

Valores, cultura y alteridad en los ambientes de formación docente

Bianney Xiomara Cedeño¹

RESUMEN

Las críticas que emanan en los debates de formación docente en la cultura epocal, señalan que en los discursos educativos existe una prédica de relaciones de alteridad y de valores contrarios a los practicados en los ambientes educativos. La idea de esta supuesta polaridad, conlleva al planteamiento de un imaginario creativo para reflexionar, tomando como base los sentimientos, los valores, la cultura y la alteridad del ser humano. En este artículo, se aportan argumentos para edificar a un ser humano considerando la trama de relaciones con otros humanos en la matriz social donde se convive, mediante el aprendizaje de símbolos, costumbres y rituales de su cultura.

Palabras claves: Alteridad, valores, ser humano, cultura, sentimientos

Values, culture and otherness in teacher training environments

ABSTRACT

The critics that emanate in the debates of teacher formation in the epochal culture, point out that in educational discourses there is a preaching of relationships of alterity and values contrary to those practiced in educational environments. The idea of this supposed polarity, leads to the approach of a creative imaginary to reflect, taking as a basis the feelings, values, culture and otherness of the human being. In this article, arguments are provided to edify a human being considering the web of relationships with other humans in the social matrix

¹ Licenciada en Educación, mención Biología, Universidad de Oriente. Magíster *Scientiarum* Administración y Supervisión de la Educación, Universidad de Carabobo. Doctora en Innovaciones Educativas (UNEFA). Profesora Titular en la Universidad de Oriente. Núcleo de Sucre. Cumaná.

where they live, through the learning of symbols, customs and rituals of their culture.

Keywords: Alterity, values, human being, culture, feelings

Introducción

La indagación de las bases y criterios sobre los cuales el hombre construye sus vivencias y experiencias en el mundo social es un compromiso metodológico para la producción del conocimiento social que el investigador asume.

Valera-Villegas, Gregorio (2002)

En este trabajo realizo una expedición por aquellas concepciones, preposiciones, ideas, conceptos y definiciones que me ayudaron a dilucidar las principales cláusulas teóricas: valores, cultura y alteridad. Asumir esta tarea significó un gran compromiso, más aún si estamos conscientes que nuestra vitalidad se desarrolla en una sociedad cuya “*modernidad líquida*”² —actual momento de la historia—, implica que las realidades ocupen el volumen del recipiente social, cultural y económico que las contiene, adaptándose a su forma. De tal manera, estamos pasando por un estadio cultural donde los modos de ser de las personas se desvanecen, se constituyen y redefinen con gran ligereza atendiendo los ámbitos políticos, sociales y culturales, e inducidos por los referentes económicos de la oferta y la demanda que ocupan en gran escala la vida de las personas.

En esta dinámica, además, las celeridades de los tiempos nos obnubilan, causándonos desasosiego ante el hecho de creer que las cosas que valoramos en esta experiencia social y cultural tienen obsolescencia rápida y programada, por lo que la caducidad devalúa sus posibilidades. Todo se trastoca en corto tiempo, y esto sucede en todos los ámbitos de la vida, donde tal devaluación arropa hasta nuestras relaciones con nosotros mismos y con el *Otro*. Es decir, todo cambia constantemente, hasta nuestros compromisos con la vida.

Ante esta realidad, anhelo la necesidad de recuperar un ser humano capaz de volver a cultivar un lenguaje que, en clave estética, ayude a restaurar las

² Véase Baumam, Zygmunt (2004). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.

expresiones de la condición humana para entenderlo desde contextos reales, es decir, en el sustrato desde el cual se construyen las vivencias, tal como lo señala Valera-Villegas, en el epígrafe que inicia este escrito.

No es una expedición para recuperar *conceptos zombis* como los denomina Baumam³, sino para darnos cuenta que en esa velocidad de movimiento en el tiempo-espacio se pueden trastocar los valores de la experiencia vivida, por lo que es necesario asumir el compromiso de romper los moldes de lo instituido para hacer uso de la libertad, como “*dimensión ontológica de la ética*”⁴, y buscar nuevos modos de concebirlos de acuerdo a las condiciones y perspectivas vitales, sin corromper lo humano.

En este aspecto, investigué cada clave de interpretación de este escrito contextualizando en espacios de formación docente, atendiendo a la sentencia de Deleuze cuando señala que “*una teoría es siempre local, relativa a un campo pequeño, y puede tener su aplicación en otro dominio más o menos lejano*”⁵ y pensando en todo momento en un prójimo que, utilizando la metáfora sartriana, determinó una “*hemorragia interna*” de reflexiones en mi mundo para reintegrar la imaginación, la intuición, lo poético. Esta actitud reflexiva, abrió la esperanza para reencontrar aspectos relacionados con los valores y la alteridad del ser entre sí, del ser humano como expresión de su cultura y de cómo ésta interviene en el horizonte de la acción humana, en cuyo contexto se configuran, se legitiman y constituyen los valores.

Desde esta perspectiva, reconozco que tener un horizonte no nos limita a ver y sentir sólo lo que nos toca y trastoca en nuestro mundo inmediato, sino que significa ver por encima de ello para que nuestra conciencia entre en sintonía con una comprensión histórica de circunstancias, acontecimientos y hechos que constituyen al problema en estudio. Este debate estará orientado por una metodología cualitativa, porque ésta me permite vislumbrar el horizonte de nuestras realidades y su dinamismo, reconociendo en ellas las circunstancias y momentos que la constituyen y le dan su razón de ser.

³ Véase Baumam, Z. (2004). *Modernidad Líquida*, ed. cit

⁴ Véase Foucault, Michel. (1984). Entrevista realizada por Raúl Fonet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984. Publicada en la Revista *Concordia* 6 (1984) 96-116.

⁵ Véase Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault por Gilles Deleuze. En Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*, edición y traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría, Madrid: La Piqueta, pp. 83-93. . Recuperado de http://www.elortiba.org/foucault1.html#Entrevista_Michel_Foucault_por_Gilles_Deleuze (Consultado el 27 de septiembre de 2018).

En busca de este horizonte, me sustento en una hermenéutica dialógica, fundamentada en el *diálogo auténtico* que se propone en el texto *En Conversaciones con Hans-Georg Gadamer*, cuando se señala que:

un diálogo es algo en lo que uno entra, en lo que uno se implica, algo de lo que no se sabe de antemano qué saldrá y algo que tampoco se corta sin violencia, puesto que siempre queda algo por decir⁶

Lo que estoy proponiendo es reencontrarnos con categorías pertenecientes a nuestra experiencia con la cultura de la modernidad, ponerlas en debate, encontrar nuevos puntos de vista, desafiar el pensamiento y nuestra sensibilidad a través de la búsqueda de ideas renovadas que, en clave ética, nos ayuden a enfrentar las experiencias de vida en nuestra dinámica social actual.

