

Enseñanza, formación e investigación: un lugar para el otro en la pedagogía por-venir

Pérez Luna, Enrique*

Resumen

La relación enseñanza, formación e investigación constituye un eje epistemológico que podría permitir el advenimiento de una nueva manera de construir y comunicar el discurso educativo. Esta posibilidad, deviene búsqueda en la educación «otra» para la formación de un sujeto «otro», constructor de una diferente racionalidad y discurso para interpretar y resignificar la relación escuela-sociedad. Así, la pedagogía por-venir se constituye en reto para transformar las prácticas escolares, para asumir el compromiso transformativo de lo real.

Palabras clave: enseñanza, formación, investigación, alteridad, pedagogía.

Abstract

The relationship teaching, formation and investigation constitutes an axis epistemologic that could allow the coming in a new way of to build and to communicate the educational speech. This possibility, search becomes in the education «other» for the formation of a fellow «other», manufacturer of a new vision, of a new speech and of a new rationality to interpret the relationship school-society. This way, the pedagogy to be for-come constitutes in challenge to transform the school practices, to assume the commitment transformer of the real thing.

Key Words: teaching, formation, investigation, alteridad, pedagogy

* Profesor investigador de la Universidad de Oriente. Venezuela. E-mail: doctorado@udo.ve

Résumé

La relation parmi l'enseignement, la formation et la recherche constitue un axe épistémologique qui permet la venue d'une nouvelle manière de construire et de communiquer le discours éducatif. Cette possibilité dévient en une recherche d'une éducation 'autre' pour former un sujet 'autre', constructeur d'une rationalité différente et d'un discours pour interpréter et ré-signifier la relation école-société. Ainsi, la pédagogie par-venir se constituera en un défi pour transformer les pratiques de l'école, pour assumer le compromis transformatif du réel.

Mots clés: enseignement, formation, recherche, alterité, pédagogie.

El problema de la enseñanza tiene que partir de una visión de acercamiento con lo real, debe romper con cierres conceptuales que son prescritos por formas culturales que no permiten conceptualmente nuevos ángulos de fuga. De esta manera, la relación enseñanza-investigación, al negar posibilidades de apropiación de lo real, se convierte en artificialidad que muestra conceptos e interpretaciones valorativas de un determinado discurso.

La respuesta al papel hegemónico del discurso positivizado, estará en la búsqueda de una concepción teórico-práctica alternativa de poder cultural. El propósito será el rescate de una ética que redimensione el discurso referido a la vida filosófica, para develar los supuestos y categorías del conocimiento que se imparten en la escuela.

Un discurso ético-alternativo, debe dar cuenta de una cultura de la investigación que sólo representa una determinada racionalidad en cuanto al modo de producción de conocimientos. Las formas de aprehensión de lo real están mediadas por intereses sociales específicos que cumplen funciones de reproducción. La enseñanza

es enseñanza de propuestas de un modelo socio-político, que en el caso de la investigación es comunicación de una manera de mostrar al modelo empírico-analítico como razón única, que impone en lo escolar un tipo de realidad, un método particular y una teoría para la socialización.

En la propuesta de investigación empírico-analítica, los docentes de investigación y los que practican investigación, la han convertido en un dogma que supera al concepto de enseñanza como encuentro creativo de saberes y puntos de vista. La enseñanza pierde su lógica de sentido y trastoca su propia conceptualización.

La enseñanza, desde lo que acontece en la formación en investigación, se ha centrado en una visión única que es reconocida como la forma verdadera de la investigación. El criterio de verdad es la posibilidad de cuantificar, operacionalizar y garantizar la objetividad. Esto no es otra cosa que una gramática performativa que se instala para que el alumno piense con ella y desde ella. Parece entonces, que no puede existir una ruptura con una enseñanza basada en el transmisionismo de un saber-hacer investigación que se erige como “orden de verdad”.

