

¿Qué aprenden los que enseñan? **

José Gregorio Rodríguez*

*Nadie educa a nadie
Nadie se educa solo
Los hombres se educan entre sí
Mediatizados por el mundo
Paulo Freire (1971)*

El legado de Paulo Freire constituye el horizonte de quienes soñamos con una América Latina que rompa las actuales fronteras nacionales y luche decididamente para todos los hombres y mujeres nacidos en este continente puedan tener una segunda oportunidad sobre la tierra (G. G. Márquez 1983). Desde esta perspectiva intentaré elaborar algunas reflexiones en torno al tema que los organizadores del *Congreso Internacional de lo Cotidiano: diálogos y diálogos sobre diálogos*, me solicitaron para participar en este panel.

Las ideas que pondré a consideración se derivan del trabajo que realizamos conjuntamente educadores del mundo escolar y del mundo universitario en diversos lugares de Colombia, a través del Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media -RED-, el cual nace en 1992 y se consolida como un colectivo de carácter interdisciplinario, interestamental, intergeneracional e interinstitucional que estudia la escuela en contexto y promueve alternativas innovadoras de la práctica pedagógica a través del trabajo cooperativo escuela-universidad.

RED ha concebido desde sus inicios a la educación como un factor determinante en la apropiación de la cultura y en el desarrollo humano de los sujetos y ha asumido un compromiso que conlleva “explorar, proponer, impulsar y evaluar experiencias que fortalezcan el sentido público de la educación en cuanto bien al cual tienen derecho todos los miembros de nuestra sociedad” (Rodríguez, 2002: 8). En el transcurso del camino recorrido, hemos venido confirmando la idea de que la escuela se legitima como agencia educativa por su particular relación con el conocimiento y con la cultura y, precisamente por esa relación, a la escuela se le exige poner los saberes fundamentales al alcance de todos para el ejercicio de la ciudadanía, producir conocimiento en los contextos locales, salvaguardar las particularidades culturales y paliar en gran medida la exclusión que genera la sociedad del conocimiento y la información.

Al comienzo nos propusimos un trabajo centrado en la formación del profesorado; bien pronto aprendimos que las acciones formadoras solo cobraban sentido para los participantes si les permitían comprender los contextos en los cuales llevaban a cabo su práctica, acercarse a sus estudiantes como agentes de la educación (y no como pacientes),

* José Gregorio Rodríguez es Profesor Emérito de la Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas y Coordinador del Programa RED de la misma Universidad (www.unal.edu.co/red). Su trabajo de la última década gira en torno a la formación permanente del profesorado, la transformación de la cultura escolar, el trabajo cooperativo Escuela-Universidad y las relaciones comunicación - educación. E-mail: jgrodriiguez@unal.edu.co

** Ponencia publicada en portugués En: Regina Leite García, Edwiges Zaccur e Irene Giambiagi (orgs.) *Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Río de Janeiro, Brasil. DP&A Editora. 2005. ISBN 85-7490-367-1.

resignificar su propio quehacer y reorientarlo con la cooperación de otros colegas. La escuela se convierte entonces en el centro del trabajo formador y nuestro acercamiento a ella cobraba nuevo significado para unos y para otros (profesores de la escuela y de la universidad). Aprendimos también que no era posible formar a los maestros si no estábamos dispuestos a formarnos nosotros mismos, estudiando para aportar elementos válidos para la práctica y re-conociendo la riqueza que cada encuentro nos proporcionaba.

Si bien la escuela comenzó a cobrar sentido en nuestras reflexiones y en nuestros planes de acción, no agotaba una comprensión compleja de las diversas situaciones. Debíamos entonces buscar una comprensión de la *escuela en contexto*, una escuela que se situara en una realidad local, en una delimitación venida del sistema y en una perspectiva del mundo abierto que, en mucho, es proporcionada por los medios y las tecnologías de la información y la comunicación. Así, el Programa RED desarrolla hoy investigación e innovación en tres líneas: el mundo escolar, la gestión y la política educativa y las relaciones entre la comunicación y la educación.

