

Referencia para citar este artículo: Urbina-Cárdenas, J. E. & Ávila-Aponte, R. (2013). Sentidos de la pasión de aprender. Perspectiva de estudiantes de universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 803-817.

Sentidos de la pasión de aprender. Perspectiva de estudiantes de universidad*

JESÚS ERNESTO URBINA-CÁRDENAS**

Profesor Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.

ROSA ÁVILA-APONTE***

Profesora Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Chía, Colombia.

Artículo recibido en noviembre 14 de 2012; artículo aceptado en mayo 24 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *El propósito central de este artículo se orienta a la comprensión del sentido que le otorga a la pasión de aprender un grupo de estudiantes universitarios de cuatro universidades de la ciudad de Cúcuta, Colombia. La investigación logra una aproximación al fenómeno de la pasión por el conocimiento y alcanza a visualizar los significados que los jóvenes apasionados por el saber le dan al acto de aprender. El enfoque de la investigación es de corte comprensivo, y se sitúa desde la perspectiva epistémica del sujeto conocido. Se utilizan como técnicas para recoger la información el grupo focal y entrevistas en profundidad. El análisis de datos se apoya en la teoría fundamentada. Se encuentra que los participantes asumen su pasión de aprender como actos inteligentes, por vocación y amor por una carrera, por placer, para saborear el saber, y como un desafío que requiere rigor y esfuerzo permanente.*

Palabras clave (Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco): aprendizaje, estudiante, inteligencia, saber.

Palabras clave autores: pasión, aprender, horizonte de sentido, estudiante universitario.

Meanings of “passion for learning”: University student’s perspectives

• **Abstract (analytical):** *The central purpose of this article aims at understanding the sense that a group of university students from four universities from the city of Cúcuta, Colombia confer to the passion for learning. The research attains a certain approximation to the phenomenon of the passion for knowledge and manages to visualize the significance that young people with a passion for knowledge give to the act of learning. The approach of the research is of the understanding type, and it is placed from the epistemic perspective of the known subject. The focal group and in depth*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica (área: educación; subárea: enseñanza-aprendizaje), se origina en la categoría central “sentido de la pasión de aprender”, de la tesis doctoral “La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios”. La investigación se inició con el aval del Tutor(a) y la Línea de investigación en Educación y Pedagogía en el mes de agosto de 2007 y finalizó en el mes de septiembre de 2012 y fue presentada por el autor para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde, 2012. Aprobada por el Consejo de Doctores con distinción Magna Cum Laude, acta N° 55 del 23 de noviembre de 2012.

** Licenciado en Filosofía-Letras (Usta), Magister en Pedagogía (UIS), Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde). Profesor Titular adscrito al Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, (Colombia). Correo electrónico: jesusurbina@ufps.edu.co; jeruc24@hotmail.com

*** Psicóloga (Universidad Católica de Colombia), Magister en Desarrollo Educativo y Social (Universidad Pedagógica Nacional-Cinde), Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde), profesora invitada a la Línea de Investigación de Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades, del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: ravilaaponte@gmail.com



interviews are used as techniques to collect information. The data analysis is supported on the well-founded theory. It was found that the participants assume their passion for learning as intelligent acts, out of vocation and love for a career; out of pleasure, to be able to savor knowledge, and as a challenge that requires rigor and permanent effort.

Key words descriptor (Social Science Unesco Thesaurus): learning, student, intelligence, knowledge.

Keywords authors: Meaning, passion, learning, sense horizon, university student.

Sentidos da paixão de aprender. A perspectiva do estudante universitário

• **Resumo (analítico):** *O propósito central deste artigo se orienta à compreensão do sentido que é conferido à paixão de aprender por um grupo de estudantes universitários de quatro universidades da cidade de Cúcuta, Colômbia. A investigação busca uma aproximação ao fenômeno da paixão pelo conhecimento e alcança visualizar os significados que os jovens apaixonados pelo saber conferem ao ato de aprender. O enfoque da investigação é de corte compreensivo e se situa a partir da perspectiva epistêmica do sujeito conhecido. São utilizadas como técnicas para a coleta de dados o grupo focal e entrevistas em profundidade. A análise de dados se apoia na teoria fundamentada. Conclui-se que os participantes assumem a sua paixão por aprender como atos inteligentes, por vocação e por amor a uma carreira, por prazer, para saborear o saber e como um desafio que requer rigor e esforço permanentes.*

Palavras-chave (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco): aprendizagem, estudantes, inteligência, saber.

Palavras-chave autores: paixão, aprender, horizonte de sentido, estudante universitário.

-1. Introducción. -2. Referente teórico. -3. Enfoque y proceso epistemológico y metodológico. -4. Hallazgos. -5. In conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

*“¿Cómo orientarse en este viaje que empieza?”
Serres (1995, p. 19).*

¿Qué sentido le dan los estudiantes universitarios y universitarias al acto de aprender cuando se apasionan por saber? Este es el asunto central del presente texto, que sirve de trasfondo para exponer la categoría “El sentido de la pasión de aprender”, y permite aludir de manera parcial las restantes categorías descubiertas en la investigación doctoral: aspectos clave asociados al fenómeno estudiado, ritual de aprendizaje, horizonte de sentido, trayecto académico y vivencial de la pasión de aprender. El propósito central se orienta a la comprensión del sentido que le otorga un grupo de estudiantes de universidad a su pasión por el aprendizaje en cuatro universidades de la ciudad de Cúcuta, Colombia.

Las preguntas que orientaron la investigación fueron las siguientes: ¿es posible aprender sin pasión? ¿A pesar del desplazamiento de la universidad como centro del saber, persiste la pasión de aprender ciencia? ¿Queda un espacio para la pasión de aprender en estos tiempos de irrupción del mercado, de las pruebas estándar, y de las competencias laborales, en la educación superior? ¿Se pueden identificar estudiantes con pasión por el saber? Y si existen, ¿cómo son? ¿Qué hacen, piensan y sienten? ¿Cómo abordan sus tareas de aprendizaje? ¿Qué entienden por aprender? ¿Cómo ha sido su trayecto académico y vivencial? ¿Cuál es su horizonte sensible? Estos cuestionamientos iniciales conducen al interrogante central que originó el presente artículo:

¿Qué sentido le otorgan a la pasión de aprender un grupo de estudiantes de universidad?

2. Referente teórico

“Amigo mío, todas las teorías son grises...”
Goethe.

