

XI Encuentro de Cátedras de Pedagogía  
II Jornadas de Pedagogías del Sur  
Mendoza-2017

**Título:**

**Una mirada de lo educativo a partir de los discursos y prácticas pedagógicas sobre la condición humana en su unidad y diversidad (o de esperanzas a partir de pedagogías que privilegian la narratividad)**

**Autores:**

Catalini, Sandra Cecilia. [catalini@unsl.edu.ar](mailto:catalini@unsl.edu.ar). Cátedra: Pedagogía Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis

Perretti Matera, Carina. [cperretti@unsl.edu.ar](mailto:cperretti@unsl.edu.ar). Cátedra: Pedagogía Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis

Gómez, Sergio Raúl. [sergiorgomez21@gmail.com](mailto:sergiorgomez21@gmail.com). Cátedra: Pedagogía Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis

**Eje 1: Pedagogía y Formación Docente**

**Resumen:**

Las incertidumbres y turbaciones vivenciadas a lo largo del siglo XX en torno a la condición humana, aparecen hoy en un renacer que nos deja nuevamente perplejos, preocupados: fundamentalismos raciales y religiosos, ideologías con una base ético-política que se levantan prohibiendo, persiguiendo; las ideas de Nietzsche sobre el “eterno retorno” se instalan en discursos y prácticas sociales; urge pensar modos de abordaje que nos provoquen un pensar crítico que opere sobre las realidades; que vaya más allá de meros análisis: al respecto dice Ricoeur pasar de una hermenéutica del texto a una de la acción.

Las perspectivas sobre la educación que emergen a finales del siglo XX responden a demandas epistémicas que cuestionan algunos lugares del saber pedagógico dando espacio a la incertidumbre, y a la posibilidad de repensar cuestiones pasadas a la vera de reflexiones vigentes. La crítica de la modernidad, la consagración y el anuncio del fin de la posmodernidad, el surgimiento de renovadas propuestas humanistas, han conmovido el campo pedagógico con planteos provenientes de las ciencias sociales y humanas que irrumpen en un pensamiento crítico que se interroga acerca de la condición humana, la unidad y la diversidad, la esperanza de una educación encaminada hacia la utopía de un futuro mejor.

**Palabras claves:** Pedagogía- narratividad-condición humana

## **Palabras preliminares**

El presente trabajo comenzó a gestarse en un curso de posgrado en el año 2015 a partir del cual intentamos profundizar las miradas y abordajes sobre lo humano y lo inhumano que habita en la humanidad y sus vinculaciones con algunos desarrollos pedagógicos y su asiento en discursos y prácticas concretas. Algunos tramos del trabajo han sido recuperados de aquel viejo texto, y de cosas dichas y pensadas en un curso optativo que dictamos durante algunos años al promediar el inicio del siglo XXI, junto con otros aportes que son fruto de nuevas miradas, más renovadas sobre el tema.

Las incertidumbres y horrores vivenciados a lo largo del siglo XX en torno a la condición humana, aparecen hoy en un renacer que nos encuentra nuevamente perplejos, preocupados, espantados (fundamentalismos raciales y religiosos, ideologías con una base ético-política que levantan prohibiendo, persiguiendo, las ideas de Nietzsche sobre el “eterno retorno” dejan de ser una ficción para instalarse nuevamente en discursos y prácticas sociales), por ello, urge pensar estrategias o modos de abordaje que nos liberen de un ser dócil y nos provoque un pensar crítico que opere sobre las realidades; que vaya más allá de meros análisis, y al decir de Foucault, interactúen con prácticas que impriman su impronta tanto a las representaciones como a los acontecimientos sociales y los comportamientos; y pasar de una hermenéutica del texto a una hermenéutica de la acción, según Ricoeur.

Las perspectivas sobre la educación que emergen a finales del siglo XX responden a demandas epistémicas que cuestionan algunos lugares del saber pedagógico dando espacio a la duda y la incertidumbre, y a la posibilidad de repensar cuestiones pasadas a la vera de reflexiones vigentes. La crítica de la modernidad, la consagración y el anuncio del fin de la posmodernidad, así como el surgimiento de renovadas propuestas humanistas han conmovido y perturbado el campo pedagógico y educativo con planteos teóricos y metodológicos provenientes de las ciencias sociales y humanas, que irrumpen en un pensamiento crítico que se interroga acerca de la condición humana, la unidad y la diversidad, la esperanza de una educación encaminada hacia lo que debería ser, a lo que falta realizar, la utopía de un futuro mejor.