Con el paso del tiempo hemos ido precisando los fines que orientan el trabajo del colectivo:

- Generar y difundir conocimientos sobre el mundo escolar y sus posibilidades de transformación.
- Diseñar y desarrollar alternativas de innovación que potencien la cultura académica en la vida escolar.
- Desarrollar procesos de formación permanente con todos los participantes.
- Generar y consolidar redes de interlocución y cooperación académica entre las personas e instituciones participantes y de ellas con instancias externas.
- Articular procesos de investigación, extensión y docencia buscando un nuevo significado social a la misión de la Universidad.
- Analizar los cambios que conllevan los medios y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para el mundo escolar y explorar alternativas de trabajo con ellos
- Analizar las políticas educativas y su incidencia en la vida escolar buscando aportar elementos fundamentados para la toma de decisiones.

Así mismo, algunas de las notas que caracterizaron nuestra propuesta desde sus inicios son:

- Aportar desde la Universidad elementos que sirvieran para incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media
- Fundamentar nuestro aporte en el fortalecimiento de la capacidad científica de la escuela actualizando y consolidando el saber disciplinar de algunas áreas del currículo y promoviendo la investigación colaborativa entre la escuela y la universidad, tanto en las dinámicas de la enseñanza como en la vida de las escuelas
- Orientar nuestra acción hacia las escuelas como unidades de análisis e intervención y no hacia los individuos, reconociendo que los cambios escolares no podrían ser impuestos desde nuestras perspectivas, sino que surgirían del conocimiento de las instituciones y de los mutuos acuerdos acerca del sentido de las escuelas en sus contextos, los intereses de sus actores y las posibilidades de innovación
- Construir comunidades académicas con equipos de directivos y maestros orientadas a generar saber pedagógico y educativo
- Empoderar las escuelas para que se conviertan en agentes de su propio cambio orientado a resignificar su sentido social (Rodríguez 2002: 6)

La relación entre profesores de la universidad y profesores de las escuelas hace posible una toma de distancia sobre lo cotidiano para que surjan problemas que pueden ser analizados y solucionados de manera cooperativa. Así mismo, la participación del colectivo de la universidad en la escuela puede apoyar procesos de estudio, remisión a fuentes teóricas, tanto disciplinares como educativas y de la misma investigación, hecho que revierte en una dinámica de formación permanente, amén de la necesaria referencia a la escritura como forma de comunicar y de construir memoria. El contacto con los profesores de las escuelas y con los contextos escolares concretos resignifica el sentido y la misión de la universidad en nuestros pueblos y de esa interacción surgen tres niveles de investigación:

- La *investigación sobre el mundo local*, desarrollada conjuntamente por los profesores con los estudiantes, tiene como propósito transformar las prácticas pedagógicas articulando en el currículo los saberes escolares con nuevos saberes (locales, experienciales y universales) y propiciando experiencias que resignifiquen el sentido de la escuela y del saber para la vida de estudiantes y maestros. Se estudian problemas relacionados con el agua en el municipio, la contaminación ambiental, el poblamiento, las migraciones, las formas de vida, la construcción de identidades culturales a partir de procesos de conurbación e hibridación cultural, y las formas diversas de organización de la ciudad.
- La *investigación pedagógica*, la cual consiste básicamente en reflexionar sobre la propia práctica, el ‘saber cómo’, para hacer explícito un ‘saber qué’ o saber pedagógico. Esta investigación da cuenta de las dinámicas seguidas por los colectivos de profesores, de sus resultados y del significado de procesos y resultados para la práctica pedagógica; se inspira en dos principios fundamentales: de una parte, considerar la pedagogía como una disciplina reconstructiva (Mockus & Otros 1994) que surge de la reflexión sobre la práctica y busca sus significados en las teorías pedagógicas; de otra, considerar a los profesores como intelectuales transformadores (Giroux, 1997) y no como meros reproductores (Díaz, 1993). Los profesores producen textos que vienen de su reflexión sobre el proceso seguido y sobre los hallazgos, buscando interpretaciones que se nutren de diferentes corrientes pedagógicas y reorientan su práctica dando luces para iniciar nuevas experiencias.
- La *investigación educativa* que hacemos los profesores de la Universidad y tiene como propósito dar cuenta de los procesos y resultados desarrollados en las instituciones participantes. La investigación educativa, en el sentido en que la plantea Pérez Gómez (1995) se entiende desde una doble perspectiva: produce un conocimiento sobre el mundo educativo y, a su vez, educa a los participantes. Los ‘objetos’ de investigación construidos en esta dimensión atañen no solo a las prácticas pedagógicas, al mundo escolar, a sus transformaciones internas, sino a la articulación de la escuela con sus contextos locales e institucionales (Acevedo, Jurado, Miñana y Rodríguez 1998). Así, las historias de las escuelas y sus roles en los sistemas políticos y en el sistema educativo mismo, y las relaciones que establecen con los conocimientos universales y con otras agencias educadoras como los medios de comunicación, constituyen los asuntos centrales de la pesquisa y la reflexión.

