UNI-PLURI/VERSIDAD
Vol.10 No.2, 2010. Versión Digital.
Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín Col.

La enseñanza en la universidad: interdisciplinariedad, cultura académica y experiencia[1]

Bernardo Barragán Castrillón[*]

Universidad de Antioquia

Resumen

Este trabajo explora tres aspectos que se consideran importantes en relación con la enseñanza en la Universidad: El primero de ellos plantea la problemática que existe alrededor de lo que aquí se denomina "cultura académica" para pensar fenómenos tales como la reproducción del conocimiento y la imitación de éste, y así poder indagar la posibilidad de cómo producir crítica del conocimiento en el ejercicio de la enseñanza; el segundo aspecto es la interdisciplinariedad como otro elemento que permear la enseñanza en la Universidad, especialmente en relación con el fenómeno del disciplinamiento de los contenidos que ponen a la enseñanza misma en el marco de la racionalidad moderna, negándole la posibilidad de asumir el ámbito de la complejidad como recurso de pensamiento; y el tercero es la experiencia, la cual a partir del fenómeno de la objetivación de lo que se enseña en la universidad, ha negado al sujeto la posibilidad de establecer otro tipo de relación con el conocimiento donde este pueda ser modificado en un campo en el que despliegue su experiencia como práctica de subjetivación.

Palabras Clave: Cultura académica, conocimiento mudo, reproducción disciplinar, enseñanza.

Summary

Teaching at the university: interdisciplinarity, academic culture and experience. Bernardo Barragán Castrillón. ***This*** *work explores three aspects that are considered important in relationship with teaching at the University: the first one the focuses on the problems concerning what is well known as "academic culture" in order to think about phenomena such as the reproduction of knowledge and the imitation of this, and be able to inquire about the possibility of producing critical minds in the exercise of the education; the second aspect is interdisciplinarity as another element that reaches all areas of teaching at the University,*

[1] Este artículo es producto de la investigación "Prácticas de subjetivación y conocimiento: aportes para una historia crítica de la escolarización en Colombia", que hace parte de la tesis Doctoral del autor.

[*] Licenciado en Filosofía y Letras (UPB), Especialista en desarrollo del pensamiento y la creatividad en Educación (U.de A.), Magister en Historia de la Pedagogía (U.de A), Candidato a Doctor en Educación (U.de A). Profesor de las Facultades de Artes y Educación, Universidad de Antioquia. Coordinador Grupo de Investigación Estudios Educativos sobre Cognición, Infancia y Discurso. Correo electrónico:berbarra@yahoo.com

especially in relation with the phenomenon of teaching contents in the different disciplines which places education itself in the framework of modern rationality, denying the possibility of assuming the area of complexity as a tool for creating thought. And the third element is the experience which comes from the phenomenon of the objectivization of what is being taught at the university, denying the subject the possibility of establishing another type of relationship with knowledge, which could be modified in an area where his/her experience is deployed as practice of subjectivity.

Key words: *Academic culture, silent knowledge, to discipline, education, experience.*

Preliminares

El concepto de Cultura Académica refiere un ámbito restringido del más general de "cultura", y en este sentido, la Cultura Académica se puede definir como la mediación que la Universidad hace de la cultura académica, es decir, cómo la Universidad, en tanto institución escolar, posibilita la entrada de la cultura a través de todos sus procesos educativos, de tal manera que la cultura académica no es la "cultura" sino la recepción, transformación y lectura que de ésta hace la Universidad por medio de todos sus agentes de distribución cultural (Bordieu, 1998). Esta distinción metodológica y epistemológica de la "cultura", nos permite pensar el problema de la enseñanza en la Universidad desde el panorama de cómo acontece la "cultura de la enseñanza" en la Universidad, para reconocer lo que allí se apropia, se transforma y se mantiene de esta "cultura". En este sentido el problema fundamental no es la "cultura", sino la apropiación que la Universidad hace de ella. A tal circunstancia hemos querido llamar Cultura académica.[2]. (Martin-Barbero, 1987)

Ahora, el lugar más genuino de esta apropiación es la enseñanza, como una práctica donde ocurren tres acontecimientos a saber: la mediación de la cultura académica, la reproducción de ésta y la producción de la cultura académica.

