

Narrativas docentes: posibilidades éticas y políticas del diálogo entre los sujetos del acontecimiento educativo ¹

Teaching narratives: ethical and political possibilities of dialogue between subjects of educational event

Ana Belem Diosdado Ramos

anabelem73@gmail.com

Resumen

Este artículo explora la perspectiva que ofrece la investigación narrativa como posibilidad de aproximación al acontecimiento educativo desde la pluralidad de historias que habitan el espacio escolar. En primer lugar, se exploran las dimensiones éticas que derivan del ejercicio de enunciación y escucha de narrativas singulares y plurales, por las posibilidades que se generan para un encuentro con la exterioridad y alteridad en la convivencia escolar. Posteriormente nuestra reflexión se dirige hacia la dimensión política de la enunciación del discurso docente como sujetos de acción dentro de la pluralidad de la comunidad escolar. Finalmente se concluye con la reflexión sobre los cuestionamientos y posibilidades que emergen cuando asumimos al diálogo entre los sujetos del acontecimiento educativo como un proceso que ofrece nuevas perspectivas para la reflexión sobre la convivencia escolar

Palabras clave: narrativa, diálogo, ética, política, convivencia escolar.

Abstract

This article explores the perspective that narrative inquiry offers as a possibility of approaching the educational event from the plurality of stories that inhabit the school space. In the first place, the ethical dimensions that derive from the exercise of enunciation and listening to singular and plural narratives are explored by the possibilities that are generated for an encounter with the exteriority and otherness in school coexistence. Subsequently, our reflection is directed towards the political dimension of the enunciation of the teaching discourse as subjects of action within the plurality of the school community. Finally, it concludes with a reflection about the questions and possibilities that emerge when we assume the dialogue between the subjects of the educational event as a process that offers new perspectives for reflection on school coexistence.

Keywords: narrative, dialogue, ethics, politics, school coexistence.

Recibido:09/10//2017 - Aceptado: 30/11/2017

¹ El presente artículo se deriva de la investigación que he desarrollado en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, ISCEEM, promoción 2016-2018, cuyo título es *Narrativas docentes sobre convivencia escolar: la responsabilidad del estar-juntos en la secundaria vespertina*.

Asumir el ejercicio de la palabra escrita implica tomar conciencia de nuestra identidad como escritores²: ¿Quién soy cuando escribo? ¿Quiénes somos cuando le prestamos nuestra carne al texto? ¿Cuáles son los procesos que se viven durante la escritura como acto narrativo? ¿Para qué y para quién escribimos nuestras historias? La búsqueda de respuestas para estos planteamientos alimenta la línea argumentativa del presente artículo, que a su vez se deriva de la investigación de doctorado sobre convivencia escolar que he desarrollado durante los últimos dos años desde la perspectiva que ofrece la metodología de la investigación narrativa³. En la que se han realizado acercamientos y exploraciones que nos han permitido asumir un posicionamiento dialógico ante los docentes de educación secundaria que han decidido participar con nosotros como sujetos de enunciación de sus propias narrativas. Las cuales ofrecen una posibilidad de conocimiento del mundo subjetivo en el que tienen lugar los procesos de invención y re-inventación de su identidad como mujeres, como hombres, como docentes y sujetos de acción ética y política al interior de sus centros escolares, a través de las relaciones y vínculos que se entretajan con sus estudiantes en la convivencia cotidiana. Narrativas que son «el cultivo de la memoria y del recuerdo que nos acerca a los otros, permitiéndonos ir más allá de nuestro yo silencioso»⁴.

Conviene precisar que nuestro posicionamiento aspira a una relación de «trato»⁵ con los docentes, es decir, a una relación de estar-juntos, de percibir, de sostener, de tener entre manos, de situarse uno mismo con relación a los otros, en un lugar y un tiempo vinculado a la experiencia, a la narración y al diálogo. Relación de trato que hace posible un encuentro de diálogo en el que se reconoce la coexistencia de dos o más logoi, trato en el que se puede gestar una tercera palabra, la palabra del entre, la del acontecimiento colectivo, la del nosotros.

