

DECISIONES CURRICULARES, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y MODOS DE EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD. CONOCIMIENTO Y PODER EN JUEGO.

Prof. Dra. Beatriz Checchia

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - UCES (Argentina)
bhecchia@uces.edu.ar

Prof. Charlie Palomo

Universidad Nacional de Tres de Febrero - UNTREF (Argentina)
chpalomo@untref.edu.ar

Conocimiento y poder se cruzan y entrecruzan en ese tejido institucional llamado universidad. Se juegan y se ocultan en las decisiones curriculares, pedagógicas y evaluativas. Están. Aunque no sean fáciles de ver. Cada actor (estudiantes, profesores, gestores) o sector dentro de la universidad actúa no sin olvidar sus intereses (que no exhibe necesariamente). Apoyado en elementos teóricos de Freire, Perrenoud y Morin, y dando continuidad a investigaciones de Maria Isabel Da Cunha, el presente trabajo llega a proponer un modelo de observación sistemática e integradora de prácticas tan cotidianas como constituyentes de la educación superior universitaria.

Palabras clave: *universidad; curriculum; prácticas pedagógicas; evaluación*

Del curriculum a la evaluación

Con el objetivo, a veces primario y en otras ocasiones derivado, de encontrar posibles estrategias de mejora, los estudios sobre las prácticas universitarias identifican actores y desagregan procesos. En especial el referido a la enseñanza-aprendizaje y los elementos contextuales intervinientes.

En esa línea, Da Cunha publica dos investigaciones (1996 y 1998) que se rescatan como punto de partida. De uno de esos informes se toma el perfil que hace de las formas de conceptualización del acto mismo de enseñar. Da Cunha (1998) caracteriza la propuesta de enseñanza tradicional como aquella que:

- El conocimiento es tenido como acabado y sin raíces, es decir, descontextualizado históricamente.
- La disciplina intelectual es tomada como reproducción de las palabras, textos y experiencias del profesor. Consecuentemente el mejor alumno es el que reproduce –con la mayor fidelidad- lo que ya fue dicho y escrito.
- Hay un privilegio que es la memoria. Se valoriza la precisión y la seguridad.
- Se destaca el pensamiento convergente, la respuesta única y verdadera. No hay espacio para la creatividad. Lo nuevo es castigado y el error no es visto como una etapa del aprendizaje.

- En el curriculum, cada asignatura es concebida como un espacio propio de dominio de conocimiento que lucha por la cantidad de clases para poder dar toda la materia. No se admiten invasiones de otras asignaturas.
- El profesor es la principal fuente de información y se siente mal cuando no tiene las respuestas listas para sus alumnos.
- La investigación es vista como una actividad para iniciados fuera del alcance de los estudiantes de grado.

En una investigación que involucró dos instituciones y comparó estudiantes y profesores de carreras para la formación de profesionales libres, profesionales y semiprofesionales, Da Cunha (1996) mostró como las características del campo profesional se expresaban en el curriculum, las prácticas pedagógicas y la formas y fundamentos de la evaluación de esas carreras. El fomento de la reproducción, el desaliento de la creatividad, la visualización de los profesores como dioses detentores del conocimiento sagrado, las clases expositivas y las evaluaciones objetivas conforman un perfil determinado que se armoniza con una postura tradicional de la educación.

Según Villarroel (1995) en esta lógica el profesor centra su principal preocupación en la búsqueda de mecanismos que le garanticen que el alumno sabrá –cuando él termine su trabajo– lo que él sabe en naturaleza y calidad. Esto lo lleva a erigirse en este proceso en el principal referente del alumno, al cual hay que imitar y –lamentablemente en la mayoría de los casos– complacer. Esto último lo convierte en un ser poderoso frente a la indefensión del alumno, estableciéndose una relación de desigualdad dañina siempre para el logro de un conocimiento científico compartido. La iconografía ha realizado su contribución al registro de la situación tradicional (ver documento 3 en el Anexo): alumnos alineados, sin rostro, no se miran entre ellos sino al profesor, profesor de pie con la verdad en la mano y esclareciendo el mundo, todo presidido por los fundadores.