Partiendo de estas reflexiones, me propongo abordar las primeras líneas, en el presente artículo, asumiendo cuatro puntos fundamentales. En el primero, hago un paneo por las condiciones de nuestra cultura actual considerando las visiones teóricas de algunos investigadores en el clima del presente, tomando como referente la cultura moderna; en segundo lugar, trato de desenredar la madeja valores-sentimientos dándole a cada cual su lugar en el imaginario, en la expresión cultural y en la dinámica convivial de la formación docente. Recogiendo las ideas debatidas, en tercer lugar, diserto, brevemente, acerca de cómo llegamos a constituirnos en seres humanos y cómo vamos configurando nuestros valores, de acuerdo a las culturas de los sujetos. En cuarto lugar, reflexiono algunas ideas para concebir la alteridad en los ambientes de formación docente. En el entendido que en un diálogo sustentado en la hermenéutica dialógica, no existe palabra final o conclusiva, presento algunas líneas para seguir debatiendo, las cuales denomino reflexiones de salida.

Condiciones de la cultura actual

La modernidad, como período histórico y su *modus operandi* se ha expresado en la cultura occidental, colocando su acento en la divinización de la razón, específicamente, la razón científica que deja al margen la realidad vital, la vida vivida. De ahí, la necesidad de buscar otros ángulos para dibujar nuestras realidades, inspiradas en los avatares de la cultura que en ellas se desarrolla.

⁶ Véase Carsten, Dutt. (1998). En *Conversación con Hans-Georg Gadamer*. Madrid: Editorial Tecnos, p. 61

Para Morín⁷, “una cultura proporciona los conocimientos, valores, símbolos que orientan y guían las vidas humanas”. Estas prácticas humanas están expuestas a mutaciones temporales y espaciales que hacen difícil el entendimiento del clima epocal, debido a la multiplicidad de eventos que lo constituyen y que lo acomodan en un “rizoma” de significados donde impera lo *fragmentario, lo efímero, lo discontinuo, el cambio caótico, el pluralismo, la coexistencia de un gran número de mundos posibles o más simplemente, espacios inconmensurables que se yuxtaponen o superponen entre sí*⁸, proporcionando nuevas configuraciones sobre lo que pensamos y sentimos.

En la contemporaneidad, giramos en torno a la emergencia de nuevas condiciones histórico-culturales y al quiebre de un orden específico de la racionalidad, tanto en las prácticas sociales como en el plano epistemológico. Se configuran nuevas formas de saber dentro de una cultura que se muestra esquivada y movidiza ante la proliferación de nuevas formas de pensamientos, nuevas sensibilidades, otros signos de relación con el resto de la *humanidad*.⁹

Estamos habitando una cultura donde los cambios nos obnubilan en una red interconectada de comunicación, donde satélites en órbita rompen las fronteras, permitiéndonos viajar a gran celeridad en un espacio cibernético, desde cualquier espacio, lugar y tiempo. Ante el auge cada vez más prolífero de estas nuevas formas de cultura llamadas *massmediática, electrónica, digital o videocultura*, surgen los que Brünner denomina *utópicos y catastrofistas*¹⁰. De los primeros señala una perspectiva optimista a las bondades del cambio tecnológico de las comunicaciones. Nuevas sensibilidades se promocionan como consecuencia de la diversidad de estilos de vida que se distinguen por el pluralismo de las diferencias. Mientras que los *catastrofistas* plantean que estos signos amenazan con interferir en la cultura, en las formas de comunicación, en la formación

⁷ Véase Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, Barcelona, Seix Barral, 50

⁸ Véase Barone, Myriam. 2001. *Globalización y Posmodernidad: Encrucijada para las políticas sociales del nuevo milenio*. Reunión de Expertos sobre Globalización, Cambio Tecnológico y Equidad de Género. Universidad de Sao Paulo - Núcleo de Estudios de Mulher e Relações Sociais de Género Conselho Nacional dos Direitos de la Mulher. Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer – UNIFEM. Agencia de Cooperación Técnica Alemana – GTZ. Sao Paulo, Brasil, 5 y 6 de noviembre de 2001. Sao Paulo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

⁹ Esto es, “*Un mundo radicalmente humanado, ... Un mundo-relación-humana*” Véase Moreno, Alejandro. *Categorías y Concepciones en la Nueva Dinámica cognoscitiva del venezolano*. Disponible en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n9/5-9-3.pdf>

¹⁰ Véase Brünner, (1999:100)

de identidades, subjetividades y formas de convivencia. Además, describen el clima cultural actual, según el citado autor, como un mundo:

que marcha irremediabilmente hacia la despersonalización, el descontrol y la globalización. Un mundo bombardeado por imágenes, saturado de información y cuya cultura se banaliza al perder su centro de gravedad. Temen que cada uno nos convirtamos, próximamente, nada más que en un punto dentro de una red; seres humanos acoplados a máquinas electrónicas, sin real sentido de identidad, de valores locales y de nación. Creen que los niños dejaran de leer... y que en todas partes se impondrá una misma cultura; liviana, rápida, desechable¹¹

Para entender estos cambios vertiginosos, es necesario prestarle atención a las reflexiones que varios autores realizan en torno a la modernidad y sus categorías¹². Estos autores, critican la insolvencia de los grandes metarrelatos modernos

¹¹ Ídem pp. 103-104

¹² Entre otros, Giddens, A. (1996). Modernidad y autoidentidad, en Josetxo Beriain. (Comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad: Modernidad, contingencia y riesgo*; traducción de Celso Sánchez Capdequí. Barcelona: Anthropos, pp. 33-72; Luhmann, N. (1996) La contingencia como atributo de la sociedad moderna, en Josetxo Beriain. (Comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad: Modernidad, contingencia y riesgo*; traducción de Celso Sánchez Capdequí. Barcelona: Anthropos, pp. 173-98; Brünner, José. (1999). *Globalización, Cultura y Posmodernidad. Breviarios*. Santiago: Fondo de Cultura Económica; Bell, D. y otros (2007). En Josetxo Beriain y Maya Aguiluz. (Eds.). *Las contradicciones culturales de la modernidad*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; México: UNAM- Azcapotzalco. División de Ciencias Sociales y Humanidades; México: UNAM- Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Bogotá: UNC- Unibiblios-Unimedios; Agudo, X. (1999) *Antropología y Modernidad: la memoria del olvido*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela; Téllez, M. (1998). Desde la alteridad, notas para pensar la educación de otro modo. Educación: la otredad que somos. *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados, RELEA* 5/, pp. 119-143; Téllez, M. (2000). *Repensando la Educación en Nuestros Tiempos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas; México: Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.; Follari, Roberto. (1996) *¿Ocaso de la Escuela?* Colección Respuestas Educativas. Buenos Aires: Magisterio/Río de la Plata; Follari, Roberto (1998). Sobre la Desfundamentación Epistemológica Contemporánea. En *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados. RELEA*. N°2. CIPOST. Colección Cátedra Estudios Avanzados; Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial; Morin, E. (2000). La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento, Barcelona, Seix Barral; Morin, E. (2000). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas: UNESCO-Editorial IESALC; Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa, I*. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus; Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz Editores

