

# SABER PEDAGÓGICO Y DIÁLOGO DE SABERES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

*Enrique Pérez Luna\**

*José Sánchez Carreño\*\**

*Norys Alfonzo\*\*\**

## RESUMEN

El debate sobre el saber pedagógico, es fundamental para el proceso de formación, pues la tendencia a legitimar la relación ciencia-objetividad, deja de lado la asunción de lo cotidiano, como saber que se enriquece en la relación ciencia-vida. Sobre este aspecto, se hace necesario desplegar una práctica pedagógica que resignifique a la escuela como espacio para el diálogo de saberes; para esto se requiere un replanteamiento en la formación del docente. De esta manera, para el futuro docente, formar-se es esencialidad que niega el propósito de la performatividad, que intenta que la educación se represente de manera contraria a su verdadero fin. En este sentido, la formación docente, desde otra mirada, debe asumir los retos de la educación en este nuevo siglo.

**Palabras clave:** Saber epistémico, Saber pedagógico Ciencia-vida, Formación docente, Práctica pedagógica.

## PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND THE DIALOGUE OF KNOWLEDGE IN TEACHING TRAINING

### ABSTRACT

The discussion about pedagogical knowledge, it is essential for the formation process, because the tendency to legitimize the relationship science-objectivity, leaves aside the assumption of everyday life, such as the ability to be enriched in the relationship-life science. On this point, it becomes necessary to deploy a pedagogical practice that resignifique to school as a space for dialogue knowledge; for this requires a rethinking in teacher education. Thus, for the future teaching, training is essentiality which negates the purpose of the performance, which seeks to represent education in a manner contrary to its true purpose. In this sense, teacher training from another look, it must embrace the challenges of education in this new century.

**Key words:** Epistemic Knowing, Saber teaching Science-life, Teacher training, pedagogical practice.

Recibido: 20/01/2009 ~ Aceptado: 02/03/2009

\* Doctor en Educación. Prof. Titular. Coordinador del Doctorado en Educación de la UDO. PPI-Nivel II.

\*\* Doctor en Educación. Prof. Titular. Coordinador de la Comisión Central de Curricula de la UDO. PPI. II

\*\*\* Doctora en Educación. Prof. Titular. Docente del área de Lengua y Literatura a nivel de pre y postgrado. PPI. I

## **1. El saber pedagógico en la relación aprehensión- explicación.**

La discusión del presente demanda una revisión profunda del modo de pensar y de cómo en éste se cruzan los problemas de la escuela con la comunicación de los saberes. En efecto, pensar el presente puede significar regresar al plano de fundamento desde una visión epistemológica que, moviéndose en formas de razonar lo real, penetren en la búsqueda de líneas de fuga o de conocimientos fronteras como expresión transdisciplinaria.

Se trata de recuperar lo escindido, para que a través de la creatividad, emerjan contenidos inéditos, que constituyan respuestas frente a lo instituido como transparente e inequívoco. Esta posición, deja al descubierto el propósito de positivizar la investigación y con esto la enseñanza. Entonces, la conciencia queda atrapada entre las interrogantes: ¿Cómo y para qué saber?. De esta manera, la conciencia de ser se enfrenta a una realidad desdibujada, que se traslada como conciencia teórica.

En consecuencia, el pensar requiere del uso crítico de la relación teoría-realidad para saber encontrar lo esencial y plantear rupturas con determinismos conceptuales. La reflexión teórica contribuye a la apertura creativa de nuevas y diferentes explicaciones de lo real; es decir, la función epistemológica, como función crítica, debe superar la simple argumentación para reproducir conocimientos. Así, el sujeto cognoscente deja de ser un ser intervenido, en el cual el aprendizaje también deja de tener un carácter denotativo.

Debe tomarse en cuenta que el proyecto de enseñar-conocer, desde una mirada deliberada, se fundamenta en las llamadas competencias, asumidas como algo acabado e incluso indiscutible. La función gnoseológica se desdibuja porque predomina una realidad deliberada, una enseñanza para la reproducción y un proceso de legitimación de los fundamentos de una determinada cultura escolar.

Los propósitos de legitimación incluyen saberes y formas de conocer que se constituyen en cierres conceptuales, frenando, así, otras visiones gnoseológicas de la realidad. Esta perspectiva, según Tellez (1993), clausura toda alternativa, convirtiéndose en obstáculo que se orienta a “proscribir la voluntad” de estudiar lo real y de pensar emancipatoriamente.

