

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD CIENTÍFICA
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA



COOPERACIÓN ESCUELA-UNIVERSIDAD
Y CONSTRUCCIÓN DE CURRÍCULO[§]

José Gregorio Rodríguez *
Juan Carlos Garzón **

Bogotá, Junio de 2003

El texto que se presenta a continuación intenta dar cuenta de las *relaciones de cooperación entre la Escuela y la Universidad* en el marco del Proyecto Interdiscipliniedad y Currículo (PIC), que constituye el eje de trabajo del Programa RED^{***} de la Universidad Nacional de Colombia en la línea del “mundo escolar”. A través de este proyecto, que se lleva a cabo de manera cooperativa con catorce escuelas de diversos lugares del país - grados cero a undécimo-, se busca explorar alternativas de transformación de la cultura escolar introduciendo la investigación sobre el contexto local como eje central de la dinámica curricular (Freire, 1969, 1971) y articulando los saberes de las diversas disciplinas que confluyen en la escuela (Miñana, 2002) para construir con los estudiantes comprensiones complejas de la realidad (Morín, 1994), que vayan más allá de la enseñanza aprendizaje.

1. La relación Escuela-Universidad: entre la operatividad técnica en el sistema y la construcción de proyectos sociales alternativos

Poco a poco se ha ido configurando una comprensión de nuestra actualidad histórica como época de la disolución del proyecto moderno, la cual tiene que ver con su tergiversación al haber sido asimilado a unos puros procesos de modernización. La disolución constituye una forma de olvido del proyecto moderno. Como tal, avanza sobre sus consecuencias sin detenerse a pensar en ellas y se da como un proceso cada vez más complejo de racionalización, esto es, de disciplinamiento y control del mundo de la vida. Un correlato de la racionalización y por ende de la disolución del proyecto moderno, es la desestructuración del espacio público como espacio de constitución, construcción y

[§] Este texto se encuentra publicado en: Leite, R. y A. F. B., Moreira. *Curriculo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*. Sao Paulo: Cortez, 2003 pp.209-253

* Profesor Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Coordinador del Programa RED.

** Estudiante de Psicología. Asistente del PIC.

*** Una información más completa, incluidos textos en línea, puede consultarse en www.unal.edu.co/un/red

ejercicio de ciudadanía, y su configuración como una plataforma clave para la invasión del capital y de los intereses privados en tal racionalización.

La sociedad de la información y el conocimiento, nombrada así por el estatuto que en ella tiene el saber como un insumo fundamental en los procesos de producción material y simbólica y por la constitución de una red planetaria de comunicación, constituye el contexto desde el cual y para el cual operan los procesos de modernización y la expropiación de lo público en la actualidad.

La consolidación de una economía de mercado a nivel global; la modelación de experiencias culturales por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías con la consiguiente configuración de una cultura de masas; y la pérdida de legitimidad política del Estado y del sistema democrático son tres rasgos que traen implícito un cambio en la consistencia del saber y de la pragmática que la modernidad asignaba a ese saber. De este modo, cuestionan la naturaleza y la existencia de instituciones tan típicamente modernas como la universidad y la escuela.

El cambio en el estatuto del saber, la mutación en sus modos de producción, circulación y apropiación y de las pragmáticas implicadas, han hecho que “los saberes escapen de los lugares sagrados” (Martín Barbero, 2002), de la universidad y de la escuela. En este sentido, las dos instituciones destinadas por la modernidad a generar y difundir el saber que requería la constitución del espacio público como espacio de deliberación sobre el bien común, comienzan a ser cuestionadas en su fundamento.

La universidad que por naturaleza es el lugar “de todos los dominios relevantes del discurso que reflejan, en su conjunto, la suma total del conocimiento humano, un verdadero universo de actividades intelectuales” (Wittrock, 1996: 381) en la actualidad “corre el peligro de perder el *sine qua non* de su existencia: conservar, hacer avanzar y diseminar el conocimiento independiente” (Ibíd.:364) toda vez que la especialización exponencial en los saberes y las demandas del sector productivo, hacen que privilegie los dominios del discurso que son funcionales a la lógica del mercado. Actualmente “...ser universitario no significa pertenecer a un foro donde puedan interrogarse críticamente las condiciones de producción del saber instituido, sino pertenecer a un nodo de saber/poder en el que tan sólo se producen conocimientos que refuercen la operatividad tecnológica del sistema” (Castro y Guardiola, 2002: 187).

La escuela y la universidad, con sus rituales y sus fórmulas, se encuentran en una situación contradictoria: por un lado, se las considera como cargas onerosas para los estados, porque no repercuten de manera directa en la cualificación de los países para competir en una economía que se sustenta en desempeños técnicos. Por otro, como agente de cultura y de conformación del ciudadano a través del saber ilustrado, la escuela recibe un sujeto constituido de hecho por los medios de comunicación y para el cual ya no tiene efecto ni sentido el mensaje modernizador; más aún, ese mensaje empieza a ser percibido como ruido en el marco de los intercambios masivos de comunicación.

Con la pérdida del sentido de lo público, la escuela y la universidad comienzan a vincularse a la lógica del mercado incorporándose como instancias claves para la racionalización y el

control. En este sentido, uno de los escenarios que se va configurando para su relación es el denominado ‘sistema educativo’, a través del cual las dos instituciones se tornan funcionales entre sí bajo los apelativos de educación básica y educación superior.

Si observamos la *relación Escuela-Universidad* desde la perspectiva del capitalismo, dicha relación estaría definida por la articulación de dos niveles distintos en un único proceso determinado por agentes de producción económica. En este proceso, la universidad hace avanzar el conocimiento científico y tecnológico que requieren los procesos de producción a gran escala y, la escuela, por su parte, debe incidir desde abajo en la configuración del mundo de la vida como una plataforma para el avance tecnológico y el consumo.

Ahora bien, la disolución del proyecto moderno deja sin valor los grandes relatos que legitimaban el orden social y permite el surgimiento de un ‘pensamiento débil’ (Vattimo, 1990) que intenta precisamente comprender esa actualidad histórica sin apelar para ello a esos grandes relatos, sin la pretensión de constituir esquemas rígidos de interpretación con miras a dominar el desorden cultural que caracteriza a tal época.

Desde ese pensamiento se trazan nuevas vías para la construcción de proyectos sociales democráticos, toda vez que la idea de democracia comienza a ser desligada de la tarea emancipadora del estado nación para configurarse de nuevas maneras por la importancia que se otorga a su construcción desde la vida cotidiana de los sujetos. La democracia, antes que implicar la adscripción de los sujetos a las identidades abstractas propuestas por el estado nacional (imaginario de patria, de historia, de rumbo) conlleva la necesidad de que los sujetos elaboren su propia identidad y definan el marco de sus actuaciones sociales.

La democracia se construye entonces, desde abajo, no como el desarrollo progresivo y ordenado de una idea de ciudadanía que se tiene clara de una vez y para siempre, sino como la re-creación constante y conflictiva del propio mundo de la vida. La ciudadanía, en este sentido, emerge desde el trasfondo del cambio en las relaciones entre los sujetos y no simplemente como la adscripción de ellos a un nuevo ideal de ciudadano, propuesto desde una instancia diferente al Estado.

La *relación Escuela-Universidad*, desde la perspectiva de la construcción democrática de la sociedad, toma entonces, un significado completamente distinto al que le asignan los procesos de racionalización, en el marco de los cuales se reduce a la relación técnica entre dos niveles del sistema educativo. En un contexto democrático es posible considerar dicha relación como la articulación que pueden lograr estas dos instancias entre sus respectivas misiones educativas determinadas por su particular relación con el saber, orientada a configurar nuevos procesos de construcción de ciudadanía que respondan a las encrucijadas de las actuales sociedades.

La *relación Escuela-Universidad* no puede ser establecida de una vez y para siempre, sino que aparece como una estructura flexible, que haga posible el surgimiento y la resolución de las contradicciones que son inherentes a la construcción de la democracia. El contenido de la relación es, entonces, la idea de ciudadanía que legitima el sentido de la educación en una sociedad. Si la ciudadanía se concibe tan sólo en términos de ciudadanos/consumidores (García Canclini, 1995) que se repliegan al mercado como instancia de legitimidad política

y orgánica y, por ende, la educación se reduce a la cualificación de los agentes de producción económica, la relación no constituye otra cosa más que la interacción entre dos niveles de un único proceso formativo. Por el contrario, si se considera que la ciudadanía implica un proceso de afirmación de las diferencias tanto subjetivas como culturales ante la homogeneización que promueve el funcionamiento autónomo del mercado, entonces la relación se constituye en un campo de producción, circulación, apropiación y validación del conocimiento requerido para la construcción de proyectos sociales alternativos, en el cual la universidad opera desde y sobre códigos culturales especializados y la escuela lo hace desde y sobre los códigos culturales de dominio público.

