

# UNA HEURÍSTICA PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LAS REFORMAS Y CONFLICTOS EN LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

Álvaro Acevedo Tarazona  
Universidad Tecnológica de Pereira

## RESUMEN

*Desde el manifiesto de Córdoba (1918) la historia de la educación superior en América Latina y en Colombia se ha construido en una doble tensión: por un lado, el origen y modernización de los proyectos universitarios impulsados por los estados nacionales; del otro, las demandas de reforma de los movimientos universitarios. Mientras las modernizaciones educativas en los estados nacionales se han promovido como políticas de arriba hacia abajo; del otro, los actores universitarios (estudiantes, profesores) han denunciado tales políticas como ajenas a las demandas y requerimientos propios de unas institucionalidades fundadas en dos principios que les son consustanciales: la excelencia básica en sus tres tareas fundamentales (la investigación, la enseñanza y la extensión) y su relación con la sociedad.*

*Una tensión que es parte de los problemas políticos y socio-económicos del continente y del país, por lo que requiere nuevas propuestas teóricas y de método en los enfoques históricos.*

**Palabras clave:** universidad, reformas, América Latina, heurística, Colombia, protestas.

Rhec No. 8, 2005, pp. 177-188

# A HEURISTICS FOR THE STUDY OF THE HISTORY OF REFORMS AND CONFLICTS IN THE LATIN AMERICAN UNIVERSITY

Álvaro Acevedo Tarazona  
Universidad Tecnológica de Pereira

## ABSTRACT

*Since the manifesto of Córdoba (1918) the history of advanced education in Latin America and in Colombia has been constructed from a double perspective: on the one hand, the origin and modernization of university projects enhanced by national states and on the other hand the demands of reform of university movements. While educational modernization in national states has been promoted as a top down policy, the university actors (students and professors) have denounced such policy as foreign to the requirements of the institution grounded on two principles which are inherent to it: basic excellence in its three fundamental tasks: research, teaching and extension and its relation to society, an aspect which is part of the political and socio-economic problems of the continent and the country, which therefore requires new theoretical perspectives and a method on historical approaches.*

**Key words:** *university, reforms, Latin American, heuristics, Colombia, protests.*

## La historia de la educación

La historia de la educación superior colombiana ha construido en los últimos años un acervo de experiencias de investigación hacia la conformación de un escenario temático dentro de la disciplina de la historiografía. Pero, qué es y cómo estudiar la historia de la educación superior en Colombia y en América Latina, no son preguntas que se hayan decantado en el ámbito de una reflexión teórica y de método.

Si bien toda disciplina se caracteriza por la capacidad que adquiere en el tiempo de madurar y estabilizar un lenguaje para crear un objeto de conocimiento, en el caso de la historiografía no hay un acuerdo para salir de este terreno movedizo. El problema tiene que ver con la cualidad del “objeto” de investigación llamado HISTORIA. Por un lado, la historia (*historie*) es un instituyente de lo social histórico o modo en el que cada individuo realiza su ser como tiempo (no estaremos cuando acontezca la muerte<sup>1</sup>), del otro, la historia (*geschichte*) como conocimiento de ella y la historia (*historik*) para asignar la actividad cognoscitiva o el proceso de investigación de lo histórico es lo que propiamente constituye el objeto de conocimiento o disciplina<sup>2</sup>.

Pero si la realidad de un objeto de investigación llamado historia expresa esta anfibia (la naturaleza de lo histórico y el objeto propiamente que lo distingue de otras parcelas de la realidad) que impide o hasta el momento no ha permitido construir un lenguaje especializado, el corpus de teorías o conceptos de la historia (conceptos operativos instrumentos heurísticos) tampoco es lo suficientemente apropiado para explicar los procesos históricos. En la actividad cognoscitiva de un posible objeto (la sociedad) el historiador se enfrenta a la ambigüedad de explicar un estado social determinado dentro del conjunto de la experiencia humana, un sector o tema en este conjunto (historia de la educación, historia política, historia económica) y un ámbito histórico (localidad, región, país, continente) de este conjunto y sector.

