

DOS PERSPECTIVAS PARA CONCEPTUALIZAR Y DIFERENCIAR LA RELACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE EMERGENCIA

TERESA DE JESÚS NEGRETE ARTEAGA

TEMÁTICA GENERAL: FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN

Se presentan avances de investigación sobre las distinciones y enlaces de sentido entre investigación e intervención educativa. Con referencia a los procesos de formación de estudiantes de posgrado a través de proyectos de intervención educativa, focaliza la emergencia y configuración temática desde espacios escolares situados en zonas marginales y de altos índices de violencia. Se documenta la tensión entre dos perspectivas ontológico-espistémicas: *despliegue y emergencia temática* y la de *el referente como principios de identidad que delimita y acota la temática de investigación*, con ambas, se observan las distinciones que le dan diferente juego a la investigación y a la intervención educativa en la producción de conocimientos. Desde un ángulo Derridiano se asume que la referencia entre investigación e intervención educativa es de despliegue, de límite y de diferencia.

Los avances presentados se sitúan en el análisis de la línea del despliegue, en donde cada componente no es tratado como identidad definida, pura y en una sólo direccionalidad, sino que da cuenta de la fuerza con la que se remiten uno (Investigación-intervención educativa) a otro (intervención educativa-investigación). La problematización conceptual y metodológica tiene sus asideros en el análisis conceptual del discurso y en el análisis institucional. La discusión se sitúa en los puntos de partida de los proyectos de investigación e intervención educativa en la pretensión de empezar a explicitar que en los puntos de partida se puede sopesar el qué y cómo se interviene, los alcances y los límites de los proyectos de investigación - intervención educativa.

I. INTRODUCCIÓN

En esta ponencia están avances de la investigación: *Distinciones y enlaces de sentido entre la relación investigación e intervención. Una sustentación conceptual y metodológica para proyectos*

de intervención educativa, inscrita en las LGAC del Proyecto: Investigación e Intervención educativa comparada México-España-Argentina MEXPESPARG” de la Universidad Pedagógica Nacional (2009-2018).

La problematización conceptual y metodológica tiene sus asideros en el análisis conceptual del discurso y en el análisis institucional. Los componentes *investigación e intervención educativa* son trabajados para elucidar lo relacional desde un juego de diferencias Derridiano asumiendo que la referencia entre un elemento y otro es de despliegue, de límite y de diferencia. En este escrito se presenta el análisis siguiendo la línea del despliegue, en donde cada componente no es tratado como identidad definida, pura y en una sólo direccionalidad, sino que da cuenta de la fuerza con la que se remiten uno (Investigación-intervención educativa) a otro (intervención educativa-investigación).

Desde el análisis institucional la relación se observa inversa *intervención educativa-investigación*, entendida como dispositivo, en un haz de relaciones de saber-poder y subjetividad. Desde este sesgo se enuncian los procesos de dislocación en los entramados de lo instituido/instituyente que constituyen las lógicas institucionales de los lugares donde se realizan los proyectos de investigación-intervención junto con las marcas, indicios o huellas de los vínculos que configuran la dimensión psíquica del sujeto. Se problematiza al sujeto mediado por trayectos dinámicos y mapas pues como advierte Deleuze (2009:89) “Los mapas de trayectos son esenciales para la actividad psíquica” . El mapa hace visible el entramado de recorridos, los itinerarios, en una concepción cartografía de intensidades evocadas desde la yuxtaposición o superposición de lo imaginario con lo real y viceversa, en un circuito de intercambio. “La <<visión>> se compone de esta duplicación o desdoblamiento, de esta fusión. En los cristales de inconsciente es donde se ven las trayectorias de la libido” (Deleuze, 2009:92)

Las fuentes empíricas de la investigación provienen de: a) Los procesos de formación en investigación e intervención educativa con la primera generación de estudiantes (2013-2015) de la Maestría en Desarrollo e Innovación educativa (MEDI) en la Subsede de la UPN Ayala Morelos y con la primera generación de estudiantes (2014-2018) del Doctorado Regional en Investigación-intervención educativa (DIIE) en la Sede UPN-Cuernavaca Morelos. b) En la indagación sobre el desarrollo de cuatro proyectos de investigación e intervención (dos estudiantes de la MEDI y dos del DIIE). Los proyectos son:

Proyecto1: “Análisis de pautas, condiciones e imaginarios socioculturales de los niños en la construcción o no de sueños de porvenir durante su estancia en educación básica” .

