

LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Una reflexión sobre el aprendizaje investigativo

Por: Roberto García Castaño*

RESUMEN

El artículo muestra las características y condiciones de lo que podría denominarse un aprendizaje investigativo, partiendo de la identificación de la escuela tradicional como el gran problema que ha impedido el desarrollo del espíritu investigativo en los educandos, condición básica de todo aprendizaje basado en la investigación.

ABSTRACT

This paper shows the characteristics and conditions about how the investigative learning could denominate itself, starting of the identification of the traditional school as a big problem that it has avoided the development of research spirit in the pupils as a basic condition of all learning based in research.

PALABRAS CLAVES

Aprendizaje, Aprendizaje investigativo, Espíritu investigativo, Constructivismo.

1- Reflexión inicial

Valdría la pena iniciar este artículo con un fragmento de la editorial de uno de los números de la Revista Lasallista de Investigaciones, pues se encuentra allí un perfil del investigador que seguramente viene al caso:

“Todos los investigadores tienen dentro de su ser algo en común con don Quijote: son de mucho leer y de poco dormir, desvelándoles el desentrañar el sentido de las cosas.

Viven en la fantasía de todo aquello que estudian. Sus cuadernos de notas y sus diarios de campo están llenos de encantamientos, batallas libradas, desafíos por lograr, heridas sin curar y requiebros de salud. Como don Quijote que no sabía el camino, pero conocía la meta, los investigadores tienen muy clara visión de las conclusiones de su trabajo y del impacto que tendrán en el medio académico y productivo.

Su Dulcinea del Toboso es el amor incondicional por la investigación. Esta señora de sus pensamientos, justifica todas las batallas, consuela hasta sus últimas penas. Aún aporreados, cometen la locura de volver al camino, tantas veces sea necesario, porque están convencidos de que buscar el bálsamo del Gigante Fierabrás, el que cura todos los males, siempre valdrá la pena.

- Nunca están solos, siempre van acompañados de

* Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Mariana; Magíster en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás, de Bogotá; curso de doctorado en Educación Comparada e Investigación, Universidad de Valencia (España). Director del Centro de Investigaciones y Publicaciones, Universidad Mariana.

algún Sancho Panza, ejemplo de cordura, escudero y polo a tierra indispensable en los menesteres investigativos”¹

2 - El problema: la escuela tradicional.

Podríamos asumir de entrada que aprender es aceptar la incertidumbre; es hacer un pacto con ella y, en una relación cómplice echar mano de las herramientas teóricas, conceptuales o metodológicas que ya poseamos para “ponernos en claro”, como decía Ortega y Gasset, mediante el cuestionamiento, la indagación de información que, una vez procesada e integrada nos permita generar las respuestas para explicar o para comprender una realidad que por más que creamos familiar tiene mucho de extraño para nosotros.

Y es que no puede haber investigación, no puede haber aprendizaje diría yo, si no se parte de un problema. No hay investigación ni aprendizaje si no hay confusión, si no hay duda, si no hay incertidumbres que movilicen el deseo y la voluntad por aprender. Pero para evocar la incertidumbre es necesario deconstruir sentidos comunes, rutinas ya conocidas y caminos transitados. Si la realidad no genera perplejidad en nosotros jamás podremos tener un problema de investigación, pues ya dijimos que la duda es el punto de partida de toda investigación.

Pero el aprendizaje investigativo no se da por la norma, por la imposición o por el capricho de tal o cual docente; si no existe el deseo en el estudiante, toda presión externa será inútil, porque uno aprende por la pasión que nace en su interior por el conocimiento y no condicionado por las obligaciones académicas.

Pero lo que a diario constatamos es que el aprendizaje en nuestras instituciones educativas está generalmente determinado por la exigencia académica, y por eso los docentes y directivas buscan nuevas estrategias que permitan obtener mejores resultados académicos; pero esto no surge de la base, de los estudiantes, de una conciencia

de ellos sobre la necesidad de un aprendizaje automotivado. El estudiante aprende pero no siente que ese aprendizaje tenga que ver con sus intereses, con sus necesidades, con su forma personal de ver el mundo. Allí no hay deseo por aprender y mucho menos podemos exigir que haya emoción. Lo que “toca” hacer por obligación no genera entusiasmos; se hace por cumplir o por complacer a terceros, se hace como un requisito para pasar el semestre o para graduarse, pero nada tendrá que ver con el crecimiento personal. Es terrible ver a los estudiantes asumir la investigación como una carga, como una fatalidad que “toca asumir”, especialmente cuando del trabajo de grado se trata. No se puede desconocer que la investigación es una tarea que nuestros estudiantes alejaron hace mucho tiempo de sus afectos, después de diez o más años de memorismo, domesticación y repetición subalterna durante la educación básica y media en el sistema educativo tradicional.

