

# Sentido de la alteridad en la formación del licenciado en Educación Física

## *The Otherness Sense for Physical Education Undergraduate Students*

John Fredy Orrego Noreña\*, Henry Portela Guarín\*\*

Recibido: 30 / 10 / 2009 aprobado 10 / 10 / 2009

### Resumen

#### *Sentido de la alteridad en la formación del licenciado en Educación Física*

Esta aventura en busca de sentidos, que se lanza hacia el encuentro del otro, permitió develar las dimensiones de la alteridad que se tejen en una red de sentidos y proyecciones hacia la formación humana. Dicha red se halla como la tensión entre el otro visto como instrumento y su reconocimiento en el proceso formativo, en una trama compleja en la que conviven la condición humana y pedagógica con todas sus expresiones.

**Palabras clave:** alteridad, formación, pedagogía, profesores, relaciones, instrumentalización, apertura

### Abstract

#### *The Otherness Sense for Physical Education Undergraduate Students*

This adventure in charge of searching senses, thrown to the other meeting, permitted to show the dimensions of the otherness that are spin in

a senses red and projections to get the human formation. This net is there like the tension between the other seen like an instrument and its own recognize in the formative process, in a complex web in which interacts the human and pedagogic condition with all their expressions of vitality.

**Keywords:** otherness, formation, pedagogy, teacher's, relationships

### Abordaje del problema

El interés de esta investigación se centró en indagar sobre el reconocimiento y posibilidad de participación que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física –futuros profesionales– encuentran en su proceso formativo, toda vez que a diario se escuchan discursos que incluyen estos elementos pero en la práctica aún se evidencian procesos en los cuales el profesor se asume dueño del conocimiento y se ubica por encima de sus estudiantes, quienes optan por el silencio y la pasividad ante su formación profesional, asunto al que se debe prestar atención, pues serán estos estudiantes los que en un futuro replicarán estas formas de enseñanza en sus prácticas diarias.

---

\* Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente ocasional Departamento de Estudios Educativos. Grupo de investigación: Motricidad y Mundos Simbólicos. Universidad de Caldas.

[orres\\_8@hotmail.com](mailto:orres_8@hotmail.com)

\*\* Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente ocasional Departamento de Estudios Educativos. Grupo de Investigación: Motricidad y Mundos Simbólicos. Universidad de Caldas  
[henry.portela@ucaldas.edu.co](mailto:henry.portela@ucaldas.edu.co)

Por lo anterior, la pregunta de investigación que se planteó es ¿cuál es el sentido de la alteridad para los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Caldas?

### Objetivos

- Reconocer las expresiones de la alteridad en los procesos formativos de los estudiantes.
- Comprender las redes de sentido en lo expresado respecto al encuentro con el otro en el escenario educativo.
- develar horizontes de sentido para la formación profesional.

### Metodología

En este recorrido en busca de apertura y posibilidades, la apuesta investigativa se motivó por un método fenomenológico-hermenéutico que se hace flexible ante las exigencias de la temática que se expone, y que permitió desentrañar los intersticios que se filtran entre las palabras, sentidos, sueños y expectativas, por las miradas que se instalan más allá de lo aparentemente visible.

### Sujetos y criterios de selección

La cantidad de sujetos se definió de manera intencionada por el investigador; para este caso fueron 15 estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas.

Los criterios fueron:

1. Que fueran estudiantes activos del programa en mención.
2. Que estuvieran entre sexto y décimo semestre de la carrera.

### Técnicas e instrumentos

Las técnicas utilizadas fueron:

1. La primera técnica utilizada fue la **historia de vida**, la cual permitió un acercamiento a las categorías emergentes desde las cuales los estudiantes dieron cuenta de su experiencia de formación.
2. La segunda técnica fue la **entrevista semiestructurada y en profundidad**, la cual permitió saturar y profundizar las categorías iniciales.

Los instrumentos de recolección en ambos casos fueron:

1. Derrotero de preguntas: este instrumento permitió guiar la entrevista a partir de unas preguntas relacionadas con el objetivo central del estudio o en la segunda técnica con las categorías ya definidas.
2. Grabadora de voz: la aplicación de ambas técnicas se registró mediante la grabación digital de voz.

