

UNA REFLEXIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

“LA INVESTIGACIÓN DEBE SER UNA PRÁCTICA
TRANSVERSAL EN LA ESCUELA” *

Edgar Castro Lasso

La educación del futuro deberá ser una enseñanza universal y primordialmente centrada en la condición humana. En donde los individuos se reconozcan en su unidad común y al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano.

Morín Edgar

La educación como hecho cultural puede ser mirada de diversos modos: como acontecimiento histórico, como el proceso de formación del hombre, su mejoramiento y su perfeccionamiento; así como los modos de vivir y pensar que deben ser pulimentados y civilizados. Esta manera de concebir la educación ha sido producto de la evolución advertida desde la paideia griega como fenómeno civilizatorio, en donde el cultivo de lo humano se constituye en principio y fundamento del desarrollo de las aptitudes y potencialidades del individuo y la colectividad.

En la educación se reconoce el valor esencial de lo que el hombre es y debe ser; de hecho la educación no tiene valor en sí misma, sino que la tiene con respecto de alguien; ese alguien es el hombre en lo que es y debe ser: el hombre como un ser biopsicosocial, abierto al mundo y con un horizonte pleno de posibilidades de realización. Así el objeto de la educación según Kant es desarrollar en el individuo toda la perfección de la que es susceptible, el desarrollo armónico de todas sus facultades humanas.

La Educación, según el MEN (1994), se concibe como un proceso permanente de formación, de carácter social y personal. Como proceso social, hace referencia a la condición histórica de lo educativo y por lo tanto su carácter complejo está determinado por múltiples factores que desbordan lo puramente estatal para confundirse con otros aspectos que le confieren la dimensión social.

Se advierte así, cómo las organizaciones que rigen la estructura educativa deben ir articuladas a

La educación no tiene valor en sí misma, sino que la tiene con respecto de alguien; ese alguien es el hombre en lo que es y debe ser: el hombre como un ser biopsicosocial, abierto al mundo y con un horizonte pleno de posibilidades de realización.

una dinámica social con necesidades y características específicas en las cuales, la cultura y la política son soportes ineludibles e insustituibles.

Toffler en Tedesco (1993), sostiene que

“el conocimiento es sustancialmente más democrático que las fuentes tradicionales del poder, es infinitamente ampliable, no se gasta con su uso, sino todo lo contrario; no se expresa en objetos materiales, sino en símbolos que están en el cerebro de las personas y su producción exige condiciones de libertad esencialmente democráticas”.

La dimensión educativa debe propiciar ámbitos para el esparcimiento de la pluridiversidad cultural, para el concepto divergente y autónomo, para no caer en reduccionismos con respecto a las maneras de conocer y así asegurar condiciones de realización personal acordes con la pluralidad de los discursos y con las distintas maneras de investigar.

Plantea Toffler que la libre circulación de la información, la participación, la creatividad, la innovación y la libertad de expresión, se traducen en un fenómeno social facilitador de nuevas alianzas, entre grupos tradicionalmente enfrentados: Los intelectuales, los científicos, los artistas y los defensores de los derechos

civiles por un lado, y los accionistas, capitalistas y altos directivos de las empresas, por el otro.

A Toffler se le olvidó expresar la problemática enquistada en las políticas educativas, las cuales riñen con las necesidades de los contextos, se quedan en la constante transferencia de modelos educativos foráneos, señal inequívoca de cómo en algunos países, la educación no es auténtica política de Estado.

Por todo lo anterior, es necesario pensar en procesos educativos cualitativos para atender las nuevas expectativas de los educandos, redimensionar la intersubjetividad en el aula, facilitar el encuentro con el mundo desde una perspectiva cultural y abrir opciones a la autenticidad; todo ello es posible desde maestros críticos, capaces de avalar la conjetura, dispuestos a cambiar y a investigar.

Ello supone que la opción por la educación debe ser decidida y auténticamente humana, significa reconocer las dimensiones constitutivas de su experiencia vital: sensaciones, emociones, percepciones y vivencias. “Cada hombre, en cuanto tarea de sí mismo, para sí mismo, es decir, en cuanto ser en construcción de sí mismo y de los procesos sociales, tiene capacidad para transformar y transformarse, en una interacción dialéctica con el mundo de la vida, a partir de la cual crea y recrea parcial y simbólicamente la realidad”.