Estudiar la pasión de aprender no ha sido una prioridad académica a la hora de ser considerada como problema de investigación; por el contrario, constituye un tema más bien marginal, asociado a los libros de autoayuda y relegado como un tópico poco serio (Day, 2006, Assmann, 2002). En la frontera temática se encuentra una tradición en tópicos aproximados como la motivación, el deseo, las emociones, pero poco en relación con las pasiones por el conocimiento¹. Sin embargo, autores clásicos como Epicuro (2000), Aristóteles (2002a, 2002b), Platón (en algunos diálogos) (2008), Spinoza (2005), Hume (1990), Descartes (2005), Kant (1991), Nietzsche (2006); y autores más recientes como Foucault (1995), Deleuze (2006), Serres (2011, 2005, 2004, 2003, 1995), Onfray (2008a, 2008b) y Maturana (2001), abordan las pasiones como un rasgo inherente a la condición humana, bien sea para condenarlas o para reconocerlas, como un aspecto vital para la supervivencia y el desarrollo de la humanidad (Gurméndez, 1984, 1985, 1989, 1993, Trías, 2006, Brockbank & McGill, 2008, De La Torre & Moraes, 2005, Nussbaum, 1997, Marina, 1996, 2000, Heller, 1999, Damasio, 2003, 2007, 2010, Le Breton, 1999).

La pedagogía tampoco ha estado exenta del debate entre quienes condenan las pasiones, o las exaltan, como motores que mueven al estudiante o a la estudiante a aprender. Un maestro más bien marginal y poco reconocido por la historiografía oficial de la filosofía², el gran Epicuro, inventó “El Jardín” como estrategia

para enfrentar el platonismo de la época: un espacio abierto, sin distinciones de ningún tipo, donde fluyó el “contrato pedagógico”, una comunidad de aprendientes (Assmann, 2002), construida sobre la amistad y los afectos. Ciertos “pedagogos de la sospecha” identifican la pasión como un aspecto esencial a la hora de aprender: Rousseau (2005), Pestalozzi (2003), Montessori (2005), Neill (2005), Meirieu (2003, 2004, 2009), Freire (2009a, 2009b), Bárcena y Mèlich (1997, 2000), entre otros, constituyen un referente importante para este estudio.

Ahora bien, en este artículo no damos cuenta de cualquier pasión del ser humano; nos referimos en concreto a la pasión de aprender, y asumimos como posición epistemológica el punto de vista de los sujetos que aprenden: los estudiantes y las estudiantes de universidad. Esta toma de posición define y delimita la revisión literaria y conceptual hacia los desarrollos del problema en cuestión en el ámbito universitario. Esto nos llevó a asumir la teoría de los enfoques de aprendizaje como la perspectiva teórica que mejor se aproxima a nuestras apuestas epistemológicas.

Los enfoques de aprendizaje designan los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones de los estudiantes y las estudiantes sobre sus tareas académicas, influenciadas por sus características personales. Según Biggs (1988, citado por Valle et al., 2000), cuando un sujeto-estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje, lo impelen dos importantes cuestiones: una relacionada con los motivos y metas que desea conseguir (¿qué quiero conseguir con esto?), y la otra cuestión vinculada con las estrategias y recursos cognitivos que debe poner en marcha para satisfacer dichas intenciones (¿cómo hago para conseguirlo?). De esta forma, un enfoque de aprendizaje está basado en un motivo y en una estrategia, combinados ambos mediante un proceso metacognitivo.

En la década de los años ochenta creció el consenso respecto a la descripción de los enfoques de aprendizaje que suelen emplear los estudiantes y las estudiantes. De acuerdo con Richardson (1990) la investigación ha venido en aumento, en especial los trabajos de procesamiento de la información con estudios cualitativos y cuantitativos, llegando

1 Sobre estos temas existen revistas y publicaciones especializadas; ver, por ejemplo, la Revista Electrónica de Motivación y Emoción R.E.M.E., en: <http://reme.uji.es/remesp.htm>; de otro modo, la mayor parte de las revistas del área de psicología en el mundo, abordan con frecuencia y de forma seria y sistemática estos temas.

2 La reivindicación de filósofos y corrientes de pensamiento marginadas y en algunos casos excluidas de los manuales de filosofía, la desarrolla de forma creativa e inteligente Michel Onfray en su extensa producción. Textos de Onfray como “La comunidad filosófica” (2008a), y “La fuerza de existir” (2008b), constituyen un verdadero homenaje a estos autores olvidados y, según Onfray, calumniados.

a la siguiente conclusión: los estudiantes universitarios y universitarias aprenden orientando su aprendizaje hacia la comprensión de los significados; o meramente hacia la reproducción memorística de estos materiales, lo cual se manifiesta en enfoques de aprendizaje profundo, superficial, y de logro (Marton & Säljo, 1976, Entwistle, 1988, Biggs, 2006).

Con base en lo anterior, se asume la pasión de aprender como un acto autopoiético, un *conatus* natural y permanente, donde el sujeto aprendiente compromete todos sus sentidos -vista, oído, gusto, olfato, tacto y goce- para lograr saciar su infinito afán de saber. Un acto complejo en el cual participan las dimensiones afectiva, cognitiva y procedimental del sujeto-estudiante (Maturana, 2001, 2002, Serres, 2003, 2004, 2005 y 2011, Assmann, 2002, Rousseau, 2005). El aprender con pasión requiere una motivación intrínseca y una estrategia profunda a la hora de emprender la acción de aprendizaje (Marton & Säljo, 1976, Entwistle, 1988, Biggs, 2006).

Por otra parte, el “sentido de la pasión de aprender”, como expresión en sí misma, constituye la primera categoría emergente y central de la investigación en referencia. Se puede designar la expresión con otra palabra: significado, concepción, o según Castoriadis, es posible hablar de imaginarios; pero ninguna palabra recoge de mejor manera la idea que viene configurándose a lo largo del estudio: “la pasión de aprender”, vista como una categoría que fluye entre las fronteras del rigor científico y la flexibilidad del acto poético, la ciencia vista como creación artística, y la poesía como ejercicio científico (Coffey & Atkinson, 2003, May, 2003, Morse, 2003).

