230</sup> Recordamos que, como lo pusimos de manifiesto en las primeras páginas del capítulo 4, una de las acepciones de *auctor* es testigo.

no *artifex*. Es verdad que ambos pueden hacer crecer algo, pero mientras el *auctor* bascula hacia la natalidad, el *artifex* lo hace hacia la fabricación. El testigo-educador es *auctor* porque a partir de su empalabramiento es capaz de tomar la iniciativa o inspirar existencialmente al destinatario-receptor sin imponerle un patrón prefijado al que amoldarse. Evita que el mundo termine subsumido por una circularidad viciosa; al contrario, ensancha las posibilidades existenciales mediante el apercebimiento de la espesura del existir, el cuestionamiento y el atisbo de horizontes frescos que le permitan al otro de manera activa responder sus dilemas, entretener su propia trama existencial y, sobre todo, ser de otro modo. De aquí que Benveniste (1983) defiende que lo típico del *auctor* y de la *auctoritas* no es sólo incrementar o expandir algo que ya es, sino hacer surgir algo o hacer existir, sin que por ello defiende una creación *ex nihilo*. El *auctor* no monopoliza la palabra, sino que la dona y autoriza al otro para que se aprecie de otra manera y se reciente, la haga inédita, la contextualice y aplique autónomamente en la comprensión y agencia de su proceso formativo.

\*\*\*

Ante la imposibilidad de la educación a la que aludía Freud (1925), tal vez la autoridad sea el mejor emoliente. Una educación sin autoridad es inviable (Arendt, 2016a; Flitner, 1972). Sólo ella hace que las transmisiones no sean bagatelas suscitadoras de indiferencia e incluso apatía. Si el testimonio existencial educativo, a más de asimétrico es agónico o violento (Dewey, 1967<sup>231</sup>; Fullat, 1988, 1995; Herbart, 1983; Núñez, 2007), por cuanto supone una contienda entre dos conciencias en la que una pretende influir en otra que se le resiste, resulta cierto, asimismo, que la autoridad, que aleja de sí la queja por parte del destinatario-receptor y funda en este la escucha con la esperanza-confianza de que es poniéndose en las manos del testigo-educador inducido por el servicio y la responsabilidad con quien puede crecer, es la que logra que aquel rompa este ciclo de sujeción docilitándose voluntariamente con la promesa de desarrollar su capacidad excéntrica con miras a realzar su libertad, asumir su existencia

---

Tanto *auctoritas* como *auctor* proceden del participio del verbo *augere* entre cuyos significados están acrecentar, desarrollar, dar vigor, consolidar, hacer prosperar (Benveniste, 1983; Corominas y Pascual, 1984a).

<sup>231</sup> Dewey no menciona explícitamente el término “violencia educativa”, pero sí aborda la problemática de fondo imbuida en él.

y singularizarse<sup>232</sup>. Como bien lo aseveran Dewey (1967) y Van Manen (1998), los demás saben reconocer cuándo la autoridad se ha pervertido exhibiéndose a manera de capricho, arrogancia o poder. Es la autoridad la que fertiliza el testimonio existencial en los procesos educativos y formativos.

Cuando la autoridad del profesor se pone al servicio de la autonomía de los alumnos, éstos comprenden que su docilidad es el aprecio que deben pagar para acceder a esta autonomía. Porque la docilidad, primera cualidad del alumno, no es pasividad, inercia o sumisión. Ser dócil es hacerse enseñable. La docilidad del alumno responde a la autoridad del profesor cuando la una y la otra se conjugan para colaborar a un mismo fin: formar hombres. (Rassam. Citado en Bárcena, 1987, p. 185).

De conformidad con lo dicho, si asumimos que toda educación es violenta, también deberemos aceptar que únicamente es auténtica cuando es capaz de animar una segunda violencia en la que el otro tenga la posibilidad de interpretar, elegir, de Decir a partir de lo Dicho (Levinas, 2011)<sup>233</sup>.

\*\*\*

Partamos de una premisa de Derrida que se infiere de la inverificabilidad del testimonio existencial como criterio epistémico (numeral 5.6.2):

No se puede *dar testimonio* más que de lo increíble. En todo caso, de lo que solamente puede ser *creído*, de lo que, tras pasar por alto la prueba, la indicación, la constatación, el saber, apela únicamente a la creencia, por lo tanto a la palabra dada. Cuando uno pide que crean en su palabra, ya está, quiéralo o no, sépalo o no, en el orden de lo que solo es creíble. Se trata siempre de lo que se ofrece a la fe, que exige la fe, de lo que es únicamente “creíble” y por ende tan increíble como un milagro. (Derrida, 1997, p. 13).

No podemos cerrar este apartado sin afirmar que para nosotros otro factor esencial del que dimana la autoridad del testigo-educador es su existencia misma. *Ergo*,

---

<sup>232</sup> Constituyéndose la autoridad en una relación entre el testigo y el destinatario del testimonio, es obvio que lo que demanda de este último presupone en el primero el cumplimiento valeroso de su misión como educador: “El arte de turbar el sosiego de un alma infantil, de apoderarse de ella por la confianza y el amor para oprimirla y excitarla (...) sería la más odiosa de todas las malas artes, si no se propusiera alcanzar un fin que sirviese de disculpa a tales medios ante los mismos ojos de aquel cuyo reproche es de temer”. (Herbart, 1983, 2, § 1, p. 40).

<sup>233</sup> Al respecto también puede recurrirse a Butler (2009).

no sólo la autoridad hace creíble lo increíble, sino también que únicamente adquiere autoridad quien es creíble. Si como lo pusimos de manifiesto en el capítulo anterior, en todo testimonio existencial se aloja un conocimiento artesanal sobre el existir nacido del mismo y particular existir y no de un análisis impersonal sesudo, no puede haber una autoridad epistemológica desvinculada de la autoridad ética o una superioridad en la razón “teórica” desligada de la razón práctica. Todo testimonio remite a la experiencia de existir y ya hemos expuesto que esta es poliédrica, excede la razón y envuelve la totalidad del ser incluyendo lo afectivo, desiderativo, actitudinal, vivencial, volitivo y prático.

Siendo el testimonio un acto ilocutivo y fiduciario, la prenda que confiere fiabilidad al relato y veracidad al testigo-educador es, en gran parte, su existir personal. En el caso del *testis* la credibilidad de lo atestiguado la consigue el destinatario por triangulación de testigos/testimonios o por la reiteración coincidente de los hechos por parte de aquel (Ricoeur, 2004b); en cambio en el del *superstes* junto con la razonabilidad aparece la coherencia del testigo que pone en juego su existencia como factor de refrendación: “El testigo testimonia en favor de [una experiencia] que lo excede; en tal sentido, el testimonio procede de lo Otro; pero el compromiso del testigo es asimismo *su* testimonio” (Ricoeur, 1994, p. 150).

Nos parece esencial la indisolubilidad del díptico razonabilidad-coherencia del testigo, ya que optar por la adhesión existencial como exclusivo criterio de validez del testimonio sería desconocer la falibilidad de la subjetividad apuntada por Nietzsche (2007) en la crítica según la cual la muerte del mártir no es fianza en favor de su causa ni fundamento para echarla en cara u obligarla a los demás. La coherencia por parte del testigo-educador es indicio preclaro de su consagración a una empresa y garantía de que lo que testifica es verdad para él, lo que no significa que, indefectiblemente, tenga una plausibilidad apodíctica para el resto. Todo testimonio conjuga pruebas lógicas y pruebas morales (Ricoeur, 1994), reduccionismo y antirreduccionismo. Razón tenía san Agustín (1964) cuando afirmó que “el suplicio no hace mártires, sino la causa” (p. 547). No obstante, ante la solidez del reparo anterior tampoco podemos perder de vista que

“el martirio no prueba nada (...), pero una verdad que no captura al hombre hasta el sacrificio carece de prueba” (Ricoeur, 1994, p. 150).

Y si al testimonio existencial en la esfera educativa-formativa, amén de lo ilocutivo, le adicionamos su propiedad perlocutiva, tendremos que insistir categóricamente que el testimonio existencial sobrepaja lo cognitivo tanto en el emisor como en el destinatario-receptor. Más allá de la verosimilitud del testimonio enmarcada en los criterios epistémicos que le son característicos (numeral 5.6), de la habilidad retórica del testigo-educador o de la erudición y el esteticismo del relato, la robustez del testimonio existencial para afectar, estremecer, acariciar e impeler otra existencia estriba en la legitimidad del testigo-educador avalada por su vida misma: “El educador queda definido exteriormente, en forma visible para el niño, por la palabra y por la obra (...) La palabra sólo adquiere fuerza en su unidad (...) con la acción, con el comportamiento total del que habla” (März, 1964, p. 36-37).

En un proceso educativo-formativo en el que el testigo-educador y el destinatario-receptor están copresentes se entabla una comunicación en la que, además de una competencia lingüística decodificadora del mensaje verbal, se activa también una “competencia circunstancial diversificada”, que origina que el testimonio existencial se constituya en un entramado semiótico global generador de una atmósfera cuyos rasgos son el producto de la interacción y el apuntalamiento entre la expresión verbal, silente o práxica y las diversas modalidades de reforzamiento lingüístico (tonos e inflexiones vocales, énfasis, redundancias) y extralingüístico (gestos, posturas, apasionamiento, frialdad, confianza, indecisión, dominio personal, impulsividad, iluminación ocular, etc.) (Eco, 1993).

Tenga el contenido que tenga, el testimonio existencial siempre será cotejado por el destinatario-receptor con un elemento que adquiere mayor preponderancia: el proceder del testigo-educador como contexto de significación. Porque de cara a este el testimonio no sólo es comprometido, sino comprometedor, es imprescindible que no haya una escisión insalvable entre relato y existencia; de lo contrario, ¿cómo podrá el destinatario-receptor reconocer la autoridad del testigo-educador que consienta dejarse permear por él? ¿Cómo escucharlo si su estar en el mundo no refleja su interioridad ni

evidencia la valía ni el arraigamiento de sus convicciones? ¿Cómo esperar confiadamente que le comunique vitalidad y que a su lado pueda crecer y alcanzar estados formativos inéditos y edificantes cuando reina tanta disonancia entre el pensar, el decir, el hacer, el ser y el sentir?

El testimonio existencial no sólo nace de la experiencia de existir, sino que su verosimilitud se constata en el existir mismo porque cuando no es espurio remite a la existencia y la existencia remite a él. El testigo-educador vive lo que atestigua y atestigua lo que vive. Lo que transparece en el testimonio, más que una experiencia concreta con sus respectivas consecuencias formativas específicas y decisiones repercusivas en el trayecto biográfico, es una vectorialidad existencial, un *ethos* que plantea la existencia-formación como una continua interacción entre la interioridad y la exterioridad de la que resulta una comprensión del mundo y de sí por estar en él.

El testimonio no es una especulación en abstracto sobre el existir, sino que es el existir mismo del testigo-educador con sus convicciones, principios y valores más profundos adherido a un empalabramiento concreto<sup>234</sup>. Si lo que busca el testigo-educador investido de autoridad es espolear al destinatario a que ejerza su capacidad de agencia existencial para que no quede reducido a un mero títere incapaz de recrearse, sólo podrá lograrlo cuando este último se percate de que aquel ya se ha aventurado en esta dirección. Es ello lo que lo docilita e impulsa a asumir su propio proceso formativo de la mano del testigo-educador a quien ha autorizado para influir en él. Únicamente puede otorgársele autoridad en el existir a quien libre, valiente y auténticamente ha

---

<sup>234</sup> Pueden resultar esclarecedoras para nuestro tema estas palabras de Hadot (1998) con las que pretende establecer una distinción radical o inconmensurabilidad entre *discurso filosófico* y *filosofía* basado en la filosofía grecorromana. Mientras el primero se caracteriza por una teorización y un entramado proposicional abstracto y objetivo que emplea una jerigonza discriminante, la segunda es una experiencia vital, un modo de vivir que obviamente puede ser empalabrado siempre y cuando no esté divorciado de la existencia del mismo empalabrador. Así se logra revertir su talante descendente (del mundo de las ideas el mundo de la vida) para dar lugar a uno ascendente (del mundo de la vida al mundo de las ideas). Por eso el pensador galo considera que, además de su naturaleza heterogénea, la *filosofía* y el *discurso filosófico* son inseparables: “Ningún discurso merece ser llamado filosófico si está disociado de la vida filosófica y no existe la vida filosófica, si no se vincula estrechamente con el discurso filosófico (...) Tradicionalmente, quienes desarrollan un discurso al parecer filosófico sin intentar poner su vida en armonía con su discurso y sin que su discurso emane de su experiencia y de su vida, son llamados «sofistas» por los filósofos, desde Platón y Aristóteles hasta Plutarco” (Hadot, 1998, p. 192). El *discurso filosófico* sólo adquiere valor si está relacionado con la vida filosófica, si nace de ella y conduce a ella (Hadot, 1999).



superado la inercia de la instintividad y de la colectividad para asumir la existencia-formación como decisión, apertura al mundo y posibilidad incontenible de ser de otra forma. De aquí que como fruto artístico sea tan importante en el testigo-educador el existir como el testimonio por más preciosista que sea este último, ya que sólo una existencia acaecida y no únicamente representada es capaz de acicatear el despliegue de procesos formativos en el otro.

**PARTE VI**  
**CONSIDERACIONES FINALES**



## 7. Conclusiones y propuestas

El estudio es, de hecho, en sí interminable. Cualquiera que haya vivido las largas horas de vagabundeo entre los libros, cuando cada fragmento, cada código, cada inicial con la que se topa parece abrir un nuevo camino, que se pierde de repente tras un nuevo encuentro, o haya probado la laberíntica ilusión de la «ley del buen vecino» que Warburg había establecido en su biblioteca, sabe que el estudio no puede tener propiamente fin sino que tampoco desea tenerlo.

Aquí la etimología del término *studium* se hace transparente. Se remonta a una raíz *st-* o *sp-* que indica los choques, los *shocks*. Estudiar y asombrar son, en este sentido parientes: quien estudia se encuentra en las condiciones de aquel que ha recibido un golpe y permanece estupefacto frente a lo que le ha golpeado sin ser capaz de reaccionar, y al mismo tiempo impotente para separarse de él. Por lo tanto, el estudioso es al mismo tiempo también un estúpido. Pero si por un lado permanece tan atónito y absorto, si el estudio es pues sufrimiento y pasión, por el otro la herencia mesiánica que contiene lo empuja incesantemente hacia la conclusión. Este *festina lente*, este alternarse de estupor y lucidez, de descubrimiento y de turbación, de pasión y acción es el ritmo del estudio. (Agamben, 1988, p. 46).

### 7.1 Conclusiones

Si educar es “ayudar a descubrir la «perla escondida» de la propia humanidad” (Duch, 1997, p. 30), digámoslo sin ambages: no hay educación auténtica sin testimonio existencial. Por más que haya quienes intenten convencernos de lo contrario, las

ciencias empíricas, al estar constreñidas por limitaciones metodológicas que las conminan por principio fundamental a excluir ciertas realidades, no logran explicar por sí solas la totalidad ni la complejidad de lo que existe ni al ser humano como parte de ello. Ofrecen un punto de vista que no es más que la vista de un punto, motivo por el que el desequilibrio de la razón (Toulmin, 2003) acaba depauperando al mismo ser humano que se resiste a terminar encorsetado como mera facticidad biológica.

“Cuanto más moderno es el mundo moderno, más imprescindible resulta la narración” (Marquard, 2001, p. 63) como modalidad organizativa del pensamiento y de comprensión de la realidad que, además, tiene implicaciones formativas evidenciadas en el concepto “identidad narrativa”. Abogamos así por la “logomítica” como empalabramiento que coimplica *mythos* y *logos* para reivindicar el polifacetismo de la realidad, la polifonía del ser humano y el rechazo a la unilateralidad de las propuestas propugnadoras tanto de la desmitologización como de la remitoligización.

Aunque la finitud y la contingencia son existenciaros del ser humano, en medio del dramatismo de semejante constatación, éste no abdica y, en vez de laxarse o de extraviarse en la desesperación, taladra la realidad, insiste y desarrolla su capacidad interrogadora, imaginativa y crítica con la cual ausculta y desentraña dichos constitutivos ontológicos, con miras a dotarlos de sentido y sugerir algunos caminos y formas de arrostrar la existencia que, más allá de la facticidad presente, den lugar a la futurición.

El ser humano, como lo constató Kant (1998a), es metafísico por antonomasia porque no puede dejar de formularse preguntas que rebasan los límites estrictos de la experiencia aun a sabiendas de que nunca logrará responderlas a cabalidad. Reiteramos que secundamos la metafísica en las preguntas que no en las respuestas. La metafísica en las preguntas es un elixir de vida puesto que “supone siempre introducir una cierta ruptura en el ser de lo preguntado” (Gadamer, 2012a, p. 439) impedidora del entumecimiento existencial. “Sólo los espíritus agrietados poseen aberturas al más allá” (Ciorán, 2007, p. 133). La pregunta deja al descubierto la inconsistencia de lo que el hombre conoce, piensa, siente y es. Por eso no sólo transforma el objeto de interrogación, sino al sujeto de ella. Como acertadamente indica Esquirol (2005), la

pregunta difiere de la negación dado que esta última es indiferente con el objeto, ya que, en vez de alterarlo, aparta de él la mirada o, por lo menos, lo deja como estaba. Por su parte, la metafísica en las respuestas lo que hace es reivindicar un “más allá” a costa del “más acá”. La existencia de un mundo suprasensible con carácter vinculante para el sensible lleva al ser humano a dimitir de su finitud y correlativa libertad.

Precisamente, en virtud de que el hombre se siente impelido insoslayablemente por sus cuestionamientos intangibles que no son simples curiosidades gnoseológicas, sino entidades existenciales en los que se vuelve un problema para sí mismo, el testimonio resulta de suma actualidad en la educación. Porque el ser humano tiene que “aprender a existir” (Crespi, 1996) y a afrontar la angustia que le es intrínseca a este proceso, el testimonio existencial vehiculado en las prácticas educativas no puede dejar de ser reconocido, valorado y obrado. Erradicarlo es necrosar la misma humanidad del educador y del educando, en vista de que, quiéranlo o no, tienen que vérselas con su propia existencia.

Ahora, el que, a nuestro juicio, el testimonio sea una categoría pedagógica medular no significa que esté presente en los actos educativos de modo instintivo y automático. Por el contrario, como lo hemos puesto de manifiesto, el testimonio existencial es fruto del coraje de quienes se atreven, en su propia existencia, a una articulación dinámica de la responsabilidad de forjarla y de la esperanza de que es posible habitar este mundo sin forzosamente capitular ante la negatividad campeante en él. Reiteramos que el testimonio no es propio de exangües; es un relato lábil, pero no de seres humanos lábiles.

Que el testimonio sea un acto de coraje no significa que pertenezca a seres divinos, angélicos o terrenales pero con cualidades excepcionales. Por el contrario, hace su aparición en el mundo de seres de “carne y hueso”, culturales, encarnados, contingentes, ambiguos, cuya única “extraordinariedad” es que “añaden a su vivir una inflexión radical” (Duch, 1997, p. 127), al transitar del “tiempo homogéneo y vacío” (Benjamin, 1989a) al tiempo y espacio antropológicos, es decir, al tiempo y al espacio de un ser humano concreto, no genérico, en su afán de habitar el mundo. Dicho lo cual, cada vez que se expulsa el testimonio de la educación con motivaciones de índole

universal, abstracta y objetiva, el individuo permanece anónimo en la totalidad histórica perdiendo de vista que la virtualidad comunicativa del testimonio existencial radica justamente en la indisociabilidad entre el sujeto y el relato con el cual patentiza la singular internalización de una época determinada:

El que yo sea un hombre, también otro hombre lo tiene en común conmigo; que yo vea y oiga y coma y beba, lo hace también el animal; pero lo que soy *yo* no le es propio a ningún hombre fuera de mí solo ni de un ser humano ni de un ángel ni de Dios, a no ser en cuanto soy uno con Él. (Eckhart, 2013, p. 494).

Si apoyándonos en Larrosa (2017) y Mèlich (2004, 2015) formulamos que todo testimonio es una “lección”, es decir una lectura de la experiencia de existir que no se hipostasia en un simple ideario por más sistemático que sea, sino que es su ser mismo encarnado lingüísticamente, hemos de admitir que su magia y seducción pivota específicamente sobre su talante subjetivo, perspectivista y frágil. El testimonio es un texto que se da a leer, es un universo abierto o una lectura peculiar que exhorta a hacer una lectura particular de tal manera que se renueve perennemente.

