
CAMPO CIENTÍFICO: EDUCACIÓN, VIDA Y SOCIEDAD

Las investigaciones en educación se inscriben, generalmente, en una conjunción de desarrollo y transformación de prácticas, teorías y modelos de enseñanza-aprendizaje, que a su vez están soportadas inevitablemente en posiciones ideológicas, históricas, políticas, sociales o culturales, propias de cada época. Esto no constituye de por sí una limitación o un cuestionamiento del rigor o de la pertinencia de la investigación, simplemente es la condición a la que están sujetos los fenómenos humanos.

Cuando el Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación y Humanidades – CIFE de la JDC, define el campo científico de su trabajo investigativo, asume estos presupuestos; a partir de ahí, convoca a investigadores de distintas corrientes y disciplinas y sus lógicas de racionalidad comunicativa², a interesarse en las cuestiones que, sobre educación, se debaten en la comunidad científica. Se trata de cuestionar, de manera exploratoria, las certezas, consensos, supuestos y saberes adquiridos, así como las prácticas, intereses y teorías que los soportan.

² Según Habermas (1999), “el mundo sólo cobra objetividad por el hecho de ser reconocido y considerado como uno y el mismo mundo por una comunidad de sujetos capaces de lenguaje y de acción. El concepto abstracto de mundo es condición necesaria para que los sujetos que actúan comunicativamente puedan entenderse entre sí sobre lo que sucede en el mundo o lo que hay que producir en el mundo. Con esta práctica comunicativa se aseguran a la vez del contexto común de sus vidas, del mundo de la vida que intersubjetivamente comparten” (p. 30).

Dada la complejidad de su objeto, la diversidad de variables y estímulos que convergen o coexisten legítimamente en la educación, la investigación puede tomar múltiples caminos o lecturas diversas que conllevan a análisis o interpretaciones de los fenómenos analizados.

La categoría «campo científico» como categoría estructural de análisis, dentro de la cual se articula la investigación en educación del CIFE-JDC, busca abordar el objeto investigado, en este caso, la educación, pero visto desde su complejidad o estructuralidad. La educación, tal como aparece en sus aspectos más sobresalientes, se muestra íntimamente entrelazada con la sociedad en la que se ubica. De este modo, no puede pensarse como una realidad ajena al contexto social.

La sociedad colombiana tiene una historia y una realidad que pesan enormemente en la educación. Esta educación contextualizada, situada y pertinente, es la que se intenta comprender desde la perspectiva de «Campo». La idea de «Campo» permite considerar la educación no solo como un problema aislado de prácticas de enseñanza-aprendizaje o de teorías o modelos pedagógicos, sino como un “lugar” de convergencias, tensiones dialécticas, juego de fuerzas, apuestas ideológicas e intereses económicos que la configuran.

EL CAMPO CIENTÍFICO

La noción de Campo³ se asume como una categoría estructural de análisis objetiva, relativamente autónoma; con un escenario regulado por dinámicas internas y externas propias de los contextos sociales. En él se interrelacionan espacios de puntos de vista, los cuales no

3 Bordieu (2003) considera el campo “Como campo de luchas, como campo de acción socialmente construido en el que los agentes dotados de recursos diferentes se enfrentan para conservar o transformar las correlaciones de fuerza existentes” (p. 67).

se basan en el estudio de individuos aislados, por el contrario, sus alcances son multidimensionales, puesto que implican una comprensión de sistemas de relaciones de los agentes que lo componen (Bourdieu, 1999).

En este caso, el campo científico se caracteriza por:

- Estar constituido por subcampos. Ocupan un lugar definido por fronteras de producción (económica, social, política, cultural y simbólica) dentro del espacio del campo; otorgado por la distribución de roles que se corresponde dentro de una red de relaciones. Están regulados por dinámicas divergentes y convergentes de discursos dialecticos o legitimación de saberes, que desempeñan papeles fundamentales en la construcción y deconstrucción de conocimientos⁴. Estos, a su vez están mediados por escenarios problematizadores y/o “como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo” (Bourdieu, 2002, p. 9).
- Diversidad de puntos de vista. Las perspectivas de análisis, o puntos de vista, se sitúan desde diferentes lugares geométricos de comprensión. Metafóricamente, el campo ocupa un espacio físico, en el cual se puede situar los saberes a través de lógicas no reduccionistas de interpretación, donde el conocimiento es múltiple y rizomático⁵.

