



*Pedagogy with character: approach to the pedagogical discipline  
as a field of reflection of the subject of education from Ricoeur*

*Pedagogía con carácter: aproximación  
a la disciplina pedagógica como campo  
de reflexión del sujeto de la educación  
a partir de Ricoeur*

MARC PALLARÈS PIQUER

(Universidad Jaume I de Castellón)  
pallarem@uji.es

JOSÉ VICENTE VILLALOBOS

(Universidad de la Costa / Universidad Católica de Temuco / Universidad de Zulia)  
jvillalo4@cuc.edu.co. jvillalobos@gmail.com

JUAN DIEGO HERNÁNDEZ ALBARRACÍN

(Universidad Simón Bolívar)  
j.hernandez@unisimonbolivar@edu.co

ISMAEL CABERO FAYOS

(Universidad Jaume I de Castellón)  
icabero@uji.es

DOI: <https://doi.org/10.15366/bp.2020.24.026>  
Bajo Palabra. II Época. N° 24. Pgs: 525-546



Recibido: 15/07/2020

Aprobado: 12/08/2020

## Resumen

Partimos de la idea de que la pedagogía se centra en un sujeto de la educación que necesita de nexos con lo posible desde el anclaje a experiencias existenciales. El objetivo es recurrir a la concepción de carácter ricoeuriana desde la emergencia por abarcar cuestiones de constitución y de validez en función de proporcionar sentido y entidad a la formación. El resultado radica en que la reflexividad otorgada por Ricoeur a la noción de carácter nos facilita aceptar la idea de acción como constructo psicosocial orientado hacia una apertura de sí encauzada al reconocimiento de sí con relación a los otros. Concluimos que la noción de carácter permite aproximar la disciplina pedagógica a la realidad educativa, dilucidando la complementariedad de expectativas que se encuentran inscritas en su dinámica de funcionamiento, remarcando la simetría latente entre hechos y análisis.

*Palabras clave: límite; ética; metafísica; judaísmo; barbarie.*

## Abstract

We start from the idea that pedagogy focuses on a subject of education that needs links with the possible from the anchorage to existential experiences. The objective is to appeal to the conception of a Ricoeurian character from the emergency because it covers issues of constitution and validity in terms of providing meaning and entity to the training. The result is that the reflexivity granted by Ricoeur to the notion of character makes it easier for us to accept the idea of action as a psychosocial construct oriented towards an openness of himself directed to the recognition of oneself in relation to others. We conclude that the notion of character allows the pedagogical discipline to be approximated to the educational reality, elucidating the complementarity of expectations that are inscribed in its dynamics of operation, highlighting the latent symmetry between facts and analysis.

*Keywords: Limit; Ethics; Metaphysics; Judaism; barbarism.*

## Introducción

EN UN ARTÍCULO RECIENTE Gil Cantero<sup>1</sup> analiza los motivos del desprestigio de la disciplina pedagógica, concluyendo que “[...] hemos de centrarnos en desarrollar una Pedagogía sujeta a la realidad, a lo que las cosas son, capaz de sugerir sin complejos los órdenes del sentido que se nos van desvelando y que mejor pueden desarrollar la condición humana”. Esta demanda responde a la necesidad de reformular el sentido no solo de la pedagogía sino también de una institución escolar que habitualmente se ha convertido en un campo aislado, pues selecciona metodologías y estrategias que se autolegitiman y se ubican al margen de las representaciones sociales a las cuales, supuestamente, se subordinan; con estas actuaciones, por lo tanto, la institución escolar a menudo “es del mundo pero [se sitúa] aislada de él”<sup>2</sup>.

Una afirmación como la de Gil Cantero implica dos consecuencias: primera, la aceptación de la pedagogía como una práctica educativa adscrita a “la arquitectura mediante la cual se describe (y tiene lugar) la educación en su conjunto, más que como la ciencia generadora de teoría que, al ser aplicada, dará fundamento a la práctica”<sup>3</sup>, y, segunda, la búsqueda de una disciplina capacitada para dar respuestas que se deben canalizar en el vínculo “educación-escuela-proyecto institucional-pedagogía”<sup>4</sup>, con las miras fijadas en el porvenir de la sociedad en la que se inserta, proporcionando a lo educativo de un efecto actualizador que le permita atender a las necesidades que aquella realidad condicionada por giros históricos, transformaciones sociales y por las complejas configuraciones desprendidas de la casuística del contexto, lo cual es apuntado por Gil Cantero.

El reto de aproximación a la descripción de la condición ontológica de la pedagogía continúa vigente<sup>5</sup>, así como los esfuerzos por concretar su diferenciación respecto a otras disciplinas afines. Para algunos la pedagogía continúa siendo una

---

<sup>1</sup> Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual, *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 30(1), p. 47.

<sup>2</sup> Mejía, M. (2018). *Pedagogía y transformación social*. Barcelona: Editorial UOC, p. 64.

<sup>3</sup> Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía, *Perfiles Educativos*, 158, p. 187.

<sup>4</sup> Pallarès, M. (2020). Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach. *Estudios Sobre Educación*, 38, pp. 9-27.

<sup>5</sup> Didier, L. (2019). Las pruebas estandarizadas: Cuando el neoliberalismo se sienta en las aulas. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 10, 87-97.

ciencia <sup>6</sup> con una significativa dimensión analítica, situada en la desembocadura de varios caudales disciplinarios (y soportada en el conglomerado de contribuciones de las distintas ciencias naturales o humanas) <sup>7</sup>. Para otros, como Habermas, lo que resulta nuclear es establecer diferencias entre las “Ciencias de la Educación” –que se corresponden con el tipo de lógica y con la clase de interés de esta dimensión encargada de hacer ciencia– y la “pedagogía” –ocupada por la lógica y el desarrollo de las ciencias histórico-hermenéuticas y las ciencias críticas. Otros inciden en la necesidad de reforzar la vertiente normativa, sobre todo a partir del fortalecimiento de la razón como herramienta de alcance de “la verdad” <sup>8</sup>, para producir el conocimiento normativo que dota a la pedagogía de “las mejores normas de acción en orden a unos fines preestablecidos” <sup>9</sup>.

En tal sentido, este trabajo recurre: primero, a presentar el entorno metodológico que faculta la interpretación y análisis de las categorías, segundo, configura una analítica existencial del concepto de posibilidad y su relación con la construcción hermenéutica del carácter, y tercero, genera la experiencia del concepto de *carácter* desde la filosofía ricoeuriana para la transformación del mundo escolar.