Así, aunque actualmente la universidad tiende a privilegiar cada vez más la producción y difusión de unos saberes técnicos que refuerzan “la operatividad técnica del sistema”, y va cobrando una “naturaleza anónima y burocrática” caracterizada por “la distancia que existe entre las afirmaciones retóricas que invocan la realidad de una comunidad de catedráticos, profesores y estudiantes, por un lado y, la misma ausencia de un sentido vivo e intelectual de cohesión y comunidad, por el otro” (Wittrock, 1996: 380), paradójicamente, es tal vez el único lugar que aún puede conservar el conocimiento independiente, sin consideración de su relevancia performativa, de su aplicabilidad técnica.

Ante los procesos de modernización y de globalización económica y cultural que han conducido, bajo la lógica de una racionalización conducente al máximo beneficio del capital, a una destrucción sin precedentes del planeta, a la pauperización de las condiciones de existencia de millones de personas y a la exclusión y genocidio cultural de las naciones del tercer mundo, la universidad aparece así como posibilidad de una “defensa del carácter propio del capital cultural no hegemónico (...) no porque sea valioso para las comunidades del sur global, sino porque resulta válido para toda la humanidad” (Castro y Guardiola, 2002: 188).

En este sentido, desde el Programa RED, que ha trabajado durante diez años con diversas escuelas del país esperando con ello contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, se percibe que ese mejoramiento no puede consistir únicamente en la cualificación de los modos de enseñanza aprendizaje, toda vez que con ello se corre el peligro de desconocer que “la globalización hegemónica de la educación (...) en el seno del capitalismo global constituye una seria amenaza para la supervivencia cultural de la humanidad, en la medida en que borra o invisibiliza el espacio discursivo abierto por actores globales subalternos” (Ibid: 187). El mejoramiento de la calidad de la educación exige una capacidad de respuesta, desde la universidad y la escuela, a las encrucijadas económicas, culturales y sociales de nuestras sociedades y a la amenaza de extinción de los pueblos de la periferia.

2. El PIC como campo de trabajo conjunto entre la escuela y la Universidad

El Programa RED en su filosofía, 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. Nuestros aportes deben propender porque todos los colombianos tengan acceso a una educación de la mejor calidad que les permita apropiarse del legado universal, estimulando el desarrollo de una identidad propia como sujetos y como miembros de una colectividad particular, para ser ciudadanos del planeta aportando a la construcción de un mundo que disfrute la diversidad y haga posible la equidad en la diferencia. (Rodríguez, 2002: 8).

Ahora bien, el sentido del Programa RED y su compromiso con la sociedad son indisociables del carácter de las preguntas que ha sostenido por diez años sobre la escuela. ¿Qué diferencia a la escuela de otras agencias educativas? ¿Qué escuela requieren nuestros pueblos en el siglo XXI con miras a la formación de sus ciudadanos? 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 para el ejercicio de la ciudadanía al alcance de todos, 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.

La relación de trabajo cooperativo que el Programa ha construido con las escuelas, está mediada por la cultura académica que busca hacer del ejercicio intelectual el eje de la vida escolar y universitaria:

La escuela realiza los procesos de socialización a través de la acción intersubjetiva mediada por los saberes. La cultura que en ella se teje está estrechamente asociada a las formas de apropiación, transformación, generación, comunicación y validación de los saberes. A esta dinámica se le denomina *cultura académica* y es considerada como el eje de la vida escolar.

La *cultura académica* se distingue de otros ambientes culturales al menos por cuatro rasgos básicos: el *estudio permanente*, la *investigación*, el *debate argumentado* y la *escritura*. Una Escuela donde directivos, profesores y estudiantes estudian por gusto y no por cumplir, la investigación sobre los diversos campos del conocimiento y sobre la propia realidad circundante alimenta el trabajo, donde el debate sobre los saberes y sobre las realidades exige razones y no meras opiniones, y donde los escritos de los diversos actores circulan en carteleras, periódicos escolares, textos de estudio u otros medios, sin duda brindará una educación de buena calidad (Rodríguez, 1997: 14-15)

El conocimiento ha sido el eje articulador del trabajo de RED con las escuelas a través de tres dimensiones de estudio y acción, que toman forma a partir de la elaboración de proyectos: *Disciplinar*, *Institucional* y *Vida Cotidiana*. Desde la dimensión *Disciplinar*, se han logrado desarrollos tanto en lo monodisciplinar como en lo interdisciplinar, desde la dimensión *Institucional* se ha consolidado un trabajo que combina la acción con la investigación acerca de la gestión y del papel del directivo, y desde la dimensión de *Vida Cotidiana* se ha apuntado a la comprensión de fenómenos complejos de las relaciones entre los sujetos en el entramado de la cultura escolar.

Precisamente por la importancia que cobra la relación con el conocimiento en la propuesta del Programa RED, los desarrollos en cada una de las dimensiones de estudio de la escuela han conllevado a la necesidad de que muchos de sus interrogantes sean considerados desde el campo del currículo. En efecto, una propuesta que se fundamenta en el trabajo en torno al conocimiento no puede desconocer que, en la actualidad, en la llamada sociedad de la

información y el conocimiento, el currículo determina qué saber puede ser considerado como legítimo para la sociedad, de una manera tal que ésta puede hacer de la escuela tanto un factor de exclusión de las minorías culturales como un factor de construcción de tejido social a partir del reconocimiento de las diferencias culturales.

Con los proyectos interdisciplinarios curriculares, la Universidad pretende incidir en la transformación de la cultura escolar. Al hacerlo entra en un campo que tradicionalmente ha sido definido por el Estado, en la medida en que éste ha pretendido preservar a través del currículo la identidad nacional, y que finalmente ha sido modelado por las prácticas pedagógicas de los maestros.

La producción de conocimiento local, el trabajo interdisciplinar y la lógica de trabajo por proyectos aparecen como elementos consustanciales al *PIC* e implican que la Escuela y la Universidad se relacionen entre sí desde la lógica de producción, circulación, apropiación y validación del conocimiento. Para cada institución, esta lógica se inscribe en la tarea educativa que le es propia: para la Escuela opera en el marco de la configuración de los saberes escolares como códigos de dominio público y la formación de las nuevas generaciones, mientras que para la Universidad lo hace en función del avance del conocimiento especializado sobre la educación y la escuela y la constitución de comunidades académicas en el campo de la educación.

Los *PIC* presuponen entonces el despliegue de un contexto de trabajo en el cual la acción no posee el carácter tecnocrático que generalmente está asociado a las prácticas curriculares, toda vez que el trabajo conjunto entre la escuela y la universidad rompe, a través de estos proyectos, la tradicional separación entre escuela y vida, organizando el currículo a partir de hechos de la vida real de los actores escolares. Se rompe, además, con la separación entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar, se posibilita la entrada en la escuela de los saberes de las culturas locales, se promueven diversas prácticas con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se busca incidir en las formas diversas de gestión tanto de los proyectos como del currículo o la institución y se fortalecen relaciones democráticas entre profesores y estudiantes y entre la escuela y la comunidad.

La entrada de los saberes locales en la escuela se da a través de procesos de investigación cooperativa entre la universidad y la escuela, pero también entre los niños y los maestros. El proceso educativo, que tiene lugar en torno a la investigación y el desarrollo curricular, no supone ya la mera transmisión de contenidos, sino que se organiza en torno a las preguntas que una comunidad educativa puede generar sobre su realidad local. La organización del currículo en torno a preguntas de investigación conlleva la producción sistemática de un conocimiento social nuevo y relevante para la escuela y la comunidad.

En torno a la producción de conocimiento local confluyen diversas disciplinas y lo hacen tanto desde la escuela como desde la universidad. A la escuela comienzan a entrar nuevas disciplinas que se requieren para la comprensión compleja de problemáticas locales, tales como el urbanismo, la demografía, las teorías migratorias o la estadística, rompiéndose la tradicional fragmentación entre los saberes escolares. De esta manera se promueve la construcción conjunta de los objetos de estudio que permiten a cada miembro de los equipos de profesores hacer aportes desde el saber disciplinar que domina.

Todo lo anterior se enmarca en tres ámbitos de trabajo definidos para la *relación Escuela-*

Universidad: La investigación, la innovación y la transformación de la cultura escolar. La riqueza y complejidad del *PIC* reside tanto en la acción que se ha desplegado en los tres ámbitos como en los sentidos e interpretaciones que se han hecho de ellos y de sus interrelaciones. En lo que sigue se busca comunicar un panorama de la dinámica del proyecto en cada uno de sus ámbitos.

