



EL PAPEL DE LA TRANSVERSALIDAD EN EL MODELO HUMANISTA INTEGRADOR BASADO EN COMPETENCIAS

María Del Rocío Lucero Muñoz
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Moisés Mecalco López
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Área temática: A.5. Currículum.

Línea temática: A.5.3. Políticas curriculares o reformas curriculares (o).

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.

Resumen:

En un esfuerzo por seguir construyendo y concretando el Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) desarrollamos el tema de la transversalidad y el papel que juega en el modelo educativo de la UATx, que con mucha frecuencia queda al margen del currículum formal y real. Este constructo en el terreno educativo por lo general se acota a enunciaciones abstractas y generales, lo que propicia que lo llamen “tierra de nadie”, de ahí la necesidad de reflexionar acerca de él para llevarlo al terreno de la práctica educativa.

Lo que nos proponemos en este documento es, por un lado, aclarar qué es la transversalidad, cuál es su fundamento en las posturas antropológica-filosófica y epistemológica del MHIC y, por otra parte, aterrizarla en el campo pedagógico a través de actividades y ambientes de aprendizaje en el ámbito del currículum real, en donde se concretan las competencias genéricas propias del perfil de egreso de los estudiantes de esta universidad, las cuales apuntan a una formación integral. El otro ámbito de concreción de la transversalidad es en las políticas educativas institucionales, de tal manera que sean el ambiente en que se desenvuelva la vida universitaria y donde la comunidad universitaria comprenda el humanismo que postula el modelo educativo de la UATx.

Palabras clave: transversalidad, humanismo, currículum formal, competencias genéricas, política educativa.

Introducción

Pensar el currículum implica tener conocimiento sobre el mundo que vivimos, sin embargo, no se resuelve con una visión o una perspectiva sobre el mismo. Las implicaciones éticas, políticas, filosóficas y sociológicas son numerosas y difíciles de satisfacer cuando se trata de emprender un diseño. Nuestra actualidad nos arroja a la cara la complejidad para lograr que las experiencias educativas sean no sólo esfuerzos por alcanzar y asimilar conocimientos, sino que seamos capaces de afrontar sus continuos y cada vez más acelerados cambios, mismos que dan lugar a nuevos sentidos y formas de vivir la vida social.

Un currículum formal sirve como referencia para el desempeño cotidiano, marca las tendencias generales de los aprendizajes, pero la experiencia cotidiana se nutre de lo que realmente es materia y motivo de la enseñanza de cada profesor. La experiencia educativa que logra es también reflejo de su experiencia cultural y de las influencias que recibe de esas tendencias o del espíritu de la época. Por ejemplo, la educación en el periodo neoliberal en nuestro país ha sido capaz de ocultar detrás de su “preocupación” por el trabajo y el empleo un tipo de orden social que se ha caracterizado en el mundo por acentuar la desigualdad, la exclusión, el individualismo y el egoísmo que desplazan la atención de los asuntos humanos a los de la posesión y la satisfacción inmediata.

Desafortunadamente, los efectos sobre la convivencia social son catastróficos en tanto que han provocado que las responsabilidades colectivas se diluyeran, que se pensara en un mundo ordenado y estable sin mayores opciones, que el Estado se desentendiera de sus tareas básicas de cuidado y construcción de proyectos, entre otros de muy diversa gravedad. Los resultados todos los días nos siguen recordando la necesidad de establecer medios para reconducir la vida social y la educación puede propiciar un nucleamiento de iniciativas, pero se hace necesario tener a la mano una amplia perspectiva de lo que ocurre (por qué y cómo ocurre), para reunir los elementos con los cuales se construyen tanto reflexiones al respecto así como propuestas estructuradas que no desemboquen en la reproducción velada de lo viejo, sino que transformen las condiciones actuales.

Las perspectivas disciplinarias, dadas las formas en que se nos presenta la complejidad social hoy, abren diversas interrogantes que se orientan a la búsqueda de la comprensión de lo que ocurre, sin embargo, también dejan huecos que no se llenan con visiones parciales. Por ello, una perspectiva sobre la transversalidad también abre la puerta a la consideración y combinación de conocimientos, metodologías y aplicaciones prácticas tanto al estudio, como al procesamiento de alternativas.

