

An abstract graphic design featuring overlapping, semi-transparent blue rectangular shapes of various sizes and orientations, creating a layered, geometric effect against a dark blue background.

# PARADIGMAS

## CAPÍTULO 1

Sergio Andrés Correal Cuervo  
Erika Paola Rodríguez Lozano  
Jenny Paola Burgos Díaz  
Gloria Elizabeth Grimaldo León  
Laura Daniela Wilches Torres

DOI: <https://doi.org/10.24267/9789585120129.1>



## Paradigmas Emergentes de la Educación Superior

Desde el inicio de los tiempos, los descubrimientos de nuevas formas, técnicas y elementos que ayudan al ser humano a hacer mejor las actividades y que aportan a su evolución, han sido la representación de su capacidad para construir y adaptarse a mejores formas de vida y a sus propios avances.

Hoy nos enfrentamos a nuevas realidades, inimaginables alcances, lamentables pérdidas y, según el imaginario colectivo, a un mejor futuro. Enfrentar esas realidades nos obliga a hacer un análisis de lo que se ha llamado la cuarta revolución industrial, no por la tecnología per se, sino por su impacto en la sociedad y en la academia como ejes de transformación. Podríamos decir que el cambio de siglo (año 2000) ha marcado el inicio de esa cuarta revolución industrial, aunque en la interpretación del "tiempo largo de la historia" sea el resultado de los grandes procesos de transformación que se produjeron en las últimas décadas del siglo XX.

La universidad ha sido golpeada por el desarrollo de los acontecimientos y ha participado con sus investigaciones en muchos adelantos científicos y tecnológicos. La Universidad ha tenido que modificar sus esquemas académicos para darle cabida a los nuevos conocimientos, ha tenido que desagregar carreras tradicionales para atender la demanda en campos específicos (caso de las ingenierías) o integrar conocimientos de diversas áreas para las nuevas profesiones (como la mecatrónica). Es una obligación entonces que las Instituciones de Educación Superior (IES), según estos cambios, sigan buscando nuevos paradigmas para su desarrollo y fortalecimiento de la competitividad de las industrias existentes para así promover las exportaciones globales, incluido el conocimiento y los productos de la investigación académica y científica.

Un nuevo paradigma instituye las relaciones primordiales que constituyen los supuestos básicos que determinan los conceptos fundamentales, que rigen los discursos y las teorías. De aquí nace la intraducibilidad y la incomunicabilidad de los diferentes paradigmas y las dificultades de comprensión entre dos personas ubicadas en paradigmas alternos (Miguélez, 2000).

La evolución de la educación se sintetiza como el proceso de dar acceso, formalizar, masificar y especializar la actividad pedagógica. Acerca de esto, Bruner (2002) expresa que a lo largo de la historia se ha transformado la educación desde una etapa inicial llamada escuela, hasta la segunda revolución, descrita como la educación pública supervisada por el gobierno. En ella se unifican los contenidos de enseñanza que incluyen clases de moral cristiana, artes liberales y áreas vocacionales.

Por otro lado, la tercera revolución es la que Bruner describe como “la educación masiva o la alfabetización de todos, con componentes que aún se conservan como los salones de clases, los horarios de clase, profesores especializados y la promoción por aprobación de exámenes” (Bruner, 2002, p. 206). Esta evolución conlleva nuevas relaciones sociales, formas de trabajar y de vivir. “Así mismo los gobiernos y las instituciones se están reinventando, como también los sistemas de educación, salud y transporte entre muchos otros” (Schwab, 2016, p. 2) y surgen nuevas preguntas e inquietudes, pero sobre todo lleva a nuevos impactos y desafíos académicos.

El espíritu de nuestro tiempo está impulsándonos a ir más allá del simple objetivismo y relativismo. Una nueva sensibilidad y universalidad del discurso, una nueva racionalidad, está emergiendo y tiende a integrar dialécticamente las dimensiones empíricas, interpretativas y críticas de una orientación teórica que se dirige hacia la actividad práctica, una orientación que tiende a integrar el “pensamiento calculante” y el “pensamiento reflexivo” (Morin, 1984).

‘Los profesores enseñan tanto por lo que saben como por lo que son’. Esta vieja sentencia pedagógica ha recibido escasa atención en el contexto universitario. Se diría que la dimensión personal del profesorado desaparece o se hace invisible en el ejercicio profesional.

Lo que uno mismo es, siente o vive, las expectativas con las que desarrolla su trabajo se desconsideran como variables que pudieran afectar la calidad de la enseñanza. Pero parece claro que no es así y que buena parte de nuestra capacidad de influencia en los estudiantes se deriva precisamente de lo que somos como personas, de nuestra forma de presentarnos, de nuestras modalidades de relación con ellos. (Zabalza, 2009, p. 69)

Es fundamental el estudio de propuestas diferenciadoras en la formación de profesionales, que se relacionen con las necesidades reales y que vayan a la par con el ritmo acelerado de las innovaciones. Por eso, en la Ciudad de México se presentó la propuesta para la educación en ingeniería en el contexto global. Dicha propuesta abarcaba la formación para el siglo XXI, en la búsqueda de la sintonía con la dinámica de los cambios, con las nuevas tecnologías. En ella se planteó la urgencia de realizar esfuerzos permanentes de planeación en el área de educación en ingeniería, teniendo en cuenta que la educación superior debía adaptarse de la mejor manera posible a los cambios económicos y sociales (Vega, 2012).

A partir de ello, el paradigma de la complejidad se plantea como una postura ante el proceso de aprendizaje, ante la incertidumbre, como una visión holística del mundo en la que intervienen todos los actores del proceso educativo, iniciando por el cambio reflexivo del pensamiento.