para dar respuestas a las promesas de progreso y justicia social. Impugnan con mucha frecuencia, la idea de educación como proyecto sujetado a las promesas de libertad individual y colectiva, igualdad, bien común, democracia, comunidad, progreso y felicidad. Además, como proceso formador de un sujeto racional dominador de habilidades, técnicas, medios y recursos para ejecutar con eficacia una labor determinada, en un clima de equilibrio, de orden social y de certidumbre.

Del mismo modo, con gran perspicacia, otros autores¹³ han señalado que ante la decepción de las promesas incumplidas y del desarraigo humano, es necesario promover una apertura del espíritu hacia lo afectivo, hacia lo convivial, hacia las prácticas de vida vividas, hacia la expresión de lo que verdaderamente somos, trenzados con el amor, la responsabilidad, el compromiso, la pasión, la solidaridad y la tolerancia para significar una nueva realidad compleja, tal como nos lo deja ver Alfonso, basada en “una sensibilidad que sea capaz de poetizar nuestras pequeñas historias, momentos, epifanías, cotidianidad, contingencia”¹⁴, acorde con las percepciones de la época y desde las claves y códigos que nos identifican.

El hecho indiscutible, es que nos encontramos en un cambio significativo de la cultura donde resulta muy sugerente que en el deseo del ser humano este siempre presente una cierta relectura y rehabilitación de un futuro más humano que, sin fragmentar nuestra memoria, contribuya a que las personas recorran con cierta garantía sus proyectos vitales para conferir consistencia a la personalidad creativa, estética, ética y sensible de los miembros de una determinada sociedad.

¹³ Maffesoli, Michel (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Edit. Paidós. Maffesoli, Michel (2001), *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Paidós. Maffesoli, Michel (2004). *El nomadismo: vagabundeos iniciáticos*, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial. Morin, E. (2000). La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento, Barcelona, Seix Barral. Morin, E. (2000). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas: UNESCO-Editorial IESALC Larrosa, Jorge. (1998). *Uno más uno igual a otro. Meditaciones sobre la fecundidad*. Relea. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados. Caracas. N° 5: (59-78). Larrosa Jorge. (2000). *Pedagogía Profana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Follari, Roberto. (1996) *¿Ocaso de la Escuela?* Colección Respuestas Educativas. Buenos Aires: Magisterio/Río de la Plata. Follari, Roberto (1998). Sobre la Desfundamentación Epistemológica Contemporánea. En *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados. RELEA*. N°2. CIPOST. Colección Cátedra Estudios Avanzados.

¹⁴ Alfonso, Norys. (2004). Hacia una Poética de lo Efímero (notas sobre la Postmodernidad). *Revista Fontus*. Asociación de Profesores de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre. Cumaná. N° 10 y 11:113-129.

En este sentido, atiendo las críticas que autores como Lyotard, Baudrillard, Lipovetsky, Virilio y Pérez Gómez¹⁵ hacen a las prácticas culturales actuales, ante la inevitable sensación de crisis interna y externa en la configuración moderna de los valores que, hasta ahora, habían legitimado la vida social. La singularidad de estos autores radica en sus intereses por las dinámicas propias de la estructura social contemporánea. Con ellos dispongo las siguientes precisiones:

- La contaminación viral de las cosas por las imágenes, son las características fatales de nuestra cultura. El predominio de la cultura de la imagen derrumba la credibilidad de la palabra en los actos humanos.
- La instantaneidad de la comunicación ha miniaturizado nuestros intercambios a una sucesión de instantes.
- El espacio público tiende a desaparecer y la publicidad lo invade todo.
- El saber ya no tiene un fin en sí mismo, su transmisión escapa a la responsabilidad exclusiva de los ilustrados y de los estudiantes.
- Ante la diversidad de verdades, la gente está condenada a vivir en la dialéctica de la mentira y la verdad.
- La fragilidad de la ética y la moral dudosa promocionan la instantaneidad de los afectos humanos.
- Predominio de una idílica exhibición de juventud atemporal con un cuerpo de diseño, que algunos se esfuerzan en mantener y los demás añoran en silencio.

El tener sin mayores esfuerzos, sin mucho trabajo y en un tiempo corto ha hecho que se valore la viveza más que el talento y el conocimiento, los resultados más que los procesos. A las personas se les aprecia por lo que tienen y no por lo que son. La actitud general de la gente tiende hacia la acumulación

¹⁵ Véase Lyotard, Jean-François. (2004). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra. Baudrillard, Jean. (2001). *El otro por sí mismo*. Traducción: Joaquín Jordá. Barcelona: Editorial Anagrama. Lipovetsky, Gilles. (1991). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Editorial Anagrama. Virilio, Paul. (1997). *Cibermundo: ¿Una Política Suicida?* Traducción: Cristóbal Santa CRUZ. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones. Pérez Gómez, Ángel y otros. (1997). *Socialización y Educación en la Época Postmoderna*. En *Ensayos de Pedagogía Crítica* (pp. 45-65). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo. Pérez Gómez, Ángel. (2012). *Educarse en la Era Digital*. Madrid: Ediciones Morata.

de tenencias particulares. Este relativismo cultural, se enfrenta a la indiferencia ética del “*todo vale*”¹⁶.

Las asociaciones o movimientos sociales comunitarios, que comienzan a desarrollar en sus integrantes actitudes colectivas emanadas de la sabiduría popular y los sentimientos de pertenencia, luchan contra la corrupción y la proliferación de valores contrarios a la *philia* de Aristóteles, es decir, de ese amor entre las personas.

Los intereses individuales prevalecen sobre los colectivos. La injusticia es la reina y con ella, las fechorías que se cometen. Esto explica porque tantos delitos sin delincuentes, mártires sin responsables y daños sin compensación. Aunado a esto, está la negligencia y la irresponsabilidad de algunos gobernantes que, al parecer, buscan el poder para alcanzar sus beneficios particulares, viviendo por encima de sus posibilidades, sumergidos en la corrupción y el ocio.