Estos tres niveles de investigación se articulan en una sola dinámica que la hemos llamado *Proyecto de Interdisciplinariedad y Currículo -PIC-*, el cual consiste en acordar con colectivos interdisciplinarios de profesores de cada escuela la incorporación de la investigación sobre el mundo local como elemento articulador del currículo, transformador

de la práctica pedagógica y dinamizador de nuevas formas de relación de las escuelas con sus contextos.

El PIC fundamentalmente busca relacionar la escuela con la vida y dar sentido al quehacer de profesores y estudiantes traspasando la frontera de los estándares, los logros, los exámenes y las calificaciones. Se busca, así mismo, movilizar la escuela hacia formas más abiertas y flexibles de circulación y apropiación del conocimiento; pero, sobre todo, haciendo la apuesta por una escuela para nuestros pueblos de América Latina en el siglo XXI, que deje de ser una reproductora (Bourdieu & Passeron 1981) y transmisora del legado cultural hegemónico (Durkheim 1979) y pueda resignificarse social, académica e históricamente rescatando la memoria de los pueblos en la que se inscribe, produciendo un saber sobre el mundo local y poniendo en diálogo los saberes locales y experienciales con los universales y escolares. Quizá estas formas de resistencia le permitan a nuestros pueblos sobrevivir a la gran catástrofe de la globalización capitalista.

Por la formación y experiencia de los profesores de la universidad, propusimos a los colectivos escolares que exploraran alternativas de adelantar sus proyectos en torno a dos temas centrales: la *educación ambiental* y la *educación urbana*, pues los dos generan interés y entusiasmo en los estudiantes, promueven el trabajo interdisciplinario, son campos fértiles en problemas, estimulan un trabajo a mediano y corto plazo, son relevantes para organizar el currículo, tematizar problemáticas locales y rescatar saberes tradicionales y experienciales que están ausentes en las propuestas curriculares oficiales y propician la formación de ciudadanías activas.

Estos dos temas generadores impulsaron a los colectivos de cada escuela a explorar con sus estudiantes algunas preguntas de investigación que hicieran posible un trabajo de investigación-educación a dos o tres años. Asuntos tales como ¿Qué agua bebemos los galaperos? (en un municipio que debe consumir agua sin tratar procedente del río Magdalena, la mayor alcantarilla de Colombia), o ¿Cómo se construye la ciudadanía en Soledad? (un municipio que pasó de 38.000 habitantes en 1964 a 400.000 en el año 2000), fueron formuladas entre los 14 colectivos iniciaron el proyecto.