Como ejemplo tenemos el caso de las acciones de solidaridad de parte de los jóvenes durante los episodios dolorosos causados por los sismos de septiembre del 2017, quedó ilustrada la necesidad de voltear a ver a los sujetos de diferentes maneras, a los jóvenes en general y los estudiantes en particular; también señaló la necesidad de poner en marcha una nueva “acción pedagógica” (Bourdieu en Peña, 2009) que no se

enfoque en la “reproducción del arbitrario cultural”, sino que lo trascienda para hacer posibles cambios en las formas de pensar, sentir y actuar. Los temas transversales no se limitan a una perspectiva y pueden considerarse a través del currículum sin que, como en el caso de la UATx, se limiten a una unidad de aprendizaje o un contenido específico.

Desarrollo

Para proponer un enfoque no limitativo ni instrumental, formulamos aquí consideraciones de orden epistemológico mismas que influyen en la forma de la relación que se establece entre contenidos disciplinares y la comunidad de aprendizaje, planteamos que sin entender las implicaciones entre conocimiento, sujeto, objeto, lenguaje y verdad no es posible entender tampoco la pertinencia y la oportunidad de las acciones educativas. Por otra parte, sin establecer mínimamente los supuestos sobre qué entender por educación, qué tipo de formación, para qué tipo de ser humano y en qué contexto(s), se corre el riesgo de sostener o incurrir en un nuevo determinismo instrumental que ignore cómo construir un ambiente favorable para dar lugar al nacimiento de un ser educado, histórico; esto le corresponde asentarlo a una concepción antropológico-filosófica. Exponemos qué se entiende por transversalidad, su importancia en la construcción de sentido mediante la experiencia de la formación, así como su tratamiento en el MHIC de la UATx.

Para finalizar, tomamos en cuenta que los cambios del mundo al que arribarán los estudiantes al final de su formación en las aulas universitarias, se presenta con múltiples transformaciones y dificultades que son motivo de análisis y búsqueda de alternativas, tarea en la que nuestras instituciones tienen un papel central que asumir.

1. Eje epistemológico

Para enunciar la postura epistemológica del MHIC retomamos la propuesta de Vargas Guillen (2003) para comprender el concepto de epistemología y sus implicaciones en el proceso formativo:

“La epistemología puede ser identificada con la búsqueda de fundamento. Éste se tuvo asociado con el conocimiento; ahora se precisa buscarlo con respecto al saber. Conocimiento es un equivalente de la relación causal en que se busca dar cuenta del porqué (del mundo, del funcionamiento del mundo, del sentido); entre tanto el saber da cuenta de la manera como los sujetos se representan a sí mismos y al mundo (mundo y ser)” (p.6).

Dicho posicionamiento epistemológico plantea las acciones que van a mediar el encuentro de horizontes a partir del diálogo comprensivo entre, los contenidos disciplinares y la comunidad de aprendizaje, generando actitudes intelectuales y sociales que se desprenden del enfoque asumido. En el marco de las consideraciones anteriores, podemos argumentar que es a partir de esta propuesta es que el currículum universitario, analiza y plantea niveles de concreción, fundamentando y dando sentido y significado a esta

proyección de lo deseable. Por lo tanto, es importante tener una idea clara en torno al enfoque con el que docentes y estudiantes van a observar, construir y aplicar los saberes, propios de su área disciplinar.

1.1 Conceptos epistemológicos en el MHIC

El enfoque está constituido por conceptos que orientan la visión y concretan la postura epistemológica del MHIC, tomando como referente lo formulado por Edgar Morín (1999), estos son: conocimiento, sujeto, objeto, lenguaje y verdad.

- Conocimiento: Es la traducción-reconstrucción del mundo por el lenguaje y tiene como característica que es provisional, se alcanza por la comprensión intelectual y humana e interdisciplinaria.
- Sujeto: Es el que construye el conocimiento con posibilidad de error, la razón que posee no es infalible y está en la posibilidad de error e ilusión, por lo que es de carácter abierto.
- Objeto: Lo que se va a conocer es el universo, tierra, naturaleza, sociedad, ser humano y éste último hace que se supere la dicotomía sujeto-objeto y se pase a una relación sujeto-sujeto.
- Lenguaje: A través de él se hace la traducción, comprensión y reconstrucción del objeto de conocimiento.
- Verdad: Es provisional, en relación indisoluble con el error y la ilusión.