Toda la curiosidad que convertía el aprendizaje en algo espontáneo para el niño la escuela tradicional parecía empeñada en acabarla convirtiendo el aprendizaje en un proceso artificial, aburrido y fuertemente normatizado, supeditando a los individuos al poder omnímodo y esclavizante de la institución educativa, en la cual todo parecía estar orientado a anular aquellos rasgos del comportamiento y de la personalidad humana que son indispensables para el conocimiento. Como resultado, la deshumanización, ya que en lugar de educar se condicionaba y se adiestraba el comportamiento, el pensamiento y la voluntad, lo cual en buen castellano no es más que un proceso de domesticación. ¿Qué beneficios puede traerle a una sociedad una “educación” donde los individuos deben orientar su pensamiento hacia la misma dirección, donde la rutina, los estereotipos, la falta de sentido crítico y reflexivo, y la imposición de significados están a la orden del día? De esa manera encontramos en el proceso edu-

¹ María de los Ángeles Rodríguez Gázquez. Editorial de la Revista Lasallista de Investigación. Vol 2. No. 2 Julio – diciembre de 2005. Pág. 5

cativo dos actores que, en lugar de interactuar, se han convertido extraños el uno para el otro; muy cercanos en lo físico, pero tremendamente lejanos en lo pedagógico, en lo cognitivo, en lo social, en lo mental y, principalmente, en cuanto a intereses vitales.

Una de las consecuencias de todo esto es la forma tan indiferenciada y tan generalizadora como el docente se dirige a sus estudiantes; al fin y al cabo se trata de extraños para él; son individuos que le fueron asignados para que aprendan de él pero con los cuales no existe nada en común y con los cuales, entre menos lazos de afecto se construyan mejor. Están ahí en clase pero su presencia es irrelevante; “el que quiera aprender que aprenda; de lo contrario puede irse. Las puertas están abiertas”, podrá decir a sus estudiantes este docente, a quien más que buscar el encuentro parece más interesado en evadir y en evitar la relación con sus estudiantes, a menos que se trate de alguien que le resulte incómodo, por que en ese caso se le convierte en un peligro por su característica de no – domesticable y ahí sí le tendrá presente “entre ceja y ceja”².

A lo anterior podemos agregar que la ciencia ha sido convertida en una forma de religiosidad con sus dogmas como el rigor, la objetividad y la verdad, y a la que solamente pueden acceder mentes privilegiadas, dando como resultado actitudes pasivas y conformistas frente a al conocimiento y a la investigación.

En la educación tradicional todos los esfuerzos se dirigen a trivializar a los alumnos y entrenarlos para que den respuestas correctas, de la misma manera que el maestro es feliz respondiendo. Pareciera que el lema imperante fuera: no asumir problemas, repetir y responder correctamente. No a la creatividad. Y en esa misma línea va la docencia: repetir los apuntes semestre a semestre y realizar los mismos ejercicios. Imposible hablar en esos casos de fomento al desarrollo crítico o de compromiso y participación. “*En la medida en la cual no esté asociado a la experiencia del aprendizaje y de la construcción de conocimientos,*

y pueda ser asumido como una tarea que no compromete radicalmente el pensamiento, el quehacer del docente significa, simplemente, la entrega cotidiana de unas horas de trabajo a una institución que funciona más o menos como un patrón que utiliza esa fuerza de trabajo”.³

3 - La escuela de calidad.

En contraposición a lo dicho en el aparte anterior deberíamos referirnos a lo que podría ser la escuela de calidad, cuya primera característica está referida al trabajo conjunto de estudiantes y docentes en la búsqueda del conocimiento, en la tarea de aprender. Aquella creencia acerca del maestro sabio y el alumno vacío de conocimientos se ha roto ya hace mucho, y los maestros actuales deberían estar convencidos que deben aprender siempre; y eso exige tanto del alumno como del maestro estar dispuestos al diálogo, y a cuestionarse, reflexionar, sistematizar y transformar permanentemente el aprendizaje.