De otra forma, el nuevo paradigma de la antropología fundamental, según Miguélez (2000), pide una reestructuración de la configuración general del saber. Se trata de bastante más que del establecimiento de relaciones diplomáticas y comerciales entre las diversas disciplinas, lo que no haría más que confirmarlas en su soberanía. Se trata de un replanteamiento del principio de disciplinas que fragmentan el objeto complejo, el cual está constituido esencialmente por interrelaciones, interacciones, interferencias, complementariedades y oposiciones entre sus diferentes elementos constitutivos, cada uno de los cuales se halla prisionero de una determinada disciplina.

En la conferencia "Los nuevos paradigmas para la formación de Ingenieros", Bello (2012) plantea que hay consensos en el sentido de que la universidad

debe asumir su transformación hacia una verdadera institución de educación permanente, dedicada a atender a los estudiantes para la vida en un mundo global de muchas incertidumbres y complejidades —pero a la vez con muchas oportunidades—, con frecuentes cambios ocupacionales, de trabajos y de condiciones laborales, sujetos a movilidad mundial y a necesidades de adaptación a diferentes culturas, a organizaciones mundiales muy fluidas, a más probabilidades de autoempleo y con una gran responsabilidad de su entorno.

Eso porque las pedagogías tradicionales que se enfocan en la transmisión de información, se ven como estáticas y unidimensionales. Según Gurung (2015), se enfocan exclusivamente en los componentes o en los contextos. Así, este capítulo propone repensar las pedagogías tradicionales y enmarcarlas como pedagogías emergentes, con el fin de encontrar la naturaleza innovadora y multidimensional de la pedagogía en los actuales contextos que evolucionan dentro de redes en la sociedad del conocimiento, la economía del conocimiento, la democracia orientada en la diversidad y la alfabetización digital.

Pero ¿es el conocimiento una cosa? En las pedagogías tradicionales, como se visualiza en el triángulo pedagógico propuesto por Houssaye (1988) un sistema de referencia que explica las relaciones entre el saber, el profesor y el alumno, componentes considerados necesarios de toda situación pedagógica, pero en el momento en el que el conocimiento es propuesto en dicho triángulo como un factor con el cual interactúan, o pueden interactuar, tanto el maestro como el alumno, se le otorga una naturaleza física, concreta y sustancial. Posiblemente, esta sea la que da pie y justifica el uso ordinario del concepto de conocimiento como una cosa que puede adquirirse o transmitirse (Ibañez, 2007). De ahí que resulte absurdo suponer que alguien pueda observar a un estudiante interactuando con el conocimiento o con el saber. El conocimiento, como afirma Díaz Barriga (2006), “es un fenómeno social, no una cosa” (p. xv), y no podemos asumirlo como tal en el desarrollo de las prácticas pedagógicas basadas en la interdisciplinariedad.

Álvarez (2013) plantea los principales problemas que en los últimos años han dificultado en España el establecimiento de relaciones entre el conocimiento

sobre la educación y las prácticas reales de enseñanza. Ofrece una perspectiva histórica: la distancia y desconocimiento existente entre la escuela y el paso hacia la universidad, la ruptura fraguada desde el pasado entre la teoría y la práctica, la orientación académica de la formación inicial del profesorado, las culturas profesionales de los centros y la difícil comunicación entre teóricos y prácticos. De igual forma, aporta líneas de trabajo que contribuyen a superar estas limitaciones desde la formación docente. Para el caso, Álvarez (2013) propone “la creación de ciclos de investigación-acción, los acuerdos interinstitucionales, la construcción de un conocimiento profesional docente, la adopción de un enfoque realista y la construcción de pequeñas pedagogías” (p. 172). Concluye finalmente con la relevancia del papel que tiene el profesorado para superar la ruptura entre la teoría y la práctica.

La propuesta de la Unesco (2015) es invertir en la desprofesionalización de los docentes para que se generen cambios a favor del maestro, tanto en las condiciones como en el desarrollo de su quehacer docente. Así la educación puede contribuir a la plena realización del individuo y a un nuevo modelo de desarrollo, pues los docentes y demás educadores tienen que seguir siendo agentes esenciales. Pese a que el discurso dominante alude una y otra vez a la importancia de los docentes, ciertas tendencias incitan un proceso de desprofesionalización por parte de estos, tanto en el norte como en el sur del planeta. Esas tendencias son, entre otras, la afluencia de docentes mal preparados, en parte para contrarrestar la escasez de personal, pero también por motivos financieros; la inseguridad de los profesores dedicados a la enseñanza por contrato, en especial en la educación superior, donde cada vez se recurre más a los adjuntos para hacer frente a las tareas de la enseñanza; la menor autonomía de los docentes; la erosión de la calidad de la profesión docente debido a la estandarización de los exámenes y las evaluaciones profesionales sofisticadas; la intrusión en las instituciones de enseñanza de técnicas propias de la gestión privada; y, en muchos países, diferencias notables entre la remuneración de los docentes y la que perciben los profesionales de otros sectores.

Una oportunidad de desprofesionalización es la innovación. Sábato y Botana (1968) plantean que la innovación es la incorporación del conocimiento (propio o ajeno) con el objeto de generar o modificar el proceso productivo.

Así, el triángulo de Sábato y Botana (1968) está compuesto por el Estado, la infraestructura tecnológica y el sector productivo. En los tres vértices podemos ver la universidad y su función en el sector de la ciencia y la tecnología, influenciadora en la sociedad. En este modelo, el vértice "Estado" propende a que el gobierno intervenga mediante la creación y la ejecución de una política cierta a ser ejecutada; el vértice de la "infraestructura científico-tecnológica" determina los proveedores de la oferta y avance en tecnología; y el último vértice es el "sector productivo" que demanda esa tecnología y que la usa según las disposiciones y en beneficio del Estado. Es así como Eraso (2015) concluye, en los resultados de su tesis doctoral, que en el desarrollo de las prácticas con orientación tradicionalista no se evidenció el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Es más, los profesores aún las perciben como una amenaza, no como una posibilidad en la construcción del conocimiento. En los pocos casos en los que se emplea el conocimiento tecnológico, se evidenció un manejo instrumental, alejado del componente pedagógico, ya que, si bien algunos las incorporan, no han desarrollado competencias en el área.