Dos problemas se despliegan desde lo expuesto, la positivización del concepto de investigación y la positivización del proceso de enseñanza. De esta manera, la cultura escolar de la reproducción se convierte en fundamento de razón académica, en forma de legitimación de un pensamiento escolar que limita el pensar para transformar. Se cancela el pensar con autonomía, la realidad es sustituida por los “datos” y el concepto mismo de lo real se trastoca desde visiones parceladas, que indican qué debe ser considerado válido o no.

Estos dos problemas, caracterizados por una forma particular de pensar la investigación y la enseñanza, atrapan directrices indicadoras de fines, objetivos, principios, reglas, contenidos, y formas operativas, que al identificarse con la investigación, se proclaman como esquema de pensamiento único de la relación enseñar-investigar. En este esquematismo, no se produce la relación explicación-comprensión, ya que no persiste una lógica de aprehensión de la realidad, sino de reproducción de la misma y esto no propicia un diálogo intersubjetivo entre alumnos y docentes. Para Martínez Bomm (1990):

La enseñanza entonces no es tan evidentemente definible. Preguntémosnos más bien qué no es y en esa perspectiva diremos que: no es sólo la relación de sujetos (maestro-alumno); no es sólo una reproducción a la repetición de una lógica estatuida y dada por válida, de una racionalización clausurada dogmáticamente. No sólo apunta al conocimiento como su único destino en cuanto su intención es hallarse, situarse, tomar posición dentro del pensar, recrearlo, hacerle variaciones o voluntad y por ello no se inscribiría en una relación de un sujeto que da algo a otro o que guía a otro hacia un fin determinado, con lo cual constituiría un sujeto autoconsciente (p. 169).

Para este autor, la enseñanza debe ocupar un lugar diferente al de los procedimientos y vincularse más con el pensar. Esta idea conduce a reflexionar sobre la enseñanza como posibilidad de pensar el conocimiento y, de esta manera, lo importante de la investigación no sería el conocimiento como un resultado, sino búsqueda en las matrices teóricas de los modos de producción.

Así, en la cultura positivista, enseñar es transmitir no solamente un conocimiento, sino una lógica de sentido que responde a la

identificación de la problemática educativa como problemática de “hechos observables” que pudieran expresarse de manera precisa. Lárez (1992), al caracterizar esta expresión de cultura escolar, señala que:

La reflexión pedagógica, devenida en reflexión sobre la educación, tenía que transformarse en investigación empírica de la educación, investigación a efectuarse según los parámetros establecidos por el método y la teoría científica de procedencia empírico-analítica (p. 51).

Para este autor, se trataba de la constitución de un saber, desde las exigencias epistemológicas de una visión moderna, fuertemente influida por la certeza y rigurosidad de las ciencias naturales. Esta postura, ya era en su base, negadora de un objeto-educación que expresará la lógica de la razón sensible, indagación en lo afectivo, en lo cotidiano, es decir, en la concepción de hombre, de vida, de ser.

Un elemento importante, en el intento epistemológico de desconstruir a esta visión pedagógica empírico analítica, lo constituye la necesidad de reflexionar sobre cómo se produce y se comunica este conocimiento. La ruptura con el positivismo, en la relación investigar-enseñar, no es tan sólo ruptura con la razón instrumental, el empirismo, la eficiencia y el rendimiento, es además, ruptura con una concepción unilineal del ser. Un ser en sociedad para reproducir la sociedad, cuando en realidad se trata de un ser para repensar la sociedad, para recomponerla en la necesidad ontológica de establecer qué es el ser y para qué el ser social-educativo.

Al rescatar el concepto de existencia y al ser como esencia, el ser pasa de una actitud negadora a una actitud problematizadora de

su existencia. Se trata, de un encuentro con el interior para repensar lo real y asumir el compromiso de ruptura con una racionalidad deliberada, que obstaculiza el proceso de formación. En el interior del ser y su esencialidad, debe darse un proceso de concienciación que para Freire (1974) implica que: "... los hombres asumen el papel de sujetos que hacen y rehacen el mundo" (p. 30).

