

## LA INVESTIGACIÓN A EXAMEN: ENTRE EL ENTENDER Y EL COMPRENDER. REFLEXIONES PEDAGÓGICAS-FILOSÓFICAS DE UN APARENTE DILEMA EPISTEMOLÓGICO

CLARIBEL PEREIRA ROJAS  
Universidad Central de Venezuela  
Escuela de Educación  
cprethos@yahoo.com  
Caracas, Venezuela

RESUMEN: Uso la escritura en primera persona para reflexionar acerca de un problema que invade nuestra *praxis* educativa: censurar aquello que como profesor/a desconozco. Es por ello que, sin restar importancia y hasta validez a la taxonomía de Bloom, se trata de revisar otras maneras de interpretar los verbos investigativos entender y comprender que permitan tener otras miradas de la realidad investigada. Son líneas que buscan reflexionar desde el campo de la filosofía de la educación y el de la pedagogía lo que sucede cuando evaluamos aquello que está más allá de nuestro conocimiento, colocándonos más que como educadores-investigadores como castrantes de los procesos formativos de nuestro estudiantado. Mi presentación la hago bajo el enfoque pedagógico interpretativo-fenomenológico. Y, más que buscar “cerrar” o dar por “terminada” la discusión, muy por el contrario busco incentivar al debate tan necesario de nuestra *praxis* pedagógica-educativa, y lo referente a la evaluación.

PALABRAS CLAVE: *Entender, comprender, praxis pedagógica-educativa, evaluación.*

RESEARCH UNDER REVIEW: TO UNDERSTAND OR TO COMPREHEND.  
PEDAGOGICAL-PHILOSOPHICAL REFLECTIONS ON AN APPARENT  
EPISTEMOLOGICAL DILEMMA

ABSTRACT: I use the first person to write reflections about a problem that plagues our educational praxis: to dispraise what as a professor I do not know. That is why, without subtracting relevance and even validity to Bloom's taxonomy, I review other ways to interpret the research verbs to understand and to comprehend, ways that yield other views of the reality investigated. They are lines which pursue to reflect, from

Recibido: 01 de julio de 2015 • Aceptado: 13 de agosto de 2015.

the fields of philosophy of education and pedagogy, what happens when we evaluate what is beyond our knowledge, placing us rather than as educators and researchers as castrators of the formative processes of our students. What I present here I file under the interpretive - phenomenological pedagogical approach. And rather than seeking to “close” or give by “finished” the discussion, on the contrary, I seek to encourage a debate so necessary to our pedagogical-educational praxis, and the evaluation within it.

KEYWORDS: *Understanding, comprehension, pedagogical-educational praxis, evaluation.*

## 1. *Algunas consideraciones introductorias*

Comienzo explicitando el porqué de una escritura en primera persona. No es una cuestión egocéntrica o de irrespeto a la Academia. La razón está fundamentada desde la corriente pedagógica donde asumo mi escrito: la interpretativa-fenomenológica. Dentro de esta corriente, el pedagogo Jorge Larrosa (2009) insta a que nosotros y nosotras, los y las educadores/as escribamos en primera persona; la razón: “Una escritura subjetiva no significa una escritura ‘yoica’ o ‘egocéntrica’. Significa, simplemente, una escritura propia” (Larrosa, 2009: 198). Pero además añade:

Podría pensarse, entonces, tal vez, en algo así como el educador como escritor que trata de elaborar y de compartir, en la escritura, el sentido o el sinsentido de lo que le pasa, tratando de que la escritura le ayude a estar atento al otro (Larrosa, 2009: 202-203).