## **Humanidades y compromisos éticos**

El propósito de este escrito es poner en cuestión la noción de condición humana y enunciar someramente algunas de sus problemáticas de orden moral, epistemológico y existencial, y desde allí poder hacer una mirada sobre el papel de la Pedagogía como ciencia que se asienta en un sustento ideológico y otro utópico, atravesado por la

imaginación pensada desde su poder simbólico en la constitución de las sociedades, y de la educación como espacio temporal y narrativo desde donde se piensa, como urgente, una reflexión ligada a la búsqueda de sentido ético y a unas prácticas comprometidas con lo humano. Entender la práctica pedagógica y educativa como una praxis social compleja en la que intervienen sentires, pareceres, ideas, pensamientos, acciones, sentidos, otorgados por personas implicadas en procesos sociales y educativos concretos, en donde lo político, lo institucional, lo económico y lo cultural, entre otros aspectos, le confieren una identidad y una trama existencial posibilitadora de una capacidad y una aptitud para trazar direcciones nuevas a la vida.

En este sentido el uso de lo narrativo en Pedagogía parte de la necesidad de trabajar en las carreras de formación docente, conceptos tales como la alteridad, la identidad, la memoria, el olvido, el perdón, la ética, el tiempo, la igualdad y la diferencia, entre otros, en un mundo en el que los acontecimientos y el sentido de ellos, deben ser comprendidos a partir de las experiencias, entendidas como expresión de intercambios intersubjetivos en los seres humanos.

Plantear la necesidad de una formación anamnética en carreras humanísticas encuentra su fundamento en el hecho de que la memoria necesita quedar inscrita en un tiempo; tiempo edificado sobre las propias experiencias y las de aquellos que comparten un mismo tiempo y lugar, una historia. Por ello, sería oportuno repensar desde los aportes teóricos de este curso, algunas cuestiones ligadas a lo humano como esencia, propiedad y entidad de quienes portamos esta condición. Trazar propósitos hacia la construcción de una educación que acompañe los procesos formativos de los estudiantes que favorezcan una mirada tanto de las particularidades como de las pluralidades de lo humano a la vez que posibiliten un sentido de búsqueda e indagación en torno al ser humano, y el reconocimiento de conflictos, tensiones que dan cuenta de la complejidad de la existencia, de las posiciones asimétricas que ocupan (o las asignadas) los sujetos en el plano social, cultural, político, económico, educativo.

Las contribuciones de las perspectivas narrativas, tanto en sus vertientes teóricas como metodológicas, asentadas en la hermenéutica y la fenomenología, desde autores como Paul Ricoeur, Regine Robin y Emanuel Levinas, así como los planteos filosóficos de Nietzsche y Wittgenstein, Todorov y los de corte político de Chantal Mouffe, los filosóficos y pedagógicos de Skliar, Barcena y Larrosa, entre otros, dan sustento a estas notas.

Dentro de este amplio y disperso corpus en el que convergen estas temáticas y conceptos, se nos aparece con especial énfasis la cuestión de “la diferencia” como

problema pedagógico y humano, y su correlato en ámbitos sociales y educativos (escolares, no formales e informales) se constituye en un dilema a la vez que sus nuevas retóricas anuncian fracturas, requiebres y cambios a ser analizados e interpretados a la luz de los desarrollos teóricos que ponen en suspenso o “sospecha” (Skliar, 2000) un auténtico cambio o la sustitución de formas tradicionales por otras más novedosas de nombrar la alteridad. A lo largo de la historia de la humanidad el “otro”, el diferente ha sido nombrado de distintas maneras, con diferentes lógicas argumentativas, discursos sobre los “otros” generan, desde el lenguaje, fronteras, demarcaciones, modos de exclusión, supresión y omisión de sujetos y grupos.

La problematización de la realidad circundante, la exploración y reflexión de los significados y sentidos erigidos acerca de cómo son pensados (y tratados) los cuerpos y las mentes de los “otros” en un proceso histórico donde los discursos (sobre la diferencia) han estado sustentados en concepciones y procesos sociales, históricos, culturales, políticos, económicos y éticos que es necesario develar.