Según Zabalza (2009), hoy buena parte de las instituciones universitarias están más preocupadas por ser líderes en investigación, en presencia social y cultural en sus entornos, en su capacidad de influencia política, que en la formación de sus estudiantes. En ese contexto, no es extraño que se hayan ido asentando ideas confusas sobre la docencia: que a enseñar se aprende enseñando, que para ser un buen profesor basta con ser un buen investigador, que aprender es una tarea que depende exclusivamente del alumno. También, que los profesores se deben dedicar a enseñar (explicar) los temas; que si los estudiantes aprenden o no, es cosa que ellos deben resolver por su cuenta y bajo su responsabilidad; que una universidad es de calidad, no tanto por las clases que imparte, sino por los recursos de los que dispone: laboratorios, bibliotecas, ordenadores, etcétera.

La educación superior tiene hoy varias responsabilidades, crear conciencia de la importancia y de los límites del conocimiento, orientar de acuerdo a principios éticos los usos del conocimiento y conservar el propósito más profundo de todo acto educativo, que es, formar un individuo libre, solidario y capaz de mantener la creatividad del género humano. (Pérez Lindo, 2007, p. 9)



Es por eso por lo que se habla del conocimiento como el capital social más importante de esta nueva era, la era de la cuarta revolución industrial.

Teniendo en cuenta la responsabilidad de las instituciones, se le debe dar la importancia que se merece a la interdisciplinariedad en los procesos educativos. Souza Da Silva Batista (2008) reflexiona sobre las posibilidades de aproximación entre interdisciplinariedad y docencia universitaria y afirma que:

Aproximar interdisciplinariedad y docencia universitaria articula una nueva actitud frente al conocimiento: un proceso de aprender a ser profesor en la enseñanza superior y en las dinámicas de significación de la propia trayectoria. Se entiende interdisciplinariedad como 'una actitud posible ante el conocimiento'. (p. 1)

Al mismo tiempo, plantea que "Esta nueva actitud trae una ruptura, como el modelo que ha sido hegemónico en la producción científica, lo que destaca la verdad como un objeto nuclear y trabaja con los principios del conocimiento como un producto acabado" (Souza Da Silva, p. 3).

Del mismo modo, Almanza, Barreto y Hernández (2017), desde un enfoque epistemológico histórico-hermenéutico, con una metodología cualitativa y utilizando la investigación acción educativa, buscan la transformación de las prácticas pedagógicas a través de la integración interdisciplinaria, por medio del rompimiento de brechas y la dialogicidad.

En esta línea de tiempo surgen las pedagogías emergentes, como respuesta a la preocupación de los investigadores de cambiar de alguna forma los procesos educativos. Algunos de estos movimientos son citados por Prats, Nuñez, Villamor y Longueira (2016) y son los que han aparecido en los últimos años: la educación consciente (basada en las publicaciones de Aletha Solter); la ecopedagogía (pedagogía orientada a un desarrollo sustentable y protectora del medio ambiente); el conectivismo de Siemens y Downes (teoría del aprendizaje que promueve un nuevo modelo educativo para responder a su modelo de adquisición de nuevos aprendizajes), y el bosque escuela, tendencia basada en el respeto a la naturaleza, que desarrolla todo el aprendizaje al aire libre y sin materiales más allá de los presentes en el bosque.

Entre las metodologías innovadoras que pueden dar pie a pedagogías emergentes se encuentran el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje cooperativo, las tertulias dialógicas, la gamificación, o el *flipped classroom*. En la propuesta de pedagogías invisibles en la cual se plantea que un acto pedagógico (clase) no es, ni podrá ser nunca, un acto neutral, y por lo tanto es absurdo intentar comprenderlo como un proceso únicamente informativo, se debe reconocer el carácter representacional del acto pedagógico. Para crear una práctica pedagógica intelectual, emancipada y contemporánea resulta fundamental que los docentes del siglo XXI sean capaces de deconstruir su discurso (Acaso, 2012).

En la emergencia de la educación surgen nuevas posturas, como la formación interdisciplinar con bases en la complejidad, incluso en nuevos escenarios como la transcomplejidad y el Aula mente social.

## **Factores asociados a una formación con calidad en educación superior**

El concepto de calidad en la educación superior que se ha vuelto polisémico y relativo, que varía de acuerdo a los intereses de los grupos, tanto dentro como fuera de las instituciones. Dicho esto, Harvey (1997), como se expone en el documento del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2007), presentan una clasificación de cinco concepciones sobre calidad inmersas en los procesos de evaluación de las instituciones de educación superior y se mencionan a continuación:

La calidad como excepción, es una concepción tradicional que da por hecho que es algo especial. En esta conceptualización se presentan tres variantes: la calidad vista como algo de clase superior con carácter de elitista y de exclusividad, la calidad equivalente a excelencia, al logro de un estándar muy alto que es alcanzable, aunque en circunstancias muy limitadas..., la calidad entendida como el cumplimiento de estándares mínimos. (CINDA, 2007, p. 10)

Dicha exclusividad es asociada a factores como el prestigio y la reputación. El prestigio es interpretado por Astin (2013) como la conjugación de tres elementos: los criterios de selección de estudiantes, el costo de la matrícula y la oferta de programas de nivel postgrado y sus docentes. Por su parte, para el autor la reputación es asociada a los procesos de selección de estudiantes y los recursos humanos (nivel de formación de docentes) y de infraestructura (física, técnica y tecnológica).