## 1. Metodología de análisis

PLANTEAMOS UN CAMINO METODOLÓGICO de enfoque cualitativo desde la posición hermenéutica ricoeuriana, para comprender el habitar simbólico de una subjetividad pedagógica que no únicamente conecta de manera abstracta con el entorno escolar sino que lo asume como un territorio de posibilidad existencial <sup>10</sup>. Así, el objetivo del presente trabajo es realizar una revisión hermenéutica que, recurriendo a la concepción de *carácter* de Ricoeur como dimensión de posibilidad, abarque las cuestiones de constitución y las de validez, proporcionando sentido y entidad a la pedagogía. Lo que implica comprender la hermenéutica como “una «ontología militante» que no se configura como sustancialismo ni se empequeñece en la fenomenología de la cosa, sino que se caracteriza por un análisis del ser entendido como *acto* más que como *forma*, como existencia viva del que no podremos dar razón si

<sup>6</sup> Se escapa de los objetivos de este artículo analizar la idoneidad de la aplicación de la etiqueta “ciencia” a disciplinas como la pedagogía. Para profundizar en ello se puede consultar Pinker (2013) y Gil Cantero y Reyero (2014).

<sup>7</sup> Ávila, R. (2018). *Pensar de nuevo la pedagogía*. Barcelona: Editorial UOC.

<sup>8</sup> Barrio, J. M. (2008). Educación y verdad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 83-99.

<sup>9</sup> Naval, C. (2008). *Teoría de la Educación*. Pamplona: EUNSA, p. 90.

<sup>10</sup> Beltrán, I. A. (2018). Correspondencias en la epistemología y la filosofía política de Luis Villoro. Análisis y evaluación de una propuesta interpretativa. *Tópicos, Revista De Filosofía*, 56, 237 - 272.

no es a través de la dialéctica de su naturaleza condicionante y sus posibilidades creativas y espirituales. El *ego* no es sólo lo que es, sino lo que puede llegar a ser por su relación con el mundo”<sup>11</sup>.

Tal camino, abierto por la hermenéutica de Ricoeur, nos aproxima a la noción de *carácter* con base a una premisa: aquello que se circunscribe a la disciplina pedagógica es analizable desde incorporaciones histórico-culturales, que deberán concretarse en función de unos espacios y tiempos determinados. Se recurre al legado de Ricoeur para situarnos entre un origen y una meta que, contrastado a reflexiones y preguntas, proyecte debates que faciliten escenarios que lleven a la pedagogía a no quedarse anquilosada en maneras estáticas de pensar, y también a establecer variables que optimicen las vinculaciones entre sujetos, educación y praxis pedagógica para la construcción del estatus de la ciudadanía del futuro. Esto, mediante la utilización del método dialéctico que va del todo a las partes y viceversa para componer el círculo hermenéutico. Produciendo así una apertura de significados que amplían la unidad del fenómeno captado e interpretado. Por tanto, interesa reflexionar sobre el concepto de carácter y su vinculación existencial con “lo posible”, creando un sendero de indagación que otorgue a la pedagogía el terreno educativo y a la configuración de los saberes una posición susceptible de transformación sustentada más en el devenir y los cambios generacionales que en “metodologías de clase y a tecnologías disciplinarias de normalización, [...] reproductores de lógicas hegemónicas que responden al control del proceso en función del éxito educativo”<sup>12</sup>.

## 2. El sujeto de la educación como nexo imprescindible con lo posible: experiencias fenomenológicas para la formación

ASUMIMOS LO EDUCATIVO HERMENÉUTICA Y FENOMENOLÓGICAMENTE como una dimensión que “no se agota en lo real, lo actual y lo empírico, está también *en lo posible*”<sup>13</sup> <sup>14</sup>, lo cual implica un plano móvil que desdibuja cualquier intensión que lo quiera fijar, debido a que su potencia es la incertidumbre humana anclada sobre la condición existencial que, a diferencia del ente intramundano, ostenta una situación de *apertura*, esto es, de pura posibilidad <sup>15</sup>. La necesidad de conocer las

<sup>11</sup> Ricoeur, P. (1990). *Soi-meme comme un autre*. Paris: Seuil, p. 19.

<sup>12</sup> Hernández, J. D.; Navarro, L. R. y Torrado, A. (2018). De la razón pedagógica al dialogo de saberes: Alternativas contrahegemónicas para la formación escolar. *Revista Opción*, 34 (2), p. 2389.

<sup>13</sup> Las cursivas no están en la fuente original.

<sup>14</sup> Gil Cantero, F. y Rejero, D. (2015). Lo real, lo actual, lo empírico... y la esperanza en lo posible. Sobre regularidades y sentidos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 262, p. 523.

<sup>15</sup> Heidegger (2009). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.

vertientes de “lo posible” exige a la pedagogía preguntarse por el tipo de experiencia (de la realidad de la que dispone) “antes” de ocuparse de su posterior clasificación en hechos. Esto conlleva que la pedagogía se cargue de valencias epistémicas y que se sustancie en interpretaciones focalizadas en los efectos (de lo que va sucediendo en la acción educativa), unos efectos entendidos como expresiones de la vida que se configuran en “vivencias subjetivas del ideal educativo que, como totalidad, se nos manifiestan ajustados a un determinado orden de sentido de la realidad”<sup>16</sup>. Por consiguiente, lo *posible* es todo lo que puede desembocar en principios de educación y de intervención pedagógica, y aquello que permite explicar y hacer evolucionar cualquier estado de las acciones educativas cognoscibles (y enseñables). También es lo que confiere a la pedagogía de una entidad como actividad, como ámbito de realidad y como dimensión generadora de conocimiento<sup>17</sup> a partir de las distancias intencionales ubicadas entre el sujeto y la acción educativa. Así, se entiende lo educativo no como una férula existencial sino como un horizonte de *posible* cumplimiento de expectativas, creadas por las políticas educativas, conceptualizadas por la Teoría de la Educación, y ejecutadas por la práctica docente llevada a cabo en el día a día, pero también permeadas por la perspectiva de un *Otro* centrado como destinatario de la acción pedagógica<sup>18</sup> consistente en la fusión de horizontes para otorgar materialidad a la posibilidad vista como categoría existencial (poder-ser).

Así, nos encontramos ante “una concepción divergente y abierta sobre el sentido del ser-en-el-mundo”<sup>19</sup><sup>20</sup> que reivindica aquello que se encuentra complementado por los ejes corales de la realidad. Esto morigerará la tentación, por parte de algunas corrientes, de ocuparse solo de una parte de las vivencias, puesto que aquella actuación implicaba detentar “toda la parte de la realidad” en manos de una sola vertiente de la realidad misma; por eso, si lo comprobamos en una investigación en la que se presentan los resultados de un estudio etnográfico en un centro escolar de Asturias –para aproximarse a los procesos de construcción de las identidades femeninas y masculinas–, se concluye que:

Se hace necesaria una intervención pedagógica, desde la educación coeducativa de calidad, para hacer frente al esquema de género y la clasificación de las sexualidades, normali-

<sup>16</sup> Gil Cantero, E. y Reyero, D. (2015). Lo real, lo actual, lo empírico... y la esperanza en lo posible. Sobre regularidades y sentidos en educación. op. cit., p. 523.