3. La cooperación Escuela-Universidad en los ámbitos de la Investigación, la Innovación y la Transformación de la cultura escolar

Los ámbitos de la investigación, la innovación y la transformación de la cultura escolar se consideran como campos de significación de la *relación Escuela-Universidad* que se han ido delimitando a partir de los sentidos producidos en el proyecto. La investigación, considerada como el motor inicial del proceso, por su importancia y novedad en el mundo escolar, ocupó la mayor parte del tiempo en esta primera etapa del proyecto; de ella se derivan ya algunas prácticas innovadoras y transformaciones en la cultura escolar. Por esta razón, en este texto, se da mayor atención al ámbito de la investigación y se mostrarán los avances que se han ido alcanzando en los otros dos.

3.1 La relación Escuela-Universidad en el ámbito de la investigación

La cooperación Escuela-Universidad se circunscribió de manera más clara a este ámbito, porque a partir de él debían tomar forma los proyectos de investigación sobre el mundo local que articularían la investigación pedagógica y las transformaciones curriculares en las escuelas participantes. En este ámbito se formularon entonces los acuerdos entre la Universidad y las escuelas que permitieron consolidar un trazado general de la investigación, definir y construir unos objetos de investigación, los roles y posibilidades para los sujetos investigadores y el horizonte metodológico para los proyectos curriculares interdisciplinarios.

Estos acuerdos no se establecieron sobre la base de definiciones a ‘priori’ de lo que es o debe ser la investigación, sino que se construyeron en la medida en que la Universidad y la Escuela interactuaron en la construcción de los *PIC*. La investigación, en este sentido, no fue propuesta de una manera normativa, sino que iba siendo apropiada, reformulada e interpretada por los participantes en el ejercicio mismo de formular las preguntas de investigación, los objetivos de los proyectos, las metodologías, etc.

3.1.1 Trazado general de la Investigación

La Investigación en el *PIC* se realiza en tres dimensiones: Investigación educativa, Investigación pedagógica e Investigación sobre el mundo local. Estas dimensiones configuran un entramado que compromete de manera distinta a los participantes y a las dos instituciones.

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, constituyen los asuntos centrales

de la pesquisa y la reflexión. Son los profesores de la Universidad los responsables de esta dimensión por cuanto las fuentes de las que deriva su información son las escuelas participantes, ubicadas en diversos lugares de la geografía nacional y con características institucionales diversas.

Esta dimensión de la investigación se ha construido a lo largo de la historia del Programa RED de una manera tal que, a la vez que conserva las perspectivas iniciales propuestas para estudiar a la escuela en contexto, ha venido generando nuevas aproximaciones a los fenómenos educativos. En este sentido, la investigación educativa en el *PIC* está atravesada por las cuatro líneas de investigación del Programa RED: mundo escolar, relaciones educación/medios, política y gestión educativa y campo de la educación en la Universidad Nacional, que se constituyen en los registros desde los cuales toman forma las preguntas que orientan las reflexiones en torno a los procesos que se adelantan en la investigación pedagógica y en la investigación sobre el mundo local.

La investigación pedagógica por otro lado, centra su atención en las prácticas y los saberes pedagógicos y consiste en la explicitación de un ‘saber-cómo’ en un ‘saber-qué’ (Mockus, 1995). La investigación en esta dimensión, convierte en ‘objeto’ de estudio las prácticas cotidianas, los saberes implícitos que se asocian con los currículos, las pedagogías y las formas de evaluación (Bernstein, 1994). Son los profesores de las escuelas, acompañados por los profesores de la Universidad quienes han asumido la producción de conocimiento en esta dimensión.

La investigación educativa y la investigación pedagógica se articulan a través de la investigación sobre el mundo local, que se deriva del tema propio, y que a manera de pretexto, cada colectivo se propone para articular en torno a él las diversas áreas del currículo, las prácticas pedagógicas y las interacciones entre saberes escolares y extraescolares. Estudiar la historia del desarrollo de una ciudad o de las migraciones, el agua que consumen sus habitantes, el transporte, o el impacto de la industria en la calidad de vida, constituyen apenas algunos ejemplos de investigaciones sobre lo local, las cuales buscan que sean los estudiantes los investigadores principales, acompañados por sus profesores, para que su ejercicio no solo promueva competencias académicas, sino que genere una conciencia de su propia realidad.

Algunas huellas de las investigaciones locales se pueden seguir a través de los informes que han preparado de manera conjunta los estudiantes y profesores de las escuelas en cada proyecto. Dichos informes dan cuenta tanto de procesos como de resultados de las investigaciones, como de las reflexiones de carácter pedagógico que hacen los profesores y los tomamos como el corpus básico de análisis para buscar las huellas de las relaciones Escuela-Universidad.

3.1.2 Los objetos de investigación

Cada una de las dimensiones anteriormente señaladas se desarrolla a partir de sus propios objetos de investigación, los cuales han sido continuamente reformulados durante el proceso investigativo. La investigación educativa que lleva a cabo el Programa RED hace del mundo escolar su objeto de interrogación, desde allí se articulan tanto la investigación pedagógica como la que se hace acerca del mundo local.

Ahora bien, la Universidad ha venido reformulando sus elaboraciones sobre lo que ha

denominado “escuela en contexto”, de manera que se ha complejizado la mirada inicial que realizaban los profesores universitarios desde las perspectivas pedagógica, institucional y de vida cotidiana, para incluir en ella las relaciones de la escuela con el entorno y el sistema educativo y con los medios de comunicación. Así, la Universidad hace una lectura de la investigación sobre lo local y la investigación pedagógica que adelantan los equipos de investigación de las escuelas desde cinco ángulos: Formación de profesores, Gestión educativa, Vida Cotidiana en la escuela, Medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información y Relación Escuela-Universidad.

La investigación pedagógica, por su parte tiene por objeto las prácticas pedagógicas de los profesores que, en el *PIC*, se dan en el contexto de la investigación sobre el mundo local que adelantan de manera conjunta con los estudiantes de las escuelas. Las preguntas que se hacen sobre la práctica pedagógica se han ido desplazando del campo de la didáctica y de la enseñanza, al campo de la investigación en la escuela. Los profesores no indagan ya sobre las razones por las cuales los estudiantes no atienden a la enseñanza o por las formas efectivas de transmitir un saber sino sobre las posibilidades de llevar a cabo un trabajo conjunto entre disciplinas a propósito de una investigación sobre el mundo local, sobre el papel del estudiante como investigador y las relaciones que se generan entre estudiantes y profesores cuando comparten la tarea investigativa.

La investigación sobre el mundo local constituye el eje a partir del cual cada colectivo se ha movilizado desde sus propias preguntas, para articular a partir de ellas las historias y vivencias de los sujetos con la historia de las instituciones y de los entornos locales. Las preguntas de investigación sobre el mundo local elaboradas por los colectivos de profesores se enmarcan en alguna de las tres líneas de investigación del *PIC* (Educación urbana, Educación ambiental y Vida cotidiana), abarcando en su conjunto una gama de temáticas que se articulan entre sí, pero que destacan en uno u otro proyecto según la perspectiva adoptada por los equipos de investigación. Así, por ejemplo, un proyecto se puede acercar a la historia de su ciudad a partir de estudiar el deterioro del medio ambiente, mientras que otro proyecto puede estudiar la historia de su ciudad desde una pregunta por las identidades culturales de sus habitantes.