La historia de la educación es un sector o tema dentro de este inasible “objeto” de investigación llamado HISTORIA. ¿Pero qué es la educación? Aquí el problema tampoco es menos ambiguo si se tiene en cuenta que la educación – en el caso de tomar partido– es toda acción para modificar la conducta humana hacia un estado de perfección o de máxima realización personal (educabilidad) que, por supuesto, es inacabado<sup>3</sup>. Pero para llevar a efecto tal acción se debe enseñar objetos reales de saber (enseñabilidad) mediante actividades, operaciones concretas (didácticas). Un propósito al cual le antecede la intención de un querer hacer, que se entiende como pedagogía o espacio aleatorio donde

circulan encuentros y desencuentros, se gestan polifonías, pero, antes que nada, se asume la capacidad de pensarse a sí mismo y al otro<sup>4</sup>. Sin la pedagogía no es posible la dirección y adecuación educativa, pero ella (la pedagogía) trasciende el espacio escolar para ser componente esencial de la cultura.

¿Qué es entonces la historia de la educación? Con el ánimo de promover una hipótesis de trabajo desde la heurística propia de los conceptos hasta las técnicas, métodos y fuentes de investigación, la historia de la educación podría definirse como la historia de aquellas acciones que se dirigen a modificar la conducta humana a través de la enseñanza de objetos reales y la puesta en ejecución de actividades, operaciones concretas, prácticas (didácticas) para alcanzar tal fin, tanto en los espacios formales (la escuela, la universidad) como en los no formales.

En las acciones tendientes a la modificación de la conducta humana están implícitas las intenciones de un querer hacer (pedagogía) en el que circulan encuentros y desencuentros. Como una acción que se concreta en el tiempo, la historia de la educación también da cuenta de los procesos asociativos (organizaciones, instituciones) que se materializan, pero también de las condiciones sociales, políticas, económicas, en los que se gestan y desenvuelven los fines y voluntades de dichas asociaciones. Tanto las relaciones de encuentro o desencuentro como las adecuaciones educativas gravitan alrededor de una masa aplastante o agujero negro que no se ve, pero cuya presencia e influjo es inevitable. Esta masa constituye los símbolos, discursos, escrituras, imágenes, conceptos que no son inocentes, que están cargados de ideologías, relaciones de poder, y que transversalizan todo tipo de relación y de acción.

La historia de la educación no puede estar escindida de las relaciones sociales y de producción, de las tensiones y conflictos políticos, de los discursos y aparatos ideológicos, como tampoco de las representaciones (símbolos, imágenes, ideas o conceptos) que se hacen presentes en la sociedad y de aquellas del saber científico de las disciplinas<sup>5</sup>. La pedagogía y la didáctica, inscritas en la acción educativa, tampoco están escindidas de las condiciones propias e imperantes de un estado social.

La limitación más seria de la producción historiográfica en el sector educativo tiene que ver con dicha escisión. El estudio de un proyecto institucional escolar o universitario en el marco del estado social en el que se gesta y desarrolla mostrará resultados distintos de otro que desconozca las relaciones entre acción educativa y entretejido político, social, económico.

No hay intenciones y menos acciones neutras para llevar a los individuos hacia un estado de alteración, cambio de conducta o perfectibilidad de la con-

dición humana. Pero cuando se desconoce este carácter de no neutralidad de la acción educativa, las historias que se constituyen adquieren un sesgo analítico. Es el caso de los estudios de los conflictos y reformas en la universidad latinoamericana.