Morales y Landa (2004) afirman que la mayoría de los docentes en educación superior no poseen formación pedagógica, estos enseñan como les han enseñado a ellos y la evaluación se concentra en la mera memorización de la información.

Contraponiendo estos principios, la nueva propuesta de enseñanza es caracterizada por Da Cunha (1998) como aquella en la cual:

- Se toma al conocimiento a partir de la localización histórica de su producción o lo perciben como provisorio y relativo.
- Se estimula el análisis y la capacidad de componer y recomponer datos, informaciones, argumentos, e ideas. Hay una valorización del pensamiento divergente por ser condición de la creatividad.
- Se valoriza la curiosidad, el cuestionamiento exigente y la incertidumbre. La duda y el error, lejos de ser castigado, es parte integrante del proceso de aprendizaje.

- Se toma al conocimiento de forma interdisciplinar, proponiendo puentes entre ellos y atribuyendo significados propios a los contenidos en función de los objetivos sociales y académicos. Se disminuyen las fronteras entre las especialidades.
- Se entiende la investigación como un instrumento de enseñanza y la extensión como punto de partida y de llegada de la aprehensión de la realidad. La investigación expresa el sentimiento de búsqueda, de indagación que todo aprendizaje requiere.
- Se valorizan las habilidades socio-intelectuales tanto como los contenidos. Se exige a los estudiantes y profesores se involucren en los problemas de la práctica social.

En el estudio de Da Cunha (1996), en el debate de los contenidos, el profesor combina el trabajo didáctico y escucha sugerencias, respeta los tiempos del que aprende y no los del mercado (para el cual el tiempo es dinero¹), y considera al conocimiento como de dominio común constituyen los indicadores de la educación centrada en el sujeto que aprende.

Las decisiones de las prácticas universitarias lejos de ser de nivel exclusivamente técnico, ponen en juego las concepciones involucradas: conocimiento, ciencia, individuo, sociedad. “El análisis de estas características lleva a la comprensión de que hay un estatuto político-epistemológico que da soporte al proceso de enseñanza y aprendizaje que sucede en la práctica universitaria. Las decisiones de este nivel que aparentemente, podrían parecer estrictamente pedagógicas, están imbricadas en la decisiones sobre las formas de organización y distribución del conocimiento realizadas en la sociedad”, (Da Cunha, 1998, p. 14).

Desde la perspectiva no tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, la concepción del conocimiento preside las prácticas de la educación superior universitaria y cada profesor es considerado un articulador del conocimiento y la universidad misma es vista como un ámbito de producción de conocimiento.

Es decir, desde esta nueva dimensión la universidad es una de las grandes fuentes de creación y difusión de conocimientos y de competencias. Los fenómenos de globalización, las reformas económicas y la evolución que ha venido sucediendo en las sociedades y en las instituciones, hacen que las universidades se vean en la necesidad de adaptar e innovar sus procesos para adecuarse a las nuevas y siempre cambiantes condiciones del contexto, cumpliendo con sus renovadas misiones y convirtiéndose a su vez, en organizaciones que aprenden de su propio desempeño.

“La universidad, principal institución de producción y distribución de conocimiento, ha sido también el lugar de reproducción de los modos de hacer ciencia, no siempre explicitados entre aquellos que se ocupan de ella. Es posible que ese modo, muchas veces, no llegue tampoco a ser conscientemente elegido; parece que él está dado, como algo inherente a su propia naturaleza”, (Da Cunha, 1998, p. 17-18).

¹ En la lógica del mercado, el tiempo es dinero y ese tiempo es el que marca el ritmo. Por ejemplo, en el proceso conocido de internacionalización de la educación superior, la modificación de los tiempos, la estandarización de los contenidos y el olvido de las particularidades es una situación visible: ver documento 4 en el Anexo.

En una perspectiva clásica el profesor es el que controla la puerta de acceso al lugar reservado del conocimiento y la institución su figura legal. En esta perspectiva la función del profesor se reduce a ser el custodio del acceso y la permanencia en la casa sagrada de altos estudios. “Hasta aquí, la misión de la universidad era la guarda y transmisión del saber, como condición para el orden y la civilización. Eminentemente selectiva, se enorgullecía de pocos alumnos y de la alta calidad de sus intelectuales y eruditos. Era la casa del intelecto, la *Torre de Marfil* de una cultura fuera del tiempo”, (Teixeira, 98).