Los procesos de construcción de cada uno de los objetos de investigación varían de una línea de investigación a otra. Los objetos que pertenecen a la línea de educación urbana se han construido desde preguntas muy puntuales de los profesores relacionadas con la pérdida de arraigo de los estudiantes para con su ciudad, con el poco sentido de pertenencia que manifiestan los jóvenes hacia la escuela, con el cambio acelerado de las ciudades y el consecuente olvido de los valores culturales locales o con las problemáticas que afectan a las grandes ciudades. Así, por ejemplo, mientras un colectivo de profesores inicia su investigación sobre el transporte en la ciudad de Barranquilla a partir de una pregunta sobre los factores que inciden en la llegada tarde de las estudiantes al colegio, otro colectivo, al preguntarse por el papel de su institución en la historia de la ciudad, estudia las transformaciones que ésta ha sufrido en los últimos cincuenta años:

El colectivo de maestros, animado por la intención de adquirir la experiencia que les permitiera vislumbrar cambios curriculares a través de la investigación, de consolidar nuevos tiempos académicos, de fortalecer el saber disciplinar y comunicar el saber pedagógico, concentró los esfuerzos de las áreas en el trabajo sobre una temática puntual: el conocimiento del barrio Las Nieves en aras de dar solución a los problemas de transporte de las estudiantes, quienes a menudo llegaban tarde al colegio. Sin embargo, esta temática se reformuló para dar lugar a una

temática más amplia que incluía el estudio de aspectos pertinentes a una problemática urbana de envergadura y al comportamiento ciudadano. Se formuló así el proyecto *El transporte en la ciudad de Barranquilla...*(Informe Colegio Helena de Chauvin)

A finales del año 2001, las tres jornadas del Liceo Nacional nos involucramos haciendo grandes esfuerzos para avanzar en este gran proyecto, ¿Cómo se construye la diversidad cultural de la ciudad de Ibagué en sus últimos cincuenta años? La pregunta de investigación se estructuró en torno a cuatro hitos que han marcado el devenir histórico de la Ciudad de Ibagué: La violencia de los años cincuenta que determinó migraciones masivas (...), los Juegos Deportivos Nacionales de 1970, evento que inició un gran desarrollo arquitectónico de la ciudad (...), la catástrofe de Armero en 1985, que incentivó el desarrollo industrial fomentando el empleo (...), la penetración de los dineros del narcotráfico y el fenómeno de los desplazados en los últimos años. (Informe del Liceo Nacional de Bachillerato de Ibagué)

Los objetos de investigación que se han venido construyendo en la línea de educación ambiental han partido de preguntas concernientes a las problemática ambiental que afecta a las instituciones escolares o a las comunidades cercanas a ellas. Así algunos colegios han dado vía libre a su proyecto en educación ambiental por el hecho de que su ciudad es afectada constantemente por las inundaciones y por la mala calidad del agua que consumen sus habitantes, porque se encuentran situados en una zona altamente contaminada de su ciudad, porque su ciudad es afectada por la mala disposición de los residuos sólidos o porque el desarrollo de una comunidad requiere de la construcción de saberes sobre sus propios recursos:

El proyecto *Agua, perspectiva de vida para el desarrollo de la comunidad* se construye con base en la problemática ambiental del municipio de Palmar de Varela, Atlántico. Según estudios realizados sobre este municipio, Palmar de Varela es una población que fue el resultado de un proceso de migración espontánea y de asentamientos humanos desordenados, los cuales devastaron la flora nativa para reemplazarla por pastos para el ganado. Como consecuencia de ello, se secaron las fuentes de agua y el municipio cuenta desde tiempo atrás con el problema de acceso al agua par el consumo humano (...) A lo anterior se añade que Palmar de Varela es uno de los municipios más pobres del departamento del Atlántico, y como tal, no cuenta con una buena red de servicios públicos (Informe del Colegio de Bachillerato de Palmar de Varela).

El proyecto tiene como objetivo central construir saberes en la comunidad sobre la importancia de los recursos hídricos para el desarrollo de la vida, generando de esta forma un compromiso con el uso racional de los recursos y el papel de cada uno de nosotros en la conservación de los mismos (Informe del Colegio Distrital Los Soches).

En la línea de investigación sobre la Vida cotidiana en la escuela se ha formulado un sólo proyecto cuyo objeto de investigación es la brecha intergeneracional entre estudiantes y profesores y las posibilidades de la convivencia en la institución escolar. Este objeto surgió de la pregunta de los profesores sobre el porqué de las manifestaciones de agresividad e irrespeto de los estudiantes hacia ellos, la cual fue continuamente elaborada hasta que fraguó en una nueva pregunta sobre la ruptura de la comunicación entre estudiantes y profesores dadas las diferencias entre sus lenguajes. En este proyecto el objeto de investigación ha dado un giro desde la pregunta inicial sobre la naturaleza violenta de los estudiantes en la institución a un planteamiento sobre la interacción entre los sujetos en el ámbito escolar, de lo cual da cuenta el equipo de investigación en su informe:

El derrumbamiento del mito de la violencia llevó al grupo a reflexionar nuevamente (...) (de manera que) el colectivo investigador plantea otro imaginario que se convierte en la segunda situación problemática: el poco reconocimiento de los estudiantes caldistas como seres sociales (...) (hasta que de éste se desprende una tercera situación problemática): hay una ruptura en la comunicación estudiante-docente por hablar lenguajes distintos producto de la brecha intergeneracional (Informe del Colegio Francisco José de Caldas).

Los objetos de estudio sobre el mundo local hacia los cuales han dirigido su mirada los equipos de investigación se agrupan en torno a temáticas en cada una de las líneas de investigación, a saber:

- Educación Urbana: Identidades culturales, Organización de la ciudad.
- Educación Ambiental: Contaminación ambiental – Residuos sólidos, Recursos naturales – El agua.
- Vida cotidiana en la escuela: Brecha intergeneracional

Aunque los diversos objetos comparten ciertas lógicas de construcción y de desarrollo al interior de cada línea, no por ello 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.

3.1.3 Los sujetos investigadores

Cada una de las dimensiones presenta, como constituidos de hecho, los sujetos de investigación, esto es, los sujetos que pueden hacer lectura de sus objetos y producir a partir de ellos un saber cualificado. Así, son los profesores universitarios quienes están en capacidad de producir el saber sobre lo educativo, los maestros el saber pedagógico y los profesores y estudiantes el saber sobre su entorno local. Sin embargo, los sujetos no se limitan a mirarse unos a otros desde la dimensión en la cual llevan a cabo la investigación, sino que confluyen todos en torno a la investigación sobre el mundo local. Ésta articula, como ya se había dicho, las otras dos dimensiones de la investigación.

La investigación sobre el mundo local posibilita entonces el encuentro entre los profesores universitarios, los profesores de las escuelas y los estudiantes alrededor de unos objetos que, por su complejidad, exigen la articulación de las miradas y no sólo la sobreposición de los saberes, la construcción de relaciones que respeten precisamente esa complejidad y no desmembran cada objeto en función de la dimensión desde la cual puede ser analizado. Al mismo tiempo, cada dimensión de la investigación debe ser capaz de leer el significado de esas relaciones y del proceso de su construcción para el saber específico que busca producir a partir de las preguntas que ha planteado desde su interés educativo o pedagógico.

Aunque los sujetos están constituidos por el saber que portan y los hace competentes para desarrollar la investigación, en su interacción, esos mismos sujetos se resignifican como productores de conocimiento y no sólo como usuarios de esa misma clase de conocimiento y construyen nuevos roles y nuevas posibilidades de relación entre ellos.

Así, los profesores de la Universidad, que son investigadores en sus disciplinas pero no en educación, han entrado poco a poco en una dinámica de estudio sobre objetos que desbordan los campos disciplinares concernientes a los saberes escolares: el urbanismo, el medio ambiente, lo cotidiano, puestos en el contexto de la escuela y de los desarrollos que

deben propiciar a nivel curricular. Desde esa dinámica de estudio, los profesores acompañan a los colectivos de maestros en la elaboración de los proyectos interdisciplinarios curriculares.

Con el conocimiento que los profesores universitarios producen sobre lo educativo inciden en la consolidación del campo de la educación como un campo de investigación en la Universidad, pues van dinamizando las comunidades académicas que lo pueden sostener como tal. Sin embargo los profesores universitarios no abandonan su relación con las disciplinas pues es “(...) precisamente esa tensión entre disciplinas y pedagogía, entre investigación, docencia y extensión, entre estar dentro de la escuela y tomar distancia con una mirada investigativa, lo que caracteriza y enriquece la propuesta” (Acevedo Jurado, Miñana y Rodríguez, 1998).

Los profesores de las escuelas, que por su parte se han constituido en detentores de un saber aportado por su propia práctica pedagógica, se construyen, desde la perspectiva de su formación, como sujetos investigadores, sujetos pedagógicos y sujetos colectivos. Como sujetos investigadores porque, aunque la pretensión del proyecto no es formar investigadores sino hacer de la investigación el punto de articulación de los procesos pedagógicos, los profesores entran en una dinámica de estudio constante, de acceso a fuentes primarias, de debate, de lectura y escritura, de recolección de información y de interpretación de la misma:

Pero el proyecto no sólo ha posibilitado rupturas en la cotidianidad del aula sino que también ha incidido en los procesos de autoformación de los profesores, ampliando sus conocimientos, acercándolos a la lectura de fuentes primarias, dinamizando el trabajo en equipo y promoviendo los compromisos individuales ante los acuerdos colectivos, generando aprendizajes más allá del aula, una disciplina de trabajo y una motivación por el tema (Informe del Colegio Helena de Chauvin).

Como sujetos pedagógicos porque los profesores comienzan a organizarse en torno a sus prácticas, con la pretensión de reconceptualizarlas y sistematizarlas.