Responsable: Marie Françoise Brisson Fernande (estudiante del DIIE).

Intervención situada en escuela primaria vespertina oficial, ubicada en Jiutepec Morelos. Comunidad de población migrante en buena parte por violencia interna en Morelos, del estado de México y Guerrero.

Proyecto 2: “Análisis de las interacciones que implican conflictos en las relaciones de convivencia entre los niños en la escuela primaria”

Responsable. Tiburcio Porfirio Pliego Ronces (estudiante del DIIE)

Intervención situada en una escuela primaria en Coamilpa de Juárez, municipio de Tianguistenco, estado de México. Localidad entre lo rural-lo urbano, disminución sustantiva en labores del campo por las de servicios y fabriles: obreros y vendedores informales.

Proyecto 3: “Diferentes pero integrados”

Responsable: María Esther Lima Galicia (estudiante de la MEDI)

Intervención situada en el 3er grado (generación 2013-2015) secundaria matutina oficial, ubicada en Ozumba en Oriente del Estado de México, a dos kilómetros al este de la carretera México-Cuautla con altas condiciones de vulnerabilidad y violencia.

Proyecto 4: “Espacios de convivencia para reducir el maltrato en primaria en el estado de México ”

Responsable: Perla Xóchitl Jiménez Neri (estudiante de la MEDI)

Intervención situada una escuela primaria oficial, ubicada en la Colonia del Parque en Toluca estado de México, en una zona industrial de mayores índices de inseguridad.

II. DESARROLLO

2.1 Respecto a los procesos de formación en investigación e intervención educativa

En los procesos de formación en la Maestría y el Doctorado se tensionaron dos visiones de orden ontológico y epistémico. La discusión se sitúa en los puntos de partida de los proyectos de investigación e intervención educativa pues como Fernando Alvarez-Uria y Varela “La objetividad científica no consiste en anular la forma de tomar partido, sino por empezar por explicitar y objetivar los puntos de partida.” (Foucault, 1991: 21), de ahí que vale destacar ambas posiciones.

a) *Despliegue y emergencia temática*

La primera ópera por una lógica de *despliegue y emergencia temática* que orientó a los procesos de formación con *herramientas para la indagación* para advertir las “lógicas instituidas: su presencia, su fuerza, las formas como tejen la cultura institucional, sin dejar de contemplar y, por tanto, observar que en toda práctica instituida hay procesos que reconocemos como instituyentes, procesos que se están produciendo, gestando en un devenir de nuevas prácticas” (Remedi, 2015: 285).

Este trabajo de formar armando herramientas para la indagación se inscribe en la idea de caja de herramienta: lo conceptual funge como guía para la transposición o conversión en instrumento(s) de exploración, estableciendo conexiones múltiples que producen ejercicios de problematización en dos vías. Una vía va desde los espacios en donde se realizaron los proyectos de investigación-intervención con una población específica. La otra, desde las propias lógicas instituidas/instituyentes que operan como repertorio discursivo de quienes realizan la intervención educativa.

Los saberes e imaginarios expresados en preocupaciones, intereses, expectativas, deseos y apuestas de los proyectos, en ambas vías, se ponen a revisión, asumiendo que juegan como saberes provenientes desde sus trayectos formativos previos y por la experiencia en el quehacer que realizan. En tres de los cuatro casos fueron profesores de educación básica y el proyecto lo desarrollaron en la institución donde laboran.

Esta búsqueda de *procedencia* tanto en los espacios con las poblaciones específicas, como en el repertorio discursivo del interventor, se “remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo” (Foucault, 1992:13). También en esta búsqueda, se reconoce al *Cuerpo* como superficie de inscripción de los sucesos pues como advierte Foucault “sobre el cuerpo, se encuentra el estigma de los sucesos pasados, de él nacen los deseos, los desfallecimientos y los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto” (Foucault, 1992:14). Las situaciones de indagación se idean para que el cuerpo “hable” o sea “escuchado”. Situar al cuerpo como superficie de inscripción, disloca los procedimientos de investigación e intervención educativa convencionales, pues abre la puerta a las intensidades de las corporalidades en acción (Fernández, 2013).