A grandes rasgos, lo planteado anteriormente, corresponde a signos que caracterizan nuestra cultura actual. Las noticias, las tragedias y los dramas humanos son difundidos constantemente desde los lugares más remotos, gracias al permanente flujo de intercambio de información y comunicación en un mundo donde todo está globalizado: formas de pensamientos, estilos de vida, formas de agruparse, entre tantas otras.

Los valores y sentimientos en el ser humano

Es ineludible iniciar una discusión acerca de los valores sin tener que acudir al pensamiento scheleriano, pues ha sido este filósofo quien a lo largo de sus escritos ha tratado de liberar lo emocional y lo sensible, a través de una rehabilitación de la vida espiritual, el sentido común y el gusto por las cualidades y los valores. Este, justamente ha sido uno de los contados filósofos que se han liberado de los prejuicios de la filosofía de la modernidad para atreverse a devolverle su arquería a la vida espiritual, al discutir aspectos como: amor, odio, simpatía, sentimientos, alegría, vergüenza, empatía, emociones y resentimientos, dándole sentido a la vida sensible como algo genuinamente espiritual a través del análisis de nuestras vivencias. Para Maffesoli, “*la vivencia es poner el acento en la dimensión comunitaria de la vida social...que hace que esa comunidad sea causa y efecto de un sentimiento de pertenencia...*”¹⁷. Sin

¹⁶ Véase Pérez Gómez, Ángel y otros. (1997). Socialización y Educación en la Época Postmoderna. En Ensayos de Pedagogía Crítica (pp. 45-65). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

¹⁷ Véase Maffesoli, Michel (1997): *Elogio de la Razón Sensible*. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo. Barcelona: Paidós.

embargo, no comparto con Máx Scheler su propuesta de considerar a los valores jerarquizables, inmutables, absolutos e inalterables por la experiencia¹⁸.

Los valores, están asociados a los sentimientos. Sin embargo, hay que destacar que no tienen el mismo significado. Segura y Arcas, definen los sentimientos como “*bloques de información integrados, síntesis de datos de experiencias anteriores, de deseos y proyectos, del propio sistema de valores y de la realidad*”¹⁹. En estos influyen las prácticas vividas y lo que se aprende a través de ellas.

Los valores son cualidades, son abstracciones que nacen en circunstancias humanas, en la vivencia de experiencias, decisiones y acciones mediadas por una razón sensible. Para que algo sea considerado un valor tiene que ser apreciado, estimado por un sujeto. Los valores comienzan a tener significado cuando nos los apropiamos. Es decir, el sujeto hace consciente el valor y, en consecuencia, no sólo lo predica, sino que lo practica, y ese comportamiento, puede generar sentimientos de pertenencia hacia esos valores. Entre la gama de sentimientos afines generados por los valores están: felicidad, éxtasis, impulsividad, desconfianza, susceptibilidad, pesimismo, alegría, timidez, nostalgia, melancolía, engaño, mentira, tristeza, júbilo, rigidez, insatisfacción, irascibilidad, satisfacción, entre otros²⁰. Estos, cuando se exteriorizan son el reflejo del espíritu humano.

En este sentido, es muy útil desarrollar la potencialidad de observación del comportamiento propio y ajeno para entender lo que pasa y nos pasa y por qué pasa y nos pasa y no dejarse desbordar por los sentimientos que pudieran trastocar los valores que vamos apreciando en el desarrollo de nuestra vida; ello es posible si nos hacemos más conscientes de éstos, si los tenemos claros y sabemos diferenciar en nuestros comportamientos y prácticas de vida la forma en que se van manifestando para cambiar lo negativo y potenciar lo positivo. Así, podremos alcanzar una vida emocional más desarrollada. Esto constituye un punto clave para la formación de nuestro propio carácter, de nuestros valores y la cualidad de comprender los valores de los demás. Así, pues, los valores pueden estar asociados a sentimientos e impresiones que causan en la persona las cosas espirituales.

¹⁸ Véase Scheler, Max. (2003). *Gramática de los Sentimientos. Lo emocional como fundamento de la Ética*. Título Original. Grammatik der Gefühle. Das Emotionaleals Grundlage der Ethik. Traducido por Daniel Gamper. Barcelona: Editorial Crítica/Filosofía.

¹⁹ Véase Segura, Manuel y Arcas Margarita, (2007). *Educación de las Emociones y los Sentimientos*. Introducción Práctica al Complejo Mundo de los Sentimientos. Madrid: Narcea. S.A., p. 15.

²⁰ Los mismos sentimientos pueden tener varios nombres.

Según el pensamiento scheleriano, *los sentimientos específicamente sensibles* están relacionados con las impresiones provocadas por los conocimientos, valores y símbolos de nuestra cultura, los cuales impactan nuestros sentidos, provocando sensaciones o autopercepciones de sentimientos relacionados con las pasiones, las emociones, los afectos de manera singular en cada sujeto. Es decir que, si convivimos el contacto directo con esas impresiones sensibles, si nos conectamos cada vez más con la vida real y sus acontecimientos atendiendo su desorden abigarrado y efervescentes; enfrentándonos a lo que es y no a lo que debería ser, pudieran provocar transformaciones más significativas en los sentimientos y valores en cada sujeto.

Si partimos de la consideración de que el pensamiento está orgánicamente ligado a la vida, entonces exponemos esta situación planteada por Scheler desde fenómenos de la vida educativa y su vitalidad. Hay aquí, una perspectiva fundamental que, tiene que ver con la relación complementaria de experimentar juntos los sentimientos y valores en los procesos de formación, desde ambientes educativos, no sometidos en a un sistema preestablecido. Para alcanzar esta propuesta, tendríamos que dejar de lado la visión obnubilada por la performatividad del saber científico y técnico, para adentrarnos con una nueva mirada a los estados del sentimiento que experimenta el ser humano cuando entra en relación con vivencias compartidas en comunión cotidiana. Cuando el sujeto abandona estos escenarios, comienzan a surgir actos de relación subsecuente mediante un imaginario donde afloraran sentimientos y se asumen y procesan las actitudes individuales, propias y ajenas; las percepciones de sus propias características y necesidades; la concepción y los conceptos de sí mismo en relación a los demás y el entorno sociocultural; las cualidades y estilos que se asocian a objetos particulares de acuerdo a los significados y símbolos del grupo; que pudieran provocar la construcción de cambios ulteriores y, en consecuencia, valores más arraigados en su formación.