Comprendimos que no existen saberes escriturados a las disciplinas, lo prioritario es tener claridad en la construcción que exigen las ciencias en la estructura general de los conceptos, que son rescatados desde la cotidianidad, donde se construye y se aplica el saber y es lo que busca la interdisciplinariedad para llegar a la contextualización del conocimiento. Asumir, así fuera en forma tardía, la integración de Matemáticas, Artes, Castellano, Tecnología y Sociales en las diferentes acciones para producir conocimiento enfocado al proyecto y poder hablar de un mismo tema desde determinados aprendizajes que se complementan, es lograr un diálogo de saberes muy valioso para rescatar, en docentes con percepciones tan diversas (Informe del Liceo Nacional de Bachillerato de Ibagué).

Y como sujetos colectivos porque los profesores empiezan a pensar sus prácticas pedagógicas desde el trabajo que llevan a cabo como equipos de investigación, desde la confluencia de las diversas disciplinas en torno a un tema de trabajo común, produciendo así un saber colectivo sobre lo pedagógico:

La ejecución de la primera fase del proyecto por sí misma empieza a superar el sentido común con lo que Apple (1994) denomina la práctica política como actividad que construye colectivamente un saber para abordar seriamente las alternantes y desiguales relaciones de poder y no vivir un mundo divorciado de la realidad (Informe del INEM Luis López de Mesa de Villavicencio).

Los sujetos investigadores nos vamos construyendo en mutua interacción: en la medida que los estudiantes se van haciendo cada vez más dueños de las investigaciones y van desarrollando competencias en la dinámica investigativa orientada a producir conocimiento sobre el mundo local, los profesores van reconociendo en ellos a sujetos con los cuales pueden compartir preguntas y explorar respuestas. Así mismo, los colectivos de maestros van decantando también sus propias preguntas y se va delineando el camino del profesor investigador orientado a producir conocimiento sobre la propia práctica pedagógica. Los investigadores de la Universidad también hemos aprendido a acompañar procesos de investigación en lo que podríamos denominar una práctica de investigación-acción y a formular preguntas cada vez más complejas orientadas a comprender el mundo escolar y a buscar alternativas de transformación y de generación de conocimiento compartido.

3.1.4 Horizontes metodológicos en los proyectos curriculares interdisciplinarios

Existen dos niveles metodológicos en la cooperación entre las escuelas y la Universidad. Un nivel metodológico concerniente al *PIC* como propuesta macro y un nivel metodológico para la investigación sobre el mundo local en los proyectos curriculares interdisciplinarios. En el primer nivel, la Universidad eligió como alternativa metodológica a la Investigación Cooperativa, una modalidad de investigación-acción, que se realiza “entre investigadores de una universidad y los profesores de las escuelas y exige el compromiso real de cada uno de los miembros del equipo en todas las fases del proyecto, aunque los roles de cada uno de los miembros deben estar diferenciados” (Programa RED, 2000: 47), (Hord, 1981).

En este tipo de investigación los procesos de investigación educativa avanzan paralelos al desarrollo profesional de los investigadores (Smulyan, 1984), de manera que los profesores “aprenden no solo a identificar y resolver sus problemas, sino que amplían sus conocimientos y desarrollan competencias para su autoformación. De otra parte, los investigadores salen enriquecidos en el contacto con la práctica educativa por su inmersión en los problemas reales de las escuelas” (Programa RED, 2000: 47).

En el marco metodológico de la Investigación Cooperativa Escuela-Universidad se lleva a cabo el trazado general de la investigación, se construyen los objetos de investigación y los sujetos investigadores y se definen los aspectos metodológicos de los proyectos de investigación sobre el mundo local. Este segundo nivel de lo metodológico se caracteriza por el hecho de que debe articular la construcción progresiva de los proyectos con las prácticas pedagógicas de los profesores, a través de tres momentos: la definición de las temáticas de investigación, la organización de las temáticas en fases de investigación y unidades didácticas y el trabajo de campo concerniente a cada una de esas unidades.

La definición de las temáticas, que debía realizarse teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes siguió, en general, el mismo proceso. En los colegios que intentaban articular su proyecto de investigación a experiencias previas en educación ambiental o en educación urbana o al énfasis de su Proyecto Educativo Institucional, se encontraba ya delineada una temática de investigación, sobre la cual se realizó una consulta en la comunidad educativa o una elaboración del problema dirigida a establecer un punto de partida que diera paso al trabajo de campo con los estudiantes.

En los colegios que no tenían claridad sobre cual podría ser su proyecto de investigación, la consulta a la comunidad educativa se constituyó en un primer insumo para definir la

orientación del estudio. En este caso, sobre los resultados de la consulta, los equipos de investigación llevaron a cabo un trabajo de construcción de categorías y de interpretación que permitió, de manera simultánea, definir la temática del proyecto y vislumbrar las fases de la investigación.

Aunque la definición de las temáticas de estudio siguió un proceso más o menos similar en los proyectos, la elaboración de las fases de investigación tuvo un carácter distinto entre las líneas de educación ambiental, educación urbana y vida cotidiana. En educación ambiental, la primera fase consistió en acercarse al entorno para reconocerlo. En una segunda fase se trabajó sobre ese primer acercamiento a través de categorías de análisis y diseño de instrumentos, para en una tercera fase, realizar un trabajo de campo para recolectar la información que el estudio requería. En la fase final, se hizo la lectura de la información y se elaboraron los resultados:

En el año 2002, el desarrollo de la investigación del Colectivo RED se presenta un poco más organizada, trabajando los contextos escolar y municipal. En el contexto municipal se desarrollan cuatro fases, cada una con un conjunto de acciones. En la primera fase se realiza la ruta pedagógica con el propósito de visitar las comunidades no escolares tales como hogares comunitarios, aulas especiales (...) Segunda fase: Luego de visitar los hogares comunitarios se dieron orientaciones a los estudiantes de 10° hacia la organización de grupos, cuyo propósito fue dialogar y conceptualizar sobre los principales aspectos tenidos en cuenta en el desarrollo de esta fase, tales como: la observación etnográfica; ubicación del barrio y descripción de los límites (...) En la tercera fase se procede a la aplicación de encuestas, tabulación, elaboración de gráficas, resultados porcentuales, los cuales aparecen en el estudio realizado en cada barrio. (...) En la cuarta fase se observa claramente la articulación del currículo del área Pedagógica con el proyecto ambiental del Programa Red y el área de Ciencias Naturales, con la realización de charlas a la comunidad (Informe de la Escuela Normal Superior Santa Ana de Baranoa).

En los proyectos de educación urbana la recurrencia, en los análisis de los profesores del corpus de información recolectado a través del trabajo didáctico con los estudiantes, de tres elementos sustanciales: lo temporal, lo espacial y los sujetos, determinó la organización de los proyectos en tres fases: hábitat, habitante, ciudadano, con una lógica de progresión pedagógica desde una triple perspectiva: conocer la ciudad, apropiársela y participar en su construcción:

En mayo del 2002 con estos insumos, las orientaciones del asesor de la Universidad Nacional y leídos algunos documentos entregados por él al Colectivo, tales como: *Bogotá fragmentada*, de J.C. Pérgolis, *La estética de la ciudad*, de Salmona, *Los recorridos urbanos* de S. Alderoqui, *Proyecto de ciudad* de Carmen Gómez et al., se definieron las tres fases consecutivas y complementarias del proyecto para que se articulen con el desarrollo curricular en los tres años siguientes: fase 1 Hábitat, fase 2 Habitante y fase 3 Ciudadano. Se pretende concluir con una semiótica de la ciudad de Villavicencio, abordando el conocimiento físico de la ciudad (estructura y funciones), contenidos formales de la ciudad (valores ciudadanos, constitución política) y relaciones prácticas entre lo que la gente sabe, dice y practica (Informe del INEM Luis López de Mesa de Villavicencio).

En cuanto al proyecto en la línea de vida cotidiana, las fases de la investigación consistieron en las variaciones sufridas por la pregunta inicial de investigación gracias a su contraste permanente con la información, la revisión bibliográfica y el trabajo con los estudiantes.

Al mismo tiempo que se fueron definiendo en los proyectos las temáticas de investigación y su organización en fases y unidades didácticas, se realizó el trabajo de campo con los estudiantes. Estos participaron junto con los profesores de la dinámica investigativa diseñando instrumentos para la recolección de la información como encuestas y aplicando técnicas de recolección de datos como la observación directa, el diario de campo, las técnicas etnográficas, la fotografía, el vídeo, la entrevista, la consulta de documentos:

En el recorrido, y utilizando técnicas de recolección de datos como la observación directa, diálogos con los vecinos, la toma de evidencias fotográficas y las entrevistas, se estructuró una encuesta que posteriormente se aplicó a los moradores de las riberas del arroyo Don Juan, de la que se puede concluir, entre otros aspectos, que el arroyo Don Juan se constituye en un problema social del que muchos ciudadanos, vecinos de éste, aún no se han percatado, porque como se pudo comprobar, ellos mismos lo contaminan arrojando desechos de toda clase a su cauce (Colegio Marco Fidel Suárez).