Entonces, es necesario señalar algunos agentes que operan en esa mediación que de la "cultura" hace la universidad. Estos "agentes de distribución cultural"[3] que designan los sujetos, las instituciones y las prácticas que intervienen en el proceso de mediación y apropiación de la "cultura" académica en la universidad, operan como aquello que recibe, apropia y transmite la "cultura" en la Universidad formando a su vez la Cultura académica de la universidad, lo que constituye todo el ámbito de la enseñanza.

Significa que la "cultura" pasa por los agentes culturales de la Universidad que la reciben, la apropian, la transmiten u orientan (los maestros), la reconstruyen (los alumnos), la controlan (la institución) y la mantienen (las prácticas). Acontece aquí una relación muy compleja entre cada uno de los agentes de distribución cultural que están forcejeando en la universidad, relación que hace precisamente que se instituyan puntos de vista relacionados con la "cultura" sobre lo que es, verbigracia, el docente universitario, de lo que es la enseñanza en la Universidad y de la relación que se produce entre las diferentes áreas del conocimiento que existen en la Universidad.

Aquí, la noción de "cultura académica" y "agentes de distribución cultural" nos permiten ver cuáles son las formas cómo la Universidad piensa, ve y asume al docente y cómo piensa, ve y asume la educación y por supuesto la enseñanza. Desde este punto de vista nos oponemos a la concepción que piensa que la cultura académica es una reproducción sin más de la "Cultura", y la pensamos mejor como la mediación que los agentes de distribución cultural hacen, especialmente, a través de prácticas y discursos, o mejor aún, de prácticas discursivas, (Fuocault, 1993) sin desconocer, por

[2] Véase: Los trabajos del grupo de la Universidad Nacional. Carlos Federico y Antanas Mockus. -Véase: Berstein y Díaz (1985) "Hacia una teoría del discurso pedagógico EN: Revista Colombiana de Educación.

[3] El término es nuestro.

supuesto, cómo la cultura académica termina siendo, por el dinamismo mismo de la cultura, parte de la "cultura".

En este sentido, es necesario reconocer aspectos propios de un estado de la enseñanza en la universidad en nuestra educación tales como: la formación de los docentes en el saber específico, la formación de éstos en el saber pedagógico, además de los referentes culturales que utiliza la Universidad como institución para ver la enseñanza, para poder visualizar la relación de lo cultural en la Universidad en el sentido que lo hemos venido formulando en este apartado. Para ello voy a plantear dos metáforas que me sirven como lentes para mirar dos elementos de lo que ocurre con la enseñanza hoy en la Universidad, al primero de ellos lo he llamado "el conocimiento mudo" y al segundo, "cómo cíclopes" para explicar, desde este último, el problema de la enseñanza y su relación con el ámbito interdisciplinario de sus procesos.

Conocimiento mudo y la enseñanza en la Universidad

Hoy hay un problema generalizado en la Universidad[4], y se trata de las formas de apropiación y construcción del conocimiento que se imparte en los distintos programas de formación. Estas formas de apropiación, que generalmente no alcanzan a ser constructivas, han venido repitiéndose desde los años sesenta a partir de la implantación de la tecnología educativa en Colombia con algunas variaciones en los medios pero no en la forma de apropiarse el conocimiento, es decir, por más de cuarenta años la relación con el conocimiento en la educación superior no ha pasado de ser una traducción textual por parte de los profesores de lo que produce la cultura académica, con el agravante que esa traducción se lleva a cabo con más de una década de atraso respecto al conocimiento de punta.

De esta manera, en muchos casos los profesores se han dedicado a reproducir el conocimiento de culturas foráneas, a narrar las investigaciones sin resignificarlas y a opinar[5] sobre los artículos más importantes de las revistas. Esta especie de inercia de las formas de la enseñanza ha convertido a la universidad, especialmente en el pregrado, en una maquinaria que recicla el conocimiento y en ocasiones lo filtra, pero que tiene como intención (consciente o inconsciente) mantener las estructuras del conocimiento y usarlas reproductivamente, mas no significativamente.

En consecuencia, la relación con el conocimiento es impertinente, tímida y retraída, fruto de no usarlo en la red de nuestras propias problemáticas; por esto nuestra universidad está hecha del conocimiento ajeno que reproducimos continuamente, más que del conocimiento propio que desconocemos incesantemente. Es verdad, sabemos lo que otros dicen, pero ¿y qué decimos nosotros? Frente a esta pregunta una conclusión nos asalta: nuestro conocimiento no tiene voz.

