

“Campos de conocimientos y enseñanzas en la Universidad: tensiones, rupturas y articulaciones. Un estudio desde las experiencias docentes de un grupo de investigadores de una universidad pública argentina”

EJE TEMÁTICO 2: Transformaciones en la enseñanza

Bernik Julia Andrea¹

1 Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Argentina

bernikjulia@gmail.com

jbernik@fhuc.unl.edu.ar

RESUMEN

Decimos que la especificidad de toda práctica de la enseñanza es el trabajo en torno al conocimiento; práctica que implica volver disponible un campo disciplinar a los fines de su apropiación. Cuando nos posicionamos en la universidad, una particularidad le asigna más densidad aún porque se trata de enseñar en una institución educativa que le ha sido dado el mandato fundacional de producir, distribuir, divulgar conocimientos. Así entonces, advertimos una complejidad sustancial: se trata de una práctica que, no sin dificultad ni fisuras, refiere y reconstruye procesos de constitución de campos de conocimientos y procesos de transmisión de esos campos en el escenario de la formación profesional. Marcados, ambos,

por mutaciones teórico epistemológicas profundas, escenarios político académicos dinámicos y conflictivos, conformaciones culturales inéditas, que configuran sujetos, disciplinas, itinerarios de formación profesional.

A los fines de un estudio, esta complejidad sustancial impone la exigencia de vérselas con dos territorios de indagación, relacionados aunque diferentes, como lo son: el campo científico y el campo académico. Reconocerlos como dimensiones que le asignan densidad a la enseñanza implica, en definitiva y por sobre todo, advertir una herencia, tradiciones, cosmovisiones, que se ponen a disposición (o no) en la transmisión, que asignan significación a los

itinerarios de formación que se despliegan y a todas y cada una de las decisiones metodológicas que constituyen a la enseñanza como práctica teórica, histórica y política.

El presente trabajo expone las principales premisas y conclusiones que conforman un trabajo de tesis doctoral que estudia las relaciones entre campos de conocimientos y enseñanzas en la universidad, desde un posicionamiento geopolítico en torno a la gravedad de una crisis estructural generalizada que viene trastocando a los sujetos y a las instituciones, particularmente, a la universidad pública. Es así que analiza dimensiones y encrucijadas que signan la vinculación entre el campo científico y el campo académico y en cómo éstas atraviesan el campo de la enseñanza. De

este modo se advierten, entre estos campos, profundas rupturas, fuertes tensiones y promisorias articulaciones.

El estudio se asienta en dos pilares que podrían enunciarse como epistemológico-políticos. Por un lado, una perspectiva multirreferencial de la Didáctica que abreva en la relevancia de ángulos de análisis que devienen de otros campos disciplinares – estudios culturales, sociología del conocimiento, filosofía política – que revitalizan, enriquecen y potencian el objeto de la tesis: la enseñanza. Por el otro, la recurrencia a la palabra y experiencia de un grupo de docentes-investigadores de una universidad pública, como escenario de significaciones que asignaron sentido y densidad al estudio.

Palabras clave: Construcción de conocimientos, Construcción de objetos de enseñanza, Construcción didáctica

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza es una de las funciones constitutivas de la universidad, junto con la de investigación y extensión. A través de la misma se generan vinculaciones entre conocimientos, saberes y experiencias que van configurando una práctica profesional. También se producen aproximaciones desde y hacia la investigación y la extensión, sus objetos y procesos. Podría decirse que se configura como dimensión central en la formación universitaria. Sin embargo, escasamente advertida en sus particularidades y sus efectos. Múltiples razones y propósitos constituyen las decisiones en torno a la enseñanza de un campo de conocimiento que se pone disponible en el marco de la formación universitaria. Tramas singulares que denotan una dimensión político epistemológica que compone experiencias de transmisión: unos vínculos entre sujetos, entre estos con el conocimiento, con unos campos de conocimientos, con los modos de hacer ciencia. Se trata de tramas que, en definitiva, también expresan un vínculo con el presente, con la sociedad

Desde estas consideraciones primeras, se configura el objeto de estudio de una tesis doctoral: las articulaciones entre campos de conocimientos y enseñanzas en la universidad. Desde el interés por ahondar en los, a veces, desapercibidos hilos que sostienen esta práctica de enseñar un campo de conocimiento. Avanzar en su comprensión ha requerido una suerte de cartografía primera que orientara el análisis. En este sentido, fue fértil la noción

de construcción de campo de objetos (Zemelman H., 1992) porque permitió pensar coordinadas epistemológicas y metodológicas para abordar el tema en su intrincada configuración. Noción que exige posicionar el interés por un objeto en cuestión en el escenario de lo real y la historia, que es desde el cual se configuran los problemas, las vicisitudes, las experiencias que las mismas teorías aspiran a explicar.