En tal sentido, cuando los sujetos durante su formación permanecen en los escenarios reales de su praxis y la comunidad que los circunscribe, estarán propensos al establecimiento de relaciones donde sus sentimientos se entroncarán con las vivencias, experiencias y percepciones de las cualidades expresivas de la vida vivida, despertando en ellos pensamientos que los unirán a una empatía basada en valores compartidos.

Es anclado en estos escenarios como el sujeto en formación podrá aflorar su ser humano como ser espiritual, al “...*Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es*

*sino retorno a sí mismo desde el ser otro*²¹. Tal proceder pudiera reorientar el comportamiento de su ser-hacer profesional mediante una configuración espiritual. Estas cualidades, son posibles construirlas desde espacios de interacción humana; se trata de un modo de encuentro, donde los interlocutores se implican en un *diálogo de saberes*, esencialmente interactivo, recíproco y dialéctico, en el cual no solamente se explica, reflexiona, cuestiona, interpreta y argumenta, sino que también se expresan estados emocionales, sentimientos, experiencias personales, y sensibilidades con el otro y para el otro.

Configuración del Ser humano en la Cultura.

El adjetivo humano, si se emparenta con algo biológico, pudiera evocar en algunos una denominación del ser que los hace distintos a los otros mamíferos de la escala zoológica. Como entes biológicos sólo se da una explicación anatómica, fisiológica y estructural de la constitución del ser vivo de acuerdo a tu género y especie.

Cómo ser humano, el hombre nace con el deber moral de hacerse, de constituirse como tal. Cuando así lo anuncia no está atendiendo a un ideal profundo y de gran dedicación. Dice Savater, citando a Graham Greene *“Nacemos humanos, pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo”*²², con esto está indicando que se nace con la denominación de humano pero que no se llega a ser hasta después, cuando se entra en relación con otros seres iguales, cuando a través de la palabra y el diálogo se producen los cruces intersubjetivos de conciencias. En este momento, es oportuno atender a lo que dice Maturana, refiriéndose al tema en discusión, cuando señala:

Lo que nos constituye como seres humanos es nuestro modo particular de ser en este dominio relacional donde se configura nuestro ser en el conversar, en el entrelazamiento del “lenguajear” y emocionar. Lo que vivimos lo traemos a la mano y configuramos en el conversar, y es en el conversar donde somos humanos²³.

Esta visión del ser humano como incompletud, conlleva a pensar que el sujeto se reconfigura a través de las relaciones que se dan entre congéneres, en el diálogo de saberes, en la convivencia y en la conversación en sus contextos

²¹ Véase Gadamer, Hans Georg. (1991). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

²² Véase Savater, Fernando. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., p. 11.

²³ Véase Maturana, Humberto. (2008). *El Sentido de lo Humano*. Buenos Aires: Ediciones Gráfica. S.A., p.23

culturales, desde los cuales se van construyendo valores de convivencia con el otro y consigo mismo y se erigen identidades y familiarización con sensibilidades, diálogos y pensamientos. Ello nos describe la existencia de un *sujeto en devenir*.

Esta propuesta filosófica, la encontramos debatida con gran amplitud en las teorías de Foucault,²⁴ (1992, 1999; 2000, 2002), en tanto sujeto móvil, que se va constituyendo, paulatinamente, en un proceso de subjetivación. Estas prácticas de subjetivación se desarrollan mediadas por el lenguaje y atendiendo a las pautas de la cultura en un momento histórico determinado, por lo que el sujeto adquiere consciencia en relación al contexto que le corresponda vivir, atendiendo a la inquietud de sí. De ahí, que el citado filósofo apunte en hermenéutica del sujeto que “...*la inquietud de sí debe atravesar la vida, en la medida que ésta tiene que consagrarse íntegramente a la formación de sí mismo...*”²⁵. Sin embargo, estas prácticas de subjetivación no siempre son ingenuas. El mismo Foucault nos advierte que en nuestras culturas existen algunas instituciones creadas para manipular a las personas través de unas prácticas relacionadas con el poder. Estas prácticas, están diseñadas para que las personas pierdan la libertad de elegir y decidir sus propios cambios y transformaciones, pues son normalizadas, disciplinadas en su forma de ver, pensar y actuar. Por ello, aboga por la resistencia ante el Estado y las instituciones, forjando una ética fortalecida por una subjetividad personal.

Es por ello que no podemos hablar de pérdidas de valores sino de configuración de nuevos valores de acuerdo a la cultura y a la consciencia ética que cada ser humano vaya forjando en su devenir. De hecho, suele suceder que en un mismo contexto cultural se desarrollen personalidades que aprecien diferentes valores, lo que me lleva a afirmar que estos, aunque no tengan el mismo significado, están coligados a los sentimientos del ser humano.

Alteridad en los ambientes de formación docente

En todo acto donde se pretenda la formación docente es necesario establecer relaciones que permiten a los grupos participar y crear conciencia de su propia realidad y de la existencia de otras realidades, anudando lazos con el otro

²⁴ Foucault, Michel. (1992). *El Orden del Discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores; Foucault, Michel. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Volumen III. Buenos Aires: Paidós; Foucault, Michel. (2000). *Tecnología del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Editorial Paidós.

²⁵ Véase Foucault, Michel (2002). *La Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p.416

de cooperación, trabajo solidario y diálogo basados en el amor. Para Lévinas²⁶ “...en el eros se exalta entre seres una alteridad que no se reduce a la diferencia lógica o numérica, la cual distingue formalmente cualquier individuo de cualquier otro. Es una alteridad que se expresa en la vulnerabilidad del rostro, como categoría central de su filosofía. Esta visión del otro como rostro que me enfrenta sin intermediarios, me hace reconocer que el otro está a mi lado y que gracias a él yo también me constituyo. Es decir, es una relación de cara a cara, de mirarse, de proximidad y de responsabilidad y no de sometimiento y sumisión.

Estas condiciones tienen que manifestarse en la labor diaria del docente en cualquier contexto donde conviva, traspasando su “yo” hacia el “nosotros”, en un acto de amor donde manifiesten la aceptación grata del “otro”. Esta es la mejor expresión de una formación docente donde se considere que se es educador en tanto se necesita del educando, se es madre en tanto se necesita del hijo, se es esposa en tanto se necesita del esposo. El “rostro del otro” hace posible el comienzo de todo diálogo, de toda palabra con expresiones que remueven las fibras más sensibles de lo humano; cuando desnuda su vulnerabilidad, y es así como el “rostro del otro” me evoca y me acontece y me invita a conocer su realidad y sus experiencias o me niega la entrada a su mundo de vida. El “otro” es el estudiante con carencias, sin posibilidades de afectos, el huérfano, el maltratado, el despojado, el humillado.