Todos hacemos una comprensión del mundo de una manera distinta: lo podríamos asimilar al problema hermenéutico en torno a la comprensión de un texto a partir de su intención, análisis de sus palabras, contextos generales y particulares, límites del texto, que suponen una exégesis, entendida como interpretación crítica y lo más completa posible de un texto, en la cual lo que se “extrae” es el significado desde visiones más subjetivas e interpretaciones más personales; comprender su sentido más allá de unos signos (pensados como unívocos) y acercarse a una “captura” de expresiones significantes que deben ser atrapadas y conocidas por otro ser humano, histórico y portador de su propia visión. Es por esto que los conceptos/ideas sobre la diferencia, el diferente, la diversidad, la alteridad, la otredad a partir de las inquietudes generadas desde algunos de los textos propuestos, hacen imperiosa la pregunta ¿es posible una comprensión del mundo, de los hechos, de los paisajes, de los textos, de los conceptos, de las imágenes, de los sentimientos, que sea compartida por todos los seres humanos? ¿O al menos tolerada? Se trata de un primer paso, en un sentido prospectivo, hacia una creciente igualdad social y un respeto de las particularidades (singulares y colectivas) para poder convivir en un mundo donde lo humano se torne responsabilidad de todos y la humanidad pueda reconocer su necesario compromiso, como encargada y garante del cumplimiento de tal responsabilidad.

Pensar en qué posibilidades nos ofrecen las distintas perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas para encaminarnos hacia un entendimiento de lo humano (mucho más abarcativo que el problema de la diferencia), como expresa Chantal Mouffe (2007) “...la aspiración a un mundo en el cual se haya superado la discriminación

nosotros/ellos se basa en premisas erróneas, y aquellos que comparten tal visión están destinados a perder de vista la verdadera tarea que enfrenta la política democrática” (p.2). Tales aspiraciones niegan el reconocimiento de la dimensión agónica esencial e inherente a lo político, y están sustentadas en visiones y perspectivas de corte progresista. Mouffe advierte sobre la necesidad de un antagonismo de los conflictos para una existencia democrática con la exigencia de un “pluralismo agonístico” a partir del cual un adversario reconoce legitimidad del oponente y la tensión es resuelta a través de las instituciones sociales. En tanto las visiones, al estilo rousseauiano sobre la bondad innata del hombre presuponen que todo fenómeno ligado a “la maldad” (ya sea violencia, discriminación, hostilidad, engaño,....) no son inherentes a la naturaleza humana sino que provienen de las estructuras y relaciones sociales que se establecen en los diferentes grupos sociales, y por ende, pasibles de ser superados por una visión progresista de lo humano, en donde la sociabilidad es pensada prospectivamente como la base del progreso a partir de la eliminación de “lo malo” como fenómeno arcaico y de la llegada del hombre a un plano de progreso ideal, indefinido, que desconoce por mucho la propiedad de ambivalencia de la naturaleza humana. Así algunos pares opuestos como amor-odio, no pueden ser pensados sin sus dos términos antagónicos, lo que lleva a una confrontación en donde lo bueno y lo malo son percibidos como opuestos y necesariamente uno de ellos debe ser destruido para el logro de la conservación del opuesto, y de este modo llegar a un orden social determinado. Este enfoque consensual planteado por esta politóloga sostiene que si los caminos para una convivencia democrática, libre de conflictos sociales, son legitimados por las instituciones sociales no hay posibilidad de comprender que la erradicación de tales conflictos posee una condición de imposibilidad que es necesario reconocer para poder enfrentar, rescatar y privilegiar la fase agonista de la política para que los antagonismos sean superados.

El humanista, Tzvetan Todorov (2008) sostiene sus ideas de unidad del género humano (universalidad) y de igualdad en cuanto a la dignidad de todos, en la expresión “articular la idea de la unidad de los hombres con la contrastación de su extrema diversidad” (p. 154). La distinción entre universalidad (no como principio global, dogma o forma de unificación) y diversidad (lo inmediato, lo que aparece en un primer plano), en donde lo universal no anula lo diverso y la unidad no se confunde con identidad, continúan los argumentos sostenidos por Montaigne, Rousseau y seguidos por los pensadores alemanes como Nietzsche, Marx, entre otros, y los franceses Benjamín Constant, Bourdieu, Foucault, Derrida, Lacan. Todorov ubica al humanismo como perspectiva en la cual el hombre es considerado como punto de partida y de llegada, su importancia radica en sus conocimientos y actos y la pluralidad de aspectos, trazos y tonos que puede adquirir la humanidad. En su libro *El jardín imperfecto*

(1998) reconstruye su tradición humanista y avizora la emergencia del deseo como signo de la modernidad y sostiene que la verdad descansa en la experiencia y la razón; y en su libro anterior *Nosotros y los otros* (1989) reconoce al hombre atrapado en una irreconcilable disyuntiva entre las exigencias singulares y las colectivas.