Los cursos de pregrado tienen este efecto: valoración excesiva de lo que los otros dicen y silencio absoluto de lo que nosotros pudiéramos decir. Las teorías y los autores se repiten o se cambian para volver a repetirse en una conservación pasmosa de lo funcional. Daré dos ejemplos de esto que quisiera llamar el "conocimiento mudo", el primero de ellos es que para los profesores y para la institución resulta más importante lo que se cita que lo que se piensa sobre la cita, y, como en el Guayaquil de 1970 en Medellín, en la Universidad las casas de citas están de moda. El segundo ejemplo es que a pesar que la investigación en la universidad es muy importante y se ha convertido en un logro de sus administraciones para resaltar a nivel nacional e internacional, ésta se halla separada de la docencia, y de hecho, la gran mayoría de profesores se hacen investigadores e incluso administradores para dejar de ser docentes. De tal manera, de 772 investigaciones (sin

[4] Y podemos admitir que este no es un problema solamente de la Universidad de Antioquia, sino que puede trasladarse, por efecto de las condiciones comunes que viven, a la mayoría de Universidades del país y quizá de la región latinoamericana.

[5] La opinión, según Bachelard, constituye el gran obstáculo epistemológico de la formación del espíritu científico.

contar trabajos de Maestría y Doctorado) que se hicieron en el 2009 (Universidad de Antioquia, 2009) del área de ciencias sociales y humanas, para referenciar un caso, muy pocas de éstas y creo que las ocasiones son excepcionales, se convirtieron en parte constitutiva de la docencia directa.

En suma, la relación entre la docencia y la investigación no resulta significativa y pertinente y se mantendrá muda si la enseñanza no se convierte en un ejercicio crítico del conocimiento que tiene que pasar necesariamente por formas más transformativas. No pretendo con ello desconocer el conocimiento académico sino proponer otra forma de verlo, de sentirlo y de usarlo a partir de la condición que dan los saberes locales y los aprendizajes localizados. Esto implica un camino distinto, un camino que va de lo que pensamos que somos, hacia lo que nos han dicho que somos.

Y tal como lo plantea Bourdieu: "La autoridad de los pedagogos no es personal ni carismática, como tienden a creer y hacer creer los pedagogos, sino que deriva de la institución legítima, la escuela, de la que son agentes. La escuela es, por lo tanto, la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de lo que es legítimo aprender…pero la escuela hace propia la cultura particular de las clases (académicas) dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva (como el saber objetivo), indiscutible, rechazando al mismo tiempo la cultura de los otros grupos sociales" (Bordieu, 1998:18).

Como Cíclopes: Interdisciplinariedad y enseñanza

Quizá el problema más grande que enfrenta la interdisciplinariedad, no como concepto, porque como tal todo el mundo parece aceptarla, especialmente en la Universidad, sino como práctica, esto es, como acción reflexiva y constructiva, es que a todos se nos ha enseñado o hemos aprendido a mirar por un solo ojo. Como Cíclopes vemos el mundo desde la simplicidad y la unidad de ese único referente que somos nosotros mismos, una idea, un saber, una disciplina, una ciencia, un arte, una técnica e incluso un dios. Esta visión unilateral, unívoca, convergente y monodisciplinar del mundo y especialmente de lo que somos, ha dado buenos resultados y por ello hemos pagado el precio de la certidumbre, del sosiego, de la unidad, de la simplicidad y de la especialización.

Nos hemos embriagado con el vino de nuestra especialidad y solo vemos lo que ese único ojo nos permite mirar. Y sin ningún recato esto se ha trasladado a la enseñanza, construyéndola y proponiéndola a partir de parcelas de saber que defienden su propia agricultura, es decir, sus únicas formas de cultivo. La práctica monodisciplinar ha sido de tal talante que hemos hurgado en eso que sabemos, a tal profundidad (aunque no complejidad) que como topos ya solo nos entendemos a nosotros mismos, convirtiendo nuestro saber en un monólogo absurdo y pobre que nos desconecta de otras realidades.

Sin embargo, el problema no está en esa híper-especialización a la que hemos llegado en los distintos saberes enseñados hoy en la universidad, sino que no hemos sido capaces de hacer el camino de regreso, no hemos podido repasar de vuelta los caminos que forjaron ese saber especial para ínter-relacionarlo con otros caminos que incluso y muy posiblemente no sean aledaños a los nuestros pero que sí se construyen desde ellos, y que incluso resultarán completamente distintos a los que ya hemos recorrido de ida y de vuelta.