<sup>17</sup> La asunción de “lo posible” la desarrollamos desde la “teoría interpretativa” (Pallarès y Chiva, 2018): una aplicación a la pedagogía de conceptos generadores de la filosofía, la antropología, la psicología y la sociología en la que lo que se reclama (y *especializa*) es la tarea, no la disciplina.

<sup>18</sup> Cerda, C.; Sáiz, J. L. y Vergara, D. (2018). “Tenacidad en estudiantes universitarios chilenos: Un estudio inicial de su estructura y red nomológica”. *Interdisciplinaria, revista de Psicología y Ciencias Afines*, 35(2): 409-423.

<sup>19</sup> Esto ya nos sitúa en los postulados de Ricoeur, así como también en los de Bruner (Esteban, 2002).

<sup>20</sup> Esteban, J. (2002) *Memoria, hermenéutica y educación*, Madrid: Biblioteca Nueva. p. 150.

zando las diferentes identidades de género no hegemónicas, así como rediseñando nuevos valores sobre la masculinidad y la feminidad<sup>21</sup>. Además, debemos considerar que las transformaciones promovidas desde el sistema educativo deben ir seguidas de conversiones en otras agencias de socialización<sup>22</sup>.

Investigaciones como esta parece que no asumen el quehacer pedagógico como intersección en la que se cruza la posibilidad; este hecho no permite a la pedagogía ocuparse de la totalidad de los procesos de transmisión y reorganización del saber<sup>23</sup>. Al ignorar algunas de las variables que se derivan de “lo posible”, pierden una parte del potencial las exigencias praxiológicas de la actividad educativa que, necesariamente, experimentan modificaciones en el tiempo (pues en realidad son los contextos sociales los que determinan los condicionantes que las acciones educativas necesitan completar). En consecuencia, Vandenberg<sup>24</sup>, en su intento por concretar unas vías para mantener la verdad en la acción educativa compatibles con las sociedades actuales, destaca que se requiere de una disciplina con un método y unas formas determinadas de acercarse a todo lo posible, sin la necesidad de contar con una metanarrativa de conocimiento absoluto que constatare que cualquier resultado que provenga de una investigación pueda adquirir el rango de aproximación a la realidad<sup>25</sup>. Recurriendo a esto, lo que reclamamos es que, en todo sistema que pretenda ser *real*, se instaure una determinidad previa a la interacción sistémica, que es a lo que llamamos “observación de lo posible”<sup>26</sup>. Por eso, Fernández, Polo y Fernández<sup>27</sup> confirman, tras el análisis de la percepción del estudiantado universitario sobre la adquisición de competencias vinculadas a la discapacidad mediante la utilización del aprendizaje basado en problemas, que<sup>28</sup>:

<sup>21</sup> Se está reconociendo que la intervención pedagógica describe, interpreta y transforma acciones educativas que no reparan en todo “lo posible”, al no contar con la doble condición de la pedagogía como agente-autor y agente-actor.

<sup>22</sup> Sánchez, I. (2018). Aproximación etnográfica a la construcción de las identidades femeninas y masculinas en Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 29 (4), 1037.

<sup>23</sup> Fuentes, J. L. y Albertos, J. (2017). Tablets en el aula: percepciones de los profesores españoles como agentes de transformación didáctico-tecnológica. *Cadmo*, Fascículo: 1, 81-100.

<sup>24</sup> Vandenberg, D. (2009). Critical thinking about truth in teaching: The epistemic ethos. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 155-165.

<sup>25</sup> Ibid

<sup>26</sup> Pallarès, M. y Chiva, Ó (2017). *La Pedagogía de la Presencia*. Barcelona: UOC.

<sup>27</sup> Fernández, C.; Polo, M. y Fernández, M. (2017). Aplicación de la autoevaluación en una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas con alumnado de educación en asignaturas relacionadas con la discapacidad. *Revista Estudios Sobre Educación*, 32 (1), 73-93.

<sup>28</sup> Muchas investigaciones reservan un espacio para hablar de las limitaciones de sus estudios, donde habitualmente reconocen que “somos conscientes del carácter limitado de estas conclusiones, pues se ha indagado solo sobre la dimensión conceptual de las concepciones, si bien este estudio se enmarca en una línea de investigación más amplia que ha obtenido también resultados sobre las dimensiones procedimentales y actitudinales del conocimiento, y abre, así mismo, el camino a investigaciones que sigan profundizando en la superación de la lógica de la cultura escolar dominante” (Pineda y García, 2018: 156).

Sería importante [...] diseñar situaciones [...] donde se aprendan y mejoren estas habilidades que, como indican diferentes trabajos en el caso de la expresión oral y escrita, suelen ser deficitarias en universitarios<sup>29</sup>. Es posible que el alumnado no perciba que estas habilidades son importantes para su trabajo, [...] y por esta razón no se esfuerza, más cuando a lo largo de su trayectoria académica la expresión oral es menos importante que la escrita<sup>30</sup>.

De la misma manera que el ser humano puede influir en su devenir cotidiano, repleto de significados y acontecimientos, la pedagogía puede abarcar el marco existencial de la posibilidad que implica entender al sujeto de la educación como elemento sustantivo de la evolución (cognitiva, cultural, social...) de sus particularidades concretas. El sujeto de la educación puede identificarse con las interacciones que establecemos para desplegar la actividad de educar, y a la pedagogía, entonces, se le presupone el desafío de describir las distintas perspectivas de conjuntar a la acción de educar con nuestro conocimiento de tal actividad, bajo la necesidad (analítica) de ofrecer respuestas a cada acción educativa concreta<sup>31</sup>.

Asumir que “lo posible” forma parte de la relación educativa aporta justificaciones sobre las vinculaciones entre elección y ejecución; esto proporciona informaciones que ayudan a optimizar el sentido de acción. El hecho de aceptar que la pedagogía no puede descuidar su análisis sobre el sujeto de la educación implica reconocer que la pedagogía quizás no resulte suficiente como ámbito de demarcación entre sujetos o acciones (rationales e irracionales), pero sí lo es como pretensión teleológica que, a partir de la sujeción a algunos sentidos de la realidad, se centra en “tratar siempre de resolver problemas, sean del tipo que fueren, por eso la preocupación fundamental es «saber para hacer»”<sup>32</sup>.

El hecho de demandar un espacio de reflexión entre sujeto-realidad, así como su concreción como disciplina abocada a la resolución de problemas, no hay que entenderlos como verificaciones de un relativismo pedagógico, ni de una “educación” que, como sabemos, se encuentra en constante evolución, porque “entonces sí que estaríamos ante un simple conjunto de enunciados teóricos sobre la realidad”<sup>33</sup> que limitarían a la pedagogía como simple espacio de deliberación o que la circunscribi-

---

<sup>29</sup> Es aquí donde se aprecia la ausencia de “lo posible”: parámetros susceptibles de ser conocidos pero que trasciendan los ámbitos de realidad que la investigación pedagógica se había marcado previamente.