### **Una heurística para la historia de las reformas y conflictos en la universidad latinoamericana**

Si se asume la heurística como la búsqueda para allanar un camino mediante teorías, métodos y técnicas de indagación, de descubrimiento, el horizonte de una reflexión acerca de los temas y problemas de la historia de la educación –entre ellos los de las reformas y conflictos de la universidad latinoamericana– debería tener en cuenta:

- a) Los fines asociativos de las organizaciones e instituciones que dirigen la acción educativa gravitan sobre una esfera de relaciones sociales, productivas, de poder y de representaciones tanto de la cultura como del dirigir propio de las disciplinas. Es común encontrar en las historias institucionales los referentes a una serie de prejuicios que de contera rematan los análisis antes del propio conducir de la investigación. Las historiografías apoloéticas o condenatorias son comunes, lo mismo que las presunciones de que todo pasado fue mejor o la exaltación de visiones partidistas, símbolos o ideologías.
- b) La acción educativa se enmarca en la política pública de los estados nacionales. Los fines educativos se corresponden con los gobiernos, grupos de poder o partidos políticos que actúan en la escena pública. A veces los estudios de la historia de la educación se deslindan de esta perspectiva dejando al garete de las “grandes personalidades” o “visionarios” el protagonismo de las iniciativas y concreciones.
- c) Es obvio que las relaciones de encuentro y desencuentro entre los individuos trasciende la escuela, la universidad, para incorporarse a un espacio mucho más amplio: la cultura. Desde la educabilidad, la enseñabilidad, las relaciones pedagógicas, la didáctica, pasando por las orientaciones profesionalizantes, investigativas de las asociaciones educativas hasta las voces contestatarias o disidentes de tales adecuaciones educativas hay una poderosa influencia de la cultura. La intención y adecuación educativa no es solo el resultado del dirigir de una cultura letrada o de representaciones objetuales de las disciplinas, sino también de los símbolos, imágenes y representaciones en la vida cotidiana o el saber común. Los motivos, móviles de los educandos entran en comunión, disidencia o reelaboración con el saber propio de la escuela. No por leer a Marx y Engels, los catecismos

marxistas o acceder a una cultura letrada en general, los individuos dejarán atrás las cargas simbólicas y comportamientos de sus tradiciones y creencias. Es el caso de las protestas estudiantiles de los años sesenta y setenta en Colombia y América Latina en las que se compartieron ideologías por alcanzar una sociedad más justa e igualitaria, pluralista, junto a posiciones autoritarias y excluyentes, como fue el caso del elitismo asumido tanto por la derecha como por la izquierda<sup>6</sup>. De uno y otro lado, los “ilustrados”, llenos de saber libresco, se sintieron con el derecho de conducir a la sociedad.

- d) El dirigir educativo se concreta y materializa en el entretejido propio de lo regional, lo nacional, pero también en la red de los influjos externos<sup>7</sup>. No se podría explicar el esfuerzo modernizador educativo con base en una racionalidad instrumental y propósitos agroexportadores en los siglos XIX y XX en América Latina sin reconocer el juego de relaciones desiguales de trabajo, producción de conocimiento (ciencias y tecnologías) entre el norte y el sur, por utilizar una clasificación taxonómica. Manifiestos como el de Córdoba (1918) o las protestas y movimientos estudiantiles de los años sesenta no podrían ser explicados en la historia de la educación sin las influencias externas de la política o la economía como la Gran Depresión, la Guerra Fría, la revolución cubana (1959), la revolución cultural del siglo XX (Mayo del 68), los imperialismos norteamericano y soviético.
- e) Los movimientos y protestas estudiantiles requieren de teorías y modelos teóricos que expliquen el tipo de acción colectiva que se hace visible en la esfera educativa. Las teorías son imprescindibles en la construcción de modelos conceptuales para explicar realidades que adquieren sus propias connotaciones en un estado social determinado, pero también de aquellas que con el discurrir del tiempo se transforman. De la misma forma que los ideales o ideas educativas cambian, las motivaciones y móviles de la acción social colectiva. La tensión entre las teorías y los modelos conceptuales se resuelve en la propia práctica investigativa a la manera de un método hipotético deductivo en el que las teorías entran en confrontación con las propias realidades estudiadas. Categorías como “clase” para definir el tipo de protesta de los estudiantes por fortuna hoy están superadas, o aquellas referidas a las condiciones materiales como el determinante de la acción social colectiva. Hoy se reconoce que las acciones colectivas que crean identidades son también el resultado de aspiraciones políticas, demandas a la participación ciudadana o reconocimientos a la indignación moral, lo cual significa que un amplio espectro de teorías y métodos se han incorporado al análisis de las propias realidades de la acción social colectiva, entre ellas a las nuevas formas de protesta y a los nuevos movimientos sociales (ambientalistas, de género).