Desde luego, pensar en el reconocimiento de la labor educativa, implica reflexionar sobre la acción y el compromiso del docente para su constante cualificación, para lo cual es fundamental trabajar desde dos ejes concéntricos: un plan de formación permanente y un plan de investigación educativa. Lo concéntrico provoca la posibilidad del encuentro, la reflexión, el juicio crítico, la postura, desde el argumento mesurado y a posteriori, en torno a la realidad educativa inmersa en la cotidianidad del maestro; analizada desde la práctica docente, la investigación y las distintas actividades de formación (didácticas disciplinares) hacia la cualificación de procesos educativos, con mejores horizontes teóricos, por una relación más sentida entre profesor-alumno-contexto sociocultural.

Stubbs y Delamont (1978), manifiestan su preocupación por la manera

como la investigación educativa está alejada de las aulas, con técnicas que oscurecen los reales problemas y eluden lo que sucede entre el maestro y el alumno, a veces por la complejidad implicada en los abordajes investigativos.

Las familias, como integrantes de la comunidad educativa, demandan cada vez más un conocimiento de los ambientes educativos de sus hijos y sus relaciones en dichos ambientes

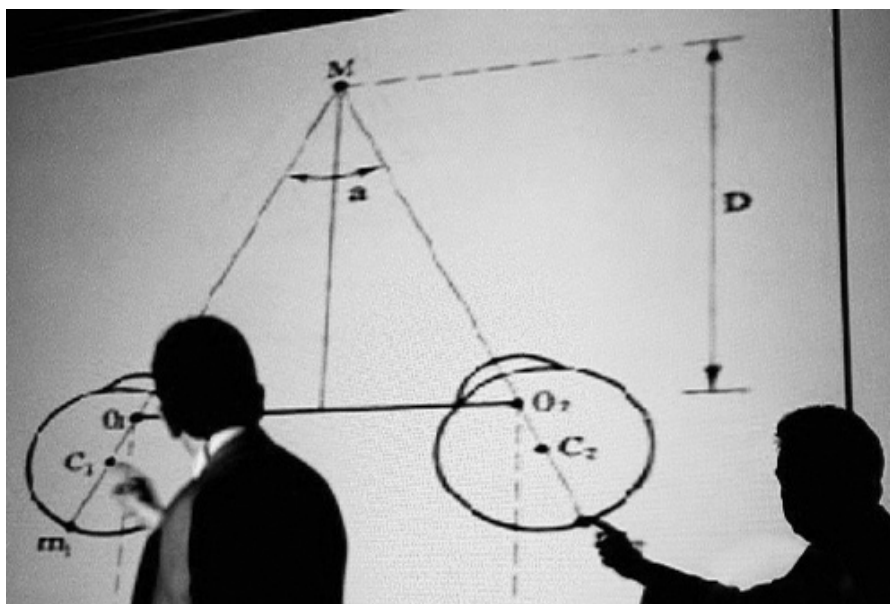
Desde la interacción humana, la sensación que se origina no es la mejor dados los reduccionismos que no dimensionan la magnificencia del afecto, del sentir y hasta del hacer; por tanto, la técnica psicometría es criticada por su afán de medida, al clasificar el comportamiento antes que cualificarlo, por consiguiente, los aspectos culturales que se esbozan en el aula son minimizados.

Así mismo, la visión operativa estímulo-respuesta, la limitación tiempo-espacio, no permiten reconocer la individualidad ni identificar su propia problemática, tampoco determinar rasgos cualitativos; el panorama de la interacción tiende entonces a teorizarse, a idealizarse, dada la visión tecnocrática de la investigación con sus datos precisos y sistémicos propios de un marcado acento positivista.

Por tanto, mientras la educación no se constituya en un problema complejo y no se incremente la conciencia social sobre su importancia y diversidad, no crecerá la necesidad de los saberes y de los análisis en profundidad de los fenómenos educativos; es importante resaltar que el intento de comprender los procesos educativos no se limita a los profesionales de la educación, ni al mundo de la educación formal, sino que se extiende a todo el mundo social.