<sup>30</sup> Fernández, C.; Polo, M. y Fernández, M. (2017). Aplicación de la autoevaluación en una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas con alumnado de educación en asignaturas relacionadas con la discapacidad. op. cit., p. 87.

<sup>31</sup> Tourián, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andaviara

<sup>32</sup> Laudo, X. (2011). La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo., *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 54.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 54-55

rían a cuestionamientos sociales, excesivamente elementales, sobre su racionalidad constitutiva. De lo que se trata es de ensanchar la deliberación hasta las metas propias de la acción y vincularla con las características prácticas del quehacer educativo para evitar que “pueda reducirse a un mero verbalismo o a un mero discurso”<sup>34</sup>.

Sin embargo, hay que distinguir entre las atribuciones pedagógicas que se centran en la reestructuración de un sistema educativo<sup>35</sup>, cuya función es afrontar los obstáculos que van apareciendo como consecuencia de su crecimiento (y que “de no subsanarse paralizarían la docencia o dificultarían el logro social [...] de la organización escolar, la intervención pedagógico-social y la planificación educativa”<sup>36</sup>), de los cometidos de investigación pedagógica, referidos a la acreditación e implementación de la reformulación de intervenciones.

El desarrollo de cualquier constructo pedagógico cuenta con unos hechos sobre los que se sustenta<sup>37</sup>, y dispone también de un objeto de conocimiento; sin olvidar que contiene constataciones<sup>38</sup>, que serán las que responderán a todo lo anterior. Así, se configuran una serie de orientaciones, que se erigirán en la base que genera el saber pedagógico. El objeto se focaliza entonces en las transformaciones de la persona, cuyas constataciones son el material razonado-descriptivo del objeto de conocimiento y las orientaciones que crea el saber para corresponder con las metodologías y los procesos que constituyen el acto educativo. En consecuencia, “lo posible” es la expresión de nuestra cotidianidad, que se puede desarrollar en la captación de aquellos acontecimientos que cuenten con el reconocimiento de detonantes que se representen mediante las variantes de las presencias trascendentales con las que convivimos. La pretensión esencial de la pedagogía no tiene que ser el análisis de los atributos trascendentales inherentes al acto educativo sino explicar cómo se genera, se mantiene y evoluciona un sujeto de la educación referido “tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura”<sup>39</sup>. Otra cuestión cardinal es su función para ayudar no tanto en la tarea de instaurar (nuevos) proyectos como sí en mantener abiertas ventanas que permitan el paso de espacios y tiempos en

<sup>34</sup> Ávila, R. (2018). *Pensar de nuevo la pedagogía*. op. cit., p. 121.

<sup>35</sup> Pallarès, M.; Chiva, Ó.; Planella, J. y López, R. (2019). Repensando la educación. Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos. *Perfiles Educativos*, 41(163), 123-137.

<sup>36</sup> Tourián, J. M. y Longueira, S. (2018). *La construcción de ámbitos de educación*. Santiago de Compostela: Andaviara. p. 89.

<sup>37</sup> Comparada y Morgado (2017). Processo de Avaliação: Elaboração do Programa Educativo Individual. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 6(4), Edição Especial 2017, 18-31.

<sup>38</sup> Cabero, I. y Muñoz, M C. (2019). Matemáticas y filosofía, tendencia a la correlación. *Utopía y praxis latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Nº. 87, pp. 163-172.

<sup>39</sup> Zuluaga, O; Echeverry, A; Martínez, A; Quiceno, H; Sáenz, J. y Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio. p. 36.

los que una ingente cantidad de significados puedan ser reflexionados y reestructurados <sup>40</sup>, lo cual es “un rasgo de carácter que determina a la relación educativa frente a otro tipo de relaciones. El carácter es una exigencia de la definición real; la complejidad objetual de la educación origina el carácter de la misma a partir de la actividad común interna y la relación educativa debe cumplir esas exigencias por principio de significado: nada es educativo si no tiene los rasgos propios del carácter de la educación; solo así la relación será educativa” <sup>41</sup>.

Fruto de la reivindicación del carácter para la consolidación del espacio-tiempo educativo, en el siguiente apartado se abordará tal noción desde Ricoeur, quien la entiende como “una apertura atemporal que hace que aparezcan una serie de [...] dimensiones procesuales y constructivas de rasgos distintivos” <sup>42</sup>. Aunque parta de un horizonte esencialmente fenomenológico, con una obra basada en “desenmascarar los elementos que subyacen en la comprensión del sentido” <sup>43</sup>, su concepción del carácter mantiene puntos de contacto con la necesidad pedagógica de asumir retos epistemológicos que concreten intersecciones en las que el binomio “comprensión-explicación” dé cuenta de cuestiones que afecten a una educación sobre la que la pedagogía pueda analizar escenarios que expliquen la vinculación entre hecho, carácter y elección <sup>44</sup>, es decir, vías de (inter)acción y orientación sobre las acciones combinadas de la educación.

De esta manera, partimos de la idea de carácter como acción, aunque entendido no como el ejercicio circunstancial de movimientos en lo cotidiano, sino en la trazabilidad existencial que inviste de posibilidad al saber pedagógico en sentido ontológico para propiciar “la actividad mediante la cual resulta posible la construcción y transformación del mundo” <sup>45</sup>, razón por la cual nos adentramos en el mundo de la pedagogía desde el trampolín de la posibilidad ontológica <sup>46</sup>, lo que conlleva la comprensión del sujeto desde la apertura a una hermenéutica de sí que transforma la relación con los otros.

---

<sup>40</sup> Masschelein, J. (1998). How to Imagine Something Exterior to the System: Critical Education as Problematization, *Educational Theory*, 48(4), 521-530.

<sup>41</sup> Tourián, J. M. (2015). Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación. op. cit., p. 121.

<sup>42</sup> Michael, J. (2014). *Ricoeur y sus contemporáneos*. Biblioteca Nueva: Madrid. p. 30.

<sup>43</sup> Recas, J. (2006). *Hacia una hermenéutica crítica*. Madrid: Biblioteca Nueva. p. 335.

<sup>44</sup> Al destacar la necesidad de que la pedagogía detecte las relaciones entre el hecho, el carácter y la elección no nos limitamos a pedirle que nos aprovisione de teorías y creencias sino también de indicadores. El hecho lo aceptamos como concordancia orgánica de las partes, el carácter (a partir de Ricoeur) lo interpretaremos como aquello que lleva a focalizar la investigación pedagógica hacia el objeto de conocimiento de *la educación*, y la elección como la manifestación de procesos estructurales que no se agotan en sí mismos.

<sup>45</sup> Vargas, J. (2009). El concepto de acción política en el pensamiento de Hannah Arendt. *Revista Eidos*, 11, p. 83.