4 Conocimiento entendido como “una aventura en espiral que tiene un punto de partida histórico, pero no tiene término, que debe sin cesar realizar círculos concéntricos; es decir, que el descubrimiento de un principio simple no es el término; reenvía de nuevo al principio simple que ha esclarecido en parte” (Morin, 2005, p. 28).

5 Según Deleuze y Guattari (2004), “sólo cuando lo múltiple es tratado efectivamente como sustantivo, multiplicidad, deja de tener relación con lo Uno como sujeto o como objeto, como realidad natural o espiritual, como imagen y mundo. Las multiplicidades son rizomáticas y denuncian las pseudomultiplicidades arborescentes. No hay unidad que sirva de pivote en el objeto o que se divida en el sujeto. No hay unidad, ni siquiera para abortar en el objeto o para reaparecer en el sujeto. Una multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza (las leyes de combinación aumentan, pues, con la multiplicidad)” (pp. 13-14).

Dimensionado el campo a través de dos de sus características específicas, se puede inferir que el campo, entendido como estructura o método de investigación científica, permite plantear la educación desde sus contextos como un conjunto de realidades ligadas a los diversos territorios, formas culturales y prácticas sociales. Se entiende la acción de educar como un acto político (Freire, 1987); enseñar es asumir una determinada posición frente a la sociedad. Esta postura puede ser expresa, o no: educar para continuar o reproducir las realidades sociales o para transformarla.

Teleológicamente, el campo científico definido por la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, recoge e incorpora los principios misionales de la Institución. En este caso, la categoría “Vida” parece reunir aquellos aspectos de sentido que están en juego en lo que debería enfocarse la educación del futuro.

Las categorías Educación, Vida y Sociedad no se asumen de manera independiente dentro del campo científico. Las dos primeras están imbricadas permanentemente; la tercera, cumple la función de perspectiva de análisis para la comprensión, valoración y transformación, en la línea de la resignificación de la condición humana (Morin, 1999; Maturana, 1991). De este modo, se aterriza la teoría y la práctica en la propuesta de dignificar la vida y la ciencia, al servicio de la humanización.

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

La educación tiene una relación directa sobre la vida de las personas y busca su perfeccionamiento como ser humano, a través de la relación interindividual y

social. Dicha relación configura la acción educativa, donde intervienen el maestro, el estudiante y la comunidad como parte fundamental del proceso formativo.

La acción de educar invita a otras instancias sociales, a pensar y a reflexionar en el quehacer, para que los sujetos sean personas con valores y actitudes en vínculo con la protección y el cuidado con la naturaleza y el entorno cultural que le rodea. La educación como proceso histórico, social y cultural, necesita de la presencia y compromiso de diversos interlocutores: el Estado, la familia, el maestro y los mismos estudiantes. Dewey (2001) ya reconocía en la educación una misión orientada a formar seres activos para la sociedad; abogaba por una educación humana, con una función social. Por ello, la experiencia, el lenguaje, los hábitos y el medio ambiente social, son factores a tener en cuenta para el desarrollo de la formación del ser humano.

La relación entre educación y sociedad ha estado vinculada estrechamente desde los procesos de humanización y socialización del conocimiento, producto del saber de la cultura. El ser humano ha constituido sistemas y mecanismos externos para transmitir el saber, como parte de la conquista social e histórica de los sujetos en los procesos de constitución de la sociedad.

La idea de que la educación transite en todas las etapas del sujeto en sociedad se remonta a Platón, Sócrates y sus interlocutores. Desde allí, se concibe una profunda preocupación de la sociedad por la educación del ciudadano, como medio para establecer las condiciones que tornarán posible la convivencia y existencia en la misma sociedad. Es decir, que de acuerdo al tipo de ciudadano y contexto social que se desee, se brindará un cierto tipo de educación.

De acuerdo a lo anterior, es necesario pensar y repensar desde las escuelas qué es una buena educación, pues ella permitirá comprender la genealogía de los valores que constituyen las sociedades, los conceptos de la justicia y de la injusticia en una comunidad política. Ocuparse de la educación es el camino inevitable si se quiere una *pólis* más bella, justa y mejor (Kohan, 2009).

Con las ideas de la ilustración, basadas en el pensamiento de educación de Locke, Kant y Hume, finalmente, se deja un legado de una corriente humanista de la educación que ha permanecido en los intereses actuales. La educación centrada en los aspectos humanos para un mundo global, se plantea como uno de los principales objetivos de la educación de hoy, considerada en discursos filosóficos, teóricos y marcos normativos. Esto se expresa en la búsqueda del desarrollo integral del ser.