La acepción del término “sentido” va más allá de esta primera significación y también se refiere al modo particular de entender un juicio o una cosa, al entendimiento con que se ejecutan ciertas acciones y a cada una de las interpretaciones que un sujeto le da a una palabra o a una proposición. Para el Diccionario de la Real Academia, existen más de once definiciones de la categoría “sentido”. En particular, una llama la atención: “proceso fisiológico de recepción y reconocimiento de sensaciones y estímulos que se producen a través de la vista, el oído, el olfato, el gusto o el

tacto, o la situación de su propio cuerpo”. Esta definición de la categoría “sentido” se aproxima a la idea de Serres (2003) en su libro “Los Cinco Sentidos”, con el cual mantenemos profundas cercanías, o como dice el filósofo francés: más topología que trigonometría.

3. Enfoque y proceso epistemológico y metodológico

“Busco y espero un modelo que se imponga en la teoría del conocimiento, que sea menos sólido que el sólido, casi tan fluido como el líquido, duro y suave: eso es el tejido.” Serres (2003, p. 104).

A nivel epistemológico apostamos por un trabajo de corte comprensivo desde la perspectiva del sujeto conocido (Vasilachis, 2006), esto es, asume el punto de vista de los estudiantes universitarios y universitarias. Sin embargo, a partir de una mirada integradora y “mestiza”³, para la selección de los sujetos participantes en las entrevistas en profundidad, se contó con el apoyo de un ejercicio descriptivo, más próximo al enfoque cuantitativo. El análisis de los datos, para la definición de las categorías, se realizó siguiendo el modelo de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002, Coffey & Atkinson, 2003, Morse, 2003, Flick, 2007). Desarrollamos la investigación en las siguientes etapas:

Primera etapa. Aplicamos la técnica de encuesta utilizando como instrumento el Cuestionario de Procesos de Estudio (Biggs, 1982)⁴ y una encuesta sociodemográfica a 307 estudiantes de dos universidades públicas y dos universidades oficiales de la ciudad de Cúcuta,

3 La idea de un “mestizaje epistemológico” se toma del filósofo francés Michel Serres (2003), de su texto “Los cinco sentidos. Ciencias, poesía y filosofía del cuerpo”. El autor sugiere una nueva epistemología incluyente, donde se diluya la dicotomía entre el positivismo y el enfoque comprensivo, entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

4 El Cuestionario de Procesos de Estudio es el SPQ (Study Process Questionnaire), fue ideado por John Burville Biggs (1970, 1978). Para el año 1982, Biggs reduce a 42 los ítems del cuestionario y lo estructura en torno a los enfoques profundo, superficial y de logro, como escalas que, a su vez, se componen cada una de motivos y estrategias. La distribución de los ítems es la siguiente: motivo superficial (1,7,13,19,25,31,37), motivo profundo (2,8,14,20,26,32,38), motivo de logro (3,9,15,21,27,33,39), estrategia superficial (4,10,16,22,28,34,40), estrategia profunda (5,11,17,23,29,35,41), estrategia de logro (6,12,18,24,30,36,42).

con el fin de seleccionar 25 participantes con los siguientes rasgos: a) poseer los más altos promedios académicos de sus universidades; b) mostrar aprendizaje profundo y motivación intrínseca al afrontar las tareas de aprendizaje;

c) expresar interés personal para participar del estudio. La tabla N° 1 muestra la distribución de los 25 estudiantes seleccionados, por universidad y área del saber:

Tabla N° 1. Participantes según universidad de origen y área de conocimiento.

Nombre de la Universidad	Áreas de conocimiento	N° de estudiantes
Universidad Francisco de Paula Santander	Ingenierías	04
	Educación y Pedagogía	04
	Ciencias Empresariales	02
	Ciencias Sociales	02
	Ciencias Agrarias	01
	Tecnologías	01
	Ciencias de la Salud	01
Universidad de Pamplona	Educación y Pedagogía	04
Universidad de Santander	Ciencias Empresariales	03
Universidad Simón Bolívar	Ciencias Sociales y humanas	03
Total		25

Segunda etapa. Se seleccionaron 60 estudiantes con los rasgos previstos en la primera etapa del estudio; con ellos y ellas se trabajó en seis grupos focales, con el propósito de aproximarnos de la mejor manera al perfil de

“estudiante apasionado por aprender”. La tabla N° 2 resume este ejercicio.

Tabla N° 2. Muestra general de participantes por universidad, estudiantes con enfoque profundo de aprendizaje y participantes en grupo focal.

Nombre de la Universidad	Total de estudiantes que presentaron el CPE	Estudiantes con enfoque profundo de aprendizaje	Estudiantes participantes grupo focal	Total de grupos focales realizados
Universidad Francisco de Paula Santander	196	30	21	03
Universidad de Pamplona	56	12	08	01
Universidad de Santander	27	08	05	01
Universidad Simón Bolívar 5 participantes grupo focal araron de este proceso: izajebuciCPE-ívar	28	10	06	01
TOTALES	307	60	40	06

Tercera etapa. Finalmente se seleccionaron 25 estudiantes de universidad, con quienes trabajamos la técnica de la entrevista en profundidad.

Analizamos los datos obtenidos mediante las técnicas antes descritas, con apoyo de la teoría fundamentada a través de un proceso de codificación abierta, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2002, Coffey & Atkinson, 2003, Glaser & Strauss, 1967, Trinidad, Carrero & Soriano, 2006). A manera de triangulación de métodos de análisis, se utilizó la herramienta atlas ti, como estrategia para asegurar la depuración de las categorías, subcategorías y sistematización general de la información.

Con base en este ejercicio se identificó la categoría “sentido de la pasión de aprender”, la cual detallaremos a continuación a partir de un ejercicio de lenguaje⁵ entre los relatos

5 Humberto Maturana, biólogo chileno, quien ostenta la paternidad de la “biología del amor”, acuñó el término “lenguaje” como el ejercicio de conversar, en el cual no solo se informa de algo o se transmiten signos lingüísticos, sino que se comparten emociones y se construyen significados.

de los estudiantes y las estudiantes, algunos autores y autoras, y las percepciones de quienes realizamos la investigación.

4. Hallazgos

“Dime lo que excluyes y te diré lo que piensas.”
Serres (1995, p. 87).

Al indagar sobre el sentido de la pasión de aprender a un grupo de estudiantes de universidad, caracterizados por poseer los más altos promedios académicos de sus respectivas carreras en sus universidades, por su enfoque profundo y por su motivación intrínseca a la hora de aprender, identificamos cinco dimensiones: a) inteligencia apasionada; b) gusto y vocación; c) saborear el saber; d) el placer de aprender; e) aprender aprendiendo.