Asimismo, es necesario acotar que el acontecimiento se entiende, de acuerdo con Bárcena y Mèlich⁶, como aquellos sucesos que rompen la vivencia del tiempo instalándonos entre un antes y un después, es decir, entre un pasado y un futuro, en un instante de angustia y desazón, con lo que se plantea una ruptura con la idea de historia como continuidad, progreso o cadena de hechos relacionados causalmente. Sobre todo cuando nos planteamos abordar los acontecimientos colectivos que poseen un significado

² Benjamin, Walter, *El autor como productor*. México, Ítaca, 2004.

³ «Actual narrative inquiry is a dynamic process of living and telling stories, and re- living and retelling stories, not only those of participants but those of reserchers as well». Clandinin, D. Jean y Connelly, F. Michael. *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, A Wiley Imprint, 2000, p. xiv.

⁴ Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan Carles. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires, Paidós, 2000, p. 23.

⁵ «El trato es un modo de ponerse con intención a la escucha, de dejarse afectar, es una laboriosa tarea de configurar en la relación el modo del 'entre' como donación mutua; y es un darse de la palabra y de la escucha, es decir, de la conversación, que se abre a la difícil, alegre y complicada elaboración de lo común que no disuelve lo singular». Berlanga, Benjamín. *Educación con sujeto: experiencia, don y promesa (otro modo de relación con el otro que no sea el de la intervención)*. México, Universidad Campesina Indígena en Red, 2014, p. 5.

⁶ Cfr. Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan Carles. *Op. cit*

que compartimos como humanos, los cuales pueden suponer la fundación de algo nuevo, o la radical destrucción de algo conocido. Los signos difíciles del momento presente avivan el deseo de un futuro mejor que parece no tener lugar, es por ello que resulta propicio emprender una búsqueda de las narrativas de lo que puede ser. En este proceso, la memoria emerge como uno de los lugares que nos convocan para ser explorados. La memoria como uno de los lugares sagrados que se encuentran habitados de los sentidos que hemos construido y nos han constituido a través de nuestras palabras. La memoria como un lugar de construcción de sentido. De este modo, nuestras historias, nuestros recuerdos o nuestros olvidos se configuran como invenciones o re-invenciones que nos cuentan lo que hemos sido, lo que somos, pero sobre todo, lo que podemos ser. Por lo que se hace necesario reconocer que «Estamos hechos de pasado y volverlo inteligible es también tratar de conocernos mejor»⁷. Pues, de acuerdo con Ricoeur⁸, recordar satisface la necesidad humana de comprender, organizar el mundo y dar sentido al caos de acontecimientos que en él se provocan.

Por otra parte, cabe señalar que asumimos el reto de encarar esta necesidad de búsqueda de sentido por la necesidad que sentimos de revitalizar la conceptualización que existe sobre la convivencia escolar, en términos distintos a los referentes jurídicos y socioemocionales que hoy prevalecen. De modo que hemos decidido explorar las dimensiones éticas y políticas que ofrece la reconstrucción narrativa de la experiencia de los docentes, con plena conciencia de las dificultades que impone el campo de la educación para la integración de la investigación narrativa y autobiográfica en el contexto latinoamericano⁹, así como con la convicción de que la enunciación de la propia subjetividad también ofrece posibilidades para explorar la manera en que damos cuenta de los otros, es decir, posibilidades de apertura de la singularidad hacia la exterioridad y la alteridad. Al mismo tiempo el ejercicio de enunciación constituye una manera de contribuir a la construcción de una cultura anamnética, cuya razón está basada en la capacidad de recordar para inspirar el sentido de justicia, pluralidad y exterioridad que la comunidad humana necesita. Es decir, una cultura de la memoria que se muestra dispuesta a la exploración de lo otro del concepto y al encuentro con la alteridad radical. En este sentido, la acción de re-vivir el recuerdo representa una posibilidad para vivir una experiencia como si fuera un recuerdo vivo; en otras palabras, una posibilidad para vivir una experiencia que no se ha vivido, en tanto que se vive como un recuerdo cercano, que se hace presente y permite vivir la experiencia:

⁷ *Ibidem*, p. 21.