El mundo requiere el reconocimiento de la acción educativa no como una simple herramienta que consolida en saberes técnicos y cognitivos, o prácticas metodológicas donde se aplican procedimientos. Por el contrario, se busca un tipo de educación que vele por el desarrollo de la multidimensionalidad del ser (Morin, 1999), para que pueda conseguir su crecimiento espiritual, intelectual y social en su paso por la vida; que desarrolle un pensamiento crítico frente a la sociedad, en busca de una construcción de un mundo mejor. Esto lleva, de algún modo, a generar en los estudiantes la interiorización de nuevas formas de relación consigo mismo, con los otros, con la realidad y las cosas del mundo. Despertar la curiosidad por el conocimiento, el cuestionamiento y la investigación.

Maxwell (1986) planteaba que la acción de la educación en los hombres es una ciencia “sabia”, donde el sentido está dirigido a reconocer lo que tiene valor para la vida humana, e implica pasar de

un problema educativo a un problema social; de un interés individual a un interés colectivo; del pensamiento a la acción; del conocimiento enciclopédico a la comprensión. Una ciencia así es una ciencia educadora, la cual se dedica a problemas relevantes, complejos con múltiples soluciones. El eje, entonces, ha de ser el hombre y su paso por la vida en sociedad.

Mediante la educación, se transmiten creencias, valores, actitudes, temores, esperanzas. De esta manera, la educación puede desarrollarse en dos sentidos. Por una parte, cumple un papel que se puede denominar “conservador o tradicional” y que contribuye a mantener un “orden social” establecido, es decir, que la sociedad cambie lo menos posible. Por otra parte, la educación llega a ser vista como una herramienta liberadora, orientada a la construcción de un pensamiento crítico, que responde a las necesidades de cambio; según Freire (2004), la educación no debe remitirse a un proceso bancario de transmisión de saberes; por el contrario, la educación requiere la “presencia de educadores y educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes” (p. 13). Los educandos y educadores son sujetos activos del proceso educador que construyen y reconstruyen el saber. Vista así, la educación es un espacio de práctica que permite formar a quienes se están educando, de una forma deseable (Pérez, 2004), lo que exige reflexionar, pensar y planear el proceso educativo para el cumplimiento de la meta de formación.

La Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos se ubica en los postulados contemporáneos que reconocen la educación para el desarrollo del pensamiento crítico del ser humano para la transformación social, con la participación de las

comunidades. Esta apuesta requiere que la comunidad desarrolle habilidades de autorreflexión para una autonomía racional y una conciencia del rol que le corresponde en su contexto social.

El desarrollo de un pensamiento liberador, objetivo principal de la emancipación (Freire, 1987), es una postura crítica del papel de la educación, proveniente de una nueva ola del pensamiento crítico-social que se ha venido gestando desde finales del siglo XX, sobre la formación de sujetos y ciudadanos verdaderamente libres. Esto significa, que el hombre aprenda no solo a leer la palabra, sino el mundo y comprenda su naturaleza desde un contexto histórico y social. Así, la escuela y la pedagogía dentro de la sociedad, adquieren una función imprescindible e incommensurable para la formación de ciudadanos éticos, políticos y para la construcción de una verdadera democracia.

Las posiciones críticas en la educación buscan principalmente la posibilidad de razonar, examinar, autocorregirse y ser sensible al contexto; es una condición indisoluble entre el razonamiento y la construcción de juicios. Analogía que se construye en las distintas circunstancias que se le pueden presentar en su trayecto de vida; donde las herramientas de juicio y discernimiento, permiten darle mayor número de argumentos a los educandos, en términos de lo que desean hacer explícito a través de los juicios y acciones consigo mismo y con los otros (Lipman, 1998). El espíritu crítico es portador de un sentido de insatisfacción permanente ante toda respuesta, que invita a examinar tanto los procesos como los resultados (Pineda, 2009). De este modo, la educación es como dice Kant, aquella que debe ser orientada por la libertad de pensar y que lleve al desarrollo del ingenio que configuran al sujeto y le dan herramientas de comprensión del mundo (Henao, 2001).

Este espacio de la educación es una interrogación por la cotidianidad, por la realidad y por las personas, en una clara reacción frente a la necesidad de comprender y desentrañar los condicionantes que oprimen y que tienden a mantener a las personas en la acomodación y el sosiego. Las preguntas que se formulan los educandos, como una condición educativa crítica frente a sí mismos, su entorno y sus pares, desacomodan y problematizan al sujeto; lo hace recorrer otros lugares de conocimiento, vivir otras experiencias que le permiten transformarse y transformar su contexto (Freire, 2008).