Tanto las historias de vida como las entrevistas se procesaron con ayuda del software para análisis cualitativo Atlas-ti. Esta herramienta permitió organizar la información y crear redes de análisis para la comprensión del fenómeno.

### Resultados y discusión Tensiones en la formación del licenciado en Educación Física

(...) el análisis del concepto de formación humana exige partir del supuesto que plantea que el hombre es un ser inacabado, cuyo proceso de formación atraviesa todo el ciclo vital, partiendo del momento de la concepción hasta la muerte (Rentería, 2004, p. 59).

La formación es una característica del ser humano, que ha decir de diversos autores se presenta desde el momento en que se nace hasta que se muere; es una condición que humaniza al hombre desde el acogimiento de cada experiencia, de cada aprendizaje, desde todos y cada uno de

los sucesos que de una u otra forma se vuelven significativos para cada sujeto.

Pero en este transcurso de formación, todas estas experiencias no son necesariamente alicientes o modelos a seguir, en muchos casos lo que se adquiere son antimodelos, pero a su vez estos son los que permiten la legitimación de los modelos. Esta misma situación se desarrolla en las aulas de formación profesional del licenciado en educación física, pues el estudiante se encuentra con múltiples docentes que presentan diversidad de metodologías y formas de acercarse al estudiante, o de no hacerlo. En este sentido, Gramigna (2005) expresa que:

(...) la educación debe ayudar a docentes, educadores, jóvenes y adultos a saber imaginarse en el lugar del otro, a desarrollar esa imaginación empática que orienta al sujeto a interpretar, con la cultura del otro y su especificidad, el mundo.

Esto se presenta como una tensión constante entre la instrumentalización del proceso formativo y la apertura hacia nuevas posibilidades, de hecho estas dos categorías son transversales durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje; el estudiante y su forma de construirse como profesional se enfrentan en su vida académica-cotidiana a la multiplicidad de docentes, metodologías y relaciones que lo llevan a definir qué tipo de profesional quiere llegar a ser, la forma en que debe acercarse a los demás y la forma en que fluiría el conocimiento entre él y sus profesores, o con sus alumnos.

La alteridad en este escenario se encontraría precisamente en la categoría de apertura, gracias a que los sujetos –estudiante o profesor– hacen presencia como posibilidad, no de transmisión del conocimiento, sino de construcción de lo humano. Desde este punto de vista el hecho educativo se humaniza, debido a que entran en juego las particularidades, los pre-saberes, las experiencias propias de cada quien; esto mismo es reconocido por Mèlich (2001), quien expresa que la educación

...es una relación de alteridad, pero no una relación de alteridad cualquiera. La educación es una relación en la que el otro tiene

la iniciativa en la medida en que es capaz de interpelarnos y de obligarnos a responder de él, haciéndonos cargo de él (p.80).

No obstante, no se debe dejar de lado el otro polo, que implica también formación, debido a que entre docentes y estudiantes, pareciera existir una barrera que no permite los acercamientos ni el fluir de las ideas diferentes, en donde el otro no se deja tocar y la formación se vuelve un proceso instrumental de enseñanza-aprendizaje entre el que tiene el conocimiento y el que precisa de éste. Pero a su vez esto lleva a legitimar la idea que la alteridad como apertura y responsabilidad hacia el otro tiene un gran sentido formativo que supera la mera transmisión –pero sin dejarla de lado– y entra en el campo de la formación de profesionales más humanos y abiertos a la heterogeneidad y a las alteridades. Este mismo proceso legitimador, y contradictorio, ya había sido identificado por Gramigna (2005), así:

Si la diferencia individualiza y al mismo tiempo produce ulteriores diferenciaciones, la negación de su valor (...) lleva al ocultamiento de los fenómenos considerados divergentes y, más frecuentemente, también como consecuencia de tal ocultamiento, realiza su marginalización (...). Estos procesos, en realidad, exaltan el valor opositor de lo diferente exacerbando la cuota de divergencia y, por lo tanto, paradójicamente, enfatizando precisamente la diferencia.