Con el trabajo de campo las actividades de investigación desentrañan el potencial pedagógico de lugares distintos a las aulas de clase. La investigación transcurre en lugares cotidianos que son re-conocidos a partir de las actividades de recolección de datos. De esta manera la ciudad y el paisaje se han convertido en fuente de aprendizajes y de producción de conocimiento no sólo para los estudiantes, sino también para los profesores. Los equipos de investigación han documentado lugares ligados a problemáticas ambientales:

Se han visitado así Matadero y el Mercado municipales, el basurero, el sector contaminado de Arroyo Grande y varios barrios de invasión y se han levantado registros de campo sobre las condiciones físicas de los lugares, las actitudes y comportamientos de los habitantes, las diversas formas culturales y su incidencia en el medio ambiente (Informe del Colegio Francisco de Paula Santander de Galapa).

Han levantado registros sobre los ‘no-lugares’ de las ciudades como las calles:

En este sentido, los estudiantes han llevado a cabo varias actividades para la recolección de la información, entre ellas, un trabajo en las calles de la ciudad, midiendo las calzadas, la cantidad de vehículos circulantes, la frecuencia de circulación de los mismos; una observación del comportamiento ciudadano en el transporte público de la ciudad... (Informe del Colegio Helena de Chauvin).

Sobre los barrios que conforman la ciudad, o la arquitectura de sus construcciones:

A manera de acercamiento a la ciudad se realizó el “Recorrido por las comunas”, actividad pedagógica diseñada con el propósito de conocer más a fondo el paisaje urbano de Ibagué, a través de los tres elementos que lo caracterizan, el plano, la construcción y los usos del suelo. Se reconoció el paisaje como la forma de territorio construida por el hombre, a través del tiempo (Informe del Liceo Nacional de Bachillerato de Ibagué).

Se buscaba establecer unos referentes teóricos (...) y se hicieron salidas a los barrios de la ciudad: La Candelaria, Soledad, Teusaquillo, Egipto, Tunal, Bosa, Fragüita, etc., (...) los estudiantes compararon, describieron los distintos tipos de casas para plasmar a través de álbumes, frisos y escritos la imagen de la ciudad que ahora tienen a partir de lo complejo y diverso de las casas de los bogotanos (Informe del Colegio Distrital Atanasio Girardot).

O sobre los lugares en los que transcurre gran parte de la cotidianidad escolar y que sin embargo, parecen ser desconocidos por los profesores:

El espacio debajo de las escaleras que da al patio interno: lugar húmedo y pedregoso. Sin embargo, representa un gran atractivo para los estudiantes, especialmente de 6° y 7° grado. Desde la percepción de los docentes es un sitio poco atractivo, pero para los niños es agradable y de libertad, no hay docentes ni coordinadora de convivencia. Sólo ellos autorregulando sus juegos. Es como un pedazo del espacio extraescolar dentro de la escuela por la naturalidad y espontaneidad que ellos despliegan. Es un lugar de vida donde se siente la fuerza natural de la cotidianidad” (Informe del Colegio Francisco José de Caldas).

Los proyectos, hasta el momento, han desarrollado la primera fase, en los aspectos concernientes a la investigación sobre el mundo local, quedando pendientes los resultados de las siguientes fases, que ya han sido previstos en los diseños metodológicos de cada proyecto.

3.2 La relación Escuela-Universidad en el ámbito de la Innovación educativa

En este ámbito la *relación Escuela-Universidad* opera a través de los descentramientos que cada institución posibilita a la otra. La Universidad, a través de la investigación, permite a la Escuela el desplazamiento de lógicas centradas en la enseñanza y en la didáctica, hacia lógicas de organización de los saberes y de las prácticas pedagógicas constituidas en torno a la producción de conocimiento y a la cooperación entre estudiantes y profesores. Por su parte, la Escuela descentra a la Universidad del academicismo en que puede incurrir al interactuar con otras realidades sociales.

La innovación se puede comprender en el *PIC* como la expresión de ese giro que va de la lógica de la enseñanza a la lógica de la investigación, cuando lo pedagógico, la gestión y la evaluación se estructuran en torno a un currículo que apunta a la producción de conocimiento sobre la realidad local.

Las innovaciones a nivel curricular desatan las innovaciones en los otros tres aspectos de la actividad escolar. Podemos mencionar al menos cuatro innovaciones en el currículo propiciadas por los proyectos: la organización del currículo en función de problemáticas locales, la construcción del currículo a través de preguntas de investigación, la confluencia de diversas disciplinas en las temáticas de investigación y la entrada en el currículo de otros saberes distintos a los saberes escolares tradicionales.

El currículo tradicional, en el cual figuran los saberes que se consideraron fundamentales para la formación del ciudadano en el seno de las sociedades industriales, partía del supuesto de que esos saberes, que se orientaban hacia la productividad y hacia la construcción de una identidad y de una cultura nacional, podían ponerse al acceso de las nuevas generaciones sin grandes mediaciones. En este sentido, operaba una selección, jerarquización, secuenciación y evaluación de algunos contenidos de esos saberes apuntando a su transmisión, lo que ha primado como la forma hegemónica del currículo escolar. Los proyectos curriculares interdisciplinarios organizan por una vía completamente distinta el currículo escolar, pues parten de las problemáticas locales para seleccionar, jerarquizar, secuenciar y evaluar el conocimiento, desde en una perspectiva que apunta a la que la escuela produzca un conocimiento socialmente válido sobre el mundo local:

La incorporación del agua como eje del currículo en la institución, obedece al hecho de que identificamos que los habitantes de la vereda consumían agua de baja calidad, pues, como ya se

ha mencionado, en la zona no existe acueducto ni alcantarillado. Los habitantes de la vereda se proveen del agua de las quebradas aledañas, las cuales presentan índices de contaminación por desechos orgánicos, inorgánicos y químicos, lo cual les ocasiona problemas de salud, siendo frecuentes las enfermedades gastrointestinales como el parasitismo y la disentería, especialmente entre los niños. Sin embargo, para la comunidad no es evidente que estos problemas estén asociados con la calidad del agua consumida (Informe del Colegio Distrital Los Soches).

De esta manera, el currículo escolar no simplemente precede a su objeto de estudio sino que se va reformulando en la medida en que se acerca a él. Pero la reformulación del currículo posibilita a la vez el re-conocimiento permanente del objeto de estudio, favoreciendo así el diálogo entre los saberes escolares y los saberes locales, mediado por las preguntas de investigación:

Uno de los proyectos en los cuales hemos trabajado a nivel institucional es el Carnaval Sol-oriental, el cual engrana muchos saberes dando sentido a la actividad pedagógica y dinamizando la actividad de aula y en consecuencia la estructura curricular, generando trabajo cultural en asociación con otras escuelas de la localidad. En este proyecto, el currículo se construye progresivamente mientras paralelamente asumimos los procesos de investigación pedagógica con las nuevas exigencias del entorno (Informe del Centro Educativo Distrital Los Soches).

El diálogo entre los saberes escolares y los saberes locales no consiste en que los primeros expliquen los segundos, sino en que su interacción posibilite la construcción de miradas complejas sobre los fenómenos que son objeto de investigación. Pero precisamente, en función de no perder la complejidad de lo que se estudia, un currículo de carácter interdisciplinar promueve antes el diálogo entre las disciplinas y su articulación a través de la investigación:

Es importante señalar que la investigación sobre el crecimiento urbano de Soledad permite conjugar diversas disciplinas que estudian el fenómeno desde su dimensión complementándose la una con la otra. Por ejemplo, el concepto de espacio es abordado desde diversos puntos de vista y complementariamente desde la geografía, la geometría, el arte y el lenguaje: siendo los estudiantes conscientes de esta perspectiva, pues así se lo manifiestan a los profesores: “ah ‘profe’, ahora entiendo por qué el espacio geográfico tiene que ver con el concepto de perímetro que vimos en geometría” (Estudiante de octavo grado). “Mire profesor la escala que manejamos en matemáticas, también la he aplicado en la elaboración de mapas y planos tanto en sociales como en artes y la ‘seño’ de español nos enseñó la denotación y connotación del significado de espacio y escala” (Estudiante de octavo grado) (Informe del Colegio Dolores María Ucrós).

