



UNIVERSIDAD DEL VALLE
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE AUTOEVALUACIÓN Y CALIDAD ACADÉMICA
ESTRATEGIA RECREAR Y ACTUALIZAR LA POLÍTICA CURRICULAR

FORO NACIONAL E INTERNACIONAL
LA POLÍTICA CURRICULAR Y EL PROYECTO FORMATIVO DE UNIVALLE
DICIEMBRE 13 DE 2013
MEMORIAS

CONTEXTOS Y ENTORNOS PARA PENSAR UNA REFORMA CURRICULAR EN LA
UNIVERSIDAD DEL VALLE

LILIANA ARIAS O

SANTIAGO DE CALI, FEBRERO DE 2016

Contextos y entornos para pensar una reforma curricular en la Universidad del Valle

Liliana Arias O¹.

Una reflexión desde las Ciencias Sociales a los procesos de re-creación y actualización de la Política Curricular en la Universidad del Valle implica realizar una mirada histórica sobre el origen y horizonte de proyección de la universidad en la región. La Universidad del Valle nace inscrita dentro de los procesos de modernización que experimentó la ciudad alrededor de la mitad del siglo XX. Orígenes en los que ya se expresaban algunas de las tensiones que ha afrontado desde su lugar como instancia formadora.

Nació con una vocación civilizadora que respondía a las demandas de profesionalización o cualificación de mano de obra especializada para atender los requerimientos del sector agroindustrial durante la etapa de desarrollismo económico de la ciudad en los años 40. Se trataba de una comunión entre el saber y los procesos de transformación técnica, uno de los rasgos más reconocidos de la modernidad, que promovía la especialización de saberes construyendo sistemas cerrados de autoridad científica (espacios de producción de verdad) para legitimar las transformaciones introducidas. Los nuevos requerimientos profesionales que se fueron perfilando, daban cuenta de la importancia que adquirirían ciertos conocimientos en la sociedad; éstos requerían un tratamiento mucho más sistemático como el que ofrecían las universidades. Y éstas en Colombia, así como las otras instancias educativas (la escuela primaria y secundaria) surgieron vinculadas a prácticas civilizatorias con el propósito de superar estados de “precariedad” cultural y anticipar procesos productivos. La universidad ha sido un dispositivo clave de modernización en Cali, ciudad en la que se pueden identificar varias fases:

Una primera, comprendida entre los principios de siglo hasta finales de los años cuarenta, caracterizada por el énfasis en el desarrollo industrial y técnico. La creación de la Universidad del Valle materializaba el espíritu modernizador y de proyección de la región hacia el país. De ahí que en sus primeros diez años, entre 1947 y 1957, tuviera una orientación técnico-científica con la creación de los programas de Ingeniería Química, en 1946, Arquitectura, Ingeniería Eléctrica e Ingeniería

¹ Magister en Historia de la Universidad del Valle. Profesora del Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle. Proyectos de investigación en prácticas pedagógicas universitarias. Proyecto de saberes y disciplinas escolares. Dentro de su proyección en extensión coordinó el Diplomado de Pedagogía para la Educación Superior. Línea de investigación Historia Cultural.

Electromecánica en 1947, Medicina, en 1950, Enfermería, reabierto en 1952, las tecnologías en Laboratorio Médico y Topografía, en 1957, y en Laboratorio Químico Electrónica, a partir de 1960.

En la segunda mitad de siglo en esta ciudad se presenta un re direccionamiento en la estrategia de modernización centrada en la transformación subjetiva de los habitantes y orientada a producir formas de autogobierno que aminoraran los problemas sociales propios de las urbes modernas, que ya empezaban a aparecer. Para estos propósitos se fortaleció la base educativa a través de la masificación de la educación primaria, que alcanzó en 1970 una tasa del 76% (Oficina de Planeación Municipal, 1971: 128), se impulsó la educación secundaria logrando una tasa del 40% en el mismo año (recordemos que hasta finales de los años cincuenta era del 20%); se estimuló la educación superior, con la creación de siete universidades entre 1945 y 1970², al tiempo que se movilizaron campañas para promover imaginarios alusivos al deporte, el civismo y la cultura.