El estudio de las acciones en la educación superior y de los movimientos estudiantiles en Colombia y su comparación con otros de América Latina, sugieren las siguientes hipótesis de trabajo:

- a) Las acciones en la educación superior en los siglos XIX y XX en América Latina han provenído de la lógica de la racionalidad instrumental (cálculo entre medios y fines; no diálogo entre la razón y el sujeto, la razón y la tradición) para incidir en la esfera productiva, pero sin preguntarse por el tipo de educabilidad y enseñabilidad que se requiere en naciones como Colombia y otras del continente –sino la mayoría– carentes de reciprocidad entre educación y cultura ciudadana, educación y multiculturalismo. No es que se niegue la imperiosa necesidad de crear modos de producción que propendan por la justicia como equidad, pero cuando las intenciones y actuaciones de los procesos educativos solo se dirigen hacia el desarrollo material con base en la ciencia, la técnica y la tecnología sin preguntarse y dirigir acciones hacia el auténtico progreso cultural (entiéndase perfectibilidad de los más altos valores del largo y caro proceso de hominización), no es posible construir sociedad civil; una profunda contradicción en las sociedades latinoamericanas que se ha denominado modernización sin modernidad. Lo que quiere decir que los atributos fundamentales de la modernidad (la pretensión de ser libres e iguales) han perdido la dimensión y el sentido revolucionario en los accidentados e inoperantes procesos de construcción de los Estados-nación en América Latina. Un análisis cuidadoso a los proyectos educativos en la segunda mitad del siglo XX en Colombia y otros países de América Latina mostrará que sus orígenes, gestaciones y desenvolvimientos se correspondieron con la estrecha lógica de la racionalidad instrumental, lo cual hace que la agenda educativa aún esté por construirse sobre cinco principios inherentes al desarrollo cultural de los pueblos: inclusión educativa, construcción de sociedad civil, valoración y respeto de lo público como base de diálogo e interacción con el Estado, desarrollo de competencias para la construcción de lo público y reconocimiento de la acción social colectiva como principio esencial en un Estado de derecho<sup>8</sup>.
- b) La ausencia de políticas públicas educativas concertadas con todos los actores de la sociedad ha creado una dinámica de actuaciones de arriba hacia abajo. La educación ha sido pensada desde y por el Estado con el único propósito de alcanzar la revolución científica y tecnológica de otras latitudes y contextos, pero sin preguntarse por el tipo de adecuación educativa que se requiere en el propio contexto. La mayoría de los proyectos educativos universitarios de mediados del siglo XX en Colombia, por citar un ejemplo, se constituyeron como híbridos profesionalizantes para una educación

de ingenieros y técnicos que incidiera en el relegado aparato productivo industrial del país, pero muy pocos de estos híbridos ni siquiera –por lo menos en este modelo profesionalizante– dirigieron las acciones educativas hacia la perfectibilidad del potencial productivo de la nación colombiana: la agricultura y piscicultura. El modelo educativo profesionalizante de Colombia y América Latina en general creó cuadros para insertarse en las nacientes infraestructuras de bienes de servicios y de consumo. Lo que en otras palabras significó crear los cuadros educativos para el primer empleador, el Estado, y en segundo lugar para la empresa privada, hoy ni siquiera bien remunerados como en su momento sí lo fue ante la escasa oferta de mano de obra calificada. Este modelo profesionalizante copiado de otras latitudes –El Plan Básico de Educación Superior de los años sesenta y setenta, entre otros– fue el caldo de cultivo para que los estudiantes protestaran de forma violenta en aquellas épocas denunciando la caricaturización del modelo universitario norteamericano ante el estéril reformismo y la redefinición de la política educativa de Estados Unidos hacia América Latina (América para los americanos), trazada en Punta del Este, Uruguay en 1961, e inscrita en un programa más amplio de la política Kennedy llamado Alianza para el Progreso<sup>9</sup>.