Esto es lo primero que quiero aclarar, pues pareciera que desde otras lógicas epistemológicas se atribuye a la escritura en primera persona una especie de petulancia de quien escribe, soberbia y hasta cierto tono de falta de respeto; dejando quizás de lado la importancia del narrar-se y el narrar-nos en nuestra *praxis* pedagógica. Empobrecemos así el con-vivir-nos de nuestro día a día, creyendo en realidad que nuestra relación con el famoso “objeto” de estudio es y debe ser (incurriendo en la famosa falacia naturalista, que sustenta justamente a esta lógica) “objetiva”, “alejada”, “impersonal”, sin ningún tipo de afectación a nuestro ser. Dispénseme usted estimado/a lector/a, pero considero que en las parcelas de lo humano todo nos afecta para bien o para mal. Por eso decía ya Aristóteles en la *Ética* a Nicómaco (2002), que lo contingente es lo que define a nuestra naturaleza.

Puesto este punto en orden, paso entonces a narrar, sí; ¡narrar!, “...porque contar historias desvela el sentido” (Arendt, 2010: 22), porque narrar forma parte del elemento constitutivo de las ciencias del espíritu [donde la pedagogía

es definida como la principal ciencia humana (Dilthey, 1965)]. Donde la *erlebnis* se convierte en el núcleo de éstas; que según Dilthey es el "... proceso por el cual, partiendo de los signos que se nos dan por fuera sensiblemente, conocemos una interioridad, la denominamos *comprensión*" (Dilthey, 1944: 321). Este interior que es lo que buscamos conocer, es lo que corresponde al sentimiento vivido (*Erlebnis*) del autor o de la autora, que mediante su narración nos permite no solo conocer su con-texto, sino además su espíritu. Dilthey señaló que es una tríada lo que compone a las ciencias humanas: lo vivido, la expresión y la comprensión. El narrar-me permite re-crear mi sentimiento vivido y ahondar en la pre-ocupación de la cual ahora me ocupo de manera reflexiva y sistemática como lo hace la pedagogía (Hernández, 2005) del tema del entender y/o del comprender.

En mi experiencia como estudiante, se me habló del explicar como un verbo demostrativo, y que epistemológicamente me ubicaba dentro del ámbito de las lógicas empírico-analíticas (con mayor influencia hacia el positivismo) y así fui formada en mis pregrados. Llegando con esta "concepción" al postgrado. El comprender, por el contrario, en mis diversas y diferentes clases de seminario de tesis o investigación (según como se le denominara en la carrera correspondiente), era algo "que no se comprendía" (valga lo redundante e irónico). O por lo menos así era señalado por mis profesores/as de las asignaturas. O, si era asumido, nunca podía ser como un objetivo general, mucho menos en postgrado, pues el comprender según la anacrónica pero aun "vigente" (sí, vigente aun cuando obsoleta: ironía académica, pues profesamos la muerte del conocimiento colocando fechas para la bibliografía a consultar en una investigación; pero a la hora de evaluar un proyecto investigativo recurrimos a una concepción superada) y "hegemónica" (pues ha llegado a tener el poder de ser considera casi –y digo casi para no entrar en universales categóricos- la única válida) Taxonomía de Bloom, pertenece al segundo nivel de investigación. Insistía a mis profesores que comprender era un proceso elevado, pero por tal petulancia se me "castigó" con la nota. Pero como esta última no es relevante para mi formación, seguí con mi proceso de investigación.

Durante estos años, he tenido la dicha de ser tutora de una decena de estudiantes, con algunos de ellos he ejercido el rol hasta dos veces. Pero mi experiencia vivida, ese sentimiento de *erlebnis*, volvió a la palestra de mi *praxis* pedagógica acompañada por una "observación" hecha a una de mis tésistas por su profesora en una asignatura: "No puedes usar el verbo comprender", "debes quitarlo y revisar los objetivos", "puedes colocar entender". Por cuestiones éticas

pido un acto de fe al lector, pues no puedo referenciar de dónde proviene la fuente, pues estaría violando lo señalado por el Código de Ética del Profesor Universitario de la APUCV (1995).

Ante esta realidad, que se ha convertido en mi existir en una especie de eterno retorno, paso a reflexionar sobre este asunto. No espero con ello “terminar” o “cerrar” la discusión, muy por el contrario; esto es un acto sobre todo político [en el sentido que le da Arendt (2005) al término] que busca dialogar entre las visiones de mundo y conducir-nos a la acción, asumida ésta como:

... única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de las cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo. (Arendt, 2005:35).