Es en el contexto descrito donde tiene sentido plantear la discusión sobre el saber pedagógico como saber enseñar; este puede legitimar formas de saber que al reproducirse en la escuela, legitima al sistema conceptual que lo genera y despliega un saber social que, a su vez, valida a un determinado proyecto de sociedad. Se debe tomar en cuenta que, según Hoyos (1997), la sumisión del discurso pedagógico a la visión epistemológica se convirtió en “aporía”, se siguió hablando de la importancia del conocimiento y del conocer, cuando en realidad ni lo conocido, ni el cómo conocer representaban movimientos cualitativos del razonar.

Se trató de la imposición de una determinada cultura en la escuela. De este modo, se dejaba a un lado la verdadera importancia de la educación humana, obviando lo dialógico y la posibilidad de aprehensión y explicación de la realidad. En consecuencia, la ciencia positiva ya apuntaba a la funcionalización del acto educativo, a la conversión del acto de formación en performatividad, que igualmente resultó aporía en tanto servía a otros intereses culturales.

Cabe destacar, que la respuesta deberá estar dirigida al rescate del diálogo pedagógico de saberes, para orientar al razonamiento crítico colectivo, a tomar en cuenta la posibilidad de reconstrucción mental de lo real como proceso intrínseco de la función lógica del pensar. Este proceso mantiene el tránsito entre la aprehensión de lo real y la explicación desde las formas del razonar. Para Zemelman (1992):

El paso de la aprehensión a la explicación teórica reviste el carácter de crítica porque es “problemática” en el sentido de que la teoría que se construya quedará determinada, no sólo por la lógica interna proveniente del corpus teórico, sino, sobre todo, por las exigencias de objetividad que se reflejan en la capacidad de aprehensión de la realidad. (p. 185).

Esta exigencia de objetividad, quedará explicitada en el contexto de entender que la realidad se corresponde con un plano histórico, que la misma se define en un orden lógico del proceso del desarrollo histórico y su captura se produce como aprehensión-explicación en el intelecto humano y en la búsqueda de lo inédito del conocer y del conocimiento.

Para Zemelman, en la relación aprehensión-explicación opera un proceso de permanente inclusión; éste se propone asumir nuevos “ángulos de reconstrucción”, que se identifican con el “saber pensar” más allá de lo dado como constituido. Para el autor: “el paso de la aprehensión a la explicación consiste en el movimiento de la razón desde la determinación de lo posible de teorizarse hasta la teoría posible” (p. 186). Es en este sentido, que el acto pedagógico como creación, debe estimular la relación aprehensión-explicación como ejercicio de búsqueda en el diálogo de saberes y por tanto de formación.

Esta relación implica al saber teórico con el saber práctico, es decir el dominio conceptual y su expresión en las experiencias cognitivas y de acciones concretas. Así, el acto pedagógico, en la concepción del formarse, estimula la relación entre teoría y práctica para superar, a través de la aprehensión-explicación, el despliegue de procesos deliberados de imposición académica.

En consecuencia, para producir el encuentro con un proceso pedagógico creativo, es necesario superar el propósito legitimador del saber académico y propiciar un diálogo de saberes donde tenga cabida lo epistémico y lo epistemológico, para permitir que aflore la cultura pública como fuente de conocimiento en la relación ciencia-vida. Para Hoyos (1997):

Epistémico alude, por otra vía, a abrir paso a condiciones de posibilidad para otro tipo de intereses cognoscitivos. Epistémico, sin la precisión lógica, intenta constituirse en continente y dar cabida a otras formas de conocimiento posible, tales como la hermenéutica crítica, el pensamiento dialéctico, la posibilidad de pensar y construir los sustentos de una ciencia unificada. (p. 33).

Otras posibilidades emergen de la relación ciencia-vida, al crearse en la escuela espacios de subjetividades; manifestaciones que incorporan los diferentes puntos de vista del colectivo, generando así la transversalización de los saberes. En este cruce, como forma de apropiación de la realidad, el concepto de ciencia se despoja de su normatividad epistemológica y dá paso a nuevas formas de conocer, que vinculadas al reconocimiento de los

espacios de subjetividades constituidos en la escuela, definen formas de nombrar e interpretar la realidad.

Se trata de dar cabida a otras formas de conocimiento que se nutran del diálogo de saberes; éste se potencia en la construcción cognoscitiva desde la relación cultura académica-cultura pública. Aquí, se interrelacionan lo vivido, pensado, recreado y comunitario, para enriquecer el conocer en la búsqueda permanente de lo autóctono.