Aunque los diversos objetos comparten ciertas lógicas de construcción y de desarrollo al interior de cada línea, no son asimilables los unos a los otros, pues la particularidad de las preguntas le otorga un significado distinto a los caminos trazados por cada uno de ellos. Los proyectos de educación ambiental han logrado identificar problemáticas y conocer las representaciones, tradiciones, leyendas y prácticas de las comunidades locales y se han elaborado propuestas de solución a los problemas encontrados en las cuales la escuela pueda ser partícipe. Los proyectos de educación urbana, teniendo la ciudad como eje de estudio, han desarrollado proyectos orientados a conocer cómo es el hábitat (su evolución a través del tiempo y las implicaciones que ha tenido para la transformación del paisaje y la configuración de determinadas relaciones entre el espacio y el hombre), han preguntado por los orígenes y caracterización de sus habitantes y por la formación de ciudad y la construcción de ciudadanías a través de las múltiples formas de organización y participación de los vecinos de las localidades en las que se circunscriben sus colegios.

Los procesos de formación mutua se llevan a cabo a través de cuatro tipos de actividades

- El trabajo independiente del colectivo de cada colegio a través del cual se planea, desarrolla, evalúa y sistematiza cada proyecto.
- El acompañamiento *in situ* a los colectivos de profesores.
- El diálogo a distancia entre los profesores de los colectivos y los profesores de la Universidad
- Los encuentros regionales o nacionales

En los procesos de investigación, innovación y formación participan cinco tipos de ‘agentes principales’ (profesores y estudiantes de la Universidad y directivos, profesores y estudiantes de los colegios) y varios tipos de ‘agentes secundarios’ (padres y madres de familia, líderes y miembros de las comunidades locales, funcionarios públicos y profesionales que apoyan procesos desde la Universidad).

Algunos aprendizajes

Como colectivo humano y como proyecto interinstitucional, hemos aprendido y seguimos aprendiendo como personas y como instituciones. Los rasgos que hoy nos caracterizan han sido aprendidos por nuestra acción, la reflexión y el diálogo con los maestros y los estudiantes. El horizonte que da sentido a nuestro trabajo se ha hecho cada vez más contextual y, por tanto, más político, hecho que no es fácil en una sociedad que considera las perspectivas críticas como altamente peligrosas y excluye (o elimina) a quienes no siguen el pensamiento único y o no se circunscriben a las recetas de acción que se dictan desde la dirección de la sociedad y el estado.

Quizá nuestro mayor compendio de aprendizajes es el que se relaciona con las rupturas que proponemos y hemos venido logrando con lo que se denomina una educación tradicional o una educación funcional. Veamos algunas:

- Romper la tradicional *separación entre escuela y vida*. Ante todo consideramos la escuela como un lugar de vida y para la vida y por ello se busca debilitar las fronteras entre el mundo que rodea a la escuela, su entorno, y la actividad escolar. De este debilitamiento surge la primera idea innovadora: formular y organizar el currículo a partir de hechos de la vida real de los actores (profesores y estudiantes). Por ejemplo: ¿qué agua consumimos?, ¿de qué lugares vinieron nuestros padres o abuelos?
- Romper la separación entre *conocimiento cotidiano y conocimiento escolar*: Derivada de la anterior ruptura, se reconoce que la vida local entra al aula mediada por los imaginarios que niños y maestros tienen sobre ella y se convierte en discurso que permite tematizar “la realidad” (Freire 1969, 1971). Paralelo con la entrada de la vida cotidiana, de las realidades locales, entran los saberes locales, también las tradiciones locales, lo ancestral, ‘lo nuestro’ para ponerse en diálogo con los saberes escolares que tienen carta de ciudadanía de tiempo atrás en el aula (las matemáticas o las ciencias). Otorgar carta de ciudadanía a los saberes locales implica que reconocemos su valor en la formación de identidades, en la conservación y recreación de nuestras culturas y en la promoción de las diversidades.
- La entrada de las realidades y los saberes locales a la escuela sólo puede darse a través de *procesos de investigación* que permitan a niños y profesores conocer el entorno y construir categorías conceptuales en torno a él. Así, la tercera ruptura consiste en formular un proceso educativo en torno a la investigación y a la tematización de lo local propiciando una “toma de

conciencia” (Freire 1975). El currículo deja de ser pensado exclusivamente por los profesores como los códigos de la cultura que los maestros deben transmitir y los estudiantes deben aprender. Se organiza en torno a la pregunta ¿qué queremos saber de nuestro entorno?