⁸ Aranzueque, Gabriel. «Paul Ricoeur: memoria, olvido, melancolía». En *Revista de Occidente*. N° 198. Madrid, 1997, pp. 105-122

⁹ La exposición sobre las dificultades que enfrenta la investigación narrativa se expone con claridad en el prólogo de la obra de Murillo Arango, Gabriel Jaime: *4/Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras/UBA/CLACSO, 2015.

El pasado, en resumen, es un objeto de aprendizaje cuyo tema somos nosotros mismos. Toda teoría de la cultura y el estudio de la educación es inviable sin una filosofía de la cultura. Como hemos dicho, exige por tanto la referencia a la memoria como forma de conocimiento de lo humano. Por lo mismo, no es posible una educación que no tenga como punto de referencia el recuerdo y, junto con ello, el compromiso por asistir a la construcción de la sociedad en una cultura anamnética, una cultura de la memoria¹⁰.

Lo que nos lleva a cuestionarnos sobre el lugar que ha ocupado el sujeto dentro del campo educativo y el proceso de investigación de la educación. Autores latinoamericanos, como Echeverri¹¹, profundizan en este planteamiento desde la dimensión epistemológica y advierten sobre la crisis que vive la pedagogía sistémica, consistente en un debilitamiento de su comunicación con la realidad, cuya problemática hunde sus raíces en el destierro de las subjetividades. Situación a partir de la cual los sujetos de la educación quedaron sin más morada que su cuerpo, en el que se pretende que habiten de manera anónima y silenciada. Confinamiento que coincide con el surgimiento y posterior consolidación de las ciencias de la educación entendidas como modelos estadísticos, biológicos, psicológicos y lingüísticos que sustituyeron a la relación maestro-alumno, quienes fueron desplazados por el manual de enseñanza y una serie de dispositivos técnicos y curriculares en los que se enuncian de manera prescriptiva las acciones y protocolos de atención que se asumen como los indicados para alcanzar los objetivos educativos. Lo cual se traduce en el problema nodal del debilitamiento de la relación teoría/praxis, por lo que, en palabras del mismo autor, se hace necesario «un movimiento que modifique el lugar que maestros e investigadores ocupan en la división social de los saberes y modifique la relación social y de conocimiento de las comunidades científicas»¹².

En este sentido, consideramos necesario asumir al aula y la escuela como espacios donde se construyen tejidos discursivos que constituyen un documento que demanda una deconstrucción y reconstrucción de los lenguajes involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ejercicio de interpretación que en primera instancia dotará a la enseñanza de un sujeto que habla. Es decir, nos permite asumir a las docentes como locus de enunciación, capaces de reconstruir las narrativas de su cotidianidad. En un ejercicio que vaya más allá de las pretensiones de los discursos redentores que proponen «dar la voz» al docente en espera de que éste enarbole el discurso esperado por el sistema¹³. Asimismo, esta posibilidad interpretativa favorece la valoración y apreciación de los sujetos de la educación, su formación estética, la riqueza de sus mitos, las indagaciones sobre su cuerpo, memoria y olvidos. Con lo que se forja la viabilidad de una pedagogía de

¹⁰ Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan Carles. *Op. cit.*, p. 26.

¹¹ Echeverri, Jesús Alberto. «El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación». En Olga Lucía Zuloaga et al., *Pedagogía y epistemología*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2011, pp. 127-184

¹² *Ibidem*, p. 137

¹³ Popkewitz, Thomas S. *Los discursos redentores de la educación*. Sevilla, Grafidós, 1998, p. 58

las diferencias culturales y se potencian los aparatos conceptuales de la pedagogía y las ciencias de la educación para recepcionar la diversidad cultural, epistemológica y política de los sujetos que la encarnan.