La indagación transitan por el conflicto, pues entran en escena e irrumpen elementos con diversas fuerzas, provenientes desde distintas posiciones: de lo que precede y la distancia que se produce al introducir otros modos de instrumentación y ángulos de observación en el análisis de la vida cotidiana; de cuestionamiento a lo obvio o dado por sentado, se interroga a las respuestas compulsivas y de inmediatez ante la urgencia. Así se insta a la controversia con las prácticas habituales en educación y de las acciones o de los programas remediales que insertan lo educativo en situaciones críticas.

Desde este punto de vista, la emergencia se manifiesta como algo distinto a la urgencia, aparece en escena en los procesos de formación mediante los proyectos de investigación-intervención, en la posibilidad de ser enunciadas e interpretadas temáticamente por todos los participantes, pero también, sólo como el gesto de un querer decir, un no pensado. Con la emergencia se da cuenta de los sucesos, de lo que acontece en la relación de fuerzas, de sus procedimientos, trayectos y devenires. Por consiguiente la dimensión instrumental de los proyectos de intervención educativa, no se ajustan a lo programado, sucesivo, ni por los resultados, sino se juegan más en lo aleatorio y singular de los sucesos y sus procesos. Es por ello, que “la intervención opera más de lado de lo instituyente que de lo instituido” (Remedi, 2015:285).

Los procesos de formación, desde esta perspectiva, no sólo habilitan un “ojo ilustrado” en la investigación-intervención, sino en la escucha, en la espera, se pone en juego la relación imaginario/real/simbólico que disponen las distintas herramientas para pensar, idear y analizar tácticamente lo que va aconteciendo en las relaciones entre sujetos/grupo/institución.

Mapa, trayecto y devenir son hilos conductores para trabajar en fino los procesos de acompañamiento en la formación en investigación-intervención. Es por ello que la labor tutorial resulta ser un enclave de la formación junto con la grupalidad. Ambas brindan condiciones para el descentramiento de lo personal, despliegan la escuchaⁱⁱ, se distingue el poder de afectación (afectar y ser afectado), el uso del cuerpo como analizador (entre-cuerpos) y con todo ello emana y se proyecta propiamente la intervención educativa. Este modo de proceder resalta lo indefinido como potencia en los términos sugeridos por Deleuze (2009:95).

...al indefinido no le falta nada, y sobretodo no le falta determinación. Es la determinación del devenir, su potencia propia, la potencia de un impersonal que no es de una generalidad, sino una singularidad en el punto más alto [...] alcanzando una zona en la que ya no podemos distinguir entre nosotros y aquello en lo que nos estamos convirtiendo.

La intensidad expresada en la emergencia, indeterminación, el trayecto, los ejercicios cartográficos, en el hacer itinerario y mapear la apertura a lo contingencial y cómo en el devenir se arman rutas, es lo que hace inteligible a los movimientos de creación y alteración que se producen en el quehacer de la investigación enlazada con la intervención educativa.

b) El referente como principios de identidad que delimita y acota la temática de investigación.

La segunda visión se configura por estilos de trabajo adosado a los referentes constituidos por los códigos de las disciplinas y pone el acento en las formas de apropiación de sus significaciones. La sucesión y la secuencia son hilos conductores de su proceder, de ahí que la formación se apega a un curriculum pautado, ordenado por componentes de la investigación con clara identidad y sentidos de pertenencia. Son centrales en los puntos de partida de los proyectos dos componentes, el estado del conocimiento y el marco teórico, para ambos el Tema se convierte en el eje articulador, porque la enunciación temática opera como significante y vía el ejercicio de indagación y sus resultados otorgarán significado, acotamiento y clara delimitación del tema.