Consideramos que autores como Morín y Vargas Guillén concuerdan en el tipo de conceptos enunciados que en general podemos ubicar como corrientes constructivistas y de la complejidad, que sustenta a la postura epistémica del MHIC.

2. Eje antropológico-filosófico

Cuando se piensa en el ser humano, viene a la mente un ser en posibilidad continua, un ser que ha nacido en una circunstancia precaria o, como lo diría Fullat (2008) *“lo propio y específico del hombre es la menesterosidad, el aprieto, el apuro, la escasez, el ahogo, la carestía”* (p.75). Adjetivos todos que identifican la fragilidad con la que el ser humano llega a este mundo: *“el ser humano es al pronto algo inconcluso, por tanto es cosa indeterminada y confusa [...], se pasa la vida haciéndose sin terminar nunca”* (Fullat, 2008, p. 75).

Lo propuesto por Fullat en el párrafo anterior, nos permite establecer dos vértices fundamentales en los que se mueve el ser humano; uno de ellos tiene que ver con este nacer inacabado e imperfecto con el que el *anthropos* llega al mundo, el otro punto es la inagotable posibilidad que tiene el ser humano de forjarse en el día a día de su existir. Fullat (2008), lo expresa de la siguiente manera: *“nacer inmaduros nos resulta beneficioso. Somos casi nada en concreto al venir al mundo de las gentes y esta pobreza nos constituye en prodigiosa plasticidad”* (p.75).

Sin embargo, el ser humano tiene una posibilidad que le es negada al resto de los seres vivos y es precisamente esta “*prodigiosa plasticidad*” de la que habla Fullat. Bajo esta perspectiva, la educabilidad se convierte en una cualidad humana, en la que está involucrado el sentido de proyecto que el antropos es, siendo el proceso educativo la clave fundamental de la configuración del ser humano.

Siguiendo el hilo conductor de la educabilidad humana, habrá que hacer hincapié en dos dimensiones específicas, que se amalgaman en una sola. Conocimiento y prudencia. Desde esta perspectiva, el conocer es un acto de relación cognoscente y significativa con el objeto conocido. “*El ser humano existe en la medida en que hay cosas y en la medida en que hace algo con ellas*” (Fullat, 2008, p. 109). Este hacer algo con las cosas, propuesta por Fullat, se encuentra dotado de una carga de sentido. No es el hecho de conocer por el conocer mismo. Es conocer y saber qué se va a hacer con el objeto conocido (Villacaña, 1991).

Si partimos de la premisa de que el ser humano llega a este mundo a formar parte de un grupo en específico, con el cual edifica un proyecto individual y social y, por lo tanto, contribuye a partir de las vivencias personales y colectivas, a establecer los peldaños que con el paso del tiempo se arraigan en una tradición, teniendo como base fundamental, ser una propuesta continua (Fullat, 2001).

Podemos dar testimonio que dicha propuesta en la que se convierte el hombre es, y seguirá siendo, una constante en la historia de la humanidad por el hecho mismo de ir tras un futuro que no es concluyente. He ahí la riqueza del proyecto humano. Un proyecto que se sabe contingente y por lo tanto, flexible, paradójico y vulnerable, como con precisión lo expresa Mèlich (2010) para describir a la humanidad desde su ser circunstancial.

Mèlich (2010), nos ayuda a reflexionar sobre este mundo al que el hombre llega expuesto; un mundo que tiene una historia en particular construida por los que ya se encuentran en él. Un espacio histórico al que llegamos después que otros, entre otros, con los otros y a pesar de los otros. Todo esto es lo que nos acompaña en nuestro caminar por estas dos grandes dimensiones que configuran al ser humano: lo temporal y lo espacial.

Sin embargo, nuestra llegada a este fragmento de universo, no es en soledad. Llegamos a él acunados por una comunidad que ha entretejido un andamio de vivencias a partir de las que se va conformando una cultura determinada, la cual asumimos desde el momento mismo de nuestro nacimiento y que va generando nuevas expresiones a partir de la puesta en común de las posibilidades individuales, la crítica, la reflexión y la construcción del entorno.