En este periodo la universidad entró en una nueva dinámica en la que se empezó a generar conciencia sobre la necesidad de superar el enfoque técnico, vinculando conocimientos que permitieran una formación más integral de sus estudiantes. Entre 1958 y 1964 inició la incursión de las Ciencias Sociales y Humanas, con la creación de la Facultad de Ciencias Económicas en 1958, el Instituto de Filosofía, Letras e Historia en 1962³ y la Facultad de Educación en 1964.

Esta transición se enmarca en una época de importantes cambios. Si por un lado, la incursión de las Humanidades y las Ciencias Sociales visibilizaban una preocupación muy genuina de una generación particularmente sensible a los problemas sociales, frente a lo cual era no sólo urgente pensarse a sí mismos, sino también asumir la responsabilidad educativa con las nuevas generaciones que empezaban a demandar reivindicaciones de todo tipo; por el otro, no hay que olvidar que el auge de las Ciencias Sociales, como ha sido mostrado por autores como Wallerstein (1996), respondía a la estrategia de universalización de los principios rectores de la sociedad liberal alrededor de cuatro dimensiones: 1) la reproducción de una visión universal de la historia asociada a la idea de progreso; 2) la naturalización del modelo liberal-

² En 1958 se inauguró la Universidad Santiago de Cali con la primera Facultad de Derecho de la ciudad. Tres universidades más se crearon en 1970: la Universidad Autónoma de Occidente, con las facultades de Ingeniería y Economía, la Universidad Javeriana, con el Programa de Contaduría Pública y la Universidad San Buenaventura, con la Facultad de Educación. La Universidad Libre se estableció en 1973 con la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y la ICESI, en 1979, con el programa de Administración de Empresas.

³ Acuerdo N° 4 Consejo Superior de la Universidad del Valle (Julio 7 de 1962).

capitalista; 3) la clasificación y jerarquización de las sociedades conforme el patrón político y económico occidental y 4) la cientifización de la sociedad a través de la producción de categorías universales para explicar cualquier otra realidad (Lander, 2005: 24).

De esta manera, las Ciencias Sociales se expanden como construcción eurocéntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como marco de referencia (Lander, 2005: 23). Particularmente, en este periodo es reconocida la estrategia adelantada por los Estados Unidos en el marco del programa Alianza para el Progreso, para apoyar un proceso que apaciguara los ánimos revolucionarios, entre cuyas medidas se encontraba el fortalecimiento de disciplinas académicas en el campo de las Ciencias Sociales, alimentándolas de los enfoques norteamericanos en auge durante ese momento. Varias organizaciones filantrópicas asumieron esa función, entre ellas, las fundaciones Ford y Rockefeller con incidencia directa en la Universidad del Valle (Roldan, 2013: 68).

Como herencia de este proceso, las ciencias sociales en nuestro contexto reproducen los esquemas modernos de explicación del mundo, con su cronosofía, universal y optimista, su ilusión de neutralidad y su obsesión empirista. De ahí que en la estructura curricular de algunos de los programas académicos en humanidades y ciencias sociales esta concepción se haya traducido en asignaturas enmarcadas en periodizaciones lineales y fraccionamiento en el análisis social por ámbitos diferenciados en el que lo político, social, económico y cultural se asumían como instancias independientes.

Hacia finales de siglo el modelo hegemónico discursivo del neoliberalismo, amparado en la eficacia y en las demandas del mercado, le exigía a la universidad adaptarse a los cambios, en una situación de desintegración social, económica y cultural (De Sousa, 2009: 94). En las últimas décadas del siglo XX la universidad afrontó los retos de una reforma curricular, intentando responder a las exigencias de flexibilidad, formación integral e interdisciplinar que desde finales de los años 80 se venían promoviendo. Como parte de este proceso, entre otras medidas, se creó la Facultad de Artes Integradas, que de acuerdo con el análisis de la profesora Juliana Bambula respondía a dos necesidades: por un lado, la profesionalización de los artistas y la institucionalización del arte dentro del sistema de la educación superior; y por otro lado, la superación del desequilibrio epistemológico de la modernidad y de su marcada separación entre arte, ciencia y tecnología (Bambula, 2012: 2- 4).