Posibilidades éticas de la narración

Por otra parte, consideramos que el análisis e interpretación de la dimensión heterogénea del tejido discursivo de la escuela favorece el desvanecimiento de su autarquía y unicidad en tanto que asume a la palabra como portadora de sentido de las prácticas y discursos de los sujetos que se encuentran en las experiencias vinculantes que le otorgan el carácter ético y humano al proceso educativo¹⁴. Acontecimiento ético ante el cual se hace indispensable una propuesta de traducción, tal como la enuncia Zambrano: «La traducción consiste, precisamente, en encontrar el sentido de las palabras, los conceptos, a través de un ir y venir entre la lengua del texto y la lengua que acoge... Se requiere además habitar la lengua del otro. Ello implica conocer las expresiones que la explican»¹⁵. Es decir que necesitamos explorar las experiencias vinculantes que nos permiten traducir el lenguaje del otro. Se requiere identificar las experiencias que nos afectan y hablar sobre la manera como nos conmueven y el porqué. Para esto es importante distinguir el concepto de experiencia de su sentido ligero, en el que se le identifica con todo lo vivido y en el que -de acuerdo con Larrosa y Zambrano¹⁶- pierde su capacidad de habla y concede razón a las aseveraciones de la ciencia que le contrarrestan autoridad, al colocarle en franca desventaja ante el juicio experto de la crítica y el experimento. Solo en esta distinción de la experiencia vinculante es que se puede abordar su sentido como una palabra de uso difícil, que nos permite traducir el trazo de la palabra del otro que nos habla y nos remite a un mundo propio. Se trata, entonces, de habitar el lenguaje del otro, es decir, de habitar el tiempo, el lugar y la experiencia del otro. En una tensión permanente entre nuestro lenguaje y el lenguaje del otro, tensión que nos obliga a bregar por la traducción de una experiencia colectiva como una posibilidad de habitar la palabra del otro: «Vamos a la lengua del otro y volvemos a la nuestra, pero vamos a aquella como visitantes cuando la hemos habitado»¹⁷.

Este proceso permite recuperar la experiencia personal como centro nodal de la educación y permite colocarla en el centro de un «documento»¹⁸ que invita a un análisis plural, desde dimensiones tales como el tiempo, pero no como unidad de medida sino entendido desde lógicas distintas a las de la cronología, la evolución o el progreso. El tiempo

¹⁴ Hoyos Medina, Carlos Ángel. «Epistemología y objeto pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad». En Carlos Ángel Hoyos Medina (Coord.), *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* México, CESU, 1992, pp. 19-40

¹⁵ Zambrano Leal, Armando. *Los hilos de la palabra*. Honolulu, Atlantic International University, 2006, p. 72

¹⁶ *Ibidem*, p. 73.

¹⁷ *Ibidem*, p. 74

¹⁸ Quiceno, Humberto. «La pedagogía: una perspectiva ética del documento». En Olga Lucía Zuloaga et al., *Pedagogía y epistemología*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2011, pp. 215-242

como duración, como historicidad que atiende a lógicas circulares, dialécticas, contradictorias, con pliegues y claroscuros. Las cuales responden a la apreciación de los sujetos que se ubican en un espacio corporal situado desde el que enuncian narrativas con un sentido que puede dar cuenta del sistema desde su propia comprensión, interpretación y construcción de sentido. Vinculadas a la trascendencia de las experiencias que se viven como acontecimientos en la medida que trastocan y atraviesan la propia subjetividad e identidad. A través de lenguajes simbólicos, en los que las formas concretas de la cultura, las percepciones y representaciones míticas permiten el desentrañamiento de la complejidad de lo humano:

La vida humana es tiempo. Pero no se trata del tiempo del calendario, ni es meramente un tiempo cronológico. Nuestra vivencia del tiempo no es una vivencia del tiempo lineal, que se extiende por detrás y por delante de nosotros, aumentando el espacio que hay por detrás y disminuyendo lo que nos queda por delante o por hacer. La idea del tiempo que me parece más acertada para pensar la vida humana como vida encajada en la temporalidad es la idea del tiempo narrado: el tiempo se hace humano a través del relato. No cuando contamos el tiempo que se nos acaba o que nos resta, sino cuando el tiempo vivido o por vivir nos permita contar un relato¹⁹.