En este proceder adquieren relevancia *las formas de apropiación de los discursos* y pueden distinguirse dos directrices: a) las que asumen una historia de continuidad de los discursos teóricos diferenciándolos desde los rasgos de identificación con las corrientes o perspectivas teóricas “reconocidas” para el tratamiento de la temática, así se focalizan fronteras, dejando excluidas enunciaciones y dominios prácticos desde estos acotamientos, tendencia que reconoce la delimitación temática articulada al discurso de la especialidad. b) Las que manifiestan apertura en los puntos de partida, al preguntarse por el sentido y uso de las fuentes en la investigación y se pueden ubicar en lo que Foucault reconoce como un ejercicio arqueológico del saber:

¿Qué individuos, grupos, clases tienen acceso a un tipo determinado de discursos?
¿Cómo está institucionalizada la relación del discurso con quien lo pronuncia, con quién lo recibe? ¿Cómo se señala y se define la relación del discurso con su autor? ¿Cómo se desenvuelve entre clase, naciones, colectividades lingüísticas, culturales o étnicas, la lucha por la apropiación de los discursos? (1991:58)

No obstante a las interrogantes en el tratamiento de las fuentes, las instrumentaciones para su registro y el análisis de éstas, suelen situarse con procedimientos fijos articulados a dispositivos de formalización y criterios de racionalidad.

Los procesos de formación desde estas directrices sostienen una relación sujeto-objeto colocando al sujeto en un ejercicio de exterioridad frente al objeto y, a su vez, la construcción del objeto está sujeta a una interioridad propia del ordenamiento formalizado en cada disciplina de las ciencias sociales. Cuando los referentes tomaron centralidad para la significación de la temática hubo el riesgo de que la investigación e intervención se inmovilizara desde las significaciones sedimentadas.

Otro rasgo de esta perspectiva, consiste en que el método también opera como referente articulado con los objetivos y las preguntas de investigación, de esta forma son una guía organizada y predeterminada para el ejercicio de indagación, éste se acompaña de una vigilancia sobre su aplicación con la intención de garantizar condiciones estables, reiterables, verificables para evitar el desborde del sistema elegido, para Edgar Morin hay un ejercicio de normalización “evitar y combatir lo extraño, lo irreducible y el misterio” (Morin, 2003: 33).

En este plano de acceso a lo empírico opera como criterios de rigor y delimitación: los objetivos, las preguntas y las acotaciones de los instrumentos. La consecución de este proceder en la relación entre investigación e intervención educativa radica en colocar al referente como un apriori, la intervención educativa se sitúa en el momento de la aplicación del método y, en muchos casos, sin distinguir si la intervención educativa es el método mismo, un lugar de laboratorio o de experimentación de los preceptos formulados por los referentes teóricos y metodológicos.

En este modo de proceder, la diferenciación entre investigación e intervención tiene pocos márgenes para que se haga visible, pues al operar con límites tan predefinidos la posibilidad de diferir queda restringida al modelo apriori de la investigación. Prácticamente, puede decirse que es un ejercicio de investigación en el que el trabajo empírico corrobora los presupuestos teóricos o hipotéticos, cuyos resultados derivan en una descripción obligada a las formas existentes y se desdibuja la figura de intervención educativa.

Las dos perspectivas aquí señaladas se presentaron a lo largo del proceso de formación de los estudiantes en la Maestría (MEDI) y en el Doctorado (DIIE). Estas perspectivas en sus puntos de partida tienen consecuencias distintas, lo cierto es que cuando predominó la del *referente como un principio de identidad temática* obturaba el proceso del despliegue y emergencia temática.

Los proyectos analizados en esta investigación en sus puntos de partida se situaron en la *perspectiva del despliegue y emergencia temática* no obstante a ello, fue necesario un ejercicio de diferenciación de ambas perspectivas a lo largo del acompañamiento para la instrumentación de los

proyectos. En ese transitar se mostraron los movimientos de alteridad entre ambas perspectiva en la relación entre investigación e intervención educativa.