Así, se focalizaron tres campos de objetos: el campo científico; el campo académico y el campo de la enseñanza. Los que se fueron problematizando desde la consideración de la magnitud de una crisis estructural generalizada (De Alba A., 2002) que atraviesa un presente y marca el conocer y el pensar de los académicos.

Esta mirada teórico epistemológica sobre la enseñanza se desprende de una perspectiva Didáctica que permite advertir la multidimensionalidad de esta práctica y la multirreferencialidad necesaria para abordar su comprensión, advirtiendo su naturaleza compleja, en tanto práctica política, histórica, social (Edelstein G., 2005; 2011).

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El problema que direcciona el estudio en la tesis, fue construido a la luz de dos lugares de interlocución determinantes. Por un lado, desde la propia experiencia de trabajo académico: en espacios de investigación, de extensión, de docencia; en el aula universitaria; con colegas del mismo campo disciplinar y de otros campos; con otras instituciones del mismo nivel o de otros. Estos lugares se constituyeron en unos territorios fértiles desde donde se armaron las primeras preguntas sobre los modos en que se reconstruyen campos y disciplinas científicas cuando se piensan y definen para ser enseñadas. Por otro lado, la experiencia de interlocución con diversos estudios que ponen en cuestión las racionalidades que impregnan los modos de producir conocimientos, dentro del campo científico, en el campo académico y las que marcan los procesos de construir un objeto de conocimiento para su enseñanza. Para referir solo algunos, entre otros, se reparó en estudios provenientes del mismo campo de la Didáctica (*cf.* Saleme M., 1996, 1997; Cometta A., 2001; Baraldi et.al., 2012; Chevallard I., 2005, 2013; Edelstein G., 2005, 2011; Camilloni et.al., 2008; Litwin E., 1997, 2012; Shullman L., 2005), de la epistemología del conocimiento (*cf.* Bachellard G., 1991), la sociología del conocimiento (*cf.* Bourdieu P., 1976, 2008; Bourdieu et. al., 2000; Bourdieu P, Wacquant L., 1995; Wallerstein et. at., 1996; Young M., 2012) de la filosofía política (*cf.* Derrida J., 1997; Dotti J., 2001), los estudios culturales (*cf.* Palermo Z., 2005, 2006a., 2006b.; Richard N., 2002, 2005), los estudios sobre universidad (*cf.* Mollis M. comp. ,2003; Mollis M., 2015; Naidorf J, Pérez Mora R., 2012; Fernandez Lamarra N. y Marquina M., 2012; Becher T., 1993, 2001).

Estas interlocuciones diversas, asignaron sentido a una de las preguntas centrales del trabajo: ¿cómo se reconocen, traducen y reconstruyen, en las prácticas de la enseñanza en la universidad, los procesos de construcción de conocimientos constitutivos de los campos científicos?. La que implicó otra de índole más compleja aún: ¿estas funciones sustantivas de la universidad pública -la investigación y construcción de nuevos conocimientos en campos científicos específicos y la docencia como el espacio de distribución de estos conocimientos, que necesariamente se retraducen a la hora de la enseñanza- cómo se enlazan con las vicisitudes históricas, con sus retos, interpelaciones, expectativas?.

Interrogantes que permitieron construir el problema que direccionó el estudio, formulado en los siguientes términos: *¿cómo se articulan las prácticas de construcción de conocimientos y las prácticas de construcción de un objeto de enseñanza en el escenario complejo de la formación universitaria, en un clima de época que pareciera desestimar el análisis sobre las razones y los criterios que las direccionan?.*

3. OBJETIVO GENERAL

- estudiar las particularidades de la relación entre los procesos de producción de conocimientos y las prácticas de transmisión de esos conocimientos, articulados en un proyecto de formación universitaria.