En este sentido, el fin último de toda educación y objeto de la pedagogía será proporcionar los medios para la reflexión de las condiciones prácticas y éticas del ser humano²⁰ a través de un relato que nos confronta con la exterioridad y con los otros, pues, como señala Bruner: la construcción de «una narración creadora del yo es una especie de acto de balance»²¹ ya que, por un lado, nos brinda convicción de autonomía y por el otro nos pone en relación con la alteridad. Nos confronta con la dimensión ética del documento educativo que nos toca encarnar, a través de un encuentro con los sujetos que emergen en los márgenes del sistema al hacernos capaces de dar cuenta de la vida de los otros, de su sufrimiento y su muerte. Condición necesaria para la posibilidad de una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad que preste atención a lo que se coloca fuera del sistema y se mantiene abierta a la radical novedad, donde el «rostro» del otro irrumpe más allá de todo contrato y cualquier reciprocidad, en una relación de acogimiento, de responsabilidad ética, donde la hospitalidad precede a la propiedad.

El pobre, el extranjero se presentan como iguales. Su igualdad en esta pobreza esencial, consiste en referirse a un tercero así presente en el encuentro y al que, en el seno de su miseria, el Otro sirve ya. Se une a mí. Pero me une a él para servir, me manda como un señor. Mandato que sólo puede concernirme en tanto que yo mismo soy señor, mandato, en consecuencia, que me manda a mandar. El tú se coloca ante un nosotros. Ser nosotros no es «atropellarse» o darse codazos en torno de una tarea

¹⁹ Bárcena, Fernando. «El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender». En *Enrahonar*, N° 31. Madrid, 2000, p. 12

²⁰ Zambrano, Armando. *Op. cit.*, p. 132

²¹ Bruner, Jerome. *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, FCE, 2002, p. 113

común. La presencia del rostro -lo infinito del Otro- es indigencia, presencia del tercero (es decir, de toda la humanidad que nos mira) y mandato que manda mandar²².

Posibilidades políticas de la enunciación de discurso

Cuando asumimos la escritura de la experiencia como un ejercicio político asumimos el desafío de habilitar nuevas posibilidades de fuerza material para el sujeto, así como la transformación de las condiciones que lo rodean. En este sentido, podemos decir que escribimos con la firme intención de colocarnos ante nosotros mismos y ante nuestro propio contexto, con la voluntad de emprender y comprender el proceso de construcción del sujeto concreto que ha decidido hacer un alto en su práctica educativa para rescatarse de la vida misma.

Cuando nos proponemos abordar la relación del sujeto educador con sus circunstancias, nos referimos a la dimensión política del ser humano que, de acuerdo con Arendt²³, está vinculada a la acción y al discurso que crean las condiciones para el recuerdo. En otras palabras, nos referimos al hombre como un sujeto constructor de sentido que, a través de su acción y su discurso hace frente a su necesidad de sentido. Luego entonces, asumimos que la constitución de nuestro discurso se orienta hacia la posibilidad de traspasar lo dado para dar cuenta de lo gestante. Es decir que se plantea como un discurso que pretende dar cuenta de lo que es posible, sin necesidad de que se supedite a lo que está establecido. Ahora bien, toda vez que los productos de la acción y del discurso constituyen el tejido de las relaciones y asuntos humanos, y en tanto son intangibles y efímeros, se hace indispensable comprender que dependen por entero de la pluralidad humana, es decir, de la presencia de los otros que ven y, por lo tanto, atestiguan la existencia:

Los productos de la acción y el discurso no «producen», no engendran nada, son tan fútiles como la propia vida. Para convertirse en cosas mundanas, es decir, en actos, hechos, acontecimientos y modelos de pensamiento o ideas, lo primero de todo han de ser vistos, oídos, recordados y luego transformados en cosas, en rima poética, en página escrita o libro impreso, en cuadro o escultura, en todas las clases de memoria, documentos, monumentos²⁴.