Ahora bien, desde los hallazgos de esta investigación, los estudiantes se centran principalmente en tres elementos educativos desde los cuales describieron su proceso formativo; el primero referido a la *formación*, entendiéndose en este contexto como las diferentes formas en que el conocimiento fluye en las clases, el segundo elemento se refiere a los *profesores*, en donde se evidencia la diversidad de personalidades y particularidades de cada uno de ellos, por último, las *relaciones* como las tensiones en los encuentros con el otro, con los docentes y con los mismos estudiantes, y cómo este aspecto de una u otra forma se refleja en los escenarios de formación profesional

Y eso es lo que uno debe hacer siempre, cierto, ser siempre uno y las demás personas eso es lo que debemos lograr que nos acepten siendo nosotros mismos, muchas veces las personas buscan que el otro sea como uno para darle aceptación y no, yo tengo que aceptarlo por lo que es y como es, simplemente... entenderlo, comprenderlo y dar esa aceptación (p.9).

A continuación se presentarán cada uno de estos elementos con sus respectivas categorías:

### *La formación*

El conocimiento en los escenarios de formación del licenciado en educación física no sólo es de carácter teórico, sino que además se debe poner en acción práctica, pero sin caer en el pragmatismo mecánico e instrumental, más bien se aproximará a una praxis reflexiva, a un tipo de movimiento y saber que fluye hacia el mundo de la vida, lo cotidiano, hacia los espacios educativos. Es decir, la formación que recibe el futuro educador físico es una apuesta por el reconocimiento del otro y del mundo que le rodea, pero que no deja de lado aspectos necesarios para la formación como la adquisición de conocimientos.

Al respecto, Ferry (1991) presenta tres categorías centrales en lo referido a la formación como proceso propiamente educativo, se trata de los modelos que para él se han transformado en las vías por donde circula la formación: a) centrado en las adquisiciones, b) centrado en el proceso, y c) centrado en el análisis. A continuación se mencionan cada uno de estos modelos:

#### *Modelo centrado en las adquisiciones*

Formarse, como señala la definición de formación, es siempre adquirir o perfeccionar (que también es adquirir) un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir, lograr una capacitación. Capacidad de hacer, de reaccionar, de razonar, de sentir, de gozar, de crear. (...) Este primer modelo se caracteriza porque reduce la noción de formación a la de aprendizaje en su acepción más estricta (Ferry, 1991, p. 70).

Este primer modelo como lo muestra el autor, limita la formación a la adquisición de saberes, conocimientos, habilidades; en este sentido la formación acabaría justo cuando se aprende algo, es decir, cuando se adquieren los conocimientos acerca de un tema o cuando se alcanza la habilidad o destreza necesaria para realizar una actividad o trabajo, esta sería una especie de tecnificación de la formación.

#### *Modelo centrado en el proceso*

(...) la noción de aprendizaje puede comprenderse como una acepción más abierta que incluya, además de los aprendizajes sistemáticos de los que hemos estado hablando, todo tipo de experiencias en donde los efectos de sensibilización, de liberación o de movilización de energía sean buscados desde el inicio con más o menos claridad, o que incluso no sean reconocidos sino hasta después de haberlos experimentado. (...) De aquí la idea de que el trabajo de formación concierne más al proceso y sus peripecias, que a las diversas adquisiciones muchas veces inesperadas a las que da lugar (p. 73).

El segundo modelo expresa una superación de la tecnificación vista en el primero, debido a que éste presenta un énfasis mayor en los procesos en los cuales se logran los aprendizajes y las experiencias, casi se podría decir que la formación se alcanza en una especie de ensayo y error, es decir, no se da la mayor importancia al producto final sino al trayecto que se ha llevado para alcanzarlo.

#### *Modelo centrado en el análisis*

Postula que aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa. (...) El análisis de estas situaciones bajo sus diferentes aspectos para comprender sus exigencias, tomar conciencia de sus fallos y deseos, concebir a partir de ello un proyecto de acción adaptado a su contexto y a sus propias posibilidades, implica indisolublemente, tanto invertir su práctica y formarse, como buscar las mejores alternativas de estar en forma.

