

Mito y formación: relación necesaria en la educación escolar

Ruth Milena Páez Martínez¹

Resumen: Este artículo presenta una aproximación a los conceptos de mito y formación, especialmente en su relación dentro del campo pedagógico. Para ello se sitúa el concepto de formación a la luz de algunas ideas de Hanna Arendt, en particular a partir de la incorporación de 'los recién llegados al mundo' al orden de la cultura. De igual modo, se retoman algunas ideas de Heidegger decantadas en las reflexiones de Guillermo Hoyos, en donde se pone de manifiesto la necesaria presencia de la experiencia cuando se habla de educación, experiencia misma que será fundamental en la recuperación de la figura del mito y su impronta en los procesos formativos. Asimismo, se recuperan algunas de las reflexiones jungueanas en relación a la importancia del mito en el proceso de integración de la personalidad.

Palabras clave: formación infantil, experiencia, mito, lenguaje.

Abstract: This article presents an approach to the concepts of myth and training, particularly to their relation in the pedagogical field. For that, the concept of training is situated between some ideas of Hanna Arendt, where the newness of the just arrive to this world and their incorporation to the cultural structure is rescued. In the same way, there are taken some of Martin Heidegger's ideas decanted in the reflexions of Guillermo Hoyos, where it's manifested the necessary presence of experience when it comes to education. The concept of myth is placed in the perspective of Joseph Campbell and Lluís Duch to remark its importance as a basic fact of the human language, and also as a fundamental principle in the integration of the character. This article also takes some concepts that show Jung's conception of myth and it's important in personality integration.

Keywords: Childs training, experience, myth, language.

¹ Directivo docente en colegio de Bogotá, Distrito Capital de Colombia y estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional del mismo país. Actualmente adelanta la tesis doctoral "Lo mítico en la formación de niños en educación básica primaria".

“...La palabra, que lo alcanza todo y que diferenciadamente se da a conocer en forma de ‘mitos’ y de ‘lógicas’, se articula en *formas históricas*, que están sometidas a la contingencia y a la ambigüedad, que son atributos básicos de todos los seres humanos”
(Lluís Duch)

I. De la formación

Necesidad de la *experiencia* en la formación

Los asuntos que competen a la formación son siempre provisionales e itinerantes, contingentes y azarosos como la propia vida lo es. Ni principios, ni métodos, ni únicos discursos, ni verdades absolutas se ajustan a la educación, ni a los procesos formativos. Si dentro de las posibilidades de acción humana no fuesen posibles, por ejemplo, el error, la comunicación, la deconstrucción, bastaría saber y aplicar determinada didáctica y pedagogía para resolver todas las preguntas, problemas y vacíos humanos en el ámbito escolar. Pero como no hay guías unidireccionales ni formas inmutables para la enseñanza, pues las formas o modos de enseñar varían y se construyen de acuerdo con la novedad que traen los niños, es de considerarse que el campo de formación de los niños ha de fundarse en la *interacción* y por lo que en ella, desde la *experiencia*, pueda tejerse.

De este modo, Guillermo Hoyos (2007, 14) propone repensar la educación en torno del humanismo, a partir de la *Carta sobre el humanismo* de Martin Heidegger, de manera que se tengan en cuenta la “condición humana” y el significado de “formación del hombre”. Asimismo, recupera el pensamiento de John Dewey (2004) en cuanto a la necesidad de pensar la educación a partir de la propia *experiencia* del mundo concreto y no a partir de presupuestos teóricos, pretensiones idealizadas de progreso o de acuerdo con las modas y tendencias del mercado. Su propósito es volver a la experiencia misma que supone todo proceso pedagógico genuino².

En este sentido, Hoyos recupera la dimensión de la comunicación que implica el relato, en tanto momento fundamental de la experiencia formativa. De acuerdo con las reflexiones de este autor, “la educación es comunicación y la comunicación constituye ciudadanía y es, por tanto, punto de partida para la comprensión y la práctica de la democracia” (2007, 14), antes que ser espacio

² En este artículo no se pretende desarrollar la idea de “formación ciudadana” ni de “competencia ciudadana” sino de tomar las reflexiones que este autor suscita para hablar de la *experiencia*.

para la competitividad, los estándares, los buenos resultados, los indicadores y demás elementos pertenecientes a una mirada neoliberal. La experiencia educativa es a su vez experiencia comunicativa, que brinda al educando una inserción humana en el cuerpo social.