La calidad como perfección o consistencia. En este caso para establecer la calidad se formula un juicio en conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible. (CINDA, 2007, p. 11)

La calidad como aptitud para el logro de una misión o propósito, implica la relación con la forma como cierto producto o servicio se ajusta a un propósito, que usualmente corresponde a las especificaciones del cliente. (CINDA, 2007, p. 11)

En las dos concepciones anteriores, la educación superior se enfrenta al establecimiento de estándares y de definiciones de cliente, dentro del servicio ofertado. Es importante de destacar en las dos concepciones de calidad como perfección y como aptitud, es la búsqueda de la excelente a través del mejoramiento continuo mediante procesos de autorregulación, sin que necesariamente se enfrente a la imposición de estándares universales.

“La calidad como valor agregado, esta concepción se ha estado usando en educación superior desde mediados de los años ochenta en varios países, asociándola a costo, exigiendo al sector eficiencia y efectividad” (CINDA, 2007, p. 12). Bajo este enfoque, se concibe la calidad como una relación costo-beneficio, donde los costos de la educación superior están asociados a su nivel de excelencia.

La calidad como transformación, está basada en la noción de cambio cualitativo. Esta idea de calidad cuestiona el enfoque de calidad centrado en el producto. Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el estudiante y por tanto presumiblemente lo enriquece... El segundo elemento de esta definición de la calidad transformativa es la entrega de poder al estudiante para influir en su propia transformación. (CINDA, 2007, p. 12)

Dentro de las concepciones mencionadas, se puede evidenciar que la mayoría están dirigidas a dar respuesta a cuestiones técnicas y mercantilistas, donde la calidad se define dentro de un marco de indicadores mínimos que debe cumplir una institución, más que profundizar en la necesidad e importancia del proceso pedagógico y curricular, entre otros.

Sin embargo, existen abordajes alternos, que definen la calidad como transformación, más que un índice, analiza la perspectiva cualitativa de lo que nace en la interacción académica de los involucrados y que fomenta un poder y enriquecimiento en el estudiante desde sus recursos propios, con el fin de construirse y dar un aporte significativo a la sociedad.

Desde los años noventa, es innegable la influencia del discurso de calidad académica en educación superior y el papel protagónico que ha tomado en el país, dado que es el derrotero por seguir de las instituciones educativas, aspecto que se ve reflejado en los planes generales de desarrollo en respuesta a las demandas que realiza, en el caso colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Aunque es una situación que se comparte a nivel mundial, cada país relaciona sus propios sistemas de acreditación. Para el CNA, el concepto de calidad aplicado al bien público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza (Silva, Bernal y Hernández, 2014).

En las últimas dos décadas, el sistema educativo colombiano ha experimentado una transformación fundamental. El acceso a la educación ha sido una prioridad, con políticas ambiciosas que buscan incrementar el número de estudiantes matriculados en todos los niveles y llevar los servicios educativos a todos los rincones del país. En solo una década, la esperanza de vida escolar ha aumentado dos años, y la participación en la Atención Integral y Educación de la Primera Infancia (EIAIPI) y la educación superior se ha incrementado en casi el doble, hasta el 40 % y 50 % respectivamente. Un mayor enfoque en los resultados del

aprendizaje ha conducido a grandes reformas de la profesión docente y al establecimiento de un sistema de evaluación sólido. Una mejor gestión y distribución de los fondos han sentado las bases para tener un sistema más eficaz y satisfacer las necesidades de un país tan diverso. (OCDE, 2016 p. 15)

Sin embargo, esta mirada cuantitativa es solo una muestra del fenómeno en su totalidad, dado que, a pesar de los esfuerzos por cerrar la brecha educativa en el país se sigue teniendo una narrativa en función del número, ya sea de matrículas o el acceso a la educación. Lo anterior, abre una discusión para analizar los esfuerzos de las instituciones y cuáles han sido las transformaciones de fondo que aportan a los estudiantes universitarios y a los actores dentro de la pedagogía a construir un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, dentro de la interacción académica, teniendo en cuenta que ello implica hablar de un proceso complejo, cambiante, constante e imprevisible.

Las críticas que acompañaron la mirada cuantitativa de la educación, se relacionaron con la falta de claridad conceptual desde lo pedagógico, como derrotero para la aplicación en el ámbito educativo (Camilloni, 2009). Muchas de las respuestas a estas inquietudes se han planteado desde el discurso de las competencias, lo cual da lugar a otros cuestionamientos, relacionados con la polisemia del concepto y a su excesiva prioridad al mundo del trabajo, a la "inserción eficiente en una sociedad productiva, por lo menos desde sus orígenes, en detrimento de una formación formal conceptual y del abandono a un conjunto de valores que permiten apoyar el proceso de constitución de lo humano en la persona" (Díaz Barriga, 2007, p. 5).

Del mismo modo, las críticas sobre la educación y la apropiación del concepto de la calidad en las instituciones, han movilizad la reflexión en torno a las alternativas pedagógicas para que se ajusten a los desafíos culturales y contextuales, mejorando así la formación de los estudiantes y la construcción de sociedades incluyentes, justas y sostenibles (Martínez, 2014). Lo cual se alinea con lo expresado por Morín (1999, citado por Torres, 2016), cuando plantea la importancia de promover una enseñanza de la comprensión,

con el fin de reformar mentalidades que entiendan los puntos negativos y positivos de la sociedad, entendiéndose esta como compleja porque “a parte del desarrollo humano se debe incluir el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y de la conciencia de pertenecer a la especie humana” (p. 46).