El desarrollo de la educación superior en la región contribuyó a la movilidad social al profesionalizar un sector diverso de la población; hijos de las clases medias y de

algunos sectores obreros, lo que generó por primera vez un descentramiento del saber de las instancias tradicionales de poder, en una ciudad con una marcada jerarquización social, produciendo, a su vez, una incipiente “democratización del conocimiento” que incidió en algunas de sus transformaciones sociales y culturales. No obstante, este sistema reprodujo las estructuras de saber propias de la modernidad con su reconocida fragmentación y oposición entre ciencias blandas y duras. Esta especialización contribuyó a generar nuevas segmentaciones sustentadas en el dominio de capital cultural, como un recurso más de la desigualdad capitalista, según el cual se reserva para algunos el conocimiento científico, para otros el conocimiento natural, para otros el trabajo intelectual y para otros el trabajo manual. Es decir, se instaaura la diferencia entre los que dicen la verdad y los que la escuchan (De Sousa, 2009: 93).

De esta manera, paradójicamente, al tiempo que la universidad contribuía a generar procesos de movilidad social, fue constituyendo desde adentro una especie de aristocracia del saber que administraba con recelo los beneficios producidos desde el lugar ocupado dentro de la sociedad, creando una especie de mundo autoreferencial y entrópico.

Las iniciativas adelantadas desde el 2005 en el proceso de recreación y actualización de la política curricular, responden a los retos del siglo XXI a los que la universidad ha tenido que enfrentarse sin haber realizado una valoración exhaustiva de sus dinámicas internas. Los resultados arrojados muestran, en palabras de la profesora Stella Valencia, un contraste entre la cultura institucional y la cultura académica de sus actores (estudiantes, profesores y directivos académicos) (Valencia, 2013: 1), ubican a la universidad de una posición histórica determinante para redefinir su orientación como instancia formativa. Esto pone en juego su capacidad de pensarse a sí misma, así como su capacidad de reinventarse superando viejas prácticas y estructuras en razón de las nuevas necesidades que han ido surgiendo.

Del balance de la Estrategia destacamos tres puntos de tensión:

➤ *Conciencia del papel formativo de la universidad: formación vs capacitación*

De acuerdo con la profesora Stella Valencia, “una de las principales contradicciones a las que se enfrenta permanentemente la universidad es la oposición entre la función conservadora y reproductora de la cultura y el compromiso propositivo y renovador de la universidad: conservación frente al cambio, el pasado frente al presente, la tradición frente a la innovación” (Valencia, 2013: 7). Estamos frente a una tensión natural que atraviesa a la educación; ésta como institución social se inscribe entre unas funciones

de reproducción del acumulado cultural producido socialmente, dentro un marco histórico y con unos propósitos específicos, lo cual desde una perspectiva pedagógica implica una acción transformadora que potencie tanto la inteligencia como la humanidad de las personas.

La universidad, conforme al espíritu civilizador que le dio origen, ha mantenido una vocación profesionalizante, confundida con una función de capacitación que pone el énfasis en el dominio de saberes y técnicas para obtener un individuo competente para desempeñarse en una determinada función social. Tal identidad ha mantenido en una posición de distanciamiento frente a la reflexión pedagógica por cuanto se considera que la formación de un profesional es equivalente al aprendizaje de un oficio a través de una práctica de transmisión de conocimientos, técnicas y procedimientos para su respectiva aplicación en el campo laboral. Esto supone, ante todo, por parte de los profesores, un amplio dominio disciplinar, en una lógica curricular centrada en contenidos, lo cual traduce una concepción educativa basada en una relación medios/fines. En este proceso la educación se reduce a una situación de planificación de variables (créditos, asignaturas y tiempos) con el propósito de obtener un producto final “Se considera que el objeto llega un momento en que ya está terminado. Tener un comienzo definido y un fin definido *predictible* es el rasgo propio de una educación instrumental considerada como fabricación. Si la educación es fabricación, y por lo tanto finaliza, entonces la identidad deja de construirse. Aparece el sujeto sustancializado, totalitario” (Bárcena y Melich, 2000: 74).