En esta línea de pensamiento surge la necesidad de abordar al *Alter ego*, como expresión latina, cuyo significado literal se interpreta como el otro yo, su prefijo *alter*, expresa la condición de ser otro. En tal sentido, Téllez²⁷ señala que:

Si el otro no fuese... un *alter ego*, no sería ese otro con el cual me relaciono como otro, no accedería al sentido del otro en su irreductible alteridad, no “hablaría al otro como otro a partir de su parecer-para-mí-como-lo-que-es: otro,” ... acceder al otro como *alter ego* es... saberme que yo soy “también esencialmente el otro del otro”. Por ello, puede decirse que la relación de alteridad comporta una extraña relación: la disimetría en la cual no puedo reconocer al otro como otro más que en la diferencia. (p. 22)

Sin embargo, el problema está en creer que uno puede avasallar a los otros, reclamando para sí el privilegio de saber cómo son las cosas en sí sin

²⁶ Lévinas, Emmanuel. (2000). Totalidad e infinito. Salamanca: Ediciones Sígueme, p. 57.

²⁷ Téllez, Magaldy. (2001). Reinventar la Comunidad, interrumpir su Mito. En: <https://core.ac.uk/download/pdf/38815370.pdf>. Consultado el 27 de septiembre de 2018.

darnos cuenta que cada quien tiene una realidad particular, la cual enfrenta con sus carencias y virtudes.

La relación de alteridad representa según Castillo²⁸, “...la capacidad ética de reconocer al OTRO como un legítimo otro...” por tanto en esta relación según el citado autor, la ética “...tiene como objetivo principal la relación con el otro en términos de igualdad y respeto...” lo que conllevará a un diálogo fluido y un permanente llamado a estar consciente de la necesidad de asumir cotidianamente el respeto hacia el pensamiento, las posturas, las nociones e intereses del otro.

En esta misma línea de pensamiento, ya Foucault, había relacionado la alteridad con “*estar abierto a lo otro, a lo diferente, a lo que acontece*” impugnando la filosofía de la identidad y la mismidad; tal proceder permite un acceso al otro a través de la mirada, compartiendo en experiencias concretas, encontrándose con el rostro del otro.

Desde otra postura teórica, Levinas²⁹ plantea que el “*otro es un ser excepcional, el otro es un ser de otro modo que ser*” por lo tanto, el otro por su carácter excepcional conlleva a considerar “*al otro en tanto otro*”; por lo tanto, se considera una alteridad absoluta que no supone al otro como un *alter ego*. Lo excepcional denota otra lógica de relaciones por lo que, el otro no tiene por qué seguir el mismo camino ni comportarse a partir del parecer del sí mismo; es decir, “*se le deja ser*”. Con esta posición cuestiona “*la dialéctica entre lo mismo y lo otro*” y los separa. Esto hace que *el otro* levinasiano se separe del horizonte común del mismo, por lo que éste no podrá “*ni absorberlo ni traducirlo*” y mucho menos “*encasillar ni estigmatizar al otro en sus diferencias*” porque garantiza la identidad del otro.

El sí mismo designa en esta investigación, al decir de Montero³⁰, “...*al individuo, pero a la vez su carácter social*...”. Esta es una visión donde se admiten todas las diferencias, todas las divergencias, por la que cada una tendrá su lugar, es decir, daría apertura a las excepciones. De ahí, que el mismo Levinas asevere “*Yo soy único en mi género*”. Tal situación conlleva a una lógica de relaciones donde el otro tendrá un mundo sin revelar que proporciona sorpresas al mismo

²⁸ Castillo, Andrés. (2007). Pensando en los otros. Una mirada reflexiva a la diversidad, a la alteridad y la responsabilidad-afectividad. Consultado el 28 de septiembre de 2018, en: <http://WWW.gov.ve/>

²⁹ Véase Lévinas, Emmanuel. (1997). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme, p. 55

³⁰ Véase Montero, Maritza. (2002). *Construcción del Otro, Liberación de sí mismo. Utopía y Praxis Latinoamericana*. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social. Año 7. N° 16:40-51. (marzo, 2002), p. 44

en su proximidad al otro que no podrá develar en un primer acercamiento, y que quizá, nunca llegue a hacerlo.

Esto propiciará encuentros entre el sí mismo-otro colmado de sorpresas con apertura hacia lo celestial, lo bárbaro, lo impreciso, extraordinario, exagerado, lo vago, en un clima de contigüidad, familiaridad que, por lo tanto, emplaza a otra manera de relacionarse. Dicho, en otros términos, la alteridad como excepcionalidad restaura la singularidad. Esta es una apuesta epistemológica que permite captar lo que cada ser es en solitario.

Desde esta perspectiva de la alteridad levinasiana, encuentro puntos en común con la visión de alteridad que develo en las palabras de Benhabib³¹, cuando explica el punto de vista del *otro concreto*. Desde este enfoque, la autora considera que cada ser racional constituye un individuo con una identidad, una historia y una constitución afectiva-emocional concreta que le proporciona características propias a cada ser humano, haciéndolo único en su género. Esta autonomía ontológica y axiológica los convierte en seres radicalmente heterogéneos respecto a los otros seres racionales. Cada cual es un yo único e irrepetible.

Evidentemente, la percepción que se tiene de una persona en un solo contacto no permite conocer la trama que lo envuelve, el torrente de acontecimientos que nubla su espíritu. Lo que se percibe del otro es tan sólo lo que éste quiere dar a conocer. Y más aún, existen personas que cuando están en público, personifican el modo en que quieren ser vistos por el otro y, por lo tanto, considerados. Esta prerrogativa, demuestra que las circunstancias personales no se perciben a simple vista. Podemos llegar a ser lo que los demás crean de nosotros.

Lo que quiero destacar con esto es que el proceder de la persona genera sus propios efectos constituyéndose en una *identidad* autónoma. De allí podemos concluir que no hay esencia a desvelar sino identidad a construir y en esa construcción liberamos el lenguaje con sus posibilidades creadoras, para alcanzar un entendimiento.

Es posible aproximarse al conocimiento de la subjetividad de una persona, descubriéndolo en el convivir del día a día, en el lenguaje, en el intercambio intersubjetivo de conciencias durante su participación en el mundo; pero, también es importante reconocer que, resulta imposible llegar a conocer la profundidad de su ser, el "*misterio*" que lo caracteriza, ese algo que resguarda en su interioridad más íntima.