Inteligencia apasionada: “La pasión de saber, de conocer, de aprender, tiene rigor, tiene un camino, es una pasión inteligente” (PADH24).

Uno se apasiona por algo “porque sí”, y alrededor de esta explicación de apariencia ingenua, se acrisolan muchos relatos y diversas experiencias vitales: “*me apasionan las innovaciones*”, “*me apasiona ser pedagoga*”, me apasiono cuando “*compito conmigo mismo*”, “*me apasiona saber que todo eso que aprendo me sirve para mi vida*”, porque para el sujeto estudiante imbuido por la fuerza arrebatadora de querer aprender, la pasión no es negativa respecto a la acción, sino eje fundante de toda actividad. Dice Trías (2006) sobre este asunto:

No la concibo (la pasión) como rémora del conocimiento racional, sino como la base empírica de este. No la pienso tampoco como alternativa a la acción, a la praxis o a la razón, sino como principio fundador de estas instancias, a partir de presupuestos racionalistas y de una valoración real de la acción... (p. 18)

El origen de la pasión, según una de las participantes, está “...*en uno mismo, es felicidad, alegría, plenitud (...). Hay pasiones locas y pasiones racionales. La pasión de saber, de conocer, de aprender, tiene rigor, tiene un camino, es una pasión inteligente*” (PADH24). Esta afirmación es de una estudiante de psicología, que encontró que su experiencia apasionada de aprender, tenía poco de irracional. Por el contrario, la pasión “es inteligente, cerebral, materia viva, estremecida, conmovida” (Gurméndez, 1989, p. 63):

“*En mi caso la pasión por la psicología me ha enseñado a tener disciplina, a ser rigurosa, y a trabajar muy duro para lograr los objetivos... es la pasión la que me mueve a hacer las cosas*” (PADH23).

Contrario a los temores de Platón y Agustín, la pasión educa a la razón. Gracias a la pasión, estos sujetos jóvenes son responsables, autocríticos, rigurosos, no “*comen entero*”, asumen con humildad el conocimiento, estudian con dedicación pues “...*el saber no cae del*

cielo, hay que esforzarse y dar todo de sí” (PABP19). Sus relatos extraen a la razón de la inercia platónica, porque la pasión es la acción, y en lugar de desterrarla de la vida de los seres humanos, se activa, para que las intenciones de la razón no queden solo en añoranzas. Esto es posible en la medida en que podamos cargar de energía física la actividad cerebral, para orientar estos impulsos al logro de los propósitos:

Es imprescindible que la pasión cargue de energía física la actividad cerebral para dirigir el impulso de los movimientos y estos puedan realizar los fines deseados. La pasión debe dirigir, regular y estimular todo el proceso de los actos voluntarios. De la capacidad de la pasión depende la operatividad de la conducta organizada a un fin y, a la vez, si la pasión condiciona la acción, esta realiza la pasión... (Gurméndez, 1989, p. 74).

La idea de una pasión inteligente se encuentra en Spinoza: “... aceptó el descubrimiento de la naturaleza y del saber como parte de la dieta de una persona que piensa”, sostiene Damasio (2007, p. 256). Es decir, una pasión inteligente es una aleación de sabiduría y de previsión científica, que actúa en el momento de aprender como la forma singular de vivir de un ser humano, a manera de acontecimiento: “*Entiendo por pasión lo que a uno le mueve el piso; en general el estudio me mueve el piso...*” (PAAE05).

Aquello que nos mueve el piso es la experiencia vital, donde la pasión le imprime fuerza vital, y la inteligencia deja huella sobre la mente y el cuerpo, a través de “un ocurrir” que se apodera del sujeto estudiante; lo “tumba” y lo transforma. Esta idea emerge en varios testimonios de los estudiantes y las estudiantes: no hay aprendizaje significativo sin pasión, y no hay pasión, sin encontrar significado a lo aprendido.

La pasión inteligente y la inteligencia apasionada se articulan en una unión indisoluble, pues el sentido que le otorgan a su tarea de aprender configura un “acto bueno”, entendido de la forma como explica Spinoza “lo bueno” y “lo malo”: como potenciador del poder actuar, como alegría, en oposición a “lo

malo”, provocando en la disminución de ese poder, o sea, la tristeza. Uno de los estudiantes lo manifiesta en los siguientes términos: “Aprender con pasión es buscar un saber y hacerlo mío, aprender con pasión es mostrar entusiasmo y alegría a la hora de buscar el conocimiento” (PADH23).

La pasión mueve a aprender, pero el aprender es la razón de ser de la pasión. Lo uno y lo otro corresponden a un mismo fenómeno, y hacen parte de lo que Spinoza (2005) denomina en su *Ética*, el “conatus”: “cada cosa se esfuerza, cuando está a su alcance, por perseverar en su ser” (p. 209). Varios relatos de estudiantes coinciden en que su pasión de aprender reside en el deseo de “ser alguien en la vida”, “ser un buen profesional”, “ser mejor persona”... y preservar en su ser.

Gusto y vocación: “Aprendo por el gusto de aprender” (PAAI03), porque “es algo que realizo por vocación y por pasión” (PAAH15).

“Gusto” viene del latín *gustus*, acción de saborear, que a su vez proviene de la raíz indoeuropea **geus*, cuyo significado es degustar, probar, disfrutar, sentir satisfacción de sabor de algo.⁶ Se aprende con pasión por gusto y vocación⁷, como la fuerza que mueve a estudiar, que se consolida como hábito de búsqueda y construcción de conocimiento, más allá de los premios, las notas altas o la competencia: “...acá lo importante no es la nota, lo importante es uno aprender porque afuera en el medio, ya en tu área de trabajo, ya no te van a preguntar cuánto sacaste... en el promedio ponderado...” (PAAS09).

En el caso de los estudiantes y las estudiantes universitarias, surgen tres dimensiones que se enmarcan en la idea “me apasiono a aprender porque me gusta, porque tengo vocación, porque estudio la carrera que siempre quise o porque es la materia favorita”: “Simplemente estudio por placer, porque me gusta, para sentir el placer de saber de qué me están hablando, de comprender un proceso y explicarlo (PAAI03).

6 Tomado de www.etimologias.dechile.net/

7 Vocación se origina en el verbo latino “vocare”, cuyo significado se refiere a la condición humana que lleva a un individuo a seguir una determinada actividad.