- c) La cultura política de una educación para lo superior ha creado un escenario de exclusión que tiene profundas raíces desde la etapa colonial hasta nuestros días, así las condiciones socio-políticas y económicas hayan variado en este decurso. Esta es la tercera y última hipótesis en este escrito, consecuencia de las dos primeras. Desde que el criollismo<sup>10</sup> –término de profundas raíces identitarias y políticas en América Latina<sup>11</sup>– se constituyó en la época colonial como una connotación de casta para diferenciar a los hijos de españoles nacidos en América de la sociedad de color (indios, afros, mestizos, mulatos, zambos), la construcción de una sociedad excluyente y desigual, de hecho, fue el corolario del frágil equilibrio administrativo del Estado español en América Latina y de las continuas demandas –segunda mitad del siglo XVIII, luego de las reformas borbónicas– que hicieran los hijos de españoles nacidos en América ante el monarca por el trato desigual en las representaciones políticas y el acceso a los cargos burocráticos más importantes (la primera etapa de la revuelta comunera en el virreinato de la Nueva Granada es expresión de este descontento). La corriente de ilustración en América Latina, a la que solo accedió una parte minoritaria de esta población privilegiada, no fue otra cosa que la expresión de este escenario profundamente desigual y excluyente en las sociedades coloniales de este continente. Posterior al reformismo borbónico en América Latina, los estudios sobre el criollismo en América Latina dejan ver una sociedad cargada de intereses frente al denominado proceso coyuntural de la independencia,



que arranca en 1808 con la crisis política de España. Pero lo que antes era analizado como una causa, hoy se reconoce más como un momento de profundas contradicciones entre las viejas y nuevas concepciones políticas. Es cierto que la coyuntura de la independencia hizo entrar a América Latina en la senda de la modernidad pero no creó ni las nacionalidades ni las libertades. Tesis desarrollada por François-Xavier Guerra en su libro *Modernidad e independencias*<sup>12</sup> y que comparte John Lynch en su libro *América Latina, entre colonia y nación*, cuando sostiene que las raíces hispanoamericanas de la independencia respondieron antes que cualquier cosa a intereses de ciertos grupos dominantes y luego a ideas –ideas que no siempre, sino la mayoría de las veces, no se correspondían con el sentido expuesto y defendido por el pensamiento ilustrado de Europa<sup>13</sup>–. Lo que a la postre significó la independencia pero no una revolución social y política<sup>14</sup>. De la colonia a la república no fue más que el pase de manos en el control del aparato estatal –entre ellos las adecuaciones educativas– pero no una transformación de las representaciones excluyentes de la sociedad que supuestamente se habían derrumbado con la independencia. El manifiesto de Córdoba (1918) es claro en sus clamores por derrumbar las viejas estructuras que han lastrado la educación superior hasta convertirla en un ghetto de privilegios heredados. Es la misma denuncia que se va a encontrar en las protestas estudiantiles por toda América Latina durante el siglo XX. La denuncia de una educación de espaldas a la sociedad y sustentada en cinco exigencias básicas: autonomía (cogobierno), antiimperialismo, perfeccionamiento de la calidad educativa científica, técnica y tecnológica, libertad de cátedra y reforma. Lo paradójico –y esta es la inflexión de la hipótesis– es que los estudiantes de los años sesenta y setenta, imbuidos de este clamor continental, asumieron el mismo comportamiento de sus antecesores al proponer un ideal de revolución –el ascenso del hombre nuevo– por una sociedad más justa e igualitaria con base en los principios y dogmas que circulaban en ese momento. Iluminados por los principios de la senda hacia el camino correcto y cabalgando en el lomo de la historia, los estudiantes de esta generación no se preocuparon por preguntarle al “pueblo” –del cual se consideraban sus adalides– sí querían o no querían esta revolución, con tintes totalitarios –la dictadura del proletariado– y expresiones mesiánicas, como en su momento lo señalaron dos intelectuales inmensos que hoy se han ido: Rafael Gutiérrez Girardot<sup>15</sup> y R. H. Moreno Durán<sup>16</sup>. Es evidente que en Colombia no ha habido una revolución educativa, pese a tanto diagnóstico y reformismo. Es cierto que se ha avanzado en cobertura (más en la educación básica y media), pero más que baremos o indicadores, lo que se requiere es una transformación de las representaciones que de hecho hoy hacen de la educación otro escenario de exclusión y desigualdad como consecuencia de la falta de políticas en el mediano y largo plazo.