Desde esta visión, la educación crea escenarios dialécticos para la construcción y deconstrucción de conocimientos y saberes, que son caracterizados por la historicidad y devenir del pensamiento. En palabras de Deleuze y Guattari (2004), convergen en que el conocimiento debe ser dado bajo los conceptos de conexión, heterogeneidad y multiplicidad. Desde esta visión, el conocimiento, como esencia de la acción educadora, es concebido no como unidades con verdades absolutas y estáticas; por el contrario, desde una postura del pensamiento complejo, es cambiante y heterogéneo; se da dentro de escenarios de acción participativa. Esta apuesta diverge de la visión tradicional de conocimiento memorístico, repetitivo, descontextualizado y estático.

La Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, desde sus procesos de investigación, promueve la disertación y crítica frente al campo científico de la educación, atendiendo al contexto histórico y social de Colombia, que está permeado por diversas situaciones; por lo que requiere reconfigurarse en términos diferenciales, multiculturales y pluriétnicos. Concibe la necesidad de resignificar los saberes sociales y comunitarios como

generadores de procesos alternativos de educación. Pretende aminorar la brecha que existe entre las Universidades concebidas como islas del saber, alejadas de las realidades sociales.

Por tanto, el concepto de educación que cimienta las bases de la investigación y los programas de formación de la Facultad, sin pretensión universalista, atiende a contextos determinados por necesidades propias y cambiantes desde lo local; en la búsqueda de una acción educativa humanizadora, orientada al respeto de los derechos humanos y la reivindicación del valor de la vida, bajo la apología de la ruptura de los modelos de reproducción de las injusticias sociales.

Se reconoce, entonces, la necesidad de construir un tipo de formación basado en prácticas menos rígidas y más humanas, que dimensione a los educandos desde aspectos más profundos como sus relaciones intrapersonales e interpersonales en la cotidianidad de su contexto cultural y social. De tal manera, que permita la significación de ser como sujeto activo de la acción formadora y educadora de la escuela dentro de la sociedad. El dinamismo de la acción educadora debe salir de la pretensión unificadora y totalizadora para convertirse en una condición que libere el pensamiento, para que la persona sea, según sus propias cualidades, habilidades y gustos, y logre contribuir a la construcción de una sociedad mejor.

La relación entre la acción educadora y su efecto en la sociedad, está enmarcada en mediar cómo los niños, jóvenes y adultos que se forman pueden conocerse a sí mismos. Es un redescubrimiento consigo mismo a través de los otros, como un tipo de cuidado de sí (Kohan, 2009). La educación deberá orientarse hacia el antiguo pensamiento aristotélico del desarrollo del sentido de la preocupación por gobernarse

a sí mismo; que a su vez otorga la capacidad de gobernar a los demás como individuo libre. Es a través del otro que se puede actuar para la constitución de sí como sujeto (Gil, 2001).

El “gobierno de sí” tiene que ver con un estado, con una manera de ser, con una “auto-elaboración artística de sí”, cuyo objetivo es resistir a los mecanismos de sujeción impuestos durante muchos años por los paradigmas de la ciencia (Giraldo, 2011).

La educación constituye tres formas de representación y actuación dentro de la sociedad: una relación con uno mismo, con nosotros y con el mundo. Es decir, que mediante la acción educativa y los dispositivos pedagógicos, los educandos deben descubrirse a sí mismos, “inventarse a sí mismos”, “elaborarse a sí mismos”. El presente planteamiento consiste en realizar la tarea de hacer y de educar la vida como una obra de arte, mediante la crítica permanente del ser histórico; es una actitud crítica frente a sí mismo y aquello que se piensa, se siente y se hace.

La educación no debe verse como unidad, ni como un ente separado de la sociedad, sino que, a través del diálogo y la multiplicidad con lo otro y los otros, puede mantener en equilibrio su relación con la vida. Desde esta pretensión, se vincula la educación en cada contexto, para la formación de maestros conscientes de su papel en la sociedad, en el mundo y en la vida de las nuevas generaciones.