La pasión, para los sujetos universitarios, es un “no se qué”, algo que ocurre, que se experimenta y que confluye de múltiples formas, algo que no se puede tocar pero que está ahí, que recorre el cuerpo, la mente y acisola un conjunto de sentimientos a veces indescriptibles: es un “Sentirme a gusto con lo que hago y eso me es suficiente” (PADH25).

Al “hacer lo que me gusta”, el sujeto estudiante experimenta un sentimiento que busca poseer el conocimiento, porque no hay nada más importante: “Yo digo: acá lo importante no es la nota, lo importante es uno aprender” (PAAS09). Gurméndez (1993) lo expresa en los siguientes términos:

La pasión es un afán disparado hacia la posesión de un objeto necesario, o sea, una acción para salir del padecimiento que cree carecer de algo imprescindible para existir. Por esta acción el hombre se proyecta, se hace presente en el mundo y revela su dependencia del objeto... (...) La pasión es conciencia luminosa de una meta siempre última y nunca alcanzada...” (p. 18).

Un “afán disparado” y una “conciencia luminosa”, que para uno de los participantes no es algo distinto a un empoderamiento y a una auto-afirmación: “No solo me gusta, lo disfruto; me encanta estudiar porque el estudio empodera. Aprender le permite a una auto-afirmarse y autoformarse...” (PABP16).

Expresiones como “...tengo claro que mi misión es poner en práctica mi vocación...” (PAAP11), o “yo creo que estoy en esto por vocación” (PABP199), permiten el reconocimiento del sujeto estudiante apasionado como inmerso y absorto en lo que hace. Se trata de la tecnología del yo como preocupación por ejercer su “sí mismo”, como dice Foucault (1995, p. 58): un estado político y erótico activo: “Soy feliz con lo que estudio y con lo que hago (...) Me gusta mucho, entre mas conozco mejor... me llena, me satisface... Si a uno le gustan las cosas, las hace... normal, no le tiene fastidio...” (PAAP01). Expresión muy cercana al “estado de flujo” que propone Csikszentmihalyi (2000).

Saborear el saber: “...llamaría “pasión por aprender”, a la insaciabilidad, la glotonería, es como comer y nunca saciar el hambre” (PAAH15).

El sabor es la sensación que producen los alimentos en el gusto. Saber, por su parte, es la sensación que producen los conocimientos u otras prácticas en el ser humano. Se aprende por gusto y se saborea por gusto. Sin embargo, el divorcio que la racionalidad instrumental estableció entre saber y saborear, o entre intelecto y pasión, parece ser una de las causas que aleja a nuestros jóvenes y a nuestras jóvenes de las universidades. No se aprende por deleite, sino obligado por la necesidad de responder con eficacia una prueba técnico-cognitiva.

Para los sujetos estudiantes apasionados, aprender es todo lo contrario: una experiencia muy nutritiva: “Una enseñanza nutritiva porque me enseñaron a ser persona y creo que eso me infundió la “pasión de aprender”... (PACE21). Y es nutritiva desde sus propias raíces etimológicas: la raíz “sap” contiene saber y tiene sabor:

Una misma raíz «sap» se encuentra presente y, en consecuencia, aportando este mismo significado, en el verbo sapio: tener sabor, en el sustantivo sapor-ris: gusto, sabor, y en los adjetivos saporatus-a-um: sabroso, sazonado, y saporus-a-um: sabroso. Esta misma raíz latina se encuentra, como constata el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, en los vocablos sabor (sap-or/oris) y saber (sap-ere), otorgándole a este verbo los significados de conocer, saber, ser sagaz o adverti- do... y también, tener gusto o sabor (Gervilla, 2006, p. 1049).

Algunos sujetos estudiantes desean saber pensando en la utilidad que se deriva del conocimiento, y otros, simplemente en el deleite que supone el mágico rito de aprender: “... cuando uno está aprendiendo con pasión es como cuando uno se está alimentando, es como cuando te comes un plato delicioso” (PAAI07). La pasión de aprender es un apetito nunca saciado, una especie de motor que empuja a realizar acciones, o hazañas de bajo perfil

pero de gran trascendencia íntima. El hambre de saber es la picazón en el alma que no deja dormir, la desazón moral que no da tregua, un deseo natural inherente a la condición humana (Aristóteles, 2002a, 2002b).

Para Serres (2003), no se puede ser sapiente si no se ha saboreado el saber: escuchamos con la lengua, no existe nada en el intelecto que no haya pasado por la boca y por la sapidez (p. 216). Le lengua no solo es el órgano del habla, sino la manera de captar el mundo, de construir conocimiento. Es necesario reivindicar el “sabor-saber”, porque: “Aprender... es como alimentarnos, es la comida diaria, uno necesita comer para lo físico y el aprender es para la cabeza (risa), para el hambre intelectual” (PAAE05). En oposición a la máxima cartesiana, donde se piensa para existir. Al respecto, Serres (2003), sostiene:

El gusto es un beso que la boca se da por medio del alimento de buen gusto. Súbitamente, esta se reconoce, tiene conciencia de sí, existe para sí. (...) El objeto del gusto existe, concreto, singular, de una manera diferente a una serie finita, corta, de términos técnicos... El sujeto del gusto, ahora existe localmente, en la boca y en su proximidad, la cual, sin gusto, no existiría (p. 297).

El texto de uno de los estudiantes coincide con Serres: aprender, no consiste en memorizar “el modo de preparación”, sino en preparar el plato, cocinarlo, repartirlo y comerlo; es decir, pasarlo por el gusto para “tener conciencia de sí”: “...no es simplemente aprenderse la fórmula para hacer un plato delicioso, sino preparar el plato, repartirlo y comerlo (...). El conocimiento apasiona cuando uno le ve que se relaciona con la vida, por ejemplo el arte de cocinar” (PABP17).

El placer de aprender: “...entonces yo estudio por placer, porque me satisface aprender” (PAAI04).

Dice uno de los participantes “Estudio por placer, o sea me satisface aprender...” (PAAI04). No solo lo que dice el estudiante (acto locutivo), sino el gesto de convicción al

pronunciar su sentencia, la fuerza elocutiva, más poderosa que la gramática. Estudiar por placer constituye la razón de ser de quien se dedica a aprender; es su puesta en escena como sujeto aprendiente en el teatro del mundo, es su forma de visibilizarse como ser encarnado. Este sujeto cuya profesión es aprender, además se destaca por sus resultados académicos, y porque, según la teoría de los enfoques de aprendizaje, aprende de manera holística y no parcelada; se siente satisfecho, colma sus necesidades externas e internas y experimenta goce.

Aprender por placer corresponde a la naturaleza del ser humano; gracias a ello, la humanidad ha evolucionado y se ha auto-conservado: aprender aquello que genera placer, olvidar lo que produzca dolor. Esto es cercano a la idea spinocista de potenciar las pasiones positivas y marginar las pasiones negativas: “...si no estudiara por placer, no realizaría mi proyecto de vida” (PAAE06). El proyecto de vida como aseguramiento de lo que quiero ser, como hedonismo, como búsqueda de placer y evitación del displacer.

Lledó (1995) sostiene que la filosofía del placer inicia con la orientación del ser humano a permanecer en su ser, y también, al modo de Epicuro (2000), a evitar el placer innecesario, “que pervierte y deteriora el equilibrio y la armonía” (p. 113). Entendido así, aprender con pasión es un placer necesario que sirve para curar las debilidades del ser humano, bien sea la ignorancia, las limitaciones sociales o personales, o los factores que anulan la construcción como individuo autónomo del sujeto estudiante: “Pues hay algunas materias que usted sí siente placer, porque son interesantes y porque me responden a un problema” (PAAE08). Se siente placer cuando se percibe que un nuevo aprendizaje resuelve problemas concretos.

De acuerdo con Lira (2007), el placer es la totalidad de las sensaciones y la satisfacción por los logros que pueda alcanzar una persona en el trayecto de su existencia, y puede tener un status de superiores o inferiores. Los placeres superiores comprenden: los de aprender y comprender, los de investigar, los de pensar y los estéticos. Corresponden con la necesidad de

la persona que decide satisfacerlos. Los placeres inferiores, según Epicuro (2000), se relacionan con aquellos que conducen a satisfacciones temporales y dispensables (p. 5)⁸.

Existe una relación directa entre la realización de actividades académicas y placer, tal como lo sostiene Epicuro en su Exhortaciones: “...el placer coincide con el conocer. Pues no se goza después de haber aprendido, sino que gozar y aprender se dan conjuntamente”. Un estudiante participante en este estudio afirma algo parecido: “... estudio por placer, porque me gusta, para sentir el placer de saber de qué me están hablando, de comprender un proceso y explicarlo” (PAAI03). En síntesis, todo aquello que se realice con placer y diversión perdura, y resulta más significativo para un aprendiz.

Un aprender placentero se ejecuta de forma apasionada, comprometiendo al sujeto en todas sus dimensiones, como ser integral, en procura de satisfacer sus deseos de más conocimiento: para PAAI04, esta pasión placentera se relaciona con la capacidad de asombro y se aproxima a un ritual mágico: “... para poder aumentar la capacidad de admirar todo lo que está a mi alrededor (...) Siento unas ganas enormes de conocer, no me gusta quedarme con incógnitas... no sé cómo explicar... es algo divino y misterioso a la vez...”.

Dice Epicuro en su Carta a Meneceo sobre el placer: “... reconocemos el placer como el bien primero, a nosotros connatural”. El placer como un elemento natural a nuestra vida, el cual debemos permitirle que fluya: “Placer... mucha satisfacción personal. Cuando trazo un proyecto de vida y marco unos pasos para seguir es porque me gusta lo que estoy haciendo...” (PAAE06). Lira (2007) propone lo siguiente:

(...) al aprender se enfrentan los estímulos de diversas formas con el fin de mejorar la eficacia de la respuesta. Estas alternativas potencian la capacidad del individuo para dar o buscar mayores y mejores respuestas y, con ello, aumenta

8 Mirian Lira Soto es docente de la maestría en educación del Pedagógico de Barquisimeto (Venezuela). La información que se referencia aquí corresponde a su ponencia en la VII reunión de currículo y 1º congreso de calidad e innovación en educación superior, celebrado en Caracas (Venezuela) del 9 al 13 de abril de 2007. El texto de Lira se titula “El aprendizaje y el círculo vicioso: placer de aprender y creatividad en educación superior”.

su creatividad y por ende el placer de aprender (p. 5).

Aprender-aprendiendo: “...se aprende aprendiendo, estudiando... el saber no cae del cielo, hay que esforzarse...” (PABP19)

La pasión, según algunos sujetos participantes, es un ritual mágico, una fuerza arrebatadora que envuelve al ser humano en el desarrollo de sus proyectos. Sin embargo, la pasión como motor que mueve a la acción no se reduce a lo sobrenatural ni a un fenómeno trascendente; implica retos, esfuerzos, dedicación, trabajo, concentración, orden y tiempo. Como bien lo afirma uno de los participantes, “el saber no cae del cielo”, la pasión de aprender anida en la piel, toca madera, es inmanente, real, concreta, se percibe y se puede hablar de ella:

Es un motor, una fuerza motivadora que emana de la emoción. Las personas se apasionan por cosas, asuntos, causas, personas. El apasionamiento genera energía, determinación, convicción, compromiso e, incluso, obsesión. La pasión puede llevar a una visión más penetrante (la determinación de alcanzar una meta profundamente deseada)... (Day, 2006, p. 27).

Un buen número de sujetos entrevistados asocian la pasión de aprender con la dedicación, el esfuerzo y el trabajo duro: “Pasión por lo que hago, eso implica esfuerzo, dedicación, trabajo” (PADH24), o “... la pasión no es hacer lo que uno quiera cuando se pueda, la pasión es constante y tiene la característica de estar siempre viva...” (PADH23).

La pasión no es simplemente un embrujo, se trata de un hecho concreto que se muestra en la exigencia: “... me exijo a mí misma porque sé que puedo dar más, no me conformo con lo que recibo en clase, sino que indago y amplío ese saber...” (PACE21). El aprender como esfuerzo se mueve en tres direcciones: la primera se relaciona con el nivel de desafío que le impone su maestro o maestra, y la complejidad de la carrera y de la materia que cursa; la segunda corresponde al reto de “ser el mejor”; y la tercera al nivel de autoconcordancia. Para

el primer caso, la exigencia de su maestro o maestra y de las materias constituyen el reto que incita la aparición de la pasión de aprender: “... me gusta esta materia porque es un reto permanente...” (PABP16). El sujeto docente es un continuo propiciador de retos para el estudiante o la estudiante, pues allí reside la clave de la pasión de aprender: “Yo creo que lo que me apasiona estudiar y aprender un tema es cuando me retan a complementar ese aprendizaje... Los profesores deben contribuir a eso...” (PAAI03).