En el ejercicio de este control, la evaluación es un instrumento de preferencia. Una evaluación correspondiente con este modelo según Perrenoud (2008) estigmatiza la ignorancia de algunos para exaltar la excelencia de otros. “Tarde o temprano, evaluar es crear jerarquías de excelencia, en función de las cuales se decidirán el progreso en la trayectoria escolar, la selección para ingresar en la enseñanza secundaria, la orientación hacia distintas modalidades de estudio, la calificación para ingresar al mercado de trabajo y a menudo la obtención efectiva de trabajo”, (Perrenoud, 2008, p. 7). Siguiendo a Perrenoud (2006) evaluar como experiencia tradicional es evaluar según todas las apariencias de la imparcialidad, la seriedad, el rigor comprensivo (ser severo pero justo y a veces indulgente) y servirse del sistema de evaluación para obtener la cooperación de los alumnos y su respeto del contrato didáctico.

Ahora bien, ¿por qué no se instala definitivamente en los espacios académicos la gran pregunta sobre qué necesidades tienen nuestros estudiantes para ir autoevaluándose y seguir avanzando en la construcción de su propio recorrido de aprendizaje? Los requerimientos sobre la práctica reflexiva están presentes en los aportes de varios expertos que promueven la innovación en la evaluación (Schön, Brockbank, McGill, Glasner, Brown, entre otros). Sin embargo, a la hora de observar instrumentos y actitudes que afloran en la cotidianeidad, los límites aún no se han desdibujado para posibilitar el debate sobre las huellas que deja una instancia repetitiva antes que creativa, sumativa antes que formativa.

De las tensiones a la práctica reflexiva de la evaluación

En las prácticas del profesor subyace una manera de concebir a la ciencia. Dado un profesor se puede inferir una forma de ver a la ciencia. O dada un concepto de ciencia se puede inferir un profesor con determinadas prácticas.

Sintetizando a Morín (1997), Lyotard (1987) y Souza Santos (1995) al referirse a la ciencia moderna: ésta se fundó en la idea de objetos observables y explicables a través del método experimental y a los procedimientos de verificación, más allá de juicios de valor del sujeto, y con el objetivo de descubrir las leyes universales que rigen la naturaleza, dejando de lado el accidente, lo aleatorio y lo individual ¿Y el sujeto investigando? “El sujeto es rechazado, como perturbación o como ruido, precisamente porque es indescriptible según los criterios del objetivismo”, (Morin, 1997, p. 65). Así la ciencia generaba un conocimiento de especialistas, disciplinario y disciplinado. Fundamentalmente dividiendo el saber común del saber científico.

Aquí juega un papel clave la tensión que sigue vigente entre investigación, saber y docencia. Al respecto, Scott (2008) afirma que con el telón de fondo del aumento de la compenetración de la investigación y la docencia (con elementos de divergencia, así como de convergencia), es posible identificar tres grandes motivos para mantener al menos una estrecha asociación entre dos dominios, incluso en los sistemas de educación superior de masas:

- La primera es que los académicos necesitan estar comprometidos con sus disciplinas para ser profesores eficaces, una razón tradicional que hay que desvelar cuidadosamente a la luz de la evolución constante de las configuraciones de la investigación y la docencia. Los buenos profesores deben transmitir a sus alumnos un estímulo intelectual, aunque la práctica contemporánea en materia de investigación no sea siempre atractiva desde el punto de vista intelectual.
- La segunda razón –intelectual- para mantener una vinculación definida entre la investigación y la docencia es el desarrollo de nuevas prácticas que superen los límites entre los dos dominios. Asimismo, la divulgación activa de los resultados de investigación requiere de estrategias de comunicación que vayan más allá de las conferencias y los seminarios y que se utilicen otras herramientas como los sitios web.
- La tercera razón es el impacto de la sociedad del conocimiento. Cada individuo se convierte, en cierta medida, en un trabajador del conocimiento (o, en todo caso, un actor inteligente). Quizás asistamos al nacimiento de una *nueva economía* en la que los dominios segregados (¿y privilegiados?) bajo la etiqueta de investigación o saber y docencia han perdido su especificidad (Nowotny, Scott y Gibbons, 2001).