Es claro que el proceso de formación tiene que incidir en lo interno del alumno, no "formándolo" de una cierta manera, o para determinado propósito, sino intentando despertar su interioridad, para que se pronuncie, para que sus voces estructuren un tejido intersubjetivo que se constituya en voz para decir. Martínez Boom, al referirse a la propuesta de "enseñar a pensar", puntualiza que:

... el pensamiento al que hacemos alusión lo entendemos como habitando FUERA de todo proceso pre-establecido y conocido, de todo sistema concebido, de todo sujeto y de toda conciencia; el pensamiento sería entonces un pensamiento del afuera al decir de Foucault, en lugar de un pensamiento del adentro o de lo mismo: LO IMPENSADO (p. 169).

Sostiene el autor que ese pensamiento del afuera no sería prescriptivo, de pasos, tan sólo mostraría para incitar a lo impensado. Así puede tener cabida un tejido de voces, una manifestación de intersubjetividad, que podrá caracterizar a la pedagogía que vendrá.

Hay que rescatar la relación escuela-realidad, como forma de desarrollar un punto de vista que sea ruptura con los procesos de pedagogización, para que el ser-docente rescate su práctica frente a una realidad universalizada.

Desde el punto de vista ético, se debe recordar que los valores educativos y la acción correspondiente van encaminados a desarrollar formas de pensamiento que se conciben en la aprehensión del mundo y, que permiten alcanzar estados avanzados de conocimiento. Los conceptos y proposiciones de carácter educativo-cultural, se dirigen a la formación de un hombre para la democracia, lo ético se corresponde a la necesidad de incidir en el conjunto de situaciones sociales concretas para una mejor valoración del papel del hombre en la realidad.

El docente debe superar su ser-negado, su exclusión de sí mismo, su “otro”, que actúa de una manera sabiendo que esta actuación no se corresponde con su real interioridad. El problema es recuperar el ser para que actúe con conciencia, para que al expresarse como ser-educativo, su esencialidad rompa con el proceso de educación deliberada y, pueda el “otro” docente encontrarse con los “otros” comunidad.

La autoformación debe rescatar al “otro” que está en el “nosotros”, esto puede constituir el inicio de una posibilidad transformativa, *que intenta acercarme al mí para recuperar el sí*. El proceso de autoconciencia implica comprender el compromiso social ante una escuela intervenida por un conocimiento y una forma de “conocer” deliberada, que descontextualiza al alumno y hace del docente un sujeto alienado por sí mismo.

Se debe insistir en una formación “otra”, en un proceso que debe tomar como base la investigación. Este proceso, debe reconocerse en la necesidad de superación de una cultura escolar que sólo responde por una teoría de la objetividad y la exactitud.

La precisión de esta forma metodológica también es lógica que invade al “yo ausente”, a esa “alteridad negada” que no se piensa porque por ella piensa una forma operativa fundamentada en el método único.

Resulta interesante no sólo analizar la racionalidad de esta forma de pensar, sino cómo ésta se ha erigido en cultura escolar válida, en precepto performativo que ocupa el espacio del “yo”, en tanto este cree que esa es la única manera de hacer ciencia. Es tal el poder enajenante de esta forma metodológica, que no deja lugar para que el “yo” piense. Tal es la fuerza de esta racionalidad, que no existe un centro educativo a nivel superior donde la academia no haya sido atrapada por esta forma de investigación.