<sup>46</sup> Pallarès, M. y Lozano, M. (2020). Diálogo con el ‘Manifiesto por una pedagogía post-crítica’ desde la esperanza como acción social transformadora, *Teoría de la educación, Revista Iberoamericana*, Vol. 32, Nº. 2, pp.65-79.

### 3. La hermenéutica de Ricoeur: aperturas críticas para la formación

EL EJERCICIO HERMENÉUTICO permite comprender la noción de aquella pedagogía que propicia la experiencia existencial de lo *posible*, precisamente desde la manifestación del sujeto de acción pedagógica como hermenéutica ricoeuriana del *sí mismo como otro*. Ciertamente, la cuestión del carácter aquí concernido implica una cierta maduración de la idea de sujeto (como propiciador de posibilidades) que despierta una alteridad comprensora. Este fenómeno es *aconteciente* en la medida en que la auto-interpretación que de sí mismo se da el sujeto pasa en primer lugar por el tamiz de la concepción del mundo de vida y de su narrativa en cuanto sujeto; para luego, en segunda instancia, acentuar su propia mirada hacia el mundo que históricamente se va formando para autoidentificarse como sujeto de acción <sup>47</sup>, y, por supuesto, de comprensión de aquellas realidades subyacentes a sí mismo, por lo que desde tal actuación proyecta su propio devenir mediado por la adquisición de saberes.

En ese juego dialéctico se inserta el movimiento hermenéutico, que, según se entiende en Ricoeur, enlaza las posibilidades de reflexión-acción sobre el mundo de vida a través de lo que denomina los tres “rasgos fundamentales de la hermenéutica”; a saber: “[...] el rodeo de la reflexión mediante el análisis, la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad, en fin la de la ipseidad y la alteridad [...]” <sup>48</sup>. De esta forma, la hermenéutica se vuelve un juego dialéctico que apunta hacia la comprensión del interrogar por el quién en cuatro dimensiones, pues el sujeto es acción/reflexión bien como sí mismo, bien como otro factual: “¿Quién habla?”; “¿Quién actúa?”; “¿Quién se narra?”; “¿Quién es el sujeto moral de imputación?”. El carácter que a sí mismo se forja el sujeto no es otro que resultado de la acción pedagógica posibilitada por una racionalidad del sujeto que interviene desde esa multidimensionalidad de interrogación. En consecuencia, la hermenéutica del sujeto así concebida es un interrogarse por las posibilidades de uno mismo en el juego dialéctico de construcción intersubjetiva del carácter <sup>49</sup>, proceso proyectado hacia un sujeto moral abierto pedagógicamente a la transformación de un saber que no es pura exterioridad (episteme), sino que debe retornar ontológicamente para integrarse al mundo de vida que implica “la voluntad de diálogo tan propia de la hermenéutica que se ejerce como un interés por debatir con todas las disciplinas y pensamientos contemporáneos” <sup>50</sup>.

<sup>47</sup> Valladares, L. (2018). Entre el poder y el valor: aportaciones de la filosofía de Luis Villoro a la reflexión sobre los fines y principios de la educación intercultural en América Latina, *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(4), 1327-1344.

<sup>48</sup> Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. op.cit., p. 29.

<sup>49</sup> Pallarès, M. (2019). Política social, espacios de (in)comunicación y lagunas en la educación ciudadana: la auto-percepción del yo colectivo en la serie *Show me a hero*. *KEPES*, 16 (20), 97-124.

<sup>50</sup> Silva, E. (2005). Paul Ricoeur y los desplazamientos de la hermenéutica. *Revista Teología y Vida*, Vol. XLVI, p. 167.

### 3.1. La noción de carácter en Ricoeur

MÁS ALLÁ DEL UMBRAL DISCIPLINAR, la cultura científica y técnica disciplinaria segrega cada vez más los saberes, lo cual dificulta su contextualización <sup>51</sup>, por lo que es urgente despertar una racionalidad pedagógica que se superponga a los modelos de vigilancia y control para incidir en nuevas formas de encontrarse, cuestionarse y transformarse, asunto por el cual la hermenéutica se vuelve determinante <sup>52</sup>. Esto implica que uno de los aspectos determinantes de la disciplina pedagógica sea la concreción de las diferentes maneras de actuar (*modus agendi*) “en” y “sobre” parámetros concretos y posibles <sup>53</sup>. En este sentido, la noción de *carácter* en Ricoeur hace posible determinar vías para interactuar con los otros actores del sistema. Su idea del carácter<sup>54</sup> permite justificar la carga de lo disposicional sin someternos a la substancialización, puesto que el carácter hace viable circunscribir aquello que es más flexible a las transformaciones de la acción educativa, permitiendo categorizar las estructuras que percibimos (de la realidad) como elementos particularmente intemporales <sup>55</sup>. Así, el carácter es definido como “un conjunto de disposiciones duraderas por las que se reconoce a alguien o a algún hecho” <sup>56</sup>, acepción que abre vías que facilitan la adaptación de la praxis educativa al tiempo psicobiológico del aprendiz, a la historicidad de su día a día <sup>57</sup> y a posicionamientos que serán más eficaces si van configurando una pedagogía que se adhiera a la realidad, que se vincule a los hechos (parciales) de cada situación de partida contextual y que hagan posible recuperar la esencia de cualquier horizonte histórico determinante para la construcción del sujeto.

<sup>51</sup> Ricoeur, P. (1990). *Soi-meme comme un autre*. op. cit.

<sup>52</sup> Villalobos, J. V.; Ramírez, R. I. y Díaz, L. (2019). Bioética y biopoder: perspectivas para una praxis pedagógica desde la ética de Álvaro Márquez-Fernández. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, V. 24, nº 87: 65-77.

<sup>53</sup> Bordoli, E. y Márquez, M. (2019). Evaluaciones internacionales de aprendizajes y posiciones docentes: dislocación y nuevos sentidos. Un análisis crítico. *Foro de Educación*, 17 (26): 25-44.

<sup>54</sup> En un estudio centrado en la “educación del carácter” en Fuentes (2018: 368) concluye que:

Algunas de las posibles causas y evidencias que muestran el menor desarrollo de la educación del carácter en nuestro país pueden buscarse en el marco legislativo y en el modelo teórico que lo sustenta. [...] El modelo de la educación del carácter centrado en la idea de la plenitud humana se postula como uno de los horizontes posibles para la educación moral en la actualidad, tanto por su capacidad para superar muchos de los problemas planteados por el paradigma cognitivista-formalista, como por su operatividad y sus sólidas bases filosóficas, psicológicas y pedagógicas, entre otras razones de peso que deberían ser consideradas tanto por la política, como por la investigación y la práctica educativa.

En este estudio el carácter se solidifica en actitud (al servicio de la moral), y en nuestro trabajo, a través de Ricoeur, queda fijado como un recurso al servicio de la pedagogía; y, en cuanto fijación, no es más que el lineamiento de un modelo basado en la insistencia del valor de “lo posible”, centrado en procesos cognitivos que faciliten la acción escolar.