2.2 De los proyectos de intervención educativa.

Observar el juego de alteridad entre investigación e intervención resultó inminente debido a que las exigencias formales de los curricula y las prácticas instituidas de “hacer” investigación por la mayoría de los académicos está fuertemente anclada a la perspectiva del *referente como un principio de identidad temática* porque resulta ser la más generalizada y validada como condición de “consistencia” en la investigación. Feyerabend reconoce que “la condición de consistencia se remonta por lo menos hasta Aristóteles. Desempeña un importante papel en la filosofía de Newton (aunque el mismo lo violara constantemente). La mayoría de los filósofos de la ciencia del siglo XXI la dan por supuesta.” (2010: 18). Este autor pone en cuestionamiento a los *apriori* de la investigación, pues aduce que buena parte de los avances científicos se produjeron por la incompatibilidad y la inconsistencia:

La creación de una cosa, y la creación más la comprensión completa de una *idea correcta* de la cosa, constituyen muy a menudo partes de uno y el mismo proceso [...] no está dirigido por un programa bien definido, y no puede estar por un tal programa porque es el proceso el que contiene las condiciones de realización de todos los programas posibles. Antes bien, está dirigido por un vago impulso, por una ‘pasión’ (Kierkegaard). La pasión da lugar a una conducta específica que a su vez crea las circunstancias y las ideas necesarias para analizar y explicar el proceso y para hacerlo ‘racional’ (Feyerabend, 2010:10).

En estos ejercicios de diferenciación con los estudiantes para decidir qué hacer en los proyectos de investigación-intervención educativa, ahora retrospectivamente, puede advertirse que tomaron lugar desde las interrogantes señaladas por Derrida (1998:50) “¿Desde dónde se difiere? ¿Cuáles son los roces/marcas que produce el diferir, por ende, qué marca la diferencia? ¿Cómo se constituye lo que se *reserva* el uno ante el otro?” .

Veamos algunos de los movimientos en los proyectos de investigación-intervención relacionados con estas interrogantes, colocando la relación intervención educativa-investigación diferida en su temporalización:

Primer movimiento: En los cuatro proyectos se trabajó en primera instancia con las situaciones de indagación, la investigación-intervención se colocó así en el lugar de escucha. El dispositivo consistió en disponer un lugar, un tiempo y una tarea indagatoria con una población específica. Los cuatro proyectos idearon situaciones lúdicas para la indagación con niños y niñas y jóvenes en escuelas ubicadas en zonas marginales y conurbadas.

Los temas y problemas surgieron anclados a situaciones críticas que interpelan a niños/niñas/jóvenes en el jugar. Hablamos de interpelación y no de consigna o instrucciones para jugar, porque cada situación propiciaba dar tiempo a la experiencia. Los niños actuaron con detalles simples pero que abren, alteran, deliberan, indagan y crean circunstancias para la ocasión de una réplica en la intervención educativa. Es decir se *interpela*, inicia con un llamado, abre a la pregunta de lo que acontece en sus vidas y por qué, de lo permitido y prohibido, pero sobre todo, *a la pregunta por el deseo*.

Desde lo que acontece durante y después de los juegos, es que se efectúa un ejercicio analítico para distinguir “encargos/demandas” de la población, expresados como fuentes de sufrimiento, deseo de conocer, carencias, aspiraciones, obligaciones, entre otro tipo de manifestaciones. Ese lugar de escucha sitúa al investigador-interventor en la espera de algo, es por ello que no se define de antemano un tema o su labor esté acotada por objetivos predefinidos, como suele hacerse en la investigación o programas educativos convencionales.

Segundo Movimiento: Para el análisis hay un acompañamiento y en conjunto aludir a: lo que se va observando y lo que queda fuera de foco, apuntalamiento de preceptos conceptuales para describir, dar nombre, pero también dar pie a la imposibilidad de enunciación, todo ello para emplazar la mirada nuevamente a lo experiencial, idear la siguiente situación de abrir espacio-tiempo a la experiencia. Aquí pueden observarse roces y marcas entre investigación-intervención, porque aparecen las pautas de cómo se aprendió a usar la teoría y las dificultades para convertirla en herramienta, se pone en tensión la relación conocimiento-experiencia, pues no es una tarea explicativa, sino de visibilizar lo que se está moviendo, gestando, afectando, transitando, anunciando por venir.