De acuerdo a lo expresado por Rowland (2008), el problema inicial de explorar las relaciones entre docencia e investigación y resolver las tensiones entre ambas se ha convertido en el problema de intentar preservar, crear o recrear espacios para la indagación basados en el amor intelectual. Las virtudes de esos espacios son el refuerzo de los valores del riesgo, la ignorancia y la confianza, así como una menor necesidad de medir los resultados y medir la competitividad y la predictibilidad. Esta posición diferenciada tiene implicaciones inmediatas para la forma en que trabajamos con nuestros compañeros. No será una garantía de que los buenos profesores se conviertan en buenos investigadores, o viceversa, pero contribuirá a consolidar una cultura en que la investigación, la docencia y el aprendizaje puedan complementarse.

El error en la ciencia era considerado inaceptable. En las prácticas educativas tradicionales, los dispositivos tienden a identificarlo y excluirlo. Así la evaluación según Perrenoud (2008) se transforma en un recuento y sanción de errores, sin posibilidad de comprenderlos y trabajarlos.

De este modo, el reconocimiento de la ignorancia, gran paso para el trabajo requerido para el desarrollo intelectual, se somete a la idea de lo irreparable, que pulveriza cualquier posibilidad de cambio.

Según Da Cunha (1998) aquel paradigma epistemológico clásico definió una forma de enseñanza que era claramente observable en la lógica de construcción de los curriculums y en las prácticas áulicas. “El conocimiento, en la universidad, representa un espacio de poder, definiendo límites y propiedades para los que lo dominan. Cada individuo o departamento tiene una especialidad y así como respeta el campo del colega, reacciona cuando siente invadido su terreno de saber. Los títulos califican a las personas y permiten o impiden el ejercicio del conocimiento, definiendo profesiones y dividiendo papeles sociales, interfiriendo, de esta forma, en la organización económica de la sociedad”, (Da Cunha, 1998, p. 20). Y observable en la instrumentación de la evaluación en dos sentidos, siguiendo a Perrenoud (2008), asociada a la fabricación de jerarquías (así la nota es un mensaje anticipatorio de lo que puede suceder) y como certificación ante terceros al punto de servir como pasaporte (al mundo del empleo o a un nivel superior de formación).

En términos de evaluación, la propuesta de ruptura es la evaluación formativa. “La evaluación formativa debe forjar sus propios instrumentos, que van del test de referencia criterial, que describe de manera analítica un nivel de adquisición o de dominio, a la observación en situación de los métodos de trabajo, los procedimientos, los procesos intelectuales de cada alumno”, (Perrenoud, 2008, p. 15).

En términos de institución, Morin (1999) propone quebrar el ordenamiento departamental tradicional de conocimiento por la creación de nuevas facultades: Facultad de lo Humano, del Conocimiento o de los Problemas de la Globalización.

En términos de curriculum, Da Cunha (1996) señala que integrar es una invitación a la interdisciplina, esto es desclasificar el conocimiento en sus parcelas tradicionales, esto es: alterar las estructuras de poder.

Las diversas concepciones de la educación según los autores en la síntesis de Da Cunha (1998):

Autores	Oposiciones	
Paulo Freire	Concepción bancaria	Concepción libertadora
Pedro Demo	Enseñanza tradicional	Modernidad
Boaventura Souza Santos / Maria da Glória Pimentel	Paradigma dominante	Paradigma emergente
Elisa Lucarelli	Práxis repetitiva	Práxis inventiva

Se pueden agregar:

Autores	Oposiciones	
Alain Touraine (1996)	Educación clásica	Escuela del sujeto
Enrique Del Percio (2001)	Estado docente / Educación dominada	Sociedad educativa