Solamente con el ejercicio del análisis comienza el trabajo de la formación, porque el análisis es conjuntamente interrogación de la realidad, del origen, de la legitimidad de este interrogante y de la perspectiva de la cual surge. El análisis compromete a una doble elucidación de la realidad objetiva y de lo que ésta aparenta como problemática del deseo y del compromiso (pp. 77-79).

En este tercer modelo, lo central no son los aprendizajes o el proceso por el cual se logran, sino el análisis que se hace de las diversas situaciones que se presentan en el camino hacia los aprendizajes; es decir, la formación en este caso obedece a la toma de decisiones que de manera analítica, crítica y reflexiva se hace a partir de la multiplicidad de experiencias y situaciones que el sujeto encuentra en su diario vivir. En este caso la formación se da cuando el sujeto logra hacer uso de su capacidad crítica frente al mundo y lo que le rodea.

Estas categorías se ven reflejadas en la forma como el conocimiento se mueve entre profesores y estudiantes de forma dinámica y diferente; cada profesor, cada clase, cada momento educativo tiene una particularidad que es el sello impreso por los sujetos participantes. Esto representa una tensión entre un tipo de formación que impone el conocimiento, donde el proceso pareciera más informativo que formativo (modelo de adquisición), pero a su vez permite el reconocimiento de otras maneras de dar a conocer los saberes, incluso de construirlos, lo cual se halla en los procesos de interlocución con el profesor y las relaciones con los compañeros, que se convierten en elementos formativos, además de la innovación metodológica y la posibilidad de formación que permiten que los estudiantes se sientan identificados en clase (modelo de proceso); así mismo, la importancia de llevar los conocimientos al contexto o traer los pre-saberes al aula, ya que estos también enseñan y permiten la reconstrucción del conocimiento, y que, finalmente, pueden llevar al estudiante a adquirir una responsabilidad hacia el saber, incluso le permiten autoformarse (modelo de análisis). Son todos estos elementos los que, a

decir de los estudiantes, dejan huella de una u otra forma

(...) dejan huella sino que de diferente manera en los estudiantes (...) unos van a dejar una huella de pronto más positiva que son esos últimos y los otros van a dejar una huella que simplemente en el tiempo puede ser desechada (...) esos serían los dos extremos... (p.9).

### Los profesores: huellas y vivencias

Ser educador es estar atento a la llamada del otro, a sus alegrías y sufrimientos. La educación comienza con esta escucha al otro y con la respuesta que le damos a su demanda (Mêlich, 2001, p. 81).

El profesor en las aulas de formación profesional no se debe ver como el dueño del conocimiento o quien lo posee y domina; más allá de esta mirada omnipotente, el docente es un sujeto mediador entre un conocimiento específico que requiere ser aprendido y quienes están ávidos de éste para su formación profesional y humana.

Así, el docente es alguien que asiste a la universidad a compartir, que permite crecer al estudiante y le brinda la posibilidad de encontrar su forma; es un tutor, un acompañante, aquel que se debe permitir explotar en cada sujeto-estudiante, sus potencialidades, el desarrollo de sus habilidades y de sus pensamientos críticos y propositivos frente a las temáticas que se desarrollan en un ambiente educativo.

Característica común a la acción y al discurso es la presencia del otro. Esa necesaria relación con los otros provoca que el actor social (y, por lo mismo, el actor de la acción educativa), nunca pueda ser meramente un agente, alguien activo que realiza la acción, sino al mismo tiempo un paciente, el que recibe la acción (Barcena y Mêlich, 2000, p. 213).

Ahora bien, desde el punto de vista de los hallazgos de la investigación, los profesores en sí mismos se convierten en elementos de tensión entre las categorías transversales de este estudio; es decir, de un lado el estudiante se encuentra con

profesores que le niegan sus posibilidades inmanentes, pues no son receptivos, no lo escuchan y se adueñan del escenario formativo, no tienen en cuenta su personalidad, ni los aportes que desde allí pueden hacer a su formación; además, encuentra profesores que cierran las puertas y no dejan escapar un poco de afecto hacia los demás. Pero, lo anterior permite evidenciar en otros docentes grandes bondades desde las cuales se ejerce tensión al extremo instrumental de la formación, ya que son receptivos, tienen en cuenta al estudiante para saberle llegar y hacer de los aprendizajes algo significativo, esto finalmente se refleja en sus expresiones sobre profesores ideales, que terminan siendo la amalgama de las bondades de sus docentes.