Es fundamental que los educandos lleguen a comprender y a apasionarse por la pregunta; que conviertan la indagación en un hábito, en un comportamiento espontáneo y cotidiano, en un estilo de vida académica. Si en una institución educativa, cualquiera que ella fuere existe espíritu investigativo que se manifiesta en el amor por la pregunta, por la reflexión crítica y por aprender siempre de un modo creativo, allí se puede hablar de una escuela de calidad.

Por eso el maestro debe orientar el proceso de aprendizaje de tal manera que siga las mismas pautas de la tarea investigativa, pues de esa manera sería coherente con una concepción del

² CASTILLEJO, Alejandro. Poética de lo otro. Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia. Pág. 125 y 126

³ HENAO WILLES, Myriam, y otros. Educación superior. Sociedad e investigación. Cuatro estudios básicos sobre Educación Superior. Instituto Colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología “Francisco José de caldas” – Colciencias. Bogotá 2002. Pág. 64/407

aprendizaje entendida como construcción del conocimiento. Pero resulta obvio que eso no lo puede hacer un maestro que siempre ha vivido de la repetición subalterna, que nunca ha realizado una investigación, ni siquiera el trabajo de grado de pregrado o de postgrado. Cómo puede orientar un trabajo pedagógico inspirado en la investigación quien sólo encuentra gratificación a su tarea como docente en el salario mensual que le pagan por cumplir unas funciones que le asignaron en un plan de trabajo semestral.

Jean Francois Lyotard en su escrito "Los derechos del otro" (1994) califica como demagógica la pretensión de convertir la interactividad en principio pedagógico. Distingue entre capacidad de hablar y derecho a hablar. La capacidad de hablar la tiene el alumno; pero el derecho a hacerlo debe conquistarlo, y para ello debe callarse. Ese silencio, afirma Lyotard no amenaza el derecho de hablar pero sí enseña el precio. Guardar silencio es un ejercicio necesario para la excelencia de la palabra. Pero se trata de un silencio activo, alerta, tremendamente reflexivo y crítico.

Mejor dicho, y continuando con Lyotard, aunque confieso que temo deformar su idea, la capacidad de hablar sólo se convierte en derecho a la palabra si ésta puede decir otra cosa distinta de lo ya dicho. Si anuncia algo. Si no anuncia nada se convierte en repetición y en conservación de las significaciones adquiridas.

Hay aquí una lección tremendamente dura para los maestros, y también una advertencia muy clara para el estudiante: es justo el reclamo por el derecho a hacer oír su voz, a decir su propia palabra, pero no para repetir lo mismo, para no decir nada. Para HABLAR (así con mayúsculas), para ser protagonistas en el proceso de aprendizaje es necesario construir, crear, anunciar algo nuevo.⁴

4 - La condición básica: el espíritu investigativo

para la búsqueda de un aprendizaje verdaderamente significativo.

No es raro encontrar personas que todavía consideran el espíritu investigativo como una categoría abstracta, sin sentido, sin mayor asidero en la realidad, como una frase bonita pero sin sentido; y con ese rasero de su ignorancia quieren medir y juzgar a los demás. A tales personas es bueno recordarles que si bien todo hombre desea saber, pues eso es parte de su naturaleza como lo afirmaba Aristóteles, no todos lo logran porque para eso se requieren unas cualidades que es lo que llamamos precisamente espíritu investigativo o espíritu científico: dedicación, disciplina, capacidad para formularse y resolver problemas, interés, perseverancia, etc. Es que no basta con querer saber, es necesario intentarlo, iniciar la tarea, tener voluntad. Si desde el punto de vista de las competencias intelectuales, la escritura, la lectura y la discusión racional constituyen los elementos básicos de la cultura académica, desde el punto de vista de las actitudes, lo fundamental es la supervivencia del deseo de saber y la transformación de ese deseo en voluntad de saber.⁵

Esa falta de voluntad por aprender se manifiesta muchas veces en la actitud facilista del estudiante que espera que el docente le asigne las tareas, que le muestre el camino seguro de hacer las cosas, que le diga si lo que hace está bien o mal, etc. Es la actitud del discípulo que sigue con ojos cerrados a su maestro, pues carece de un proyecto de vida propio. Son personas que perpetúan su minoría de edad hasta cuando ya no hay remedio; condenadas a ser dependientes toda la vida carecen de

⁴ LYOTARD, Jean Francois. Los derechos del otro. En Aportes 37. La Hermenéutica: una aproximación necesaria desde la educación. Dimensión educativa. Santafé de Bogotá, D. C. 2ª ed. 1999. Págs. 99 y 100/111

⁵ HENAO WILLES, Myriam, y otros. Educación superior. Sociedad e investigación. Cuatro estudios básicos sobre Educación Superior. Instituto Colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología "Francisco José de caldas" – Colciencias. Bogotá 2002. Pág. 50/407

autonomía, y su rumbo es el rumbo que sigue el rebaño. “A dónde va Vicente? A donde va la gente”. Quien tiene espíritu investigativo es, por el contrario aquél que sabe que su aprendizaje depende de su curiosidad, de su propia búsqueda, de su capacidad para sorprenderse, de la atención, interés y placer que ponga en la tarea por conocer y por compartir su conocimiento.

