



## ÉTICA DE LA MEMORIA Y QUEHACER DOCENTE: EL RE-VOLVER DEL SUJETO POÉTICO

**Pablo Carbajal Benítez**

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

**Laura Estrada Morales**

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

**Alberto Varela Vázquez**

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

---

**Área temática:** Filosofía, teoría y campo en la educación.

**Línea temática:** Filosofía de la educación y teoría pedagógica.

**Tipo de ponencia:** Reportes parciales o finales de investigación

---

### **Resumen:**

Esta ponencia, parte del reconocimiento de la experiencia de formación personal y profesional de los autores, al hacer propia la idea que Emilio Lledó (2016) expresa: “los seres humanos somos lo que la educación hace de nosotros”. A partir de planteamientos teóricos, convoca a recuperar la memoria en virtud de que se ha perdido el sentido, el compromiso ético-político, la responsabilidad social y el deber público de su quehacer pedagógico. Apoyados en el pensamiento de autores de la pedagogía crítica, se conceptualiza la ética de la memoria, como propuesta de enseñanza y aprendizaje para la búsqueda de otras pedagogías distintas, abiertas al tiempo y, por lo tanto, a lo imprevisible y al acogimiento del otro; desde donde se apertura a una pedagogía del don, del nacimiento o natalidad, que coloque a la narración y a la memoria en el centro de su acción. El propósito de la investigación es reflexionar sobre el quehacer docente a partir de la historización de los sujetos para construir conocimiento histórico. Por eso los referentes epistémico-metodológicos son la conciencia histórica (Zemelman, 1992) y la filosofía hermenéutica de Paul Ricoeur (2000). En donde la reflexión es el acto de retorno a uno mismo mediante el cual un sujeto vuelve a captar, en la claridad intelectual y la responsabilidad moral, el principio unificador de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto. En el entendido, de que “no hay comprensión de sí, que no esté mediatizada por signos, símbolos y textos”.

**Palabras clave:** Memoria, ética de la memoria, quehacer docente, re-vuelta y sujeto poético.

## Introducción

La crisis actual que estamos viviendo, en todos los campos del quehacer humano, a nivel nacional e internacional, como lo demuestran los recientes acontecimientos sociales, nos convoca a repensar el sentido de la educación. En primer lugar, debemos reconocer que el proceso educativo, así como puede convertirse en facilitador del desarrollo humano, también puede ser un detractor del mismo.

Algunos efectos visibles del deterioro socio-histórico que podemos observar en nuestros niños, jóvenes, adultos, e incluso de nosotros como profesionistas formados o en formación son: la despersonalización, la transculturación y pérdida de la identidad nacional; así como el control, el autoritarismo y represión; la estructuración de nuestros cuerpos y modos de pensar; todos ellos, síntomas sociales propios de una sociedad de consumo. Esto sumado a la deficiente educación centrada en el desarrollo de las competencias que reduce el aprendizaje a mera repetición y mecanización de los hechos, fenómenos y cosas; en fin, educación, que es más una domesticación, entrenamiento o habilitación mínima para socializarse, ignorando todo el potencial que el ser humano tiene, castrando la práctica de pensar y la misma libertad del individuo.

En este mismo rubro global, no podemos hacer caso omiso, a la amenaza latente de nuestra supervivencia humana por la destrucción planetaria a nuestros ecosistemas y a la irracionalidad en que se ha caído por parte de los países ricos de no participar en el cuidado de nuestro medio ambiente. Los problemas de destrucción ecológica, racismo, pobreza, violencia, contaminación, corrupción gubernamental, pérdida de sentido, etc., rebasa en mucho el ámbito de la pura educación profesional que hoy se ofrece en nuestras escuelas y universidades. El reto de arribar a esta nueva época que estamos viviendo del siglo XXI, es el hecho de reconocer que se ha afectado gravemente a la totalidad de nuestra conciencia humana. Como lo reconoce Cristian Laval (2013), el neoliberalismo que irrumpe en los años ochenta incorpora una serie de rasgos del todo novedosos: no es ni un retorno al liberalismo clásico, ni el retorno a un capitalismo "puro"; lejos de ver en el mercado una especie de fenómeno natural limitador de la acción del Estado, se fija como objetivo construir los mercados y hacer de la empresa el modelo para el gobierno de los sujetos. Lo que produce sujetos con exceso de positividad que terminan siendo esclavos de sí mismos; en donde su aparato psíquico (psicopolítica) de los sujetos del rendimiento contemporáneo, se violenta a sí mismo, está en guerra consigo mismo; se haya encadenado como Prometeo, en una relación de autoexplotación que se vuelve presa de un cansancio infinito (Han, 2012, p. 9).