Específicos:

- discutir en torno al vínculo universidad-sociedad a la luz de las particularidades que asume la relación entre ambos procesos;
- analizar los modos de vinculación de sujetos -docentes-investigadores- con el propio campo de conocimiento;
- reflexionar sobre sus consideraciones respecto de ese campo en tanto disciplina académica vinculada a la formación de un futuro profesional; y,

- explorar en sus conjeturas y decisiones en torno a la enseñanza de ese campo.

4. METODOLOGÍA

Se ha hecho alusión hasta aquí a la naturaleza epistemológica que atravesó este estudio, remarcando que se entiende como un producto de interlocuciones constantes: con la propia experiencia y perspectivas teóricas; y, con diversas vertientes de análisis provenientes de diferentes campos disciplinares. En este marco, se define como un estudio de corte cualitativo que procura recorrer un proceso de reflexión que fue desde la definición de problemas posibles de teorizarse hacia la construcción de una teoría posible (Zemelman H., 1992).

Pero, este proceso, se gesta también desde otras interlocuciones sustanciales. Se trata de diálogos e intercambios con colegas, docentes-investigadores de tres unidades académicas de una universidad pública de la región, vinculados al campo de la Química y de la Historia. Las conversaciones mantenidas con este grupo de 24 académicos, constituyeron un lugar desde el cual se revisaron y reconstruyeron las premisas y conjeturas primeras en torno al objeto de estudio. El trabajo empírico, se configura así como ocasión que asigna densidad (Guber R. 1989; Glasser B., Strauss A. 1967; Geertz C. 1973) a la compleja trama que enlaza campos de conocimientos y enseñanzas en la universidad.

Los ejes de intercambio propuestos a los colegas – que en el transcurso de las conversaciones se enriquecieron con otros- y que orientaron las conversaciones, fueron:

- sus principales preocupaciones sobre el campo (por ejemplo, la existencia de debates inconclusos, contradicciones recurrentes, la discusión sobre la transferencia de conocimiento, los posicionamientos en torno a las fronteras disciplinares, la interdisciplina y la transdisciplina para el abordaje de los objetos propios del campo, entre otras) ;

- sus principales preocupaciones sobre la enseñanza de ese campo disciplinar en una disciplina académica (criterios de demarcación, criterios de evaluación, sujetos de formación universitaria, criterios institucionales de administración de ese campo disciplinar, entre otras);

- sus principales decisiones en torno a ese campo disciplinar en tanto disciplina académica ¿de qué naturaleza son? ¿pedagógicas, curriculares, políticas, disciplinares, ideológicas?, entre otras y sus consideraciones sobre el impacto de éstas en la formación universitaria.

5. RESULTADOS

Se presentan a continuación consideraciones medulares del estudio que fueron denominadas “Puntos Nodales”, dan cuenta del proceso de revisión y reposicionamiento del objeto a la luz del trabajo empírico en profunda deliberación con el corpus teórico. Procuran desplegarse como conceptos ordenadores (Zemelman H., *ob.cit.*) en tanto manifiestan la aprehensión del movimiento articulado de la realidad; en continuo movimiento (criterio de construcción dado-dándose); que tiene lugar entre niveles (criterio de exigencia de especificidad); que estos son parte de una articulación (criterio de relación que conforma el contenido de cada nivel); que estas relaciones están sujetas a una direccionalidad (criterio relativo a la influencia de la praxis social). Así, se definen tres puntos nodales que ofrecen un análisis en torno a la articulación entre los campos de conocimientos y las enseñanzas en la universidad: el primero reflexiona sobre las **rupturas**; el segundo sobre las **tensiones**; el tercero sobre las **articulaciones**.

Respecto de las **rupturas**, se identifican dos: las vinculadas al *tiempo de la transmisión en la universidad*; y, aquellas entre *las palabras y las significaciones*. Cuando se analizan **tensiones**, se trabaja en torno tres cuestiones que conmueven las prácticas, casi desde la invisibilidad y que, sin embargo, son determinantes en la experiencia de enseñar un campo de conocimiento y en las de aprender ese campo. Las tensiones sobre *qué es lo relevante de ser enseñado* (la configuración de los objetos de enseñanza); las vinculadas a *qué es la enseñanza en la universidad* (las nociones de enseñanza); y, las que se relacionan con *los sentidos de la formación universitaria* (las nociones de formación e itinerarios curriculares). Finalmente, las **articulaciones**, buscan reponer una dimensión político epistemológica para la enseñanza de un campo disciplinar en la universidad, en la direccionalidad de la formación profesional. Se enuncian a modo de principios (Bourdieu P. et. al., 2000) que sostienen al método como orden vital, es decir, a la enseñanza como construcción didáctica (Edelstein G., 2005, 2011). Se desarrollan cuatro principios: *la riqueza que constituye al objeto de enseñanza de una disciplina amplifica las experiencias de aprendizaje en la universidad; los objetos enseñados interpelan al objeto de enseñanza; las experiencias de formación en torno a un campo disciplinar siempre implican experiencias de formación profesional; las decisiones que se toman sobre un objeto de enseñanza siempre afectan la estructura curricular y un proyecto de formación universitaria.*