Las familias, como integrantes de la comunidad educativa, demandan cada vez más un conocimiento de los ambientes educativos de sus hijos y sus relaciones en dichos ambientes; son crecientes las motivaciones y expectativas de la comunidad educativa por conocer sentires e influencias de los medios de comunicación social, o por los imaginarios de los adolescentes, etc.

Todas estas inquietudes tienen su origen en los cambios profundos que se han producido en el contexto social y político de nuestro país a partir de la Constitución Política de 1991, a la modificación de las formas dadas en la organización del sistema educativo, a la transformación de las mentalidades sociales con relación a los temas educativos, propiciada por el desarrollo del propio contexto científico que rodea y da sentido a la investigación educativa.



Para que la investigación educativa influya realmente en las estructuras y los procesos educativos, deben cumplirse varias condiciones, entre ellas: el interés de los círculos académicos por los problemas prácticos cercanos a la realidad y no sólo por intereses teóricos, facilidad de acceso a la realidad educativa, implicación de la investigación en la formación inicial y permanente de los docentes, y conexión de los investigadores con los responsables de la política educativa.

Por lo tanto, en la medida en que se presenten reformas educativas, las cuales tienen un sentido directo sobre las distintas poblaciones etéreas, la educación se convierte progresivamente, por fortuna, en un problema que hay que explicar, comprender y resolver. Desde esta perspectiva, la educación como problema debe entender la importancia creciente del empleo de métodos de indagación, para conocer y explicar mejor los fenómenos educativos y las situaciones de aprendizaje, con la intención de transformarlas o redimensionarlas.

Esta exigencia motivante, en busca del mejoramiento y cualificación del proceso educativo, genera reflexión pedagógica que propicia preguntas y actividades de carácter investigativo, tales como las referidas a las formas más efectivas de organización curricular, la demostración de la eficacia de los programas e

innovaciones que se introducen, la evaluación de los métodos y modelos didácticos, las pautas de interacción docente, las relaciones y desajustes entre el sistema educativo y los ámbitos productivos, los grandes objetivos establecidos al interior del proceso por la sociedad en su conjunto y la equidad con que se proporcionan oportunidades de educación.

Las nuevas mentalidades sociales en relación con la educación implican una sensibilidad creciente hacia la complejidad de los fenómenos educativos, y un interés cada vez mayor por los enfoques y resultados de la investigación educativa; todo ello se traduce en una renovada concepción de la educación y en una constante demanda de propuestas investigativas, abarcando así todo el amplio conjunto de actividades que tienen carácter educativo. El interés creciente tanto del mundo educativo como del mundo social en general hacia la investigación educativa, sólo podrá satisfacerse si se realiza un esfuerzo adecuado y suficiente de difusión de sus enfoques, métodos y resultados.

En efecto, la investigación educativa puede entenderse como parte principal de un proceso social progresivo, al mismo tiempo que se generalizan y amplían los procesos de educación formal de todos los individuos; dichos procesos se someten deliberadamente a análisis

crítico, se planifican de forma más reflexiva, se analizan y evalúan, se complejizan y diversifican en cuanto a sus formas y métodos, convirtiéndose en centro de atención y transformación social.

La investigación genera con frecuencia, modelos y perspectivas conceptuales acerca de los fenómenos educativos que terminan por traducirse en innovaciones educativas contextualizadas; innovaciones que modifican, a su vez, las perspectivas que emplean los investigadores cuando tratan de analizar, explicar o comprender los fenómenos educativos y las situaciones de aprendizaje a través de la evolución histórica.

Al respecto, la dinámica interna de las ciencias de la educación reclama un constante fluir de alternativas conceptuales, de rupturas epistemológicas, propias de la observación, la reflexión, la interpretación... todas ellas, estrechamente entrelazadas con la cultura y con las distintas opciones investigativas desde lo cuantitativo y lo cualitativo en términos de Briones, lo empírico analítico, crítico social e histórico hermenéutico en términos de Habermas o el Paradigma emergente según Martínez.

Como es característico en las ciencias sociales, la investigación educativa no está guiada por paradigmas teóricos tan unificados e integradores como los que se dan generalmente en las ciencias de la naturaleza.