El espíritu investigativo constituye el supuesto básico, el soporte previo necesario para un aprendizaje que pretenda la construcción significativa del saber y que forme personas que sean capaces de:

- Interpretar la realidad
- Buscar, organizar, analizar e interpretar la información.
- Adoptar una postura crítica, siendo conscientes de que el conocimiento no es algo terminado y que debe ser construido por cada uno con sus filtros y matices.
- Tomar decisiones, ganando en autonomía y creatividad.
- Trabajar en equipo e investigar.

Y, sobre todo, de aprender a aprender, lo cual significa dominio sobre los contextos de aprendizaje, sobre las prácticas y los campos en los que es posible producir y comunicar conocimientos. Aprender a aprender presupone pasar del conocimiento instrumental, enciclopédico, a uno más vital, al metaconocimiento que propicia la reflexión sobre el propio acto del conocimiento.

Quien ha optado por la estrategia de aprender a aprender mediante procesos investigativos...

- conoce los dolores y los placeres de una relación intensa con el conocimiento.
- adquiere disciplina de trabajo que le permite sortear los peligros del fracaso y de la aridez de algunos temas.
- sabe que es esencial reconocer una histo-

ria anterior del problema que trabaja y ha aprendido a dialogar críticamente con esa historia.

- aprende a gozar la presencia permanente de la pregunta y de la infinitud de su tarea.
- conoce la importancia del diálogo, de la escritura y de la reflexión crítica que constituyen la columna vertebral de la cultura académica.⁶

Para ello es indispensable, y soy reiterativo en ello, el interés, porque como afirmaba Habermas: “No hay conocimiento sin interés, ni interés que no esté vinculado a determinados conocimientos”. Y el interés implica curiosidad, capacidad de reconocer problemas y elaborar estrategias creativas para abordarlos, y capacidad de generar y abordar conflictos.

Todo estudiante posee una determinada visión del mundo, adquirida desde su propia experiencia de vida; puede que esa visión del mundo sea limitada pero bien empleada en un proceso de aprendizaje donde a través de la competencia comunicativa se comparten experiencias y significados contribuye eficazmente a una construcción colectiva de significados frente a los objetos de estudio o de conocimiento. La ventaja es que no serán ya significados impuestos por otros autores, por otras escuelas, por los docentes ni por la escuela misma, sino construidos y aceptados libremente. Porque cuando los significados y los intereses no son libremente construidos y compartidos allí se imponen estructuras sociales de dominación, a través de las cuales se imponen unos determinados intereses y los significados que éstos generan. O construimos nuestra propia visión de la realidad o nos la dan construyendo. O elaboramos nuestros propios sig-

⁶ HENAO WILLES, Myriam, y otros. Educación superior. Sociedad e investigación. Cuatro estudios básicos sobre Educación Superior. Instituto Colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología “Francisco José de caldas” – Colciencias. Bogotá 2002. Pág. 77/407

nificados o nos los imponen.

El verdadero aprendizaje, y sobre todo aquél que se fundamenta en la investigación, no debe apoyarse en el pensamiento rutinario que es guiado por la tradición, por la autoridad y por los enunciados dominantes dentro de un determinado marco social, sino por un pensamiento reflexivo que se guía por la toma de conciencia crítica respecto a cualquier experiencia de aprendizaje.

Es preciso incorporar un tipo de reflexión en la acción como habilidad especial para definir un problema en situaciones inciertas, encontrar su solución, llevarla a la práctica y, a partir de ahí, generar conocimiento.

5 - Una estrategia posible: La investigación en el aula.

Para muchas personas el aula de clase se reduce a un salón, donde la dinámica investigativa se limita a lo que el docente haga, ya que allí no pareciera haber problemas trascendentales que solucionar.