La imposición de esta racionalidad, con el propósito de reproducir conocimiento, de orientar un aprendizaje que no expresa la reflexión del “otro”, del “próximo consciente”, se vincula con un conocimiento que se quiere legitimar. Por esto, el papel de la pedagogía hoy debe pasar de un proceso de repetición a uno de búsqueda del respeto por la autonomía del pensar. Para Fontalvo (1999) la escuela:

...aún sigue argumentando a favor de la objetividad y linealidad de los procesos escolares, cuando el mundo de hoy reclama superar el determinismo de la simplificación para asumir la dificultad como incertidumbre y no como claridad y respuesta (p. 19).

Esto se visualiza como reto de hoy, como compromiso más allá de la incertidumbre, por lo que hay que producir un modo de pensar que rescate el valor de aprender, de romper con lo prescriptivo, de superar el determinismo. La formación debe replantearse en tanto

relación constituyente que sea capaz de rescatar el papel del pensamiento crítico.

La pedagogía deberá recuperar su verdadero sentido, este no puede preestablecerse, dependerá de su construcción permanente en tanto relación con lo real. Se trata, de desfundamentar lo dado para reflexionar en una pedagogía por-venir que se desplace en las relaciones conocimiento-conciencia, pensamiento-ética. Para Fontalvo:

... se hace recurrente una pedagogía de la incertidumbre que sea comprensiva, crítica e integradora para que la escuela se desescolarice y permita que los procesos educativos se asuman plenamente; significando la educación un proceso de creación de relaciones posibles permitiendo desarrollar una nueva actitud en la observación y la reflexión de los procesos humanos (p. 20).

Al asumir plenamente los procesos educativos con una posición ética, no es suficiente para el docente su emancipación interior. Es necesario su proyección de compromiso en nuevas acciones que involucren a la escuela y a la comunidad. Su libertad académica y promoción de otros escenarios, para el reordenamiento de la realidad a nivel mental, ocupará una posibilidad de enseñar investigando, de conocer formas metodológicas no prescriptivas que vinculan la escuela con la vida. Se debe producir el encuentro con la relación ciencia-vida. Para Zuluaga y Quiceno (2003):

El sujeto es una construcción que se hace posible desde la pedagogía a condición de que el individuo se distancie, se separe, se diferencie y luche contra la objetividad de ser como quiere que sea un discurso. El sujeto construye al transformar los fines de la institución por fines propios o por una vida ausente de fines. (p. 15).

Lo ético, en esta hora de redefiniciones, sería un proyecto pedagógico en el que los docentes conviertan el acto educativo en creatividad frente a lo real. La pedagogía representaría un proceso que orientaría su discurso en una noción de poder basado en la necesidad de “aprender a pensar la realidad”. En el proceso de enseñanza, el docente impulsaría la formación de un alumno creativo frente a la realidad, destacándose como deber ético el encuentro con el mundo desde un principio de autonomía.

La pedagogía ayuda al sujeto en tanto lo hace autónomo, éste se distancia y se separa de un discurso que lo aliena para poder ser él. La objetividad no puede descansar en los propósitos de un discurso, debe orientar a la búsqueda en un aprendizaje constructivo de posibilidades para la inventiva.

Si el sujeto ha de hacerse desde la pedagogía, entonces interesa discutir las tensiones entre el saber pedagógico y el saber pedagógico político. Resultaría difícil separar esta dicotomía en la definición de lo que ha sido la pedagogía al convertirse en un discurso ideológico de la cultura escolar.

Por esta última razón, el sujeto no logra separarse, no marca distancia de un proceso pedagógico, que diseñado con lógicas de discursos culturales, deviene en obstáculo para desplegar una formación desde la construcción de subjetividades.

Se trata de definir al hombre como constructor, en este sentido cobra importancia la idea de una pedagogía que tome en cuenta lo convivial. El ser tiene que recuperar el espacio de vida, fundamento cultural basado en las expresiones de la subjetividad, en el encuentro con los otros. Sobre este aspecto, para Sánchez Gamboa (2001), el ser es:

...ser-en-el-mundo, ser-con-otros y ser-inconcluso. El hombre ser-en-el- mundo significa que él está relacionado esencialmente con su tierra, un ser espacio-temporal, individuo en continua interacción con su medio. El hombre es un ser social. El hombre situado en el mundo, se encuentra en el mundo con otros. Existe como ser-ahí, como experiencia vivida, como situacionalidad y como ser-con-otros (p. 94).