Esta dimensión cultural, engarzada a las dimensiones tiempo y espacio, determinan al hombre como un ser en proyecto continuo (Mèlich, 2010). Esta posibilidad que es inmanente al ser humano, y que Mèlich describió, se encuentra entramada por sucesos diversos y contingentes que forman la vida del hombre. El hombre mismo es contingencia, es una serie de decisiones acertadas o no que van construyendo la historia de la humanidad, una humanidad que de suyo es ambivalente, en donde lo fortuito es una característica que le ha hecho ser.

En consecuencia, cuando se piensa en las propuestas curriculares formales, desde la visión filosófico – antropológica se abren preguntas como ¿quién es el sujeto que vamos a formar?, ¿qué queremos generar en él?, ¿para qué contexto queremos formarlo?, ¿qué consecuencias pretendemos de sus acciones en el contexto social? entre otras más.

3. Transversalidad y campo curricular

La visión epistemológica y la postura antropológico – filosófica nos proponen una visión más amplia del proceso educativo, más allá de los contenidos disciplinares y los procesos implicados en ellos. Es por esta razón que la transversalidad cobra sentido y emerge como un tema importante desde el currículum formal.

Mucho se ha hablado sobre el tema; dicha transversalidad está integrada por una serie de contenidos que no ajustan dentro de las unidades de aprendizaje porque trascienden lo declarativo y procedimental, concentrándose en el ámbito actitudinal, perdiéndose en los espacios curriculares, en el baúl de los buenos deseos. *“Si es transversal no es longitudinal, lo cual significa en lenguaje curricular que se difiere de una visión disciplinar”* (Ferrini, 1997, p.5).

Esto ha llevado a los sujetos del proceso educativo a una simulación en el tratado de los contenidos transversales, o en el mejor de los casos, los han trabajado de forma técnico- instrumental, cuando son contenidos actitudinales y por lo tanto, de formación para la vida.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el documento “Porqué importa hoy el debate curricular” escrito por Juan Carlos Tedesco, Renato Opertti y Massimo Amadio, marca como uno de sus lineamientos centrales el *“ofrecer a todos los estudiantes una oportunidad real de aprender, de no dejar a nadie atrás, de movilizar el potencial de aprendizaje de cada estudiante y de promover ejes de formación relevantes al desarrollo individual y colectivo”* (Tedesco, Opertti y Amadio, 2013, p.8).

La propuesta anterior no sólo se logra con el desarrollo de contenidos disciplinares, es necesario establecer una visión integral de la educación que genere, –como bien lo marca la UNESCO–, el diseño de ejes cada vez más relevantes y significativos en la formación de los estudiantes, si pretendemos como educadores, fomentar y consolidar una sociedad democrática, justa, respetuosa de los otros y de lo otro, inclusiva, exenta de fundamentalismos y en la búsqueda continua del buen vivir. En este sentido, a las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas se les presenta un reto común: *“fortalecer su capacidad para enseñar los valores centrales para el logro de uno de los pilares básicos de la educación del siglo XXI- aprender a vivir juntos”* (Tedesco, Opertti y Amadio, 2013, p.7).

La transversalidad curricular es la que da sentido y significado a la acción formativa, es la expresión de los ejes antropológico – filosófico y epistemológico. En el diseño curricular podemos desarrollar una serie de contenidos disciplinares que conforman un perfil profesional de egreso de los estudiantes ahí formados, sin embargo, es relevante establecer los lineamientos para que el conocimiento sea significativo para el

estudiante y su desempeño social y humano. No sólo es el conocimiento por el conocimiento mismo, de esta manera, caeríamos en una racionalidad instrumental que no genera pertinencia, en este sentido Rita Ferrini (1997) es muy clara afirmando que:

“El valor transversal, ciertamente, en cuanto no es una línea recta, sino un talante que emerge y se sumerge bajo los espacios del tejido curricular, socialmente construido por la escuela se camufla bajo todas las dimensiones de los contenidos y cualquier aspecto puede ser iluminado por su dinamismo” (p. 5).