También se puede dar en la investigación educativa una pluralidad de perspectivas teóricas y metodológicas, a veces de difícil conciliación, que configuran el carácter pluri paradigmático y multiforme de las investigaciones sobre educación. No obstante, es necesario que por encima de cualquier diseño investigativo, se encumbre la posibilidad de la innovación pedagógica, de la presentación de problemas y sus posibles alternativas de solución dentro de un marco institucional específico.

De otra parte, es evidente que la investigación educativa tiene como esencia la construcción de nuevos conocimientos desde la cohesión y coherencia, al significar que no se trata de investigar desde el parecer del investigador, sino desde el consenso en el aula, en la búsqueda de un desarrollo sistemático y articulado

que trascienda los conceptos, los enfoques y esquemas, redefiniendo así, la percepción e interpretación de los fenómenos educativos.

Sólo desde esta perspectiva de la investigación educativa, se decantan las limitaciones y deficiencias del sistema educativo, que han de servir como punto de partida de procesos de renovación, para proponer materiales didácticos, enfoques curriculares o procedimientos de evaluación, por ejemplo, enmarcados en las realidades y tendencias que la pos-modernidad reclama.

En ese sentido la investigación es pedagógica porque tiene unos aspectos específicos que la diferencian de lo que se entiende por investigación en general.

Primero: La pedagogía e investigación son inseparables. La investigación es la única manera como la pedagogía puede llegar a convertirse en un proceso educativo humano que tiene que cualificarse permanentemente. Su modo propio de proceder le exige investigar o deja de ser pedagógica para convertirse en un simple acto de reproducción mecánica. Nada más alejado de la esencia de la educación de personas.

Segundo: Se ha entendido la “investigación como una indagación sistemática y autocrítica”. Más elementalmente, creo que investigación pedagógica hace referencia a una ‘búsqueda constante’, crítica y creativa, propia de los procesos educativos. Es necesario resignificar, entonces, lo que se entienda por investigación pedagógica para liberarla del positivismo o de la errónea concepción de lo que es investigar para el sentido común. Hay que desmitificar lo que se ha entendido y se entiende por investigación pedagógica. Ciertamente no es ni la teorización del filósofo ni la mera comprobación empírica del científico.

Usualmente se ha entendido la escuela como “laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa”

. Esto me parece que es una reducción positivista. En educación es más enriquecedora y valiosa la interacción permanente de la teoría pedagógica y la práctica docente. Es preferible partir de las vivencias que limitarse a ver en ellas remedos de teorías. Mas bien, deberíamos recurrir a la teoría para revisar y enriquecer nuestras prácticas educativas.

Comencemos por identificar qué no es la investigación pedagógica:

- No es volver al docente un ratón de biblioteca o achacarle encima una carga adicional de trabajo.
- No es limitarse a seguir una metodología preestablecida para aplicársela al trabajo en clase.
- No es salirse de la realidad para dedicarse a la teorización pura.

La investigación pedagógica es

- Asumir crítica y creativamente el trabajo cotidiano.
- Mirar críticamente las propias prácticas educativas.
- Leer y enriquecer la rutina docente desde otras perspectivas.
- La manifestación de la curiosidad constante del maestro, que se hace cada vez más maduro y sistemático.

En la investigación pedagógica no existe 'el método' preestablecido como una camisa de fuerza. Muchas veces se generan procesos que en la práctica son investigaciones o se realizan prácticas educativas que son creativas. A estas les falta una intención definida y una metodología consciente que permita obtener resultados y al avanzar una sistematización que las ponga al alcance de otros.

No siempre nos sirve, entonces, el modelo estadístico o la metodología científica tradicional. Es decir, la observación, la formulación de hipótesis y la comprobación empírica. Es necesario que esté respaldada

por una estrategia, por preguntas claves (que la guían) y por la curiosidad. La investigación pedagógica necesita de una curiosidad estable, es decir, de una curiosidad transformadora y constante: "La curiosidad es peligrosa porque arrastra la necesidad de una transformación social".

Necesita, también, la investigación pedagógica, de una intencionalidad y de sistematicidad. De una intencionalidad porque en educación no hay una teoría pura (como se pretende en la ciencia) que agote la explicación del desarrollo humano. Requiere de sistematicidad porque para poder comunicarse a los demás precisa de un orden y de un modo específico de expresarse.