La educación pensada como producción eficiente de capital humano produce hombres y mujeres comunes, eficientes, como en la figura del funcionario recreada tan espléndidamente por Hanna Arendt, a propósito del personaje descrito por Kafka en “El Proceso” (Arendt 1993: 163); un funcionario, un hombre común que no es responsable de nada ni de nadie, que sólo se limita a cumplir órdenes sin rechistar.

Uno de los resultados más evidentes que muestra este proceso de recreación y actualización de la Política Curricular en Univalle, particularmente en el trabajo realizado con los directores de los programas académicos y los profesores en general⁴, muestra que una de las necesidades más urgentes es la formación pedagógica de los profesores. En este sentido, en medio de las situaciones políticas y económicas que afronta la universidad contemporánea con el riesgo de perderse en las demandas técnico-administrativas a las que debe adaptarse, es urgente reivindicar una reflexión pedagógica que permita superar la visión de la educación como adaptación, redimensionándola en razón del proceso y no el producto. Una educación entendida

⁴ Balance de talleres I y III. Proyecto Institucional “Estrategia recrear y actualizar la Política Curricular de Univalle”, 2º Informe de avance, periodo abril-junio de 2013.

como un fin en sí misma y no como un simple medio para conseguir otros fines, dado que cuando es adquirida por los individuos, llega a convertirse en una parte constitutiva de la persona a la cual transforma cualitativamente.

En este sentido, pensar una renovación de las prácticas pedagógicas en la universidad, implica una transformación de las propias concepciones educativas, en las que, siguiendo a Melich, se tengan en cuenta los siguientes aspectos:

Primero: el reconocimiento de que no existe un único lenguaje, porque sabemos que ningún lenguaje tiene la clave para decir definitivamente lo que es el mundo, dado que ni la verdad, ni el sentido, ni la realidad son absolutos, sino finitos y relativos a los múltiples contextos en los que se manifiestan. Todo conocimiento es un conocimiento situado.

Segundo: una educación que reconozca que no existen esencias trascendentales, sino tradiciones, contextos y relaciones.

Tercero: una educación que pone en cuestión el orden institucional que se presente como definitivo e incontestable, reconociendo que todo orden institucional es una metáfora del poder que produce y reproduce prácticas, subjetividades y efectos colaterales.

Cuarto: una educación que no tiene pretensión de neutralidad porque reconoce que no es posible una afirmación universal al margen de la particularidad.

Quinto: una educación sensible al otro, a los otros.

Y **por último**, una educación convencida de que el sentido de la vida nunca se descubre, sino que se inventa a cada momento. (Melich, 2008: 51 - 52).

➤ *Agotamiento de la Subjetividad Pedagógica*

Las evaluaciones realizadas en la universidad han hallado una brecha entre los intereses institucionales y la de los sujetos aprendices. Entre otras cuestiones se han identificado aspectos como: “problemas y deficiencias en la formación previa detectada al ingreso de los estudiantes, baja calidad de las instituciones educativas de donde proceden, bajo capital cultural y académico producto de los entornos sociales y familiares en los que se desenvuelven, problemas y vacíos relacionados con la vocación

o falta de identidad con la carrera profesional, ingreso a muy temprana edad, gran familiaridad con la tecnología y dificultades con la cultura escrita” (Universidad del

Valle, 2013: 14).

Estas características de la población estudiantil actual obligan a una re-definición de los sujetos de la educación en el contexto de la universidad. El estudiante clásico universitario respondía al ideal fijado por el racionalismo moderno, según la cual el sujeto era ante todo un sujeto del conocimiento que otorgaba sentido a la realidad y a su propia existencia, a través de su propio ejercicio de pensamiento. Hoy, en tiempos de fractura institucional, fragmentación social, inestabilidad política, económica y social, **el sujeto educativo tiene muy poco que ver con la imagen de un sujeto cartesiano.**

Hemos comprendido que los sujetos son el resultado –nunca acabado– de un proceso de construcción, que en cada uno de nosotros comienza con el nacimiento y no termina sino con la muerte, en un tejido permanente de subjetividades con contextos singulares.