“La contraposición de posiciones aparentemente antagónicas no significa que se pueda percibir la realidad en una perspectiva dual y estructuralista, o sea, que se dé de una manera o de otra”, (Da Cunha, 1998, p. 24). Esto es, que los modelos son claros en la teoría, y en la realidad institucional o áulica conviven rasgos de cada uno de los modelos. Por ejemplo, tomando la división de Bernstein de curriculum como colección y como integración, y dado un consenso en las virtudes del curriculum de integración, no es habitual encontrarlo en la realidad. En la investigación presentada por Da Cunha (1996) en cuanto al tipo de curriculum en los tres casos [cursos para formar para profesiones libres, profesiones y semiprofesiones] es del tipo colección, no hay casos de tipo integración. Pese a eso los profesores tienen idea (a veces sin mucha claridad) de las implicancias en la distribución del conocimiento y la organización del poder y las posibilidades de la integración.

Siguiendo a Bernstein (1974) la estructura de contenidos y de la organización curricular por sí sólo ya manifiesta una posición teórica de concepción de conocimiento y revela tanto una percepción de ciencia como la forma por la cual la civilización la produce y consume. “A pesar de la producción crítica sobre la educación contemporánea, no se ha conseguido hacer avanzar la práctica de organización de currículos con otra forma que no sea la tradicional”, (Da Cunha, 1996, p.15).

La educación y los componentes señalados (curriculum, prácticas pedagógicas, evaluación) están atravesadas por la sociedad de la que emergen y son expresiones de su organización general así como de su elección de sistema de distribución de poder y conocimiento. “El espíritu y la organización de una sociedad se manifiestan con la mayor claridad en sus reglas jurídicas y programas educativos”, (Touraine, 1998, p. 273).

De los saberes necesarios al profesor “requerido”

Las propuestas de formas alternativas de educación, que reciben como se ha señalado diversos nombres según los autores pero similares propósitos, lejos de plantear menores compromisos conllevan la responsabilidad de asumir una gama de responsabilidades y exigencias. En términos de Elliott Jaques (2000), ese interjuego entre “formal”, “presunto”, “existente” y “requerido”. Desde estas ideas previas, se toman las listas de requerimientos planteadas por Paulo Freire, Edgar Morin y Philippe Perrenoud.

Según Freire (1999) enseñar exige: rigurosidad metódica, investigación, respeto a los saberes de los educandos, criticidad, estética y ética, corporización de las palabras por el ejemplo, riesgo, aceptación de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación, reflexión crítica sobre la práctica, reconocimiento y asunción de la identidad cultural, conciencia del inacabamiento, reconocimiento del ser condicionado, respeto de la autonomía del ser del educando, buen sentido, humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores, aprehensión de la realidad, alegría y esperanza, la convicción de que el cambio es posible, curiosidad, seguridad, competencia profesional y generosidad, compromiso, comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, libertad y autoridad, toma consciente de decisiones, saber escuchar, reconocer que la educación es ideológica, disposición para el diálogo, querer bien a los educandos.

Morin (2001) lo expresa en términos de saberes necesarios para la educación del futuro: I) Conocer lo que es conocer (no se puede considerar al conocimiento como una herramienta cerrada y se debe afrontar el error y la ilusión). II) Conocer en su contexto y su conjunto (enseñar los métodos para aprehender las relaciones y las influencias). III) Aprehender la unidad compleja de la condición humana (integrar lo desintegrado por las disciplinas) IV) Enseñar la identidad terrenal y la comunidad de destino de la humanidad en su conjunto (mostrar la historia sin ocultar las opresiones y las dominaciones). V) Comprender la enseñanza de las incertidumbres (enseñar los principios de la estrategia que permiten afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto). VI) Enseñar la comprensión (estudiar la incompreensión, sus raíces, sus modalidades y sus efectos) VII) Enseñar la ética del género humano (enseñar a comprender el desarrollo de las autonomías individuales, las participaciones comunitarias, y la pertenencia a la especie).