En este marco, resulta pertinente resaltar los siguientes tres aspectos:

A. Por experiencia es importante entender, en el sentido husserliano del estar con las “cosas mismas”, la relación inmediata del hombre con el mundo. Es la experiencia vital y real del ser humano la que permite aprehender y conocer las cosas mismas de modo directo, como algo propio al mismo sujeto. En el ámbito de la educación ha de entenderse que la experiencia que se tiene en el mundo de la vida, en la misma vida cotidiana, es el inicio del proceso formativo: “el punto de partida de todo proceso educativo debe ser la experiencia de la comunidad educativa, sus contextos, tradiciones, culturas; en una palabra, el mundo de la vida como horizonte universal de significados y como fuente inagotable de validación de las ‘pretensiones de verdad’ con base en las significaciones comprendidas; la experiencia es la base y forma universal del conocer y del actuar” (Hoyos, 2007, 18-19). Así, resulta evidente la vital necesidad de experimentar el mundo como fundamento de los procesos formativos.

En este contexto, Julia Iribarne identifica la presencia de dos *experiencias* importantes en la constitución de la personalidad, una de centramiento y otra de descentramiento. Se tienen experiencias del primer tipo cuando el sujeto es referente directo y central de una acción: “Cuando se trata de la propia acción, sé que es *mía* la finalidad, *mío* el proyecto que la incluye, *mía* la elección de los medios y los movimientos de *mi* cuerpo vivido, exigidos para llevar a cabo la acción” (Iribarne, 2007); o cuando se experimentan sentimientos de tristeza, dolor, alegría, o la experiencia del deseo, lo vivido de modo directo es el centro. A partir de estos supuestos, en una investigación titulada *Interacción sin violencia* que se llevó a cabo en el Colegio Distrital Campestre Monteverde de Bogotá³, se observó que frente a una acción violenta, el niño que vive el dolor por un golpe de otro, o la vergüenza por la burla de un par, o la exclusión de un grupo, experimenta su *yo* a partir de la relación con los otros. Y aunque lo que suceda dentro de él es *suyo*, le pertenece y le constituye en un tiempo y lugar determinados, en verdad, no acontece por sí mismo ni es ajeno al acontecer externo. Esto es efecto o respuesta de otra cosa u otro sujeto o sujetos: es entonces cuando se deriva la otra experiencia, la del descentramiento.

Husserl “pone de manifiesto la profundidad y hasta la inevitabilidad de la presencia del otro para el reconocimiento de sí mismo por parte de cada sujeto”

³ Esta investigación fue dirigida por Ruth Milena Páez, maestra y directivo docente en colegio del Distrito Capital, y tuvo lugar entre el segundo semestre de 2003 y el primero de 2006.

(Iribarne, 2007, 6). Siguiendo a Iribarne, cuando el otro me ve, mira mi exterioridad desde los gestos y movimientos que yo mismo no estoy acostumbrado a ver e interactúa conmigo. De este modo se hace patente que mi yo necesita de ese otro para completar la versión de mí mismo y así cuidarme o preservarme. De igual modo, cuando miro al otro, veo su exterioridad y aprecio una forma que el otro no sabe que yo veo ni cómo la veo, y que por lo tanto, necesita de mí para completar su idea de sí mismo. En otras palabras, me miro desde el centro del otro que para mí es una experiencia de descentramiento. En este sentido, si el niño pudiese reconocer con cierta frecuencia que necesita del otro para ser él mismo, su relación con ese otro, dentro de las variables y múltiples posibilidades de interactuar con éste, podría ser más comprensiva y menos dolorosa; una interacción entre seres humanos que comparten espacios y tiempos semejantes en el proceso de formación.

B. Cuando la educación cifra su atención en una idea de perfección, de ideales y de progreso, pierde de vista las nociones de la contingencia y finitud humana. O sea, pierde uno de los rasgos más propios de lo humano. A través de las entidades gubernamentales y en los mismos colegios, se trazan metas, estándares y líneas de regulación de la acción pedagógica y de la formación de los niños y jóvenes como si se supiese exactamente a dónde se va llegar en cada período escolar, al final de un año o con el desarrollo de alguna unidad o tema. La novedad, el azar y variedad que consigo trae la propia experiencia humana parece no tenerse en cuenta dentro del proceso formativo. Del sujeto, como dice Hanna Arendt “cabe esperar lo infinitamente improbable e imprevisible” (2000, 90). Ya el mismo nacimiento irrumpe de modo individual “con la avasalladora fuerza de lo imprevisto e imprevisible” (Rosenzweig, 1997, 89). Pero no como aquello que se extraña o aparece “raro” sino como una condición de la finitud humana. Las acciones y cambios que puedan darse o no en los niños no están en la agenda del maestro, ni siquiera en la de sus padres. Las condiciones escolares pueden haberse previsto con tiempo, pero las acciones humanas, aquellas que puedan revelar un efecto formativo, no tienen fecha de aparición en los sujetos. Ahí está la complejidad y reto pedagógico. Por ello mismo, el trabajo con proyectos que permitan el movimiento diverso de acuerdo con las dinámicas propias de los niños, es una de las formas que más se acerca a la labor del maestro cuando de dar lugar explícito a la creatividad y la contingencia humana se trata.