<sup>55</sup> Michael, J. (2014). *Ricoeur y sus contemporáneos*. op. cit.

<sup>56</sup> Ricoeur, P. (1990). *Soi-meme comme un autre*. op. cit., p.69.

<sup>57</sup> Romero, C. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Uno de los aspectos que diferencia la conceptualización del *carácter* en Ricoeur de otras representaciones sobre el comportamiento asignadas a la pedagogía en las últimas décadas es la referencia a la reflexividad, “al reconocimiento en el sí, al juicio ético como distanciamiento del *ethos* y como fundamento final de la hermenéutica del sujeto. El *carácter* es una identidad práctica menos sometida, porque es más reflexiva”<sup>58</sup>. Precisamente, en el logos de la reflexividad radica uno de los argumentos para contrarrestar a quienes afirman que “la pedagogía es un lenguaje carente de contenido”<sup>59</sup>, esencialmente desde la premisa de la educación como acción y constructo psicosocial canalizado hacia el logro que posibilita comprender al ser humano como un *ser educado* que puede transformarse progresivamente, pues vive inmerso en cambios significativos referidos al avance del conocimiento y la comprensión del mundo, la sociedad, la naturaleza y el pensamiento. Por eso la recuperación reflexiva de las disposiciones duraderas, estructuradas en lo más profundo de sí<sup>60</sup>, son presentadas en la filosofía de Ricoeur como elementos de mediación entre vías de objetivación y metodologías de explicación donde se asume que:

La existencia no llega a la palabra, al sentido, a la reflexión más que procedente de una exégesis continua de todos los significados que llegan del mundo de la cultura; la existencia no se convierte en un sí –humano y adulto. Más que apropiándose de ese sentido que reside antes “fuera”, en obras, en monumentos de cultura donde la vida del espíritu es objetivada<sup>61</sup>.

A partir de esta exégesis, disponemos de margen para reservar a la pedagogía la tarea de entender la vinculación latente entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, una conexión sustanciada en las aportaciones de aquello que nos ayude a descifrar las situaciones a partir de las cuales se cimientan, en la mente de las personas, los saberes (en consonancia con la casuística epistémica de cada ser humano) que sirven para desarrollar los rasgos transformadores de la condición humana, desde una realidad educativa que debe entenderse fenomenológicamente como un espacio experiencial para generar conocimientos “que no necesariamente tiene que asociarse a una visión mecanicista y tecnocrática de la práctica educativa”<sup>62</sup>. Por consiguiente, la pedagogía tiene camino para prever que los fenómenos básicos del quehacer educativo son el fundamento de la vida (con todas las variantes de “lo posible”) y puede entenderse como la intersección en la que se desarrolla y donde se

<sup>58</sup> Michael, J. (2014). *Ricoeur y sus contemporáneos*. op. cit., p. 38.

<sup>59</sup> Moreno, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Madrid: Pasos Perdidos. p. 22.

<sup>60</sup> Michael, J. (2014). *Ricoeur y sus contemporáneos*. op. cit.

<sup>61</sup> Ricoeur, P. (1969). *Le Conflit des interprétations*. París: Seuil. p. 26.

<sup>62</sup> Romero, C. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. op. cit., p. 131.

llevan a cabo las interpretaciones de la propia praxis para comprender todo aquello que le debe (pre)ocupar como escenario de relaciones existenciales. Por esto, la necesidad de conocer los parámetros de *la educación* exige a la pedagogía respuestas concernientes a la vinculación “objetivo-metodología-contexto” en cada situación a resolver y a analizar.

La reafirmación de la capacidad reflexiva no implica, en Ricoeur, una vinculación inmediata de un hecho con otro hecho; el objetivo de comprender la verdad de un hecho <sup>63</sup> es lo que no le permite inclinarse hacia una antropología filosófica eminentemente subjetivista de la evolución del carácter. Al recordar la reflexividad en la noción de carácter de Ricoeur, subyace la contumaz confianza Habermasiana en la asunción de procesos evolutivos de asimilación de pautas generales: asumimos que la pedagogía puede disponer de parámetros que condicionan las categorizaciones de la realidad (que se considerarán aceptables en un momento y en un contexto concretos) y conferimos al *carácter* algunas disposiciones orientadoras de acción que, originadas en órdenes sociales anteriores, pueden devenir sólidas en su inserción sistémica en la realidad actual.

Hablamos de pedagogía, realidad e impregnación del carácter en el logos formativo como una combinación complementaria a otras disciplinas <sup>64</sup>, como un planteamiento que ofrece vías para superar escenarios estrictamente teóricos y para dejar atrás algunas de las objeciones que se le han presentado a la pedagogía recientemente. Se trata de asumir el carácter como saber Aristotélico (ni descriptivo ni objetivo: entendido como algo que repercute en nosotros desde el mismo momento que nos alcanza), de aceptar la pedagogía como proceso constantemente reformulado, y de percibir la realidad como transcurso existencial sin confines, lo que implica que:

La apertura —implicada en el coestar— de la coexistencia de otros, significa: en la comprensión de ser del Dasein ya está dada, puesto que su ser es coestar, la comprensión de otros. Esta comprensión, como, en general, todo comprender, no es un dato del conocimiento, sino un modo de ser originario y existencial, sin el cual ningún dato ni conocimiento es posible <sup>65</sup>.

Es en este sentido que el carácter, como expresión pedagógica significativa basada en el co-estar, transforma a la escuela en el lugar de la experiencia y al saber en el epicentro de las posibilidades, por lo que la acción no será ciega en el marco cerrado de la enseñabilidad y aprendibilidad de lo concreto, sino siempre abierta a

<sup>63</sup> Ricoeur, P. (2000). *La Mémoire, l'Historie, l'Oubli*. Paris: Seuil.

<sup>64</sup> García, B. (2018). “Contra el capitalismo absoluto: por una filosofía de futuro”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 80, pp. 43-65.

<sup>65</sup> Heidegger (2009). *Ser y tiempo*. op. cit., p. 128.

las tramitaciones intersubjetivas que devienen una relación profesorado-estudiante ubicada en la complejidad emergente que hace de lo intempestivo e incierto parte fundamental de la experiencia formativa

#### 4. Conclusiones

REIVINDICAR UNA PEDAGOGÍA SUSTENTADA en un sujeto de la educación que necesita de nexos que le conecten con el horizonte abierto de su existencialidad determina que la educación es cognoscible, pero también que es un campo *mejorable*; a tenor de ello, a la pedagogía le queda margen para interpretar y proponer hechos y acciones que transformen los procesos educativos. Por esto, sobrevolar la noción de carácter en Ricoeur permitió aproximar la disciplina pedagógica a la realidad educativa, vivificarla y dilucidar la complementariedad de expectativas que se encuentran inscritas en su dinámica de funcionamiento para remarcar la simetría entre hechos y análisis como dimensiones de la perspectiva experiencial que buscamos en el mundo escolar.