En consecuencia, un ejemplo de esos esfuerzos de transformación de la comunidad educativa emergió en Colombia a los finales de los 90, como también en otros países de Latinoamérica “explorando múltiples campos sociales como la educación para la ciudadanía, la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad, la formación ética y la educación sexual (Martínez, 2014, p. 64) que permitió contrastar la propia experiencia y enriquecerla.

Por esta razón, la educación tiene la responsabilidad de reconocer la calidad académica como un tema relevante y que aporta a la formación integral de los estudiantes universitarios. Entiéndase formación integral como una educación que logra responder a la multidimensionalidad del ser humano y a su misma complejidad. Como bien lo expresa Valera (2010), esta propuesta involucra el desarrollo de los recursos propios en los estudiantes para que sean comprometidos, responsables, flexibles y éticos al mundo cambiante y con capacidad de influir en el contexto social en el que participan de manera creativa y crítica. La integralidad denota el desarrollo de habilidades profesionales, que sitúa al sujeto en formación en relación con el mundo circundante, es decir, da cuenta de un saber situado en respuesta a las problemáticas de su entorno.

Lo anterior, permite reconocer el concepto de formación integral como un constructo amplio, que además involucra un especial énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y la formación del ser en un contexto de educación superior. De acuerdo con Reguant (2011), el pensamiento crítico es acertado y se enfoca en decidir qué pensar y qué hacer. Su relación con la autonomía es definitiva, pues es un concepto multidimensional que involucra elementos intelectuales (razonamiento), psicológicos (autoconciencia y disposiciones), sociológicos (contexto socio histórico), éticos (moral y valores) y filosóficos (ontológicos), lo cual lleva a pensar sobre la praxis educativa para poder lograr el desarrollo de todos estos elementos mencionados.

Existen modelos de educación que se insertan en las lógicas de lo reflexivo y lo crítico. Según Mathew Lipman (citado por Reguant, 2011), el objetivo es favorecer la autonomía en el estudiante, para que logre pensar por sí mismo de manera autónoma sobre sus propias comprensiones y juicios del mundo y de esta forma, construir aprendizajes que trascienden lo mecánico y movilizan la comprensión y crítica reflexiva, no solo de los saberes co-construidos, sino también se transforma como persona a partir de este proceso de formación y el modo en que se relaciona con el mundo en el que quisiera estar.

Esto deja ver el papel relevante que tiene el ejercicio de la autonomía en la vida de los universitarios, la cual, según Piaget, como se cita en Reguant (2011), se considera una actitud intelectual que tiene su origen en la heteronomía, es decir que actúan en función de las normas y valores interiorizados que representan su ideal, alejándose de la presión exterior. Por su parte, Dearden (como se cita en Reguant, 2011) plantea que la autonomía es la facultad de actuar con independencia de criterio y motivación frente a las situaciones. Las definiciones citadas dejan ver el valor de la libertad y la posibilidad de poder forjar el pensamiento emancipatorio en los estudiantes, pensamiento que les permite estar mejor preparados para la realidad de este mundo cambiante.

Según Reguant (2011), el pensamiento crítico y la autonomía también son metacompetencias porque permiten al estudiante estimular la posibilidad de desarrollar sus propias competencias. Es decir que él logra ser consciente de sus destrezas y ponerlas en práctica a su servicio y el de los demás, lo cual favorece el desempeño en el ámbito laboral. La capacidad de introspección y de estar reflexionando continuamente sobre los propios procesos cognitivos son condiciones y medios para adquirir un conocimiento metacognitivo.

Cuando las personas logran estos niveles de conciencia de sí mismos es más fácil activar los procesos cognitivos, afectivos y psicosociales, lo que favorece la autogeneración y el desarrollo de una metacompetencia. Hablar de este tema sin duda lleva a pensarse la diada enseñanza y aprendizaje, representada en la relación docente y estudiante, donde se espera del docente el desarrollo de dichas metacompetencias, para que logre ponerlas

al servicio de su didáctica y dinamizar de este modo dichas habilidades también en el estudiante (Reguant, 2011).

En cuanto al interés por la formación del ser en educación superior, es necesario decir que de este concepto se deriva el de las competencias. Según Pagliarulo (2010), las competencias consisten en aprender a aprender, que es un proceso constante desde la educación formal hasta la educación permanente: primero, en el reducido marco del conocimiento disciplinar, luego en el profesional o laboral. Pagliarulo (2010) también entiende las competencias como aprender a hacer lo que involucra los procedimientos intelectuales, prácticos, físicos, artísticos, etcétera.

Además de las capacidades para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo, es imprescindible aprender a convivir con otros en una sociedad diversa y plural que permita la posibilidad de co-existir, de ser validado y reconocido y que potencie el trabajo en equipo y las creaciones colectivas, desarrollando la comprensión del otro, respetando la pluralidad de ideas y gestionando las formas más convenientes de la interdependencia. Finalmente, Pagliarulo (2010) menciona el aprender a ser como una reflexión intrapersonal que promueve el autoconocimiento, la autonomía, la capacidad de juicio y la responsabilidad personal. Estos cuatro pilares deben articularse de manera que el desempeño a través de las competencias sea satisfactorio.

El desarrollo de competencias personales, como la actitud de seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida, le permiten al estudiante seguir transformando la información y adecuarla a las necesidades de su uso, lo cual da cuenta del deseo genuino de aprender de manera permanente. El poder expresar actitudes de autonomía e iniciativa personal posibilita la capacidad de imaginar y desarrollar proyectos, emprenderlos, rectificarlos y evaluarlos, mostrando criticidad y perseverancia, recursos que favorecen el desarrollo personal y sin duda el desenvolvimiento como estudiante y profesional. Por su parte, la competencia social y ciudadana favorece la inserción crítica y responsable de relaciones sociales que indican saber convivir con los demás en los diferentes contextos de la vida (Pagliarulo, 2010).