- La organización del currículo en torno a preguntas de investigación que se articulan una con otra y entre un periodo y otro del año escolar en forma armónica, pensada y estructurada por los profesores y por ellos con los estudiantes establece una ruptura profunda con cualquier propuesta tradicional de currículo puesto que debe abrirse a las posibilidades de una lógica de investigación en la cual *se produce un conocimiento social nuevo* y no meramente la reconstrucción de uno ya existente que debe ser apropiado. Seguramente, los procesos de investigación, los conceptos venidos de las disciplinas y las estrategias pedagógicas ya se ofrecen a profesores y estudiantes, pero el saber sobre el mundo local, producido de manera sistemática y organizada a través de procesos de investigación igualmente sistemáticos y organizados es un saber nuevo para la escuela y para la comunidad.
- En torno a la producción de conocimiento local confluyen diversas disciplinas y lo hacen tanto desde la escuela como desde la universidad. Además de las disciplinas tradicionales del *syllabus*, a la escuela comienzan a entrar nuevas disciplinas que se requieren para la *comprensión compleja de problemáticas locales*, (Morin 1994) tales como el urbanismo, la demografía, las teorías migratorias, la economía o la estadística, rompiéndose la tradicional fragmentación entre los saberes escolares y entre éstos y otras disciplinas que aportan elementos fundamentales para la formación del ciudadano del siglo XXI. De esta manera se promueve la construcción conjunta de los objetos de estudio que permiten a cada miembro de los equipos de profesores aportar desde el saber disciplinar que domina y se genera *un saber interdisciplinar* que tiene necesariamente huellas de los saberes disciplinares, pero que los trasciende y los resignifica (Miñana 2000).
- Para lograr una visión compleja de los entornos locales y darle significado desde diversos enfoques se requiere el trabajo en *equipos de profesores* que logren formularse una pregunta común y busquen dar respuesta desde su propia tradición disciplinar, con la condición de compartirla con los otros miembros del equipo; de lo contrario, solo se llegará a “armar retazos” y no visiones holísticas. La ruptura del *‘feudalismo escolar’* que promueve participación democrática de varios profesores; redimensiona los saberes, pues dejan de existir asignaturas vitales y ‘costuras’, porque todas aportan a la construcción compleja del objeto de estudio y de su comprensión.
- El trabajo en equipo requiere que sus miembros prefiguren la ruta que se seguirá y, para ello, deben trazarse metas, asignar responsabilidades, calcular tiempos, recursos, capacidades; programar las actividades, verificar logros; es decir, *trabajar formulando, diseñando, desarrollando y evaluando proyectos*. Proyectos que deben ser cortos, claros, precisos, alcanzables por los estudiantes en un periodo de dos o cuatro meses. Esta ruptura con la rutina y la monotonía constituye un factor decisivo de resignificación de la escuela para sus habitantes.
- De otra parte, la posibilidad de llevar a cabo un proyecto de investigación sobre un tópico local en un corto periodo, solo es posible con el *trabajo cooperativo de profesores y estudiantes en un auténtico encuentro intergeneracional* que implica tanto la guía del profesor como su ejemplo. Ejemplo que puede darse igualmente en el acierto o en el error, pues si se comenten errores y se reconocen, seguramente, el aprendizaje es más rico.
- Esta propuesta de trabajos de investigación sobre los entornos locales en la escuela como articuladora del currículo requiere de la *flexibilidad de la Organización escolar* para variar

tiempos, espacios, recursos, actores, acciones pero, también saberes; pues no solo los saberes escolares son pertinentes y suficientes para entender el mundo: otros saberes pueden entrar a la escuela y con ellos sus portadores.