De esta manera, en el saber pueden concurrir experiencias múltiples y éstas pueden disputar el espacio escolar a un saber teórico ya institucionalizado por la escuela prescriptiva, aquella que se hace reiterativa y no permite la emergencia del saber en la significación de la realidad por la experiencia humana. Esta reviste características de posibilidad, pues siempre intentará sobreponerse a un saber social hegemónico que, apoyado en lo epistemológico-deliberado, deviene ideología que se reproduce institucionalmente, creando formas de legitimación social.

El problema radica en las formas de apropiación del saber y en el significado del saber en tanto cultura que se legitima y que puede asumir puntos de vista de arbitrariedad cultural, que se explicita como arbitrariedad pedagógica. En este sentido, la práctica pedagógica puede presentarse como creativa frente a contenidos cerrados que prefiguran a la realidad y el saber, aunque atrapado en esta racionalidad, puede conservar su potencialidad crítica y de recuperación teórico-metodológica al resignificarse en espacios donde se produce el diálogo intersubjetivo.

La emergencia de las posibilidades en el plano de la hermenéutica crítica y el pensamiento dialéctico, se abren ante las expresiones del sujeto-realidad, el cual puede sobreponerse a la imposición cultural. Así, debe considerarse que la relación entre el saber social y el saber pedagógico se manifiesta en los procesos de transmisión-legitimación; pero el potencial del sujeto-realidad, con base en el saber cotidiano, puede crear una insurgencia de la cultura pública como respuesta pedagógica contrahegemónica.

La escuela es espacio para la constitución de subjetividades y en ésta puede crearse una red de intersubjetividades, que apunta a redimensionar

el aprehender y explicar la realidad más allá de los propósitos de los proyectos deliberados. Esta práctica, constituirá respuesta a un saber social que pedagógicamente se hace dominante; esta unidireccionalidad puede conformar, a su vez, espacios de autoconciencia, donde el sujeto no es apropiado por pautas de saber, sino que él se apropia del saber desde una postura crítica. De esta manera, la aprehensión asume un carácter de asimilación de su lógica interna y de constitución frente a la realidad a través de la explicación.

## 2. Diálogo de saberes y formación docente.

La relación entre los saberes y la formación docente, debe tomar en cuenta la necesidad de trascender lo disciplinar y pensar en el diálogo de vida como expresión de los espacios de subjetividades. Se debe recuperar la condición del mundo de lo real, donde se despliega toda una creación socio-simbólica, que sirve de base al acto de educar y de educar-se. Desde esta perspectiva, el futuro docente, en formación debe tener conciencia de la manera cómo los planos de formación se apropian de él y por tanto, tendrá que desaprender una serie de saberes que se presentan arrogantes frente a la realidad. Para Larrosa (2000):

Las palabras comunes comienzan a no sabernos a nada o a sonarnos irremediamente falsas y vacías. Y cada vez más tenemos la sensación de que hay que aprender de nuevo a pensar y a escribir aunque para ello haya que apartarse de la seguridad de los saberes, de los métodos y de los lenguajes que ya poseemos (y que nos poseen). (p. 7).

Una racionalidad educativa devenida en cultura escolar se erige con un “orden de verdad” que condiciona los saberes y la instrumentalización de los mismos. Así, se suprime la relación con la realidad, se ahoga la realidad misma y todo el aparato educativo crea un sistema simbólico, que se despliega como constituido y siempre aleja las posibilidades de lo constituyente.

La performatividad en el plano de la formación aborda el problema de educar de manera contraria a lo que representa el verdadero propósito de este proceso. Esta posición, debe ser advertida por el sujeto docente que

se forma, desarrollando un desdoblamiento para que el fin primario de la formación recobre su esencialidad. Se trata de un movimiento dialéctico que para Hegel (2006) se expresa en que:

Este movimiento dialéctico que la conciencia lleva a cabo en *sí* misma, tanto en su saber como en su objeto, en cuanto brota ante ella el nuevo objeto verdadero, es propiamente lo que se llamará experiencia (...) La conciencia sabe algo, y este objeto es la esencia o el en *sí*; pero éste es también el en *sí* para la conciencia, con lo que aparece la ambigüedad de este algo verdadero. (p. 58).