A pesar de que las dimensiones socio-cognitivas de las que dispone quien está *siendo formado* carezcan de elementos concretados por supuestas validaciones deontológicas (no existe *una* acción educativa que se pueda considerar indiscutible, invariable y sistemáticamente eficaz para todos los contextos), aquello que la pedagogía aporta (y las metodologías implementan) colabora en la tarea de establecer perspectivas de acción integrables en el núcleo de lo que verdaderamente es la educación. Vistas así, las diferentes etapas de los sistemas educativos evidencian un desarrollo estructurado y acumulativo que, cuando Ricoeur establece la fijación del *carácter* como disposición duradera, implican la dificultad de asignar un estatus de inalterabilidad al *carácter*, sobre todo a causa de su dimensión temporal, por eso “Ricoeur requiere finalmente la componente narrativa de la identidad personal para garantizar una concordancia del sí mismo gracias al relato del *carácter*”<sup>66</sup>.

Proponer vías, establecer escenarios y facilitar la aproximación a hechos cognoscibles propios “de sí” pasa a ser, en ese momento, el canal que convierte en concomitantes las evoluciones disposicionales del *carácter*<sup>67</sup>. Esto llevó al filósofo francés a desarrollar un análisis de la variedad de capacidades que la existencia dispone para narrar los condicionantes heterogéneos, y también a buscar las opciones que la existencia tiene de estructurar los hábitos y las experiencias selladas en lo más

<sup>66</sup> Michael, J. (2014). *Ricoeur y sus contemporáneos*. op. cit., p. 41.

<sup>67</sup> Urquiza, A.; Amigo, C.; Billi, M.; Brandão, G. y Morales, B. (2018). “Metálogo como herramienta de colaboración transdisciplinaria”. *Cinta de Moebius*, 62, pp. 182-196.

profundo de la subjetividad, debido a que “el polo estable del carácter reviste una dimensión narrativa, [...] por eso lo que la vida ha contraído, puede volver a desplegarlo como relato”<sup>68</sup>, y por eso esta concepción de Ricoeur genera el propósito de fijar las identidades como otras formas reflexivas de sí mismo que faciliten la distancia del corsé reificante del *carácter*, sobre todo a partir del refuerzo de su dimensión retrospectiva y de su historicidad ingénita.

Recurrir a la inserción del *carácter* en la narrativa hizo posible que Ricoeur determinara que “por muy estructurante y estructurado que sea el *carácter*, la identidad narrativa consigue devolverle una dinámica interna”<sup>69</sup>, es decir, una concepción de la narratividad como esfera existencial y como génesis capacitada para categorizar fases ontológicas de autoformación narrativa que den rienda suelta al desenlace de la construcción de las tramas que la creación literaria desarrolla. Así, la determinación del *carácter* nos permite, desde Ricoeur, por una parte, un conjunto de disposiciones duraderas por las que se reconoce a alguien o a algún hecho, y, por la otra, crear representaciones narrativas como horizontes *reflexivos de sí mismo*. En nuestro caso, sin la pretensión de presentar la resolución definitiva a los debates recientes, ha abierto la puerta para acercar la pedagogía a una realidad fenomenológica que plantea algunas formas de pretensión de validez que no siempre necesitan ser válidas (o inválidas) en el sentido estricto de la verdad propositiva<sup>70 71</sup>.

El sobrevuelo sobre el plano que contiene al sujeto educativo, la consideración existencial de la posibilidad, el carácter y la pedagogía como discurso/acción otorgan perspectiva a las estrategias que enfrentan una realidad móvil y unos saberes inciertos en horizontes no anticipables donde prima la incertidumbre. Por lo que el docente debe entrenar su carácter (alteridad) para que el sí mismo pueda tomar la formas del otro, lo que implica una dimensión de identidad narrativa, por eso siempre abierta, para lograr “la conciliación entre la identidad personal y el tiempo, fundamental para poder responder a la pregunta “¿quién soy?” desde el lugar de una singularidad, una unidad que permanece aún en la confusa bruma de la vida”<sup>72</sup>.

<sup>68</sup> Ricoeur, P. (1990). *Soi-meme comme un autre*. op. cit., p. 98.

<sup>69</sup> Michael, J. (2014). *Ricoeur y sus contemporáneos*. op. cit., p. 43.

<sup>70</sup> Como Habermas (2008: 71) asegura, “las pretensiones de verdad no residen (...) en las propias entidades, sino en las acciones de habla comprobativas, mediante las cuales nos referimos a las entidades en el discurso que determina los hechos a fin de dar cuenta de las realidades”. Esto allana el camino de la vinculación pedagogía-realidad y configura una dinámica procedimental que acepta que no se puede “dar cuenta del piso epistemológico desde donde emergen los enunciados científicos o simplemente asumirlos como si se tratara de manera pura y simple la verdad acerca de lo que se afirma, es la clásica posición de quién hace intentos científicos en sentido acríptico” (Pallarès y Chiva, 2017: 8).

<sup>71</sup> Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.

<sup>72</sup> Kosinski, A. (2015). Una manera de responder ¿quién soy?: la identidad narrativa de Paul Ricoeur. *Revista de Filosofía UBA*, 2, p. 220.

Es a partir de lo descrito en estas páginas como el sujeto de la educación, la consideración de “lo posible”, el carácter y la pedagogía valorizan una compleja relación en la perspectiva de la realidad social; en función de hacia dónde evolucionen las instituciones escolares y las sociedades del futuro esta relación tendrá que analizarse desde el trasfondo de los objetivos conjuntos que, como sociedad, nos hayamos marcado, y deberá hacerse en unos debates que siempre tendrán que bosquejar decisiones que integren los planes de cada uno de los actores que conforman las múltiples interacciones que lleva a cabo la ciudadanía.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, R. (2018). *Pensar de nuevo la pedagogía*. Barcelona: Editorial UOC.
- Barrio, J. M. (2008). Educación y verdad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 83-99.
- Beltrán, I. A. (2018). Correspondencias en la epistemología y la filosofía política de Luis Villoro. Análisis y evaluación de una propuesta interpretativa. *Tópicos, Revista De Filosofía*, 56, 237 - 272. doi: 10.21555/top.v0i56.977
- Bordoli, E. y Márquez, M. (2019). Evaluaciones internacionales de aprendizajes y posiciones docentes: dislocación y nuevos sentidos. Un análisis crítico. *Foro de Educación*, 17 (26): 25-44. doi:10.14516/fde.707
- Cabero. I. y Muñoz, M C. (2019). Matemáticas y filosofía, tendencia a la correlación. *Utopía y praxis latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Nº. 87, pp. 163-172. doi: 10.5281/zenodo.3464057
- Cerda, C.; Sáiz, J. L. y Vergara, D. (2018). “Tenacidad en estudiantes universitarios chilenos: Un estudio inicial de su estructura y red nomológica”. *Interdisciplinaria, revista de Psicología y Ciencias Afines*, 35(2): 409-423. doi: 10.16888/interd.2018.35.2.10
- Comparada y Morgado (2017). Processo de Avaliação: Elaboração do Programa Educativo Individual. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 6(4), Edição Especial 2017, 18-31. doi:10.21664/22388869.2017v6i
- Didier, L. (2019). Las pruebas estandarizadas: Cuando el neoliberalismo se sienta en las aulas. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 10, 87-97. doi: 10.5281/zenodo.3241401
- Esteban, J. (2002) *Memoria, hermenéutica y educación*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández, C.; Polo, M. y Fernández, M. (2017). Aplicación de la autoevaluación en una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas con alumnado de educación en asignaturas relacionadas con la discapacidad. *Revista Estudios Sobre Educación*, 32 (1), 73-93. doi:10.15581/004.32.73-93
- Fuentes, J. L. y Albertos, J. (2017). Tablets en el aula: percepciones de los profesores españoles como agentes de transformación didáctico-tecnológica. *Cadmo*, Fascículo: 1, 81-100. doi: 10.3280/CAD2017-001009.

- Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Revista Estudios Sobre Educación*, 35 (2), 353-371. doi: 10.15581/004.34.353-371.
- García, B. (2018). “Contra el capitalismo absoluto: por una filosofía de futuro”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 80, pp. 43-65.
- Gil Cantero, F. y Reyero, D. (2014). La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa, *Revista Española de Pedagogía*, 258, 263-280.
- Gil Cantero, F. y Reyero, D. (2015). Lo real, lo actual, lo empírico... y la esperanza en lo posible. Sobre regularidades y sentidos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 262, 519-524.
- Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual, *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 30(1), 29-51. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu3012951>
- Gozálvez, V. (2010). Hacia una reconstrucción de la razón pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22(2), 19-42. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/8293>
- Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Heidegger (2009). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Hernández, J. D; Navarro, L. R. y Torrado, A. (2018). De la razón pedagógica al dialogo de saberes: Alternativas contrahegemónicas para la formación escolar. *Revista Opción*, 34 (2), 2380-2406.
- Kosinski, A. (2015). Una manera de responder ¿quién soy?: la identidad narrativa de Paul Ricoeur. *Revista de Filosofía UBA*, 2, 213-221.
- Laudó, X. (2011). La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo., *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 45-68.
- Masschelein, J. (1998). How to Imagine Something Exterior to the System: Critical Education as Problematization, *Educational Theory*, 48(4), 521-530. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00521.x>
- Mejía, M. (2018). *Pedagogía y transformación social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Michael, J. (2014). *Ricoeur y sus contemporáneos*. Biblioteca Nueva: Madrid.
- Moreno, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Madrid: Pasos Perdidos.

- Naval, C. (2008). *Teoría de la Educación*. Pamplona: EUNSA.
- Pallarès, M. y Chiva, Ó (2017). *La Pedagogía de la Presencia*. Barcelona: UOC.
- Pallarès, M. y Chiva, Ó. (2018). El lugar del individuo en la era post-postmoderna. Sociedad, educación y ciudadanía tras la postmodernidad. *Pensamiento: Revista de Pensamiento e Investigación Filosófica*, 74(282), 835-852. doi: <https://doi.org/10.14422/pen.v74.i282.y2018.004>
- Pallarès, M.; Chiva, Ó.; Planella, J. y López, R. (2019). Repensando la educación. Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos. *Perfiles Educativos*, 41(163), 123-137. doi: <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2019.163.58843>
- Pallarès, M. (2019). Política social, espacios de (in)comunicación y lagunas en la educación ciudadana: la autopercepción del yo colectivo en la serie Show me a hero. *KEPES*, 16 (20), 97-124. doi: 10.17151/kepes.2019.16.20.5
- Pallarès, M. (2020). Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach. *Estudios Sobre Educación*, 38, pp. 9-27. doi:10.15581/004.38.9-27
- Pallarès, M. y Lozano, M. (2020). Diálogo con el ‘Manifiesto por una pedagogía post-crítica’ desde la esperanza como acción social transformadora, *Teoría de la educación, Revista Iteruniversitaria*, Vol. 32, Nº. 2, pp.65-79. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.22451>
- Pinker, S. (2013). Science Is Not Your Enemy, *New Republic*, 244, 13, 28-33.
- Pineda, J. A. y García, F. (2018). La enseñanza del conflicto y la convivencia en la educación secundaria. *Magis*, vol. 10, núm. 20, 143-158. doi: 10.11144/Javeriana.m10-20.cfse
- Recas, J. (2006). *Hacia una hermenéutica crítica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ricoeur, P. (1969). *Le Conflit des interprétations*. París: Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-meme comme un autre*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). *La Mémoire, l'Historie, l'Oubli*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración*. Buenos Aires: Editorial siglo XXI.
- Romero, C. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sánchez, I. (2018). Aproximación etnográfica a la construcción de las identidades femeninas y masculinas en Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 29 (4), 1025-1039. doi:10.5209/RCED.54456

- Silva, E. (2005). Paul Ricoeur y los desplazamientos de la hermenéutica. *Revista Teología y Vida*, Vol. XLVI, 167 – 205.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andaviara
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2018). *La construcción de ámbitos de educación*. Santiago de Compostela: Andaviara.
- Urquiza, A.; Amigo, C.; Billi, M.; Brandão, G. y Morales, B. (2018). “Metálogo como herramienta de colaboración transdisciplinaria”. *Cinta de Moebio*, 62, pp. 182-196. doi: 10.4067/S0717-554X2018000200182
- Vandenberg, D. (2009). Critical thinking about truth in teaching: The epistemic ethos. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 155-165. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00393.x>
- Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía, *Perfiles Educativos*, 158, 186-203. doi: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2017.158.57915>
- Valladares, L. (2018). Entre el poder y el valor: aportaciones de la filosofía de Luis Villoro a la reflexión sobre los fines y principios de la educación intercultural en América Latina, *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(4), 1327-1344. doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.55413>
- Vargas, J. (2009). El concepto de acción política en el pensamiento de Hannah Arendt. *Revista Eidos*, 11, 82-107.
- Villalobos, J. V. (2017). La investigación educativa y la fenomenología de M. Heidegger. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, año 33, vol. 83, 7-12.
- Villalobos, J. V.; Ramírez, R. I. y Díaz, L. (2019). Bioética y biopoder: perspectivas para una praxis pedagógica desde la ética de Álvaro Márquez-Fernández. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, V. 24, nº 87: 65-77.
- Zuluaga, O; Echeverry, A; Martínez, A; Quiceno, H; Sáenz, J. y Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