A continuación, se señalan brevemente algunas ideas centrales respecto a solo dos puntos nodales del estudio, el vinculado con (5.1.) la ruptura en los tiempos de la transmisión y el que analiza (5.2.) las articulaciones.

5.1. **“Me preocupan estos chicos, se les va a pasar el tiempo y no sé que van a hacer cuando estén afuera”** (docente entrevistado)

El tiempo en la transmisión aparece como un punto en un plano que provoca profundas rupturas. Entre-tiempos, contra-tiempos, des-tiempos en los aprendizajes, las enseñanzas, el trabajo académico, el oficio, los proyectos. El tiempo como obstáculo, como variable exógena al sujeto y que lo determina. Y pareciera ausente la consideración de un tiempo que es irreversible. De ese tiempo de pasaje en toda transmisión, pero fundamentalmente, en la enseñanza, que es finito (*cfr.* Cornú L., 2004). Esta casi invisibilidad de las implicancias de lo irreversible, surge con contundencia en cada análisis de la experiencia cotidiana de los colegas.

Se retoma aquí la contundencia de la crítica a la razón moderna (*cfr.* Adorno, 1978; Bachellard, 1991) a como sigue configurando subjetividades y prácticas en un escenario socio histórico que rompe con todas las coordenadas que había desplegado esta racionalidad (*cfr.* Casullo N., 1997)

La noción de crisis estructural generalizada (De Alba *ob. cit.*) apunta centralmente a hacer visibles los desacoples entre unas proyecciones sobre el funcionamiento del mundo, de la ciencia, de la cultura, de la economía en las subjetividades y unas concreciones, unos significados, unas experiencias cotidianas.

El impacto que las culturas digitales tienen en las subjetividades y la vida cotidiana (*cfr.* Barbero M. y Rey, 1999) aún no es dimensionado en el espacio pedagógico-académico universitario, no puede visibilizarse la conmoción que produjo y produce en los modos de existencia y en las racionalidades. Persiste una visibilización en términos más bien utilitarios y externos: el problema de los desencuentros docentes-estudiantes pareciera estar en el uso de internet, de celulares, de diferentes dispositivos que distraen, que obstaculizan, que alejan

al futuro profesional de “el” lugar del conocimiento que pareciera estar en la clase, tal y como es enseñada.

Hay un tiempo-adulto-moderno y unos tiempos-jovenes- no/modernos que no pueden encontrarse en la dialéctica de la historia cotidiana de enseñar y de aprender en la universidad.

5.2. “El aula es un espacio público en donde se genera un diálogo con un campo de pertenencia y se ensaya sistemáticamente este diálogo. La ponencia en un congreso, es otra cosa” (docente entrevistado)

Devienen articulaciones potentes entre campos de conocimientos y enseñanzas toda vez que se reconoce una dimensión teórico epistemológica que constituye no sólo la construcción de los objetos de enseñanza, sino además los modos de trabajar su transmisión; cuando se advierte enlazada a una dimensión curricular que la marca; a la vez que, se visibilizan los efectos que tienen la totalidad de las decisiones tomadas en los itinerarios de formación universitaria. La distinción entre objetos de conocimiento científico y objetos de enseñanza, es imprescindible toda vez que se piensa la enseñanza como construcción idiosincrática del docente (Edelstein G., 1996). Revierte aquella ficción de identidad (Chevallard I., 2005, 2013) que transita frecuentemente las prácticas pedagógicas y que homologa un objeto de enseñanza con el objeto de la ciencia. A la vez que da cuenta de un vínculo autónomo y crítico del sujeto-docente con el objeto de estudio de su campo disciplinar de pertenencia.