La experiencia de hacer aparecer el objeto verdadero representa el movimiento dialéctico alrededor *sí* para despejar la ambigüedad y orientar el pensamiento a “algo verdadero”. Esta experiencia, puede desplegarse en el diálogo intersubjetivo; así, la formación acontece en el interior del sujeto y se proyecta hacia el exterior donde se desarrollan las prácticas sociales.

En estas últimas, se desarrollan los diálogos de saberes, constituyéndose como subjetividad social, que para Zemelman (1997), no representa un concepto operativo, ni reconstruido por las condiciones externas; representa una red de interrelaciones que se define en lo constituyente. Para el autor: “... debe concebirse como una categoría inclusiva (...) que rompe con la lógica excluyente dominante de los límites entre disciplinas científicas.” (p. 24).

Esta es la importancia del diálogo de saberes. No se trata de asumirlo en la escuela como proceso democrático porque se discuten ideas y porque todos tienen derecho a decir, siempre que se cumpla con los límites disciplinares como “cierres conceptuales”. El diálogo de saberes debe ser movimiento del conocimiento desde todas sus perspectivas y modos de abordar lo real. Así, la formación es un recorrido que deberá tomar en cuenta los siguientes planteamientos:

1. La realidad debe ser razonada, no prefigurada o suprimida por las herramientas escolares como el currículum. La relación realidad-pensamiento-totalidad, representa los diferentes vínculos de

los planos ontológico (naturaleza del saber), gnoseológico (discusión sobre el saber) y epistemológico (validez del saber).

2. El futuro docente se asumirá como un orientador (en los términos de acompañar la lectura de la realidad) que al propiciar el diálogo de saberes, propicia la asunción del conocimiento desde la relación teoría-práctica.
3. El futuro docente debe propiciar la socialización de los saberes, como forma de búsqueda en el razonamiento colectivo.
4. El futuro docente debe propiciar un acercamiento para aprender a pensar la realidad. La mirada debe estar dirigida al pensamiento transdisciplinario; es decir, transversalizar las diferentes explicaciones para buscar en lo diverso las explicaciones posibles.
5. El acto de educar debe constituir un espacio para la creatividad, esto contribuirá a la formación en tanto se produzca el encuentro entre la conciencia individual y la conciencia colectiva. Este es un camino para educar a un sujeto en la búsqueda en la diversidad.
6. En la formación, la participación colectiva asume el propósito del contacto con lo vivido, con lo cual se nutrirá el diálogo de saberes
7. En la relación formación-realidad, es vital el desarrollo de relaciones humanas para propiciar una práctica pedagógica humanística y participativa.

Por lo anterior planteado la formación, debe pensar al docente como un investigador, pues la investigación, como el verdadero acercamiento crítico a la realidad, lo acerca a la constitución del conocimiento. Esto representa parte del proceso de concientización sobre el conocer y las formas de conocer, que alejan a la enseñanza y a la aprehensión de las arbitrariedades académicas.



Esta concepción propone al docente como un ente crítico, que desarrolla el proceso de toma de conciencia en la comunidad, si la incorpora a la actividad de indagación y descubrimiento de sus propios problemas y a la lucha en la búsqueda de las soluciones. Se trata de ubicar al docente como investigador que revaloriza la necesidad de asumir el contexto aula-comunidad como centro de estudio y reflexión de saberes.

Desde esta perspectiva, el impacto de las investigaciones será sobre la problematización de los contenidos de enseñanza en términos de su pertinencia social, dejando claro las relaciones de poder que condicionan los saberes. Por esto, el docente, como parte vital del proceso educativo, debe participar activamente en la investigación de su propia práctica, lo que implica que docencia e investigación deben estar estrechamente unidas y ser asumidas por el educador.

La investigación desde la escuela, debe hacerse en los espacios reales donde los sujetos se enfrentan al sentido de su praxis. La investigación educativa no puede ser cuestión de laboratorio para controlar variables, sino un proceso que involucre a los sujetos en la reflexión y ampliación de los sentidos de sus prácticas. Es el docente en su propio contexto, el mejor conocedor de su realidad.

Gadamer (1975), sostiene que el docente debe ser capaz, a través de procesos autoreflexivos, de establecer críticas a sus interpretaciones sobre los valores, creencias y costumbres. Así, la comprensión real de las prácticas educativas es desarrollada, básicamente, por los propios docentes involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta comprensión se nutre de la participación, el diálogo y la inclusión.

Investigar en educación no es producir conocimiento nuevo para llegar a la explicación, investigar es un proceso integral en el que no sólo el adelanto del saber está presente, si no la construcción de la subjetividad creativa, pues, lo que construye el sujeto como manifestación de la subjetividad, se enlaza con los saberes colectivos y esto es importante para la relación del sujeto social con la realidad.