Por consiguiente, proponer la formación integral del sujeto, es entrar en un concepto diferente de lo que es educar. Romper con la noción técnico-instrumental de la educación como un proceso de producción en el que el estudiante es solamente un insumo que hay que modificar a partir de un proceso, hasta obtener lo que ya se contemplaba como prefigurado. Bárcena y Mélich (2000), distantes de este concepto, plantean que:

“El fenómeno educativo no es la fabricación de un ser nuevo, que es como se le suele contemplar. En la fabricación, el fabricante ya sabe de antemano qué es lo que quiere fabricar y cómo lo va a fabricar: No. La educación no es <<fabricación>> sino <<acción>>” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 80).

En este sentido, la acción educativa no parte de lo rígidamente estructurado, parte de la posibilidad de generar un ambiente adecuado para el nacimiento del ser, en un encuentro entre seres humanos. *“Así pues, el nacido, el recién nacido es, al mismo tiempo un recién llegado. Alguien al que hay que iniciar, a quien hay que acompañar y alguien al que hay que acoger con hospitalidad” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 84).*

El acto de educar no está sólo relacionado con el cúmulo de conocimientos que se puedan generar en los estudiantes como acervo cultural plasmado en el currículum, más bien, el hecho educativo tiene una trascendencia mayor, con la que justifica su quehacer cotidiano, encontrándose precisamente este sentido de humanización continua que conlleva como uno de los grandes fines a lograr.

Bárcena (2005), hace hincapié en que la educación es una experiencia de sentido, y no meramente una cuestión gobernada por el principio del saber por el saber mismo. *“La educación no se cumple plenamente en su mera realización técnica. La realización técnica de la educación, como actividad, es sólo un momento de una empresa mucho más amplia y controvertida” (p. 34).*

Cuando entramos en franco diálogo con los otros, el sentido que le otorgamos a los acontecimientos cobra significado y por lo tanto comprendemos lo inmediato, lo mediato y lo lejano. Bajo esta perspectiva podemos afirmar que los acontecimientos que los seres humanos vivenciamos cotidianamente nos permiten construir experiencias; dichas experiencias cuando son reflexivas, -entendiendo lo reflexivo, no como un movimiento del “yo” sobre “sí mismo”, en la conciencia de “sí”, sino como movimiento de una

respuesta-, son capaces de generar un estado de comprensión y sentido de un acontecimiento cualquiera, desvelando su relevancia.

Fullat (2008), con una visión histórica, pero renovada plantea en este sentido que la educación, como proceso inseparable de lo humano, tiene como fin último desarrollar la capacidad de tomar decisiones: “<<Saber – decidir>>, <<saber – cómo – obrar>>, <<saber – vivir>> y <<saber – actuar>> según el designio que hace bueno al hombre” (p.17). Siendo lo anterior una objetivación de los contenidos transversales, de ahí la importancia de su concreción en el currículum formal y de su visibilidad en el ambiente universitario.

3.1 La transversalidad y el MHIC

Nuestra exposición ha ido de lo general a lo particular, ahora nos avocaremos a describir cómo se desarrolla la transversalidad en el MHIC. Lo que permite al modelo educativo ir avanzando en la concreción de la transversalidad es el papel que juegan las competencias genéricas en su implementación, ésta propuesta didáctica al separar los contenidos de aprendizaje en contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales ayuda a delimitar unos y otros, además a que el docente busque los recursos didácticos pertinentes para su cumplimiento, ya que se cae en la cuenta que no se pueden aprender y enseñar los hechos, conceptos o teorías, como los procedimientos y como los valores, cada uno de éstos requiere recursos específicos, buscando su integración para el desarrollo de las competencias.

También hay que mencionar que de estos tres tipos de aprendizajes, se ha teorizado más acerca de los aprendizajes declarativos y procedimentales, ya que se cuenta con métodos para enseñarlos y aprenderlos, en cambio los aprendizajes actitudinales, por su misma naturaleza, todavía generan una serie de posturas que van desde las más radicales las cuales afirman que no se pueden enseñar por su carácter subjetivo y ligado al campo de lo afectivo y emocional, o como aquellas que sostienen que sí se pueden enseñar ligadas a procesos racionales como la discusión argumentada de los mismos. En fin, es todo un aspecto que todavía genera mucha discusión y un reto para la reflexión.

4. Transversalidad y las políticas educativas

La política educativa es la forma concreta de aplicar principios o ideas que guían la actividad de las instituciones y que pueden ser formuladas desde un modelo educativo específico o desde un Plan de Desarrollo Institucional determinado.