No vamos a poder agotar el conocimiento educativo; por esto, la pedagogía es una investigación permanente. No quiere decir que nuestros alumnos se vuelvan conejillos de indias o que nuestro trabajo caiga en la incertidumbre permanente. Más bien se trata de volver la práctica docente un ejercicio de investigación cotidiano: en un modo distinto de ir al aula y de relacionarse con los alumnos y sus procesos de formación.



La propuesta del profesor-investigador

“De hecho un conocimiento más profundo de los fenómenos que se dan en la escuela, una mirada más estructuradora de las relaciones maestro-alumno, una curiosidad creciente del maestro por el proceso del conocimiento en la escuela, por la cultura de la escuela, serán la base desde la cual el maestro analice, con mayor pasión, su ambiente de trabajo, su escuela y las relaciones de ésta con el mundo” R. Travers

¿Podemos pedirle a profesores que trabajan tiempo completo o, incluso en una doble jornada, que investiguen? Es lugar común que lo deseable es tener dentro de la jornada de trabajo un tiempo específico para la investigación (ejemplo: disminuyendo la carga académica). Sin embargo, la experiencia dice que ésta no es garantía ineludible para que se presente la investigación y que ésta sea de calidad.

Se trata, más bien, de asumir autocríticamente nuestro trabajo y de hacerlo progresivo y enriquecedor. Hasta hacer que sólo investigando se sienta que se crece como pedagogo y se cualifica uno como profesional de la educación. Es entonces cuando la educación se vuelve pasión, en el sentido de que la rutina cotidiana se convierte en una oportunidad de crecimiento personal y de nuestros alumnos.

Es cuando el maestro sospecha que la implementación de tal o cual estrategia o perspectivas nuevas puede optimizar su trabajo. Optimizar no necesariamente es trabajar más, pero, sí puede ser trabajar menos. Es hacer lo mismo pero más significativamente y, en ocasiones, con menos activismo. Es darle un sentido consciente al trabajo cotidiano.

Desde esta óptica es que Gramsci hace su propuesta de un ‘colegio deliberante’; es decir, como una comunidad autocrítica que propicia el mejoramiento continuo de sí misma.

La UNESCO tiene muy claro que el motor de la transformación de la escuela y del incremento en la calidad de nuestra educación es el maestro. No tanto por sus títulos como por su actitud: el profesionalismo en la entrega al “seguimiento personal” de sus alumnos. No se trata de que trabaje más, sino, de que resignifique sus prácticas. En este sentido, Carlos Medina Gallego afirma que un maestro no se hace por los años de experiencia que tenga sino por sus clases intensamente vividas. La autonomía concedida a la institución educativa y al maestro en la reforma educativa en la que está comprometido nuestro país no es comprensible con responsabilidad si no se asume como una práctica investigativa. Hay que dar el salto de la actitud asistencialista a la autonomía creativa, de la repetición aislada al trabajo crítico e interdisciplinario. La acreditación de nuestra profesión docente depende en buena parte de la asimilación crítica y creativa que hagamos de nuestro trabajo cotidiano. En esto consiste empoderar al maestro para que asuma consciente y decididamente su papel de constructor de comunidades educativas. Los educadores colombianos tenemos una mentalidad cómoda derivada de la tecnología educativa. Estamos acostumbrados a ser aplicadores de recetas diseñadas por otros. Ahora nos tocó ser creadores y no sabemos cómo hacerlo. La única alternativa es investigar.

El profesor ha de ser, entonces, investigador; más por honestidad con su trabajo que por una obligación laboral.

En pedagogía no hay fórmulas acabadas, ni procesos en serie (como en la industria). Por esto, está abocada al replanteamiento y reconstrucción permanente de sus prácticas. En pedagogía si no se aprende de la experiencia, necesariamente se cae en la repetición y la homogenización; tan graves para la formación de nuestros alumnos y para el respeto de sus diferencias.

En pedagogía si no se aprende de la experiencia, necesariamente se cae en la repetición y la homogenización; tan graves para la formación de nuestros alumnos y para el respeto de sus diferencias.

Cada nueva experiencia significativa en el aula me puede servir para corroborar o controvertir la intencionalidad con la que venía trabajando.