Esta exploración y búsqueda de sentidos que se entretiene entre los sujetos que conviven en el día a día en los centros escolares no puede conformarse con la recuperación de la cotidianidad tal cual, sino que necesita plantearse la posibilidad de conjugar cuestiones epistémicas con las cuestiones propias de asumirse como sujeto. Por un lado, se hace necesaria la capacidad del sujeto para abrirse a la variedad de sentidos y, por el otro se aspira a la posibilidad de amplitud de la relación del conocimiento que ofrece lo incierto y lo

²² Lévinas, Emmanuel. *Totalidad e infinito*. Salamanca, Editorial Sígueme, 1977, p. 226

²³ Arendt, Hannah. *La condición humana*. Buenos Aires, Paidós, 2009

²⁴ Arendt, Hannah. *Op. cit.*, p.108.

desconocido; es decir, se aspira a la recuperación de la capacidad del sujeto para manejar sus propios límites que se gestan desde lo informe, desde la pluralidad como condición indispensable para la vida política, para la vida en comunidad.

Consideramos que la recuperación de lo gestante como el ángulo de mirada de la relación entre los sujetos que habitan el espacio escolar nos brinda elementos para la potenciación del sujeto, específicamente para la transformación de las ideas de ser sujeto, para «estimarnos a ejercer como sujetos nuevos espacios que no se circunscriben a contenidos de verdad, sino que encarnan la necesidad renovada para ser sujeto»²⁵. En este sentido, los sujetos docentes emergen como sujetos de enunciación, capaces de aportar a la dimensión constitutiva del discurso a través de nuevas formas de organización de contenido y distintas maneras de nombrar la presencia de la crítica, es decir, a través de la integración de categorías abiertas a lo posible. Atender a la dimensión gestante del discurso educativo que emana de los propios docentes implica asumir la trascendencia del sujeto que ha tomado la decisión de emitir su propio discurso como un sujeto de acción que asume su necesidad de sentido. Con lo que se hace posible vislumbrar la presencia del sujeto en la conjugación del acto de pensamiento con las condiciones del momento histórico particular y el espacio geopolítico de su acción. Es decir, la posibilidad de asumir la responsabilidad política de los que estamos-juntos en el espacio escolar:

La esfera de los asuntos humanos, estrictamente hablando, está formada por la trama de relaciones humanas que existe donde quiera que los hombres viven-juntos. La revelación del «quien» mediante el discurso y el establecimiento de un nuevo comienzo a través de la acción, cae siempre dentro de la ya existente trama donde pueden sentirse sus inmediatas consecuencias. Juntos inician un nuevo proceso que al final emerge como la única historia de la vida del recién llegado, que solo afecta las historias vitales de quienes entran en contacto con él. Debido a esta ya existente trama de relaciones humanas, con sus innumerables y conflictivas voluntades e intenciones, la acción siempre realiza su propósito; pero también se debe a este medio en que sólo la acción es real, el hecho de que produce historias²⁶.

A modo de conclusión dialógica

Este ejercicio de escucha y trato ante el discurso de los docentes nos permite establecer un distanciamiento respecto a nuestros propios procesos de creación desde una perspectiva ética, que a su vez tiene implicaciones teórico-metodológicas²⁷ que resultan necesarias para la desestructuración de la mirada que proyectamos sobre los otros. En otras palabras, nos

²⁵ Zemelman, Hugo. «A manera de prólogo: hacia un perfil del pensamiento contemporáneo». En Marcela Gómez, *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, Plaza y Valdés, 2002, pp. 14

²⁶ Arendt, Hannah. *Op. cit.*, pp. 207-208

²⁷ Corona, Sara & Kaltmeier, Olaf. *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México, Gedisa, 2012

permite reconocer la alteridad desde una acción concreta: construir memoria en comunidad desde una lógica de diálogo, en la que se hacen explícitas las narrativas de los otros y las propias, pues no se trata de construir conceptos sino de conocer las historias que permiten habitar esos conceptos. Al mismo tiempo, esta construcción colectiva hace posible el conocimiento sobre nosotros como seres capaces de saber qué es el mundo, cómo es, cómo se siente, a qué se le teme. Es decir, que nos permite narrarnos desde elementos como la pasión y los afectos, entendidos como todo aquello que nos afecta. En este sentido aludimos al ejercicio de la narración como posibilidad de decir el mundo, como posibilidad de ser en el mundo. Con lo cual se hace posible el desmantelamiento de nuestro discurso como investigadores y nos obliga a mirar como miramos al otro. Nos obliga a preguntarnos cómo establecemos puntos de diálogo con el otro, cómo nos colocamos frente a los demás, en qué medida somos capaces de establecer conversaciones con otros mundos, desde una horizontalidad que sea capaz de reconocer la existencia de más de un logos, así como la posibilidad de establecer conversaciones entre ellos.