La espaciotemporalidad antropológica no sólo se concibe como la extensión hueca en la cual transcurre su vida, sino desde la cual el ser humano se proyecta, existe (*ex-sistere*) y configura un trayecto hermenéutico que siempre quedará inconcluso. Contemplada desde un prisma formativo la existencia no es un *a priori*, algo predado y esencial, sino el resultado siempre en desarrollo del proceso activo y pasivo del ser humano que se estructura epigenéticamente, es decir de lo que hace y de lo que padece, o mejor, de la respuesta que da a lo que le acontece. La experiencia existencial-formativa no es la vivencia mecánica e inconsciente, la simple estadía en el mundo, sino que es un encadenamiento enriquecedor con la realidad, alentado por la constante dinámica dialogística pregunta-respuesta y por la condición de incesante aprendiz que cabalga en el interior del hombre. El ser humano es indefinición porque su identidad no está ontológicamente predeterminada, sino que se va concretando en cada *hic et nunc* a partir de su posicionamiento ante la realidad. Así que, acerca de ella podemos aseverar lo mismo que sostiene el libro del Eclesiástico con respecto a la felicidad: “Antes de la muerte no felicites a nadie porque sólo en su final se conoce al hombre” (Si, 11, 28).

Sólo en el avecindamiento de la muerte sabrá el ser humano quién ha sido efectivamente y con su suceso serán otros quienes hagan el balance final.

\*\*\*

Para comprender el testimonio existencial en clave pedagógica, consideramos de suma potencialidad los planteamientos de Ricoeur (2004a) quien nos permite identificarlo como una configuración textual intermedia entre la experiencia de existir (prefiguración) y la interpretación que hace el destinatario o el receptor de la misma (refiguración). Por ende, hermenéuticamente, el testimonio no se cierra en su fisicidad, sino que está abierto a un antes y un después con los cuales mantiene una relación multicíclica (de ida y vuelta) que tiene como consecuencia la transformación constante de lo prefigurado, lo configurado y lo refigurado.

De forma concisa podríamos concebir pedagógicamente el testimonio existencial como la comunicación que hace un educador de su experiencia de existir-formarse susceptible de desencadenar y enardecer en el otro el padecimiento de la suya, de modo que pueda responder a ella con autonomía, disponibilidad e inventiva. Aunque por su cariz educativo-formativo está pensado transitivamente (con efectos en el receptor o en el destinatario) no podemos perder de vista, como ya hemos apuntado, que, asimismo, tiene repercusiones en el emisor.

Por consiguiente, en el testimonio confluyen un *proceso* y un *resultado* (Dewey, 2008) o un *paisaje interior* y uno *exterior* (Bruner, 2013). El primer elemento de cada una de las parejas es la experiencia. Generalmente, cuando la gente piensa en el testimonio lo asocia con la actividad puntual de atestiguar, sin apereibir que el tema pierde gran parte de su hondura al no reparar en la experiencia como la fuente de la cual borbotea. Estableciendo una analogía podemos afirmar que el testimonio existencial es volcánico. Su erupción es producto de la presión que ejerce el existir en el educador. El testimonio existencial como objetivación no es más que la lava cristalizada de la misma experiencia de existir que, por su intensidad, lo sacude y fluye del cráter de su ser a través de mediaciones simbólicas. En el testimonio existencial hay una correlación de significación entre la dimensión sincrónica (producto, paisaje externo) y la diacrónica



(proceso experiencial o paisaje interno subyacente). De aquí que el segundo constitutivo de cada una de las díadas se sustantive en la *expresión lingüística*, la cual estaría impregnada por condicionamientos socioculturales y personales que hacen que esta no sea una duplicidad de la experiencia, sino una representación creativa de la misma (“*mimesis praxeos*”) debido a que el ser humano no sólo crea palabras, sino que crea con ellas (Steiner, 2003). Por mor de su ficción ínsita hay una desproporción entre la experiencia y el relato; este la deforma al ser insuficiente para penetrar en su inenarrabilidad, pero es el artefacto más idóneo, tal vez el único, con el que el ser humano cuenta como mediación para hacer presente la experiencia en su inmediatez; por lo cual, sólo transmite una experiencia vicaria. Es, precisamente, dicha asimetría, aunada a la historicidad del testigo que lo predispone al alcance de nuevos horizontes, lo que origina que la *expresión* no sea un acto puntual inalterable, sino un producto construido en el tiempo (proceso) en el que tanto el testimonio como la experiencia se modifican y adquieren una forma que no poseían antes.

No obstante la valía de los planteamientos de Dewey y Bruner para comprender el testimonio existencial, creemos que posee mayor capacidad generativa la propuesta de Ricoeur, debido a que en ella, al no finiquitar el discurso en la *expresión lingüística*, da lugar a la interpretación que hace el receptor o destinatario confrontado por él. El filósofo galo no sólo tiene en cuenta la experiencia de existir como antecedente, sino también el efecto transfigurador en el receptor o en el destinatario como consecuente. Por eso no es desafortunado aseverar que, en categorías del Estagirita, el testimonio es una especie de “protréptico” (Aristóteles, 1992), es decir, de una exhortación al existir que resulta imprescindible, pues el educador tiene la plena conciencia de que al ser humano se le otorga la existencia, pero nunca el existir, que es, en última instancia, una decisión y un compromiso personal y concreto de cada sujeto coligado a dos necesidades fundamentales más: el respaldo de un grupo que se empalma con la confianza básica originaria y la supeditación a alguien con autoridad que se conecta con la “nomización-

cosmización” propia de la vinculación con la tradición (Rof Carballo, 1988)<sup>235</sup>. Evidentemente que sin ellas el existir es raquíptico, larvario y estéril.

### **7.1.1 La comunidad relacional como ámbito propiciatorio del testimonio existencial.**

La existencia del ser humano es finita, ambigua, incompleta, precaria *per se*. Si bien hace su aparición dotado de una herencia genética, ésta es exigua para habitar el mundo. Al nacer carece de referentes claros y fiables que posibiliten su adaptación, orientación y transformación del y en el mundo. Se encuentra en una encrucijada, en una especie de laberinto, en cuyo interior, para ejercer su “oficio de hombre o de mujer”, halla el horizonte de posibilidad que le permite trazar el trayecto hermenéutico de su existencia (Duch, 2004). El ser humano, a fin de circular por el laberinto, es decir, de hacer de ese mundo ajeno en el que es arrojado, su mundo, se ve obligado, por tanto, a iniciar un proceso para contrarrestar el caos, esto es, para transitar, aunque nunca íntegramente, de este al cosmos. Sin embargo, para ello no es suficiente su capacidad estructural-instintiva; necesita, irremediablemente, de algunos complementos vitales e ineludibles que, además de otorgarle su condición de heredero le concedan un proceso acondicionador y remodelador de su mundo. Estos le son transmitidos por las “estructuras de acogida” a través de la educación, pábulo esencial que le suministra todo aquello de lo que carece al nacer (Rousseau, 1990): las “estructuras de acogida” le brindan hospitalidad, los cuidados elementales y las transmisiones requeridas para instalarse en un mundo interpretado.

Las “estructuras de acogida” se originan debido a que, como afirma Duch (2004), “la cultura (...) es el auténtico «lugar natural del ser humano»”, constituyente de “su verdadera naturaleza” (p. 131), lo que, además de significar que su condición de heredero pervive, tiene como consecuencia que “no existe dualidad naturaleza/cultura. Ambas forman parte de la naturaleza humana” (Mèlich, 2010a, p. 39).

---

<sup>235</sup> Lo que nosotros llamamos aquí “existir” Rof Carballo (1988) lo denomina “protagonismo” y lo entiende como la necesidad de distinción de los demás, de desarrollo personal autónomo.

Las “estructuras de acogida” son, pues, lugares de transmisiones. En ellas se legan las “teodiceas prácticas” (Duch, 1997), es decir el “conjunto de representaciones, actitudes y sentimientos que el ser humano pone en práctica en su vida cotidiana para superar los callejones sin salida adonde, con gran frecuencia, le conducen los azarosos caminos de su vida” (p. 24). Aquí resulta primordial resaltar dos aspectos. El primero es que las transmisiones que tienen lugar en las “estructuras de acogida” no son sólo de carácter discursivo o conceptual, sino que también incluyen sentimientos, emociones, valores, sensibilidades, preferencias, gustos, gestos, acciones y demás factores que atraviesan la vida de los seres humanos. El segundo, que, las “teodiceas prácticas”, como formas de empalabrar el mundo, no son más que objetivaciones de las pretensiones que tiene el ser humano por dominar la contingencia; para que la vida sea soportable, vivible y no esté totalmente destrozada por el caos, las “teodiceas prácticas” funcionan como compensatorias de la contingencia, es decir que “porque la contingencia es ineludible la teodicea es imprescindible” (Mèlich, 2011, p. 19).

Pero las “estructuras de acogida”, como ya lo mencionamos, no son sólo el entorno para las transmisiones a manera de encuentro pasivo del ser humano con la tradición, sino que también tienen un cometido activo, el desarrollo de la capacidad simbólica que lo faculte para efectuar un empalabramiento logomítico de la realidad como mediatización que la haga inteligible y le permita un dominio provisional de la contingencia.

Conforme Duch (2012), “hablar de mediaciones es equivalente a hablar de relaciones” (p. 190). Es más, según él, “desde una perspectiva antropológica, la relacionalidad constituye el centro neurálgico del hombre como ser de mediaciones” (Duch, 2012, p. 190-191). La capacidad simbólica del ser humano y la acción de legar una tradición sólo pueden ser activadas por los de su misma especie. “Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente están educados” (Kant, 1991, p. 31-32). Los actos creadores *ex nihilo* no son competencia del ser humano. Recordemos que es un heredero no sólo en lo biológico, sino en lo cultural, lo que implica que exclusivamente construye sobre unas bases determinadas sin que ello acarree el ostracismo de la novedad. Es únicamente con ayuda de la otredad como la

mismidad pueda salir avante en el proceso de transitar del caos al cosmos y de adquirir cierta orientación en el universo laberíntico de su contexto y de su propia trama vital, camino escabroso y zigzagueante en el que, a pesar de las múltiples posibilidades de desviación, se puede encontrar una salida, una dominación de la contingencia, aunque sea provisional, en términos de dotación de sentido de la existencia, de plenitud, mediante una construcción del presente que se articula con el pasado y el futuro, a través de procesos de rememoración y anticipación. Por eso, no sólo la capacidad simbólica, sino también las “estructuras de acogida”, es decir, la comunidad relacional, “son –deberían ser– los factores esenciales para la constitución de lo humano, porque administran los procesos de transmisión y de comunicación que permiten el paso de la vida a la vida humana” (Duch, 2012, p. 125).

Si el hombre es un ser cultural que construye su espacio y su tiempo en esta esfera, todas sus facetas existenciales, incluida la del testimonio, cobran vida en, y no al margen, de ella. Dice Gadamer (2012a) que el mundo sólo se construye en el seno de una comunidad lingüística, o lo que es lo mismo de una comunidad humana, reconocida y compartida por todos. Si el ser humano es indefinición deberá definirse en el marco de una comunidad, la cual no sólo implica un conglomerado de personas que movilice una respuesta efectiva a la actualización de la capacidad simbólica por parte del ser humano, sino también una sincera acogida afectiva al mismo. Luego, no sólo de la calidad del empalabramiento, sino también de la relacionalidad dependerá la vida de los seres humanos, caracterizada por la ambigüedad y, en consecuencia, por su determinación aposteriorística: “La relacionalidad y no una supuesta e intangible «esencia» de lo humano es lo que establece sin lugar a dudas el grado de humanidad (o de deshumanización) de los seres humanos” (Duch, 2004, p. 176).

Con lo anterior no queremos significar que toda relacionalidad de pie a un testimonio salutífero, pues ella puede ser supremamente dañina y desestructuradora cuando deja de lado los componentes afectivo y efectivo, a saber, cuando perpetra un mal uso de la palabra despojándola de su carácter salvífico, sea porque no se hace una transmisión significativa, sea porque se le priva de su atributo mediacional para la configuración personal y colectiva de mundos posibles, alternativos, disruptivos del

*statu quo* imperante. Es sólo poner de manifiesto que todo testimonio eclosiona, exclusivamente, en la relacionalidad comunitaria como ecosistema. Una condición saludable del ser humano como receptor exige la coimplicación de la efectividad y la afectividad. Es esta última la que le permite sentirse reconocido, valioso, amado y con capacidad de amar, y coadyuva a la transición del caos al cosmos al insuflar en él un hábito de confianza indispensable para afrontar los avatares de la existencia. La comunidad es, pues, un lugar cálido de abrigo y encuentro, forjadora y cultivadora de vínculos personales, en los que el ser humano se siente “religado mediante la constitución de un *nosotros* [solidario] (...) [en el que] superado el instinto de «autodefensa-agresión», es decir, el miedo como desencadenante de la maldad humana, el *otro*, el *tú*, se convierte en la condición ineludible para la afirmación del *yo*” (Duch, 1997).

Pero, como lo veremos posteriormente, la comunidad no es sólo el hábitat en el cual el testimonio cobra vida. Existe una reciprocidad entre ambos, en la medida en que, además de otros factores que puedan estar presentes, es gracias al testimonio que la comunidad pervive, se consolida, se renueva y resignifica incesantemente.

### **7.1.2 La experiencia existencial como paisaje interior reverberado por el testimonio.**

En el momento último de verdad el ser humano sólo dispone de dos formas de contestar a su precariedad primaria: un fatalismo inerte o una valentía humilde cristalizada en un cuidado responsable de sí con el cual le hace cara a la negatividad que amenaza con asolarlo por medio de la asunción activa de una reciprocidad con el mundo o existir que posibilita su formación.

Compendiosamente podemos definir la experiencia de existir como la fructífera e ininterrumpida interacción del ser humano con el mundo y consigo mismo configuradora de una identidad siempre *in fieri*. La existencia no es un modo de ser estático y clausurado (inmutable y ahistórico), sino extático (posible e inacabado) y aventurero [*ad* = hacia, *venturus* = lo venidero] (Corominas, 1983), esto es, capaz de un por-venir atizado por acontecimientos portadores en su seno de preguntas que

demandan respuestas personales. En su condición de ontológicamente abierto son los acontecimientos los que hacen tomar conciencia al ser humano de que no es él quien pregunta a la vida, sino el que es preguntado por ella; es él quien tiene que responder, de hora en hora, mediante un compromiso concreto y real (Frankl, 2016).

La búsqueda de sí quiere ser una participación en la constitución de sí. La identidad de un hombre no es un ser, sino un deber ser dado al individuo en forma de tarea, como si a cada uno se le proporcionara una existencia en bruto. La obra del vivo consiste, pues, en hacer de ese material un producto terminado. (Gusdorf, 2012, p. 20).

Todo acontecimiento es una onda sísmica que sacude a empellones la existencia. De él nace el tiempo antropológico (*aiôn* gracias a *kairós*) que acarrea que, existencialmente, lo más apropiado para el ser humano sea referirse al presente de cosas pasadas (memoria)<sup>236</sup>, presente de cosas presentes (visión) y presente de cosas futuras (expectación) (san Agustín, 1979).

1. Experiencia como presente del presente: *carpe diem* es un adagio latino que, como aduce Duch (2011), es susceptible de interpretaciones “enriquecedoras y provechosas” o “indeseables desde todo punto” (p. 297). En el primer sentido, podríamos tomarlo como una invitación a vivir el presente en plenitud, pues, fácticamente, es lo único con lo que cuenta el ser humano existencialmente hablando: el pasado ya no es y el futuro es mera incertidumbre. No es sólo vivir cada día como si fuese el último, sino tomando conciencia de que verdaderamente lo es, dado que lo que es ahora dejará de serlo mañana; es más, lo que es en este momento dejará de serlo al segundo, devorado implacablemente por un tiempo que es irreversible y que exhorta al ser humano a tomar conciencia del valor único de cada instante.

Si el sentido “no es un a priori, una especie de facticidad inmanente a los procesos históricos, sino que se trata siempre de un a posteriori, de un incesante «alejamiento» del caos del seno del cosmos” (Duch, 1997, p. 24),

---

<sup>236</sup> A diferencia de san Agustín, en lugar de *memoria* para referirnos al pasado de las cosas pasadas preferimos el término *rememoración*, pues, como ya lo hemos expresado, para nosotros en toda memoria presente no sólo está vinculado el pasado, sino también el futuro.

es en cada instante del presente, en cada *hic et nunc* que el ser humano debe constituirlo, dominar la contingencia, las diferentes formas de negatividad, formular y responder las preguntas fundacionales, esos intangibles vitales propiamente humanos y portadores de la seriedad misma de la existencia. Por más inauténtico que sea un ser humano, estas preguntas perviven en cada presente, su interior está herido por ellas, máxime cuando sólo pueden ser formuladas y contestadas en la primera persona del singular. Una cosa es que las margine, postergue sus respuestas, incluso que las frivolice; otra muy diferente que dejen de resonar, así sea suavemente, en las profundidades de su ser.

Pero esa definición permanente que da el hombre de sí mismo, que contrarresta la entropía de la indeterminación y la incompletitud que lo constituyen sólo acaece a través de una mayéutica con la realidad, de una interacción con el medio que, de la mano de Rombach (2004), hemos llamado “concreatividad”. El prefijo “co-”, a nuestro juicio, denota dos realidades. La primera, que no existe un dualismo entre el hombre y el mundo, que una autogeneración narcisista, sin deudas con la alteridad, no es más que un acto de vanidad, miopía e insolencia: el yo es polifónico<sup>237</sup>. La experiencia pone de manifiesto que la identidad humana no es resultado de una autofundación, sino que es respuesta a la alteridad. La segunda, que entre interioridad y exterioridad no hay incompatibilidad, sino interdependencia y coconstrucción. Conforme san Agustín (1979) lo antitético a la interioridad es la dispersión, ese estar dividido en partes, desvanecido en muchas cosas. En otras palabras, lo opuesto a la interioridad es la impropiedad heideggeriana o la ausencia de “resistencia íntima” (Esquirol, 2015), es decir ese comportamiento caracterizado por el alienante derramamiento de sí en lo externo y la falta de una ascesis favorecedora de la interpelación por parte del acontecimiento y del repliegue necesario y lento

---

<sup>237</sup> Como lo explicitaremos posteriormente, además de su construcción en relación con heteróclitos textos, el yo humano es, asimismo, polifónico porque es cambiante y dinámico en virtud de las nuevas experiencias y precomprensiones.

conducente a la salud y el equilibrio de quien ha sabido ganarse al permitir su penetración y expansión en el ser (Concheiro, 2016; Duch, 2013; Le Breton, 2014; Lipovetsky, 2016). Ciertamente, la renuncia no quita, sino que da (Heidegger, 2003b).

La experiencia es concreatividad, es diálogo, es una pasibilidad (Bárcena, 2005)<sup>238</sup> que metamorfosea tanto la exterioridad como la interioridad. Por eso, en total acuerdo con Levinas (2005), estamos convencidos de que el humano es más verbo que sustantivo. En vez de hablar de identidad como algo inmóvil y reposado, somos afectos a hacerlo de procesos de identificación, término que, sin dejar de ser un sustantivo, da la idea de acción, movimiento, flujo, diacronía, modificación.

Aumentando la precisión, más que en un contexto, el ser humano se forma “en situación” (Rombach, 2004), expresión con la que englobamos no tanto lo que lo circunda en términos generales, sino lo que lo afecta individualmente, lo que demanda de sí una respuesta, lo cuestiona, rompe su impassibilidad, lo saca de su quietud, lo conmueve, le despierta sentimientos de filiación o aversión. De aquí que la situación no sea “algo periférico, accidental, sino «el interior más íntimo de la existencia», porque es la base imprescindible de la constitución del ser humano, incluso de la misma autoconciencia” (Duch, 2007, p. 44). Es en el estar-en-situación en donde la exterioridad y la interioridad se correlacionan, en donde el ser humano va actualizando sus procesos de identificación a partir de una urdimbre de respuestas a preguntas, encuentros y desencuentros que le permiten articular históricamente una identidad narrativa, alejada de aquellos planteamientos que entronizan un yo trascendental, producto de un proceso solipsista y desasido de las relaciones que se efectúan en el seno de una comunidad.

---

<sup>238</sup> Bárcena (2005) denomina pasibilidad a “la capacidad de recibir y de acoger lo que nos llega como fuente de un sentido posible” (p. 34). En la misma dirección, Mèlich (2010a) plantea que las experiencias no se planean ni se controlan, sino que se padecen, de lo que se infiere que el trayecto hermenéutico de cada ser humano se configura a partir de la respuesta que éste da a aquello que le acontece.



2. Experiencia como presente del pasado y presente del futuro: hace alusión a la “constitución retroprogresiva” (Duch, 2004, p. 134) con la cual queremos traslucir que el “presente del presente” del ser humano no se constituye de manera autárquica. Aunque matéricamente lo único que existe es el presente, no es cierto que pasado y futuro sean irreales. Ellos hacen sentir sus efectos en el presente. Tanto el pasado como el futuro son presencias ausentes, cuyo acceso y actualización sólo se logra a través de la virtualidad, de la representación y de la evocación, a través de narraciones y símbolos que hacen posible en los seres humanos el despliegue de un trayecto vital tripartito por intermedio de procesos de rememoración y anticipación que los hagan capaces de enfrentar el caos intrínseco a sus existencias.

El “presentismo” aparece como un escollo de envergadura que afecta la acción educativa y la consecuente configuración del tiempo y el espacio propiamente humanos, ya que al obliterar el pasado y el futuro como componentes esenciales de la secuencia temporal ocasiona que el sujeto no sólo se “muestre incapaz de otorgar consistencia personal (...), inepto para formar su personalidad, sino que, además, a causa de su incapacidad de fijación, provoca, en unas ocasiones, el tedio y la indiferencia y, en otras, la violencia y la beligerancia más soez” (Duch, 2004, p. 135). Así, toda experiencia, se configura en el “presente del presente”, pero teniendo en cuenta que, tanto a nivel individual como colectivo, en todo presente hay pasado y futuro, que existe un presente del pasado y un presente del futuro.