Asistimos a un agotamiento de la subjetividad pedagógica, se han resquebrajado las condiciones mediante las cuales ellas se producían en los contextos institucionales clásicos. En tales contextos, los procesos de construcción subjetiva operaban a través de dispositivos institucionales delegados por el Estado para la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano (Corea y Lewkowicz, 2008: 20). En este sentido, se trabajaba con la suposición de unas mínimas operaciones lógicas y formativas entre instituciones analógicas como la familia, las escuelas, los colegios y las universidades. De modo que la intervención de una institución se apoyaba en marcas previas efectuadas por los otros dispositivos institucionales, es decir, que la experiencia institucional preliminar, sea cual fuere, era condición de posibilidad para las marcas futuras (Corea y Lewkowicz, 2008: 34).

Este presupuesto se puede rastrear en el planteamiento de Humboldt sobre el perfil de los estudiantes universitarios después de su paso por la escuela, según el cual:

El paso de la escuela a la universidad supone un corte en la vida del joven, de modo que la escuela, si ha desarrollado su tarea exitosamente, coloca al joven en una pureza tal, que puede ser abandonado física, moral e intelectualmente a la libertad y a la autonomía de acción, liberado de toda coacción, sin que este suponga un paso hacia la ociosidad o a la vida práctica, sino que lleva consigo un ansia de elevarse hasta la ciencia que hasta entonces le había sido mostrada, por decirlo así, sólo de lejos (Serrano, 2009: 66).

Pero en la sociedad contemporánea se ha producido un desmoronamiento de las instituciones que producían ligazón (...) generando esto una redefinición de los sujetos

y las instituciones; de ahí que se hable de que ni la niñez, ni la familia, ni la escuela, ni la comunicación son lo que eran. Ante el agotamiento de las condiciones que producían subjetividades, la relación entre instituciones se convierte en una babel sin torre, generando gran incapacidad para producir sentido (Corea y Lewkowicz, 2008: 42).

Paradójicamente, aunque se agotó el paradigma mediante el cual pensamos durante más de un siglo los fenómenos de significación y producción de subjetividad, las instituciones siguen funcionando como si el sujeto interpelado estuviera constituido por las marcas disciplinarias previas (Corea y Lewkowicz, 2008: 43). Por ello cada vez es más recurrente una frase que suena con un tono desesperanzador y angustioso, descrito en uno de los balances de los talleres realizados, “los profesores no saben qué hacer, ni cómo proceder con los estudiantes” (Universidad del Valle, 2013:14).

Precisamente, en un mundo en el que las certezas en los planos del saber, la ética o la política, son cada vez menores, los individuos sufren una constante inestabilidad sobre su identidad y una fragmentación subjetiva cada vez mayor (Barbero, 2003: 4). De ahí que las relaciones con los saberes, el lenguaje (oral y escrito) y todos aquellos procedimientos que hacen parte del dispositivo académico universitario tenga que replantearse. La cuestión de fondo sigue siendo la capacidad que tiene o no la universidad para crear una cultura pedagógica universitaria capaz de asumir tanto su responsabilidad formativa con los sujetos que la conforman, como el liderazgo ético frente a los desafíos contemporáneos. La universidad no puede tener como objetivo puro y simple la formación de funcionarios, sino de algo más significativo, la formación de ciudadanos con dominios amplios de conocimiento y posicionamientos ético, estéticos y políticos, conscientes del rol que juegan como intérpretes de las relaciones sociales en los campos que les son propios.

Es de aclarar que los procesos de cambio que estamos viviendo, son procesos que no salieron de la universidad; se trata de una especie de ruptura epistemológica (De Sousa, 2009: 53) o en palabras de Barbero de des-centramiento, des-localización, des-temporalización de los saberes que las universidades no han producido, y que acontecieron mientras continuaban sumergidas en discusiones dogmáticas que aún no logran resolver.