“Ser el mejor” es en ciertos casos el reto que se autoimpone quien estudia, y este desafío personal constituye una especie de meta que lo impulsa a estudiar con pasión: “Eso me lleva a querer ser la mejor en todo, en la universidad, a retroalimentarme siempre, a preguntar, a no tragar entero (...) disfruto ser la mejor en todo...” (PAAH15). No hay término medio, el objetivo es ser el mejor: “Me dije: quiero sobresalir, yo quiero esmerarme más por lo que hago y me gusta, yo quiero ascender, porque no quiero quedarme en lo normal, yo quiero ser mejor...” (PAAI04).

Reeve (2010) sostiene que las metas difíciles y específicas mejoran el desempeño; quizá por ello los estudiantes y las estudiantes apasionados no se conforman con cualquier nota:

(...) las metas que son tan difíciles como específicas mejoran en general el desempeño y logran esto a través de producir efectos motivacionales: las metas difíciles movilizan el esfuerzo y aumentan la persistencia, en tanto que las metas específicas dirigen la atención y promueven la planeación estratégica (p. 169).

La autoconcordancia es un concepto que remite a la siguiente pregunta: ¿cómo es que las personas deciden por qué esforzarse en sus vidas? Se trata de un fenómeno humano en que los estudiantes y las estudiantes apasionados “deciden dedicarse a metas congruentes con su sí mismo esencial” (Reeve, 2010, p. 212). A estas metas congruentes con el sí mismo se les denomina “autoconcordantes”, y en el presente estudio las relacionamos con las metas que

los sujetos jóvenes universitarios trazan: ser alguien en la vida, ser los mejores, progresar en lo económico, lograr una beca, asegurar una buena posición como profesionales, y obtener las mejores calificaciones.

Cuando esta meta constituye el sí mismo del sujeto estudiante, la pasión fluye como por “arte de magia”: “... *me apasiona la magia de poder entender, me apasiona esa necesidad o hambre de aprender...*” (PAAE05); por ello, se hace lo que sea necesario para dar espacio a su pasión: “... *Yo compito conmigo mismo, me pongo metas y me esfuerzo en cumplirlas...*” (PAAP12). Los estudiantes y las estudiantes apasionados se sienten plenos a la hora de aprender, porque han logrado asimilar las metas personales como parte de la realización del sí mismo: “Un sí mismo caracterizado como agente, proactivo y generador de iniciativas personales de mejoría vital y expansión propia” (Reeve, 2010, p. 214).

5. In conclusiones

“Quizá debemos aprender que lo imperfecto es otra forma de la perfección...”
 Juarroz, *Poesía Vertical VI*.

Una inconclusión remite a la terminación de una tarea que nunca concluye, con la sensación de que algo falta por cumplir, de que no todo está dicho, de que quedan cabos sueltos, insinuaciones por comprobar, citas a las que se debe llegar, autores y autoras que quieren entrar en la conversación, relatos de los estudiantes y de las estudiantes que esperan otra oportunidad para revelarse. En lugar de reducir la posibilidad de comprensión del fenómeno, la idea de inconcluir remite a novedosas posibilidades de futuros estudios sobre las pasiones.

Ahora bien, el tema del aprendizaje en la universidad se puede abordar desde dos grandes corrientes: las tradicionales, que asumen el aprender como un ejercicio de almacenamiento y reproducción de la información, y las constructivas, que asumen el acto de aprender como un acto construido de forma autónoma por el sujeto que aprende.

Sin embargo, esta investigación permite una nueva mirada al tema del aprender humano. Además de las dos corrientes señaladas, existe un tercer atisbo: considerar el aprender como un acto intenso donde confluyen todos los sentidos de la persona. En términos de Serres (2003), hacemos referencia a un aprendizaje con los seis sentidos: el ojo, el oído, el gusto, el tacto, el olfato, y un sexto sentido: el goce o la pasión que supone el verdadero conocimiento. En esa perspectiva, aprender es un acto que compromete en su totalidad al ser humano, no una simple percepción fugaz y trivial de información, que puede llamarse de otro modo, menos un aprendizaje de verdad. En esta investigación asumimos posición desde esta mirada: no hay aprendizaje si no se involucran todos los sentidos, incluidos la pasión y el goce.

Al indagar sobre los sentidos que los estudiantes y las estudiantes de universidad le otorgan a su pasión de aprender, se puede “inconcluir” que:

La pasión de aprender es inteligente. Por lo tanto, implica razón y emoción, reto, esfuerzo, dedicación, responsabilidad. No es ni un ejercicio mecánico de la memoria ni una práctica esotérica para iniciados en amar el conocimiento. El aprender con pasión inteligente muestra la imposibilidad de razonar sin pasión, o de poseer una pasión irracional. Las pasiones se dan en el tiempo, permanecen y no son fugaces como las emociones, y sobreviven gracias al sustrato racional que las caracteriza. A su vez, un ejercicio inteligente se produce en la medida en que exista una pasión que mueva a realizarlo.

La pasión de aprender tiene su “razón de ser”, su ontos particular, en la medida en que corresponde a un gusto personal, a la voluntad propia del sujeto aprendiente, a su vocación individual. No puede existir la pasión cuando no prevalece la voluntad individual del sujeto aprendiente; aprender con pasión es un acto de autonomía, de autorregulación, y se corresponde con la esfera íntima de los seres humanos. La pasión se diluye cuando no se hace lo que se quiere, cuando se obliga y coacciona, cuando se estudia una carrera o una materia que no esté inmersa en los intereses del sujeto estudiante. No tener vocación es no tener

pasión, es no sentir complacencia por la tarea que se desarrolla.

La pasión de aprender es como saborear el saber. Cuando se siente pasión, esto es, una fuerza arrebatadora, inexplicable, que acrisola todos los sentidos y produce experiencia de flujo, es como saborear una comida apetitosa, el plato favorito, el alimento predilecto, porque “... uno necesita alimentarse para calmar el hambre intelectual...” (PAAE05). Sentir pasión de aprender es como tener gula, apetito desmesurado, hambruna perenne; no cualquier hambre, se trata del ansia de conocer, de llenar el cuerpo, la mente y el corazón, de conocimientos.