Lo expresado hasta el momento considera una visión diferente del concepto de competencias, se redefine y se sustenta en un discurso teórico desde lo socio crítico y la complejidad, donde el estudiante encuentre en su formación universitaria la posibilidad de co-construirse, desarrollarse desde los diferentes saberes: conocer, hacer, convivir y ser, con el ideal de ponerlo al servicio propio y de otros, pensando desde las lógicas colectivas de país y conectado con todo su mundo circundante. Es claro cómo el recurso humano es uno de los principales recursos para lograr el desarrollo de las naciones, en función de una sociedad que logre brindar a sus ciudadanos oportunidades de crecimiento y bienestar en todos los sentidos.

La calidad académica en educación superior, es posible en tanto de cuenta de una formación integral desde los diferentes saberes como se ha venido expresando. Por tanto, es importante en este planteamiento preguntarse por aspectos tales como: ¿qué debería enseñarse?, ¿cómo se enseñarlo?, ¿quiénes participarían?, ¿para qué se enseñaría?; interrogantes que llevan a conectarse con una preocupación por la calidad más genuina, más allá de estándares e indicadores, e invita retomar conceptos desplazados, como lo son: la pedagogía, la didáctica, el currículum, el aprendizaje y la pertinencia del contexto.

Es por lo anterior que, pensar en procesos formativos a nivel de educación superior pone en juego la interacción de la nombrada diada enseñanza y aprendizaje, en el marco de lineamientos más amplios como lo son los planes de desarrollo, los sistemas de acreditación y las políticas nacionales, internacionales e institucionales que permean los currículos, los modelos pedagógicos y los métodos de enseñanza, buscando mantener la conexión con el contexto en términos de pertinencia. Y en ese marco, es posible retomar la didáctica como un concepto incluyente que reúne la teoría y un conjunto de técnicas sobre cómo enseñar (Brousseau, 1990). Incluso, autores como Feldman (1999) la ven como una disciplina y un campo de acción amplio en el contexto educativo, que está ligada a los procesos de la docencia, la investigación, el currículo y los demás procesos.

La didáctica pretende ser prospectiva en la configuración de trabajo interdisciplinar y pluriparadigmático. Además, busca sobrepasar los límites

disciplinarios, en los que la intervención termina siendo un proceso incluyente en la producción del conocimiento, acompasado por la producción de saberes y procesos cognitivos que permiten la inclusión de aquellos que cumplen con un papel activo. Esta acción es una conducta que genera una construcción política, social y humana. En este orden de ideas, la didáctica permite comprender los contextos educativos emergentes en la disciplina de la educación, en donde se tiene en cuenta el currículo como conductor de la temática y la universidad como un microsistema que emerge de un proyecto social, desde lo contextual en sí mismo.

Como lo refiere Davini (2008) en la didáctica general para maestros y profesores: "Nadie puede enseñar bien lo que no conoce, no sabe hacer o no ha experimentado de alguna forma" (p. 53). Es decir, la educación debe posicionar la enseñanza como una estructura que permita hacerse preguntas que resuelvan la ubicación del docente como actor partícipe, no como autor del aprendizaje en sí, que termina siendo una especialización de un saber y una práctica que modula el actuar del docente por la experiencia o cualificación y que a partir de aquí sabe responder a preocupaciones del acto educativo como lo pedagógico y lo curricular.

Lo anterior, trae de vuelta la pregunta sobre: ¿qué debería ser enseñado?, y es aquí donde los avances en el campo educativo permiten reconocer la importancia de los aspectos curriculares, reconociendo la influencia exógena de las corrientes europeas, norteamericanas y anglosajonas sobre el currículum y sus temas afines, como los contenidos temáticos, sus objetivos, los métodos de evaluación y la capacitación docente. Dicha influencia ha comenzado a generar debates y críticas que reconocen la importancia de pensar diseños de currículos generales para la transferencia del conocimiento y un abordaje desde el enfoque crítico, anudado a la particularidad de los contextos, siempre con el objetivo de dar respuesta a las necesidades sociales de cada realidad. Esto permite ver claramente la relación entre didáctica, política educativa, currículo e innovaciones que son necesarias para lograr una educación con sentido (Feeney, 2014).

En relación con lo expuesto, Feldman (1999) considera que los sistemas educativos deben estar orientados a crear estrategias para la resolución

de problemas y enseñar en contextos de masificación de la educación que permita contenidos ampliados aplicables a diversos contextos; preocupados por cómo promover el aprendizaje, la formación docente, el mantenimiento y la innovación de los procesos y los sistemas de enseñanza. Dichos asuntos son trascendentes a la hora de pensar la formación en educación superior y los ya tan conocidos sistemas de aseguramiento de la calidad.

Lo anterior es mucho más que el saber del conocimiento, va en el sentido de una reflexión sumada a la comprensión de una disciplina que es fundamentada por la ciencia y estructurada por el docente como actor de la obra, que termina siendo un contexto diseñado para otros en donde ninguno es el principal. En dicho contexto, todos los involucrados se realimentan constantemente para producir y construir conocimiento en diferentes dimensiones, lo que permea la estructura rígida de la educación, teniendo en cuenta que la educación es compleja y está sujeta a cambios dentro de sus procesos, tanto de la autonomía como de la mutua dependencia.

También se quiere resaltar las relaciones entre la didáctica y el *curriculum*. La didáctica ha incorporado en su estructura disciplinar la teoría curricular, ocasionando que desde ella se definan los temas, los problemas y las orientaciones de la producción curricular, y por esto el *curriculum* no ha logrado un desarrollo tan autónomo (Pico, 2014). Autores como Picco (2014); Cols, Amantea, Cappelletti y Feeney (2002); Amantea, Cappelletti, Cols, y Feeney (2004); (2004) y Camilloni (2007) coinciden en que “tradicionalmente el *curriculum* se ha ocupado de manera prioritaria por el qué enseñar, mientras que la didáctica ha estado más inclinada a pensar las cuestiones de método, es decir, el cómo enseñar” (p. 16). En otras palabras, la didáctica incorpora elementos, no solo del método, sino que también incluye dimensiones como los objetivos, el contenido, los recursos, la evaluación, entre otros.