El papel del lenguaje en el análisis de la diferencia es retomado por Veiga –Neto a partir de la vertiente filosófica sostenida por Ludwig Wittgenstein quien realiza un Ensayo sobre la lógica y el lenguaje en su prominente *Tractatus Lógico-Philosophicus*, donde entiende la lógica como andamiaje sobre el cual se construye el lenguaje descriptivo de la ciencia y del mundo que dicha ciencia describe. La relación lenguaje-mundo lo lleva a pensar que “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo” (Wittgenstein, 1921) el mundo entendido como la totalidad de los hechos; hechos como lo que acontece, un acontecer de las cosas siempre en relación “entre”, es decir, en un estado relacional que posibilita el establecimiento de proposiciones figurativas o representativas de dicho estado. La figuración o significación se sustenta en una lógica estructural que admite la concatenación de hechos que adquieren sentido en tanto sean capaces de representar una condición sobre las cosas, sobre lo fundado, lo posible (ya sean verdaderos o falsos los acontecimientos); entonces la realidad la constituyen todos los acaecimientos posibles que se pueden describir con el lenguaje, por ello no existe nada más allá del lenguaje, mi mundo limita con las descripciones realizables y potenciales. El pensamiento es entendido como representación de la realidad, y la realidad, es entendida como aquello que se puede describir con el lenguaje; sólo podemos describir en un sentido los acontecimientos del mundo (posibles), y es tarea de la filosofía ocuparse de todo aquello que queda fuera del espacio de lo pensable y de lo expresable (lo místico): las proposiciones, tautologías, apotegmas, analogías, contradicciones y todos los tipos de paremias y dialogismos son abarcados por ella; la ética como ámbito de lo místico presente y manifiesto en los hechos que vivenciamos, es pensada como trascendental. Este Wittgenstein sostiene en estas primeras reflexiones plasmadas en su *Tractatus Lógico-Philosophicus*, una perspectiva monística en donde al sostener que el mundo nos es dado por el lenguaje, queda abierta su imposibilidad de hablar de su vinculación con él. A estas primeras consideraciones de Wittgenstein, le siguen otras en las que su perspectiva se encuentra centrada en las investigaciones filosóficas, ya no se interesa tanto por las estructuras lógicas del lenguaje sino por el comportamiento de los hablantes, los modos de aprendizaje del lenguaje y sus fines (para qué sirve el lenguaje). El significado y el sentido de la palabra está dado por su uso, que, por cierto, es múltiple y multiforme, y se determina por el contexto de pertenencia del usuario, y ese contexto es sólo un reflejo de un modo de vida. El contexto es denominado “juego de lenguaje”, lo absurdo, lo impertinente es lo que está fuera de ese

juego; el lenguaje es pensado como un conglomerado de juegos que sigue unas reglas (nunca privadas) pertenecientes a un colectivo, un grupo, o comunidad que establece su uso "correcto", su pertinencia está dada por la pertenencia.

Terry Eagleton, lo describe del siguiente modo: "El Wittgenstein de los últimos tiempos acaba de renunciar a esa perspectiva monística sin mayores remordimientos, proponiendo contrariamente que el lenguaje se relaciona con el mundo de muchas diferentes maneras, algunas de las cuales son críticas o de juicio y otras no".(Eagleton, 1997) Es decir, estas nuevas ideas lo llevan a considerar ya no el lenguaje como totalidad sino a los actos discursivos, en tanto estos abastecen de *razón* a dichos actos.

## La Pedagogía Narrativa como posibilidad

Las perturbaciones e inquietudes provocadas por las diferencias y los diferentes en un escenario (pos) moderno, tan heterogéneo, nos llevan a pensar que recobrar el pasado individual y colectivo es un reto pensado desde el espacio narrativo, en donde lo narrado sea un relato que le dé sentido a la existencia humana y a la vez proyecte unas esperanzas de un futuro posible, mejor, como el no-lugar, lo que aún no ha sido construido, el elemento utópico de la ciencia pedagógica.