Por último, para concebir la experiencia ligada a la formación es necesario distinguirla del experimento purificándola de toda adherencia empírica y empirista. Sucintamente podríamos hacerlo cimentándola en tres principios básicos funcionales: el de “exterioridad” que pone de manifiesto el advenimiento de un acontecimiento exógeno al sujeto, irreductible e incontrolable por este, el de “reflexividad” que visibiliza que aunque en toda experiencia como encuentro hay una salida del sujeto hacia el acontecimiento es en él (sujeto) en donde se efectúa la experiencia como transformación, y el de “pasaje” que denota la travesía riesgosa del sujeto de sí a sí, es

decir a un estado ontológico diferente e indomeñable (Larrosa, 2006). Por eso para Gabriela Mistral la experiencia es un billete de lotería comprado después del sorteo.

### **7.1.3 El testimonio existencial como lucha frontal contra el monopolio supino del lenguaje técnico-económico y científico.**

A causa de su mediatez, el ser humano se ve alienado y necesitado de empalabrar la exterioridad y la interioridad para habitar con mayor familiaridad un entorno que se le presenta extraño. Dicho empalabramiento requiere de un proceso logomítico en el que haya una complementariedad armónica entre los diferentes lenguajes, en vez de una descompensación, que tenga como resultado la imposición de algunos, so capa de responder a un prístino y genuino razonamiento que descarta *per se* que este es plural en sus manifestaciones, ya que está en dependencia con el ámbito en el que se aplica.

Siguiendo a Duch (2002a, Chillón, 2011) podemos sostener que hay dos formas de empalabramiento que predominan en la actualidad condenando a las demás al ostracismo. Estas, no se olvide, responden a intereses sociohistóricos de grupos hegemónicos que se han encargado de legitimarlas y presentarlas arbitraria y falazmente como el único antígeno capaz de parapetar al ser humano de la contingencia y ambigüedad que lo constituyen.

La primera modalidad de empalabramiento incumbe al universo técnico-económico que, bajo el ciclo oferta-demanda, ha creado un contexto burocrático, impersonal y altamente competitivo que ha terminado por colonizar campos tan diversos y dispares como la ética, la estética, la salud y la educación imponiendo el utilitarismo, la instrumentalización y el usufructo como imperativos categóricos de cualquier pensamiento, actuación y valoración. La ley de la eficacia, motor decisivo de dicho universo, ha sido transferida al campo de las relaciones humanas creando una proporcionalidad directa entre su estimación y la utilidad que reportan. La exacerbación de la ideología tecnológica ha llegado al extremo de encumbrar la técnica hasta despojarla de ser un recurso que utiliza el ser humano para transformarse en un fin que usa al ser humano. El consumidor termina consumido por ella, reificado por su propia

actividad. Por el contrario, el testimonio existencial no procede de un simple deseo del testigo-educador de que los demás se formen una imagen favorable de él, del cumplimiento de su rol social, de la religación pragmática (*do ut mihi des*) ni de ninguna afección desordenada que menoscabe la alteridad irreductible del otro, sino de una respuesta atenta y compasiva ante la desnudez del otro que se resiste a la domesticación, “se niega a la posesión, a sus poderes” (Levinas, 2012, p. 219). “La desnudez del rostro es despojamiento e indigencia. Reconocer al otro es reconocer un hambre. Reconocer al Otro es dar. Pero es dar al maestro, al señor, a quien se aborda con un «usted», en una dimensión de altura” (Levinas, 2012, p. 78). Aunque el testimonio existencial es autodeíctico o caracterizado por la sui-referencialidad no deviene en exhibicionismo ni en boato. Es el sufrimiento que produce la contingencia ingénita a la existencia del educando lo que impele al testigo-educador a dar un paso más transitando del ser-con al ser-para mediante la comunicación de su testimonio existencial con el cual se hace compañero y lo alienta con esperanza-confianza a asumir y reasumir con decisión su proceso formativo. Reiteramos que el cuidado del otro es un acto humanizante, pero arduo debido a que “lo más odioso en el prójimo no es el rival, es el rostro, no es su supuesta hostilidad, su fuerza amenazadora sino el mandato que significa para mí su indigencia” (Finkielkraut, 2008, p. 108).

La segunda forma de empalabramiento, o de lenguaje si se quiere, concierne a la ciencia, la cual es la antípoda del testimonio porque pretende exorcizar la contingencia inherente a la experiencia de existir que le subyace. Su pilar diferencial lo podríamos compendiar en el siguiente postulado: “En la medida en que existe cálculo y medida, hay dominio y precisión; en caso contrario, sólo existe aprehensión vaga y, por consiguiente, ejercicio adivinatorio; en definitiva, *tyché*” (Nussbaum, 1995, p. 160). El gran problema del cientismo es que solapa lo verificable con lo verdadero pretiriendo los cotos inmanentes al universo científico. Porque no todo es reductible a éste existe el testimonio. Lo mismo que opina Epicteto (1993) de la lógica y los teoremas puede considerarse de la ciencia: “Cuando digo estas cosas a algunos, piensan que yo rebajo el estudio de la elocución o de los preceptos. Y yo no desprecio ese estudio, sino el estar incesantemente con esas cosas y poner en ellas las propias esperanzas” (II, XXIII, 46, p.

252). Si bien el testimonio no es susceptible de refrendación empírica no por ello es irreal, irracional ni antirracional. A diferencia de la ciencia no le dice al ser humano cómo es la realidad, pero sí coadyuva a que pueda soportarla con sentido, habitar saludablemente el mundo y desplegar su proceso formativo.

Quien habla desde el modo científico aspira al distanciamiento (*testis*), quien se sitúa desde el sapiencial lo hace por connaturalidad, de suerte que el testimonio está más emparentado con la sabiduría que con la ciencia, lo que significa que no se reduce a mero conocimiento aséptico, pues compromete la subjetividad no sólo desde su precomprensión, sino desde su mismo empeño: lo que muestra lo rubrica con ella misma (*superstes*). Quien testimonia no es “una especie de tercero objetivo y neutral, exterior a una situación que no ha vivido, sino quien permanece en el corazón de esa experiencia de la que habla, mostrándola, más que diciéndola en el orden del *logos*” (Bárcena, 2010, p. 39). El testimonio en tercera persona lo es de un hecho para el que el testigo es indiferente y prescindible; en tanto en cuanto no tenga dificultades sensoriales relatará lo mismo; no así el testimonio en primera persona para el que, al poner en juego el ser del sujeto, este resulta insustituible. El testimonio no es el único relato sobre el existir, pero sí es único. Obviamente que la experiencia puede hallarse en ambos testimonios, pero con una variación considerable: mientras la del *testis* bascula hacia lo sensorial-cognitivo la del *superstes* lo hace hacia la autocomprensión formativa del testigo eclosionada por el acontecimiento advenido.

La sabiduría del testimonio más que con una acción gnoseológica está asociada con el sentir y gustar las experiencias internamente hasta tal punto que capacitan al individuo para dirigirse en el actuar (Ignacio de Loyola, 1977). Es cierto que la experiencia no es básicamente un evento en que un sujeto se enfrenta a un objeto, pero posee una dimensión sapiencial en la medida en que el testigo elabora interpretativamente su sentido a través de una acción reflexiva que es parte de la misma experiencia. El testimonio existencial, por ende, se entronca con el pensamiento meditativo y no con el calculador (Heidegger, 2002b). La verdad que se anida en el testimonio está ligada a las significaciones vitales en vez de a la utilización de procedimientos y criterios científicos. No es efecto del cumplimiento de ningún diseño

previo, no se puede iterar ni generalizar. Es más, hacerlo, objetivarla, conlleva su defunción al sustraerla de ese proceso concreativo singular y singularizante que realiza cada ser humano circunstanciado espaciotemporalmente.

Finalmente, si la existencia formativa escapa a los grilletes de una formulación teórica que la reduzca al reino de la univocidad es porque pertenece al ámbito del misterio y no del problema. El misterio es insondable, envuelve al ser humano lo que no significa que sea tan inextricable y ajeno que no se deje empalabrar. Por su talante narrativo y su versatilidad, el misterio de la existencia formativa es accesible, aunque no de modo exclusivo, a través del testimonio; es él quien permite salvar, así sea de manera relativa, la distancia con aquello que es extraño e inasimilable en su integridad.

Sólo una postura logomítica que admita y valore la *coincidentia oppositorum* de lo ilustrado y lo romántico, del experimento y la experiencia, de la ciencia y la sapiencia, de lo lógico-argumentativo y lo testimonial-evocativo, podrá ayudar a vencer esas visiones empobrecedoras, reductoras y miopes en las que sólo tiene cabida lo técnico-económico y la positividad. Sólo mediante el concurso de estos binomios será factible evitar esa “regresión del lenguaje” que imposibilita “plantear las *cuestiones fundacionales*”, las cuales “debemos enmarcar y formular siempre de nuevo, a causa de la incesante variación de los contextos vitales en los que se halla inserto el ser humano” (Duch, 1998, p. 462).

#### **7.1.4 El testimonio existencial como comunicación de la experiencia de existir.**

En estrecha dependencia con el propósito transmisor que anida, en todo testimonio existencial puede aplicarse una descomposición analítica en *sustancia* y *forma* como componentes discursivos indispensables.

La *sustancia* corresponde al *qué* del testimonio, es decir a una experiencia de existir encauzada hacia procesos formativos que son consecuencia de ella. Ya hemos dejado claro que la experiencia humana es en sí misma lingüística porque una experiencia sin lenguaje estaría condenada a la nihilidad: “Experiencia no es (...) la pasiva aceptación de una realidad exterior, sino una *elaboración*” (Lledó, 1999, p. 17).

Sin el ánimo de caer en una sinécdoque que termine sesgando la realidad al magnificar el testimonio existencial en el acto de atribuirle un exclusivismo que no posee, recalcamos que la facultad de conferirle inteligibilidad a la experiencia es propia de la narrativa en general desplegada en cualquier manifestación de los simbolismos implícito y explícito (Ricoeur, 2004a). Aunque somos conscientes de que esta no es una prerrogativa única del testimonio, también lo somos de que, al participar de ella y siendo él nuestro objeto de estudio, nada obsta para que podamos aplicársela sin estar haciendo referencia a la narrativa en sí como dominio englobante.

No hay testimonio existencial sin experiencia formativa, pero tampoco hay experiencia formativa sin testimonio que “libere lo mudo de la experiencia, la redima de su inmediatez o de su olvido y la convierta en lo comunicable, es decir, lo común” (Sarlo, 2005, p. 29). Como lo ha puesto de manifiesto Ricoeur (2006) es necesario flexibilizar el popular aforismo “las historias se narran, las vidas se viven” (p. 15) debido a que parece erigir una brecha infranqueable entre testimonio y existencia. A la vez que el testimonio se configura y transfigura a partir del existir, la experiencia formativa se vive y se narra porque se comprende y refigura a través del testimonio. No es sólo que la vida se manifiesta narrativamente, sino que la narrativa modifica la trama vital y con ella la subjetividad a que corresponde. Gracias al testimonio existencial al ser humano le es ágil transitar de una facticidad biológica desnuda a una biografía, ya que a través de la trama que le es ingénita le da forma, organización diacrónica, cohesión y dirección a su existencia. Mediante la trama testimonial la memoria semántica otorga coherencia y significatividad a la barahúnda de acontecimientos que reposan en la memoria episódica (Bruner y Weisser, 1995).

El testimonio existencial posee un valor soterológico puesto que no hay existencia “cosmizada” al margen del relato. El testimonio es en el presente del presente una mediación entre el presente del pasado y el presente del futuro. A causa del testimonio como mediación simbólica (configuración) entre la experiencia (prefiguración en el campo práctico) y la recepción del mismo (refiguración), el ser humano logra “percibir el devenir en el pasar y el pasar en el devenir y extraer del fluir incesante de los cambios la continuidad de una estructura histórica” (Gadamer, 2012b,

p. 135-136). Al fundar relaciones, evaluaciones, opciones y prefigurar consecuencias el testimonio dota de sentido la existencia. Con respecto al presente del pasado, más que una reconstrucción factual exacta, en el ahora estrechamente relacionado con el futuro el testimonio permite gestionar el desfase temporal que hay entre el yo-narrador actual y el yo-personaje pretérito concediéndole y reconcediéndole, retrospectiva y permanentemente, un sentido a lo acontecido.

Los hechos son imborrables y no puede deshacerse lo que se ha hecho, ni hacer que lo que ha sucedido no suceda, el *sentido* de lo que pasó, por el contrario, no está fijado de una vez por todas (...) Los acontecimientos del pasado pueden interpretarse de otra manera. (Ricoeur, 1999, p. 48-49).

En lo referente al presente del futuro, con la ayuda del testimonio el ser humano no sólo expresa lo vivido, no sólo concatena el pasado, sino que, prospectivamente, se fija propósitos, promueve iniciativas, otea y estimula los posibles abiertos por cada acontecimiento. Si no fuera incentivo, se reduciría a una expansión momentánea y anodina que desharía la temporalidad tripartita humana. El ser humano es lo que es en relación con lo que ha sido, pero también es proyecto, expectación y expedición. Es heredero y peregrino<sup>239</sup>. Desde lo que es pone los ojos activamente no sólo en lo que ha sido, sino en lo que le aguarda, motivo por el que es capaz de vencer su angustia y sus resistencias para desertar de su propia tierra y marchar a lo que le espera a pesar de su extranjería (Esquirol, 2005; Fullat, 2005).

---

<sup>239</sup> *Expectación* procede de *ex-spectatio, ex-spectare*. *Ex-* significa desde el interior de; *spectare* mirar, contemplar, atender a, aspirar, tender a. Evidentemente se entronca con espera o deseo de ver algo. Ya hemos dicho que esta espera, en vez de sedentarizar, pone en movimiento (Corominas y Pascual, 1984b).

*Expedición* proviene de *ex-pedire, ex-peditus* (desembarazar, librarse). *Peditus* está vinculado con *pes, pedís* (pie). La expedición es el viaje de aquel que está ligero de equipaje, con los pies libres para emprender cualquier marcha (Corominas y Pascual, 1984c).

*Peregrinar* deriva de *peregre* (en un país extranjero, fuera de la ciudad), esto es, *per-ager*, por el campo, por la tierra, fuera de la ciudad (Corominas y Pascual, 1984a) “Se ha caracterizado, a menudo, la condición humana como condición de extranjero; quizás en este sentido la idea de peregrino también podría resultar pertinente. Las ideas de exterioridad, camino y visita ponen de relieve una parte esencial de nuestra vida. El peregrino quiere visitar el santuario como lugar de adoración y de experiencia de lo santo. El santuario no es sino el lugar de la epifanía, de la manifestación de Dios: es el lugar que hace posible la experiencia de... He aquí lo interesante: *quien visita, también es visitado*. Entendemos, con ello, la intranquilidad de la visita. Aunque parezca que es uno quien va a hacer una experiencia, la experiencia le acontece a uno”. (Esquirol, 2005, p. 52).

Con la construcción de la trama existencial el testigo-educador resiste el nihilismo en su acepción originaria de absurdidad o carencia de nexos. Es sabido que *nihilismo* procede etimológicamente de *nihil* (nada, ninguna cosa). Pero profundizando en la cuestión, Esquirol (2015) percibe que *nihil* se origina del latín arcaico *ne-hilum*, sin hilo, es decir sin relación. De este hilo que surge surgen conocidas y trascendentales analogías: el hilo de la vida, el hilo del laberinto (Ariadna), el hilo que religa (religión). Por mor de la puesta en intriga, el testigo-educador totaliza el trayecto biográfico y suelda las fracturas existenciales por medio de un hilo conductor que le insufla orden y le permita aprehender la perplejidad fluyente rebasando la conexión no aleatoria de los acontecimientos. Pero la trama testimonial no sólo tiene un valor terapéutico, sino formativo por cuanto otorga identidad al testigo-educador. “El frágil vástago, fruto de la unión de la historia y la ficción, es la *asignación* a un individuo (...) de una identidad que podemos llamar su *identidad narrativa*” (Ricoeur, 2009, p. 997). La existencia no es como es vivida sino como es interpretada a través del testimonio. A raíz de la reconstrucción de sus experiencias el testigo-educador no sólo ensambla acontecimientos ni hace *e pluribus unum*, sino que da cuenta de quién ha sido el agente de las acciones, con lo cual se esculpe estéticamente y fomenta la “continuidad” (Dewey, 1967) de la experiencia al disponerse para el advenimiento de nuevas. En el testimonio el testigo-educador no sólo comunica los acontecimientos que le han advenido, las decisiones puntuales tomadas y los efectos biográficos, sino un *ethos* que no sólo se sedimenta en los posos ontológicos, sino en una apertura constante a la alteridad y a la alteración que conlleva.

La subjetividad se fabrica, puesto que la identidad del personaje solo se patentiza cuando es puesto en trama; no hay identidad al margen de las experiencias y del empalabramiento que le es coextensivo. Sólo una identidad narrativa permite conjuntar en un mismo sujeto la persistencia y el cambio, la consistencia y la incongruencia, pues el ser humano en el transcurso de su vida difiere de sí transformándose en alguien que antes no era (Rousseau, 1979). Lo que el ser humano es no depende sólo de lo que le acontece y emprende, sino del empalabramiento que hace de ello. Por eso el testimonio tiene amplias resonancias formativas, es en él en donde el testigo-educador encarna



expresivamente quién es o, haciendo justicia a su discurrir existencial, quién está siendo a cada momento. Su subjetividad va renaciendo y desvelándose en tanto en cuanto se enfrenta a experiencias inéditas y reinterpreta y resignifica lo anterior a la luz de lo nuevo.

Por su parte, la *forma* del testimonio incumbe al *cómo*, es decir a la comunicación como modalidad transmisora. La experiencia no sólo tiene una dimensión subjetiva, sino también una intersubjetiva. El que el existir-formarse sea un proceso individual no es sinónimo de que sea individualista. Quien testimonia sabe, por propia experiencia, que la dimensión comunitaria es esencial para arrostrar la finitud. En parte, ha podido ejercer su competencia empalabradora y su habitación mundana, gracias a un acto de acogida afectiva y efectiva brindada por una comunidad: los seres humanos “no han formado una comunidad sólo para vivir sino para vivir bien” (Aristóteles, 1988, III 9, 1280a5, p. 175). La comunidad no es una mera aglomeración amorfa e inorgánica incapaz de generar procesos de centricidad-excentricidad que favorezcan a los individuos habitar humanamente el mundo.

Por eso, el testimonio no sólo nace al interior de una comunidad, sino que la fortalece y reanima. El testigo-educador es consciente de que no es la convergencia espaciotemporal ni la simple multiplicidad humana lo que garantiza la pervivencia firme de la comunidad, sino la respuesta al dolor del otro surgido de la angustia siempre presente de irse al garete existencialmente. No es el mero estar juntos lo que consolida y rejuvenece la *communitas*, sino el vencimiento de la *immunitas* a donarse a los otros y hacerse responsable de ellos (Esposito, 2009). El testimonio no sólo es posible en la comunidad, sino que está al servicio de ella en cada uno de sus miembros. La soledad del existir crea comunión; el testigo se pone en común a través del testimonio existencial buscando acuciar en los otros su propia capacidad formativa. Es en la comunidad donde corresponsablemente se lleva el peso de la existencia; es ella lo contrario a los “no lugares” dado que “el espacio del no lugar no crea ni identidad singular ni relación, sino soledad y similitud” (Augé, 2000, p. 107).

El testimonio más que una experiencia, es la comunicación de la misma. Quien testimonia no guarda la vida para sí sino que la comunica a los demás. Pero comunicar

no es informar. Es evidente que la nuestra es una sociedad de la información, debido, entre otros aspectos, a la influencia de los medios y a los desarrollos tecnológicos que espolean la disponibilidad de la misma y la facilidad para acceder a ella. No obstante, el hecho de que sea una sociedad informada, no significa, que esté bien comunicada. Es más, decantarse en exceso por la información termina produciendo el infortunio de la incomunicación (Duch, 2013).

Aunque tanto en la información como en la comunicación hay un proceso transmisor, existen algunas diferencias capitales que han de ser tenidas en cuenta, máxime en el campo pedagógico. El testimonio no transmite mera información, sino que comunica porque vehicula una experiencia de existir colmada de sentido. La información usurpa la subjetividad del emisor y del destinatario debido a que no le interesa quiénes son, sino únicamente qué se transmite. El acontecimiento termina convertido en “un «artículo de masas» entre otros, disponible para todos y cerrado para cada uno” (Romano, 2012, p. 297). Esta doble anonimía en la que el testigo-educador no se pone en juego en su discurso obstaculiza el encuentro con el educando en el existir como realidad unitiva y reduce a cenizas el poder interpelante, evocatorio y transformador del testimonio. La información termina deshumanizando puesto que se ocupa y preocupa por diseminar inmoderadamente un atiborrador cúmulo de datos sin dar lugar a ningún tipo de saboreo ni remezón.