En este sentido, la apropiación creativa y crítica del saber en la escuela supera el enfoque de imposición disciplinaria; así, se produce una nueva

orientación en la formación de una auténtica actitud investigativa, que supera los obstáculos epistemológicos que en la actualidad se encuentran en los planes de estudio. Dicho de otra forma, hay que superar la orientación positivista y la racionalidad tecnocrática y pasar a una racionalidad crítica; es indispensable, entonces, romper con la razón instrumental y trabajar en el contexto de una razón crítica en la investigación; se debe formar en y para la investigación; es decir, enseñar a aprender a buscar el saber y no sólo transmitir conocimientos como datos ya elaborados.

Se debe optar por la investigación como eje de la formación en el sentido de que se enseñe en y mediante la investigación, ésta se opone a la antes planteada, que es inyectar al estudiante en formación, conocimientos acordes con una realidad pre-figurada.

Los saberes deliberados generan soluciones que no toman en cuenta las necesidades de los protagonistas del hecho educativo, ni las del contexto donde se desenvuelven. Pero, se debe estar convencido de que existe la posibilidad de concebir una formación para recuperar el sentido de lo real a través de los diálogos intersubjetivos y la disponibilidad para la autoformación. Se trata del encuentro con nuevas lógicas, métodos y perspectivas para favorecer las bifurcaciones frente a lo que emerge como saber posible en el plano constituyente.

Es preciso, de acuerdo con De Abreu y otras (2005), que la formación se imbrique con la socioconstrucción del conocimiento, abra caminos hacia las diferentes maneras de ejercicio discursivo; donde una perspectiva interpretativa, que demanda la mirada desde lo subjetivo, impacte la comunicación, la opinión y la elaboración de conceptos que surgen plenos de su realidad. Así, el debate sobre los saberes expresará una articulación de dimensiones encaminadas a la búsqueda de la transformación del ámbito educativo. La ocasión de asumir la formación docente como una acción social estará abierta a la vida.

Se trata de una práctica pedagógica que permita tomar en cuenta lo múltiple, diverso y dinámico de la realidad educativa, siempre con una sensibilidad que permita atender la subjetividad del otro y de los otros. El formador de acuerdo con Pérez Gómez (1.993), **“se impregna de los**

**acontecimientos, intercambios y significados compartidos a lo largo del desarrollo del programa; trabaja como un observador implicado, evocando; recogiendo y organizando información; confrontando opiniones; ofreciendo alternativas” (p.36).**

Estos planteamientos permiten la apertura de una formación compartida, con espacios para los saberes en permanente socio-reflexión, lo que significa investigar desde las expresiones de subjetividades. En esta perspectiva, el docente se concibe como un creador de experiencias para la producción de conocimientos relacionando aula con cotidianidad.

Este es el camino para la búsqueda de un saber pedagógico que privilegie la creatividad y la inventiva, que supere al saber que sanciona la reflexión y obstaculiza la imaginación, se trata de la producción de un conocimiento desde la cotidianidad, no como realidad dada, sino constituyéndose. De allí, que Ugas (2003) señale que el acto pedagógico se ejecuta si hay voluntad con sentido para formar y no sólo para informar.

El docente, como trabajador de la cultura, debe enrumbar su accionar hacia la creación de un clima cultural al interior del aula, propiciando una actitud abierta hacia la formación, desplegando un proceso de producción de saberes en la discusión pedagógica. Es necesario, que en éstos tengan cabida la alteridad como posibilidad para la fecundidad, ya que el docente no puede desdeñar al otro a quien va a orientar en su formación. Ambos aprenden cuando intercambian esos saberes.

Para Larrosa (2000), el educando puede resistir frente al proyecto que sobre él existe para ser educado, esto equivale a “afirmar su alteridad”, es decir, proponerse a buscar otros espacios para su formación, donde se reconozca su conciencia y sus manifestaciones subjetivas. Es para el autor el encuentro con uno mismo, “la constitución de uno mismo”.

Algunas proposiciones clave para un diálogo de saberes podrían ser:

1. En la selección de información se reproducen e intervienen mecanismos de poder que son de hecho una interpretación sesgada del acto pedagógico. Este poder se ejerce, de acuerdo

con Ugas (2003), al imponer una perspectiva intelectual en la transmisión del conocimiento, en los paradigmas metodológicos que se siguen, en las formas de gestionar la actividad escolar y en las opciones ideológicas que la orientan.