Hay que sospechar del discurso de los académicos y revitalizar la capacidad del maestro para construir un nuevo sentido de escuela desde su práctica educativa. Nuestros profesores están acostumbrados a aplicar cosas que otros han pensado y no a atreverse a producir su propia manera de llegar a la realidad educativa.

Hay que confiar en nuestras experiencias educativas que son la fuente primaria de nuestro trabajo educativo - investigativo (adolecemos, en este sentido, de escrúpulos tercermundistas).

Hay que creer que es valioso lo que hacemos y que es el origen de salidas creativas a nuestra problemática educativa.

Las acciones innovadoras suponen investigaciones

Aunque no todos los procesos innovativos en su origen van acompañados del proceso investigativo, los que gozan de este acompañamiento pueden probar más certeramente su poder, desarrollar tecnologías más eficaces y eficientes y hacer ajustes apropiados y oportunos. Restrepo Gómez (1994).

La necesidad de fomentar pautas de investigación articuladas a la acción educativa y la especial relación producida entre investigador y objeto estudiado en este tipo de investigación, son factores que deben tenerse en cuenta en la planificación y gestión de la investigación educativa en general.

Significa que las acciones innovadoras suponen investigaciones y diagnósticos sobre situaciones críticas, caracterizadas por una reorganización del conocimiento ya elaborado, sin exigir gran cantidad de informaciones nuevas; su carácter innovador radica en la nueva visión y la reestructuración de los elementos integrantes de la realidad analizada, realidad posible desde investigaciones comprensivas que consideren los contextos y los horizontes de sentido, con abordajes de tipo ecológico, etnográfico y fenomenológico.

El pensamiento de Combessie (1998,40)¹ alude a lo anterior, al evocar la investigación en ciencias de la educación

como estrategia de innovación desde la misma investigación aplicada; considera que el mejor comienzo para ello, se da desde la investigación sobre las investigaciones existentes en materia de innovaciones, lo que denomina hacer un “estado del arte” para su respectivo análisis crítico.

Restrepo y Vargas (1994,28)² plantean que la investigación de desarrollo en educación, da apertura a

ámbitos de experimentación del prototipo de intervención e innovación en pos de su efectividad,

... esto es, de sus resultados, de su desempeño en pro del conocimiento de la naturaleza de sus componentes, de sus relaciones y de los efectos concretos que estos tienen sobre los procesos cognoscitivos y el aprendizaje, y en pos, en fin, de idear y desarrollar nuevas aplicaciones tecnológicas dentro de la innovación...

Sugieren además, que la investigación acompaña la innovación a partir de la evaluación permanente del estado de la misma, con sus diversos impactos y su costo-efectividad en relación con otras alternativas.

En el caso de un Proyecto Educativo Institucional "PEI", éste debe ser el producto de un proceso de investigación con su sistematización y diseño correspondiente. De allí precisamente deben fluir las innovaciones educativas, lo cierto es que las actividades innovadoras que los profesores llevan a cabo en su práctica cotidiana, tienen frecuentemente algunas características que definen la investigación educativa; éstas implican una actitud de indagación y llevan a modificar determinadas condiciones del contexto educativo (modelos y materiales didácticos, formas de interacción en el aula, procedimientos de evaluación, organización de aspectos curriculares, premisas pedagógicas, etc.) y a una observación de los efectos de tales modificaciones, que redimensionen el Proyecto Educativo Institucional.

Muchas veces estas actividades innovadoras no se ofrecen como innovaciones aplicadas a situaciones reales, sino como propuestas no evaluadas; o la observación de su aplicación a contextos educativos reales, no implica una evaluación rigurosa o generalizable de su eficacia, o un control estricto de condiciones que pudieran contribuir a esa eficacia aparente.

El carácter difuso y relativamente impreciso de los límites del concepto de investigación educativa, obliga al mismo tiempo, a mantener una actitud abierta hacia

sus diferentes formas y posibilidades multidisciplinarias y multimetodológicas y a realizar un esfuerzo de clarificación.

Las propuestas de innovación de métodos, modelos y materiales didácticos, pautas de relación en las aulas y técnicas educativas... no son por sí mismas investigaciones educativas cuando no se acompañan de procedimientos que permiten evaluar objetivamente los efectos de las innovaciones y controlar que tales efectos se deben realmente a ellas y no a otros factores, de los muchos que están relacionados con las interacciones educativas. No hay duda que a través de la investigación educativa se establecen relaciones entre fenómenos, variables y contextos educativos que permiten explicar o comprender los procesos y las estructuras educativas y no sólo describirlos o modificarlos.