Esto nos obliga, a pensar en la necesidad de encontrar una forma ordenada de vivir y buscar el camino adecuado para aprender a coexistir sin destruirnos a nosotros mismos, a través de una educación que atienda la complejidad del ser humano. En esta tarea, desde luego, hay muchas propuestas pedagógicas que intentan rebasar los problemas antes descritos, sin embargo, son pocos los resultados logrados en relación a la totalidad del problema, dado que, los mismos gobiernos al servicio de compañías transnacionales, se han encargado de que no lleguen a nuestras escuelas. Muchos filósofos, pedagogos, psicólogos, sociólogos, historiadores, etc., (sólo por mencionar algunas de las profesiones que constituyen

las ciencias de la educación y las ciencias humanas), nos han aportado un legado educativo fabuloso, el problema a nuestro entender es que no hemos sabido recuperar sus aportaciones; están ausentes de nuestras escuelas de formación profesional, es más, muchos de ellos, no son conocidos porque hay una tendencia de las pedagogías dominantes a “desaparecer” lo alternativo, lo originario, lo distinto.

Nuestra educación, pues, no puede ni debe ajustarse a una sola visión del mundo si es que de verdad queremos atender la complejidad en que vivimos en la actualidad. Es decir, nos comportamos como seres sin memoria de nuestro propio quehacer docente, lo que significa la recuperación del pensar filosófico reconociendo la historia como devenir articulado a las diversas formas de pensar que implica una posibilidad de aprender a pensar el mundo y sus elementos, en particular, a la educación, desde el ámbito de la creación de saberes y conocimientos desde la investigación de las ciencias humanas. Desde donde nos preguntamos: *¿Qué significa ser docente en la actualidad?, ¿Por qué ser docente hoy?, ¿Qué recuerdos, olvidos, ausencias y presencias configuran la práctica docente?, ¿Cuáles son los proyectos de futuro que orientan el quehacer profesional y docente?, ¿Cuál es la lectura pedagógica que realizan los docentes de la realidad que viven y con quién viven en la escuela?*

## Desarrollo

### La postura teórica y categorial

Las preguntas que nos planteamos tienen la pretensión de ser hilos de sentido para encontrar lo que no sabemos aún. En palabras de Martín Heidegger (2008), solamente a través del interrogar de las preguntas fundamentales se determina lo que es la filosofía. La filosofía como el saber inmediatamente inútil, y a la vez soberano de la esencia del ente. Por ser así, necesitamos indicar previamente de qué manera se nos manifestará la filosofía al preguntar; es decir, si ponemos todo –todo por completo– en este preguntar y no hacemos como que preguntamos porque poseemos ya nuestras supuestas verdades. El buscar –que no es otra cosa que el estar-en-la-cercanía más constante de lo que se oculta a sí mismo– a partir del cual nos sobreviene cada necesidad y nos incita cada júbilo. El buscar mismo es la meta y, a la vez, el hallazgo.

Por eso se trabajan los discursos histórico-epistémicos, teórico-filosóficos, hermenéuticos y pedagógicos del que-hacer docente. Por lo que, asumimos una postura crítica y multirreferencial de la realidad actual. Según Jacques Ardoino (2005), la multirreferencialidad consiste en implementar ópticas de lectura plurales y contradictorias para entender mejor un objeto de investigación, una dificultad, un problema. Esta concepción de la realidad nos exige un pensamiento abierto, categorial para poder aprehenderla, donde las categorías juegan un papel fundamental como posibilidades de análisis de los procesos y de las formas de constitución de los acontecimientos. De manera que, el uso de las categorías como nociones ordenadoras de la realidad, resultan imprescindibles para pensar de manera inclusiva y poder ampliar nuestra visión a lo indeterminado y a lo dándose.

## Los referentes epistémico-metodológicos

Desde el ámbito epistémico el trabajo se sustenta en *la epistemología de la conciencia histórica* de Hugo Zemelman (2007) y en *la didáctica de la potenciación* de Estela Quintar (2008). La historización, desde esta propuesta epistémico-didáctica, es un primer momento en la investigación. Historizarse consiste en recuperar la experiencia de vida del sujeto mediante la memoria en donde el recuerdo y el olvido configuran nuestro sistema de creencias que alberga nuestra afectación y lo que marca nuestra existencia que, a la vez, determina nuestra mirada en la construcción de conocimiento y problematiza la realidad. Esto último, se logra mediante un continuo preguntar-se al ponerse en relación con los demás, lo que implica un re-mirar y un re-volver en un movimiento de lo dado a lo dándose que incluya la potencialidad del presente y la indeterminación de la realidad. En síntesis, nos colocamos en la exigencia de pensar desde *“la episteme del presente potencial o de la conciencia histórica”* (Quintar, 2007, p.10), que conjuntamente con otros planteamientos teóricos desde la perspectiva crítica, nos permiten una mirada de la realidad amplia y potenciadora de sentidos desde un horizonte de la conciencia histórica.

Para la discusión y anudamiento del trabajo teórico-conceptual descrito, utilizamos como metodología *la filosofía hermenéutica* de Paul Ricoeur (2000), la cual está centrada en la posibilidad de *la comprensión de uno mismo*, como sujeto de las operaciones cognoscitivas, volitivas, estimativas, etc., En donde la reflexión es el acto de retorno a uno mismo mediante el cual un sujeto vuelve a captar, en la claridad intelectual y la responsabilidad moral, el principio unificador de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto. En el entendido, de que “no hay comprensión de sí, que no esté *mediatizada* por signos, símbolos y textos”.

Esto implica, hacer de la práctica pedagógica el espacio de reflexión que conduzca a la construcción de imaginarios basados en la experiencia y vivencias específicas de nuestro quehacer docente para poder estar en el “aquí y el ahora” del presente potencial. Lo que nos convoca insoslayablemente a desarrollar nuestra conciencia crítica, la cual según el mismo Zemelman (1992), se relaciona con la potenciación de la realidad y con el reconocimiento de opciones en tanto ha habido un salto de lo histórico a lo político. Esto nos plantea la necesidad de una nueva concepción epistemológica que incorpore los elementos de la construcción de la realidad. Para no confundir el pensar con el saber, dado que si el pensar se diferencia del saber, significa la no subordinación de aquél a la explicación.

Se trata, pues, de rescatar nuestra natural actitud inquisidora, heurística y reflexiva que nos haga retomar al “sí mismo”, al “adentro” que propone Michel Foucault (1997), en donde nos “cuidemos nosotros mismos sin cesar” a “transformarnos”, volvemos pues, hacia nosotros mismos. En donde recuperemos el ejercicio de la meditación, la atención prestada al cuerpo y el alma, que implica estado de vigilia, de abstinencia, del examen de conciencia, entre otras formas de pensar-nos.

## La memoria

Los griegos la llamaban Mnemosyne o Mnemosina y viene del verbo griego *mimnéskein*, que significa recordar. Mnemosina personifica la memoria. Profundamente amada por Zeus, ella concibió a las musas. Buscando un nombre para sus hijas, las musas, Mnemosina derivó de *men-dh*, que en griego clásico quiere decir: fijar el espíritu sobre una idea, fijarlo como arte-creación. El vocablo que dio nombre a las hijas de la Memoria (musa) está relacionado, por lo tanto, con el verbo *manthánein*, que significa aprender, aprender mediante el ejercicio del espíritu poético.

Por lo tanto, recordar es un trayecto de idas y venidas, no se trata de estrechar, sino de abarcar y ensanchar la comprensión de los eslabones; porque asomarse al pasado es un acto de curiosidad necesario. Al hacerlo se toma distancia de la infancia para objetivarla, buscando la razón de ser de los hechos en los que uno se ve envuelto y de las relaciones con la realidad social en la que se participa. Recordar entonces es vislumbrar el tiempo, asumirlo como temporalidad humana, como tiempo de vida, como historia. Porque cada uno de los pasos dados modifica el futuro y a su vez, vislumbra el pasado (Nogueira, Citado en Freire, 1994, p. 11-12). De manera que la memoria comprende un contenido epistemológico, una filosofía de la historia y una propuesta política. Desde la dimensión epistémica significa abordar el pasado no solo como aquello que fue sino como aquello que fracasó. Un planteamiento que nos sitúa de otra manera ante la idea de presente: contemplar el pasado olvidado pero también contemplar aquello que, en el presente está en peligro de ser excluido.

## La experiencia del quehacer docente

En esta ocasión, queremos compartir con todos ustedes, tomando como nudos problemáticos dos afirmaciones construidas desde nuestro quehacer docente (“para poder ser hay que estar” y “somos con quienes están con nosotros”); a partir de la comprensión de la ética de la memoria como una posibilidad para la recuperación del sujeto pedagógico desde su experiencia vivida. Entendemos a la pedagogía como una práctica sociocultural y por ende política, que permite la recuperación del sujeto en su propio contexto socio-cultural, lo que significa historizarlo (Quitar, 2008, p. 22) y la didáctica como la teoría y el método por la cual se asume una determinada intencionalidad educativa en la práctica de la enseñanza.

En ese sentido es que compartimos la tesis de Emilio Lledó (2016), quien nos dice que “los seres humanos son lo que la educación hace de ellos”, y agrega, “yo creo profundamente en eso: una educación que meta grumos pegajosos en la cabeza de los niños, con ideología y fanatismos, los aniquila para siempre”. Porque “igual que la carne conserva, la psique, la legua matriz que somos, está hecha de memoria de lo que hemos vivido. Por eso no podemos olvidarnos de lo que ha pasado, para no repetirlo o para aprender de sus enseñanzas. Porque los obsesos del olvido, justifican cualquier vileza del presente con la esperanza de que nunca sea recordado. De modo que, olvidarse de nuestra memoria histórica es una monstruosidad. Según Larrosa (1994), lo que somos o mejor aún, el sentido de quien somos, depende de la historia que contamos y que nos contamos. Por lo tanto, toda la narrativa al ser lectura de nuestra propia vida, implica conocimiento, experiencia, memoria, comprensión y por lo tanto es una interpretación.

De allí que, resulte interesante reconocer-se desde ciertas coyunturas que marcan nuestra vida, una vida que, desde el principio, y desde el plano personal, estuvo cargada por el trabajo pedagógico y que demanda ser interpelada por la consigna a la que nos convoca Michel Foucault (1990), cuando nos advierte que “el objetivo principal hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos”. Porque nos es preciso imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de “doble coerción” política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno. Podría decirse que el problema político, ético, social y filosófico que se nos plantea hoy, no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Para ello, nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad, rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos por el modelo de vida occidental.

En el mismo sentido Gabriel Salazar (2006), nos dice que la generación actual de profesores cree más en su memoria, en sus experiencias de vida, es un enlace entre el aula y lo que pasa en la calle, un “lleva y trae” permanentemente de manera más consciente. De manera que en lo profundo de nosotros vive la historia subjetiva e intersubjetiva de nuestra (auto) construcción de identidad, en la cual, tan importantes como los poderes del espacio público son el rompecabezas de nuestro género, las incertidumbres de nuestra niñez o juventud, y el acoso del pasado en nuestra vejez, además de la difícil articulación de las redes sociales y proyectos de vida que requiere la solución de todo esto. Es decir, el verdadero profesor es ante todo un intelectual, que piensa por sí mismo, piensa con los estudiantes, piensa en conjunto y está, por tanto, produciendo ciencia o produciendo cultura. Desde este lugar, creemos que el profesor debe ser ante todo y toda la vida, un investigador, un buscador y sembrador de semillas en los surcos de su propio quehacer docente.