C. La experiencia y la contingencia, en tanto aspectos de la formación, implican hablar de *interacción misma como momento del descentramiento*. La interacción significa comprender que cada quien experimenta al otro y ese otro me experimenta a mí: con satisfacción o con desdén, con alegría o ironía, con engaño o lealtad. Los niños, que están empezando a experimentar por sí mismos

el afecto y las emociones⁴, el propio cuerpo, van descubriendo poco a poco las manifestaciones de esta experiencia gracias a su relación con el otro. El otro es fundamental en todo proceso de formación. De ahí que sea preferible hablar de interacción desde la antropología de las interacciones simbólicas o intercambios de sentidos, “que obligan a estudiar más a los ‘actores’ y sus construcciones de sentido al ‘interactuar’, que a las necesidades básicas o la lógica de pensamiento” (Cullen, 2004, 165). Con este concepto se apuesta a la importancia de las interacciones concretas y cotidianas de algunos niños, para entender los sentidos que ellos construyen cuando aflora alguna pregunta por el origen humano, la búsqueda de “verdades”, su misma relación con los pares. De igual modo, se habla de interacción porque a través de ella se construye una “subjetividad social” (Cullen, 2004, 170-72) ya sea en los campos del trabajo y juego, de las palabras y los símbolos, o de las normas y las sanciones. En todos ellos, la idea es aprender a vivir bien, “pero este aprender a vivir es con otros, y no contra otros o sin otros. Por eso hay norma, regla, ley.” (Cullen, 2004, 175)

Estamos diciendo entonces que se necesita *experimentar* al otro y experimentar a sí mismo para desatar un proceso formativo. La interacción y la experiencia en la interacción, son momentos formativos capitales. La experiencia del cuerpo del otro pasa por el propio. No habrá modos de conocer acerca de la experiencia del niño, a no ser por vía narrativa o por el juego mismo. La narrativa y el juego son maneras de habitar al cuerpo, de experimentarse a sí mismo y al otro en el cuerpo. De ahí que, comprender la interacción de los niños y adolescentes y trabajar por su formación, no puede hacerse por fuera de los mundos narrativos y lúdicos que ellos puedan construir. Por esto mismo, no cabe duda que la interacción, en la experiencia misma, es necesaria para el reconocimiento y auto-reconocimiento del sujeto. Interactuar permite la experiencia de sí y del otro por el cuerpo y la palabra.

Experiencia, contingencia e interacción, en suma, se evidencian como elementos constitutivos y fundamentales de todo proceso formativo, donde la narración y el relato, la palabra dada y el juego, aparecen como eje de una formación integral. Este proceso formativo se constituye en blindaje cultural efectivo de una sociedad que resiste los embates de las políticas neoliberales y su afán homogeneizante e instrumentalizante.

⁴ Se entiende el afecto como la construcción de un sentimiento que tiende o puede ser duradero en el tiempo, como el amor; y por emoción, un sentimiento de corta duración, más bien explosivo o efusivo, como la rabia o la alegría extrema.

II. Del mito y la formación

El mito como experiencia

Aunque la educación se haya debatido, y siga haciéndolo, entre una “perspectiva positivista y cosificadora” (que ya denunciaban de alguna manera Bárcena y Hoyos) y un campo denominado de “ciencia aplicada” donde preocupa la relación *teoría y práctica*, y donde se ejercitan los sujetos críticos y reflexivos que se comprometen con mayor o menor éxito en prácticas educativas casi siempre desde una mirada política, como lo señala Larrosa (2003, 165), es desde la *experiencia*, en una mirada “más existencial” y “más estética” (Larrosa, 2003, 166) que ha de pensarse la educación. La experiencia es “lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega” (2003, 168).