Según la síntesis de Perrenoud (2004) las nuevas competencias para estudiar: 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje (conocer la disciplina, partir de las representaciones y el error, construir secuencias, involucrar en la investigación). 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes (conocer las posibilidades de los alumnos, adoptar una visión longitudinal, relacionar las teorías subyacentes, hacer evaluaciones formativas periódicas de las competencias). 3) Elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación (Administrar la heterogeneidad, generar espacios amplios, trabajar las dificultades, desenvolver la cooperación). 4) Involucrar a los estudiantes en el aprendizaje y el trabajo (suscitar el deseo, negociar reglas y contratos, desarrollar la autoevaluación, ofrecer opciones de formación, favorecer el proyecto personal del estudiante). 5) Trabajar en equipo (elaborar un proyecto en común, dirigir grupos de trabajo, formar un equipo pedagógico, administrar crisis y conflictos). 6) Participar de la administración de la escuela (elaborar un proyecto institucional, administrar los recursos, coordinar alianzas, promover la participación). 7) Informar e involucrar a los padres (hacer reuniones, entrevistas, involucrar a los padres en la construcción de los saberes). 8) Utilizar las nuevas tecnologías (explorar nuevos programas, comunicarse a distancia, utilizar herramientas multimedia). 9) Afrontar los deberes y dilemas de la profesión (prevenir la violencia, luchar contra los preconceptos, construir reglas de convivencia, analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación, desarrollar la responsabilidad, la solidaridad y el sentido de justicia). 10) Organizar la propia formación continua (saber explicitar sus prácticas, establecer un programa de formación personal, negociar un proyecto de formación común con los compañeros, participar de la formación de los compañeros, ser actor del sistema de formación continua).

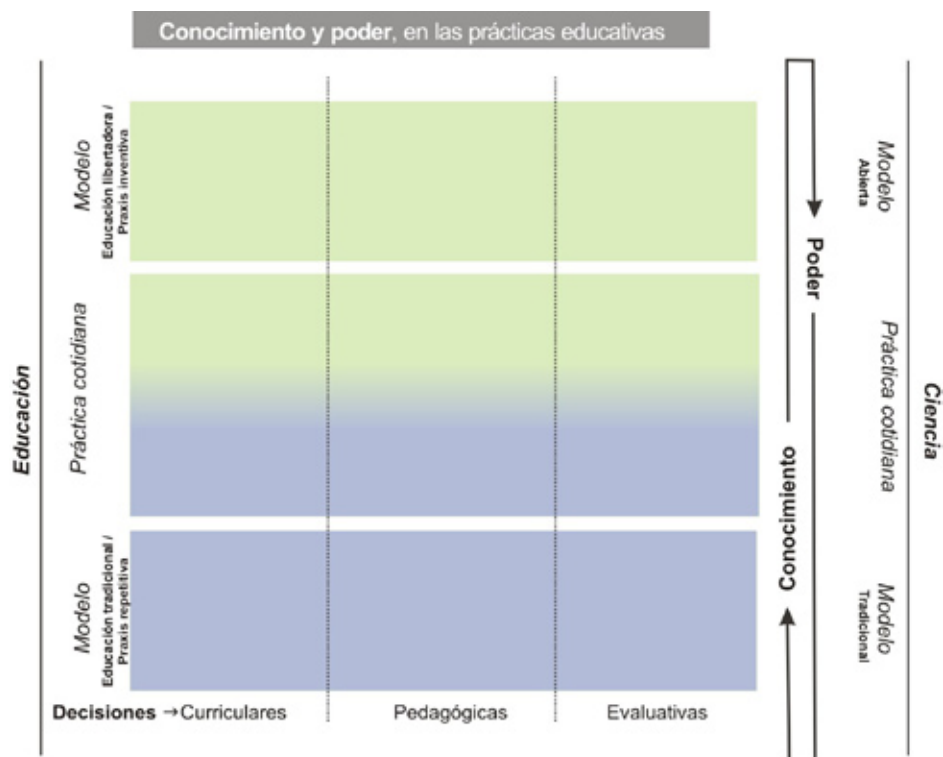
Sin pretensión de resumir la riqueza de estas demandas a la profesión docente, se puede marcar un centro (el sujeto que estudia) y una preocupación (facilitar el pensamiento y las condiciones del pensar). "...para asumir tales tendencias, o para colaborar en la construcción de asumir tales tendencias, o para colaborar en la construcción de una nueva utopía social deseable y posible, el curriculum universitario debe constituirse en una posibilidad para desarrollar una de las más complejas e importantes capacidades humanas: la capacidad de pensar", (Alba, 2006, p.18).