- La gestión del proyecto implica una alteración del currículo, no solo de los grupos involucrados, sino de toda la escuela; por tanto, *la gestión curricular y la gestión institucional se ven alteradas*, pues procesos abiertos de acción que aceptan rutas y senderos diversos no pueden ser administrados con lógicas cuadriculadas de horas/día, días/semana y semanas/año.
- Así mismo, *la participación de otros actores* en los procesos de búsqueda de la información y construcción del saber necesariamente conllevan cambios en las formas de participación de los estudiantes, los padres y la comunidad en los órganos de gobierno.

Considerar a los profesores como intelectuales que producen el saber pedagógico (Giroux, 1997) para orientar la práctica pedagógica exige pasar de las buenas intenciones que pretenden lograrse a través de ‘investigaciones’ terminales en procesos de formación del profesorado para ser encarnadas en la vida escolar. Es muy distinto contar con un profesor investigador aislado en la escuela que generar las condiciones para hacer posible dicha misión en escuelas ‘comunes y corrientes’ que viven otros ritmos y deben responder a las múltiples demandas del sistema y de la sociedad. Por ello, una cooperación de mediano y largo plazo entre la Universidad y la Escuela requiere no solo de condiciones mínimas en las dos instituciones, sino de compromisos vitales entre los participantes, hecho que en nuestra experiencia se ha venido logrando por los vínculos que creamos los profesores de los diversos colectivos (escuelas y universidad) entre nosotros y de todos con los estudiantes, las comunidades, las instituciones y los proyectos.

Hemos aprendido que el estudio del entorno local no riñe con el ideal de formar ciudadanos del mundo; por el contrario, niños y maestros desarrollan una sensibilidad de “reconocer la humanidad en el desconocido, en el otro” (Nussbaum, 1999: 161), que siendo próximo es extraño y que muchos otros, en tierras lejanas, también merecen ser reconocidos como parte de la humanidad. Ese reconocimiento también sensibiliza para sentir los problemas como propios e impulsa a participar en su solución, pues “no es que lo local sea mejor ‘per se’, sino que esta es la manera más sensata de hacer el bien” (Ibid: 164).

Hemos aprendido a través de nuestra propia vivencia aquello que algún día estudiamos en las aulas universitarias acerca de la educación y por ello queremos rescatar y volver a poner sobre la mesa la necesidad de reflexionar sobre el sentido originario de la educación: *Educare* significa acompañar a cada sujeto para que emerjan las manifestaciones humanas que lleva dentro, su fin central, es pues, facilitar la emancipación de las ataduras de la ignorancia. El acto educativo es un acto liberador que apela a la razón a través del diálogo para que cada persona reconozca tanto su riqueza interior como las características de su cultura y las ponga en interacción con el propósito de tomar las riendas de su propio destino y de participar con otros en la construcción de la historia.

Si bien, la actuación de cada sujeto en su relación con sus semejantes puede considerarse como un acto que performa al otro y lo interpela para entrar en relación intersubjetiva, el ejemplo como forma de educar y la imitación como expresión del aprendizaje, defendidos por algunos como la forma más auténtica de educar, sólo puede ser considerada como una

práctica emancipadora -y no como un mero ejercicio de adiestramiento- si apela a la racionalidad del co-actuante para hacer suya la actuación de manera libre y conciente.

En su sentido más profundo, educar no significa enseñar y mucho menos entrenar para pensar, actuar o sentir de una determinada manera. Educar significa abrir horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la invención cotidiana de la vida en sociedad.

La tragedia de la globalización homogeneizadora que impone un pensamiento único como 'la vía para el desarrollo' consiste en eliminar las posibilidades de invención que cada sujeto individual y colectivo tiene como deber, reduciéndolas a unos estándares clasificatorios, los cuales se relacionan con la ganancia como fin último. Estos patrones de comportamiento estimulan el individualismo a ultranza, la competencia y el éxito como valores supremos y destruyen los esfuerzos milenarios por hacer de la solidaridad, la verdad y el goce de la vida los elementos básicos de la condición humana (Miñana & Rodríguez 2003).