De cara a la relación del mito con la formación, se entiende el mito como narración vital para la experiencia humana, pero también como manifestación ineludible e irrenunciable de una dimensión mítica y simbólica del ser humano, teniendo en cuenta su sentido más reciente que ha sido desarrollado en el siglo XX. En otras palabras, cuando se hace referencia al mito, no sólo se habla de los “relatos míticos” como tal, sino de aquellas narraciones fundamentales, presentes en algunos cuentos, en algunas películas y hasta en la vida cotidiana, entre otros, pero que siempre se instalan en la interioridad del ser humano como algo trascendente y sagrado, generando así una *experiencia*.

En este mismo sentido, se comprende el *mito como experiencia*, como algo que nos acontece en diversos tiempos y espacios del mundo profano. El mito tiene un sentido formativo, en la medida que genera experiencias diversas que dan lugar a procesos de interacción, de centramiento y de descentramiento. Pero la situación específica del ámbito escolar implica hacer algunas consideraciones preeliminares antes de abordar estos tópicos:

A. El tiempo profano que vivimos está preso en el afán. Hay que cumplir tareas, responder con metas, llevar a cabo las diligencias del día a día, estar informado... y, de alguna manera, hacer parte de este afán a los mismos niños. Realizamos muchas actividades, vamos tan de prisa que son pocas cosas las que pasan realmente por nuestra experiencia⁵. “El sujeto moderno está atravesado por un afán de cambiar las cosas” (Larrosa, 2003, 173). Frente a ello, el mito como experiencia supone hacer un alto en el camino, para percibir y vivir la carga emotiva de la palabra, la imagen, el símbolo y el rito que se le asocian:

⁵ Es probable que ese deseo de los adolescentes y jóvenes por tener “experiencias extremas” y muy novedosas de modo permanente tiene que ver con la escasez de la experiencia en el sentido que acá se aborda.

el mito es fuente de una experiencia con una profunda carga vivencial, que es, desde luego, eficaz en la integración de la personalidad al involucrar tanto la propia emoción, como los aspectos analógicos y dialógicos de la consciencia. El espacio profano en el que nos movemos acapara y envuelve casi todo nuestro espacio de vida. Le hemos dado a nuestra cotidianidad, en áreas vivenciales como la casa, el trabajo, o el sitio de recreación, la forma que exigen las pautas del mercado, aquello que está de moda o que parece ser que es necesario tener. Los espacios de los niños van casi al mismo ritmo que aquellos de los adultos. Estos espacios se ven regulados por políticas económicas que delimitan el horizonte de experiencia que en ellos se pueden tener. En este sentido tenemos pocos espacios para el encuentro con nosotros mismos a través de la palabra narrada, que en el mito tiene un horizonte privilegiado de manifestación. Mito y narración se encadenan, haciendo de la palabra fuente de experiencia en la que los pequeños pueden sustraerse al tiempo mercantilista de la producción, para conocerse a sí mismos y desarrollar un genuino proceso formativo. El mito genera procesos de autoconocimiento, en tanto vincula emociones y metas en un relato con el que el propio niño se identifica.

B. La narración siempre se encuentra ligada a la acción. La acción narrada en el mito, siempre vinculada al encuentro con el yo, con la propia interioridad simbolizada por diversas figuras (el héroe, el dios, la madre, la princesa...) es la narración que el pequeño realiza respecto a la búsqueda de su propia interioridad e identidad. Narración, acción y formación se relacionan estrechamente en el mito como fuente de autoconocimiento. Ricoeur nos recuerda que somos seres del tiempo y por tanto, de la acción. Una acción necesaria para hacernos visibles. “La acción, por su carácter revelador de la propia identidad, es algo así como una ventana que nos abre al mundo y a las mentes de los otros. Actuar es mostrarse ante los demás, es aparecer. El ser que se expresa a través de la acción lo hace a través de su *forma*, de su *figura*, de su *apariencia*. Necesita hacerse visible” (Ricoeur, 2004, 64). El mito, al narrar una acción relativa al proceso de construcción de la propia identidad, se constituye en experiencia misma desde esa identidad que se nutre y se integra. El mito cumple así una función especular en la que la acción misma que narra, aparece como la experiencia que desde nuestra perspectiva articula el proceso formativo. El mito posibilita una integración de la personalidad, previniendo la irrupción de una neurosis que en lenguaje junguiano tiene su raíz en la escasa vinculación de las dimensiones del inconsciente y el consciente, por la escisión entre la propia emoción que es fundamental en la génesis de la personalidad y la funciones racionales asociadas a la consciencia misma. Jung nos dice al respecto: “Por eso es tan extraordinariamente importante que a los niños se les cuenten cuentos tradicionales y leyendas, porque éstos son símbolos instrumentales por cuyo medio se transmiten contenidos incons-