### **A manera de cierre**

No hay un sistema único de universidad en América Latina, de la misma forma que no hay una sola vía de explicación de la historia de sus reformas y conflictos. Cada país de América Latina adaptó y construyó modelos propios de universidad según su realidad política, social y económica. Las reformas y conflictos siguen una dinámica propia según estas realidades.

La dirección y adecuación educativa debe ser explicada en una dinámica de relaciones de poder y de conflicto, de incorporación o de creación de teorías y modelos, de comprensión de las distintas formas de sociabilidades académicas y culturales de sus élites y grupos contestatarios. La historia de estos procesos políticos y culturales que inciden en la universidad debe ser asumida en una perspectiva comparada con el propósito de reconocer estas dinámicas, pues, sucede que la historia de las universidades, a veces, se estudia como un sistema aislado, desconectado del entorno local, nacional y global. También suele ocurrir que estas historias se construyen únicamente desde procesos descriptivos sin incorporar tendencias de análisis, teorías o modelos heurísticos que faciliten la comprensión de las particularidades en un conjunto de problemas compartidos por las diferentes historias nacionales de un área o región de América Latina.

## NOTAS

1. Para esta reflexión de la conciencia histórica se recomienda: ZEMELMAN, Hugo (2002): *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento*. España, Anthropos-El Colegio de México.
2. ARÓSTEGUI, Julio (1995): *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, Crítica, pp. 22-23.
3. ZAMBRANO, Armando (2002): *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, pp. 43, 49, 50-53.
4. *Ibíd.*, pp. 16, 19, 22, 31, 36.
5. ZAMBRANO, Armando (2005): *Pedagogía, didáctica y saber*. Bogotá, Magisterio, pp. 58-61
6. Sobre estas posiciones, véase: ACEVEDO TARAZONA, Álvaro. (2004): *Modernización, conflicto y violencia en la universidad en Colombia*. Bucaramanga, UIS; ARCHILA, Mauricio (2003): *Idas y venidas, vueltas y revueltas: Protestas sociales en Colombia, 1958-1990*. Bogotá: ICANH-CINEP.
7. Véase al respecto la investigación de: VOLPI, Jorge. (2001): *La imaginación y el poder: una historia intelectual de 1968*. México, Era.
8. Estos principios básicos son parte de la agenda expuesta por Guillermo Hoyos Vásquez en un texto titulado: "Elementos para una teoría discursiva de la pedagogía a partir del pensamiento de Jürgen Habermas.
9. KALFON, Pierre (1997): *Che. Ernesto Guevara: una leyenda de nuestro siglo*. Barcelona: Plaza & Janés, pp. 353-360.
10. ACEVEDO TARAZONA, Álvaro (2005): "Sincretismos, identidades e independencias en América Latina: el largo camino hacia la nación". En: *Estudios Históricos Regionales* (Revista en edición de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Tecnológica de Pereira).
11. Al respecto se ha dicho lo siguiente: "Un aspecto que parece importante en la toma de conciencia del criollo, sobre todo a partir del siglo XVIII, es el reconocimiento de su propio espacio como clave de su identidad frente al europeo, aunque, como ha estudiado Lavallé, este espacio sea limitado, muchas veces centrado en las grandes ciudades, o mitificado por su identificación con el Paraíso, en una recreación literaria e imaginaria del territorio y la naturaleza, sin demasiados conocimientos geográficos. Estos llegarían de forma paradójica por el impulso dado por la Corona en el siglo XVIII a los viajes y expediciones de exploración de las colonias americanas, en su intento de reordenación política y económica del espacio a través de las reformas ilustradas, y con la emergencia de pequeñas comunidades científicas locales, uno de cuyos principales intereses va a ser precisamente el estudio del espacio y la naturaleza de su país"; véase: SOTO ARANGO, Diana; PUIG-SAMPER, Miguel Ángel y GONZÁLEZ-RIPOLL, María Dolores (1999): *Científicos criollos e ilustración*. Madrid-Bogotá, Doce Calles-Rudecolombia-Colciencias, pp. 10-11.
12. GUERRA, François-Xavier (2000): *Modernidad e Independencias: Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
13. En un comienzo, por ejemplo, la libertad exigida por los criollos no fue la libertad del poder colonial; en el caso de la igualdad, ésta fue asumida como un principio y privilegio incuestionable para los criollos, pero no para el conjunto de la sociedad.
14. LYNCH, John (2001): *América Latina: entre colonia y nación*. Barcelona, Crítica, pp. 152-164.
15. MORENO DURÁN, R. H. (2003): "Los intelectuales, entre la rebelión y el terrorismo: Sastre vs. Camus, cincuenta años después". En: *UN*, No. 49 (agosto).
16. GUTIÉRREZ GIRARDOT, Rafael (1986): "Universidad y sociedad". En: *Argumentos*, Nos. 14-17 (enero-agosto).