Un poco más adelante, agregaré:

..., la acción mantiene la más estrecha relación con la condición humana de la natalidad; el nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir de actuar. (Arendt, 2005: 36).

La acción al igual que la pedagogía es una actividad política. No es pasividad. Desde esta mirada, pasaré a plantear el problema que envuelve al entender y al comprender.

## *2. Entender y comprender*

Ambos términos tienen la particularidad de ser polisémicos. Esto ya trae un problema a la hora de explicitar a qué hacemos referencia cuando hablamos de entender y/o comprender. A partir del pensamiento cartesiano, el entendimiento se vuelve el centro de los procesos reflexivos de pensadores tanto racionalistas como empiristas. Podemos ver cómo en la época moderna de la humanidad, sobre todo en el período de la Ilustración, empieza a abundar un tipo de escritura: los Tratados, donde el entendimiento será el punto nuclear de su contenido. Esto se afianza a partir de finales del siglo XIX con el auge del pensamiento positivista, y tendrá su punto álgido en los representantes del Círculo de Viena, donde la Razón es sinónimo de entendimiento humano y esto sólo se descifra con el método científico. La verdad debe ser referida al campo de la lógica y resistir el análisis de ésta. La pedagogía no queda excluida de esta lectura; y empieza así el “empeño” de “leer” todo lo referido a ella,

únicamente bajo el ojo “objetivo” del método científico. Y hablo de ojo como órgano y no como el sentido de la mirada, pues este último es una afectación. Con respecto a esta interpretación de objetividad, la división entre el entendimiento por un lado y la comprensión por el otro, tiene validez lógica; mas no necesariamente epistemológica, como narraré a continuación.

Ya en el siglo XX, en sus primeros umbrales, nos encontramos ante una resistencia a este tipo de división del conocimiento humano. Aparece así una lectura particular donde el entendimiento y la comprensión no están separados, sino incluidos en el *Dasein* (“el ser ahí”). Es una lectura ontológica de estos verbos. Del Verbo como Palabra, como Sentido. Hago referencia al texto *Ser y Tiempo* (1975) de Martín Heidegger. Desde esta obra, las lecturas del entendimiento se hacen con una especie de sinonimia de la comprensión; y así se hará saber a partir de las interpretaciones críticas de estudiosos de esta obra como Odo Marquard (1981). Heidegger planteará el problema del entendimiento y de la comprensión, primero estableciendo una ruptura, un quiebre con lo que el Círculo de Viena denominaba *circulus vitiosus* o *petitio principii*, aclarando reiterativamente que no le gusta la denominación de círculo para hablar de lo que posteriormente se ha denominado círculo hermenéutico; por su apego a que el círculo es una figura geométrica y denomina un principio y un fin. Pero para seguir con el “juego” establecido por el positivismo analítico, los términos a que hará referencia son al círculo de la interpretación y del entender presupuestos en él. El entender es un presupuesto del *Dasein*. Este círculo en su significado lógico surge de la sospecha del círculo vicioso (*circulus vitiosus* o *petitio principii*), que es lo que en la lectura de los pensadores de Viena se considera círculo epistemológico. Pero el círculo del entender se asume en Heidegger bajo la forma de la metáfora, que coloca un límite a este círculo; que es a lo que he referido un poco más arriba: Es una figura espacial, geométrica, que se hace impropia para explicitar la movilidad de la existencia, porque esta figura está modelada según el ente como “ser ante los ojos” (*Vorhandenheit*). Es por ello que la explicitación dada por Heidegger opera en otro campo de acción, que es lo que él denominó como hermenéutica de la existencia. Bajo esta concepción hermenéutica el entender significa principalmente entenderse con respecto a, ser capaz de algo:

Al desarrollo del comprender lo llamamos interpretación. En ella el comprender se apropia, comprendiendo, lo comprendido [...] La interpretación no es el tomar conocimiento, sino el desarrollo de las posibilidades proyectadas en el comprender. (Heidegger, 1971: 166)