### **La necesidad de una ética de la memoria**

En este contexto podemos concebir de acuerdo con Mélich (2001a), en primer lugar, a *la ética de la memoria*, como una ética abierta al tiempo (pasado, presente, futuro) y, por lo tanto, a lo imprevisible y al acogimiento del otro; y, en segundo lugar, *una pedagogía del don*, que coloque a la narración y a la memoria en el centro de su acción. Una filosofía crítica que nace de *los relatos de los supervivientes del holocausto*, de la que surge el recuerdo del pasado, que es al mismo tiempo, la posibilidad del futuro y, por lo tanto, de la utopía. Es decir, una memoria que evidentemente, no pretende volver al pasado, sino interpretar el pasado a la luz del presente y considerar las condiciones de posibilidad de un futuro justo. Lo anterior, supone entender a la educación y la tarea pedagógica como *radical novedad* entendida como acogimiento hospitalario de los recién llegados, una práctica ética interesada en la formación de la identidad de los sujetos. Una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad (es decir, una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema y, por esta razón la educación es un acontecimiento ético, porque en la relación educativa, el *rostró* del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger

a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo una pedagogía del *nacimiento*, del *comienzo* y de la *esperanza* (Bárcena/Mélich, 2000, p. 15).

Si bien reconocemos siguiendo a Max Van Manen (2010), que las cualidades de una buena pedagogía pueden ser: vocación, preocupación y afecto por los niños, un profundo sentido de responsabilidad, intuición moral, franqueza autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad del niño, inteligencia interpretativa, comprensión pedagógica de las necesidades del niño, capacidad de improvisación y resolución al tratar con los jóvenes, pasión por conocer y aprender los misterios del mundo, la fibra moral necesaria para defender algo, una cierta interpretación del mundo, una esperanza activa ante la crisis, y desde luego, sentido del humor y vitalidad.

Creemos que como responsables de nuestra propia vida, quizá hemos fracasado porque estamos atascados, en tanto soñamos con llegar a ser y no queremos ni aceptamos ser, porque no sabemos leer el presente que nos tocó vivir. Hugo Zemelman (1995), diría que, para analizar el presente, lo primero que hay que tener en cuenta es la relación del conocimiento del presente que establecemos con la realidad. El filósofo Jacques Rancière (2003), nos dice que instruir puede significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar a una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama atontamiento, el segundo emancipación.

### El re-volver del sujeto poético

El mismo Mélich (2001b) se pregunta: ¿Cómo imaginar un sujeto después del ocaso del sujeto? Es ahora el momento de proponer una reconfiguración ética de la subjetividad, o en nuestro lenguaje, un sujeto poético. El sujeto poético no se configura con el otro, junto al otro o contra el otro. El sujeto poético se construye frente al otro. El sujeto poético sabe, en primer lugar, que la ética no tiene un lenguaje propio, y que necesita de otro lenguaje, o mejor, de un lenguaje capaz de nombrar al otro, a lo otro, a la alteridad sin que ésta deje de ser alteridad. Y el único lenguaje que, a nuestro entender es capaz de nombrar al otro, como otro es el estético, el narrativo el poético. De ahí nuestra propuesta: el sujeto ético es un sujeto poético.

El sujeto poético, sabe que la ética (y la educación) comienza con una respuesta, con la respuesta a una apelación extraña, a una demanda, y que esta respuesta consiste en ser responsable del otro, de que no tiene poder. Ser responsable del otro significa, responderle, no sólo responderle a él, sino responder de él. El sujeto (po) ético es un sujeto abierto al otro. Lo acoge sin condiciones, pasivamente. Y al mismo tiempo se da, es don, activamente, se entrega al otro, al que no tiene poder. El sujeto poético, no tematiza al otro, no lo conceptualiza, no se pregunta por lo que el otro "es", o por lo que él quiere que el otro sea. Simplemente le acoge, y al acogerlo le responde, responde del otro, de su vida y de su muerte...El sujeto poético da, se da, al otro, da la palabra al otro y que se da en la palabra dada, una palabra que no espera que le sea devuelta. El sujeto ético, sabe que la educación, es un dar sin deuda, un don, y, como tal, gratuito.

El sujeto poético sabe que la vida humana supone un riesgo, porque acoger incondicionalmente al otro es siempre un riesgo, es el riesgo de perderse, de extraviarse, de perderse a sí mismo.

De hecho, Maturana (2013), nos dirá que todo vivir es un acto poético porque uno tiene que hacer suyo, en su propio vivir, desde su creatividad, desde su sensibilidad íntima, algo que ha aprendido o escuchado de otros: un acto poético es empezar a vivir el propio vivir de la manera en que a uno le hace sentido lo que le han enseñado, lo que ha visto o lo que antes pudo haber imaginado. Los seres humanos somos poetas, todos los seres vivos somos poetas al crear el vivir único que vivimos escogiendo consciente o inconscientemente, aquello que nos acoge, y rechazando aquello nos niega, en los mundos que los adultos también consciente o inconscientemente, nos proponen desde su propio vivir.

## Conclusiones

Son muchas las ideas que quedaron en el tintero para desarrollarse, mediante una propuesta de trabajo pedagógico y didáctico más amplia de lo que sucede en la práctica docente. Lo que intentamos hacer es empezar a reflexionar para hacer-nos conscientes del posicionamiento ético y político desde donde nos ponemos en relación con el otro, ese otro que nos llama “maestros” o nos coloca en esa posición. Por eso, tenemos la ligera sospecha de que nuestro presente nos convoca a despertar más que soñar; a reaprender a escuchar más que hablar; a callar para poder decir; a dudar más que afirmar; a preguntar más que a responder; en fin, a recuperar nuestros espacios de silencio, para encontrar-nos en lo profundo de nuestro ser, donde quizá, aún esté la fuerza y energía que necesitamos para entrar en armonía con nuestra humanidad, que lamentablemente ha sido negada en cada acto y en cada movimiento que hacemos, porque estamos empoderados por una pedagogía colonizante que nos ha prometido éxito, bienestar, seguridad laboral, comodidad y ahora ganar más dinero. En detrimento del respeto, la escucha, la confianza, la colaboración y fundamentalmente, el diálogo pedagógico o la capacidad de conversar como seres en relación que somos.

## Referencias

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Bárcena F. y Mélich J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España: Paidós.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, España: Paidós.

\_\_\_\_\_. (1997). *La hermenéutica del sujeto*. Editorial Altamira, Argentina

Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina*. México: Siglo XXI.

Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Herder.

- Heidegger, M. (2008). *Preguntas fundamentales de la filosofía*. Problemas selectos de lógica. Granada, España: Comares.
- Larrosa, J. (1994). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, España: La piqueta
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona, España: Gedisa.
- Lledó, E. (2016). *Este país sería mejor si se hubiera mantenido la República*. Buenos Aires, Argentina: Universales. Disponible en: <http://www.publico.es/culturas/emilio-lledo-hubiera-mantenido-republica.html>
- Manen, V. M. (2010). *El tacto de la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, España: Paidós.
- Maturana, H. (2013). Madre, familia y hogar. Disponible en: <http://juntoalamujer.blogspot.mx/2013/05/madre-familia-y-hogar-humberto-maturana.html>
- Mélich, J. C. (2001a) *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona, España: Anthropos
- \_\_\_\_\_. (2001b), *El ocaso del sujeto (la crisis de la identidad moderna: Kleist, Nietzsche, Musil)*. [Versión PDF]. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a03v2276.pdf>
- Quintar, E. B. (2008). *Didáctica no parametral: Senderos hacia la descolonización*. Colombia: IPECAL/Universidad de Manizales.
- \_\_\_\_\_. (2007) *La enseñanza como puente a la vida*. México: Ipecal-Instituto Politécnico Nacional.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona, España: Laertes.
- Ricoeur, P. (2000). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. En: Aranzueque, G. (1997), *Horizontes del relato: lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur*. Madrid: Cuaderno Gris.
- Salazar, G. (2006) *El profesor debe ser ante todo y toda la vida un investigador*. Disponible en: [http://www.archivochile.com/Ideas\\_Autores/salazarvg/salazarvg0040.pdf](http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/salazarvg/salazarvg0040.pdf)
- Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. España: Anthropos/Colmex.
- \_\_\_\_\_. et. al. (2007) *Pensamiento y producción de conocimiento. Urgencias y desafíos en América Latina*. México: IPN/IPECAL.