2. Es vital reivindicar el sentido de la experiencia como fuente de saberes que no deben estar legitimados por el poder autoritario y jerárquico. Estos saberes exigen diálogo y participación crítica sobre lo que pasa en el mundo.
3. Enseñar y aprender son momentos del proceso mayor de conocer. Esto incluye búsqueda, curiosidad viva, equivocación, acierto, error, serenidad, rigor, sufrimiento, tenacidad, pero también satisfacción, placer, alegría. Implica el despliegue de otros modos de apropiación, relación y construcción de conocimientos. (lo lúdico, lo estético, lo sensible, lo imaginativo).
4. Todo conocimiento en primer lugar es ético; exige develar su traspaso de implicación humana: dignificación, respeto, autonomía, pluralidad, diversidad, diferencia, compromiso. De aquí, se obtiene el estatuto de saberes y su relación con el ser.
5. Todo conocimiento es inacabado. El diálogo de saberes, por tanto, se despliega en la diferencia entre lo conocido y lo que aún no se conoce. A esto se llega a través de la práctica y la problematización.

En consecuencia, el discurso pedagógico centra su atención en lo científico y epistemológico porque significa lo válido, legítimo, objetivo; esto deja a un lado el diálogo de saberes que se produce desde lo cotidiano. Por esto, es necesaria la transformación de la práctica pedagógica para que se vincule el saber de la ciencia con el saber de la vida. Así, la escuela puede reposicionarse de su espacio cultural y el diálogo de saberes convertirse en la manera de entender la realidad.

El diálogo de saberes se ubica en una lógica de sentido cuando se constituye en espacio para el respeto de la diversidad, lo cual permite

el encuentro intersubjetivo. Los saberes se transversalizan y se propicia el intercambio entre la cultura escolar y la cultura comunitaria. En este sentido, el significado de los saberes redimensiona el eje epistemológico ciencia-saber popular. Aquí, surge el compromiso ético de luchar por la transformación desde la escuela-comunidad.

El diálogo de saberes se mueve entre un plano constituido y un plano constituyente, esto representa para el eje escuela-comunidad, una ruptura con un “orden de verdad” que se ha hecho hegemónico. Se trata de darle importancia al saber analizar sobre el saber conocer; la relación entre lo cognitivo, lo afectivo no puede ser mecanizada, pues si la función teórica se produce como simple reproducción de conocimientos, entonces, el educando se convierte en un ser intervenido y no en un ser que despierta frente al proyecto cultural que se apropia de él, creando un ser irreal que deviene docente de acuerdo a los planes de una razón dominante.

La enseñanza basada en la investigación debe definirse en la crítica al saber acumulado y en la forma de representarse como contenido. Conocer el conocer debe ser un propósito de una formación abierta, para esto es necesario conocer formas de apropiación que se expliciten en las inclusividades del ser y de la realidad que rodea al ser.

Se trata de un ser en formación, un ser interpelando la realidad, leyendo de otra manera al mundo y, así, romper con la racionalidad que lo desdibuja como ser activo. Esto lo lleva a indagarse a sí mismo y encontrarse con su otro y con los otros. Es encuentro con lo escindido que lo proyecta en la búsqueda de otro sentido para su formación y, por tanto, otro sentido para la vida.

## **REFERENCIAS**

- De Abreu, E y otras. (2005). *Socioconstrucción del conocimiento como propuesta transdisciplinaria de la formación docente*. UDO. Cumaná.
- Gadamer, H. (1975) *La verdad y el método*. Universidad de Salamanca. España.

- Hegel, G. W. F (2006). *Fenomenología del Espíritu*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Hoyos, C. (1997). *Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad*. En: Hoyos, C. (Compilador). *Epistemología y objeto pedagógico*. UNAM. México.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana*. Ediciones Novedades Educativas. Argentina.
- Pérez Gómez, A. (1993). *Modelos Contemporáneos de Evaluación*. Cuadernos de Educación N° 143. CLE. Caracas.
- Tellez, M. (1993). *El Pensamiento crítico como desafío*. Cuadernos de Postgrado. N° 6. UCV. Caracas.
- Ugas, G. (2003). *Del acto pedagógico al acontecimiento educativo*. ULA. Mérida.
- Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: Umbrales del Pensamiento social*. Anthropos. México.
- Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón*. T. I. Anthropos. México.