Las propias experiencias, la vida propia como narración y texto que se tocan en un punto tangencial: el discurso. Pensar las vidas a partir de narraciones de las propias experiencias que conforman la identidad narrativa, nos lleva a trazar un diseño de trabajo áulico para proponer y poner evidencia la importancia de lo narrativo en la Pedagogía, y a la vez instrumentar a los estudiantes para un acercamiento teórico como de las metodologías que dan lugar a la posibilidad de narrar, tales como historias orales, historias de vida, biografías, autobiografías, por citar algunas.

Ricoeur, filósofo hermenéutico y de la narratividad, pensó un modo vasto y dialogante para reflexionar sobre los problemas del hombre contemporáneo, desde la filosofía de la reflexión concreta, el análisis fenomenológico y la hermenéutica como filosofía de la interpretación y ontología de la comprensión que provee de resquicios para realizar numerosas lecturas posibles. El autor da forma a la idea de identidad narrativa a partir de tres ámbitos de la memoria:

- **la historia**, formadora de identidades culturales e institucionales. Los libros de historia como objetos de creación que hablan de los actos pretéritos de las sociedades y de las personas que fueron parte de ellas, y de nosotros en el

instante en que los leemos, porque cuando leemos el texto de historia “nos leemos”. La forma de narrar la historia enlaza discursos con base política inherentes a la condición humana que es necesario rescatar y revalorizar.

- **la literatura**, permite al lector tener la posibilidad de “duplicar” su existencia. El texto narrativo nos provee de la destreza de imaginar para dar lugar a otras posibilidades o formas de ser en el mundo.
- **la identidad narrativa**: cuando podemos hacer la narración de la propia vida (o de un fragmento de ella) entonces nos hemos adueñado de nuestra identidad narrativa. Se producen relaciones articuladas a través de una secuencia de sentido en permanente y continua construcción. La identidad narrativa se diferencia de la memoria literaria en que un texto literario presenta una realidad ya hecha, dada, aunque pueda ser “actualizada” por el lector. En tanto la narración de la propia identidad, mientras estemos vivos, es un texto “abierto” que se construye a sí mismo (irremediabilmente). La auto-comprensión de uno mismo solo será posible por el acceso a un espectro muy amplio y variado de mediaciones simbólicas.

La lectura de obras literarias es importante para comprender el sentido de la complejidad que requiere la formación pedagógica. La relación pedagogía-literatura conviene a un concepto amplio de educación, ya que compromete la dimensión estética del hombre a la vez que lo enfrenta con problemáticas que desafían sus “opciones éticas”. La literatura como experiencia de formación permite confrontarnos con las propias concepciones frente a los problemas humanos, vitales y éticos que ofrece la literatura, siempre susceptible de ser leída en “clave pedagógica”. Trabajar la memoria a partir de novelas, utopías, distopías y literatura de tesis. Con respecto al calificativo de pedagogía de una novela sostiene Larrosa: “Hay novelas con rasgos pedagógicos más enfáticos que admiten una lectura en términos de alguna enseñanza de la que son portadoras. Lo pedagógico sería una modalidad de lectura aplicable a cualquier texto y lo pedagógico de la novela pedagógica no estaría tanto en la novela como en el modo de leerla. El elemento pedagógico de un texto es esencialmente un efecto de la lectura” (Larrosa, 1996).

El concepto de la identidad narrativa se plantea del siguiente modo: la narrativa como espacio posibilitador de una reflexión en torno a la producción de relatos, así como también de la interpretación de sus significados, privilegia la voz de los sujetos y, desde esta perspectiva, se visualiza la noción de identidad como algo contingente, en proceso permanente de construcción, abierto. El relato es una toma de la palabra dirigida a “otro”, es



un acontecimiento lingüístico, un acto de producción del sujeto de la comunicación. Acontecimiento es la experiencia entendida como expresión. Las experiencias se transmiten por medio del lenguaje y deben ser traducidas a un contexto social y cultural. Las aportaciones de los pensadores de la narratividad son fundamentales para la reflexión educativa, ya que sí adherimos a la afirmación: “nos educamos en un mundo que nos es narrado” (Barcena y Mélich, 2000) podemos dar algunas argumentaciones en torno a la alianza de la educación con el discurso narrativo:

- la crisis de los grandes relatos, en tanto explicaciones totalizadoras del mundo, han hecho surgir una conciencia más vinculada a aspectos sociales y culturales que lleva a optar por narrativas locales, personales, realizadas por sujetos o comunidades en relación a sí mismos denominadas *comunidades de memoria*.