Frente al empacho de la información, la comunicación busca “poner en común todos aquellos elementos materiales e inmateriales que son promotores de vida, que crean comunión más allá de las diferencias entre las personas y sus intereses” (Duch, 2012, p. 86). La comunicación es salud, es futuro no sólo para el emisor, sino también para el destinatario. El testimonio, como empalabramiento concreto, es una autorrevelación de la humanidad de un ser humano, y, como comunicación, es un deseo de que la humanidad pueda acontecer en el otro. Quienes testimonian, independientemente de las formas en que se objetive la negatividad

están llamados (...) a hacer posible un nuevo nacimiento en la persona de cada uno de sus educandos (...), a hacer posible un tiempo y un espacio nuevos, están llamados, para utilizar una expresión de Paul Ricoeur, a ser testimonios de que el hombre es posible. (Duch, 2004, p. 200).

### 7.1.5 El testimonio existencial como comunicación hermética y no sólo hermenéutica.

Para preciar claramente la distinción entre una comunicación hermética y una hermenéutica démosle, de entrada, la palabra a Rombach (2004) quien lo hace con un talento encomiable:

La hermenéutica se orienta hacia un movimiento en la «comprensión», la hermética hacia un movimiento en el «ser». La diferencia se hace clara en las dos formas de «profesor» (en Occidente) y de «maestro» (en el lejano Oriente). El «profesor» enseña a sus alumnos y les proporciona un «saber» que se adquiere «aprendiendo». El *maestro* «transforma» a sus discípulos y le da otro «ser», otra vida, otro yo en la autoelevación, que se alcanza «practicando». En ello no ayuda «saber» alguno, sólo una «iluminación», que significa una iluminación de toda la existencia. El saber se adquiere y se explica por la hermenéutica, la iluminación por la hermética. (p. 134).

Si bien en todo testimonio existencial se puede identificar una arista cognitiva, su finalidad gnoseológica se subordina a una formativa sustantivada en el deseo de caucionar al otro, acariciarlo en su ser e impelerlo a sacudirse y vivir auténtica y plenamente su formación como capacidad de autodeterminación en contexto y en libertad. En categorías de Rorty (1989), el testimonio es más cuestión de solidaridad ante la soledad del existir que de objetividad, no aspira a decir qué son las cosas, sino a transmitir un sentido ante un proceso en el que convergen todos los seres humanos: el existir. Desde este punto de vista no solicita explicación ni comprensión, sino ser recibido de forma que pueda coadyuvar a la refiguración ontológica del otro.

Desde una perspectiva educativa emanada de *educare* (criar, cuidar, alimentar), el testimonio existencial es un legado que consuela en la angustia intrínseca al existir-formarse y que irradia en el otro una confianza primordial en que se puede habitar el mundo humanamente. No obstante, aplicándole la crítica que le hace Adorno a la teoría de las instituciones de Gehlen (Harich, 1988), podemos preguntarnos si este no es más que un delantal en el que los hombres terminan amparándose, escondiéndose y descargándose como niños, a lo que tendremos que sostener que, pese a que es una posibilidad que naturalmente termina desvirtuándolo, el testimonio, cuando es auténtico,

precisa de una mayoría de edad en acto o en potencia, tanto de parte del testigo-educador como del destinatario del mismo, que dé pie a la excentricidad en este último: en lugar de atosigar el existir lo propulsa. El testimonio existencial tiene la virtud de simultanear la unión y la separación entre ambos, de suerte que, también incluye la educación en términos de *educere* (sacar, elevar, avanzar). El testigo-educador comunica su trama vital para que el otro urda la propia. Es consciente de que su testimonio resulta imprescindible para el otro por su finitud estructural, pero que la crítica también es una forma de estar adherido a la tradición (Gadamer, 2012b). Si la tradición es auténtica, es decir si su afecto no es por el pasado, sino por el presente y el futuro, tarde o temprano todo heredero termina quedando huérfano; la tradición, más que un acto de desindividualización termina generando uno de singularización. Por eso afirma Larrosa (2003) que los maestros son como “piedras de toque, pretextos para la experimentación de sí, que hay que saber abandonar a tiempo (...) No son modelos de identificación, sino astucias para diferir de uno mismo en el proceso tortuoso de llegar a ser lo que se es” (p. 137).

Mientras el ejemplo es una afirmación taxativa y preceptiva que no trasciende la autorreferenciación por parte del emisor, el testimonio es una interrogación, aunque, de acuerdo a las tipologías gramaticales, se presente con estructura afirmativa. Formativamente la pregunta, al hender su ser, pone en evidencia la fragilidad y provisionalidad de lo que el destinatario o receptor del testimonio es. Por el cuestionamiento que aloja, el testimonio es una otredad extraña que hace a quien interpela extraño a sí mismo, lo constituye en “el otro de sí mismo” (Mèlich, 2010c). Frente a las preguntas existenciales-formativas que aletean en el educando acerca de su determinación biográfica, el testigo-educador las deja resonar y responde no con afirmaciones claras y distintas, sino con un testimonio porteador de una o múltiples preguntas. El ejemplo, germen del poder y de la inmodestia, está impregnado por lo demoníaco (Tillich, 1982-1984), instiga a la mecanización, la inercia y el seguimiento reproductor de unos cauces trazados; el testimonio existencial, en cambio, induce al discernimiento y a la autonomía al ser una fuerza directriz que no demanda gregarismos. “La auténtica sabiduría no necesita guardia personal, y tampoco un *copyright*”

(Panikkar, 2015, p. 485). Fruto de la autoridad, el testimonio existencial no vence, sino que convence (Unamuno) por su sobriedad, razonabilidad y, ante todo, por la consagración vital del testigo-educador a la causa vehiculada en el mismo: en el testimonio existencial prima lo ético sobre lo lógico y lo estético. El testimonio revela y encubre, permite columbrar y anhelar horizontes de plenitud, pero no prescribe ninguna senda específica para alcanzarlos. El testigo-educador está convencido hasta los tuétanos de que al testimonio existencial no le subyace un asunto de ortodoxia, sino de ortopraxis, de un actuar prudente y adecuado en el que, en incesante apertura al mundo, el receptor o destinatario del relato pueda estetizar su existencia.

El testimonio es formativo por cuanto incita a la autodeterminación (Benner, 1990) y la autotranscendencia. En última instancia lo que busca es contribuir a que el otro se erija en sujeto activo de su propia biografía y pueda descubrir el sentido de su propia existencia en un permanente comercio con el mundo y consigo mismo. Es un reto, una exhortación, un llamado que espera una acogida del otro cristalizada en una respuesta concreta y personal dinamizadora de su proceso formativo. El testimonio existencial se presenta como una alteridad que descentra y transforma.

*Sí mismo como otro* sugiere, en principio, que la *ipseidad* del *sí mismo* implica la *alteridad* en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, que una pasa más bien a la otra, como se diría en lenguaje hegeliano. Al «como», quisiéramos aplicarle la significación fuerte, no sólo de una comparación –sí mismo semejante a otro– sino de una implicación: sí mismo en cuanto... otro. (Ricoeur, 1996, p. XIV).

Dicho de otro modo, el testimonio existencial pone en evidencia que la identidad humana se asienta en un heteroinflujo, que no en una heteroalienación, posibilitador de la *autopoiesis*. Es verdad que no es un proceso cristalino para el ser humano, pero así sucede; nunca se descifra con nitidez cómo llega a ser el que es. Entre otros, es el testimonio como alteridad que altera el que hace que el ser humano, al igual que Abraham, emprenda un éxodo sin retorno, “vete de tu tierra, de tu patria y de la casa de tu padre a la tierra que yo te mostraré” (Gn 12, 1), no exento de peligros y dudas, pero cargado de una esperanza fecunda: únicamente quien es capaz de perderse puede encontrarse, reconquistarse. Sólo una existencia constantemente exilada enseña al

hombre que formarse es irse formando, que vivir implica aprender a morir, que cada muerte lleva en su seno un nacimiento, que devenir otro no es una prefiguración inmanente al ser, sino una conquista que se logra a partir de un doblegamiento constante de lo que se es.

### 7.1.6 El testimonio existencial como un acto *parrhesiástico*.

A partir de todo lo dicho y siguiendo a Runge Peña (2003) en su acometida por hacer una lectura pedagógica de Foucault, nos parece que el testimonio existencial tal como lo hemos conceptualizado está configurado bajo una forma *parrhesiástica*. No es nuestra intención desarrollar exhaustivamente la relación entre ambas nociones, sino simplemente conexas y utilizar esta última como categoría eje para sintetizar lo dicho hasta aquí. ¿Por qué el testimonio existencial puede pensarse como un acto de *parrhesía* en las prácticas educativas-formativas o, lo que es lo mismo, por qué podemos afirmar que el testigo-educador es un *parrhesiastés*?

1. Porque el testimonio existencial supone que “el cuidado de sí, que debe desarrollarse y ejercerse laboriosa, continuamente a lo largo de la vida, no puede prescindir del trabajo del juicio de los otros” (Foucault, 2009, p. 59). Sólo si el testigo-educador que tiene a su cargo la dirección de otros es un *parrhesiastés*, es decir quien realiza el compromiso de un “decir veraz sobre sí mismo” (Foucault, 2010, p. 25), puede auspiciar que el otro establezca consigo una relación adecuada de autocuidado. Por eso, en todo testimonio existencial subyacen un *ethos* (el cuidado de sí), un compromiso de hablar francamente y una *tekhné* (práctica de autoconocimiento y empalabramiento veraz en la relación consigo mismo). Sólo quien cuida de sí está facultado para cuidar de los otros y contribuir a que ellos cuiden de sí.
2. Porque el testimonio existencial del *superstes* “subraya el hecho de que él es, al mismo tiempo, el sujeto de la enunciación y el sujeto del *enunciandum*” (Foucault, 2004, p. 37). Al nacer de la experiencia de existir no hay testimonio existencial auténtico en que la subjetividad del testigo-educador esté desvinculada de la verdad que él mismo se compromete a expresar.

3. Porque el testimonio existencial, si bien parte del clamor del otro ante su indeterminación óptica, patentiza la libertad y valentía del testigo-educador para ex-ponerse. “El término *parrhesia* está tan ligado a la elección, la decisión, la actitud de quien habla, que los latinos, justamente, lo tradujeron por la palabra *libertas*. El decir todo de la *parrhesia* se vierte como *libertas*: la libertad de quien habla” (Foucault, 2015, p. 348).
  
4. Porque el testimonio existencial es comunicación, aplomo y *tekhné*. Para Foucault (2004) el *parrhesiastés* y el retórico se asemejan en la tentativa de influir en los demás y se diferencian en el alcance de su intento y en que este último (el *parrhesiastés*) evita velar lo que piensa y lo que es. De igual manera, el testigo-educador muestra con seguridad y tan directamente como le sea posible lo que él es y cree. Pero, esto no significa que haga de la verdad un arma arrojadiza sin recato a lo que es conveniente para el otro. La libertad del testigo-educador se manifiesta tanto en lo que dice y en la forma que lo dice como en aquello que calla. “La *parresía* tiene que ver más con el «todo decir» más en el sentido de ponerlo todo en el decir que en el de pretender decirlo todo” (Gabilondo y Fuentes Megías, 2004, p. 24). Se entiende que esto es así porque el testigo-educador no se alinea con un discurso señero y porque al tener una *tekhné* el testimonio “se ocupa de casos individuales, de situaciones específicas, y de la elección del *kairós* o momento decisivo. [El testimonio existencial] es una «técnica clínica»” (Foucault, 2004, p. 148). Decirlo todo no es sinónimo de verterse sin ninguna contención, sino tener en cuenta la audiencia (a quién se dirige) en correlación con una especie de inteligencia pragmática, sutileza<sup>240</sup> o tacto (Asensio, 2010; Duch y Mèlich, 2005; Gadamer, 2012a, p. 45-46; Van Manen, 1998) entendido como esa sensible solicitud que, en contexto y en una actitud de discernimiento, es capaz de responder del otro ofreciéndole lo más conveniente, necesario e importante.

---

<sup>240</sup> Para Gadamer (2012a) la *subtilitas* casa más con una particular finura del espíritu que con la aplicación de un método prediseñado.

5. Porque el testimonio existencial no tolera la “monomiticidad” (Marquard, 2000a, p. 99-123) ni la dominación. El testigo-educador es un *parrhesiastés* porque es consciente de que su discurso es único, pero no es el único. Por eso abraza la humildad que no busca vencer a los demás ni imponerse a su mirada (Chrétien, 2005) y rechaza la adulación. En el testimonio existencial como *parrhesía*, a diferencia de la adulación, quien escucha y es confrontado “va a poder establecer consigo mismo una relación autónoma, independiente, plena y satisfactoria. La meta final de la *parrhesía* no es hacer que el interpelado siga siendo dependiente de quien le habla, cosa que sí sucede en la adulación” (Foucault, 2015, p. 355). La repelencia a la dominación atañe, además, a la concomitancia entre el poder en sentido amplio y la libertad, pues sólo puede haber el primero en donde está presente la segunda. Expresado con palabras de Metz, “indispensable, en cualquier caso, es el andar erguido para poder arrodillarse voluntariamente y rezar” (Metz y Wiesel, 1996, p. 28).
6. Porque el testimonio existencial es un acto de generosidad centrado en el beneficio del educando. En la *parrhesía* se actúa sobre los otros, pero no para ordenarles algo, sino para que “lleguen a constituir por sí mismos, con respecto a sí mismos, una relación de soberanía que será característica del sujeto sabio, el sujeto virtuoso (...) Quien la practica –el maestro– no tiene ningún interés directo y personal en este ejercicio” (Foucault, 2015, p. 361).
7. Porque el testimonio existencial es un acto de generosidad que busca engendrar en el otro su propia *parrhesía* (como *ethos*, compromiso y *tekhné*), es decir, en correspondencia con el cuidado de sí, la constitución de un propio empalabramiento y la comunicación de éste a los demás para reconocerse semejante a ellos en el existir y secundar en ellos el avivamiento de sus procesos formativos. Hay un

pasaje de la *parrhesía* del maestro a la *parrhesía* de los alumnos. La práctica de la palabra libre del maestro debe ser tal que sirva de incitación, sostén y oportunidad para los alumnos, que van a atener, ellos



también, la posibilidad, el derecho, la obligación de hablar libremente. Libertad de palabra de los alumnos que va a aumentar la *eunoia* (la benevolencia) e incluso la amistad entre ellos. (Foucault, 2015, p, 366).

### **7.1.7 El testimonio como respuesta de sí a través de la respuesta del otro. Un nexo más entre testimonio y formación del testigo.**

Manifestamos nuestra aquiescencia con el planteamiento foucaultiano que reza que el cuidado de sí es una forma de cuidar de los otros. Ahora avanzaremos diciendo que al cuidar del otro con su testimonio, el testigo-educador también cuida de sí. Se establece, por tanto, una especie de relación simbiótica entre la cura ajena y la propia que pese a no hacer de la segunda la causa final de la primera en el instante mismo en el que emerge el testimonio en las prácticas educativas, no por ello deja de accionar. Dicho de otro modo: que el cuidado de sí no sea el propósito último para el cuidado del otro significa que en la conexión entre ambos hay ausencia de una racionalidad instrumental (cuido del otro con el único objeto de cuidarse)<sup>241</sup>, pero no de efectos en quien hace de la alteridad su responsabilidad.

Así las cosas, podríamos sintetizar la cuestión aseverando que todo testimonio existencial, nacido del agujoneamiento del otro y no de una apetencia por el pavoneo, es una respuesta del testigo-educador *a él, ante él, de él y de sí mismo*.

1. Respuesta *al* otro: quiere decir que se dirige a alguien, que la presencia del destinatario del testimonio es reciprocada con la del testigo-educador.
2. Respuesta *ante* el otro: etimológicamente *responder* es empeñarse o comprometerse. Inspirados en Derrida (2005) y Laín Entralgo (1968) podemos sostener que el significado de que el testigo-educador responda *ante* el otro es que su presencia en lo acontecido es coextensiva con una sobrada presencia a sí mismo como tal en ello; que habla con conocimiento y veracidad, pese a la privación del talante probatorio del testimonio, por su

---

<sup>241</sup> Si así fuera, ¿quedaría algún lugar para la ética tal y como la conceptuamos en el capítulo 5? Cuando el testigo-educador se hace responsable del otro enfocado exclusivamente en su propia humanización, su acción se convierte en una mera práctica autoafirmativa y, por, ende, poco humanista. Evidentemente que en todo testimonio existencial, en el testigo-educador hay salida de sí y retorno a sí, pero no por él mismo, sino por el otro.

adherencia consciente a la experiencia que comunica. La respuesta *ante* el otro está claramente entroncada con el compromiso juramentado intrínseco al testimonio (*cfr.* 5.7.2 Singularidad, irrepitibilidad e inverificabilidad).

3. Respuesta *del* otro: como afirma Laín Entralgo (1968), es cuando se “«etifica» el momento físico del encuentro” (p. 124). Entraña, por ende, no sólo una respuesta *al* otro por parte del testigo-educador, algún tipo de contestación una vez percibido sensorialmente, sino el hacerse su prójimo. El encuentro se consuma a causa de que el otro deja de ser una realidad psicofísica más para constituirse en un “tú” que, al desencajar y apremiar al testigo-educador, lo lleva a hacerse cargo de él con una respuesta singular, personal y personalizante en la que compromete su existencia y se dona: se dona donando (respondiendo), lo que equivale a que el don y el donante son copresentes: “El tú viene a mí a través de la gracia; no es buscándolo como lo encuentro. Pero el dirigirle la palabra primordial es un acto de mi ser; es, en verdad, el acto de mi ser” (Buber, 1984, p. 13).
  
4. Respuesta *de* sí: el encuentro personal o afectante no es sólo “configurativo” y “esenciente” (Laín Entralgo, 1968, p. 126-127) para el otro, sino también para el testigo-educador, en quien, por la naturaleza del acto, suscita una experiencia que lo encamina a emprender un periplo de sí a sí. “Un educador que no se forme en la formación no forma, sólo informa” (Mèlich, 2012a, p. 50). De suerte que encontrándose con el otro se encuentra también consigo mismo; el carácter dativo de su existencia lo lleva a emprender una vez más un viaje abrahámico del que saldrá transformado: “La relación es mutua. Mi Tú me afecta como Yo lo afecto a Él. Nuestros discípulos nos forman, nuestras obras nos edifican (...) Cuántas cosas aprendemos de los niños (...) Vivimos nuestras vidas inescrutablemente incluidos en la fluyente vida mutua del universo” (Buber, 1984, p. 16-17).

La susodicha idea es reiterada por Levinas (2001), quien al comentar el afamado pasaje “amarás a tu prójimo como a ti mismo” (Lv 19, 18), lo

traduce: “Ama a tu prójimo; esta obra es como tú mismo”, “ama a tu prójimo; eso eres tú mismo”; “ese amor al prójimo eres tú mismo” (p. 128). Cambia considerablemente el sentido, ya que para el filósofo lituano la medida del amor al otro no es el amor propio, sino que el yo se constituye en el amor al otro, en ser responsable *de* él. Como acertadamente glosa Chalier (2002), el “tú mismo” del precepto contenido en la Torá no es tanto una premisa como un resultado: ese amor es tú mismo. El yo no preexiste la estimación por el otro, sino que es efecto de él. El Mismo termina, pues, sustituido por el Otro; es el encuentro el escenario matriz de su proceso formativo.

Recapitulando podríamos formular que únicamente el testigo-educador que está desposeído de sí puede ser lo suficientemente sensible para escuchar solidariamente a esa alteridad que lo urge a erigirse en testigo. En su respuesta *de* ese rostro que lo afecta, escinde y descentra, se desencadena en él una identidad ética-narrativa, es decir, un devenir biográfico propio y permanente, a partir de la heteronomía: es la herida del otro la que interrumpe la perseverancia de su yo para ser hecho responsable de su fragilidad. Su identidad no se configura *frente* al otro, sino respondiendo *a* él y *de* él. (Mèlich, 2000, p. 133-134; 2001, p. 16). Su formación es inseparable de la solicitud por el otro. De esta manera, podríamos inferir que, al menos en esta situación, la única forma de que el testigo-educador sea es siendo menos.

## 7.2 Prospecciones inquisitivas

En lo que atañe a esta investigación resulta evidente que es susceptible de mejora. Como refería el escritor mexicano Alfonso Reyes a Borges la publicación de los trabajos es el gran antitóxico para neutralizar la ponzoña del vicio sempiterno de pasarse la vida corrigiendo borradores (Borges y Ferrari, 2005). Tan necesario como ser conscientes de las propias limitaciones y de la perfectibilidad de cualquier hechura nuestra es aprender a liberarnos de ella en el momento propicio para evitar enconcharnos y volvernos monotemáticos, sofocar obsesiones, ocuparnos de las dimensiones múltiples que nos constituyen y permitir que otras experiencias nos asalten y encaminen por sendas imprevistas que, una vez desbrozadas, nos conduzcan a apreciar

y postrarnos ante el carácter insondable de la realidad y la maravillosa posibilidad de poder desentrañar, así sea de manera asintótica, parte de su oceánica riqueza y complejidad.

Con respecto al testimonio como tema de estudio nada resulta más ruborizante, presuntuoso y contradictorio que creer que hemos logrado agotarlo no sólo porque exhaustividad e interpretación son diametralmente opuestas, sino también porque él es poliédrico y multiaristado en su abordaje. El testimonio existencial es únicamente una concreción de él y el pedagógico un prisma.

Consideramos que el testimonio proveniente del *testis* o del *superstes* ofrece grandes potencialidades para la Pedagogía según lo ha puesto de manifiesto la acepción “subsidiaria” de la narrativa en subcampos como la pedagogía general (en ámbitos como la historia de la Pedagogía y de la educación, la historia de las instituciones escolares) y la pedagogía escolar e institucional (planeación y desarrollo curricular, desarrollo profesional y formación continua del profesorado, fases en la carrera profesional de los docentes). En estos y en otros subcampos (pedagogía infantil, pedagogía de jóvenes y adultos, pedagogía social, pedagogía intercultural, pedagogía comparada, pedagogía laboral y económica) y ámbitos subsumidos en ellos el testimonio siempre será de suma utilidad por cuanto coadyuva a la generación de conocimiento y a la indagación por los sentidos que los seres humanos circunstanciados espaciotemporalmente confieren a las prácticas educativas-formativas y a sí mismos como agentes de ellas. Desde la atalaya de la muerte del Hombre (Foucault, 1997) y los postulados de la antropología histórico-pedagógica, nos parece interesante, por ejemplo, indagar, a través de testimonios, por los ideales antropológicos, educativos y formativos en cronotopos específicos; los contenidos prevalecientes y las visiones sobre la educación, el educador y el educando.

No obstante, a nuestro juicio, el significado “sustantivo” del testimonio al interior de la Pedagogía tiene un exiguo desarrollo en comparación con el alud de pesquisas que han pivotado desde lo “subsidiario”. Por ello creemos que es susceptible de impulsarse como línea de investigación, ya que, a excepción de los escasos trabajos que existen sobre el testimonio como recurso didáctico, este ha sido poco explorado

teóricamente en el campo pedagógico. En la mayor parte de los artículos de investigación hallados el testimonio se supone como un objeto de estudio predado y claramente acotado por lo que su problematización es insuficiente. Pero si el testimonio, por su carácter lingüístico, es esencialmente amparo (Esquirol, 2015) que permite comprender la realidad, contrarrestar su absolutismo, dominar la contingencia, educar y desatar procesos formativos, estamos convencidos de la envergadura y necesidad de continuar profundizando en él y de visibilizarlo para que la polifonía humana y el polifacetismo de la educación y la formación pervivan.

A nuestro modo de ver estas investigaciones podrían tener en cuenta los mismos autores sacados a colación aquí, pues la “interpretación es un proceso de repetición que nunca dice lo mismo pero aún así se mantiene en lo mismo” (Rombach, 2004, p. 198) o recurrir a otros que aborden explícitamente el concepto o cuyos desarrollos puedan ser aplicados para ahondar en la temática mediante la resignificación de vínculos entre el testimonio y otras categorías vertebradoras (existencia, educación, formación, esperanza-confianza, poder, autoridad, salud, enfermedad) o el establecimiento de nuevos de manera que se puedan percibir dimensiones, facetas, pliegues o matices diversos en el testimonio.

Pero la construcción teórica sobre el testimonio y correlación categorial también puede efectuarse desde pesquisas que, utilizando la narrativa como método, no sólo instrumentalicen el testimonio para recabar información, sino que hagan de él el objeto de estudio. Resulta sugestivo y provechoso inquirir con sujetos concretos en la esfera de la educación institucionalizada y no institucionalizada cómo vivencian los macroconceptos propuestos en esta investigación y qué implicaciones específicas tienen en su habitación del mundo.

Finalmente, aunque el testimonio como recurso didáctico no fue de interés para nosotros, es obvio que mucho de lo propuesto guarda una estrecha relación con él. En torno a este podrían emprenderse estudios teórico-prácticos de corte didáctico en los que, empleando un método recurrente que conjunte principios abstractos y reconstrucción de prácticas, puedan efectuar propuestas determinadas sobre tal cuestión.

### 7.3 Últimas palabras

En concordancia con todo lo expuesto, reiteramos la aserción con la que iniciamos este capítulo: sin testimonio existencial no hay praxis educativa auténtica. El testimonio existencial es una denuncia contundente y contrafáctica contra aquellos sistemas que, inspirados en ideologías positivistas y económicas, pretenden restringir la educación al desarrollo de competencias científicas y técnicas pretiriendo que “una relación de personas no se establece nunca en un plano meramente técnico. Una vez presente el hombre, contamina al mundo entero. Actúa hasta por la calidad de su presencia” (Mounier, 2005, p. 129).

Pero, a más de lo anterior, quienes así piensan y consonantemente actúan olvidan que el pretendidamente melifluo, mistagógico, altisonante y vanguardista canto de sirenas imperante termina siendo, en realidad, un canto fúnebre, en virtud de que la demacración de la educación esconde el adelgazamiento y desmedro del ser humano como fuente y como fin. No es sólo que el educador no deba limitarse a su dimensión técnica-funcional, sino que los horizontes educativos también deben proparar estas tendencias monocromáticas y monolíticas que empobrecen la existencia humana reduciéndola a un monolingüismo en el que se cercena su holismo constitutivo. Es imposible garantizar la salud del ser humano si este no desarrolla un concurso equilibrado de lenguajes científicos y sapienciales con los que pueda hacer frente al caos que lo intimida en su trayecto existencial. Aquí es donde profesor y maestro se complementan: mientras el primero, a través de la técnica, busca la adquisición de los conocimientos por parte de sus discípulos, el segundo, mediante el *testimonio* como comunicación de una experiencia susceptible de diversas interpretaciones contribuye a su orientación, cuidado propio y cambio ontológico (formación).

Es verdad que muchos dudan de la gravidez del testimonio existencial, debido a que no se ajusta a los criterios psicoestadísticos prevalecientes en la actualidad en los que hay un afecto, frecuentemente fetichista, hacia las cifras. El enfoque psicoestadístico apocopa los seres humanos constituyéndolos en meros hechos y tornándolos en “criaturas que se coleccionan y se clasifican” (Van Manen, 2004, p. 25). Desde el punto de vista evaluativo, una de las variables fundamentales en la muestra y

el impacto es el índice de representación. El testimonio existencial educativo-formativo se sitúa en las antípodas de esta lógica. Para quienes actúan reglados por la perspectiva psicoestadística, una vida es nada; en cambio para el testigo-educador, una vida es todo, debido a su inapreciable valía. Así, pone en cuestión las ponderaciones objetivas y contrastables como único criterio de juicio. Es la creencia del valor infinito del otro la que moviliza al testigo-educador a vencer la indiferencia y salir de sí para, mediante su relato, ser responsable del otro con sensibilidad, tacto y diligencia y a alegrarse cada vez que este es capaz de asumir con coraje su propio proceso formativo sin capitular ante las potencias caóticas que lo asedian. En la formación, la libertad, más que en la supresión de barreras cercadoras, se funda en la búsqueda y apertura de boquetes y salidas que auspicien una actuación personal reflexiva, crítica, inventiva y dadora de sentido.

El testimonio existencial desplegado en las prácticas educativas concede al enfoque anterior unas dimensiones proporcionadas y transita al “mundo de las pequeñas criaturas (...) lleno de fenómenos misteriosos”. Es el mundo en el que “la capacidad de sorprenderse y sobrecogerse ante la naturaleza y de reverenciarla en todos sus aspectos” (Van Manen, 2004, p. 25) hace su eclosión. Es el ámbito en el que se despierta ese “interés profundo” por el otro, médula de la esperanza-confianza pedagógica, es decir de una forma de ser y obrar que confiere “paciencia, tolerancia y fe en las posibilidades [del otro]” para “labrarse su propia vida” (Van Manen, 2004, p. 85). En el testimonio existencial, acaece, por tanto, un tránsito de una mirada psicoestadística a una mirada que espera, dignifica, alienta y embellece todo lo que contempla.

Por esta razón, a pesar de todas las críticas y actitudes escépticas, a causa de lo desarrollado en este trabajo afianzamos nuestra convicción de que el testimonio existencial es primordial en los procesos educativos y de que posee una virtualidad formativa capital. Es verdad que el testimonio no ostenta, no demuestra, no garantiza, no está caracterizado por la prolificidad ni la representación de los datos, pero es una acción constante que restaña, mantiene y consolida la confianza y el amor, capaces de metamorfosear la realidad: la poquedad de una experiencia singular comunicada se convierte en exuberancia elocuente, pues el testigo-educador no se da a medias, sino a raudales; el testimonio es una de las manifestaciones del exceso del don, ya que empeña

y pone en juego lo máspreciado para cualquier ser humano, la propia existencia, buscando estimular en el otro la conquista de su vocación de infinitud. Por eso, parafraseando al cantautor argentino Facundo Cabral podemos decir que es cierto que las bombas caotizantes en la vida del ser humano hacen más ruido que cualquier testimonio, pero que por cada bomba que destruye hay millones de testimonios que acarician y defienden la vida para advertir que el ser humano, aunque ha de extinguirse, está llamado a comenzar permanentemente (Arendt, 2011) y para evocar que

aquello que llamamos sujeto nunca está dado desde el principio. O si está dado, corre el riesgo de verse reducido al yo narcisista, egoísta y avaro, del cual justamente nos puede librar [el testimonio]. Ahora bien, lo que perdemos por el lado del narcisismo, lo ganamos por el lado de la identidad narrativa. En lugar del yo atrapado por sí mismo, nace un sí mismo instruido por los símbolos culturales, en cuya primera fila están los relatos [testimoniales] recibidos de la tradición (...) Son ellos quienes nos confieren una unidad no sustancial sino narrativa. (Ricoeur 1984, p. 57-58).





## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Achugar, H. (1992). Historias paralelas/ejemplares: la historia y la voz del otro. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, (36), 51-73.
- Adler, J. (2017). Epistemological Problems of Testimony, In E. N. Zalta (Ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/testimony-episprob/>
- Adorno, T. (2001). *Epistemología y Ciencias Sociales*. España: Cátedra, Universitat de València.
- Agamben, G. (1988). *Idea de la prosa*. Barcelona: Península.
- Agamben, G. (2005). *Lo que queda de Auschwitz: el archivo y el testigo. Homo sacer III*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agustín, san (1964). *Enarraciones sobre los Salmos (1º)*. *Obras de san Agustín XIX*. Madrid: BAC.
- Agustín, san (1966). De la verdadera religión. En *Obras de san Agustín IV* (pp. 68-231). Madrid: BAC.
- Agustín, san (1979). *Las confesiones*. Madrid: BAC.
- Agustín, san (1983). *Sermones (3º) 117-183*. *Obras de san Agustín XXIII*. Madrid: BAC.
- Allport, G. (1942). *The Use of Personal Documents in Psychological Science*. New York, 230 Park Avenue: Social Science Research Council. Recuperado de <https://archive.org/details/useofpersonaldoc00allprich>
- Amar Sánchez, A. M. (1992). *El relato de los hechos. Rodolfo Walsh: testimonio y escritura*. Argentina: Tesis.
- Amengual Coll, G. (2016). La verdad de la experiencia de la vida. En J. A. Nicolás y J. Grondin (Ed.). *Verdad, hermenéutica, adecuación* (pp. 273-281). Madrid: Tecnos.
- Anders, G. (2014). *Acerca de la libertad*. Valencia: Pre-Textos.
- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. España: Paidós.
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aragón González, L. (2011). El testimonio y sus aporías. *Escritura e imagen*, (7), 295-311.
- Arendt, H. (2006a). *Diario filosófico 1950-1973. Vol. I*. Barcelona: Herder.

- Arendt, H. (2006b). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza.
- Arendt, H. (2011). *La condición humana*. España: Paidós.
- Arendt, H. (2016a). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 269-301). Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2016b). ¿Qué es la autoridad? En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 145-225). Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2017). *Hombres en tiempos de oscuridad*. España: Gedisa.
- Arfuch, L. (2005). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2014). (Auto)biografía, memoria e historia. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, (1), 68-81.
- Aristóteles (1985). Ética nicomáquea. En Aristóteles, *Ética nicomáquea. Ética eudemia* (pp. 127-409). Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1988). *Política*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1992). *Protréptico*. Buenos Aires: Cultura et Labor.
- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1999). *Poética*. Madrid: Gredos.
- Asensio, J. M. (1997). *Biología y educación*. España: Ariel.
- Asensio, J. M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico*. Barcelona: Graó.
- Asensio, J. M. (2013). *Educación y vida. Un encuentro imprescindible*. Barcelona: Octaedro.
- Asensio, J. M. (2016). *Fragilidades. Una aproximación a la inconsistencia de lo humano*. Barcelona: Octaedro.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Atkinson, R. (2002). The Life Story Interview. In: Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (Eds.), *Handbook of Interview Research. Context & Method* (pp. 121-140). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Atkinson, R. (2007). The Life Story Interview as a Bridge in Narrative Inquiry. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology* (pp. 224-245). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. España: Gedisa.
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. España: Paidós.
- Bachelard, G. (1975). *La llama de una vela*. Monte Ávila Editores.
- Bachelard, G. (1994). *El aire y los sueños. Ensayo sobre la imaginación y el movimiento*. Colombia: FCE.
- Bacon, F. (1949). *Novum Organum*. Buenos Aires: Losada.
- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la Narratología* (3ª ed.). Madrid: Cátedra.
- Balán, J. (1974). *Las historias de vida en las ciencias sociales. Teoría y técnica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bárcena, F. (1987). El sentido de la capacidad de escucha en la educación: acerca de la docilidad y la teoría educativa. *Revista Española de Pedagogía*, XLV(176), 183-206.
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. España: Anthropos, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Bárcena, F. (2004a). El relat de formació política. Pedagogia de la memoria, bioficció i ética del testimoni. *Temps de'educacio*, (28), 27-54.
- Bárcena, F. (2004b). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder.
- Bárcena, F. (2005a). La experiencia del comienzo en educación. Una pedagogía del acontecimiento. En A. Arellano Duque (Coord.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 49-78). España: Anthropos, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Bárcena, F. (2005b). *La experiencia reflexiva en educación*. España: Paidós.
- Bárcena, F. (2010). Entre generaciones: la experiencia de la transmisión en el relato testimonial. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (3), 33-47.
- Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Con-ciencia social*, (15), 109-118.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. -C. (2003). La mirada excéntrica: una educación desde la mirada de la víctima. En J. M. Mardones y M. R. Mate, *La ética ante las víctimas* (pp. 195-218). España: Anthropos.

- Bárcena, F. y Mèlich, J. -C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Argentina: Miño y Dávila.
- Barnet, M. (1986). La novela testimonio. Socioliteratura. En R. Jara y H. Vidal, *Testimonio y literatura* (pp. 280-302). Minnesota: Society for the study of contemporary hispanic and lusophone revolutionary literatures.
- Barret, M. S. & Stauffer, S. L. (2009). Narrative Inquiry. From Story to Method. En M. S. Barret & S. L. Stauffer (Ed.), *Narrative Inquiry in Music Education* (pp. 7-18). Dordrecht: Springer.
- Barrio Maestre, J. M. (2008). Educación y verdad. *Teoría de la Educación*, (20), 83-99.
- Barth, K. (2005). *Instantes*. España: Sal Terrae.
- Barth, K. (2006). *Introducción a la teología evangélica*. Salamanca: Sígueme.
- Barthes, R. (1970). Introducción al análisis estructural de los relatos. En R. Barthes, A. Greimas, C. Bremond, J. Gritti, V. Morin, C. Metz, ... G. Genette, *Análisis estructural del relato* (2ª ed.) (pp. 9-43). Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Bauman, Z. (2017). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. España: Paidós.
- Beauvoir, S. de (2000). *¿Para qué la acción?* Ediciones elaleph. Recuperado de <http://biblioteca.salamandra.edu.co/libros/Beauvoir,%20Simon%20de%20-%20Para%20que%20la%20accion.pdf>
- Begué, M. F. (2003). *Paul Ricoeur. La poética del sí-mismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Bell, J. S. (2002). Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories. *Tesol Quarterly*, 36(2), 207-213.
- Benjamin, W. (1989a). Tesis de filosofía de la historia. En: W. Benjamin. *Discursos ininterrumpidos I* (pp. 175-191). Buenos Aires: Taurus.
- Benjamin, W. (1989b). Experiencia y pobreza. En: W. Benjamin, *Discursos ininterrumpidos I* (pp. 165-173). Buenos Aires: Taurus.
- Benjamin, W. (2008). Charles Baudelaire. Un lírico en la época del altocapitalismo (pp. 87-301). *Obras. Libro I/Vol. 2*. Madrid: Abada.
- Benjamin, W. (2010a). El narrador. En W. Benjamin, *El narrador* (pp. 57-128). Chile: Metales pesados.
- Benjamin, W. (2010b). Borradores sobre novela y narración. En W. Benjamin, *El narrador* (pp. 129-143). Chile: Metales pesados.

- Benner, D. (1990). Las teorías de la formación. Introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógicos. *Revista de Educación*, (292), 7-36.
- Benner, D. (1991). La capacidad formativa y la determinación del ser humano. *Revista de Educación*, (43), 87-102.
- Benveniste, E. (1983). *Vocabulario de las Instituciones Indoeuropeas*. Madrid: Taurus.
- Berger, P. (1999). *Risa redentora. La dimensión cómica de la experiencia humana*. Barcelona: Kairós.
- Berger, P. (2006). *El dosel sagrado. Para una teoría sociológica de la religión*. Barcelona: Kairós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertaux, D. (Comp.) (1981). *Biography and Society: The Life History Approach in the Social sciences*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y fuente oral*, (1), 87-96.
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica. Validez metodológica y potencialidades. En J. M. Marinas y C. Santamarina, *La historia oral. Métodos y experiencias* (pp. 149-171). Madrid: Debate.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Beuchot, M. (1999). *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. Madrid: Caparrós.
- Beverley, J. (1987). Anatomía del testimonio. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, (25), 7-16.
- Beverley, J. (1996). ¿Postliteratura? Sujeto subalterno e impasse de las humanidades. En B. González Stephan (Comp.), *Cultura y Tercer Mundo. I. Cambios en el saber académico* (pp. 137-166). Caracas: Nueva Sociedad.
- Beverley, J. (2013). Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa. En N. Denzin e Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 343-360). España: Gedisa.
- Beverley, J. y Achúgar, H. (2002). *La voz del otro: testimonio, subalternidad y verdad narrativa*. Guatemala: Papiro.
- Blair Trujillo, E. (2002). Memoria y narrativa: la puesta del dolor en la escena pública. *Estudios Políticos*, (21), 9-28.



- Blair Trujillo, E. (2011). Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s). *Estudios Políticos*, (32), 85-115.
- Bloch, E. (2004). *El principio esperanza [1]*. Madrid: Trotta.
- Blumenberg, H. (2003). *Trabajo sobre el mito*. España: Paidós.
- Blumenberg, H. (2011). *Descripción del ser humano*. Argentina: FCE.
- Bochenski, J. M. (1989). *¿Qué es la autoridad? Introducción a la lógica de la autoridad*. Barcelona: Herder.
- Bochner, A. (2012). On first-person narrative scholarship: Autoethnography as acts of meaning. *Narrative Inquiry*, 22(1), 155-164. doi: 10.1075/ni.22.1.10boc
- Boff, L. (2001). *Gracia y experiencia humana*. Madrid: Trotta.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo FORCE, Universidad de Granada y Grupo Editorial Universitario.
- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos]. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Bollnow, O. F. (1962). *Filosofía de la esperanza. El problema de la superación del existencialismo*. Argentina: Compañía General Fabril Editora.
- Bollnow, O. F. (1969). *Hombre y espacio*. Barcelona: Labor.
- Bollnow, O. F. (2003). *Introducción a la filosofía del conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Borges, J. L. y Ferrari, O. (2005). *En diálogo I*. México: Siglo XXI Editores.
- Bornat, J. (2005). Oral history. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman, *Qualitative Research Practice* (pp. 34-47). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Bourdieu, P. (1997). La ilusión biográfica. En P. Bourdieu, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (pp. 74-83). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). El espacio de los puntos de vista. En P. Bourdieu, A. Accardo, G. Balazs, S. Beaud, E. Bourdieu, P. Bourgois, ... L. Wacquant, *La miseria del mundo* (pp. 9-10). Madrid: Akal.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Breuer, F. (2003). Lo subjetivo del conocimiento socio-científico y su reflexión: ventanas epistemológicas y traducciones metodológicas [44 párrafos]. *Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), Art. 25. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/698/1513>
- Brezinka, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona: Herder.
- Brezinka, W. (1996). Educación y tradición. *Revista Española de Pedagogía*, (205), 451-460.
- Brezinka, W. (2002). Sobre las esperanzas del educador y las imperfecciones de la pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, LX(23), 399-414.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. España: Gedisa.
- Bruner, J. (2009). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida* (2ª ed.). Argentina: FCE.
- Bruner, J. y Weisser, S. (1995). La invención del yo: la autobiografía y sus formas. En D. R. Olson y N. Torrance (Comps.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 177-202). España: Gedisa.
- Buber, M. (1984). *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Buber, M. (1995). *¿Qué es el hombre?* Chile: FCE.
- Butcher, S. E. (2006). Narrative as a Teaching Strategy. *The Journal of Correctional Education*, 57(3), 195-208.
- Butler, J. (2006a). *Deshacer el género*. España: Paidós.
- Butler, J. (2006b). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Argentina: Paidós.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Vidas lloradas*. México: Paidós.