Rhec No. 8, 2005, pp. 177-188

## BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO TARAZONA, Álvaro (2004): *Modernización, conflicto y violencia en la universidad en Colombia*. Bucaramanga: UIS.
- ACEVEDO TARAZONA, Álvaro (2005): "Sincretismos, identidades e independencias en América Latina: el largo camino hacia la nación". En: *Estudios Históricos Regionales* (Revista en edición de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Tecnológica de Pereira).
- ARCHILA, Mauricio (2003): *Idas y venidas, vueltas y revueltas: Protestas sociales en Colombia, 1958-1990*. Bogotá: ICANH-CINEP.
- ARÓSTEGUI, Julio (1995): *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- CHARTIER, Roger (1996): *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- (2000): *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DEAS, Malcolm (1993): *Del poder y la gramática y otros ensayos sobre historia, política y literaturas colombianas*. Bogotá: Tercer Mundo.
- DUBY, Georges (1992). *La historia continua*. Madrid: Debate.
- ELIAS, Norbert (1994): *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura.
- (1994): *Teoría del símbolo. Un ensayo de antropología cultural*. Barcelona: Ediciones Península.
- GINZBURG, Carlo (1994): *El queso y los gusanos*. 3ª ed. Barcelona: Muchnik.
- GUERRA, François-Xavier (2000): *Modernidad e Independencias: Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GUTIÉRREZ GIRARDOT, Rafael (1986): "Universidad y sociedad". En: *Argumentos*, Nos. 14-17 (enero-agosto).
- HOBSBAWM, Eric (1998): *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica-Grijalbo.
- (1999): *Gente poco corriente: Resistencia, rebelión y jazz*. Barcelona: Crítica.
- KALFON, Pierre (1997): *Che. Ernesto Guevara: una leyenda de nuestro siglo*. Barcelona: Plaza & Janés.
- LEAL BUITRAGO, Francisco (1981): *La frustración política de una generación: La universidad colombiana y la formación de un movimiento estudiantil, 1958-1967*. En: *Desarrollo y sociedad*, No. 6 (Julio)
- LYNCH, John (2001): *América Latina: entre colonia y nación*. Barcelona: Crítica.
- MORENO DURÁN, R. H. (2003): "Los intelectuales, entre la rebelión y el terrorismo: Sartre vs. Camus, cincuenta años después". En: *UN*, No. 49 (agosto).
- SOTO ARANGO, Diana; PUIG-SAMPER, Miguel Ángel y GONZÁLEZ-RIPOLL, María Dolores (1999): *Científicos criollos e ilustración*. Madrid-Bogotá, Doce Calles-Rudecolombia-Colciencias.
- VOLPI, Jorge. (2001): *La imaginación y el poder: una historia intelectual de 1968*. México: Era.
- ZAMBRANO, Armando (2002): *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- (2005): *Pedagogía, didáctica y saber*. Bogotá: Magisterio.