Tercer Movimiento: Relatar y analizar eso qué pasa, qué nos pasa desde las actuaciones en la intervención educativa, pone de manifiesto: las voces que orientaron la acción, las herramientas conceptuales habilitadas, qué posiciones enuncian, cómo se inscriben los sucesos en los cuerpos, cómo fue el encadenamiento táctico del proceder metodológico y cuáles sus derivas, la configuración de los temas y problemas desde sus momentos de emergencia. El entramado de trayectorias, mapeos,

ejercicios cartográficos arman texto, así surge la densidad de los discursos sobre los procesos de la intervención educativa y evita la banalización de las situaciones de indagación como simples actividades lúdicas.

Cuarto Movimiento. Consecuentemente la *vigilancia epistémica* resulta ser una forma de reflexión como sugiere Josefina Granja (2003) porque pone a prueba el método que vamos instrumentando y a renunciar lo absoluto de nuestro método para dar cauce a las voces de la experiencia.

Es indispensable en esta vigilancia el acompañamiento tutorial. Desde esta mirada, se introduce un exterior para vislumbrar varios ángulos: La forma y los giros del sesgo con el cuál se mira, los emergentes propiciados en la intervención educativa, lo que queda fuera de foco y el trabajo de análisis de la implicación de quienes realizan la intervención (tutor/interventor/población).

CONCLUSIONES

Los enlaces entre investigación e intervención distinguiendo en qué difieren por la perspectiva *despliegue y emergencia temática* y en la *del referente como principios de identidad que delimita y acota la temática de investigación*, muestran el qué y cómo se interviene, los alcances y límites de los proyectos.

El reto de la escritura sobre lo que pasa en los proyectos de investigación-intervención educativa, de hacer visible las marcas y huellas de aquello que sucedió, en qué momento y cómo nos afectan los procesos producidos, indudablemente nos coloca en un lugar de interpretación de los acontecimientos, “entenderlos en el contexto no de una duración sino de una multiplicidad de duraciones que se entremezclan y se envuelven unas con otras, [...] visibilizar los puntos de ruptura con sus capas de discursos, estrategias de poder y focos de resistencia. (Márquez, 2014: 227) resulta un ejercicio que nos interpela desde aquello que todavía no toma una discursividad, pero en su querer decir se relata/delata y abre caminos hacia la construcción analítica de múltiples narrativas.

REFERENCIAS

- Deleuze, G. (2009). *Crítica y clínica*. (3 ed.) Barcelona: Anagrama
- Derrida, J. (1998). *Márgenes de la filosofía*. (3 ed). Madrid: Cátedra.
- Granja Castro, Josefina (2003) La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido. En A. Alba (Coord.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. (pp. 23-59). México: SADE-Plaza y Valdés.
- Fernández, A.M. (2013). *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolíticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Feyerabend P. (2010: 18). *Tratado contra el método*. (6^a. ed.). Barcelona: Anagrama.
- Foucault, (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Márquez, E. (2014). “Michel Foucault y la Contra-Historia” . *Revista Historia y MEMORIA*, no. 8, pp. 211-243.
- Morey, Miguel (1987). “Prólogo a la edición española” en: Gilles Deleuze. *Foucault*. (pp.11-21) Barcelona: Paidós.
- Remedi, E. (2015). “Un lugar incómodo. Algunas Reflexiones en torno a la intervención educativa.” En E.T. Ronzón, J, & Carbajal Romero. *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*. (pp. 283-297). México: Balam.

NOTAS

ⁱ Conceptualmente la caja de herramientas evitar la división clásica de teoría-práctica, entabla conexiones múltiples en: “a) que se trata de construir no un sistema sino un instrumento; una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; b) que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica, en alguna de sus dimensiones) sobre situaciones dadas. [...] herramienta junto a otras herramientas, la escritura, el quehacer teórico, el libro están para ser probados en el exterior de sí mismos y en conexión múltiple”. (Morey, 1987:11-13).

ⁱⁱ Eduardo Remedi sostiene que “la escucha no se despliega si nosotros no somos capaces de escuchar, si no rompemos con las fantasías de omnipotencia, si no nos abrimos a las versiones de los otros, a sus posiciones y verdades” (2015: 297).