Para este autor el hombre desarrolla en su contexto la dialogicidad y la solidaridad. El hombre es una historia de vida que se interrelaciona con sus semejantes, un ser espacio temporal que se identifica con su tiempo, es de un espacio que se desarrolla en esa temporalidad y es abierto a la experiencia que lo hace identificable con su mundo de vida. Para Sánchez Gamboa, el hombre: “no es lo que está ahí sino lo que está siendo” (p. 95).

El hombre, en consecuencia, se despliega como ser inconcluso, es decir ser que sólo es en su relación con el mundo, con el despliegue de conceptos y prácticas en un espacio y tiempo vital, signado por la necesidad de desarrollar una acción que invita a conocer la realidad. Debe haber un espacio para la alteridad como forma de pensar desde el sí mismo, para romper con algo que se sabe predeterminado, y que debe dar paso al “otro” que está en el “nosotros” y que puede constituir el inicio de una nueva posibilidad en el lenguaje de la pedagogía.

Volver al *si* no debe entenderse como lógica del “yo”, como concepción de espacios individuales, sino como recuperación del sujeto en la ruptura con el concepto de cosificación de la razón instrumental. Es necesario buscar en la ontología de un “otro” que se define en su relación con todos los “otros” de la educación.

La pedagogía fijará sus bases en la construcción del conocimiento educativo con el “otro”. Para esto la investigación debe constituir vivencia escolar-comunitaria, esfuerzo que se comparte en el mundo de vida social. En este plano, afloran las relaciones intersubjetivas, donde el sujeto educativo, según Valera (2002):

... permanentemente está ordenando, clasificando e interpretando sus experiencias actuales por medio de esquemas interpretativos. Pero, en la vida del mundo educativo tales esquemas son básicamente intersubjetivos. Desde luego, que este actor no sólo interpreta sus propias acciones, sino las acciones de los demás sujetos educativos con quienes interactúa (p. 139).

La manifestación del ser educativo en los espacios intersubjetivos, se puede concebir como la búsqueda de aprendizajes en una enseñanza sin fines predeterminados, pero constitutiva de encuentros de saberes, que aun manejados por el docente, crean posibilidades para la creatividad.

La recuperación de espacios pedagógicos, significa negar a la pedagogía perturbadora, aquella que enajena el desarrollo individual, que no se proyecta en lo comunitario y facilita el control social inhibiendo al sujeto posible. Esto plantea la necesidad de pensar en un proceso de refundación del sujeto pedagógico y de la autocreación. En consecuencia, es importante interrogarse sobre el sujeto de la pedagogía hoy, sobre este particular, Zuluaga y Quiceno (2003) plantean que: “Preguntarse por el sujeto en la pedagogía es diferenciar entre el maestro como objeto, como persona, como ideal, como instrumento y como instancia que favorece el control político” (p. 15).

Todas estas posibilidades deben ser analizadas en el contexto de una pedagogía crítica, cuya teoría responda por un reposicionamiento del docente y, por tanto, de su práctica pedagógica. Una práctica para una educación donde se resignifique el ideal de formación en el reencuentro con sí mismo.

Ese encuentro con el ser de la pedagogía, debe considerar ontológicamente que el hombre está determinado por situaciones sociales específicas y por condiciones históricas particulares. Estas definen el compromiso de recuperar la esencialidad para pronunciar la palabra en el acto pedagógico.