El otro gran problema es la formación. No sólo vemos el mundo con un solo ojo, no solo pensamos, oímos, sentimos y percibimos el mundo con un solo ojo porque nuestra conciencia nos lo dicte así, sino y fundamentalmente porque nos han educado así, en la unidad. Quienes nos han formado piensan que la unidad y la certidumbre son la condición del conocimiento y a su vez son la condición de posibilidad de que éste pueda ser enseñado. Basta con que hagamos un repaso a las instituciones formadoras de educación superior para que veamos cómo todos sus planes de estudio y currículo están estructurados desde la monodisciplinariedad. Pero esto resulta mucho más problemático para la formación de docentes o para la formación continuada de aquellos maestros que enseñan en nuestras escuelas, por tres razones especialmente: La primera de ellas es que será muy difícil para un docente alcanzar una visión interdisciplinaria de su saber si ha sido formado en

una visión monodisciplinar de su saber. De tal manera que si se le educa en la disciplina este maestro irá a enseñar y a defender su disciplina con una visión sesgada del conocimiento, por esto es que los programas de formación docente entregan sus títulos con un énfasis, ensombreciendo aun más las posibles experiencias interdisciplinarias de estos docentes en la escuela. La segunda razón de esta problemática es que la formación, que como tal posee una condición interdisciplinar, por lo menos en su denominación y en su estructura, riñe con la realidad de las instituciones formadoras de docentes que como ya dijimos forman en un énfasis y no en la enseñanza interdisciplinar, desconociendo de suyo las condiciones de la escuela e incluso de la formación misma. Y la tercera es que el maestro que egresa de estos programas se ve abocado a enfrentar la condición interdisciplinaria de su enseñanza desde su formación monodisciplinar, llevándolo a resolver este problema por la vía de fórmulas didácticas, en la mayoría de las veces empíricas, que no son fruto de una investigación seria y rigurosa.

En el proceso formativo los problemas se agudizan trayendo como resultado: una enseñanza pobre y empírica, una enseñanza monodisciplinar, un decaimiento de sus relaciones con otras áreas del saber y un mínimo reconocimiento de su importancia por parte de la escuela. De nuevo la institución se comporta como cíclope que ve el conocimiento con un solo ojo.

El ámbito de esta problematización hace emerger otro interrogante que se desprende de ella, más o igual de complejo que los anteriores, a saber: ¿Será entonces que el docente tendrá que ser un experto en la totalidad de los saberes escolares? Antes de aventurar una respuesta quisiera señalar los lugares desde donde surge este interrogante. La primera superficie de emergencia de este interrogante es el desconocimiento de lo que significa hablar de interdisciplinariedad, la segunda es el desconocimiento del problema de la enseñanza (no solo como didáctica) interdisciplinaria, y la tercera es la formación misma del docente. La respuesta a las dos primeras cuestiones dará los elementos de convergencia para resolver el primer interrogante. A continuación señalaré algunos de estos elementos que pueden proponerse como útiles conceptuales para la discusión. Veamos:

¿Qué significa la interdisciplinariedad? En primer lugar ésta no es simplemente una relación entre las disciplinas donde ellas se esfuerzan por mantener sus parcelas de saber sin permitir que surja algo nuevo o distinto a su especialidad; en segundo lugar no es un agregado de disciplinas donde cada una, aun independiente, resuelve un problema cuya respuesta está todavía atrapada en la unicidad de un saber específico; tampoco es pasar por una disciplina y luego por otra una problemática para mirar después qué ocurre. Tampoco lo interdisciplinario se entiende desde la especialización de un individuo en muchas disciplinas. No, lo interdisciplinario (como forma del pensamiento y de la acción) es un movimiento de entregas y de pérdidas, de lo nuevo en lo común, de la multiplicidad como unidad, de lo complejo (Morin, 2003) frente a lo simple. No se funda solamente en el individuo que la encarna sino también en la disciplina que la soporta.

En este sentido lo interdisciplinario como una relación de movilidad entre disciplinas no funciona como una posible relación con lo nuevo para mantener lo viejo, es por el contrario una relación móvil con lo dado para que surja lo no dado, lo nuevo, lo diferente. En cuanto relación móvil, es necesario pensarla desde dos lugares que aunque funcionan unidos poseen características propias de su modo de ser. El primero de ellos es el sujeto de la interdisciplinariedad cuya estructura de pensamiento se caracteriza por ser compleja, es decir, ínter-retroactiva (que va y viene siempre), solidaria, brumosa (aunque no confusa), hecha de incertidumbre y de contradicción. Esta movilidad requiere entonces de un sujeto que aunque posiblemente está en su disciplina también está más allá de su disciplina e incluso está dispuesto a pensar desde otra disciplina un problema de su "propia" disciplina.