- por otro lado, la crítica al positivismo y al racionalismo ha llevado a la consecuente necesidad de dar la palabra y la voz a aquellas personas que se consideran como los genuinos protagonistas de la educación (educadores y educandos), como también acentuar los aspectos emocionales, afectivos y biográficos de los mismos.

- hay un argumento de corte antropológico que justifica la necesidad de pensar la educación narrativa, y es afirmar que la vida humana es histórica y por tanto, cada vida es una historia narrada en un tiempo y un proyecto existencial y biográfico.

Concebir la vida de una persona como biografía es tratar de pensarla como *relato*, el hombre es novelista y lector de su vida (de sí mismo). Somos sujetos interpretativos y portamos historias a las que accedemos a partir del autoconocimiento y la autocomprensión, no como introspección sino como problema de cambio y transformación. En los procesos de aprendizaje se ven comprometidos dos rasgos o principios: por un lado, la reflexividad, es decir, la capacidad para volver al pasado y modificar el presente a partir de él, como también la posibilidad de cambiar el sentido que poseíamos del pasado a partir del presente. Y por otro lado, la capacidad de imaginar algunas alternativas de ser en el mundo, otras formas de ser y de comportarnos. Entre la reflexión y la imaginación se establece un juego dialéctico en el cual la cultura es reconfigurada y reelaborada, y nuestra imagen dentro de ella.

Estos principios fueron negados en todos los totalitarismos y regímenes dictatoriales, así como en algunas retóricas y formas de nominación, representación y descripción de la alteridad, ya que en ellos subyace la puesta en marcha de estrategias de destrucción de lo humano. La responsabilidad que nos cabe como educadores en los actos de entendimiento de la historia, nos lleva a plantear estos temas, ya que somos responsables del cuidado de otro. Y lo que somos y nos acontece y nos aconteció, sólo puede ser comprendido a partir

de la apropiación de la propia vida, narrando nuestra historia y en dicha narración apelando a la memoria de hechos ficticios e históricos.

## **Palabras finales**

En los nuevos escenarios sociales en que las identidades se encuentran “perturbadas”, amenazadas, surge la necesidad de trabajar estas problemáticas sobre lo humano poniendo en acto lo que Ricoeur llama “entendimiento responsable”, tanto desde la fundamentación de la teoría pedagógica como desde la intervención educativa en este tiempo. Intervención responsable y comprometida que reclama explicaciones, teorizaciones y también unos saberes pedagógicos ligados a una praxis dialogante y ética.

En este marco nocional trabajado la praxis debe ser el sustento de un estrato ideológico para un “trabajo de memoria” que conlleve a unas prácticas justas que proyecten una sociedad en la cual la “memoria ejercitada” se convierta en experiencias tamizadas por la crítica.

## BIBLIOGRAFIA

BARCENA, F. (2012) Aprender la fragilidad. Meditación filosófica sobre una excepción existencial. *Childhood&philosophy*. Volumen 8, nº 15. pp11-31. ISBN 1984-5987. Recuperado en <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20736/15072>

BARCENA, F. y MELICH, J. (2000): La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona, España. Edit. Paidós.

DUSCHATSKY, S. y SKLIAR, C. (2000): "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas." Cuadernos de Pedagogía de Rosario. Nº7. (14 págs.).

EAGLETON, T. (2004): Las ilusiones del posmodernismo. Buenos Aires, Argentina. Edit. Paidós.

GIL CANTERO, F. y JOVER, G. (2000) "Las tendencias narrativas en Pedagogía y la aproximación biográfica" (mimeo)

LARROSA, J. (1996): La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona, España. Edit. Leartes.

LARROSA, J. y SKLIAR, C. (2005): Entre Pedagogía y literatura. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila editores.

MOUFFE, C. (2007): En torno a lo político. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

RICOEUR, P. (2000): La memoria, la historia, el olvido. Fondo de cultura económica. Buenos Aires, Argentina.

----- (2003): El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

----- (1985) Hermenéutica y acción. De la Hermenéutica del texto a la Hermenéutica de la acción. Buenos Aires, Argentina. Ed. Prometeo.

TODOROV, T. (2008): Los abusos de la memoria. Madrid, España. Edit. Paidós.

VEIGA-NETO, A. (2009): Nietzsche y Wittgenstein: herramientas para pensar la diferencia y la Pedagogía. En: *Mutatis Mutandis*. Vol.2 Nº1. pp122-133. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/391993>