En este sentido, pensar en perfiles de alteridad supone preguntarse: ¿a quién interesa el significado del otro? De esto se deriva que importa discutir lo que se es y lo que son los diferentes “otros”. En lo real existen o coexisten varios otros, los otros de la escolaridad que son asimilados por ésta y reproducen el saber académico sin impugnaciones al mismo. Los otros que son escindidos en los propios espacios de la escuela y, cuyo nivel de conocimiento no se corresponde con la cultura académica, sino con sus experiencias de vida cotidiana. Los otros fuera de la escuela y cuyos niveles de aprehensión se representan a través del saber cotidiano y de la apropiación de la realidad en su forma inmediata. Y el otro de nosotros que deberá expresarse a través de la autoconciencia en el compromiso de pensar y transformar lo real.

El propósito es rescatar a los “otros”, a su identidad y, a su pluralidad, rescatarlos de la exclusión a la que la escuela y la sociedad parecen condenarlos. Una exclusión asociada al concepto del otro y de lo otro, que la pedagogía por-venir debería rescatar del olvido. Una exclusión que es

parte constitutiva de la escuela formal, que rechaza los juicios, lo subjetivo, lo no cuantitativo, lo no previsto y todo lo que no constituya parte predeterminada de un modelo simbólico.

La pedagogía por-venir podrá basar su proceso en una enseñanza que permita el surgir de la identidad del sujeto pedagógico alumnos, docentes y comunidad, en tanto se produzca la transversalización de saberes disciplinarios con saberes de la cultura vivida. Así, se podría encontrar una razón de vida en la construcción de significados sobre procesos reales y, en la práctica de una educación para la libertad. La relación entre “otros” vincula la necesidad de ser libres desde el interior del “nosotros” y desde el interior de la escuela.

Una visión de alteridad debe plantear que la pedagogía “otra”, destaque los valores y el sentido de universalidad, no para pensar en una escuela de lo inmediato, sino en una escuela cuya proyección reconozca que el concepto de formación es intrínseco al ser mismo, esto permitirá la lectura de lo social desde perspectivas de conciencia.

Para Flores Ochoa (1994), un concepto clave para definir la pedagogía como disciplina hermenéutica, lo constituye la noción de formación, para el autor:

La formación es lo que queda, es el fin perdurable; a diferencia de los demás seres de la naturaleza, ‘el hombre no es lo que debe ser’, como decía Hegel, y por esto la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica, partiendo de las propias raíces (p. 109).

Esta formación, como elemento crítico, conduce a la impugnación de saberes y de lógicas de conocer. Así, educar no puede considerarse como “dar forma a algo”, pues ese “dar forma” se transformó en moldear al hombre de acuerdo a los designios de una lógica dominante, que “deformó” en vez de formar para la vida.

En esta reflexión, se debe considerar que el autoconocimiento es también parte importante del aprendizaje. Este debe hacerse a través de la indagación de argumentos explicativos y la interpretación hermenéutica. Este punto de vista académico, intenta integrar muchas voces y pensamientos que conformarían un tejido intersubjetivo, un cruce de visiones y apreciaciones que tienen importancia en el aprender.

Se trata de autoconocer como expresión de una preocupación de aprender con autonomía en la relación realidad-pensamiento. Así, una pedagogía “otra” representaría el fin de la unidireccionalidad, el acercamiento a la experiencia subjetiva, la consideración de lo afectivo y lo interior.

Con estas expresiones, el sujeto docente, el sujeto alumno y el sujeto comunidad, se constituirán de otro modo, se abrirían al proceso de dialogicidad en la búsqueda del convivir. De allí que para Téllez (1998):

...la relación de alteridad implique hacernos cargo de la posibilidad de dialogar en y mediante las diferencias; de cuyo reconocimiento no como algo con lo que nos vemos obligados a coexistir sino como un valor positivo para la reconfiguración de los vínculos comunitarios, depende lo que hoy se perciba y construya como cultura democrática, en y desde los diversos espacios educativos (p. 137).