Tal vez la disfuncionalidad que presentan los pueblos de América Latina con respecto al modelo unificador que los hace ver atrasados, lentos, perezosos, ineficaces e ineficientes no sea un lastre, sino un mecanismo de resistencia que nuestras gentes han inventado para salvar aquello que constituye la esencia de la humanidad: su diversidad. La educación para nuestros pueblos debe entonces construirse sobre el reconocimiento en cada sujeto y en cada colectividad de una historia personal y colectiva para que sirva de fundamento de cada acto pedagógico y sobre el cual se encuentren diversos sentidos para el saber universal.

Un compromiso académico, ético y político de buscar otras alternativas para nuestros pueblos, constituye el motor que nos impulsa. En este sentido, compartimos nuestro posicionamiento con algunas propuestas que se adelantan en América Latina pues creemos en la escuela y la valorizamos, estamos comprometidos con la democratización de la sociedad y con la socialización del conocimiento, defendemos la participación de la comunidad en las decisiones, rechazamos los principios pedagógicos que pauta el neoliberalismo, buscamos respetar el universo cultural del estudiante y romper las barreras entre la cultura popular y la erudita (Moreira, 2002). Esperamos que nuestra propuesta y nuestros aprendizajes hagan posible la interlocución y cooperación con otros grupos que trabajan por propósitos similares.

Referencias

- Acevedo, M., F. Jurado, C. Miñana & J-G. Rodríguez. 1998. La investigación en el Programa RED. *En: Programa RED. La Investigación en la Escuela*. Memorias del Seminario realizado en Bogotá en diciembre de 1997. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bourdieu, P. & J-C. Passeron. 1981. La Reproducción. Barcelona: Laia.
- Díaz, Mario: 1993. El Campo Intelectual de la Educación en Colombia. Cali: Universidad del Valle.
- Durkheim, E. 1979. Sobre la educación. *En: Educación y Sociología*. Bogotá: Linotipo.
- Elliot, J. 1994. La Investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Freire, P. 1969. Educación como práctica de la Libertad. Bogotá: Ed. Convergencia.
- _____. 1971. Pedagogía del Oprimido. Bogotá: Studio 3.
- _____. 1975. La desmitificación de la concientización. Bogotá: América Latina.
- García Márquez, G. 1983. La soledad de América Latina. (Conferencia Nobel 1982). Cali: Corporación Editorial Universitaria de Colombia.
- Giroux, H. 1997. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Miñana, C. 2002. Interdisciplinariedad y currículo. *En: Miñana, C. (Ed.). Interdisciplinariedad y currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad. Memorias del V seminario internacional. Bogotá, Junio 19-23 de 2000: 1-48*. Bogotá: Programa RED, Universidad Nacional de Colombia.
- Miñana, C. & Rodríguez, J-G. 2003. La educación en el contexto neoliberal. *En: Restrepo, D. (Ed.). La Falacia Neoliberal. Crítica y alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 285-321.
- Mockus, A. & Otros. 1995. Las fronteras de la escuela: articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extra escolar. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moreira, A-F-B. 2002. El campo del curriculum en Brasil: perspectivas y reformas. *En: Miñana, C. (Ed.). Interdisciplinariedad y currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad. Memorias del V seminario internacional. Bogotá, Junio 19-23 de 2000: 49-74*. Bogotá: Programa RED, Universidad Nacional de Colombia.
- Morin, E. 1994. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, M. 1999. Los límites del patriotismo. Barcelona: Paidós.
- Pérez-Gómez, A. 1995. Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. *En: Gimeno, J. & A. Pérez. Comprender y transformar la Enseñanza*. 4a. Ed. Madrid: Morata.
- Programa RED, Universidad Nacional de Colombia. 2000. Currículo, interdisciplinariedad y trabajo cooperativo: proyectos escuela-universidad en educación ambiental y educación urbana. Proyecto de Investigación. Bogotá.
- Rodríguez, J-G. 2002. *Imbricación y aprendizaje mutuos. Una perspectiva de la Extensión Universitaria*. Ponencia presentada en el Encuentro sobre Extensión Universitaria organizado por la Asociación Colombiana de Universidades -ASCÚN-. Bogotá.