La clase universitaria aparece como un espacio particular en donde se suceden estas articulaciones, las que sólo son posibles desde la configuración de un método de enseñanza como construcción didáctica, para “superar la idea de la enseñanza como mera reducción de escala del currículum y entenderla como proceso complejo de gestación de una propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la dialéctica contenido-método” (Edelstein G., 2005:150). En estos sentidos, se alude al método como orden vital, como organizador de unas experiencias, intensificadas o neutralizadas en un tiempo histórico que le confiere o le reduce visibilidad y relevancia. No sólo estructura disposiciones cognitivas para la formación universitaria, sino que configura y altera experiencias vitales, las de los estudiantes y las de los mismos docentes.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

La enseñanza en la universidad se configura como una dificultosa y convocante, práctica de transmisión. Con relación a los campos de conocimientos que se delimitan en objetos de enseñanza, se distinguen diferentes modos de articulación. Suceden articulaciones vigorosas cuando devienen de *posicionamientos* epistemológicos sobre el campo disciplinar que expresan *lucidez* para delimitar lo que se considera relevante de ser enseñado y *determinación* para sostener esa elección y explicitar las razones de su relevancia para la formación universitaria. En contrapartida, suceden articulaciones frágiles cuando se sostiene una *invisibilidad* sobre las razones y criterios de selección de unos saberes para ser enseñados, esto produce un *solapamiento* entre objeto científico- objeto de enseñanza- objeto enseñado y refuerza una *clandestinidad* en las teorías y perspectivas sobre el conocimiento, la ciencia, la formación profesional. Finalmente, también suceden desarticulaciones en tanto circulan *razones desencontradas* entre las prácticas de construcción de conocimientos y las prácticas de enseñanza de una disciplina. Las apuestas cambian entre unas y otras, se oponen. Pero, en un espacio que se pretende, común, que es la formación universitaria.

Entre otras derivaciones que se plantean en esta tesis, interesa señalar dos. Por un lado, la

necesidad de revisar las prioridades académicas en la misma universidad de manera de jerarquizar los espacios genuinos en donde circulen, se expliciten y discutan, las razones para enseñar una disciplina en el marco de una carrera universitaria. Neutralizar un eje meramente administrativo-burocrático y reponer un eje de discusión curricular sustancialmente epistemológico político.

Por otro lado, la Didáctica General necesita seguir pensándose a la luz de las particularidades que asume la enseñanza en la universidad, para trabajar las propias desobediencias, denunciadas ya por María Saleme (1996) cuando se preguntaba “¿Por qué la Didáctica, cuyo objeto es la enseñanza, se desobedece? Se explaya en la socialización y provoca individualismos. Teoriza sobre la posibilidad y se parapeta en un orden necesario cercenador. Teme el desorden, como si no fuera el primer motor de un orden lógico, siempre renovado” (15).

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard G.** (1991) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI [17ª. Edición en español]
- Barbero J. M. , Rey, G.** (1999) *Los ejercicios del ver*. Barcelona: Gedisa
- Becher T.** (1993) “Las disciplinas y la identidad de los académicos”. *Revista Pensamiento Universitario* N° 1, año 1, Buenos Aires. pp. 56-77.
- (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa [1ed. En español]
- Bourdieu P** (1976) El campo científico. Publicado originalmente en *Actes de la recherche en sciences sociales*, No. 1-2, 1976, bajo el título *Le champ scientifique*. Traducción de Alfonso Buch, revisada por Pablo Kreimer.
- (2008) *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores [1era edición español]
- Bourdieu P., Wacquant L.** (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu P., Chamboredon J., Passeron J.** (2000) *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI Editores. [22º edición en español]
- Camilloni A. et. al.** (2008) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo N., Forster R., Kaufman A.** (1997) *Itinerarios de la modernidad. Corrientes del pensamiento y tradiciones intelectuales desde la Ilustración hasta la posmodernidad*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad Nacional de Buenos Aires
- Chevallard I.** (2005) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique [3ª. Edición, 2da. reimpresión]
- (2013) *Lecciones*. I Jornadas de Estudios en Educación Matemática con el Dr. Ives Chevallard. FAMAFC UNC: Córdoba.
- Cometta A.** (2001) “La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿qué conocimiento? ¿qué didáctica?” *Fundamentos en Humanidades*, vol. II, núm. 3, pp. 56-76. Universidad Nacional de San Luis: San Luis. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400303.pdf>
- Cornú L.** (2004) Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud En Frigerio G., Diker G. (comp. 2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 27-37). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas- Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Derrida Jacques** (1997) “Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad”. Traducción. de Cristina Peretti en Derrida Jacques *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona, Proyecto A. Edición digital de Derrida en Castellano en www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad.htm
- Dotti Jorge** (2001) “Filosofía Política y Universidad: una aproximación”. En **Naishtat F., García Raggio A.** y **Villavicencio S.** (comp. 2001) *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires, Colihue-Universidad.