Este planteamiento de reconfiguración de vínculos comunitarios, representa una de las posibilidades más importantes de la pedagogía y de la educación por-venir. El conocimiento enlazará elementos de la diversidad cultural y, esto denotará el surgimiento de una pedagogía de la vida, de la calle, que se hará comunitaria en la medida en que los diferentes “otros” se relacionen en espacios cada vez más inclusivos.

La pedagogía por-venir deberá ser impulso para convertir la formación en una experiencia de vida. La finalidad es que el sujeto realice elaboraciones sobre situaciones reales contribuyendo a su problematización. Se trata de trascender las artificialidades escolares para que la formación sea acto de pensar, crear explicaciones más allá de los límites de una pedagogía que restringe al ser-alumno.

La pedagogía por-venir, no podrá ser oposición solamente, deberá ser definición del sujeto-ético de la educación, para Téllez:

...si somos del orden de la contingencia, lo que nos hace posible constituirnos de otro modo es la transformación incesante de nosotros mismos, en nuestra experiencia de sí como sujetos éticos (p. 130).

Una pedagogía “otra” adaptada a los nuevos tiempos y al por-venir, representa una ruptura con los metarrelatos pedagógicos que la miraron como una formalidad científica. Así, la preexistencia de un objeto pedagógico, reduce a la pedagogía a una disciplina de lo esperado, esto no toma en consideración el carácter dinámico de la práctica educativa en la construcción de significados y en el despliegue de subjetividades.

En la pedagogía por-venir, se trata de la constitución de otro modo del sujeto educativo. La expresión de lo íntimo hará que el reconocimiento de todo lo otro sea un proyecto de diversidad, cuya esencialidad es la recuperación de las bases de un pensamiento ético.

No se trata de liberar a unos y no liberar a otros, se caería en la misma racionalidad que se critica, sería debate entre lo “otro” de nosotros y lo “otro” de los “otros”. Hay que aceptar la diferencia, no se puede encontrar el interior que somos y rechazar lo exterior que son otros. En este caso son diferentes “otros”, los que al pensar en una educación “otra” asumen un proyecto para darle contenido a la pedagogía de estos tiempos que nos constituye en una posibilidad por-venir.

Referencias

- FREIRE, P (1974). **Concientización (Teoría y Práctica de la liberación)**. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- FLORES OCHOA, R (1994). **Hacia una pedagogía del conocimiento**. Bogotá: Editorial Mc Graw Hill.
- FONTALVO, R (1999). “Educación y transdisciplinariedad”. En **RELEA**. N° 7. UCV. CIPOST. Caracas. Venezuela.
- LÁREZ, A (1992). **Razón analítica y educación**. Trabajo de Ascenso sin publicar. UPEL-IPM. Maturín. Venezuela.
- MARTÍNEZ B., A (1990). “La enseñanza como posibilidad del pensamiento”. En **Pedagogía, discurso y poder**. Bogotá-Colombia: CORPRODIC.
- SÁNCHEZ G S (2001). **Fundamentos para la investigación educativa**. Colombia: Editorial Mesa Redonda. Magisterio.

Pérez L., Enrique. *Enseñanza, formación e investigación: Un lugar...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, Enero-Diciembre. N° 11 (2006):95-112.

SILVA, C (2002). **Todos somos otros (Discurso, espacio público y vida cotidiana en la Venezuela actual)**. Caracas. CEP. FHE.

TÉLLEZ, M (1998). “Desde la alteridad: notas para pensar la educación de otro modo”. En **RELEA**. N° 5. UCV. CIPOST. Caracas. Venezuela.

VALERA, G (2002). **Pedagogía de la Alteridad: Una dialógica del encuentro con el otro**. UCV.FHE. Comisión de Estudios de Postgrado. Caracas. Venezuela.

ZULUAGA Y QUICENO (2003). “La Epistemología como una herramienta”. En **Pedagogía y epistemología**. Colombia: Editorial Magisterio.