Es así que, pensar y resignificar la relación entre la educación-sociedad es buscar los encuentros, los acontecimientos y los agenciamientos entre sí mismos, los partícipes al proceso educativo y los entornos sociales. Todos estos planteamientos llevan a consolidar que esta relación es una acción basada en la reciprocidad

con los entornos donde se desenvuelve el sujeto; en unos espacios donde se aprende de una manera no jerárquica, ni protocolaria, ni reglamentaria; haciendo de sí una construcción de crisis y movimiento en el propio recorrido riguroso-investigativo, para asumir riesgos y ser capaz de crear y creer en sí mismo.

EDUCAR PARA LA VIDA

Cuidar, proteger, favorecer, transformar la vida, y enseñar a vivir y a convivir, son aspectos fundamentales de la tarea educativa. La misión subyacente de la educación, en su función social, le confía a las instituciones educativas realizar una propedéutica para la vida; poner los cimientos de una formación que reconozca el valor de la vida humana como condición de posibilidad de todos los demás valores. Las preguntas por el sentido de la vida, la acción humana, y los problemas en torno al convivir, deben ser resueltas en el proceso educativo. El problema de la transmisión de tradición, del lazo común que integra a las generaciones; el problema de cómo heredar los sistemas de convivencia, las prácticas del cuidado, de reconocimiento y protección del medio ambiente; todo esto forma parte esencial de un currículo centrado en la vida y persona humana.

La educación para la vida corre de manera paralela a los procesos evolutivos de la humanización. Si se acepta que el «*homo sapiens*» es hombre cuando es «*homo sapiens sapiens*», sería conveniente afirmar también que, solo es verdaderamente humano cuando este «*homo sapiens*» aprende a vivir y a convivir con los otros y en contexto de un mundo viviente que está bajo su cuidado. A este propósito, es relevante lo que afirma Morin (1999) cuando dice que:

El siglo XXI deberá abandonar la visión unilateral que define al ser humano por la racionalidad (*homo sapiens*), la técnica (*homo faber*), las actividades utilitarias (*homo economicus*), las necesidades obligatorias (*homo prosaicus*). El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada una serie de caracteres antagónicos:

sapiens y demens (racional y delirante)
faber y ludens (trabajador y lúdico)
empiricus e imaginarius (práctico y soñador)
economicus y consumans (económico y derrochador)
prosaicus y poeticus (prosaico y poético)

El hombre de la racionalidad es también el de la afectividad, del mito y del delirio (*demens*). El hombre del trabajo es también el hombre del juego (*ludens*). [...]. El hombre empírico es también el hombre imaginador (*imaginarius*). El hombre de la economía es también el «consumista» (*consumans*). El hombre prosaico es también el de la poesía, es decir del fervor, de la participación, del amor, del éxtasis. [...]. El ser humano no sólo vive de racionalidad y de técnica: se desgasta, se dona, se entrega en las danzas, los trances, mitos, magias y ritos; cree en las virtudes del sacrificio; vive a menudo para preparar su otra vida, más allá de la muerte. [...]. Hay una relación manifiesta o soterrada entre la psiquis, el afecto, la magia, el mito, la religión; hay a la vez unidad y dualidad entre *homo faber*, *homo ludens*, *homo sapiens*, y *homo demens*. Y en el ser humano, el desarrollo del conocimiento racional-empírico-técnico no ha anulado nunca el conocimiento simbólico, mítico, mágico o poético (pp. 23-24).

En este mismo sentido, se pronuncia Jonas (1995) con el conocido Principio de Responsabilidad, cuando advierte que hoy, más que nunca, se impone la urgencia del problema de la vida. La responsabilidad por todo ser humano demanda, en su radicalidad, la atención al mundo donde este vive, en donde hacemos sociedad unos con otros. Hay que atender al conflicto que se instaura entre la racionalidad y la hostilidad en la relación del hombre y los otros, y la naturaleza.

Existe en las personas un deseo y una necesidad universal de ser cuidado. Por la contingencia propia de la condición humana: fragilidad, vulnerabilidad, morbilidad, mortalidad, menesterosidad, el ser humano necesita de otros para su propia existencia. Su naturaleza precaria desde el comienzo de su existencia lo obliga a «depender de otros». Esta dependencia es la forma ordinaria de la existencia humana y los requerimientos del cuidado tienen una enorme importancia para la educación.

Hoy en día, con la crisis de las humanidades, como lo afirma Nussbaum (2010), producto de la globalización del saber para la productividad, se necesita de manera imperante y con urgencia, formas de educar que convoquen la vida y el cuidado; que hagan del buen vivir, una condición para la comprensión de la propia existencia, la de los otros, de lo otro, no como un *factum* (algo hecho), sino un *facendum* (algo siempre en construcción).