- Butt, R. & Raymond, D. (1986). Personal, practical, and perspective: Influences on a teachers' thoughts and actions. In J. Lowyck, C. Clarke & R. Halkes (Eds.), *Teacher thinking and professional action*. Lisse, Holland: Swets & Zeitlinger.
- Butt, R. & Raymond, D. (1992). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Education Research*, 13(4), 402-449.
- Caballé, A. (1995). *Narcisos de tinta. Ensayos sobre la literatura autobiográfica en lengua castellana (siglos XIX y XX)*. España: MEGAZUL.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Centro de Memoria Histórica (2012). *Justicia y paz. ¿Verdad judicial o verdad histórica?* Bogotá: CNMH/Semana/Taurus.
- Centro Nacional de Memoria Histórica y University of British Columbia (2013). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Chalier, C. (2007). *Tratado de las lágrimas*. Salamanca: Sígueme
- Chan, E. Y. (2012). The Transforming Power of Narrative in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 111-127.
- Chase, S. E. (1996). Personal Vulnerability and Interpretative Authority in Narrative Research. En R. Josselson (Ed.), *Ethics and Process in the Narrative Study of Lives* (Vol. 4, pp. 45-59). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin e Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa IV. Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 58-112). España: Gedisa.
- Chillón, A. (1999). *Literatura y periodismo. Una tradición de relaciones promiscuas*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona; Castelló de la Plana: Universitat Jaume I; València: Universitat de València.
- Chillón, A. (2011). *La condición ambigua. Diálogos con Lluís Duch*. Barcelona: Herder.
- Chillón, A. (2014). *La palabra facticia. Literatura, periodismo y comunicación*. Bellaterra, Castelló de la Plana, Barcelona, València: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Jaume I, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de València.
- Chillón, J. M. (2016). *El pensar y la distancia. Hacia una comprensión de la crítica como filosofía*. Salamanca: Sígueme.
- Chrétien, J. L. (2005). *La mirada del amor*. Salamanca: Sígueme.

- Ciorán, E. M. (2007). *Silogismos de la amargura*. Barcelona: Tusquets.
- Ciorán, E. M. (2014). *Del inconveniente de haber nacido*. Madrid: Taurus.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385.
- Clandinin, D. J. (Ed.). (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, (27), 44-54.
- Clandinin, D. J. (Ed.). (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Clandinin, D. J. & Caine, V. (2008). Narrative Inquiry. In L. Given (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 542-545). Thousand Oaks, California: SAGE Publications. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412963909.n275>
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1986). Rhythms in Teaching: The Narrative Study of Teacher' Personal Practical Knowledge of Classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2(4), 377-387.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. En P. Jackson (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 363-401). New York: Macmillan.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1994). Personal Experience Methods. In: N. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 413-427). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2006). Narrative Inquiry. En J. Green, G. Camilli & P. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Educational Research* (pp. 477-487). USA: American Educational Research Association and Lawrence Erlbaum Associates.
- Clandinin, D. J. & Murphy, M. S. (2009). Comments on Coulter and Smith. Relational Ontological Commitments in Narrative Research. *Educational Researcher*, 38(8), 598-602. doi: 10.3102/0013189X09353940
- Clandinin, D. J. & Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology* (pp. 35-75). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Coady, C. A. J. (1973). Testimony and Observation. *American Philosophical Quarterly*, 10(2), 149-155.

- Coady, C. A. J. (1992). *Testimony. A Philosophical Study*. New York: Oxford University Press.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Colom, A. y Mèlich, J. -C. (1995). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. España: Paidós.
- Concheiro, L. (2016). *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante*. Barcelona: Anagrama.
- Concilio Ecuménico Vaticano II (1965). *Declaración Dignitatis Humanae*. Recuperado de [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651207\\_dignitatis-humanae\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651207_dignitatis-humanae_sp.html)
- Conill Sancho, J. (1998). Concepciones de la experiencia. *Diálogo Filosófico*, (41), 148-170.
- Conill Sancho, J. (2016). ¿Verdad tropológica? En J. A. Nicolás y J. Grondin (Ed.). *Verdad, hermenéutica, adecuación* (pp. 177-193). Madrid: Tecnos.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. M. Connelly, D. J. Clandinin y M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. & Fang, He, M. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674.
- Connelly, F. Michael & Huber, J. (2010). Narrative inquiry. En: B. McGaw, E. Baker, & P. P. Peterson (Eds.). *International encyclopedia of education* (3rd ed.). New York: Elsevier.
- Contreras Domingo, J. (2005). La autonomía del profesor. En primera persona: liberar el deseo de educar. En J. Gairín (Coord.). *La descentralización educativa: ¿Una solución o un problema?* España: Praxis.
- Contursi, M. E. y Ferro, F. (2006). *La narración. Usos y teorías*. Colombia: Norma.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McGraw-Hill.
- Coreth, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de Hermenéutica*. Barcelona: Herder.
- Cornejo, M.; Besoain, C. y Mendoza, F. (2011). Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea [94 párrafos]. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 9. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1527/3140>
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1983). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico Ri-X*. Madrid: Gredos.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1984a). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico A-Ca*. Madrid: Gredos.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1984b). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico Ce-F*. Madrid: Gredos.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1984c). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico G-Ma*. Madrid: Gredos.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1985). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico Me-Re*. Madrid: Gredos.
- Cotán Fernández, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (I): 43-61.
- Crenshaw, J. L. (2010). *Old Testament Wisdom. An Introduction* (3rd ed.). Louisville, Kentucky: Westminster John Knox Press.
- Crespi, F. (1996). *Aprender a existir. Nuevos fundamentos de la solidaridad social*. Madrid: Alianza.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions* (2nd ed.) Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Cuervo Montoya, E. (2016). Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia armada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 131-154.
- Cusa, N. de (1985). *La docta ignorancia*. Barcelona: Orbis.
- Cutler, B. L. (2009). *Expert Testimony on the Psychology of Eyewitness Identification*. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195331974.001.0001
- Cyrulnik, B. (2003). *El encantamiento del mundo*. España: Gedisa.

- Cyrulnik, B. (2005). *Bajo el signo del vínculo. Una historia natural del apego*. España: Gedisa.
- Davies, G.M. (1992). Influencing public policy on eyewitnessing: problems and possibilities. In F. Lösel, D. Bender & T. Bleisener (Eds), *Psychology and Law: International Perspectives* (pp. 265–74). New York: Walter de Gruyter.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C., Calderhead, J. & Denicolo, P. (2012). *Research on Teacher Thinking. Understanding Professional Development*. London and New York: Routledge.
- Del Barrio, C., Almeida, A., Van der Meulen, K., Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato ente iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- Demetrio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. España: Paidós.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. USA: Aldine Transaction.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretative biography*. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Derrida, J. (1989). *Del espíritu: Heidegger y la pregunta*. Valencia: Pre-Textos.
- Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo. I. La moneda falsa*. España: Paidós.
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro*. Argentina: Manantial.
- Derrida, J. (2001). Sobre la hospitalidad. En J. Derrida, *¡Palabra! Instantáneas filosóficas* (pp. 49-56). Madrid: Trotta.
- Derrida, J. (2005). Poética y política del testimonio. *Revista de Filosofía (Universidad Iberoamericana)*, (113), 11-47.
- Derrida, J. (2016). *Perdonar. Lo imperdonable y lo imprescriptible*. España: Avarigani.
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2008). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Descartes, R. (1997). Meditaciones metafísicas en las que se demuestra la existencia de Dios y la distinción entre el alma y el cuerpo. En R. Descartes, *Meditaciones metafísicas y otros textos* (pp. 15-82). Madrid: Gredos.

- Dewey, J. (1920). Changed Conceptions of Experience and Reason. In J. Dewey, *reconstruction in Philosophy* (pp. 77-102). New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. España: Paidós.
- Dilthey, W. (1986). *Crítica de la razón histórica*. Barcelona: Península.
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid: Istmo.
- Domingo, J. y Bolívar, A. (1996). Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa. *Enseñanza*, (14), 17-39.
- Domínguez Caparrós, J. (2011). *Teorías literarias del siglo XX*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Droit, R. P. (2006). Gestionar los ilegalismos. En R. P. Droit, *Entrevistas con Michael Foucault* (pp. 47-57). España: Paidós.
- Duch, L. (1979). *La experiencia religiosa en el contexto de la cultura contemporánea*. Barcelona: Editorial Bruño-Ediciones Don Bosco.
- Duch, L. (1984). *Religió i mon modern. Introducció a l'estudi dels fenòmens religiosos*. Barcelona: Publicacions de L' Abadia de Montserrat.
- Duch, L. (1990). *Temps de tardor*. Barcelona: Publicacions de L' Abadia de Montserrat.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. España: Paidós.
- Duch, L. (2001a). *Antropología de la religión*. Barcelona: Herder.
- Duch, L. (2001b). *Armes espirituals i materials: Política. Antropologia de la vida quotidiana 4, 2*. Barcelona: Publicacions de L' Abadia de Montserrat.
- Duch, L. (2002a). *Mito, interpretació y cultura. Aproximación a la logomítica*. Barcelona: Herder.
- Duch, L. (2002b). *Antropología de la vida cotidiana: simbolismo y salud*. Madrid: Trotta.
- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto*. Barcelona: Herder.
- Duch, L. (2007). *Un extraño en nuestra casa*. Barcelona: Herder.



- Duch, L. (2008). Hombre, tradición y modernidad. En L., Duch, M., Lavaniegos; B., Solares. *Lluís Duch: antropología simbólica y corporeidad cotidiana* (pp. 169-185). México: CRIM.
- Duch, L. (2012). *Religión y comunicación*. Barcelona: Fragmenta.
- Duch, L. (2013). La existencia sosegada y veloz. En A. Ortiz Osés, B. Solares y L. Garagalza (Eds.), *Claves de la existencia. El sentido plural de la vida humana* (pp. 438-448). España: Anthropos; México: Universidad Nacional Autónoma de México – Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Duch, L. (2015a). *Antropología de la ciudad*. Barcelona: Herder.
- Duch, L. (2015b). Mito y pedagogía. *Praxis & Saber*, 6(12), 15-29.
- Duch, L. y Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación I*. Barcelona: Herder.
- Duch, L. y Mèlich, J.-C. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana 2/1*. Madrid: Trotta.
- Duch, L. y Mèlich, J.-C. (2009). *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana 2/2*. Madrid: Trotta.
- Dunaway, D. K. (2006). Method and Theory in the Oral Biography. In R. Miller (Ed.), *Biographical Research Methods* (Vol. I, pp. 235-245). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Durkheim, E. (1920). *El suicidio*. Madrid: Reus.
- Durkheim, E. (2013). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Lea.
- Dutt, C. (1998). *En conversación con Hans-Georg Gadamer. Hermenéutica-Estética-Filosofía Práctica*. Madrid: Tecnos.
- Eckhart, Meister (2013). *Tratados y sermones*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Eco, U. (1984). *Apocalípticos e integrados*. España: Lumen.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (3ª ed.). Barcelona: Lumen.
- Egan, K. (2005). Narrativa y aprendizaje. En H. McEwan y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 169-180). Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisner, W. (1988). The Primacy of Experience and the Politics of Method. *Educational Researcher*, 17(5), 15-20.

- Eisner, E. W. (2011). *El ojo ilustrado*. España: Paidós.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. Londres: Croom Helm.
- Elbaz, F. (2005). *Teachers' Voices: Storytelling and Possibility*. USA: Information Age.
- Elliott, J. (2006). *Using Narrative in Social Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Epicteto (1993). *Disertaciones por Arriano*. Madrid: Gredos.
- Epicteto (2004). *Enquiridión* (2ª. ed.). España: Anthropos.
- Erikson, E. (1987). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme.
- Erro Sala, J. (2006). Comunicación e información. En A. Ortiz-Osés y P. Lanceros, *Diccionario de la Existencia. Asuntos relevantes de la vida humana*. España: Anthropos, México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. UNAM.
- Escudero, J. A. (2009). *El lenguaje de Heidegger. Diccionario filosófico 1912-1927*. Barcelona: Herder.
- Esposito, R. (2009). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Barcelona: Herder.
- Espot, M. R. (2011). *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. España: Wolters Kluwer.
- Esquirol, J. M. (2005). *Uno mismo y los otros. De las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Barcelona: Herder.
- Esquirol, J. M. (2006). *El respeto o la mirada atenta. Una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. España: Gedisa.
- Esquirol, J. M. (2009). *El respirar de los días. Una reflexión filosófica sobre el tiempo y la vida*. España: Paidós.
- Esquirol, J. M. (2015). *La resistencia íntima*. Barcelona: Acantilado.
- Esquirol, J. M. (2018). *La penúltima bondad. Ensayo sobre la vida humana*. Barcelona: Acantilado.
- Estrada, J. A. (2001). *Razones y sinrazones de la creencia religiosa*. Madrid: Trotta.
- Estrada, J. A. (2009). La religión en una época nihilista: el caso Nietzsche. En R. Ávila, J. A. Estrada y E. Ruiz (Eds.), *Itinerarios del nihilismo. La nada como horizonte*. Madrid: Arena Libros.
- Estrada, J. A. (2010). *El sentido y el sinsentido de la vida*. Madrid: Trotta.

- Fattore, N. y Caldo, P. (2011). Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev962>
- Faulkner, P. (2011). *Knowledge on Trust*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferrarotti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Península.
- Ferrarotti, F. (1993). Sobre la autonomía del método biográfico. En J. M. Marinas y C. Santamarina, *La historia oral. Métodos y experiencias* (pp. 121-148). Madrid: Debate.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), 15-40.
- Ferrarotti, F. (2009). El conocimiento socioantropológico como conocimiento participado y verdad intersubjetiva. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, (41), 107-122.
- Ferrero, J. J. (1998). *Teoría de la Educación. Lecciones y lecturas* (2ª. ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Feuerstein, R., Miller, R. & Hoffman, M (1981). Cognitive Modifiability in Adolescence: Cognitive Structure and the Effects of Intervention. *The Journal of Special Education*, 15(2), 269-287.
- Feuerstein, R., Klein, P. & Tannenbaum, A. (1999). *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London: Freund Publishing House.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- Feyerabend, P. (1996). *Adiós a la razón*. Madrid: Tecnos.
- Finkelstein, B. (1998). Revealing Human Agency: The Uses of Biography in the Study of Educational History. In C. Kridel (Ed.), *Writing Educational Biography. Explorations in Qualitative Research* (pp. 45-60). USA: Garland Publishing.
- Finkelkraut, A. (2008). *La sabiduría del amor. Generosidad y posesión*. España: Gedisa.
- Fischer Rosenthal, W. (2005). The Problem With Identity: Biography as Solution to Some (Post)-Modernist Dilemmas. In R. Miller (Ed.), *Biographical Research Methods* (Vol. II, pp. 213-230). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2012). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

- Flitner, W. (1972). *Manual de pedagogía general*. Barcelona: Herder.
- Flórez, A. (2008). *Mihi quaestio factus sum*. La pregunta del hombre por el hombre en san Agustín. En I. Calderón (Ed.), *¿Quiénes somos? Hacia una comprensión de lo humano* (pp. 81-102). Colombia: Universidad de la Sabana.
- Flórez Ochoa, R. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: McGraw-Hill.
- Fokkema, D. W. e Ibsch, E. (1992). *Teorías de la literatura del siglo XX. Estructuralismo, Marxismo, Estética de la Recepción, Semiótica* (4ª ed.). Madrid: Cátedra.
- Foucault, M. (1980). Verdad y poder. En M. Foucault, *Microfísica del poder* (pp. 175-187). España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. España: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1999). El retorno de la moral. En M. Foucault, *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Vol. III* (pp. 381-391). España: Paidós.
- Foucault, M. (2000a). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Revista de Filosofía (Córdoba)*, 10(15), 257-280.
- Foucault, M. (2000b). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. España: Paidós.
- Foucault, M. (2003a). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2003b). *Historia de la sexualidad 3. La inquietud de sí*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (2006). ¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung). En M. Foucault, *Sobre la Ilustración* (pp. 3-52). Madrid: Tecnos.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros: Curso en el Collège de France: 1982-1983*. Argentina: FCE.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1983-1984)*. Argentina: FCE.
- Foucault, M. (2011). *El orden del discurso* (6ª ed.). Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (2015). *La hermenéutica del sujeto. Curso del Collège de France (1982)*. Madrid: Akal.
- Frankl, V. (1990). *El hombre doliente*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (2016). *A pesar de todo, decir sí a la vida*. Barcelona: Plataforma.

- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar* (10ª ed.) México: Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1925). Prólogo a August Aichhorn. En S. Freud, *Obras completas. Vol. XIX (1923-25)* (pp. 296-298). Buenos Aires: Amorrortu.
- Fricker, E. (1995). Telling and Trusting: Reductionism and Anti-Reductionism in the Epistemology of Testimony. *Mind*, 104, 393-411.
- Fricker, E. (2004). Testimony: Knowing Through Being Told. En I. Niiniluoto, M. Sintonen & J. Wolenński (Ed.), *Handbook of Epistemology* (pp. 109-130). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Barcelona: Herder.
- Fromm, E. (1980). *Ética y psicoanálisis*. México: FCE.
- Fromm, E. (2008). *El miedo a la libertad*. España: Paidós.
- Fullat, O. (1988). *La peregrinación del mal*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fullat, O. (1995). *El pasmo de ser hombre*. España: Ariel.
- Fullat, O. (2005). *Valores y narrativa. Axiología educativa de Occidente*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Fullat, O. (2008). *Filosofía de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Fullat, O. (2010). *Pedagogía existencialista y postmoderna*. Madrid: Síntesis.
- Fullat, O. y Sarramona, J. (1982). *Cuestiones de Educación*. Barcelona: CEAC.
- Gabilondo, Á. y Fuentes Megías, F. (2004). Introducción. En M. Foucault, *Discurso y verdad en la antigua Grecia* (pp. 11-33). Argentina: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1981). *La razón en la época de la ciencia*. España: Alfa.
- Gadamer, H. G. (1990). *La herencia de Europa: ensayos*. España: Península.
- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- Gadamer, H. G. (1997). *Mito y razón*. España: Paidós.
- Gadamer, H. HG. (2001). *El estado oculto de la salud*. España: Gedisa.
- Gadamer, H. G. (2012a). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

- Gadamer, H. G. (2012b). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Galeano, E. (2004a). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores.
- Galeano, E. (2004b). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT.
- García Landa, J. A. (1998). *Acción, relato, discurso. Estructura de la ficción narrativa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- García Moreno, L. M. (2014). *Psicobiología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Gargani, A. G. (1994). La copia y el original. En G. Vattimo (Comp.), *Hermenéutica y racionalidad* (pp. 89-108). Colombia: Norma.
- Garrido Domínguez, A. (1993). *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Gehlen, A. (1980). *El hombre: su naturaleza y su lugar en el mundo*. Salamanca: Sígueme.
- Gehlen, A. (1993). *Antropología filosófica: del encuentro y descubrimiento del hombre por sí mismo*. España: Paidós.
- Gelfert, A. (2014). *A Critical Introduction to Testimony*. United King, USA: Bloomsbury.
- Genette, G. (1970). Fronteras del relato. En R. Barthes, A. Greimas, C. Bremond, J. Gritti, V. Morin, C. Metz, ... G. Genette, *Análisis estructural del relato* (2ª ed.) (pp. 193-208). Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Genette, G. (1989a). *Figuras III*. España: Lumen.
- Genette, G. (1989b). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Genette, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Gil Cantero, F. (1999). Las bases teóricas de las narraciones autobiográficas de los docentes. *Teoría de la educación*, (11), 159-181.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.

- Girard, R. (2005). *La violencia y lo sagrado* (4ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- Givone, S. (1994). Interpretación y libertad. Conversación con Luigi Pareyson. En G. Vattimo (Comp.), *Hermenéutica y racionalidad* (pp. 19-28). Colombia: Norma.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. USA: Aldine Transaction.
- Gómez Nashiki, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839-870.
- Gómez Redondo, F. (2008). *Manual de Crítica Literaria contemporánea*. España: Castalia Universidad.
- Goodson, I. (Ed.) (1992). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.
- Goodson, I. (1995). *The Making of Curriculum. Collected Essays*. Washington DC, London: The Falmer Press.
- Goodson, I. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives: studies in education and change*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Ocatadro-EUB.
- Goodson, I. (2008). *Investigating the Teacher's Life and Work*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Goodson, I. & Anstead, C. (2011). *The Life of a School*. New York: Peter Lang.
- Goodson, I. & Gill, S. (2011). *Narrative Pedagogy. Life History and Learning*. New York: Peter Lang.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (Eds.) (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Londres: Open University Press.
- Goodson, I. & Walker, R. (1991). *Biography, Identity and Schooling: Episodes in Educational Research*. United King and USA: The Falmer Press.
- Greco, J. (2012). Recent Work on Testimonial Knowledge. *American Philosophical Quarterly*, 49(1), 15-28.
- Grondin, J. (2000). *Hans-Georg Gadamer: una biografía*. Barcelona: Herder.
- Grondin, J. (2002). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder.

- Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. Barcelona: Herder.
- Grondin, J. (2007). La fusión de horizontes. ¿La versión gadameriana de la *adaequatio rei et intellectus*? En M. Aguilar Rivero y M. A. González Valerio (Coords.), *Gadamer y las Humanidades I. Ontología, Lenguaje y Estética* (pp. 23-42). México: UNAM.
- Grondin, J. (2014). *A la escucha del sentido. Conversaciones con Marc-Antoine Vallée*. Barcelona: Herder.
- Guba, E. (2008). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6ª ed.) (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum. *Journal Curriculum Studies*, 23(3), 207-218.
- Gudmundsdottir, S. (2005). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-71). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gusdorf, G. (1991). Condiciones y límites de la autobiografía. *Anthropos (Suplemento. La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental)*, (29), 9-18.
- Gusdorf, G. (2012). La autenticidad. En M. P. Saiz Cerrada y R. Baena. *RILCE. Revista de Filología Hispánica. Monográfico. Identidad y representación en el discurso autobiográfico*, 28(1), 18-48.
- Haba, E. P. (1978). Lo racional y lo razonable. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, XVI(43), 1-32.
- Habermas, J. (1973). Contra un racionalismo menguado de modo positivista. En T. Adorno, K. Popper, R. Dahrendorf, J. Habermas, H. Albert y H. Pilot, *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus.
- Habermas, J. (2006). *Entre naturalismo y religión*. España. Paidós.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: FCE.
- Hadot, P. (1999). *Philosophy as a Way of Life. Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. Uk & USA: Blackwell.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.



- Hagood, M. J. (1939/2010). *Mothers of the South: Portraiture of the White Tenant Farm Woman*. USA: University of North California Press.
- Halkes, R & Olson, K. O. (Eds.) (1984). *Teacher Thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Holland: Swets & Zeitlinger.
- Hamann, B. (1992). *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. España: Vicens Vives.
- Han, B. C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Hansen, D. T. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Books.
- Hardin, R. (2010). *Confianza y confiabilidad*. México: FCE.
- Harich, W. (1988). Anexo. ¿Es la sociología una ciencia crítica del hombre? Una controversia radiofónica entre Theodor W. Adorno y Arnold Gehlen. En W. Harich, *Crítica de la impaciencia revolucionaria* (pp. 175-194). Barcelona: Crítica.
- Heidegger, M. (1990). *De camino al habla*. España: Odós.
- Heidegger, M. (2002a). *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles (Indicación de la situación hermenéutica) [Informe Natorp]*. Madrid: Trotta.
- Heidegger, M. (2002b). *Serenidad*. Barcelona: El Serbal.
- Heidegger, M. (2003a). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Heidegger, M. (2003b). *Camino de campo*. Barcelona: Herder.
- Heidegger, M. (2007). *Los conceptos fundamentales de la metafísica. Mundo, finitud, soledad*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (2010). *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (2015). *Construir, habitar, pensar*. Madrid: La Oficina.
- Heisenberg, W. (2000). *Physics and Philosophy. The Revolution in Modern Science*. England: Penguin Books.
- Herbart, J. F. (1904). *Outlines of Educational Doctrine*. London: Macmillan & Co.
- Herbart, J. F. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Humanitas.
- Herder, J. G. (1982). Ensayo sobre el origen del lenguaje. En J. G. Herder, *Obra selecta* (pp. 131-232). Madrid: Alfaguara.

- Hernández, M. (1983). *Antología*. Barcelona: Visor.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hinchman, L. P. & Hinchman, S. K. (1997). *Memory, Identity, Community. The Idea of Narrative in the Human Sciences*. USA: State University of New York Press.
- Hölderlin, F. (1995). *Poesía completa* (5ª ed.). España: Ediciones 29.
- Holly, M. L. (1989). *Writing to Grow: Keeping a Personal-Professional Journal*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- Horkheimer, M. (1971). La utopía. En A. Neusüss, *Utopía*. Barcelona: Barral Editores.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- Horkheimer, M. (2000). *Anhelos de justicia. Teoría crítica y religión*. Madrid: Trotta.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- Hoyos, A. J. (2005). *Conversar y trabajar juntos desde una propuesta didáctica reflexiva*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Hoyos, A. J. (2008). La autobiografía como estrategia para formar maestros. En A. J. Hoyos, *La presencia del otro en los procesos de formación* (pp. 53-84). Medellín: Universidad de Medellín.
- Hoyos, J. J. (2011). *Escribiendo historias. El arte y el oficio de narra en el periodismo*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Qurrículum*, (2), 139-159.
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Huberman, M. & Miles, M. (1994). "Data mangement and Analysis Methods". En N., Denzin & Y., Lincoln. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). London: Sage.
- Hume, D. (1988). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Madrid: Alianza.
- Husserl, E. (1962). *Lógica formal y lógica trascendental. Ensayo de una crítica de la razón lógica*. México: Centro de estudios filosóficos UNAM.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica

- Ibabe Erostarbe, I. (2000). Memoria de testigos: recuerdo de acciones e información descriptiva de un suceso. *Psicothema*, 12(4), 574-578.
- Ibáñez Peinado, J. (2013). *Psicología e investigación criminal: el testimonio*. Recuperado de <http://libros-revistas-derecho.vlex.es/app#vid/testimonio-215454085>
- Ignacio de Loyola, san (1977). Ejercicios espirituales. En *Obras completas* (pp. 167-290). Madrid: BAC.
- Imbernón, F. (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (Coord.) (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿Cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>
- Inda Ortiz de Zárate, F. J. (2001). Testimonio, psicología y ley. *Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, (15), 215-248.
- Innerarity, D. (2001). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- Isidoro, de Sevilla, san (2004). *Etimologías*. Madrid: BAC.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Jackson, P. (2005). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En H. McEwan y K. Egan. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 25-51). Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P., Boostrom, R. y Hansen, D. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jara, R. (1986). Prólogo. In: R. Jara y H. Vidal. *Testimonio y literatura* (pp. 1-6). Minnesota: Society for the study of contemporary hispanic and lusophone revolutionary literatures.
- Jaspers, K. (1967). *Psicología de las concepciones del mundo*. Madrid: Gredos.
- Jaspers, K. (1968). *Fe filosófica*. Buenos Aires: Losada.
- Jay, M. (1989). *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*. Madrid: Taurus.

- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Argentina: Buenos Aires.
- Johnson, K. E. & Golombek, P. R. (2002). *Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development*. USA: Cambridge University Press.
- Jordán, J. A. (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista Española de Pedagogía*, LXI(224), 173-152.
- Jordán, J. A. (2009). Vínculos densos entre profesores y alumnos: el amor, la responsabilidad y la esperanza pedagógicas. En, *La escuela hoy. La teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento*. XXVIII Seminario interuniversitario de teoría de la educación llevado a cabo en Oviedo. Recuperado de <http://www.redsite.es/docu/28site/JORDAN%203.pdf>
- Jordán, J. A. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 14(1), 59-87.
- Jordán, J. A. (2015). La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: una mirada nueva desde Max van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, LXXIII(261), 381-396.
- Jordán, J. A. y Arriagada, J. J. (2016). La responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial: una investigación desde el método «FH» de Max Van Manen. *Teoría de la educación*, 28(1), 131-157.
- Josselson, R. (2006). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. *Narrative Inquiry*, 16(1), 3-10.
- Jullien, F. (2012). *Filosofía del vivir*. Barcelona: Octaedro.
- Kaminsky, G. (Comp.) (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La Marca.
- Kant, E. (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kant, E. (1998a). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Kant, E. (1998b). ¿Qué es la Ilustración? En E. Kant, *Filosofía de la historia* (pp. 25-38). Colombia: FCE.
- Kant, E. (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. España: Espasa Calpe.
- Kant, E. (2005a). *Crítica de la razón práctica*. México: FCE, UAM, UNAM.
- Kant, E. (2005b). *Prolegómenos a toda metafísica del futuro*. Buenos Aires: Losada.

- Kapardis, A. (2003). *Psychology and Law. A critical introduction* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Kenyon, G. M. (2005). Ethical Issues in Ageing and Biography. In R. Miller (Ed.), *Biographical Research Methods* (Vol. IV, pp. 313-330). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Kertész, I. (1999). *Un instante de silencio en el paredón*. Barcelona: Herder.
- Kierkegaard, S. (1955a). *Diario íntimo*. Buenos Aires: Santiago Rueda.
- Kierkegaard, S. (1955b). *Estética y ética en la formación de la personalidad*. Buenos Aires: Nova.
- Kierkegaard, S. (2000). Sobre el concepto de ironía. En S. Kierkegaard, *Escritos de Søren Kierkegaard. Vol. I. De los papeles de alguien que todavía vive. Sobre el concepto de ironía* (pp. 67-356). Madrid: Trotta.
- Kierkegaard, S. (2007). *El concepto de la angustia*. Madrid: Alianza.
- Kierkegaard, S. (2009). *Postscriptum no científico y definitivo a Migajas filosóficas*. México: Universidad Iberoamericana.
- Kierkegaard, S. (2011). *Para un examen de sí mismo recomendado a este tiempo*. Madrid: Trotta.
- Kohli, M. (1993). Biografía, relato, texto, método. En J. M. Marinas y C. Santamarina, *La historia oral. Métodos y experiencias* (pp. 173-196). Madrid: Debate.
- Kohli, M. (2005). Social Organization and Subjective Construction of the Life Course. In R. Miller (Ed.), *Biographical Research Methods* (Vol. II, pp. 39-63). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Kòjeve, A. (2006). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Kundera, M. (1987). *El arte de la novela*. Barcelona: Tusquets.
- Kundera, M. (1995). *La lentitud*. Barcelona: Tusquets.
- Küng, H. (1977). *Ser cristiano*. Madrid: Cristiandad.
- Küng, H. (2002). *Libertad conquistada*. Madrid: Trotta.
- Lackey, J. (2008). *Learning from Words: Testimony as a Source of Knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Lackey, J. & Sosa, E. (2006). *The Epistemology of Testimony*. New York: Oxford University Press.
- Laín Entralgo, P. (1968). *Teoría y realidad del otro. Vol. II: Otredad y proximidad*. Madrid: Revista de Occidente.

- Laín Entralgo, P. (1978). *Antropología de la esperanza*. España: Guadarrama.
- Larrosa, J. (1998). El arte de amar, el arte de educar. *Alternativas*, III(12), 59-73.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, (19), 87-112.
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación* (2a ed.). Argentina: Miño y Dávila.
- Le Breton, D. (2009). *El silencio*. Madrid: Sequitur.
- Le Breton, D. (2014). *Caminar. Elogio de los caminos y de la lentitud*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Leitch, T. M. (1986). *What Stories Are. Narrative Theory and Interpretation*. USA: The Pennsylvania State University Press.
- Lejeune, P. (1994). *El pacto biográfico y otros estudios*. España: MEGAZUL-ENDYMION.
- Léon-Dufour, X. (1965). *Vocabulario de Teología Bíblica*. Barcelona: Herder.
- Levi, P. (2005). *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: El Aleph.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. España: Paidós.
- Levinas, E. (1997). *De lo Sagrado a lo Santo. Cinco nuevas lecturas talmúdicas*. Barcelona: Riopiedras.
- Levinas, E. (2005). *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger*. Madrid: Síntesis.
- Levinas, E. (2009). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI Editores.
- Levinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (2012a). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (2012b). *Dios, la muerte y el tiempo*. Madrid: Cátedra.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Lindón, A. (Coord.) (2000). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. España: Anthropos.

- Lindsay, R. C.; Ross, D. F.; Read, J. D. & Toglia, M. P. (Eds.) (2007). *The Handbook of Eyewitness Psychology. Vol. II: Memory for People*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lipovetsky, G. (2016). *De la ligereza*. Barcelona: Anagrama.
- Lipton, P. (1998). The Epistemology of Testimony. *Studies in the History and Philosophy of Science*, 29(1), 1-31.
- Lledó, E. (1999). *El silencio de la escritura*. Madrid: Espasa Calpe.
- Lombardo, E. y Krzemien, D. (2008). La Psicología del curso de vida en el marco de la Psicología del Desarrollo. *Revista Argentina de Sociología*, 6(10), 111-120.
- Lubac, H. de (1967). *El drama del humanismo ateo*. Madrid: Epesa.
- Lucrecio (2003). *La naturaleza*. Madrid: Gredos.
- Luhmann, N. (2005). *Confianza*. España: Anthropos, México: Universidad Iberoamericana, Chile: Instituto de Sociología. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Liotard, J. F. (2006). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MacDonald, K. & Tipton, C. (1993). "Using documents". En G., Gilbert. (Comp.), *Researching social life* (pp. 187-200). London: Sage.
- Machado, A. (1995). *Poesías completas* (21ª ed). España: Espasa Calpe.
- MacIntyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Macintyre Latta, M. & Latta, J. H. (2010). Narrative Inquiry Invites Professional Development: Educators Claim the Creative Space of Praxis. *The Journal of Educational Research*, (103), 137-148.
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historias de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). España: Gedisa.
- Mallimaci, F. y Salvia, A. (Coords.) (2005). *Los nuevos rostros de la marginalidad: la supervivencia de los desplazados*. Buenos Aires: Biblos.
- Mannheim, K. (1987). *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. México: FCE.
- Manzanero, A. (2008). *Psicología del testimonio: una aplicación de los estudios sobre la memoria*. España: Pirámide.
- Manzanero, A. (2010). *Memoria de testigos: obtención y valoración de la prueba testifical*. Madrid: Pirámide.

- Marcel, G. (1956). *El hombre problemático*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Marcel, G. (2003). *Ser y tener*. Madrid: Caparrós.
- Marcuse, H. (1986). *Ensayos sobre política y cultura*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Marinas, J. C. y Santamarina, C. (1993). *La historia oral. Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Marion, J. L. (2008). *Siendo dado. Ensayo para una fenomenología de la donación*. Madrid: Síntesis.
- Marion, J. L. (2010). *Dios sin el ser*. España: Ellago Ediciones.
- Marotzki, W. (2004). Qualitative Biographical Research. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke, *A Companion to Qualitative Research* (pp. 101-107). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Marquard, O. (2000a). *Adiós a los principios: estudios filosóficos*. València: Alfons el Magnànim.
- Marquard, O. (2000b). *Apología de lo contingente*. València: Alfons el Magnànim.
- Marquard, O. (2001). *Filosofía de la compensación. Escritos sobre antropología pedagógica*. España: Paidós.
- Marquard, O. (2006). *Felicidad en la infelicidad. Reflexiones filosóficas*. Buenos Aires: Katz.
- Martín Velasco, J. (1988). *Increencia y evangelización: del diálogo al testimonio*. España: Sal Terrae.
- Martín Velasco, J. (2012). La sal y la luz. Dos dimensiones de la presencia de las comunidades cristianas en la sociedad. *Sal Terrae*, (100), 295-308.
- Martínez, E. M. y Quintero Mejía, M. (2016). Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 301-313.
- Martínez Bonafé, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 527-547). Madrid: Morata
- Martínez Miguélez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez Ruiz, M. A de los y Sauleda i Parés, N. (2002). *La narrativa de los profesores: una perspectiva situada*. Alicante: ECU.



- Martínez Valdivia, E. (2016). Situaciones de fracaso escolar: aprender de la experiencia (tesis doctoral). Recuperada de <https://hera.ugr.es/tesisugr/26136132.pdf>
- März, F. (1964). *Dos ensayos de pedagogía existencial*. Barcelona: Herder.
- Mate, M. R. (2003). *Memoria de Auschwitz: actualidad moral y política*. Madrid: Trotta.
- Mate, M. R. (2008). Testimonio, verdad, justicia. En A. Rocha de la Torre (Ed.), *La responsabilidad del pensar. Homenaje a Guillermo Hoyos Vásquez* (pp. 531-543). Colombia: Ediciones Uninorte.
- Mate, M. R. (2012). La práctica de la justicia victimal y el valor público del testimonio de las víctimas del terrorismo. *Eguzkilore*, (26), 193-199.
- Maturana, H. (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida? II. Los fundamentos biológicos del conocimiento*. España: Anthropos, México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESCO).
- McEwan, H. (2005). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu.
- McEwan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mead, M. (1972). *Educación y cultura*. Argentina: Paidós.
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mèlich, J. -C. (1987). Fonaments i finalitats pedagògiques segons una filosofia de l'educació existencial. *Educar*, (11), 67-77.
- Mèlich, J. -C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. España: Anthropos.
- Mèlich, J. -C. (1998a). *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*. España: Anthropos, México: Escuela de Ciencias de la Educación.
- Mèlich, J. -C. (1998b). *Antropología simbólica y acción educativa*. España: Paidós.
- Mèlich, J. -C. (2000). Narración y hospitalidad. *Anàlisi*, (25), 129-142.
- Mèlich, J. -C. (2001). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. España: Anthropos, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Mèlich, J. -C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. -C. (2006a). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (5), 115-124.

- Mèlich, J. -C. (2006b). La persistencia de la metamorfosis. En J. -C. Mèlich. *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación* (pp. 71-99). Argentina: Miño y Dávila.
- Mèlich, J. -C. (2008). Antropología narrativa y educación. *Teoría de la educación*, 20, 101-124.
- Mèlich, J. -C. (2009). Ética y narración. *Ars Brevis*, (15), 136-150.
- Mèlich, J. -C. (2010a). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. -C. (2010b). La zona sombría de la moral. En J. -C. Mèlich y A. Boixader (Coords.). *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación* (pp. 37-61). Barcelona: Graó.
- Mèlich, J. -C. (2010c). *El otro de sí mismo*. Barcelona: UOC.
- Mèlich, J. -C. (2011). Introducción al pensamiento de Lluís Duch: el trabajo del símbolo. En J. -C., Mèlich; I., Moreta, y A., Vega. *Empalabrar el mundo* (pp. 11-30). Barcelona: Fragmenta.
- Mèlich, J. -C. (2012a). *Filosofía de la finitud* (2ª ed.). Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. -C. (2012b). Paradojas (Una nota sobre el perdón y la finitud). *Ars Brevis*, (18), 122-134.
- Mèlich, J. -C. (2013). El sentido pedagógico de la vida humana. En A. Ortiz Osés, B. Solares y L. Garagalza (Eds.), *Claves de la existencia. El sentido plural de la vida humana* (pp. 110-119). España: Anthropos; México: Universidad Nacional Autónoma de México – Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Mèlich, J.-C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. -C. (2015). *La lectura como plegaria. Fragmentos filosóficos I*. Barcelona: Fragmenta.
- Mèlich, J. -C. (2016). *La prosa de la vida. Fragmentos filosóficos II*. Barcelona: Fragmenta.
- Melloni, J. (2013). *Sed de ser*. Barcelona: Herder.
- Melloni, J. (2015). La revelación. En J. Melloni y J. Cobo, *Dios sin Dios* (pp. 11-34). Barcelona: Fragmenta.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-106). España: Gedisa.
- Merril, B. & West, L. (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

- Merton, T. (2001). *Humanismo cristiano. Cuestiones disputadas*. Barcelona: Kairós.
- Metz, J. B. (1973). Breve apología de la narración. *Concilium*, (85), 222-238.
- Metz, J. B. (1979). *La fe en la historia y la sociedad. Esbozo de una teología política fundamental para nuestro tiempo*. Madrid: Cristiandad.
- Metz, J. B. (1991). *Por una cultura de la memoria*. España: Anthropos.
- Metz, J. B. (2007). *Memoria passionis. Una evocación provocadora en una sociedad pluralista*. España: Sal Terrae.
- Metz, J. B. y Wiesel, E. (1996). *Esperar a pesar de todo*. Madrid: trota.
- Miguel, J. M. de (1996). *Auto/biografías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Mills, C. W. (1961). *La imaginación sociológica*. México: FCE.
- Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. *Perfiles educativos*, XXXII(130), 25-48.
- Mira, J. (1990). Psicólogos del testimonio, ¿un peritaje de lujo? *Estudios de Psicología*, (42), 101-113.
- Miroux, J. P. (2005). *La autobiografía: Las escrituras del yo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Moger, A. S. (1982). That Obscure Object of Narrative. *Yale French Studies*, (63), 129-138.
- Moody, H. R. (1988). From informed consent to negotiated consent. *The Gerontologist (Special supplement on autonomy and long-term care)*, (28), 64-70.
- Monserrat i Vallvè, A. de (2011). *El tacte educatiu. Bases per a una proposta de formació* (tesis doctoral). Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/83994>.
- Montaigne, M. de (2005). *Ensayos I*. Madrid: Gredos.
- Morin, E. (s. f.). *Antropología de la libertad*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/Gatojazzy/edgar-morin-antropologa-de-la-libertad>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia: Santillana.
- Morin, E. (2006). *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- Moriña Díez, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, (353), 667-690.