Un sujeto que no piensa a partir de previos sino que hace de la experiencia un previo que le permite construir pensamiento. En este sentido este sujeto tiene que estar siempre desestructurado para siempre estructurarse. En otras palabras, ir y venir y en ese movimiento, expandirse.

El segundo es la disciplina misma que es como una caverna en la que se va cavando y cavando, partiendo desde lo más superficial hasta llegar a lo más especializado, cuyo ejercicio de especialización se hace en relación con el lenguaje, los sujetos, la institución y la experiencia (en tanto práctica). De hecho, una disciplina solo se constituye cuando en ella emergen las instituciones, los sujetos, los discursos que le son propios y las prácticas que los regulan, es decir, posee una condición histórica en relación con su campo de formación. Sin embargo, esto no constituye por ello mismo su ser interdisciplinario, sino que éste surge en la relación móvil con otras disciplinas y que incluso puede dar cabida al surgimiento de una nueva disciplina.

Se trata de mirar la enseñanza como una interdisciplina que propone en su formación y en su práctica una nueva conceptualidad y una nueva manera de ser pensada, lo que su vez produce un nuevo sujeto de la enseñanza y una institución diferente en tanto la asume en su condición interdisciplinaria. Significa esto que no basta con producir fórmulas didácticas, aparentemente de corte interdisciplinario, para que la enseñanza asuma su naturaleza, sino que es necesario sistematizar la experiencia, producir una reflexión alrededor de esas prácticas que a su vez nos remitan a la conceptualidad que se alberga en la enseñanza desde sus conceptos articuladores, a saber: Instrucción, aprendizaje, formación, maestro y escuela.

En suma, el problema pasa por el necesario abandono de la visión ciclópea de ver el mundo por parte del docente, de la institución que lo comparte y de la conceptualidad que lo soporta, para asumir un cambio que, como diría Morin, va de la sustitución de la visión disyuntiva, reduccionista y unidimensional, es decir, ciclópea, para movilizarse hacia una visión fundada en la distinción que no desarticula y en la asociación que no identifica o reduce.

A manera de conclusión: experiencia y enseñanza

La experiencia no es el experimento (Larrosa, 2006), de tal manera no constituye, al igual que la enseñanza, un acto de comprobación sino una acción transformadora. Como tal, se aparta de lo objetivo en el sentido moderno y constituye un tipo de subjetividad entendida como acción sobre sí mismo e incluso sobre los otros como intención y compromiso. Es un acto de transformación de sí mismo, es decir, es estética, y como modificación de los otros no solo es subjetiva sino ética y política, y como transformación de la realidad, es política.

La experiencia, como relato de lo vivido, da sentido y produce una reconciliación constante con lo que somos ahora y con lo que seremos. En este sentido la experiencia es una acción que subjetiva desde la incertidumbre, el asombro y la problematización crítica. La experiencia problematiza la cotidianidad y la cuestiona para poner en movimiento lo que parece estar detenido.

La pregunta por la experiencia es la pregunta por el sujeto en tanto no hay sujeto posible si no hay experiencia; así, la experiencia subjetiva en tanto pone al sujeto frente al mundo, no como sujeto antropológico o trascendente sino como sujeto inmanente y contingente. La diferencia estriba en que el sujeto de la experiencia es el sujeto de lo concreto vivido, mientras que la objetividad de la ciencia trasciende la experiencia para ponerla en entredicho, regulándola.

Por ejemplo, quien se forma en la Universidad (la entiendo como todo una forma histórica que tiene como fin controlar y regular la construcción y circulación del conocimiento a cualquier nivel), es puesto en relación con algunas ciencias o disciplinas para que conozcan su lenguaje e ingresen en él; de tal manera habría que preguntarse ¿qué se transforma en el sujeto cuando accede a estos lenguajes? Es evidente que para la Universidad lo que se transforma es la relación del sujeto con el conocimiento, pasando del sentido común al lenguaje científico, pero no el sujeto que queda inconmovible en su experiencia, esto es, no tiene experiencia.