De aquellos profesores como dioses que señalaba la profesora Da Cunha al docente facilitador en la producción de conocimiento hay una gran distancia. No poco mediada por sentimientos personales y situaciones institucionales. Allí apunta Fernández al prologar a Lucarelli (2004) cuando señala tres fuentes de resistencia del profesor al asesoramiento pedagógico: el temor a destruir la legitimidad del conocimiento en el que es especialista por hacer espacio en su producción a la lógica de la formación; el temor a perder su posición de productor y la estima de la academia, quedando en el lugar de un repetidor del conocimiento producido por otros; la experiencia de haber advertido que la institución universitaria como tal ha perdido capacidad instituyente para sostener el ideario que fija su propio estatuto.

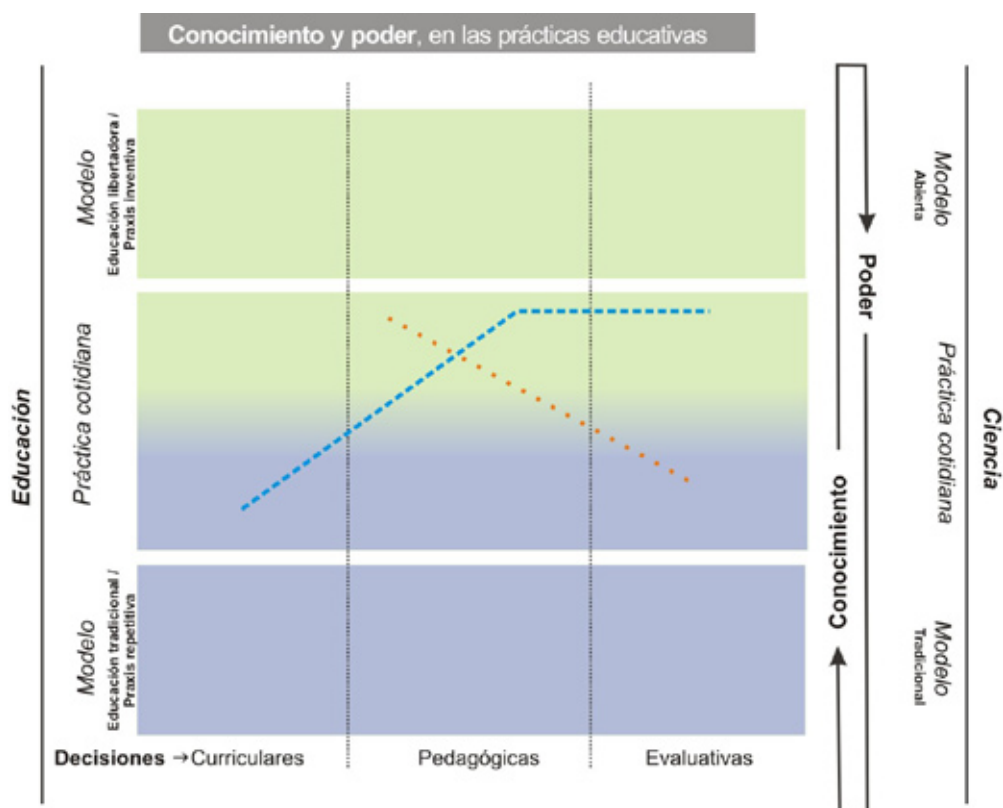
Según Ornellas (1995) El cambio no será posible si no existen los profesores encargados de conducir a los estudiantes en esa aventura intelectual. Ese es quizás el reto más agudo que las nuevas condiciones mundiales imponen a las universidades latinoamericanas. Es innecesario argumentar a fondo para comprender que con el fin de hacer frente a esos desafíos de concebir nuevas carreras y estructuras es imprescindible contar con profesores de nuevo tipo, que reúnan las mismas características de motivación para el trabajo intelectual: disciplina, curiosidad y formas novedosas de adquirir conocimiento.