...afortunadamente... he tenido profesores de pedagogía que han sido muy buenos, el caso del profesor (nombre del profesor), el caso del profesor (Nombre del profesor)... esos profesores de pedagogía nos han nutrido demasiado en esa parte... el profesor (nombre del profesor), (nombre del profesor) que es uno de los mejores que tuvimos... (p. 9).

Del tipo de profesor... de su forma de enseñar... si él también es un profesor crítico frente a lo que está diciendo yo también voy a ser así, o sea, yo también voy a poder criticar, yo también voy a poder reflexionar sobre lo que se está trabajando (p.10).

### Tipos de Relaciones

El escenario de educación superior, no sólo es un espacio técnico de formación profesional, la universidad, como su nombre lo indica, es un espacio para todos, donde las culturas se permean unas a otras, donde la formación supera la adquisición de los saberes profesionales y entra en el campo de las relaciones humanas, de la comunicación, el reconocimiento y la aceptación del otro.

En un escenario con estas características, el estudiante tiene la posibilidad de elegir, de un lado, pasar de largo por la universidad, adquirir los conocimientos que requiere como futuro profesional, y desechar otras cosas que allí se brindan; o, de otro lado, podría estar abierto a

la posibilidad del encuentro con el otro, ese otro que le ayuda a aprender, a descubrir el mundo y encontrarse en él; otro con el cual se identifica o diferencia, pero que de una u otra forma, no pasa desapercibido ante sus sentidos, esto último es reconocido por Gramignina (2005), quien encuentra en la capacidad de relacionarse una posibilidad importante en la constitución de la propia identidad, así como de la diferenciación con los otros

(...) la capacidad de relacionarse es constitutiva, no sólo de la educación, sino del sujeto en particular, del ambiente social, cultural y natural en el que habita y que, al mismo tiempo lo habita. Una relacionabilidad, por lo tanto, que anticipa y funda la identidad múltiple de cada uno de nosotros, y por consiguiente nuestra íntima y constitutiva diferenciación (...)

Para el caso de los hallazgos de este estudio, ese otro se refiere a los compañeros y docentes, al lado de los cuales transcurre el proceso de formación profesional del licenciado en educación física. Sin embargo, se presenta la tensión constante entre la instrumentalización de la formación y su apertura; en el primer caso, se encuentran barreras en el encuentro con el "otro", debido a que las relaciones son netamente académicas y están supeditadas al cumplimiento de las tareas académicas; mientras en el segundo caso, las relaciones permiten el dejarse "tocar" por el "otro" y se expanden a otros escenarios no necesariamente académicos.

...yo creo que siempre que entro a una clase, entro siempre como yo soy y con los valores, con las virtudes que yo tengo y con los defectos también, siempre quiero aportarle a los compañeros... trato de dejar una huella, que muchos, no sé por qué, he... no me tengan en... como... como santo preferido, precisamente es por eso, porque no soy ni mejor ni peor que nadie... soy un poco diferente a ellos, porque reflexiono un poco más, me dedico un poquito más, aún me falta mucho... mucho por aprender, por ser bueno, por estar entre los buenos pero... creo que gracias a todos los compañeros que tengo, a los amigos, a los buenos profesores que afortunadamente los hay en la Universidad,

en nuestro programa, creo que soy lo que soy y siempre soy el mismo en cualquier lugar y con cualquier persona, a veces varía cuando el profesor es... cuando está en el polo que no permite el diálogo, que no permite la crítica, a veces uno se tiene que resignar (p. 9).