La pasión de aprender es un ejercicio gozoso. Aprender no puede ser un ejercicio robótico e impersonal, que solo comprometa el oído pasivo y conformista, y la “lengua parlanchina” del docente (Serres, 2003). Aprender con sentido y juicio aplicativo, aprender para la vida y no para el examen, provoca goce. Tal como lo sostiene Epicuro en sus Exhortaciones: “...el placer coincide con el conocer. Pues no se goza después de haber aprendido, sino que gozar y aprender se dan conjuntamente”. El goce provoca experiencias óptimas de aprendizaje, el estado de flujo de que habla Csikszentmihalyi (2000), los momentos mágicos y de embrujo, donde el acto de conocer se asemeja a un ritual de aprendizaje.

La pasión de aprender se produce en el ejercicio de aprender-aprendiendo. Aprender no se da en abstracto, “el saber no cae del cielo”. La pasión de aprender es inmanente, material; encarna, se materializa en la acción del sujeto aprendiente frente al saber que lo seduce. Por lo tanto, la pasión no es una fuerza irreconocible e incontrolable que debemos desterrar de nuestras vidas, sino una cualidad natural que convive en cada persona, la revela y la dispone a la acción. La pasión de aprender, en palabras de uno de los estudiantes, es como preparar un plato de comida: se disponen los ingredientes, se prepara el plato, se cocina y luego se saborea y se consume. La pasión no es insípida, no es una simple motivación o una afección pasajera; la pasión se realiza en el tiempo y se manifiesta en sus propios ritmos. Nada ni nadie la acalla pues tiene su propio fuero.

Estas ideas apasionadas sobre el aprender, conllevarían a un auténtico acontecimiento pedagógico: el centro del acontecer en el aula ya no serían los instrumentos ni las teorías sobre el aprendizaje, sino más bien y a buena hora, la profunda convicción del maestro o maestra por provocar la pasión por el saber de sus estudiantes, y dejar que la fuerza senti-pensante fluya de manera natural, sin tanto formato inducido por la falaz intención de producir lo que la sociedad del mercado impone.

Lista de referencias

- Aristóteles (2002a). *Arte retórica*. México, D. F.: Porrúa.
- Aristóteles (2002b). *Ética Nicomaquea*. México, D. F.: Porrúa.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Bárcena, F. & Mèlich, J.-C. (1997). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Bárcena, F. & Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir (flow): Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Damasio, A. (2003). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2007). *En busca de Spinoza, Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino.

- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- De La Torre, S. & Moraes, M. C. (2005). *Sentipensar: Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga: Aljibe.
- Deleuze, G. (2006). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Descartes, R. (2005). *Las pasiones del alma*. Madrid: Edaf.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Epicuro (2000). *Sobre la felicidad*. Madrid: Debate.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2009a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009b). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gervilla, E. (2006). El "sabor del saber" y el saber académico actual. *Revista de Educación*, (340), pp. 1039-1063.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gurméndez, C. (1984). *Teoría de los sentimientos*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gurméndez, C. (1985). *Tratado de las pasiones*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gurméndez, C. (1989). *Crítica de la pasión pura I*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gurméndez, C. (1993). *Crítica de la pasión pura II*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Heller, A. (1999). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Coyoacán.
- Hume, D. (1990). *Disertación sobre las pasiones y otros ensayos*. Barcelona: Anthropos.
- Kant, I. (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Alianza.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias: antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lira, M. (2007). *El aprendizaje y el círculo virtuoso: placer de aprender y creatividad en educación superior*. Recuperada el 24 de octubre de 2012, de: <http://www.ucla.edu.ve/viacadem/redine/jornadas/MemoriasIVJornadasInv.htm>
- Lledó, E. (1995). *El Epicureísmo*. Madrid: Taurus.
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2000). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). *Los enfoques del aprendizaje*. Recuperado el 03 de septiembre de 2010, de: <http://bibliopress.wordpress.com/2007/06/18/los-enfoques-del-aprendizaje/>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- May, K. (2003). *Conocimiento abstracto: un caso a favor de la magia en el método*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Meirieu, Ph. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, Ph. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, Ph. & Develay, M. (2003). *Emilio, vuelve pronto... ¡se han vuelto locos!* Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica, Rudecolombia.
- Montessori, M. (2005). *Ideas generales sobre el método*. Recuperada el 20 de octubre de 2012, de: www.libroos.es
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Neill, A. S. (2005). *Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (2006). *La voluntad de poder*. Madrid: Edaf.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.
- Onfray, M. (2008a). *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*. Barcelona: Anagrama.

- Onfray, M. (2008b). *La comunidad filosófica: manifiesto por una universidad popular*. Barcelona: Gedisa.
- Pestalozzi, J. E. (2003). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México, D. F.: Porrúa.
- Platón (2008). *Diálogos*. Bogotá, D. C.: Panamericana.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Richardson, J. T. E. (1990). Reliability and replicability of the Approaches to studying Questionnaire. *Studies in Higher Education, 15*, pp. 155-168.
- Rousseau, J. J. (2005). *Emilio o de la educación*. México, D. F.: Porrúa.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Serres, M. (2003). *Los cinco sentidos*. Bogotá, D. C.: Taurus.
- Serres, M. (2004). *El contrato natural*. Valencia: Pretextos.
- Serres, M. (2005). *¿En el amor somos como las bestias?* Madrid: Akal.
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Spinoza, B. (2005). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Buenos Aires: Quadrata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Trías, E. (2006). *Tratado de la pasión*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada*. Recuperado el 09 de mayo de 2012, de:
http://books.google.com.co/books?id=yxtGMuCSDe4C&pg=PP1&lpg=PP1&dq=trinidad+carrero+y+soriano&source=bl&ots=3M1fH5WYqU&sig=tChIj7r0oEG_VvNEbMGyHqsVwCQ&hl=es&sa=X&ei=5DWYUIWnLIyO0QGp4IHwDA&redir_esc=y#v=onepage&q=trinidad%20carrero%20y%20soriano&f=false
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Núñez, J., Suárez, J. & Piñero, I. (2000). Enfoques de aprendizajes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicothema, 12* (3), pp. 368-375. Recuperado el 12 de febrero de 2010, de:
<http://www.psicothema.com/pdf/344.pdf>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.