³¹ Véase Benhabib, S. y Cornella, D. (1980). *Teoría Feminista y Teoría Crítica. El otro generalizado y el otro Concreto*. Valencia: Eds. Alfons el Magnánim, p. 98

Torralba³², cuando describe los “*rasgos de la condición humana*”, señala en primer lugar al misterio. Explica que la *persona es misterio*, puesto que ésta no puede ser estudiada de modo empírico a la manera como estudian las ciencias naturales a los organismos vivos para conocer lo que Heidegger llama el *misterio del ser*. Es decir, eso que permanece en lo más recóndito de su ser, que no es evidente a cualquier análisis extrínseco, epidérmico, fenoménico y que no se agota en su rostro externo.

Se trata, de aquello que está más allá de lo físico y que no puede ser atrapado ligeramente en un lenguaje conceptual. Este recinto interior, oculta la privacidad más íntima de cada ser humano, su esencia, su sustancia, su subjetividad, sus sensibilidades; allí se guardan celosamente recuerdos, vivencias, imágenes, donde solamente la misma persona puede auto-conocerlos. Es en las obras de arte donde las personas exteriorizan y plasman su mundo interior. Lamentablemente, toda persona no cuenta con este don. Tener presente tal situación, hará posible cualquier intento de *comprensión humana*³³ que se haga para advertir las situaciones de vida que viven los otros.

Bajo esta percepción intentamos comprender la naturaleza diferente del otro, sus necesidades, sus motivaciones, sus luchas, lo que desean, abstrayéndonos de aquello que constituyen nuestros aspectos comunes. De ahí, que las relaciones que establecemos con el otro son de *reciprocidad complementaria* donde cada uno:

tiene el derecho a esperar y asumir de las otras formas de comportamiento por medio de los cuales el otro se sienta reconocido y confirmado como un ser individual concreto, con necesidades, talentos, y capacidades específicas. Nuestras diferencias, en este caso, nos complementan, en vez de excluirnos mutuamente. Las normas de nuestra interacción suelen ser privadas no institucionales. Son normas de amistad, amor y cuidado³⁴.

³² Torralba, F. (1998), *Pedagogía del sentido*, Madrid: PPC, p. 23.

³³ La comprensión humana nos llega cuando sentimos y concebimos a los humanos en tanto sujetos. Ella nos vuelve abiertos a sus sufrimientos y sus alegrías; nos permite reconocer en los demás los mecanismos egocéntricos de auto-justificación que están en nosotros, así como las retro-acciones positivas ... que hacen que las discusiones más mínimas degeneren en conflictos inexplicables. A partir de la comprensión es posible luchar contra el odio y la exclusión. Morín, Edgar. (2002). *La Cabeza Bien Puesta. Repensar la Reforma Reformar el Pensamiento. Bases para una Reforma Educativa. Nueva Visión*, p.53.

³⁴ Véase Benhabib, S. y Cornella, D. (1980). *Teoría Feminista y Teoría Crítica. El otro generalizado y el otro Concreto*. Valencia: Eds. Alfons el Magnànim, p. 98.

Esta posición de complementariedad encuentra tierra fértil en la discusión del clima cultural actual, donde se aboga por el dinamismo de una racionalidad abierta en las relaciones, que no excluya, que no separe, que —por el contrario— respalde toda iniciativa donde se trate de comprender la naturaleza disímil del otro, haciéndola participar en una dinámica recíproca donde el otro se sienta reconocido y sus diferencias sean aceptadas, aunque no sean compartidas por el otro en su propia identidad.

REFLEXIONES DE SALIDA

Si se parte del hecho de que en los ambientes educativos siempre hay una intención pedagógica, entonces a través de la conversación y un lenguaje apropiado el docente puede contagiar al otro de humanidad y viceversa. Además de esto, es prioritario crear una atmósfera agradable edificada en la confianza y promover actividades en las cuales pueda emerger sin artificios una vida plena. Cada docente, que se conoce así mismo, conoce también su humanidad; indudablemente, existen muchos aspirantes a docentes que prefieren permanecer con su invalidez originaria de lo que significa realmente ser humano y optan por pensamientos lineales y contradictorios que niegan la relación con el otro.

En tal sentido, la idea es crear espacios de debate donde se asuma, como temas centrales las prácticas de vida, tomando en consideración sus diferentes culturas. En esos espacios de discusión es importante tomar en cuenta la unión de los contrarios; más aún, si consideramos que en nuestras acciones de vida están presentes tanto las prácticas empáticas colmadas de valores positivos; como el amor, la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la cooperación, la responsabilidad, y la práctica de valores negativos como el odio, la humillación, la burla, la dejadez, la desidia, la irresponsabilidad, la intolerancia, la irresponsabilidad, la angustia y el sufrimiento entre otras expresiones de lo humano.

Lo que quiero expresar es la necesidad de comprender e identificarse con la vida del otro. Reconozco que, en toda relación humana, la angustia y el sufrimiento forman parte de ella, pero lo podemos superar, abriendo brechas que permitan la entrada a la generosidad. Más aún si estamos conscientes de lo difícil que pudiera resultar formar a los seres humanos en la tolerancia, el respeto y la aceptación de las diferencias, en un medio social y cultural preñado de pasiones ideológicas, políticas y sociales que pudieran conducir a dogmatismos excluyentes. Se trata de pensar desde las imágenes del otro, en tanto, pensamiento que considera las realidades del otro. De lo contrario esta práctica se puede convertir en un círculo vicioso, pues el docente pudiera repetir estas mismas prácticas en su quehacer docente.

Las realidades actuales se convierten en tierra fértil para incentivar la siembra de lo espiritual, lo místico, los valores, para habitar las relaciones en lo humano basadas en el diálogo, donde cada participante tenga la oportunidad de sacar lo mejor de sí mismo con carácter creador, moviendo sus discursos a partir de sus diferencias, de lo que le acontece, de sus experiencias, de sus visiones de vida, desde cada figura de alteridad en singular, promoviendo el diálogo en la trama de relaciones con otros humanos en la matriz social donde se convive y, mediante el aprendizaje de símbolos, costumbres y rituales de su cultura. Es por ello que el ambiente educativo que atiende la formación del docente, se constituye en el sustrato nutritivo para tal fin, pues ahí se puede propagar una inoculación de humanidad. En este tejido, cada docente por esfuerzo propio y en relación afectuosa, comunicativa y conversacional puede coexistir en el bienestar estético de una convivencia armónica con otros para alcanzar como dice Savater (1997:22) “*un segundo nacimiento*”, en el cual ratifique su condición de humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo, X. (1999) *Antropología y Modernidad: la memoria del olvido*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Alfonzo, Norys. (2004). *Hacia una Poética de lo Efímero (notas sobre la Postmodernidad)*. Revista Fontus. Asociación de Profesores de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre. Cumaná. N° 10 y 11:113-129.
- Barone, Myriam. (2001). *Globalización y Posmodernidad: Encrucijada para las políticas sociales del nuevo milenio*. Documento presentado en la Reunión de Expertos sobre Globalización, Cambio Tecnológico y Equidad de Género. Universidad de Sao Paulo - Núcleo de Estudios de Mulher e Relações Sociais de Género Conselho Nacional dos Direitos de la Mulher. Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer – UNIFEM. Agencia de Cooperación Técnica Alemana – GTZ. Sao Paulo, Brasil, 5 y 6 de noviembre de 2001. Sao Paulo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