El currículo, dada la complejidad de los objetos de estudio y su construcción paralela a la indagación de las problemáticas, se caracteriza por su flexibilidad, permitiendo entonces que en la escuela entren nuevos saberes disciplinares y temáticas distintos a los tradicionales:

Es importante destacar los avances, mínimos pero significativos, en la articulación curricular de las áreas con lo ambiental y específicamente con el proyecto de investigación adelantado por los estudiantes. Es así como en el área de Sociales, teniendo en cuenta la problemática detectada en el proyecto (la contaminación con residuos sólidos en la institución y el municipio en general) aborda las siguientes temáticas: sociedad de consumo y sociedad de conocimiento, la publicidad y la sociedad de consumo, desarrollo sostenible, biodiversidad, productividad y educación (Informe de la Escuela Normal Superior Santa Ana de Baranoa).

El profesor actúa como un productor de conocimiento y no simplemente como un técnico que ejecuta un currículo en cuya elaboración él no ha participado. Las innovaciones en las prácticas pedagógicas entonces, corresponden a esa triangulación que deben hacer los maestros en los proyectos curriculares interdisciplinarios entre la construcción del currículo, la investigación sobre el mundo local y la labor pedagógica de recontextualización de los saberes disciplinares en saberes escolares. Podemos decir que destacan, por el momento dos innovaciones. En primer lugar, los profesores han salido de las aulas tradicionales y, a través del trabajo de campo, han desentrañado el potencial pedagógico del entorno, asumiendo roles distintos al del enseñante, que favorecen unas relaciones más horizontales con los estudiantes:

Es importante señalar cómo los docentes asumen roles diferentes a los que comúnmente llevan a cabo en el colegio, por lo que hubo la necesidad de establecer un día de reunión en la semana para planificar todo lo que se llevaría a cabo en las aulas y considerarlo como propuesta de acción con los estudiantes. Por eso, el rol de planear la aplicación de instrumentos para la toma de información, como encuestas, entrevistas y de idearse nuevas maneras de fijar esa información a través del vídeo y la audiograbación, permitió a los docentes reconocerse como productores de un saber necesario en ese momento (Informe del Colegio Dolores María Ucrós).

En segundo lugar, la recontextualización de los saberes disciplinares en saberes escolares la lleva a cabo el profesor, no desde la perspectiva de lo que los estudiantes deben aprender, sino desde los requerimientos mismos de la investigación:

Las niñas también detectaron algunas debilidades con relación a los instrumentos para medir longitudes de donde surgieron nuevos métodos o formas de medir. A partir de este muestreo, desde el área de Matemáticas se fortalecieron los temas de medidas de longitud y de superficie como son áreas de polígonos regulares e irregulares. También fue necesario que las niñas aprendieran estadística trabajando los temas de tendencia central entre ellas la media aritmética, la mediana y la moda, igualmente también se trabajó el tema de frecuencias y porcentajes (Informe del Colegio Helena de Chauvin).

Parte de las innovaciones pedagógicas promovidas por los proyectos han sido las innovaciones al nivel de la gestión de los procesos pedagógicos. Al respecto los documentos permiten entrever que la gestión se descentraliza, que los equipos de investigación asumen la gestión de sus propios proyectos, porque, contrario a lo que sucede en el currículo tradicional, la investigación implica todo un proceso de “planeación, negociación y acuerdos en propósitos y procedimientos, búsqueda de coherencia y articulación entre las acciones y de las acciones con los propósitos, precisar formas de participación de los diferentes actores, niveles de responsabilidad, recursos, etc.” (Programa RED, 2000: 44), dirigido a dar respuesta a los interrogantes que surgen de manera genuina para los sujetos que participan en ella.

Las innovaciones en la gestión se han dado primordialmente, en la organización flexible de los horarios para que diversas disciplinas puedan encontrarse en torno al proyecto y en la coordinación y preparación logística de las salidas de campo, así como en el establecimiento de vínculos institucionales con agencias estatales y privadas:

Igualmente el colegio entiende la necesidad de trabajar en la gestión de proyectos, pues a partir del mismo hecho de planear salidas, se ve claro que no era sólo el diseño de las guías para sacar mayor provecho académico a cada visita, sino también que se hicieran contactos, negociaran

precios, enviaran cartas de presentación y se recogieran recursos (Informe del Colegio Distrital Atanasio Girardot).

A lo anterior se añade el hecho de que el colegio ha entrado en contacto con entidades distritales, estableciendo nuevas y fecundas relaciones interinstitucionales, al concertar actividades con el Instituto Distrital de Transportes y Tránsito y con bibliotecas públicas, Dadima (Departamento Administrativo Distrital del Medio Ambiente), Analtra (Asociación Nacional de Transportadores) y la Oficina de Planeación Distrital (Informe del Colegio Helena de Chauvin).

Finalmente, se han dado también innovaciones en la evaluación de los procesos pedagógicos. La evaluación del estudiante no está separada de la evaluación misma del desarrollo del proyecto. No se evalúa solo lo que el estudiante tiene que saber, sino su participación en el proceso de construcción de un conocimiento colectivo. De esta forma cobran sentido otras formas de evaluación de los procesos pedagógicos como la auto-evaluación y la co-evaluación:

En cuanto a los aspectos de la evaluación del proyecto, logramos establecer una gran diferencia entre la pregunta acostumbrada por el profesor evaluador tradicional, preguntas de tipo egocentrista, donde solo el maestro quiere impresionar, enseñando y esperando resultados a partir de su experiencia profesional. Pero nos encontramos con hechos tan motivadores por parte de nuestros alumnos de grado sexto, donde el desborde de ideas organizadas de lo aprendido en los aspectos históricos, geográficos, bio-naturales y socio cultural de los cuerpos de agua existentes en el entorno de Paluato y Guaimaral, la creatividad, el sentido de pertenencia con el proyecto, la expresión de valores, no nos permite desconocer estos logros, afianzando nuestro proceso de evaluación desde la misma práctica que da los resultados obtenidos en la investigación utilizando la autoevaluación, la coevaluación, y la heteroevaluación; donde no se puede desconocer las preguntas formulas por los niños, que son las verdaderas preguntas de investigación que nos llevan a mirar la valiosa participación de una evaluación dada a partir de la perspectiva investigativa y no por la improvisación a la que en muchos casos estábamos acostumbrados. (Realizar evaluaciones sin ningún tipo de preparación; exámenes rápidos, interrogatorios sin lógica interpretativa, entre otras) (Informe del Colegio Francisco de Paula Santander de Galapa).

La descripción de las anteriores innovaciones debe sin embargo ser considerada de manera provisional, pues, como se había dicho antes, uno de los objetivos del proyecto es que los profesores produzcan una reflexión más detallada sobre la dimensión pedagógica de los proyectos curriculares interdisciplinarios. Esta es pues una tarea que se desarrollará a futuro y que, una vez realizada, permitirá apreciar de un modo más riguroso el carácter innovador de los proyectos.

3.3 La *relación Escuela-Universidad* en el ámbito de la Transformación de la cultura escolar

Si la cooperación entre la Escuela y la Universidad se dio, en el ámbito de la investigación, como la definición conjunta de la estructura de la investigación y, en el ámbito de la innovación, como el descentramiento progresivo de las lógicas de la enseñanza aprendizaje hacia las lógicas de la investigación, en el ámbito de la transformación de la cultura escolar la cooperación consistió en una resignificación del sentido de la escuela para los contextos locales y para la sociedad en general, que le señala a los equipos de investigación nuevas formas de acción pedagógica y de relación con las comunidades.

Esta resignificación, sin embargo, no ha sido producida sistemáticamente, sino que ha marcado de manera tácita el devenir de los proyectos, hasta anunciarse de manera tangencial en los informes de investigación de algunos colegios o registrarse como un efecto no previsto de las actividades investigativas de los profesores y estudiantes.

En este sentido, uno de los efectos más significativos de los proyectos curriculares interdisciplinarios ha sido que se han abierto las fronteras de la escuela y, de esta manera, los actores escolares han entrado en contacto con las realidades de sus ciudades hasta el punto de preguntarse por el papel que debe jugar la escuela en la solución de las diversas problemáticas locales:

Los estudiantes de grados 9° y 10° a través del trabajo social que llevan a cabo con las comunidades del municipio han podido establecer así que además del problema de basuras existe una problemática ambiental compleja en torno al agua, toda vez que el municipio no cuenta con alcantarillado y con una red de manejo de aguas. De este modo se ha abierto un espacio para reflexionar sobre el papel que debe jugar la escuela en la solución de las diversas problemáticas exploradas (Informe de la Escuela Normal Superior Santa Ana de Baranoa).