De acuerdo con Camilloni (1996), existe una compleja articulación entre la didáctica, como teoría de la enseñanza, y la práctica que sin duda trae consigo, en la que la enseñanza se da en un contexto curricular amplio que retoma los sentidos del para qué es importante enseñar, además del qué, en términos de contenidos, y del cómo.

En síntesis, el currículo tiene un significado amplio que supera las definiciones de las teorías tradicionales, siendo un elemento educativo que cobra vida en un lugar, espacio y territorio determinado, da cuenta de los entramados y relaciones de poder que se gestan en las sociedades y se convierten en parte del viaje, recorrido y trayecto de cada sujeto en formación, convirtiéndose en parte de su autobiografía, como que construye identidad. un curriculum vitae El currículo es texto que se escribe, contexto en el que se vive, discurso que se habla y documento que deja estelas de evidencia. El currículo es entonces documento de identidad individual y colectiva, lo que lo lleva a una perspectiva de trascendencia en los contextos de educación (Da Silva, 2001).

Esta concepción y reflexión alrededor del currículo y demás componentes de una formación integral, se conecta con lo que Morín (1999), refiere debe incluir necesariamente el conocimiento de la condición humana, teniendo en cuenta que “el ser humano es biológico, físico, psíquico, social, cultural e histórico” (Torres, 2016, p.43), como también ente único e individual que a su vez hace parte de un sistema de interacciones. Por lo tanto, esa misma naturaleza humana, no puede estar desligada, ni desintegrada de la enseñanza. De esa manera, reconociendo “la unidad y complejidad humana, será posible que a partir de las diferentes disciplinas se congreguen y organicen los conocimientos de cualquier ciencia” (Torres, 2016, p.43).

## Conclusiones

A partir de las revoluciones industriales, marcadas por los fuertes cambios tecnológicos que trajeron consigo profundos cambios sociales y económicos, la educación superior ha sido permeada por diferentes miradas y corrientes del pensamiento, las cuales permiten a las instituciones tomar un camino en el planteamiento de sus modelos pedagógicos y en el desarrollo de las funciones sustantivas. Estas posturas o paradigmas son consecuencia de las transformaciones sociales, de las necesidades y las emergencias de la globalización y la visión planetaria.

Se puede afirmar que la cuarta revolución obligará a tener las habilidades para resolver nuevos y complejos problemas, a modificar las relaciones del ser y sus interacciones, o gobernar en consenso y a pensar lo que parece impensable. Es recomendable, como lo propone Morin (2009), prepararnos para pensar de manera compleja y esto es pensar también en la incertidumbre y para la inter y transdisciplinariedad.

Frente a los paradigmas emergentes en educación superior, la revisión de literatura existente plantea la necesidad de instaurar escenarios innovadores en las prácticas pedagógicas, donde la formación de profesionales desarrolle el estudio de propuestas diferenciadoras que interactúen con las necesidades reales de su entorno económico y social, promuevan y respondan al ritmo acelerado de las innovaciones.

Ante esta realidad, se destaca el compromiso de la educación superior, por la búsqueda constante y permanente de nuevos paradigmas que procuren sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, como aporte al desarrollo y fortalecimiento de la competitividad de su entorno. Observando la competitividad como el producto de las acciones soberanas y solidarias de su proceder y evolución en los campos investigativos básicos, aplicados y de generación de nuevo conocimiento.

Sin embargo, las Instituciones de Educación Superior, como actores de los escenarios de competitividad, se han visto expuestas a un concepto de la calidad desde una mirada hegemónica positivista con la que se piensan, planean y definen políticas en el campo educativo. Para aportar a la discusión sobre los diferentes abordajes de la calidad en la educación superior, se proponen miradas alternas donde es necesario considerar diferentes factores asociados como lo son: la formación integral, la pedagogía, la didáctica y el currículum.

En definitiva, observando no puntos, sino redes de relaciones y reconociendo las complejidades entre los diferentes niveles de conexión, se hace visible una calidad de la educación enfocada en redescubrir la cualidad de un ser integrado en interacciones múltiples y en diversos procesos sociales, mediante los factores descritos en este capítulo. Se enfatiza la necesidad de

un mismo lenguaje y cierta unificación de los estatutos de las ciencias de la naturaleza y de las ciencias sociales, con el objetivo de que la pedagogía, la calidad en la educación y sus factores se comprendan dentro de un marco de incertidumbre, no-linealidad y caos, teniendo presente que estos fenómenos están inmersos en los procesos de construcción del conocimiento y en las dinámicas dentro de los ambientes educativos.

Dicho esto, se puede concluir que para que haya calidad de educación superior, se debe reconocer la interdependencia de los procesos complejos y auto-organizadores, cuestión que exige nuevas competencias y habilidades para continuar construyendo conocimientos y aprendizajes a lo largo de la vida. Como lo refiere Moraes (2007), en esta realidad es esencial “aprender a vivir/convivir con las diferencias, comprender la diversidad y las adversidades, reconocer la pluralidad y las múltiples realidades, tener apertura, respeto y tolerancia en relación con las formas de pensar y de ser de cada uno” (p. 2). Por lo tanto, hablar de calidad debe ir más allá de indicadores y políticas, debe profundizar en el sentido de transformación e impacto social, dentro de este marco complejo que rodea el mundo y la existencia particular de la que se hace parte.