Sin embargo, dadas las condiciones actuales en que se presenta el mundo y sus complicaciones para los estudiantes, las políticas son insuficientes en sus consideraciones sobre aquellos elementos que ya no pueden ser motivo de tratamientos exclusivamente disciplinares, se tienen que abrir las opciones al concurso multidisciplinar y transdisciplinar, debido a que diferentes formas tecnológicas, científicas, profesionales, económicas o políticas demandan encuadres pertinentes.

Las necesidades y problemas muestran componentes e impactos que trascienden los planteamientos teóricos, metodológicos y epistemológicos en una sola perspectiva. En consecuencia, el papel de las

universidades varía en sus alcances y debe afrontar lo que Tünnermann y De Souza (2003) plantean respecto a qué cambios del mundo afectan sus procesos formativos: un nuevo paradigma económico productivo que no demanda ya capital, mano de obra o materias primas sino conocimiento; por su parte, los estudiantes ven como se hace más costosa e incierta su incorporación social mediante el trabajo cuando hay fragmentación de la producción económica, extrema rotación de la mano de obra, pérdida de vigencia de sus calificaciones y cada vez mayor desempleo.

Las políticas, entonces, pueden querer orientar y normar el trabajo de formación universitaria, pero las universidades no pueden depender solo de ellas, cuando actualmente se les demanda conocer y entender cuáles son las demandas de los ciudadanos y cuáles son los problemas sociales y cómo afrontarlos.

Conclusiones

Ante el complejo panorama que vive el ser humano del siglo XXI, el currículum universitario deberá tener presente, en su acción educativa, la formación ética de sus estudiantes, *“en todas las áreas del conocimiento, interdisciplinarias y actuantes como dinamizadora de la realidad, que al ser sistémica, se ve impactada, atravesada por esos valores educativos, estimuladores de la potenciación de la persona a quien llena de sentido por servir de foco orientador al educando y al educador”* (Ferrini, 1997, p.5), con la intención de establecer un andamiaje que consolide a la sociedad actual, fortaleciendo un mundo más humano.

No se trata de ser solamente un ser humano analítico, comprensivo, crítico y otras cualidades más, se trata del ser humano en su compleja y amplia diversidad y con una relación específica con la naturaleza que lleve a reflexionar sobre las relaciones de dominio que ha establecido y al deterioro que provoca.

En consecuencia, el constructo de transversalidad en el currículum formal requiere una visión epistemológica y filosófica – antropológica, que dé fundamento y sentido al quehacer educativo y una visión de política educativa que concrete dichas dimensiones.

Partiendo de la educabilidad humana como una de sus características primordiales, la formación en temas transversales apuesta a la configuración de nuevas formas de pensar lo humano y romper con los paradigmas esencialistas que deshumanizan y por lo tanto, instrumentalizan la educación y al sujeto educado.

La última conclusión se relaciona directamente con el caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, donde la transversalidad en el currículum la imprime el enfoque humanista, delimitado en 4 competencias genéricas, más sus atributos, que se retoman en el perfil de egreso.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F y Mélich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad. España: Paidós Ibérica
- Bárcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. España: Paidós
- Ferrini, R. La transversalidad del currículum. Revista electrónica Sinéctica, [en línea] num. II. Julio-diciembre 1997, pp. 1-9. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826037002>
- Fullat, O. (2001). Antropología y Educación. Puebla, México: Lupus Magister
- Fullat, O. (2008). Filosofía de la educación. España. Editorial Síntesis
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.
- Peña, Wilmar (2009) "La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder", en **Revista Latinoamericana de Bioética**, Volumen 9, Número 2, pp. 62-75.
- Tedesco, Opertti y Amadio. (2013). Porqué importa hoy el debate curricular. Ginebra: UNESCO
- UATx. (2012). Modelo Humanista Integrador basado en Competencias
- Vargas, G. (2003). Tratado de epistemología. Colombia: Sociedad de San Pablo
- Villacaña, J. (1991). Los caminos de la reflexión. Historia de la filosofía I. España: Secretaria de Publicaciones de Murcia
- Melich, J (2010). Ética de la compasión. España: Herder.
- Tünnermann, C y de Souza, M (2003) Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la conferencia mundial sobre educación superior, París, UNESCO-Forum Occasional Paper Series, Paper no. 4 /S