- Morla Asensio, V. (1994). *Libros sapienciales y otros escritos*. España: Verbo Divino.
- Mounier, E. (2005). *El personalismo*. México: Maica librerías editores.
- Murillo, G. J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI* (tesis doctoral). Recuperada de [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4555/1/GabrielJaimeMurillo\\_2016\\_investigacionBiograficoNarrativa.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4555/1/GabrielJaimeMurillo_2016_investigacionBiograficoNarrativa.pdf)
- Mussy, L. G. de y Valderrama, M. (2010). *Historiografía posmoderna. Conceptos, figuras, manifiestos*. Chile: RIL.
- Nagel, T. (1986). *The View from Nowhere*. New York: Oxford University Press.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1994). Análisis de datos. En J. Delgado y J. Gutiérrez. (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking. A Study of Teaching as Work*. Londres: Routledge.
- Nicolescu, B. (2008). *Transdisciplinarity. Theory and Practice*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Nietzsche, F. (1998). *Ecce homo*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2002a). *El crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo*. España: Edaf.
- Nietzsche, F. (2002b). *La gaya ciencia*. España: Edaf.
- Nietzsche, F. (2003). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2005a). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2005b). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2006). *La voluntad de poder*. España: Edaf.
- Nietzsche, F. (2007). *El Anticristo*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2008). *Fragmentos póstumos (1885-1889). Vol. IV (2ª ed.)*. Madrid: Tecnos.
- Nietzsche, F. (2011). El nacimiento de la tragedia. En F. Nietzsche, *Obras completas. Vol. I. Escritos de juventud* (pp. 323-438). Madrid: Tecnos.
- Nietzsche, F. (2012). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. En F. Nietzsche. *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento* (pp. 21-38). Madrid: Tecnos.

- Núñez, V. (2007). ¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? *Propuesta Educativa*, 16(27), 37-49.
- Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.
- Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la época helenística*. España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Onega, S. & García Landa, J. A. (1996). Introduction. In S. Onega & J. A. García Landa, *Narratology: An Introduction* (pp. 1-41). New York: Longman.
- Ouaknin, M. A. (2006). *Elogio de la caricia*. Madrid: Trotta.
- Pagès, A. (2006). *Al filo del pasado. Filosofía hermenéutica y transmisión cultural*. Barcelona: Herder.
- Panikkar, R. (2015). Invitación a la sabiduría. En R. Panikkar, *Obras completas. Mística y espiritualidad. Espiritualidad, el camino de la Vida* (pp. 463-543). Barcelona: Herder.
- Pascal, B. (2012). Pensamientos. En B. Pascal, *Las provinciales, Opúsculos, Cartas, Pensamientos, Obras matemáticas, Obras físicas* (pp. 325-689). Madrid: Gredos.
- Passeggi, M. C. da (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 25-40.
- Peña Vial, J. (2002). *La Poética del Tiempo: ética y estética de la narración*. Chile: Editorial Universitaria.
- Peña Vial, J. (2014). La vida exige ser narrada. *Anuario Filosófico*, 47(3), 567-587.
- Pereda, C. (2009). *Sobre la confianza*. Barcelona: Herder.
- Pérez Posada, D. C., Arrieta Osorio, F. D., Quintana Castillo, J. y Londoño Vásquez, D. A. (2016). Análisis de narrativas de los y las estudiantes con bajo rendimiento académico de algunas instituciones de educación secundaria del departamento de Antioquia en el año 2013. *Katharsis*, (21), 273-310.
- Peris Blanes, J. (2005). *La imposible voz. Memoria y representación de los campos de concentración en Chile: la posición del testigo*. Chile: Cuarto Propio.

- Peris Blanes, J. (2008). *Historia del testimonio chileno: de las estrategias de denuncia a las políticas de memoria*. Valencia: Universidad de Valencia, Facultad de Filología, Traducción y Comunicación.
- Pessoa, F. (2001). *Aforismos*. Buenos Aires: Emecé.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. España: Labor.
- Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo* (5ª. ed.): México: Siglo XXI Editores.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pieper, J. (2003). *Las virtudes fundamentales* (8ª ed.). Madrid: Riap.
- Pimentel, L. A. (2005). *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa* (3ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Pinar, W. (1985). Autobiography and an Architecture of Self. *Curriculum Theory*. En W. Pinar, *Autobiography, Politics and Sexuality: Essays in Curriculum Theory 1972-1992*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. (2004). *What is Curriculum Theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. (2008). Understanding Curriculum as Autobiographical/Biographical Text. In W. Pinar, W. Reynolds, P. Slattery & P. Taubman, *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses* (pp. 515-566). USA: Peter Lang.
- Pinnegar, S. & Daynes, J. G. (2007). Locating Narrative Inquiry Historically. Thematics in the Turn on Narrative. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology* (pp. 3-34). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Platón (1986). *República (Diálogos Vol. 4)*. Madrid: Gredos.
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. España: Siglo XXI Editores.
- Poincaré, H. (1964). *El valor de la ciencia*. España: Espasa Calpe.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. USA: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.

- Polkinghorne, D. E. (2005). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. In R. Miller (Ed.), *Biographical Research Methods*. (Vol. II. pp. 69-98). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. (2006). *La sociedad abierta y sus enemigos*. España: Paidós.
- Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood*. New York: Vintage Books.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1988). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- Pujadas Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales* (2ª ed.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Querejeta Casares, L. M. (1999). Validez y credibilidad del testimonio. *Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, (13), 157-168.
- Quiceno, N. (2008). Puesta en escena, silencios y momentos del testimonio. El trabajo de campo en contextos de violencia. *Estudios Políticos*, (33), 183-210.
- Ramos, R. (2001). *Narrativas contadas, narrativas vividas. Un enfoque sistémico de la terapia narrativa*. España: Paidós.
- Rank, O. (1961). *El trauma del nacimiento*. Argentina: Paidós.
- Rawls, J. (1951). An Examination of the Place of Reason in Ethics by Stephen Edelston Toulmin. *The Philosophical Review*, 60(4), 572-580.
- Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el colapso del progenitor*. Barcelona: Anagrama.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Recas Bayón, J. (2006). *Hacia una hermenéutica crítica: Gadamer, Habermas, Apel, Vattimo, Rorty, Derrida y Ricoeur*. España: Biblioteca Nueva.
- Reguera, I. (1994). *El feliz absurdo de la ética (el Wittgenstein místico)*. Madrid: Tecnos.
- Reid, T. (2004). *Investigación sobre la mente humana según los principios del sentido común*. Madrid: Trotta.
- Ricoeur, P. (1984). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Docencia.
- Ricoeur, P. (1989). *Ideología y utopía*. España: Gedisa.

- Ricoeur, P. (1991). L'atestation: entre phénoménologie et ontologie. En J. Greisch et R. Kaerney, *Les métamorphoses de la raison herméneutique* (pp. 381-403). Paris: Cerf.
- Ricoeur, P. (1993). *Amor y justicia*. Madrid: Caparrós.
- Ricoeur, P. (1994). Hermenéutica del testimonio. En P. Ricoeur, *Fe y Filosofía* (pp. 125-157). Argentina: Almagesto y Docencia.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. España: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. España: Arrecife.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (2ª ed.). México: FCE.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Argentina: FCE.
- Ricoeur, P. (2004a). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico* (5ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2004b). *La memoria, la historia, el olvido*. Argentina: FCE.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25(2), 9-22.
- Ricoeur, P. (2008). *Tiempo y Narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción* (5ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2016). Appropriation. In P. Ricoeur, *Hermeneutics and the Human Sciences. Essays on Language, Action and Interpretation* (pp. 144-156). Cambridge: Cambridge University Press.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Riessman, C. K., & Speedy, J. (2007). Narrative inquiry in the psychotherapy professions: A critical review. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology* (pp. 426-456). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.



- Rof Carballo, J. (1961). *Urdimbre afectiva y enfermedad: introducción a una medicina dialógica*. Barcelona: Labor.
- Rof Carballo, J. (1988). *Violencia y ternura*. España: Espasa Calpe.
- Rogers, C. R. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. España: Paidós.
- Rojas, F. de (2008). *La Celestina*. Ecuador: Libresa.
- Roldán, I. (2013). El testimonio. Aportes a la construcción de la memoria histórica. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(2), 222-226.
- Romano, C. (2012). *El acontecimiento y el mundo*. Salamanca: Sígueme.
- Rombach, H. (2004). *El hombre humanizado*. Barcelona: Herder.
- Rorty, R. (1989). Solidarity or Objectivity? In M. Krausz, *Relativism: Interpretation and Confrontation* (pp. 167-183). Notre Dame. University of Notre Dame Press.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. España: Paidós.
- Rorty, R. (1994). *Consequences of Pragmatism*. USA: University of Minnesota Press.
- Rorty, R. (1998). *Pragmatismo y política*. España: Paidós.
- Rorty, R. (2000). *El pragmatismo, una versión*. España: Ariel.
- Rorty, R. (2002). *Filosofía y futuro*. España: Gedisa.
- Rosenthal, G. (2005). Biographical Research. In R. Miller (Ed.), *Biographical Research Methods* (Vol. III, pp. 26-57). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Rosenwald G. C. & Ochberg, R. L. (Eds.) (1992). *Storied Lives: The Cultural Politics of Self-Understanding*. New Haven: Yale University Press.
- Rousseau, J. J. (1979). *Las confesiones*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rousseau, J. J. (1990). *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza.
- Rousseau, J. J. (2013). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Runge Peña, A. K. (2003). Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. *Revista Educación y Pedagogía*, XV(37), 219-232.
- Runge Peña, A. K. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge Peña, A. K. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico,

- la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. *Educación y cultura*, (88), 46-55.
- Runge Peña, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario educativo*, (62), 201-240.
- Runge Peña, A. K. (2015). La mimesis como adaptación y formación en la teoría de Horkheimer y Adorno: Aspectos teórico-críticos relevantes. *Katharsis*, (19), 151-180.
- Runge Peña, A. K. y Carrillo David, S. C. (2013). Megajardines infantiles: heterotopías para el gobierno de la población infantil en Medellín. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 239-260.
- Runge Peña, A. K. y Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Guillermo de Ockham: Ciencias humanas, sociales y económicas*, 9(2), 13-25.
- Runge Peña, A. K. y Muñoz Gaviria, D. A. (2005a). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 51-81.
- Runge Peña, A. K. y Muñoz Gaviria, D. A. (2005b). Educación, formación, pedagogía y crisis de la modernidad: la reivindicación del ser humano como ser crístico. En A. Arellano Duque (Coord.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 343-376). España: Anthropos, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Runge Peña, A. K. y Muñoz Gaviria, D. A. (2010). Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad. *Revista Colombiana de Educación*, (59), 112-133.
- Runge Peña, A. K. y Muñoz Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96.
- Runge Peña, A. K., Muñoz Gaviria, D. A. y Ospina Cruz, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (43), 9-28.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2000). Data Management and Analysis Methods. In N. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.) (pp. 769-802). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Colombia: Seix Barral.

- Santamarina, C. y Marinas, J. M. (1994). Historias de vida e historia oral. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 257-283). Madrid: Síntesis.
- Sarabia, B. (1985). Historias de vida. *Revista Española de Investigaciones Científicas*, (29), 165-186.
- Sarabia, B. (1996). Documentos personales: historias de vida. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Coomp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (2ª ed.) (pp. 223-244). Madrid: Alianza.
- Sarbin, T. R. (1986). The Narrative as a Root Metaphor for Psychology. En T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct* (pp. 3-21). USA: Praeger.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Sartre, J. P. (1963). Cuestiones de método. En J. P. Sartre, *Crítica de la razón dialéctica I* (pp. 13-156). Buenos Aires: Losada.
- Sartre, J. P. (1975). *El idiota de la familia. Gustave Flaubert desde 1821 a 1857* (2ª ed.). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Sartre, J. P. (1993). *El ser y la nada*. España: Altaya.
- Sartre, J. P. (2003a). *La náusea*. Buenos Aires: Sol 90.
- Sartre, J. P. (2003b). *El existencialismo es un humanismo*. Argentina: Losada.
- Sartre, J. P. (2005). *A puerta cerrada*. Buenos Aires: Losada.
- Sautu, R. (2004). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En R. Sautu (Comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de los testimonios de los autores*. (2ª ed.). (pp. 21-61). Argentina: Lumiere.
- Savater, F. (2008). *El valor de educar*. España: Ariel.
- Scheler, M. (1994). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada.
- Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento y otros escritos*. Madrid: Biblioteca Palabra.
- Schleiermacher, F. (1999). *Los discursos sobre hermenéutica*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Scholes, R. (1981). Language, Narrative, and Anti-Narrative. En J. T. Mitchell (Ed.), *On Narrative* (pp. 200-208). Chicago & London: University of Chicago Press.
- Scholes, R., Phelan, J. & Kellogg, R. (2006). *The nature of narrative*. New York: Oxford University Press.

- Schökel, L. A. y Bravo, J. M. (1994). *Apuntes de Hermenéutica*. Madrid: Trotta.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schulze, Theodor (1993). Pedagogía de orientación biográfica. *Educación (Tübingen)*, (48), 78-100.
- Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social. Escritos I* (2ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Selden, R. (Ed.) (2010). *Historia de la crítica literaria del siglo XX. Del Formalismo al Postestructuralismo*. Madrid: Akal.
- Séneca, L. A. (1990). *De la brevedad de la vida*. Barcelona: Aguilar.
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza.
- Serna Arango, J. (2009). *Somos tiempo. Crítica a la simplificación del tiempo en Occidente*. España: Anthropos, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Shakespeare, W. (2004). *Hamlet*. Colombia: Norma.
- Shaw, P. C. (1930/1966). *The Jack-Roller. A Delinquent Boy's Own Story*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Sibila, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Argentina: FCE.
- Sierra Nieto, J. E. (2013). La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar (tesis doctoral). Recuperada de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6739?show=full>
- Skłodowska, E. (1985). Aproximaciones a la forma testimonial: la novelística de Miguel Barnet. *Hispanamérica*, (40), p. 23-33.
- Skłodowska, E. (2002). Miguel Barnet y la novela-testimonio. *Revista Iberoamericana*, LXVIII(200), 799-806.
- Smith, L. (1994). Biographical Method. In: N. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 286-305). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Sobral Fernández, J. y Prieto Ederra, Á. (1993). Persuasión y testificación: una (re)visión de la credibilidad social del testimonio. *Psicoteham*, (5), 393-410.
- Spang, K. (1993). *Géneros literarios*. Madrid: Síntesis.
- Spector Mersel, G. (2010). Narrative Research. *Narrative Inquiry*, 20(1), 204-225. doi 10.1075/ni.20.1.10spe

- Stein, E. (2003). The admissibility of expert testimony about cognitive science research on eyewitness identification. *Law, Probability and Risk*, 2, 295-303.
- Steiner, G. (2001). *Nostalgia del absoluto*. Barcelona: Siruela.
- Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. España: Gedisa.
- Stenhouse, L. (1967). *Cultura y educación*. España: Publicaciones M. C. E. P.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Super, D. E. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Rialp.
- Sutherland, E. H. (1937/1989). *The Professional Thief*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Swearingen, C. J. (1990). The narration of dialogue and narration within dialogue: The transition from story to logic. In B. K. Britton & A. D. Pellegrini (Eds.), *Narrative thought and narrative language* (pp. 173-197). Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Szurmak, J. & Thuna, M. (2013). Tell Me a Story: The Use of Narrative as a Tool for Instruction. In D.M. Mueller, *Imagine, Innovate, Inspire. Proceedings of the ACRL 2013 Conference* (pp. 546-552). Chicago: Association of College and Research Libraries.
- Tamayo, J. J. (2012). *Invitación a la utopía. Estudio histórico para tiempos de crisis*. Madrid: Trotta.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. España: Paidós, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. España: Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Teufel, E. (2003). Discurso de homenaje. En J. Habermas, R. Rorty, G. Vattimo, M. Theunissen, G. Figal, R. Bubner, ... H. U. Gumbrecht. *El ser que puede ser comprendido es lenguaje* (pp. 23-39). Madrid: Síntesis.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. La historia oral*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Tillich, P. (1968). *El coraje de existir*. Barcelona: Estela.

- Tillich, P. (1982-1984). *Teología sistemática I, II, III*. Salamanca: Sígueme.
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. España: Gedisa.
- Todorov, T. (1970). Las categorías del relato literario. En R. Barthes, A. Greimas, C. Bremond, J. Gritti, V. Morin, C. Metz, ... G. Genette, *Análisis estructural del relato* (2ª ed.) (pp. 155-192). Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Todorov, T. (1973). *¿Qué es el estructuralismo? Poética*. Buenos Aires: Losada.
- Todorov, T. (1977). *The poetics of Prose*. Oxford: Basil Blackwell.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. España: Paidós.
- Toglia, M. P.; Read, J. D.; Ross, D. F., & Lindsay, R. C. (Eds.). (2007). *The Handbook of Eyewitness Psychology. Vol. I: Memory for Events*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Toolan, M. (2001). *Narrative. A critical linguistic introduction* (2nd ed.). London, New York: Routledge.
- Torrallba, F. (1998). *Antropología del cuidar*. España: Institut Borja de Bioética y Fundación MAPFRE de Medicina.
- Torrallba, F. (2007). *El arte de saber escuchar*. España: Milenio.
- Torrallba, F. (2011a). *La lógica del don*. España: Khaf.
- Torrallba, F. (2011b). *Sobre la hospitalidad. Extraños y vulnerables como tú*. Madrid: PPC.
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Toulmin, S. (1979). *El puesto de la razón en la ética*. Madrid: Alianza.
- Toulmin, S. (2001). *Cosmópolis. El trasfondo de la Modernidad*. Barcelona: Península.
- Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón. El debate entre la racionalidad y la experiencia y la práctica personales en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Península.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.
- Traverso, E. (2001). *La historia desgarrada: ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Barcelona: Herder.

- Urdanibia, I. (2003). Lo narrativo en la posmodernidad. En: G. Vattimo et al., *En torno a la posmodernidad* (pp. 41-75). España: Anthropos.
- Valéry, P. (1990). *Teoría poética y estética*. Madrid: Visor.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valles Calatrava, J. (2008). *Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistemática*. Madrid: Iberoamericana.
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135-170.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. España: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. España: Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-65). España: Gedisa.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. España: Paidós.
- Vattimo, G. (2003). Posmodernidad: ¿Una sociedad transparente? En G. Vattimo et al., *En torno a la posmodernidad* (pp. 9-20). España: Anthropos.
- Vattimo, G. (2013). *De la realidad: fines de la filosofía*. España: Herder.
- Vidal, M. (1996). *Para comprender la solidaridad*. España: Verbo Divino.
- Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir. Ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo*. México: FCE.
- Vrij, A.; Akehurst, L.; Soukara, S. & Bull, R. (2004). Detecting deceit via analysis of verbal and nonverbal behaviour in children and adults. *Human Communication Research*, 30(1), 8-41.
- Vygotski, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.
- Waldenfels, B. (1992). Respuesta a lo ajeno. Sobre la relación entre la cultura propia y la cultura ajena. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, XXX(71), 1-6.

- Waldenfels, B. (2015). *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. España: Anthropos, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Walton, D. (2007). *Witness Testimony Evidence. Argumentation, Artificial intelligence and Law*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinrich, H. (1973). Teología narrativa. *Concilium*, (85), 210-221.
- Weintraub, K. J. (1991). Autobiografía y conciencia histórica. *Anthropos (Suplemento. La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental)*, (29), 18-33.
- White, M. (2002). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. España: Gedisa.
- Whyte, W. F. (1943/1993). *Street Corner Society: The Social Structure of an Italian Slum*. Chicago & London: Chicago & London: University of Chicago Press.
- Wiesel, E. (1996). The Holocaust as a Literary Inspiration. In E. Wiesel, L. Dawidowitz, D. Rabinowitz and R. McAfee Brown, *Dimensions of the Holocaust* (pp. 5-20). USA: Northwestern University Press.
- Wieviorka, A. (2006). *The Era of the Witness*. USA: Cornell University Press.
- Witherell, C. S. (2005). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio. En H. McEwan y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 72-85). Buenos Aires: Amorrortu.
- Wittgenstein, L. (1992). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza.
- Wolf, M. (1988). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Wolfe, T. (1977). *El Nuevo Periodismo*. Barcelona: Anagrama.
- Wolton, D. (2010). *Informar no es comunicar. Contra la idea tecnológica*. España: Gedisa.
- Woods, P. (1987). *La Escuela por Dentro. La etnografía en la Investigación Educativa*. España: Paidós.
- Wulf, C. (2002). El otro como punto de referencia para la educación en Europa. *Revista Española de Pedagogía*, LX(221), 5-26.
- Wulf, C. (2004). *Introducción a la Antropología de la Educación*. Barcelona: Idea Books.
- Xu, S. & Connelly, M. (2010). Narrative Inquiry for school-based research. *Narrative Inquiry*, 20(2), p. 349-370. doi: 10.1075/ni.20.2.06xu



Zeller, N. (2005). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En H. McEwan & K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 295-314). Buenos Aires: Amorrortu.

Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. México: Sexto Piso.