Los actores escolares, por esta misma vía, han tomado conciencia de que la solución a las problemáticas locales no puede estar divorciada de una acción democrática y de una posición crítica frente a las administraciones locales:

Resultando así la investigación un ejercicio constante de diálogo entre la experiencia y la teoría: Siendo el contacto con la realidad el que genera la necesidad de teorizar y no al contrario. Haciendo el proyecto visible la relación existente entre las problemáticas cotidianas y las inconsistencias de los agentes políticos locales, por lo cual se espera que el colegio pueda apoyar las dinámicas que son generadas desde las instancias locales en función del medio ambiente. En este sentido, entraría a jugar un papel de apoyo y asesorías a las agencias municipales y de re-educación a la comunidad, el cual tomaría en consideración los saberes previos para vincularlos a un proyecto cultural colectivo. Resulta entonces interesante la visión del alumnado que empieza a percibir los problemas de los proyectos de desarrollo del municipio, empezando asumir desde la comunidad educativa una posición crítica frente a la administración pública (Informe del Colegio Francisco de Paula Santander).

La apertura de la escuela a los contextos locales, por otro lado, la lleva a cumplir una suerte de mediación que permite el reconocimiento de otros actores, la validación de sus saberes, la reconstrucción de sus historias ligada a la historia de la ciudad y recrea la percepción del entorno cotidiano:

En este sentido, los estudiantes han llevado a cabo varias actividades para la recolección de la información, entre ellas, (...) una observación del comportamiento ciudadano en el transporte público de la ciudad y un registro de las narraciones de los abuelos y personas de la tercera edad sobre el transporte en la ciudad. De este modo, los estudiantes han comenzado a reconocer y comprender la ciudad. Perciben así que la ciudad es un sistema, que no siempre ha existido la necesidad del transporte, tal y como lo evidenciaban abuelos, y que la historia de Barranquilla no es una historia abstracta, sino que encarna en las historias de los viejos barrios (Informe del Colegio Helena de Chauvin).

De esta manera la escuela posibilita un encuentro entre los saberes locales y los saberes escolares, en función de la construcción y apropiación de un espacio público y de los códigos que lo constituirían. La cultura escolar entonces empieza a encarnarse en los rituales y prácticas académicas que favorecen tal encuentro, y los maestros, como partícipes de esa cultura, comienzan a reconocer que su labor tiene un contenido político esencial:

Participar en el proyecto RED, hacer parte de él y permanecer en él es un inmenso logro, si se tiene en cuenta que una de las particularidades del mismo es la de su vinculación eminentemente voluntaria; lo que implica un esfuerzo mayor, lo llamaría de convencimiento ético pedagógico. Esto es comprender que estamos frente a un necesario cambio de paradigma en el que el maestro no debe ser solo un trasmisor de conocimientos, sino gestor y mediador en la producción cultural de su entorno, frente a un mundo globalizado donde lo singular y lo diverso hacen parte de las tensiones de la cotidianidad (Informe del Liceo Nacional de Bachillerato).

Y así, la escuela estaría llamada a constituirse en un espacio de reflexión ciudadana y de construcción de ciudadanías en el escenario altamente complejo de las actuales sociedades:

Los ciudadanos, de algún modo, deben asumir el desarrollo de su ciudad y el colegio debe posibilitar la apropiación de la misma; la escuela no puede seguir transmitiendo contenidos curriculares y culturales desarticulados de la realidad de los estudiantes, sino que debe ofrecer una educación comprometida con su formación, con mentalidad democrática y participativa, educados para la convivencia social, con una alta valoración del planeta y respetuosos de los derechos humanos. Debe desarrollar competencias que les permitan la apropiación de valores políticos y actitudes relacionadas con el disfrute y la conservación de los espacios y objetos de uso colectivo; tomar a la ciudad como fuente de información para facilitar el aprendizaje de los mensajes culturales a través de las artes, la historia, la geografía, los procesos industriales y comerciales. Competencias en últimas, para la indagación y la investigación, para trabajo en equipo, que permitan explorar la creatividad y construir una comprensión compleja de la realidad (...). El estado, la sociedad y la escuela en conjunto, deben preparar a los habitantes de la ciudad, para que éstos decidan cuál es el modelo de vida urbana que desean, mediante la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes de sus derechos y responsabilidades, para encarar los retos del fenómeno de la globalización. La escuela no puede asumir sola la crisis en que se encuentra inmersa ni tampoco puede resolverla desde su interior (Informe del INEM Luis López de Mesa de Villavicencio).

A manera de cierre provisional

En nuestro recorrido a través del *PIC*, RED ha venido decantando algunos rasgos que lo caracterizan y lo hacen diferente a otras propuestas. Sobre todo ha venido consolidando rupturas con otras formas de concebir y vivenciar la escuela, de entender la formación de los profesores y los modos de hacer investigación educativa. Algunas de esas rupturas son:

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 fenómenos de la vida real de los actores (profesores y estudiantes).

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 de niños y maestros 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 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 solo puede darse a través de procesos de investigación que permitan a niños y profesores conocer el contexto 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 problematización de lo local en un proceso que Freire definió como “toma de conciencia”. El currículo dejará de ser pensado exclusivamente por los profesores como los códigos de la cultura que los maestros deben transmitir y los estudiantes deben aprender. Se organizará 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 con la participación de 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 el conocimiento que se produce es un conocimiento social nuevo y no meramente la reconstrucción de uno ya existente que debe ser apropiado. El saber sobre el mundo local, producido de manera sistemática y organizada a través de procesos de investigación igualmente sistemáticos y organizados será un saber nuevo para la escuela y para la comunidad.

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, propiciando la entrada de las diferentes asignaturas en la construcción compleja del objeto de estudio y de su comprensión.

El trabajo en equipo requiere que sus miembros prefiguren el trabajo 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, realizables por los estudiantes en un periodo académico (entre 10 y 20 semanas). 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 será 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 todo el colegio; 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 cuadrículadas de horas/día, días/semana y semanas/período. 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 que generar las condiciones que hagan 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).

Similar a otros proyectos innovadores que pretenden cuestionar los saberes oficiales y las maneras que el mercado impone su dinámica a las escuelas, nuestra propuesta tiene también dificultades para desarrollarse, pues las disposiciones oficiales regidas por las lógicas de la eficacia y a eficiencia, cierran posibilidades de creación y de búsqueda imponiendo criterios de organización de las escuelas y de valoración de la calidad que solo reconocen resultados parciales mensurables que ahogan el sentido de la vida escolar. Ante los refinados métodos de control y la ceguera oficial, cabe una respuesta de resistencia activa que, basada en el compromiso de los maestros y en su sentido de la educación pública haga posible el trabajo compartido orientado a brindar horizontes distintos a los que el mercado ofrece a los jóvenes de nuestros pueblos.

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 nuestras experiencias hagan posible la interlocución y cooperación con otros grupos que trabajan por propósitos similares.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, M., F. Jurado, C. Miñana & J-G. Rodríguez. 1998. La investigación en el Programa RED. *En: Memorias del Seminario La Investigación en la escuela*. 15-40. Bogotá: Programa RED, Universidad Nacional de Colombia.
- Bernstein, B. 1994. La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control. Madrid: Ediciones Morata.
- Castro, S. & O. Guardiola. 2002. Universidad y conocimientos subalternos: desafíos para la supervivencia cultural. *En: Nómadas*. 16: 183-191. Bogotá: Universidad Central.
- Freire, P. 1969. Educación como práctica de la Libertad. Bogotá: Ed. Convergencia.
- _____. 1971. Pedagogía del Oprimido. Bogotá: Studio 3.
- García Canclini, N. 1995. Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México, D.F.: Grijalbo.
- _____. 2000. La Globalización Imaginada. Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, H. 1997. Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.
- Hord, S.M. (1981). Working Together: Cooperation or collaboration. Austin, Texas. Research and Development Center for teacher Education.
- Huergo, J-A. & M-B Fernández. 2000. Cultura Escolar, cultura mediática: Intersecciones. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martín-Barbero, J. 2002. La crisis de las profesiones en la sociedad del conocimiento. *En: Nómadas*, 16: 177-181. Bogotá: Universidad Central.
- Miñana, C. 2002. Interdisciplinariedad y Currículo. Un estado del arte. *En: 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.
- 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: 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. 1997. La escuela: casa de estudio. *Alegría de enseñar*. 31: 12-19. Ministerio de Educación Nacional, Colombia.
- _____. 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.
- Smulyan, L. 1984. Collaborative Action Research: Historical Trends. New Orleans. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Vattimo, G. 1990. El pensamiento débil. Madrid: Ediciones Cátedra.
- _____. 1994. La sociedad transparente. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, B. 1996. Las tres transformaciones de la universidad moderna. *En: La universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la universidad moderna*. Barcelona: Pomares-Corredor.