Para otros el aula de clase constituye un espacio para la socialización del conocimiento, un espacio para la formulación y discusión de problemas de conocimiento y en la posibilidad para desarrollar procesos que permitan encontrar soluciones a los interrogantes que surjan en la dinámica educativa, estrechamente vinculada a la concepción del estudiante como ser social en permanente interacción con su cultura. Es indudable que esta concepción de aula de clase está claramente influida por las pedagogías humanísticas.

Ahora bien si el aula de clase se convierte en el encuentro del docente con los estudiantes para la socialización del conocimiento, la verificación de experiencias de aprendizaje, la interacción entre personas y el ejercicio en la práctica y, sobre todo, la incorporación de lo aprendido a la vida cotidiana del estudiante, estaríamos hablando de un aula de clase sin muros o sin paredes y de una Institución educativa o universidad en la sociedad, en la comunidad y en relación directa con los problemas que ocurren. Eso es

hablar de aula de clase como ambiente el ambiente educativo y, en tal sentido, como fuente inagotable de problemas y procesos investigativos.

Concebida de esa manera el aula de clase estaríamos hablando de un espacio o casa de relaciones de familia – un espacio simbólico que se define por la cercanía cognitiva. Es un lugar de relaciones, de vivencias e identidades: un lugar de intimidades. Todos los habitantes de la casa se determinan entre sí y la casa se vuelve una referencia de gran carga simbólica, en el mundo u horizonte de sentido.⁷ Cuán rica en posibilidades de aprendizaje es esta concepción sobre la interacción pedagógica, en contraposición a la teoría de los extraños expuesta por Lyotard.

Entrando en materia, la investigación en el aula constituye una estrategia que tiene dos connotaciones: el Estudiante como investigador de la realidad y constructor de su propio conocimiento, y el Educador como investigador de los sucesos que configuran la vida en el aula.

La investigación en el aula es posible en el momento en que el Educador pasa de ser un trasmisor del conocimiento a un orientador del proceso, y el estudiante pasa de ser un sujeto pasivo a ser un sujeto activo en su aprendizaje.

En este sentido la investigación en el aula busca promover la formación de sujetos que se pregunten acerca de lo que sucede en el entorno, que sean activos en su aprendizaje y que asuman permanentemente una actitud científica.

Busca, además, fortalecer los procesos de aprendizaje, promover la construcción de conceptos, fomentar el pensamiento crítico y autónomo, despertar el interés por aprender cosas nuevas, comprender que el conocimiento se construye y es dinámico.

Pero la idea no es convertir a los estudiantes en investigadores, sino de desarrollar en ellos una acti-

⁷ CASTILLEJO, Alejandro. Poética de lo otro. Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia. Pág. 194

tud investigadora, lo cual requiere que el docente como guía del proceso posea conocimientos sobre los procesos investigativos, condición que muy pocas veces se cumple.

La investigación en el aula requiere rigor, pero también apertura, misterio, creatividad y flexibilidad, disposición a escuchar y agudeza en la observación. Requiere también del estudiante una mirada investigativa, capaz de ver el duende travieso que lo llene de curiosidad, de preguntas y de admiración por las cosas aparentemente triviales, lo cual supone: capacidad de asombro y capacidad para formular preguntas legítimas. Los que tienen la sensación de saber mucho generalmente preguntan poco; los que se perciben como incapaces de hacer búsquedas también evitan preguntar. Es necesario pasar de la pedagogía de la respuesta a la pedagogía de la pregunta.

Algo muy importante: investigar en el Aula debe ser un proceso voluntario y automotivado y altamente participativo, en estrecha relación con el aprendizaje problémico.

Es bueno recordar que los métodos basados en la investigación están caracterizados por concepciones progresistas y antiautoritarias que favorecen la autonomía y libertad personal. Esos métodos se oponen al modelo tradicional, al memorismo y a la separación entre escuela y contexto, para poner su énfasis en la interdisciplinariedad y en la formación de actitudes y capacidades. La investigación en el aula promueve la observación como condición indispensable para preguntas, la reflexión y el análisis. Esto permite un análisis sobre las propias experiencias, apropiarse de ellas y elaborarlas para comprenderlas. Esta reflexión sobre la propia experiencia, sobre el aprendizaje puede convertir lo rutinario en vivencia extraordinaria.

6 - Un camino: el constructivismo.

Cuando las formas de trabajo propias de la investigación se articulan adecuadamente con las formas de relación con el conocimiento que se dan en la relación pedagógica, estamos hablando de constructivismo, pues el verdadero aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos que, en gran medida, es responsabilidad fundamental del estudiante, pero donde el docente adquiere una importancia grande por el apoyo y la orientación que brinda.