Consideraciones finales

Las decisiones curriculares, pedagógicas y evaluativas son prácticas relacionadas. Forman un entramado en el cual pueden verse los hilos de la concepción y distribución del poder y el conocimiento. En los modelos teóricos la división aparece más clara que en las prácticas reales. Así se presenta este dispositivo de observación que podría ponerse a prueba en las realidades institucionales:



El diseño de observación puede ayudar a señalar continuidades en el modelo tradicional o el modelo alternativo en términos de currículum, pedagogía y evaluación. También puede individualizar continuidades entre prácticas tradicionales y prácticas alternativas: instituciones, profesores, estudiantes que se manejan por la zona celeste (tradicional) o verde (liberadora). Además puede ayudar a visualizar interrupciones en lo cotidiano: por ejemplo, sólo dos ejemplos entre muchos posibles, profesores con prácticas pedagógicas inventivas (zona verde) que al momento de evaluar recurren a dispositivos tradicionales (zona celeste), o instituciones con una organización curricular tradicional (zona celeste) que desarrollan prácticas pedagógicas más abiertas y procedimientos de evaluación formativa. La trayectoria anaranjada ilustra el primer ejemplo y la celeste, el segundo.



Más allá de esta propuesta y ciertamente de este artículo: ¿Por qué profesores convencidos de las desventajas de formas cerradas de organización del conocimiento insisten en prácticas tradicionales? ¿Por qué estudiantes resisten formas más autónomas de producción de conocimiento y se adaptan a dispositivos disciplinarios y disciplinadores? ¿Por qué las instituciones universitarias se muestran respetuosas de actores e instituciones externas priorizando intereses que no les son propios? ¿Cuáles son las concepciones y prácticas de la distribución del poder y el conocimiento que se juegan en estas situaciones anteriores? Son cuestiones que merecen ser estudiadas. Preguntas que la observación sistemática de la realidad puede transformar en respuesta.

Beatriz Checchia
Charlie Palomo
Diciembre 2010.-

BIBLIOGRAFÍA:

- Del Percio, Enrique. *La condición social*. Editorial Altamira. Buenos Aires, 2006.
- Da Cunha, Maria Isabel y Cavalheiro Leite, Denise. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Papyrus Editora. Campinas, 1996.
- Da Cunha, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. JM Editora. Araraquara, 1998.
- De Alba, Alicia. *Curriculum: Crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 2006.
- Freire, Paulo. *Pedagogía da autonomia*. Ed: Paz e Terra. São Paulo, 1999.
- Jaques, Elliott. *La organización requerida*. Editorial Granica. Barcelona, 2000.
- Lucarelli, Elisa (comp.). *El asesor pedagógico en la universidad*. Paidós Educador. Buenos Aires, 2004.
- Lyotard, Jean-François. *La condición posmoderna*. Ediciones Cátedra. Madrid, 1987.
- Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial, Barcelona, 1997.-
- Morin, Edgar. *La cabeza bien puesta*. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1999.-
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editorial nueva Visión. Buenos Aires, 2001.
- Ornelas, Carlos. *Globalización y conocimiento, nuevos desafíos para las universidades latinoamericanas*. En: *Educación superior y sociedad*, Vol.6 N°2 (p.133), 1995.
- Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao Editorial. Barcelona, 2004.
- Perrenoud, Philippe. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelência a la regulación de los aprendizajes*. Ed. Colihue. Buenos Aires, 2008.
- Souza Santos, Bõaventura de. *Um discurso sobre as ciência*. Edições Afrontamento. Porto, 1995.
- Rowland, Stephen. *El amor intelectual y la relación entre investigación y docencia*, 2008. En Barnett, Ronald (Ed.). *Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*, Ed: Octaedro. Barcelona, 2008.
- Teixeira, Anísio. *A universidade de ontem e de hoje*. Ed: UERJ. Rio de Janeiro, 1998.
- Touraine, Alain. *¿Podremos vivir juntos?* Ed: Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 1997.
- Villarroel C., César A. *La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento*. En: *Educación superior y sociedad*, Vol.6 N°1 (p.103), 1995.