Las preguntas que surgen entonces son: ¿En qué medida somos capaces de superar el esquema en el que se habla del otro o para convencer al otro? ¿Cuáles son los medios que nos permitirán establecer diálogos con los otros? Lo cual tiene una fuerte implicación ética y política, pues el ejercicio del diálogo demanda la generación de condiciones para una conversación en la que puedan participar dos o más sujetos a partir de su propia palabra. Es decir que se hace necesario establecer una distancia con las concepciones y búsquedas esencialistas en las que el otro se determina como un opuesto estático del yo. Por ello pensamos en la dialogicidad como un proceso constructor de sujetos, proceso en el que la palabra del otro permite la constitución del ser propio desde la alteridad. Se parte, entonces, de un proceso de escucha que hace posible la recepción y hospitalidad de la palabra del otro para permitirnos habitar otro logos desde su logicidad, de manera que la palabra que en un principio fue ajena, se abre para visitarla, habitarla y salir de ella con una nueva palabra, una palabra común y plural.

El diálogo nos queda como posibilidad para la escucha atenta de la narrativa del otro, pero también de la narrativa propia. Luego entonces, el lugar del diálogo dentro de la investigación en educación habrá de concebirse como un encuentro en el que resulta indispensable la participación del otro con su presencia, tanto en su dimensión ética como política de compromiso con la construcción del futuro a través de la memoria colectiva para constituirnos en comunidades de memoria.

Referencias bibliográficas

ARANZUEQUE, Gabriel. «Paul Ricoeur: memoria, olvido, melancolía». En *Revista de Occidente*. N° 198. Madrid, 1997, pp. 105-122.

ARENDT, Hannah. *La condición humana*. Buenos Aires, Paidós, 2009.

- BÁRCENA, Fernando. «El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender». En *Enraonar*, N° 31. Madrid, 2000, pp. 9-33.
- BÁRCENA, Fernando y MÈLICH, Joan Carles. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- BENJAMIN, Walter. «El narrador». En *Iluminaciones*. N° IV. Madrid, 1998, pp. 111-134.
_____. *El autor como productor*. México, Ítaca, 2004.
- BERLANGA, Benjamin. *Educar con sujeto: experiencia, don y promesa (otro modo de relación con el otro que no sea el de la intervención)*. México, Universidad Campesina Indígena en Red, 2014.
- BRUNER, Jerome. *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, FCE, 2002.
- CLANDININ, D. Jean y CONNELLY, F. Michael. *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, A Wiley Imprint, 2000.
- CORONA, Sara & KALTMEIER, Olaf. *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México, Gedisa, 2012.
- ECHEVERRI, Jesús Alberto. «El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación». En Olga Lucía Zuloaga *et al.*, *Pedagogía y epistemología*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2011, pp. 127-184.
- HOYOS Medina, Carlos Ángel. «Epistemología y objeto pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad». En Carlos Ángel Hoyos Medina (Coord.), *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* México, CESU, 1992, pp. 19-40.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidad e infinito*. Salamanca, Editorial Sígueme, 1977.
- MURILLO Arango, Gabriel Jaime. *4/Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras/ UBA/CLACSO, 2015.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Los discursos redentores de la educación*. Sevilla, Grafidós, 1998.
- QUICENO, Humberto. «La pedagogía: una perspectiva ética del documento». En Olga Lucía Zuloaga *et al.*, *Pedagogía y epistemología*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2011, pp. 215-242.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. *Los hilos de la palabra*. Honolulu, Atlantic International University, 2006.
- ZEMELMAN, Hugo. «A manera de prólogo: hacia un perfil del pensamiento contemporáneo». En Marcela Gómez, *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, Plaza y Valdés, 2002, pp. 11-23