Heidegger nos lleva así por el contenido de la pre-estructura del entender, donde la anticipación de la existencia en la posesión anticipada, en la previsión y en la toma anticipada, lleva de una u otra manera a pensar la procedencia de las anticipaciones, colocando así en la palestra la primacía del futuro. Elemento propio de una de las categorías de análisis de los discursos pedagógicos como es la historicidad. Y permitiendo-nos desde la mirada pedagógica re-formularnos el papel de las utopías, como ya lo había señalado en el siglo XIX nuestro maestro Simón Rodríguez. Y que ha sido re-tomado hoy por pedagogos como Omaira Bolívar (s.f.).

### *3. Desde la mirada pedagógica, hablar del entender y el comprender es hablar del ser de la educación, es decir; es hablar de los discursos teóricos que postulan el fin de la educación*

Pero desde Heidegger como punto de partida, Gadamer hará otra interpretación del entender y el comprender. Miremos en qué consistió. Al círculo hermenéutico lo denominará el círculo del todo y sus partes. Rescatando el pensamiento de Pascal y Spinoza, Gadamer se adelanta así a la lectura de Edgar Morin. Tan citado en el *argot* educativo, muchas veces sin comprender que cuando Morin habla de complejidad está hablando de un método. No es una teoría. En cambio, Gadamer sí establece una teoría con método. Bajo la lectura gadameriana, existe una explicitación lógica del mismo, pero no bajo la lógica analítica, sino bajo la lógica de las ciencias del espíritu. El círculo designa entonces una regla hermenéutica que tiene su origen en la retórica (es lo que Husserl denotó bajo el círculo fenomenológico, lo puramente descriptivo). Bajo esta perspectiva la metáfora vuelve a jugar un papel fundamental, pero esta vez el límite que coloca es que no hay verdaderamente un círculo lógico, porque la figura refleja sólo la insistente exigencia de revisar las hipótesis, bajo la óptica que otorga sentido a la luz de la anticipación de la perfección. Y en este sentido, el pensamiento de Gadamer es más epistemológico que el de Heidegger. Es por ello que el campo de preferencia de acción de esta hermenéutica será el texto, pues permite este “entender en la cosa” (Gadamer, 1988: 363). Este entender que tiene entre sus contenidos de preestructura los prejuicios del entender. Y cuando Gadamer hace referencia a los prejuicios, está haciendo referencia al ideal de la Ilustración de dilucidar los prejuicios, pero ella en sí misma encierra uno: el prejuicio que existe contra los prejuicios. Es así, que a diferencia de Heidegger, dará primacía al pasado, por lo que él denominó la eficacia histórica.

Tenemos hasta ahora dos acepciones o, más bien, dos aproximaciones al entender y comprender. Una, desde un enfoque ontológico (Heidegger); otra con una visión epistemológica. Pero ahora, introduciré una tercera interpretación, donde se habla del comprender únicamente. Estoy haciendo referencia a la postura de Hannah Arendt, y trabajaré directamente con su obra *Lo que quiero es comprender. Sobre mi vida y mi obra* (2010). En ésta explicitará las razones del por qué su búsqueda intelectual se dedicó de manera exhaustiva al comprender:

Bueno, quiero conceder una cosa. Quiero conceder que yo, por supuesto, estoy interesada, principalmente, en comprender. Esto es absolutamente cierto. Y quiero también conceder que hay otras personas que están interesadas, principalmente, en hacer algo. Pero no es mi caso. Yo puedo vivir perfectamente sin hacer nada. Pero, en cambio, no puedo vivir sin, cuando menos, intentar comprender lo que ha sucedido, sea lo que sea. (Arendt, 2010:68).