Para ello, la educación, y su tránsito por los sujetos, debe constituir proyectos para el cuidado y protección de la vida, debe inventar medios para hacer de la vida un arte del saber vivir, del saber con-vivir; es decir, que desde esta óptica, la educación debe socializar en la sociedad el arte del “saber cuidar”, de sí mismo, del otro y de la naturaleza.

El Papa Francisco, en la nueva encíclica “Laudato Si” (Alabado seas), se une al debate sobre el proyecto de mundo común que se está construyendo, y cómo es función de la educación asegurar la nueva humanidad que emerge y que pasa por las aulas escolares, se hace fundamental que los educandos, docentes y, en general, la comunidad educativa, reconozcan que, con el cuidado de todo lo que habita en el mundo, lo que está en juego es la vida misma:

Muchas cosas tienen que reorientar su rumbo, pero ante todo la humanidad necesita cambiar. Hace falta la conciencia de un origen común, de una pertenencia mutua y de un futuro compartido por todos. Esta conciencia básica permitiría el desarrollo de nuevas convicciones, actitudes y formas de vida. Se destaca así un gran desafío cultural, espiritual y educativo que supondrá largos procesos de regeneración (Laudato Si, 2015, p. 155).

Delors (1994) ya anticipaba en su conocido texto *La Educación encierra un tesoro*, cómo el valor de la vida pasaba por el descubrimiento del otro y por el descubrimiento de uno mismo. De este modo, la educación tendría una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de coincidencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos; todo esto, para respetar los valores de pluralismo en el ejercicio de la comprensión mutua y la paz.

A partir de lo mencionado, la Facultad de Educación plantea como espacio problémico de sus investigaciones el campo científico constituido por la triada, «Educación-Vida-Sociedad». De este entramado complejo, emergen las preguntas y problemas en los cuales está implicada la educación. Estas problemáticas que se muestran desde el campo científico, se articulan y desarrollan a través de líneas de investigación, tales como: Formación de maestros, Éticas y prácticas del cuidado, Educación, contexto y cultura, Cuerpo, arte y educación y, Universidad, Estado y Sociedad. De este modo, la investigación se plantea en la Facultad como una actividad transversal, multidisciplinar y multicurricular, que entiende su objeto como un fenómeno complejo y en permanente tensión y transformación.

Referencias

- Bordieu, P. (2003). *El Oficio del Científico*. Barcelona: Anagrama.
- Bordieu, P. (2002). *Campo de poder, Campo intelectual itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Montressol.
- Bordieu, P. (1999). *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, (pp. 91-103).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas Capitalismo y esquizofrenia*. España: Pre-textos.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (Cuarta ed.). Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1981). *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2008). *Por uma Pedagogia da Pergunta* (6ª. Ed.). Sau Paulo: Editorial PAZ E TERRA.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sau Paulo: Editorial PAZ E TERRA.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido* (36ª. Ed.). Montevideo: Siglo XXI Editores, S.A.
- Gil, M. (2001). Filosofía y Actitud Pedagógica. En S. Cubillos. *Educación para Pensar, La Actitud Filosófica: un concepto de formación* (pp. 87-97). Cali: Univalle
- Giraldo, R. (2011). Modernidad y parrhesía. Michel Foucault y la cuestión de la resistencia como éthos. *Revista Estudios de Filosofía*, (44), 137-147
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Tauros
- Henao, L. (2001). Una Nueva Actitud para la Educación del Tercer Milenio. En S. Cubillos, *Educación para Pensar, La Actitud Filosófica: un concepto de formación* (pp. 39-65). Cali: Univalle.
- Jonas, H. (1995). *Le principe responsabilité*. (trad. Fr. Jean Greisch), (3ª Ed.). Paris: Champs Flammarion.
- Kohan, W. (2009). *Filosofía e Infancia*. México D.F.: Progreso.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación* (2ª. Ed.). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Luzuriaga, L. (1981). *Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Maxwell N. (1986). *From knowledge to wisdom*. Oxford: Blackwell.
- Meirieu, P. (2013). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Editorial Laertes S.A. de Ediciones.
- Morin, E. (2005). *Por un pensamiento complejo: implicaciones interdisciplinarias*. Madrid: Akal.

- Morin, E. (1999). *Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores.
- Pineda, D. (2009). *La Construcción del Oficio Investigador: Una perspectiva Sherlokiana*. Bogotá: Meditaciones Sherlokianas.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Obtenido de Informe mundial de la UNESCO: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/14_1908s.pdf