cientes a la conciencia, donde pueden ser interpretados e integrados. Si esto no ocurre, la energía, a menudo considerable, de esos contenidos se transfiere a contenidos conscientes normalmente poco destacados, que acrecientan así su intensidad hasta grados patológicos”. Más adelante añade: “De ahí resultan fobias y obsesiones sin fundamento aparente, así como ideas exaltadas, idiosincrasias, representaciones hipocondriacas y perversiones intelectuales, que asumen según el caso una máscara social, religiosa y política” (1976, 179). El mito posee una dimensión formativa, en la medida que posibilita un desarrollo armónico de la personalidad en la que las esferas del consciente y el inconsciente se armonizan por la función vinculante del símbolo, que posibilita una sana circulación de la energía psíquica y con ella una cabal integración de la personalidad.

Ahora bien, como las acciones tienen un inicio y un fin, entonces éstas tienen a su vez una dimensión temporal. Esta temporalidad está siempre ligada a la consecución de una meta que en el caso de la estructura mítica, es el retorno a una fuente que no es otra cosa que la conquista y el renacimiento de la identidad. El tiempo circular de la narración mitológica posee un rendimiento formativo, pues permite llevar a cabo una reconciliación y articulación entre los diversos elementos constitutivos de la personalidad a partir de la satisfacción un fin (telos) que se condensa en la figura del héroe mítico con el que se identifica, de manera inconsciente, el pequeño. La experiencia que ofrece la narración mitológica es la experiencia de un yo que se forma bajo la forma de la autoconciencia, una autoconciencia que presenta justo una estructura simbólico-narrativa. “Lo que la acción comienza es una respuesta a la vida, un testimonio de la existencia misma. En cada acción hay un recomienzo constante de uno mismo y, en este sentido, un re-nacimiento” (Bárcena, 2006, 193). Por eso, será la reconciliación, como dice Ricoeur, la que nos permita mirar hacia el pasado para alcanzar una tranquilidad interior, una reconciliación con las acciones pasadas, gracias a lo cual podremos liberarnos de cierta manera de las consecuencias de nuestros actos sin sentirnos por siempre víctimas de los mismos y hacer efectiva la conquista de la identidad como un renacer. Esta posibilidad de nacer en cada acción nos permite renovarnos en la relación con los otros y por ende, con nosotros mismos. Esta dimensión temporal, consustancial a la existencia humana, no se halla aislada de la formación como tal. La formación se va dando en el movimiento mismo, en la acción humana. Narración, temporalidad circular, renacimiento y reconciliación con el pasado para satisfacción de un telos que es conquista de la propia identidad, resultan así hilos de un proceso formativo que en el mito encuentra su estructura fundamental. La narración mitológica aparece como un instrumento adecuado en un proceso de formación en el que la integración de la personalidad se encuentra por encima de los intereses productivistas de una economía neoliberal.

C. Dice Bárcena a propósito de la antropología de la natalidad instituida por Arendt, que “la vida de cada ser humano nacido es *originaria*, un ‘sin por-qué’ que no está destinado a ser explicado en su mismo existir, sino que está predestinado a ser narrado”; “...haber nacido es la razón por la cual son posibles la historia, el relato y la memoria” (2006, 181-182). Esto significa que la formación implica nacer en un tiempo y depender del tiempo en la medida que se avanza descubriendo y construyendo mundos. Ese mundo en el que se nace, se llena de sentido en la acción y la narración del mismo sujeto. El mito, en este sentido, se constituye como el ejercicio narrativo que despliega el tiempo y dota de contenido al mundo. El momento lineal que es incluido en la circularidad del mito, se colma justo gracias a una narración que funciona como motor de la construcción de la identidad. Cuando el mito se experimenta, las palabras cobran un poder: nosotros hacemos cosas con esas palabras y las palabras hacen cosas con nosotros. Estas palabras, puestas en el mito como relato, más allá de nombrar cosas y acontecimientos, ordenan y clasifican la experiencia humana. “El mito como narración es un fenómeno del lenguaje; de ninguna manera una creación junto al lenguaje” (Burkert, 1998, 168), que, podríamos añadir, se constituye como principio formativo en tanto el objeto del relato es la conquista misma de la identidad.