Esta cita nos coloca ante una realidad como investigadores/as, y especialmente como investigadores/as y educadores/as, no necesariamente todo proyecto de investigación debe llevar al hacer. Al igual que Arendt, existimos personas cuya preocupación es comprender lo que ha pasado o pasará, pues nuestra historicidad nos permite “jugar” con esos verbos para buscar la explicitación de nuestros temas. Entonces, ¿por qué la insistencia de ciertos entes de la Academia de que los trabajos de investigación lleven al hacer? ¿Es que acaso esto no es negar justamente el espíritu de la Universidad, que debe ser el lugar donde convergen y divergen la pluralidad de interpretaciones del mundo? ¿La Universidad con esta actitud no termina siendo no solo dogmática, sino además totalitaria? ¿Tenemos los/as profesores/as la potestad de ser la Santa Inquisición Académica y “castrar” la necesidad de “comprender” de un estudiante que se está formando para ser futuramente un investigador? Considero que como formadora de formadores, nuestro papel es ayudar más bien a actualizar aquellas potencialidades de nuestros estudiantes (Pereira, 2009), permitiendo con esto que sean, además de excelentes profesionales, mujeres y hombres comprometidos con el país. Es un desarrollo que conduce no sólo a que se formen como investigadores/as, sino como personas con valores abiertos a la pluralidad y diversidad de pensamientos. Pues el mundo está cargado de matices y no de colores otorgados por una visión dogmática y castrante de la realidad. No nos convirtamos en nuestra *praxis* pedagógica-educativa, como decía Gastón Bachelard (1948), en un obstáculo epistemológico; o de más reciente data pero en concordancia con el anterior, caigamos en las ceguerras

del conocimiento (Morin, 2000). Es necesario que nosotros/as los educadores en nuestras aulas, en nuestras investigaciones, en nuestros procesos formativos logremos comprender. Esto quiere decir que:

Comprender no significa negar lo que nos indigna, deducir lo que todavía no ha existido a partir de lo que ya ha existido o explicar fenómenos mediante analogías y generalizaciones, de modo tal que el choque con la realidad y el *shock* de la experiencia dejen de hacerse notar. Comprender quiere decir, más bien investigar y soportar de manera consciente la carga que nuestro siglo ha puesto sobre nuestros hombros; y hacerlo de una forma que no sea ni negar su existencia ni derrumbarse bajo su peso. Dicho brevemente: mirar la realidad cara a cara y hacerle frente de forma desprejuiciada y atenta, sea cual sea su apariencia. (Arendt, 1998:12).

Este comprender que está explicitado desde la mirada escudriñadora del investigador/a, presenta además otras tesis:

1. Comprender es “una actividad sin término, que nos permite conocer la realidad, que se halla en continuo cambio y transformación, y reconciliarnos con ella. Es decir, mediante ella intentamos sentirnos en casa en el mundo” (Arendt, 2010: 15).
2. “El comprender no tiene término y no puede, por tanto, producir resultados definitivos” (Arendt, 2010: 15).
3. Comprender es “el modo específicamente humano de estar vivo, (...). El comprender comienza con el nacimiento y termina con la muerte” (Arendt, 2010: 15).
4. Agrega además que “el resultado del comprender es el sentido, que vamos engendrando a lo largo de la vida, en la medida en que intentamos reconciliarnos con aquello que hacemos o sufrimos” (Arendt, 2010: 15)
5. “Saber y comprender no son lo mismo, pero están vinculados entre sí. El comprender se funda en el saber, y el saber no puede darse sin una comprensión previa” (Arendt, 2010: 15). Coincidiendo en esta postura con Heidegger y con Gadamer quienes, como señalé más arriba, parten de este punto también.
6. “El presupuesto de todo ello es que nosotros, los seres humanos, cada persona concreta, necesitamos del diálogo comprensivo y disponemos de la facultad de imaginar” (Arendt, 2010: 16).