Los términos propios de cada enfoque teórico y metodológico, conllevan una exigencia de rigor y de control que no sólo se limita a los estudios realizados desde las perspectivas analíticas clásicas y los métodos experimentales o correlacionales, característicos de las ciencias sociales y del comportamiento, sino que se extienden a investigaciones que emplean procedimientos muy diferentes, como son los propios de la indagación histórica, la investigación etnográfica, la investigación en la acción.

Así, del mismo modo que resulta útil entender que los procesos educativos son procesos de negociación de significados entre individuos activos y no de transmisión de ideas de un sujeto activo a otros pasivos, también es útil concebir los procesos y procedimientos de difusión e influencia de los resultados de la investigación educativa, como formas de intercambio y negociación de significados entre los investigadores y los profesores o responsables de la gestión educativa.

Finalmente, la organización de la investigación educativa debe ser suficientemente flexible, y contar con mecanismos de fomento lo bastante diversos como para estimular la investigación básica y la aplicada a los proyectos educativos reales y a la planificación educativa.

CITAS

* Revisión de tema

1 COMBESSIE Jean Claude. La Investigación Educativa como estrategia de innovación. En: Investigación Educativa e Innovación. Editorial Magisterio No 72 Santafé de Bogotá 1998.

2 RESTREPO G. Bernardo y VARGAS DE Avella, Marta. Materiales Educativos e Innovaciones. SECAB. Santafé de Bogotá . 1994.

BIBLIOGRAFÍA

ABBGANANO, Y, VISALBERGHI, A. Historia de la pedagogía. Fondo de cultura Económica. México.1996

BRIONES, Guillermo. La investigación en el aula y en la escuela. Tercer Mundo, Bogotá 1998.

CAMPO, Rafael, ESTREPO, M. Formación Integral. Universidad Javeriana. Santafé de Bogotá,1999

COMBESSIE Jean Claude. La Investigación Educativa como estrategia de innovación. En: Investigación Educativa e Innovación. Editorial Magisterio No 72 Santafé de Bogotá 1998.

MARTINEZ Miguélez Miguel. El paradigma emergente. Edit Trillas. 1era Reimpresión. México 2.000

MORÍN Edgar, KERN Anne Brigitte. "Tierra Patria". Capítulo La Reforma del Pensamiento. Traducción de Ricardo Figueroa. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1993.

MORÍN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO - MEN. Santefé de Bogotá, 2000.

MURCIA, PEÑA Napoleón y JARAMILLO Echeverry Luis Guillermo. La Investigación Cualitativa. Editorial Kinesis. Armenia. 2.000.

RESTREPO G. Bernardo y VARGAS DE Avella, Marta. Materiales Educativos e Innovaciones. SECAB. Santafé de Bogotá . 1994.

STUBBS, Michael; DELAMONT, Sara. "Las Relaciones Profesor - Alumno. Oikos - Tan, S.A. Ediciones Barcelona, 1978.

TEDESCO, J.C. Educación y Sociedad en América Latina: Algunos Cambios Conceptuales y Políticas". Revista Colombiana de Educación No. 27. Santafé de Bogotá, 1993.

TERREN, Eduardo. Educación y Modernidad. Entre la utopía y la burocracia. Universidad de la coruña. Editorial Antrhopos, España 1999

VARGAS GUILLEN, Germán. La fenomenología de las ciencias sociales. En: La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de la investigación en ciencias sociales. ICES - ASCUN. Bogotá,1997



Edgar Castro Lasso

Enfermero profesional Universidad del Valle; Abogado titulado Universidad Santiago de Cali; Magister en Administración Universidad ICESI; Especialista en Desarrollo Comunitario Universidad del Valle; Especialista en Derecho Administrativo Universidad Libre; Docente y Coordinador del Centro de Investigación del Programa de Enfermería-Facultad de Salud Universidad Libre Seccional Cali. Grupo de Investigación Esculapio COLCIENCIAS: CCRG; COL0029699 Reconocido Convocatoria 2005 y Categoría A en el 2006.