Pues de pronto es por la forma de vida que ellos puedan tener; uno cuando busca una amistad siempre busca a esa persona que... que se... que uno se ve reflejada en esa persona, o sea, yo voy a buscar una amistad que para mí sea... risueña... que para mí sea una persona espontánea, porque así puedo ser yo, entonces esa persona puede ser una amistad para mí, entonces qué van a hacer ellos, o sea, estos profesores pueden buscar en uno... porque claro porque se parecen como tienen muchas cosas positivas, entonces, van a buscar en uno esa amistad; porque puede ver... pueden entablar algunos tipos de relaciones amistosas. Entro, de pronto, a aclarar este tipo de relaciones: muchas veces eso suele suceder en las... estudiantes de educación física, que un profesor... porque pues la mayoría de los docentes acá son profesores, entonces... cuando un profesor decide entablar una amistad con una estudiante entonces ya dicen que es una relación amorosa, pero no muchas veces puede ser así, o sea, eso va depende al tipo de la persona que... que sea pues el profesor... muchas veces... el profesor puede ser catalogado como casanova, pero eso también en la formación que tenga la estudiante, si se va a meter con él o no... la madurez... si sí va a entablar con él ese tipo... obviamente ese tipo de relación se puede entablar, no veo... un tipo de relación amorosa se puede entablar, no le veo ningún problema a eso (p.10).

### Conclusiones

La alteridad, en el escenario de formación del licenciado en educación física, viene a convertirse en un elemento de tensión frente al instrumentalismo de los procesos educativos que parecen encontrarse vigentes en la formación de profesionales. Es decir, los otros: compañeros y profesores, se presentan de diferentes maneras en el diario vivir formativo; en algunos casos aparecen como “cosas” en el mundo, a las cuales

es necesario referirse por la relación “académica” que se establece con ellas, donde lo importante es la transmisión del conocimiento y una formación profesional que responde más a lo informativo que a lo constructivo.

Pero, por otra parte, el otro aparece también como ruptura de espacios y condicionamientos académicos, surge como apertura hacia nuevos horizontes de sentido, de comprensión y de aprehensión del mundo y del conocimiento; desde este aspecto, el conocimiento más que imponerse o transmitirse, se comparte y se reconstruye constantemente desde análisis críticos, reflexivos y propositivos.

No obstante, se debe aclarar que el instrumentalismo y cosificación del otro es precisamente el detonante de la búsqueda por la alteridad, pues este polo (podría decirse, negativo) es el que permite que surjan otras formas de actuar y de relacionarse entre los sujetos (estudiantes y profesores). Es decir, como lo muestran los hallazgos ya expuestos, ante procesos transmissionistas se reconoce en otros la interlocución y la innovación; así mismo, ante profesores no receptivos se resaltan aquellos que escuchan al estudiante.

Con lo anterior se quiere decir que la alteridad, el respeto a la diferencia y la tolerancia son discursos que surgen como opción ante el reduccionismo, el instrumentalismo del otro y el conocimiento; desde este punto de vista, el sentido de la alteridad en la formación del licenciado en Educación Física, es rebelarse en contra de las actitudes que desconocen al otro como totalmente otro, o parafraseando a Levinas como “infinitamente otro”.

En el sentido expuesto hay tres grandes aspectos que no se deben olvidar en la formación del licenciado en educación física: a) una educación que actualice y entregue los conocimientos disciplinares necesarios, b) la alteridad como elemento pedagógico central que permita al estudiante reconocerse en su proceso formativo, de modo que su formación profesional transite de lo técnico y meramente adquisitivo hacia su construcción humana y social, y c) la corporeidad

y motricidad como las esferas humanas hacia las cuales se dirigen los esfuerzos del licenciado en educación física a pesar de no ser la intención de la investigación.

### *Posibles horizontes por develar*

Siguiendo la idea de los trayectos de reflexión a modo de posibilidad y no de conclusión como cierre, es importante reconocer aquellas ideas que quedan abiertas en este trabajo, pero que requieren un tratamiento especial, un abordaje más amplio para investigaciones independientes.

1. A modo de indagación profunda en la alteridad en la formación del Licenciado en

Educación Física, es posible abordar otras miradas, además de las expuestas en este estudio, es decir, tener en cuenta otros actores como es el caso de los profesores encargados de la formación del licenciado.

2. Quedan sobre la mesa propuestas sobre la construcción de la corporeidad y la motricidad en relación al otro, que permiten la redimensión de la pedagogía.
3. Así mismo, plantear propuestas y diseños pedagógicos que involucren directamente al otro, más allá de los métodos planteados y existentes.

### **Reerencias**

- Aristizábal, P. J. (2005). *Subjetividad, historia y cultura. Estudios Fenomenológicos*. Alejandría Libros.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Dussel, E. (1987). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá, Colombia: Editorial Nueva América.
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la Educación* (cáp. 10). *El hombre ser educable*. Módulo de Educabilidad. Maestría en Educación, I Cohorte. Universidad de Caldas, 2007.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gevaert, J. (1984). *El Problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Girela, M. J. y García, M. E. (2005). Las diferencias de género existentes en el conocimiento profesional docente del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada. *Revista APUNTS 81*. Barcelona, España.
- González, F. (2005). La alteridad en la atención especial del autismo. *Revista Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- Gramigna, A. (2005). La epistemología de la diferencia en la formación educativa. *Revista Perfiles Educativos, tercera época, XVII*, 108. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guía para La Elaboración de Artículos y Proyectos de Investigación Basada en las Normas de la American Psychological Association -APA-.
- Gutiérrez, C. (2003). Emmanuel Levinas o lo excepcional como ética. *Université Paris 8 Vincennes/ Saint Denis*. [http://personales.upv.es/sacuesta/pags/notas\\_archivos/levinas.pdf](http://personales.upv.es/sacuesta/pags/notas_archivos/levinas.pdf).
- Hegel, G. F. (2000). *Escritos pedagógicos*. Traducción de Arsenio Ginzo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hermoso, G. y Equipo -SECYT-. (2005-2007). *Los sujetos portadores de diferencia en la cultura escolar. Un estudio desde la perspectiva de los actores*. Mendoza, Argentina: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2007). *Metodología de la investigación*. 4ta Edición. México: Mc Graw Hill.
- Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, España: Nancea, S.A. de Ediciones.

- Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Traducido por Antonio Pintor-Ramos. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Traducción de José Luís Pardo Torío. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Mallén, M. T. (2003). La alteridad en las clases de inglés. *Revista Estudios de Lingüística Aplicada*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, L. M. (2006). Preguntarse sobre el 'sentido': trazos de una indefinición necesaria. Athenea digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*. No. 10. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Mèlich, J. C. (1983). *Del extraño al cómplice*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- Mèlich, J. C. (2001). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del holocausto*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- Morse, J. M. (2003). *La riqueza de la fenomenología: preocupaciones filosóficas, teóricas y metodológicas*. Módulo de investigación cualitativa. Maestría en Educación. Universidad de Caldas. Noviembre de 2006.
- Murcia, N., Portela, H. y Orrego, J. F. (2005). *La clase de Educación Física: voces que reclaman reconocimiento social. Un imaginario que emerge en los jóvenes manizalitas*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- Portela, H. (2007a). *Por una formación que le dé vida a las palabras*. Módulo de Educabilidad. Maestría en Educación, I Cohorte. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.
- Portela, H. (2007b). *Una formación que se desvanece en la racionalidad técnica*. Módulo de Educabilidad. Maestría en Educación, I Cohorte. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.
- Rentería, P. E. (2004). *Formación de docentes. Un reto para las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Restrepo, L. C. (1994). *El derecho a la ternura*. Bogotá, Colombia: Arango Editores.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI Editores.
- Ríos, M. y Puigdemívol, I. (2006). La educación física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria. *Revista APUNTS 83*. Barcelona, España.
- Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física. PROFESORADO. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8, 001. Universidad de Granada, España.
- Sandoval, C. A. (2002). *Módulo de investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, Colombia: Editores e Impresores Ltda.
- Universidad de Caldas. (2007). Módulo de Educabilidad. Maestría en Educación, I Cohorte.
- Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali, Colombia.
- Zambrano, A. (2002). *El lugar de la didáctica y la pedagogía en la formación de los docentes universitarios: tensiones entre saber disciplinario y pedagógico*. Memorias cátedra emblemática Álvaro Pío Valencia. (Abril 10 y 11). Universidad Santiago de Cali.
- Zambrano, A. (2005a). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zambrano, A. (2005b). Philippe Meirieu: trayecto y formación del pedagogo. *Revista Educere: Ideas y personajes de la educación latinoamericana y universal*, 9, 30.