Todas estas tesis nos permiten explicitar que el comprender es algo más que un simple verbo de investigación. Es cierto que el comprender dentro de la taxonomía de Bloom, en el dominio cognoscitivo, pertenece al Nivel II. Pero desde otras perspectivas epistemológicas, como las de Hannah Arendt, comprender está vinculado a su concepción de natalidad. La comprensión es lo que nos permite alcanzar “un sentimiento de pertenencia” (Arendt, 2010: 18). Este sentimiento propio de la natalidad, del estar en el mundo, ha sido abordado por la misma Arendt en su obra *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política* (2003), vinculándolo directamente con el problema de la educación. Y posteriormente, en el campo de la pedagogía y de la filosofía de la educación, por el español Fernando Bárcena quien relacionará lo que él ha denominado como filosofía de la natalidad a un proceso netamente de la educación (Bárcena, 2006), porque el nacer es un acto de nombrar aun al no nacido, pero educarlo ya antes de nacer. Es lo que yo trabajo, siguiendo esta línea y adicionándole otro orden de ideas: la pedagogía del útero; ese orden simbólico que da la madredad al estar desde, con, para y en el mundo (Pereira, 2011). El comprender en Arendt parte, al igual que en Gadamer, de la “comprensión previa” propuesta por Heidegger. Pero a diferencia de estos dos autores, el comprender de ella es más bien político. La comprensión se entremezcla con la nueva palabra (natalidad). Por lo tanto, el que busca comprender tiene como tarea el indagar qué es lo nuevo que cristaliza en la palabra, y cuál es su relación con lo ya establecido (conocido). La comprensión en Arendt desde el punto de vista lógico y epistemológico se destaca porque “la verdadera comprensión no desfallece en el diálogo infinito ni en la circularidad, pues confía en que la imaginación perciba siempre, como mínimo, un fulgor de la luz, siempre terrible, de la verdad” (Arendt, 2010:16). En el fondo, Arendt sí establece una distinción entre comprender y saber (entendimiento). Y esta distinción tiene sus asideros en las lecturas que realizó de Kant, entre entendimiento (*Verstand, intellect*) y razón (*Vernunft, reason*). Esto sucede porque para nuestra pensadora la realidad es vivida y pensada como contrincante. Para Arendt, al final, no hay otra manera de comprender que no sea política, porque “... nos las tenemos que ver con seres humanos, no con héroes o santos, esta posibilidad de *non-participation* es, obviamente, decisiva a la hora de juzgar al individuo, no al sistema” (Arendt, 2010: 33).

Este ámbito político que describe Arendt, no está tampoco alejado de las teorías pedagógicas, pues éstas

Son productos del pensamiento social y en ellas se revierte la pluralidad de redes y mecanismos sociohistóricos que se encuentran en las sociedades en las cuales se generan, consolidan y legitiman como teorías. (..). Así es posible afirmar el carácter político/ideológico comprometido de estas teorías con una determinada concepción de hombre y sociedad (Hernández, 2005: 4).

Si no comprendemos lo de político, además de ontológico y epistemológico, que envuelve al comprender (y valga la cacofonía); será muy difícil para el profesor-evaluador mirar más allá de unas casillas establecidas bajo parámetros dicotómicos del saber humano.

Evaluar hoy en día, ya no se debería encontrar en los paradigmas del medir, ni tampoco en el juicio de experto. La evaluación está en el momento histórico donde es concebida como un proceso y no un producto; donde el diálogo democrático es fundamental para evaluar. Estamos en la cuarta generación de la evaluación. Y donde la nota no puede seguir siendo ni el “castigo” ni el “premio” del estudiante. Si nuestra *praxis* pedagógica-educativa, por el contrario, está contaminada de los fantasmas del pasado, donde somos seres castrantes de la formación de nuestro estudiantado, considero entonces necesario una urgente revisión de la misma.

Parafraseando a Fernando Savater en su obra *Valor de Educar* (1997), cuando nos dice que solo se puede enseñar aquello que sé, yo me planteo además con respecto a esta afirmación que podemos enseñar aquello que no sé (Ranciére, 2008). Pues la ignorancia consciente es el primer paso para nuestro conocimiento. Es válido en nuestro día a día como educadores/as, decirle a nuestro/a estudiante: ‘de eso que me hablas en tu investigación, no lo sé. Pero podemos dialogar para yo aprender. Y permíteme investigar sobre el tema para retroalimentarnos mejor’. Este aprendizaje se lo debo a mi gran maestra a quien tuve la dicha de tener por tutora, la profesora María Egilda Castellano.