La narración mítica es del ámbito de lo simbólico, más no de la lógica lingüística en el sentido de la relación significado-significante; su sentido se asienta en particularidades extralingüísticas donde los símbolos dan sentido a lo narrado dentro y fuera del mismo relato. “El mito representa la cristalización primitiva de las experiencias y de las comunicaciones colectivas de la realidad” (Duch, 1998, 177-178); es una estructura de sentido; el mito es “la primera y más elemental forma comunicativa y experiencial de la complejidad, que es inherente a la realidad del mundo y del hombre” (Duch, 1998, 179). Por ello el relato mítico proporciona una orientación necesariamente vivencial a quien le escucha o lee por cuanto éste se identifica con aquél, y le ofrece una realidad significativa y supraindividual a través de una “narración aplicada” como dice Burkert (Duch, 1998, 177-178). Su legitimación no está en cuestión. Su eficacia es antes vivida que pensada. El mito hace parte de una experiencia emancipadora fundada en la dimensión simbólica humana; y esto es suficiente para poner de manifiesto su importancia en la construcción social de la realidad y para contribuir en todo proceso de formación.

Conclusiones

En síntesis, el mito y la experiencia integradora de la personalidad que suscita, puede propiciar espacios intencionales para la narrativa y la experiencia estética de los niños; su trabajo curricular puede tener claros enlaces con la formación

de la dimensión simbólica, donde el lenguaje es garantía de interacción y conocimientos; de expresión y autoconocimiento, y el pequeño puede aprender contenidos diversos escapando al adiestramiento productivista. La enseñanza fundada en el mito, que reconoce su vital importancia, posibilita abogar por la lentitud en la palabra, la imagen, el símbolo, el(os) rito(s) de la cotidianidad, sin el temor de “perder el tiempo”.

Ha de advertirse de todos modos, que reflexionar sobre el mito no es lo mismo que vivir el mito como experiencia. La narratividad, la interacción y al autoconocimiento que suscita el mito sólo se hacen presentes en tanto éste se constituye como horizonte experiencial, es decir, cuando la experiencia que suscita hace de la escritura y la oralidad misma, de la propia narratividad, un proceso efectivo de autoconocimiento e integración de la personalidad.

Hablar de formación en el ámbito escolar implica considerar dentro del campo de acción pedagógica los conceptos de creación, experiencia e interacción. Hablar del mito en el ámbito escolar desborda la idea de comprenderlo como la sinopsis que se tematiza en una unidad didáctica. Su consideración y reconocimiento abarca la inclusión intencional y emocional de los relatos y los ritos en el mismo seno de la escuela, y la narración misma que asegura su carácter vivencial. Los niños aprehenden y dan sentido no sólo por vía del conocimiento informativo, demostrativo y académico sino también a través de la narrativa y el mito que implica una dimensión vital-afectiva, fundamental en la construcción de identidades autónomas, capaz de responder de manera integral y emotiva, a un mundo neoliberal donde la tecnocracia mina todo proceso genuinamente formativo.

Bibliografía

- Arendt, H. (1988). *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza.
- Arendt, H. (2000). *Rahel Varnhagen. Vida de una mujer judía*. Barcelona: Lumen.
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Bárcena, F. y Mélich, J-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cárdenas, A. (2007). “Lingüística del lenguaje: hacia una pedagogía de la escritura”. *Folios*, 25, 71-80. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, Jh. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Duch, Ll. (1998). *Mito, interpretación y cultura*. Barcelona: Herder.
- Hoyos, G. (2007). “Comunicación, educación y ciudadanía”, en *Borradores para una filosofía de la educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Rudecolombia, 13-85.

- Jung, C. G. (1976). *Contribuciones a los simbolismos del sí mismo*. Barcelona: Paidós.
- Iribarne, J. (2007). *Preservación de sí mismo. La paradoja del centramiento descentrado*, en IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología. Bogotá: Agosto 29 a Septiembre 1.
- Kirk, G. (1990). *El mito*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas*. Barcelona: Laertes.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI Editores.
- Rosenzweig, F. (1997). *La estrella de la redención*. Salamanca: Sígueme.
- Schlatter, G. (1989). *Mythos*. Manchen: Trickster.
- Todorov, T. (1999). *El jardín imperfecto*. Barcelona: Paidós.