## Referencias

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles, El espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Almanza, C., Barreto, C., y Hernández, A. (2017). *La integración interdisciplinar: una estrategia didáctica desde la teoría de la enseñanza para la comprensión*. Universidad Santo Tomás, Colombia.
- Álvarez, C. Á. (2013). Teoría frente a la práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190.

- Amantea, A., Cappelletti, G., Cols, E., y Feeney, S. (2004). *Concepciones sobre curriculum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina*. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/195/321>
- Astin, A. (2013). ¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad? *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bello, J. (2012). Los nuevos paradigmas para la formación de ingenieros. *Cuadernos Unimetanos*, (29), 23-28.
- Bruner, J. (2002). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Camilloni, A. (1996). *De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica*. En Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.17-39). Paidós.
- Camilloni, A. (2007). *Justificación de la didáctica*. En Camilloni, A. *El saber didáctico* (1a. ed). Paidós.
- Camilloni, A. (2009). *Estándares , evaluación y currículo*. *Memoria Académica*, 3(3), 55–68. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf)
- CINDA. (2007). *Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades*. In *Acreditación y Dirección Estratégica para la Calidad en las Universidades* (p. 538). Cátedra Unesco de Dirección Universitaria Universidad Politécnica de Cataluña. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2007/06/acreditacion-y-direccion-estrategica-para-la-calidad-en-las-universidades.pdf>

- Cols, E. (2007). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Cols, E; Amantea, A; Cappelletti, G y Feeney, S. (2002). *Los procesos de diseño curricular en la Argentina: diversidad de tradiciones sobre el curriculum, el contenido y el profesor*. Facultad de Filosofía y Letras, IICE. Mimeo. Universidad de Buenos Aires.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad*. (1a. ed.). Octaedro.
- Davini, M. (2008). *Didáctica general para maestros y profesores*. (1ª ed). Santillana.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, A. (2007). *Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en la educación superior*. En Díaz Barriga, A. y Pacheco, T., *Evaluación y cambio institucional* (pp. 55-92). Paidós Educador.
- Eraso, A. M. (2015). *Concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario de trabajo social: estudio de casos de profesores reconocidos profesionalmente en Colombia*. Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Feeney, S. (2014). *Los estudios del curriculum en Argentina: particularidades de una disciplina académica*. En Díaz A., y García, G. *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. (1a ed., pp. 15-44). Miño y Dávila.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique.



- Gurung, B. (2015). *Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad el conocimiento*. Enunciación. 20(2), 271-286.
- Harvey, L. (1997). *External quality monitoring in the market place*. Tertiary Education and Management 3, 25–35. <https://doi.org/10.1007/BF02679365>
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.
- Ibañez, C. (2007). *Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 12(32), 435 - 456
- Miguélez, M. (2000). *La Investigación en el Aula*. Agenda Académica. 7(1), 27 -39.
- Moraes, M. (2007). *Complejidad, transdisciplinariedad y educación: algunas reflexiones*. Encuentros Multidisciplinares, 9(25), 4–13. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679503/EM\\_25\\_2.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679503/EM_25_2.pdf?sequence=1)
- Morin, E. (1984). *Por un paradigma de la complejidad. Ciencia con consciencia*. Anthropos.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. GEDISA.
- OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación - La educación en Colombia*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- Pagliarulo, E. (2010). *Congreso Iberoamericano de Educación competencias básicas. La educación por competencias. Un desafío para la inserción social equitativa*. [http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/COMPETENCIAS-BASICAS/RLE3185\\_Pagliarulo.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/COMPETENCIAS-BASICAS/RLE3185_Pagliarulo.pdf)

- Pérez Lindo, A. (2007). *Los desafíos de la educación superior. Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 1(1), 65-74. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/24998>
- Picco, S. (2014). *Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina, 1960-1990*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Prats, E., Nuñez, L., Villamor, P. y Longueira, S. (2016). *Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado. En Carrillo, I. Democracia y Educación en la formación docente*. Universidad Central de Cataluña.
- Reguant, M. (2011). *El desarrollo de las meta-competencias Pensamiento crítico reflexivo y autonomía de aprendizaje a través del uso del e-diario en el practicum de formación del profesorado*. Universidad de Barcelona. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42482/8/01.MRA\\_1de4.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42482/8/01.MRA_1de4.pdf)
- Sábato, J., y Botana, N. (1968). *La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina*. Revista de la integración. 3.
- Schwab, K. (2016). *La Cuarta Revolución Industrial*. World Economic Forum. [http://40.70.207.114/documentosV2/La%20cuarta%20revolucion%20industrial-Klaus%20Schwab%20\(1\).pdf](http://40.70.207.114/documentosV2/La%20cuarta%20revolucion%20industrial-Klaus%20Schwab%20(1).pdf)
- Silva, J., Bernal, E. y Hernández, C. (2014). *Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las Instituciones de Educación Superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia*. [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_Modelo\\_aseguramiento.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Modelo_aseguramiento.pdf)

- Souza Da Silva Batista, S H. (2008). *Interdisciplinariedad, docencia universitaria y formación*. Educación Médica Superior, 22(4). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412008000400007&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000400007&lng=es&tlng=es).
- Torres, M. M. (2016). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, por Edgar Morin. Excelencia Administrativa Digital*, 36(13), 39–48. [http://fca.uach.mx/posgrado\\_e\\_investigacion/2017/11/24/ExcAdm36D.pdf](http://fca.uach.mx/posgrado_e_investigacion/2017/11/24/ExcAdm36D.pdf)
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Valera Sierra, R. (2010). *El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados*. Civilizar - Ciencias Sociales y Humanas 10(17), 117 – 134.
- Vega, L. (2012). *La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Octaedro.
- Zabalza, M. (2009). *Ser profesor universitario hoy*. (5) La cuestión Universitaria, 68-80.