Estimado/a colega, el que tengamos títulos de cuarto nivel no nos hace tener la verdad. Muy por el contrario, nos enseña cuán poco sabemos y cuánto debemos aprender. Y los instrumentos que diseñamos para evaluar no son camisas de fuerza, sino que por el contrario son ciertos parámetros mínimos que debe tener un trabajo o una prueba para poder ofrecer la retroalimentación. Pero debemos dejar espacio a la duda y a nuestro propio aprendizaje en ese instrumento, para que aquellos contenidos de fondo que vayan más allá de nuestro conocimiento, pero que no implica que nuestro estudiante no lo tenga, se puedan dialogar y debatir para la formación de ambos. Al final, la

educación es el espacio donde aprenden tanto el estudiante como el profesor; es por ello que Abramowski (2010) señala en su obra que todos vinimos a aprender. Evitemos caer como educadores-investigadores en “en el narcisismo intelectual tan frecuente en la literatura” (Bachelard, 1948:18), y no olvidemos lo que nos enseñó nuestro maestro y pedagogo brasileiro Paulo Freire: “1) que nadie educa a nadie 2) que tampoco nadie se educa solo 3) que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 2009: XVII-XVIII).

## REFERENCIAS

- ABRAMOWSKI, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- APUCV (1995). *Código de Ética del Profesor Universitario*. Caracas: Autor.
- ARENDT, H. (1998). *Los orígenes del Totalitarismo*. Madrid: Taurus
- ARENDT, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Barcelona: Península.
- ARENDT, H. (2005). *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós
- ARENDT, H. (2010). *Lo que quiero es comprender. Sobre mi vida y mi obra*. Madrid: Trotta.
- ARISTÓTELES (2002). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos.
- BACHELARD, G. (1948). *La formación del Espíritu Científico*. Buenos Aires: Argos.
- BÁRCENA, F. (2006). *Filosofía de la Natalidad*. Madrid: Herder.
- BOLÍVAR, O. (s.f.). *Educación, formación y utopía*. Documento en línea (On-line). Disponible en: [http://practicaeducativaunefa.wikispaces.com/file/view/Carlos5\\_educaci%C3%B3n\\_formaci%C3%B3n\\_y\\_utopia.pdf](http://practicaeducativaunefa.wikispaces.com/file/view/Carlos5_educaci%C3%B3n_formaci%C3%B3n_y_utopia.pdf) (Consultado 28/12/13).
- DILTHEY, W. (1944). *Orígenes de la hermenéutica*. En: *El mundo histórico*. (Pp. 321-342) México: Fondo de Cultura Económica.
- DILTHEY, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de Pedagogía*. 6ta. Edic. Buenos Aires: Losada.
- FREIRE, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- GADAMER, H.G. (1988). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- HEIDEGGER, M. (1971). *Ser y Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ, R. (2005). *Pedagogía y Educación: procesos socio históricos*. En: Bolívar, O. et. al. (Comp.). *Introducción a la Pedagogía. Programa de la Asignatura*. (1-10). Caracas: UCV-Escuela de Educación- EUS.
- LARROSA, J. (2009). *Palabras para una educación otra*. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en Educación*. (Pp. 189-203) Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.

- MARQUARD, O. (1981). *Abschied vom Prizipiellen*. Stuttgart: Reclam.
- MORIN, E. (2000). *Los Siete Saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: FACES-UCV/IESALC-UNESCO.
- PEREIRA, C. (2009). *El profesor universitario: potenciador del desarrollo moral y profesional de sus estudiantes*. Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Educación mención Educación Superior. No Publicado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- PEREIRA, C. (2011). *Pedagogía del Útero: Del conócete a ti mismola a un re-encuentro con la madre*. En: *Revista Estudios Culturales*. Vol. 4. N° 8. Julio-Diciembre, 2011. Pp. 189-201.
- RANCIÉRE, J. (2008). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Montevideo: Libros del Zorzal.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de Educar*. Bogotá: Ariel.