En un proceso constructivista, caracterizado por el aprendizaje de tipo investigativo, la clase sólo es un momento del proceso de aprendizaje, importante y decisivo tal vez, pero es un momento solamente, ya que el aprendizaje lo realiza el estudiante mediante la interacción académica con los compañeros, mediante sus lecturas y mediante la reflexión personal. Porque no se aprende sólo del maestro, sino de los otros miembros del equipo de trabajo, de los textos y de las consultas personales realizadas por fuera del aula; de ahí que puede resultar muy útil vincular estas distintas fuentes de saber de una manera coherente. ¡Qué importancia tan grande, entonces, tendría el trabajo independiente del educando, si éste conociera su verdadera dimensión formativa. Por su parte, el Educador debería aprovechar al máximo el tiempo de encuentro e interacción con los estudiantes para proponer trabajos realmente significativos, para aportar herramientas para realizarlos y para reorientar el trabajo que se viene haciendo.

Qué interesante sería lograr que la clase (sesión presencial de aprendizaje) sea asumida como el espacio de un grupo de investigación heterogéneo, en donde está el maestro que funciona como un líder del grupo y los estudiantes como co – investigadores en una tarea que se comprende y se concibe como un producción de conocimientos.⁸ Desde esta perspectiva, el educando que no investiga es un sujeto que recibe acríticamente lo que

⁸ HENAO WILLES, Myriam, y otros. Educación superior. Sociedad e investigación. Cuatro estudios básicos sobre Educación Superior. Instituto Colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología "Francisco José de caldas" – Colciencias. Bogotá 2002. Págs. 82 a 84/407

otros dicen, es un repetidor y memorista, y una víctima de la rutina escolar.

Debemos convencernos cada vez más que ser-investigador no es una función o una tarea, aunque todavía el acto investigativo se encuentre reducido a un tortuoso requisito para adquirir un título. Necesitamos que el acto investigativo se convierta en actitud y, en consecuencia, en estilo de vida. Aprender e investigar son dos acciones que no se oponen, al contrario se implican mutuamente.

Para finalizar la reflexión y motivar la práctica.

En la contrapasta del libro “Constructivismo y escuela” de Rafael Porlán, se encuentra la siguiente anécdota:

“Un caballero normando acertó a pasar por Chartres cuando comenzaban las obras de la catedral. Preguntó a uno de los obreros qué era lo que estaba haciendo: Ya lo veis, estoy poniendo una piedra encima de otra. Repitió la misma pregunta a otro peón de la cuadrilla y recibió esta respuesta: Estoy levantando una pared. Un tercero contestó: Estoy construyendo una catedral.

En una misma aula de clase se les podría formular a varios estudiantes la misma pregunta, y posiblemente obtendríamos respuestas como estas:

- Algunos dirán: estoy estudiando Enfermería, Ingeniería, Medicina, Sociales, Trabajo Social...
- Otros dirán: me preparo para ser un buen profesional.
- Quizás encontremos algunos que nos digan: me preparo para participar en la construcción de una sociedad más justa, más equitativa, con mayores posibilidades y mejor bienestar para todos.

- CAÑAL, Pedro, y otros. Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa. Díada editora S.L. 1ª ed. Sevilla – España. 1997. 342 p.

- CASTILLEJO, Alejandro. Poética de lo otro. Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia. Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de antropología e Historia, y Colciencias. Bogotá. 1ª ed. Arfo Editores Ltda. 2000. 296 p.

- FLOR, José Ignacio. Recursos para la investigación en el aula. Díada editora S.L. 2ª ed. Sevilla – España. 1996. 82 p.

- HENAO WILLES, Myriam, y otros. Educación superior. Sociedad e investigación. Cuatro estudios básicos sobre Educación Superior. Instituto Colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología “Francisco José de caldas” – Colciencias. Bogotá 2002. 407 p.

- LYOTARD, Jean Francois. Los derechos del otro. En Aportes 37. La Hermenéutica: una aproximación necesaria desde la educación. Dimensión educativa. Santafé de Bogotá, D. C. 2ª ed. 1999. 111 pp.

- MARTÍN, Antonio. Ideas prácticas para innovadores críticos. . Díada editora S.L. 2ª ed. Sevilla – España. 1995. 85 p.

- PORLÁN, Rafael. Constructivismo y escuela. Díada editora S.L. 4ª ed. Sevilla – España. 1997. 194 p.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA