

LOS ESPACIOS PEDAGÓGICOS EN COLOMBIA Y SU RELACIÓN CON LOS CONCEPTOS ARTICULADORES DE LA PEDAGOGÍA VISTOS DESDE LA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA E HISTÓRICA¹

Por: *Jair Hernando Álvarez Torres*²

(*Avance de la Investigación Doctoral en Historia Universidad Nacional de Colombia*)

Recibido: Enero 20 de 2007 - Revisado: Febrero de 2007 - Aceptado: Abril 11 de 2007

RESUMEN

La reflexión alrededor de otros aspectos de la pedagogía diferentes a la enseñanza o el aprendizaje cada vez toma más fuerza para pensar la existencia y definición del hombre. Pero en este caso, se busca reflexionar desde la antropología pedagógica e histórica frente al tipo de hombre que puede formar y educar la escuela, a partir de la construcción de sus espacios pedagógicos haciendo un breve recorrido por la arquitectura como campo disciplinar y artístico, donde se generan ciertas reflexiones frente a la funcionalidad de los espacios construidos como manifestación cultural de una época.

PALABRAS CLAVE:

Espacios Pedagógicos, Conceptos Articuladores de la Pedagogía, Pedagogía, Formación, Educación, Escuela, Antropología Pedagógica e Histórica

THE PEDAGOGICAL SPACES IN COLOMBIA AND THEIR RELATION TO ARTICULATING CONCEPTS OF PEDAGOGY CONCEIVED FROM THE PEDAGOGICAL AND HISTORICAL ANTHROPOLOGY

By *Jair Hernando Álvarez Torres*

ABSTRACT

The reflection on other aspects dealing with pedagogy different from teaching or learning every time becomes more important to reflect on the existence and the definition of man. But in this particular case, the aim is to reflect from the pedagogical and historical anthropology on the type of man the school is able to form and educate, starting from the construction of its pedagogical spaces, making a brief journey through architecture as a disciplinary and artistic field, where certain reflections dealing with the functionality of the built constructions are generated as a cultural manifestation of an epoch

KEY WORDS:

Pedagogical spaces, Articulating concepts in pedagogy, Pedagogy, Formation, Education, School, Pedagogical and Historical Anthropology.

"...Es como si en verdad sólo se tratara de hacer este viaje, recorrer estos parajes, compartir con quienes he conocido aquí la experiencia de la selva y regresar con una provisión de imágenes, voces, vidas, olores y delirios que irán a sumarse a las sombras que me acompañan, sin otro propósito que dejar la insípida madeja del tiempo..."

Ávaro Mutis. (La Nieve del Almirante)

¹ Este artículo hace parte del estado del arte que viene realizando el autor en su tesis doctoral "Iconología Pedagógica. Una Historia Del Saber Pedagógico En Colombia Entre 1920 y 1940: Imágenes De Maestros, Alumnos Y Espacios Pedagógicos".

² Licenciado en Filosofía, Universidad de Antioquia. Candidato a Doctor en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Docente investigador Universidad de Antioquia y Universidad de San Buenaventura. Integrante de los grupos de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica –FORMAPH- y el Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos –GIDEP-. E-mail: maqrollarturo@yahoo.es



1. INTRODUCCIÓN

En el ser humano existe una fuerte necesidad de representar sus ideas, sueños, acciones a través de imágenes, las cuales varían en su técnica de acuerdo a la época y la situación de la ciencia y la tecnología en su momento. Dentro de este proceso, el hombre ha descubierto un nuevo método para adaptarse a su ambiente, para sentirse parte de un todo llamado humanidad y que se diferencie de las demás especies de la naturaleza, tal como acontece con su sistema simbólico para definirse no sólo como animal racional sino más bien, como *animal simbólico* (Cassirer, 1993).

De este modo, no debe ser extraña la afirmación que aboga por la construcción de la existencia de la humanidad misma desde las huellas dejadas tiempo atrás, y en especial, las huellas traducidas en imágenes y construcciones simbólicas para la posteridad, tal como sucedió con sus construcciones primitivas y los contenidos escritos sobre las paredes o el techo de las cuevas, donde los hombres prehistóricos dibujaban o pintaban los animales que cazaban, los rituales que practicaban, sus mitos y creencias,

asignándoles un significado o una función mágica a las representaciones hechas en sus pinturas, las cuales eran creadas utilizando materiales tales como el carbón vegetal y diferentes tierras de colores aglutinados con agua o grasas de animales. Así, creían que la representación de un bisonte era una forma de propiciar su caza o que la representación de una mujer con sus senos enormes aseguraba la fertilidad.

En este sentido, si bien es mucha la tinta que se ha derramado alrededor de lo que significa el espacio y su relación con lo simbólico para el hombre, se debe reconocer que durante las últimas décadas se ha venido reflexionando, y cada vez con más fuerza, tanto desde las ciencias sociales en general, y de manera más concreta desde la pedagogía, la importancia de los espacios como categoría que permite pensar asuntos puntuales frente a la existencia y definición del hombre.

Es decir, que la idea de aproximarse de manera comprensiva e interpretativa frente a la condición humana, ha llevado a las ciencias sociales a pensar de manera más fuerte el asunto del espacio. Por eso, la pedagogía se

está preocupando cada vez más por los espacios pedagógicos.

Desde esta perspectiva, nos interesa pensar y conceptualizar asuntos alrededor de ¿qué se entiende por espacio pedagógico? ¿Cómo se construyen los espacios pedagógicos? ¿Qué repercusiones tienen los espacios pedagógicos sobre la formación de los sujetos y su entorno? ¿Cómo circulan los conceptos articuladores de la pedagogía dentro de la escuela y cómo repercuten en la construcción de espacios pedagógicos delimitados por un momento histórico y por ciertas condiciones culturales y sociales?

2. LA REFLEXIÓN DISCIPLINADA DE LOS ESPACIOS: LA ARQUITECTURA

La arquitectura es una de las piedras fundamentales de todo proceso de desarrollo y transformación cultural más visibles en cualquier espacio social. Pero precisamente, lo que refleja la arquitectura es una concepción de espacio que tiene una relación directa con las condiciones socioeconómicas y culturales, que de igual manera, van acompañadas de una temporalidad, es decir, van acompañadas de acontecimientos de perfil histórico, lo cual significa que, las expresiones arquitectónicas son producto de ciertas condiciones discursivas precedentes y actuales, que dejan su huella histórica en las ciudades, municipios y veredas de Colombia.

De igual modo, la arquitectura como posibilitadora de la reflexión alrededor de los espacios, permite a su vez reconocer en un momento histórico ciertas condiciones de posibilidad en la constitución de los sujetos condicionados por los espacios intencionalmente construidos.

Estas dos condiciones anteriormente mencionadas se pueden nombrar como *antropología arquitectural* (Egenter, 1992), puesto que materiales, construcción, forma y

espacio constituyen un todo relacional que da cuenta a modo de enunciados, de ciertos discursos y prácticas que se plasman en cada una de las construcciones diseñadas y realizadas por el hombre, y que a su vez lo constituyen como sujeto contextualizado y no universal.

Es pertinente entonces, reconocer que la reflexión frente a las estructuras físicas construidas por el ser humano, ha sido teorizada desde los conceptos de "lo bello" y "el gusto", donde se ha hecho la diferencia entre aquellas edificaciones con perfil artístico y los simples edificios. Tal como lo explica Egenter (1992):

La réflexion théorique sur l'architecture était déléguée aux historiens d'art. Mais ceux-ci basaient leurs recherches - dont l'architecture n'est qu'une partie - sur des principes esthétiques et, de par ce fait, distinguaient la "haute" architecture des simples "bâtiments" de qualité inférieure. Cela fait penser au zoologue qui se contenterait de n'étudier que de beaux animaux

Esto ha generado que existiera hasta la década de los años 50 en Europa, ciertos enfrentamientos entre escuelas de arquitectura. Pero en el momento mismo en que se comienza a debatir la transición entre modernismo y posmodernismo la arquitectura se ve afectada, pues dejó de pensarse de manera prioritaria en la función más que en la forma, la cual no dejará de ser importante, pero estará al servicio de la función.

Dicha transformación será criticada por la psicología social al pensar el fenómeno del urbanismo moderno arrojando como resultado una nueva conciencia del espacio cuando se afirma que la existencia humana está fuertemente unida a la arquitectura en muchos sentidos – generando cierta complejidad –, en especial, desde el lenguaje del espacio compartido pero subjetivo, es decir, desde la interacción entre los sujetos y el entorno, pero a

la vez, cómo ese entorno, ese espacio externo constituye al ser humano como sujeto al proporcionarle ciertas condiciones de existencia y de posibilidad.

3. LA CONDICIÓN ANTROPOLÓGICA DEL ESPACIO

Desde la perspectiva de la antropología filosófica Ernest Cassirer (1993) manifiesta que el espacio y el tiempo constituyen la urdimbre en que se halla trabada toda realidad. Propone además, que la experiencia espacial y temporal debe ser analizada de acuerdo a cada cultura partiendo de la concepción de mundo que hay en juego. Es decir, que existen *tipos* diferentes de experiencia espacial y temporal y no todas ellas se encuentran en el mismo nivel. Así, existen de menor a mayor grado de complejidad los siguientes espacios: *espacio orgánico*, en el cual todo organismo busca adaptarse a ciertas condiciones del ambiente para sobrevivir; *espacio perceptivo*, el cual no es un mero dato perceptible, sino que va ligado más bien a los diferentes géneros de la experiencia sensible, óptica, táctil, acústica y kinestésica; *espacio simbólico o abstracto*, el cual no halla su contrapartida ni su fundación en ninguna realidad física o psicológica, sino más bien símbolos de relaciones abstractas, tal como sucede con las matemáticas, por ejemplo.

A partir de una mirada fenomenológica de la educación, Joan-Carles Mèlich (1994) plantea que el hombre resulta como educable y educando, llegando a la conclusión de que la educación se debe concebir de entrada como antropogénesis. Es decir, que no hay *anthropos* sin *paideia*. De ahí se deriva la afirmación que hace el autor al decir que la educación es tiempo y espacio, pues tratar el tiempo de la educación implica necesariamente estudiar el espacio y viceversa., por tanto, los espacios se convierten en una producción vital para el hombre y su relación con la educación, pues son espacios vivenciados. Si hay espacio es

porque el hombre es un ser espacial, ya que no existe espacio por fuera del hombre mismo.

El hombre es entonces el creador de su mundo, de su entorno (*Unwelt*) pero a partir de su mundo de la vida (*Lebenswelt*). Entonces, soy lo que soy como sujeto a partir de un entorno que me forma y que yo formo, incluso con la posibilidad de su trans-formación. Todo esto se logra a partir de un sentido que es otorgado por él mismo. De esa manera, el espacio se convierte en espacio vital, y deja de ser un lugar para convertirse en una dimensión. Aquí vale la pena retomar un autor que es citado por Mèlich en su texto, se trata de Van Manen, el cual dice que hay cuatro existenciaros que resultan inseparables: a) *espacialidad* (*lived space*); b) *corporeidad* (*lived body*); c) *temporalidad* (*lived time*) y; d) *relacionalidad* (*lived human relation*).

Argumenta además este autor, que la corporeidad es la categoría principal que permite la intelección del proceso educativo en una institución, a través de una hermenéutica educativa basándose en la teoría gadameriana citada por este mismo autor bajo la siguiente cita: El entorno es el "medio" en el que uno vive, y la influencia del entorno sobre el carácter y el modo de vida de uno es lo que hace su significación. El hombre no es independiente del aspecto particular que le muestra el mundo. De este modo el concepto del entorno es en origen un concepto social que expresa la dependencia del individuo respecto al mundo social, y que en consecuencia se refiere sólo al hombre.

Finalmente, el autor hace una comparación entre tiempo y espacio, explicando los dos tipos de temporalidad existentes, y que de esa misma manera se debe leer el espacio para aproximarse a la comprensión de los mundos de la vida de los sujetos que habitan un mismo entorno, tal como puede suceder en un espacio pedagógico como tal. De esta manera, existen dos tipos de temporalidad: a) *cronológico* (*Khronos*), que puede entenderse como el convencionalismo aquel

en el cual dividimos el día en 24 horas con sus respectivos minutos y segundos y que se comparte con los otros individuos; b) *kairológico* (Kairós), el cual es el tiempo vivido, el tiempo subjetivo en oposición al reloj, es el tiempo del *ser-en-el-mundo*. Así mismo, se propone el autor considerar dos tipos de espacialidad: a) *espacio vivencial*, el cual consiste en el horizonte de cada mundo de la vida; b) *espacio socio-histórico*, el cual se estudia y clasifica las formas de vivir a partir de la interacción y las relaciones interpersonales, desde una perspectiva social e histórica. Desde estas perspectivas es que el autor propone vislumbrar las interacciones pedagógicas en la vida cotidiana.

4. LOS ESPACIOS PEDAGÓGICOS Y LA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA E HISTÓRICA

La problemática alrededor del espacio no es asunto exclusivo de la física, la biología o la geografía, pues el hombre bajo su condición antropológica está definido desde su temporalidad y espacialidad. Por eso, se puede considerar como factible la realización de proyectos de investigación que ayuden a reflexionar la formación y la educación desde los espacios pedagógicos, en especial, desde la escuela, la cual sigue siendo uno de los ejes fundamentales de la sociedad y la cultura.

A partir de una mirada antropológica se puede decir que el espacio y el tiempo delimitan la definición y se puede dar del hombre mismo. Así, existe una antropología histórica, la cuál mira las condiciones de época que definen al hombre igualmente a su vez lo lleva a pensar su condición como sujeto histórico, y mucho más, esa condición que lo determina en un momento dado puede cambiar. A este fenómeno se le conoce como la doble historicidad del hombre. Pero a la par de este acontecimiento, existen otro tipo de antropologías normativas las cuáles piensan el deber ser del hombre desde una mirada externalista, donde podríamos ubicar la mirada

teleológica de las instituciones educativas sobre el sujeto, es decir, lo que se quiere hacer de ese hombre a través de la educación y la formación. Estos asuntos pueden ser estudiados gracias a la antropología pedagógica, la cual será de vital importancia al permitir el análisis de los mundos de la vida (*Lebenswelt*) de los sujetos, estos están encarnados en la escuela: el maestro y el alumno.

La antropología pedagógica e histórica entonces, aportará elementos teóricos y proporcionará herramientas para el análisis de las imágenes de hombre que se pueden generar desde un imaginario incluso está delimitado por la concepción de los espacios pedagógicos organizados para la formación y educación de los sujetos ubicados en un momento histórico, social y cultural determinados, e igualmente, la enseñanza de ciertos saberes dominantes en la cultura como elementos, estos se deben reproducir desde la escuela para ingresar a los sujetos a los códigos de la ciencia y la verosimilitud.

Es importante aclarar: esto es posible debido a que una antropología histórica y una antropología histórico-pedagógica permiten la problematización del *homo educandus*, por su carácter crítico, histórico, reflexivo y relativizante de sus métodos y metodologías, donde se busca investigar las formas de expresión, configuración, aparición y autotransformación de lo humano.

El aprender o el apropiarse de un saber, lo mismo que la acción de enseñar o de posibilitar un aprendizaje, son acciones realizadas en un espacio determinado, en un sitio, lo cual le imprime un significado y un contenido a lo enseñado o a lo aprendido. De esta manera, los espacios pedagógicos afectan o influyen en la formación y educación de maneras muy diversas a partir del proceso enseñanza-aprendizaje, e igualmente, lo facilitan, condicionan, obstaculizan y le agregan o suprimen contenidos y significados.

A su vez, la escuela sigue cumpliendo la función de regular y disciplinar los sujetos miembros de una cultura y un espacio social, ya que los límites establecidos en el espacio escolar, como lugar de disciplina y control para acceder al saber se cuestionan toda vez que frente a "la especificidad espacial que ha caracterizado a la escuela como lugar exclusivo del conocimiento y formación han aparecido nuevas tendencias que valoran el carácter educativo de la ciudad y los medios de comunicación de masas, de las industrias de ocio y de otros espacios que hoy, con las variadas estrategias de comunicación ponen a nuestro alcance las nuevas tecnologías" (Vásquez, 2002).

Tener presente los espacios pedagógicos como categoría de análisis sería observar cómo se presenta estructurado el espacio para la educación y formación de los sujetos, es decir, se cuadrícula, se racionaliza, hay espacio para la intimidad, hay una atmósfera íntima, es todo planeado, hay distanciamiento, contacto entre los cuerpos. ¿Qué se deja al alcance y qué se deja de lado para el momento de la enseñanza?. ¿Qué espacios pedagógicos se convierten en *heteroespacios*?, es decir en espacios sociales para la exclusión y el señalamiento en donde sólo hay lugar para lo otro de lo aceptado socialmente, por ejemplo, el rincón de los burros o la fila de los indisciplinados. ¿Cómo se presenta la repartición del espacio escolar y cómo se representan las escenas y escenarios escolares?. ¿Es éste un espacio en la exterioridad, en la naturaleza, o es en el interior, cuadrículado, racionalmente organizado?, ¿cuáles son los límites: las paredes, el colegio, el jardín, la sociedad, el Estado, el mundo, el cielo?.

Por otro lado, frente al currículo explícito que se desarrolla en el espacio físico escolar, aparece otro espacio pedagógico tácito, denominado currículo oculto. Este es "el conjunto de fenómenos educativos que tienen como característica especial el ser implícito y

desarrollarse simultáneamente con los procesos abiertos de escolarización. Su importancia esencial reside en su interpelación a lo más profundo de la vida en la escuela, que representa de este modo, una de las claves para el verdadero entendimiento de los hechos que allí ocurren, al involucrar aspectos que se relacionan con la selección de los contenidos de enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes, la asimilación de las normas que rigen una comunidad escolar, las acciones de los maestros y la internalización de la cultura y de la sociedad en que se enmarca el centro escolar" (Prieto, 1987).

En este sentido el currículo oculto está latente, porque aunque tácito, emerge en los procesos de enseñanza-aprendizaje y revela componentes antes ignorados del currículo dentro del aula y "alerta sobre maneras antes no reconocidas, según las cuales el alumno desempeña un papel valioso, el más valioso a veces en la definición, evaluación y distribución del conocimiento" (Trillo, 1985).

Se trata entonces, de admitir la existencia de otro tipo de conocimiento, de otro tipo de experiencia de mundo a partir de los horizontes de interpretación y de las condiciones de posibilidad del discurso sin partir de la idea minimalista que tiene el alumno frente al mundo, a la naturaleza, por el contrario, se trata de dimensionar esa aparente simplicidad del conocimiento cotidiano que permite la construcción de su vida y la comprensión de su entorno. La idea entonces es pensar la tradicional dicotomía entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar desde los espacios pedagógicos dentro de una cultura escolar que pretende ocultar lo no dominante, pero que sin la existencia del uno no habría posibilidad de reflexionar frente a lo otro que también circula y forma a los sujetos inmersos en un espacio pedagógico determinado. Es decir, se trata de tener en cuenta el conocimiento y el pensamiento cotidiano –mayoritario en la población-, y el pensamiento científico especializado, tanto desde el currículo explícito

como desde el currículo oculto a través de los códigos restringidos y los códigos elaborados en la construcción de la escuela como espacio pedagógico para la formación de alumnos.

Se puede afirmar entonces que, en la articulación currículo explícito y currículo oculto, interactúan la cultura formal, compuesta por todos los procesos y actividades que se generan en el ámbito institucional y la cultura informal, conformada por todas las experiencias y saberes previos que obtiene el alumno en su cotidianidad. Ambos currículos influyen de manera determinante en la formación del alumno y se constituyen en espacios pedagógicos.

5. LOS ESPACIOS PEDAGÓGICOS Y LOS CONCEPTOS ARTICULADORES DE LA PEDAGOGÍA

Ahora bien, solo resta decir que la delimitación estratégica a partir del discurso pedagógico como tal, se debe dar en términos de la circulación y apropiación de los conceptos articuladores de la pedagogía como patrimonio del pensamiento pedagógico universal, los cuales servirán para observar, conceptualizar y teorizar alrededor de la construcción de la escuela como espacio pedagógico a partir de los mundos de la vida.

Es decir, que los conceptos de formación, educación, instrucción, enseñanza y aprendizaje pueden servir para rastrear la vida cotidiana de la escuela y la repercusión de los mismos en la construcción del mundo (Welt), del sujeto y del entorno mismo (Umwelt), pues son precisamente los conceptos articuladores de la pedagogía los que se encuentran inmersos en las propuestas de reconfiguración de la pedagogía o la didáctica desde la escuela, el aula o la relación con el entorno (Echeverri, 1996).

Los conceptos entonces, sostiene Echeverri, se desplazan a través de "la observación, la experiencia, la conceptualización y la teorización" en cuatro funciones: "regulación, traducción, prescripción y producción de conceptos" (Ibid., 1996). Los conceptos, en tanto que "nucleadores o fundamento de un edificio teórico", lo son merced a su pertenencia a la tradición pedagógica, es decir, tienen una historia más o menos autónoma en la cual se dotaron de sentidos específicos que es posible y, además necesario explorar para abordar toda investigación pedagógica. Los conceptos que podrían nuclear o articular estas tareas de la pedagogía, Echeverri los denomina 'conceptos articuladores', en tanto desde ellos se pretenden fundamentar o elaborar proyectos y propuestas pedagógicas.

Los conceptos cumplen una doble función: por un lado, habitan el campo aplicado de la pedagogía como observación, experiencia, experimentación, innovación o investigación en el aula; pero a la vez, operan a nivel conceptual como nucleadores o fundamento de un edificio teórico. E igualmente, los conceptos ingresan a un espacio determinado a partir de su proceso de reconceptualización y recontextualización, siendo la forma más usual a través de la observación, la experiencia, la conceptualización y la teorización. En cada uno de estos niveles se ejercen funciones de regulación, traducción, prescripción y delimitación del flujo de conceptos, objetos y experiencias que lo afectan procedentes del espacio social, cultural y científico.

Los conceptos ayudan a diferenciar desde una perspectiva epistemológica, un campo de otro, tal como acontece con el campo conceptual de la pedagogía y sus conceptos articuladores y de frontera. Pero a su vez, "permiten ver cuáles son los aportes de los otros campos al campo pedagógico, ayudando así a la pluralización de los objetos de saber y permitiendo generar

regiones que avanzan a nivel conceptual, metodológico y procedimental, tanto en las relaciones de vecindad como en el interior mismo de la pedagogía, y más aún, en el campo práctico de la pedagogía misma” (Álvarez, Palacio, 2002).

Es importante aclarar que, al hacer una apología de los conceptos es porque el concepto tiene una incuestionable capacidad de suscitar modificaciones no sólo en el orden de las teorías sino también en el orden social, inclusive modificando maneras de percibir la vida, lo cual va más allá de un interés por develar el carácter científico de la pedagogía misma, ya que se busca más bien hacer hincapié en su constitución actual, desde los conceptos que la conforman y cómo se dinamizan desde los discursos y las prácticas que se visibilizan en las instituciones, tal como acontece en la escuela como espacio pedagógico.

6. CONCLUSIÓN

De esta manera, se puede decir que los espacios pedagógicos como categoría problematizadora, deben abordarse desde una perspectiva pedagógica que permita pensar su dimensión desde la formación y la educación de los sujetos que pasan por allí, permitiéndole al investigador de la pedagogía analizar la circulación de los conceptos articuladores de la pedagogía en el mismo espacio donde es formado y educado el sujeto. De ahí su importancia para recurrir a la antropología pedagógica e histórica en el intento de describir y analizar una vez más al *Homo Educandus* y al *Homo Formabilis*.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, Jair; PALACIO, Luz Victoria. (2002) "Anotaciones para el análisis del discurso pedagógico". En: Separata Revista Educación y Pedagogía, Lecciones Inaugurales 2002, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía.

AUGÉ, Marc. (1996) "El espacio histórico de la antropología y el tiempo antropológico de la historia". En: Hacia una Antropología de los Mundos Contemporáneos. Barcelona, Gedisa.

BARRIO MAESTRE, José María. (1998) "Diversos modelos antropológicos como fundamento de la acción educativa y del pensamiento pedagógico". En: Elementos de Antropología Pedagógica, Madrid, Rialp.

BOLLNOW, Otto Friedrich. Principios Metódicos de la Antropología Pedagógica (Mimeo).

CASSIRER, Ernst. (1993) Antropología Filosófica. Santa Fe de Bogotá, Fondo de Cultura Económica.

ECHVERRI, Jesús Alberto. (1996) "Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo". En: Revista Educación y Pedagogía, No.16, Vol.8, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

EGENTER, Nold. (1992) Anthropologie Architecturale (Serie de Recherches). Lausanne (Switzerland), Structura Mundi Editions, (Edición trilingüe: Inglés, Francés, Alemán).

FOUCAULT, Michel. (1997) Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. México, Siglo Veintiuno, Vigésimo sexta edición.

FOUCAULT, Michel. (1998) Las palabras y las Cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. México, Vigésimo sexta edición.

MALDONADO, Rafael. (1999) Historia de la arquitectura escolar en Colombia. Santafé de Bogotá, Colciencias, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes.

MELICH, Joan-Carles. (1994) Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona, Anthropos.

PRIETO, Marcia. (1987) "Descubriendo el currículo oculto". En: Diálogos educativos, No.108, V6.

TRILLO, Felipe. (1985) "Desvelando el currículo oculto". En: Padres y maestros, No.108.

VÁSQUEZ, Tomás. (2002) "Espacio y tiempo en educación y comunicación". En: Pedagogía y saberes. Tiempos-espacios-textos y contextos en educación. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, No.17, 2002.