Esta problemática ocurre porque la Universidad invalida los lenguajes de la experiencia, invalida el relato, incluso del cuerpo y niega hasta el más mínimo gesto. Pero, los invalida

digamos, de una forma positiva; esto quiere decir que la Universidad permite la experiencia sobre los objetos (lo que constituye algo como una experiencia ajena) e incluso sobre los sujetos como objetos de conocimiento o los saberes e incluso el cuerpo (existe desde Grecia hasta hoy una larga tradición en la gimnasia, en la educación física y en los deportes; de esta manera la escuela no ha dejado de objetivar el cuerpo), pero no la experiencia del sujeto sobre sí mismo, es decir, el asombro del sujeto ante el mundo, o como diría Nietzsche (1992), la voluntad del instinto.

El relato, la fábula, la ficción, son la expresión de la experiencia (incluso en las formas de la ciencia) en tanto son las que pueden producir la intriga e inventar nuevas formas del mundo y quizá otros sujetos. La fabulación tendría los tres usos que propone Foucault (2000) y que desarrolla Nietzsche en la Genealogía de la Moral, y que se oponen a la supra-historia a saber: 1. El uso paródico y destructor de la realidad que se opone al reconocimiento, 2. El uso disociativo y destructor de identidad que se opone a la tradición y 3. El uso sacrificial y destructor de verdad que se opone a la historia como conocimiento.

El relato le permite al sujeto narrar su experiencia como vida encarnada, que como "experiencia" puede ser dicha a los otros, esto es, producir intención y sentido. El relato como acto de la experiencia subjetiva, en tanto pone al sujeto frente a la vida concreta y lo modifica en sus acciones frente al mundo. Desde este punto de vista el problema de la experiencia en la Universidad no es su validez, no se trata de emitir juicios de la experiencia, es decir, negar o afirmar un hecho del mundo; se trata de poner en juego una experiencia en el relato (y seguramente de los gestos del cuerpo), contarla para que produzca otras velocidades, es decir, una nueva ficción que entra en juego con otras ficciones, o como diría Ricoeur (2002) refiriéndose al problema de la experiencia "por eso exige incluso que reconsideremos nuestro concepto convencional de verdad, es decir que dejemos de limitarla a la coherencia lógica y a la verificación empírica, para que pueda tomarse en cuenta la pretensión de verdad vinculada con la acción transfiguradora de la ficción".

Tampoco la experiencia es el relato de las emociones vividas, la experiencia sería mejor aun y como dice Husserl (1988) "el sentido de lo expresado" y de esta misma manera la experiencia en la Universidad no tiene que ver con la validez lógica o empírica puesta en toda la maquinaria evaluativa de perdedores y ganadores, de los que progresan y de los que no, sino con el sentido que adquiere la experiencia en el relato del mundo que necesita ser dicho de una manera siempre diferente.

La enseñanza en la Universidad hoy parece oponerse a la diferencia que produce la experiencia como relato, de tal manera, la Universidad privilegia el lenguaje de la ciencia como verdad lógica o como verdad empírica poniendo en entredicho la posibilidad de la experiencia desde el relato que no opera ni como verdad absoluta ni como lógica apriorística, y funciona como una especie de acontecimiento que modifica al sujeto en relación con la experiencia que tiene del mundo que necesita ser relatado.

Bibliografía

BORDIEU, P. (1998:18). *La reproducción: Elementos para una teoría de la enseñanza.* Mexico.D.F: Fontamara.

BORDIEU, P. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* México.D.F: Fontamara.

FOUCAULT, M. (2000). *La hermenéutica del sujeto.* México.D.F.: FCE.

FUOCAULT, M. (1993). *La arqueología del saber.* México.D:F: S. XXI Editores.

HUSSERL, E. (1988). *Las conferencias de Paris: introducción a la fenomenología trascendental*. México,D.F.: Unam.

LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia. *Educación y pedagogía* , 43-67.

MARTIN-BARBERO, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía.* México: Gustavo Gili.

MORIN, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

NIETZSCHE, F. (1992). *La ciencia Jovial: la Gaya ciencia. 2da edición.* Caracas-Venezuela : Monteavila.

RICOEUR, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica.* México.D.F: Fondo de Cultura Económica.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. (2009). *Catálogo de Investigaciones: Comité de Investigaciones de la UdeA* . Medellín, Universidad de Antioquia.

Artículo recibido: 18 -06-2010. Aprobado: 3-08-2010