- Baudrillard, Jean. (2001). *El otro por sí mismo*. Traducción: Joaquín Jordá. Barcelona: Editorial Anagrama..
- Baumam, Zygmunt (2004). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.
- Bell, D. y otros (2007). En Josexo Beriain y Maya Aguiluz. (Eds.). *Las contradicciones culturales de la modernidad*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; México: UNAM- Azcapotzalco. División de Ciencias Sociales y Humanidades; México: UNAM- Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Bogotá: UNC- Unibiblios-Unimedios
- Benhabib, S. y Cornella, D. (1980). *Teoría Feminista y Teoría Crítica. El otro generalizado y el otro Concreto*. Valencia: Eds. Alfons el Magnánim.
- Brünner, José. (1999). *Globalización, Cultura y Posmodernidad*. Breviarios. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, Andrés. (2007). *Pensando en los otros. Una mirada reflexiva a la diversidad, a la alteridad y la responsabilidad-afectividad*. Consultado el 28 de septiembre de 2018, en: [http:// WWW.gov.ve/](http://WWW.gov.ve/)
- Carsten, Dutt. (1998). *Conversaciones con Hans-Georg Gadamer*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Follari, Roberto. (1996) *¿Ocaso de la Escuela?* Colección Respuestas Educativas. Buenos Aires: Magisterio/Río de la Plata.
- _____. (1998). *Sobre la Desfundamentación Epistemológica Contemporánea*. En *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*. RELEA. N°2. CIPOST. Colección Cátedra Estudios Avanzados. Caracas.
- Foucault, Michel. (1984). Entrevista realizada por Raúl Fonet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984. Publicada en la *Revista Concordia* 6 (1984) 96-116.

Foucault, Michel (1992a). *Microfísica del poder*, edición y traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría, Madrid: La Piqueta. pp. 83-93. Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault por Guilles Deleuze . Recuperado de <http://www.elortiba.org/foucault1>. (Consultado el 27 de septiembre de 2018).

_____. (1992b). *El Orden del Discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

_____. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Volumen III. Buenos Aires: Paidós.

_____. (2000), *Tecnología del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Editorial Paidós.

_____. (2002). *La Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, Hans Georg. (1991). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Giddens, A. (1996). *Modernidad y autoidentidad*, en Josexo Beriain. (Comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad: Modernidad, contingencia y riesgo*; traducción de Celso Sánchez Capdequí. Barcelona: Anthropolos, pp. 33-72.

Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz Editores.

Larrosa, Jorge. (1998). *Uno más uno igual a otro. Meditaciones sobre la fecundidad*. Relea. *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*. Caracas. N° 5: (59-78)

_____. (2000). *Pedagogía Profana*. Argentina: Ediciones Nuevas Educativas.

Lévinas, Emmanuel. (2000). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

_____. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Ed. A. Machado Libros, S.A.

Lipovetsky, Gilles. (1991). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Luhmann, N. (1996) *La contingencia como atributo de la sociedad moderna*, en Jostxo Beriain. (Comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad: Modernidad, contingencia y riesgo*; traducción de Celso Sánchez Capdequí. Barcelona: Anthropos, pp. 173-98.

Lyotard, Jean-François. (2004). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.

Maffesoli, Michel (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Edit. Paidós.

_____. (2001), *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Paidós.

_____. (2004). *El nomadismo: vagabundeos iniciáticos*, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Maturana, Humberto. (2008). *El Sentido de lo Humano*. Buenos Aires: Ediciones Granica. S.A.

Moreno, Alejandro. (1993). *Categorías y Concepciones en la Nueva Dinámica cognoscitiva del venezolano. II Jornadas Filosóficas del ITER*. Caracas. Consultado el 08 de octubre de 2018. En <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n9/5-9-3.pdf>

Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.

_____. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, Barcelona, Seix Barral.

- _____. (2000). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas: UNESCO-Editorial IESALC.
- _____. (2001). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- _____. (2002). *La Cabeza Bien Puesta. Repensar la Reforma Reformar el Pensamiento. Bases para una Reforma Educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Montero, Maritza. (2002). *Construcción del Otro, Liberación de sí mismo. Utopía y Praxis Latinoamericana*. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Año 7. N° 16:40-51. (marzo, 2002). Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Pérez Gómez, Ángel y otros. (1997). *Socialización y Educación en la Época Postmoderna*. En *Ensayos de Pedagogía Crítica* (p.p 45-65). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Pérez Gómez, Ángel. (2012). *Educarse en la Era Digital*. Madrid: Ediciones Morata.
- Savater, Fernando. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Scheler, Max. (2003). *Gramática de los Sentimientos. Lo emocional como fundamento de la Ética*. Título Original. *Grammatik der Gefühle. Das Emotionale als Grundlage der Ethik*. Traducido por Daniel Gamper. Barcelona: Editorial Crítica/Filosofía.
- Segura, Manuel y Arcas Margarita, (2007). *Educación de las Emociones y los Sentimientos. Introducción Práctica al Complejo Mundo de los Sentimientos*. Madrid: Narcea. S.A.
- Téllez, M. (1998). *Desde la alteridad, notas para pensar la educación de otro modo*. *Educación: la otredad que somos*. *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados, RELEA /5/, pp. 119-143*.

_____ (2000). *Repensando la Educación en Nuestros Tiempos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas; México: Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.

_____ (2001). *Reinventar la Comunidad, interrumpir su Mito*. En: <https://core.ac.uk/download/pdf/38815370.pdf>. Consultado el 27 de septiembre de 2018.

Torralba, F. (1998), *Pedagogía del sentido*, Madrid: PPC.

Valera-Villegas, Gregorio. (2002). *Pedagogía de la Alteridad. Una Dialógica del encuentro con el otro*. Comisión de Estudios de Postgrado. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

Virilio, Paul. (1997). *Cibermundo: ¿Una Política Suicida?* Traducción: Cristóbal Santa CRUZ. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.