Aunque bien la universidad no ha tenido una práctica permanente de reflexión sobre sí misma, es decir, no ha generado un campo autorreflexivo sobre sus problemas, esta nueva situación la obliga a superar su estado de anquilosamiento y entropía, para mirar hacia afuera y redefinir, entre otras cuestiones, su relación orgánica con la educación en los niveles iniciales. Pensarse como parte del sistema implica reconocer que ella afecta y es afectada por todo lo que sucede en su exterior.

➤ *La reinención de los saberes: transdisciplinariedad*

Por otra parte, se hace preciso que la universidad sea capaz de reinventarse en su relación con los saberes, asumiendo dentro de las múltiples opciones posibles, un aspecto que ha sido especialmente destacado a lo largo del proceso: la transdisciplinariedad.

La transdisciplinariedad no elimina las disciplinas, pero sí pone fin al predominio de los enfoques disciplinarios, es decir, a la pretensión exagerada que supone que desde una perspectiva aislada se puede aportar un conocimiento totalizador sobre el mundo (Sotolongo y Delgado: 2006, 68). Se trata de una encrucijada de agendas y de enfoques que está exigiendo superar la mera agregación de saberes y de resultados, poniendo en juego la capacidad de las instituciones académicas de rebasar, en la docencia y en la investigación, el plano de la renovación de contenidos o de técnicas, y afrontar el rediseño de los modos de producción del conocimiento (Barbero, 2003: 9). Esto significa, de un lado, propender por la des-jerarquización de saberes intentando problematizar, en toda su complejidad, las transformaciones sociales, y por otro lado, dar cabida a distintas racionalidades y lenguajes.

Las anteriores no serán tareas sencillas pero sí indispensables para mantener nuestra universidad atenta al pulso de su tiempo.

Referencias

- Almendro, A., Blanco, J.P., Iraberri, D., Merlo, A., Morano, J. Moreno, R., Muñoz, M.,... Serrano, C. (2009). *“El fin de la universidad pública”. Bolonia no existe. La destrucción de la universidad europea*. San Sebastián, España: Editorial Hiru.
- Arendt, H. (1993). *La Condición Humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Bambula Díaz, J. (Septiembre de 2012). Reflexiones sobre las Artes en la universidad y su papel en una Política Curricular que asume los retos de nuestra época. *Ponencia Seminario Temático IV Formación en Ciencias Sociales, Humanas, Artes y otros saberes trasversales. Estrategia recrear y actualizar la Política Curricular de la Universidad del Valle*. Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica – DACA, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

- Barbero, J. M. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades en *Revista Iberoamericana de Educación No. 32*, 17-34.
- Bárcena, F., y Melich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, España: Paidós.
- Corea, C., y Lewkowicz, I. (2008). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*. Buenos Aires, Argentina: Waldhuter Editores.
- Lander, E. (compilador) (2005). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Melich, J. C. (2008). Filosofía y educación en la postmodernidad en *Filosofía de la educación 1*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Oficina de Planeación Municipal (1971). *Plan General de Desarrollo de Cali y su área metropolitana 1970-1985-2000*. Cali, Colombia.
- Roldán Luna, D. (2013). Facultad de Ciencias Sociales y Económicas: 55 años 1958-2013, once lustros de existencias en *Vida Académica No. 3 Noticias 1*. Cali, Colombia.
- Sotolongo, P. L., y Delgado, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Universidad del Valle (Julio 7 de 1962). Acuerdo N° 4 del Consejo Superior. Cali, Colombia.
- Universidad del Valle, Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (2013) *Informe de avance para el Consejo Académico. Abril de 2013*. Elaborado en Estrategia para recrear y actualizar la Política Curricular de Univalle. Cali, Colombia.
- Universidad del Valle, Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (2013) *Segundo Informe de avance para el Consejo Académico, periodo abril-junio de 2013*. Elaborado en Estrategia para recrear y actualizar la Política Curricular de Univalle. Cali, Colombia.

Valencia, S. (Octubre de 2013). Sistematizar, Recrear y Actualizar la Política Curricular en Univalle: Una Estrategia para la Universidad Contemporánea. *Ponencia presentada en el III Congreso Nacional y II Internacional de Investigación y Pedagogía*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales, Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México D.F., México: Siglo XXI Editores.