- Edelstein G.** (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En **Camilloni et. al.** (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós- Cuestiones de Educación.
- (2005) Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En **Frigerio G. y Diker G.** *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
 - (2011) *Formar y formar-se en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós- Cuestiones de Educación.
 - (2013) ¿Qué docente hoy en y para las universidades? *Revista InterCambios, n°1, marzo*. Universidad de la República de Uruguay. Disponible en <http://intercambios.cse.edu.uy/que-docente-hoy-en-y-para-las-universidades>
- Edelstein G., Rodríguez A.** (1974) "El método: factor unificador de la instrumentación didáctica" *Revista de Ciencias de la Educación. Año IV, N° 12*. Buenos Aires.
- Geertz C** (1973) *La interpretación de las culturas* [Duodécima impresión, 2003]
- Glasser B., Strauss A.** (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Cap. 5 El método de comparación constante de análisis cualitativo". Trad. Floreal Forni. New York: Aldine Publishing Company.
- Guber R.** (1989) *El salvaje metropolitano. A las vueltas de la Antropología Posmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Legasa.
- Lamarra F. N., Marquina M.** (comp. 2012) *El futuro de la profesión académica. Desafíos de los países emergentes*. Buenos Aires: Eduntref.
- Litwin Edith** (1997) "*Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*". Paidós: Buenos Aires.
- (2012) *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mollis M.** (comp. 2003) *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas?. La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2015) Mesa Universidad. Coloquio 30 años de Investigación Educativa en Argentina. Biblioteca Nacional. Buenos Aires. Disponible en <https://www.youtube.co/watch?v=TIMXJNadrR8>
- Naidorf J y Pérez Mora R.** (2012) *La condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Naishtat F, Raggio A. M., Villavicencio S.** (2001) *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue- Univesidad.
- Palermo Z.** (2006a) "¿Es posible descolonizar la universidad? Algunos ensayos de aproximación" Jornadas Insurgencias, políticas epistémicas y giros descoloniales. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 17-19 de julio de 2006. Disponible en https://globalstudies.trinity.duke.edu/wp-content/themes/cgsh/materials/WKO/v2d1_Zulma-Palermo.pdf
- (2006b) "Discursos heterogéneos, ¿más allá de la polifonía?". *Revista Acta Poética*, N° 27, Instituto de Investigaciones Filológicas. UNAM, México. Disponible en <http://www.journals.unam.mx/index.php/rap/article/view/17403>
 - (2005) *Desde la otra orilla. Pensamiento crítico y políticas culturales en América Latina*. Córdoba: Alción Editora.
- Popper K., Adorno T., Dahrendorf R., Habermas J** (1978) *La lógica de las ciencias sociales*. México: Grijalbo
- Richard N.** (2002) "Saberes académicos y reflexión crítica en América Latina" En **Mato Daniel** (coord., 2002) *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas, CLACSO y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela.
- (2005) *Globalización Académica, estudios culturales y crítica latinoamericana*. Buenos Aires, CLACSO.
- Saleme, M** (1996) Prólogo. En **Camilloni et. al.** (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Aique.
- (1997) *Decires*. Córdoba: Narvaja.
- Shullman L.** (2005) Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de la Nueva Reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.
- Wallerstein I.** (coord. 1996) *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. 9na. Edición. México: Siglo XXI editores- Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades- UNAM

Young M. (2012) "Disciplina versus habilidades, un análisis sociológico" "Por qué los profesores universitarios deben diferenciar el conocimiento de las experiencias (o competencias)" En **Stubrin A., Díaz N.** (2012) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Editorial UNL: Santa Fe.

Zemelman H. (1992) Los horizontes de la razón. Tomo I, II y III. ón. Tomo I, II y III. Barcelona: Anthropos.