

Perspectiva socio-histórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2016). *Perspectiva socio-histórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad*. Revista Trayectorias Universitarias, 2 (2), 20-27.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/5>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/NZv>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



PERSPECTIVA

SOCIO-HISTÓRICA DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

de los aprendizajes en la universidad.

Pablo Daniel Vain*

Universidad Nacional de Misiones | Argentina

RESUMEN

Cuando en la universidad hablamos de evaluar y calificar, pareciera que dichos procesos constituyeran parte de la “naturaleza” misma del acto de enseñar. En este artículo nos proponemos “desnaturalizar” esa vinculación, entendiendo que tanto la evaluación como la calificación (que a veces se piensan como si fueran sinónimos) son prácticas sociales que no están dadas, sino construidas desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político. Ello nos permite entender, como la génesis de las prácticas evaluativas, tanto como su reformulación, son producto de los cambios socio-históricos. Y en esa dirección, comprenderlas como un producto de las relaciones de saber-poder, en un momento histórico determinado.

PALABRAS CLAVE

Evaluación - Enseñanza universitaria - Examen - Docencia universitaria.

LA EVALUACIÓN NATURALIZADA, UNA MIRADA ARQUEOLÓGICA

La cultura selecciona significaciones no universales y arbitrarias, y las presenta como universales y objetivas.

Cecilia Flaschland

Cuando en la universidad hablamos de evaluar y calificar, pareciera que dichos procesos constituyeran parte de la “naturaleza” misma de acto de enseñar. En este artículo nos proponemos “desnaturalizar” esa vinculación, entendiendo que tanto la evaluación como la calificación (que a veces se piensan como si fueran sinónimos) son prácticas sociales que no están dadas, sino construidas desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político. Ello nos permite entender como la génesis de las prácticas evaluativas, tanto como su reformulación, son producto de los cambios socio-históricos. Y en esa dirección, comprenderlas como un producto de las relaciones de saber-poder, en un momento histórico determinado.

Foucault afirma que

Cada sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discursos que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en cómo se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir cómo funciona lo verdadero (...). (1990: 143)

A partir de esto, podemos pensar cómo se han

configurado las prácticas de evaluación en las universidades, marcadas por el régimen de verdad de un momento histórico dado.

La intención no es hacer un recorrido histórico de las prácticas de evaluación en la universidad, sino analizar algunos momentos relevantes, que puedan resultar reveladores de “...las condiciones de posibilidad de la aparición de ciertos enunciados y de la exclusión de otros”. (Murillo, 1996: 39), en relación con la evaluación de los aprendizajes en la universidad.

¿EVALUAR, EXAMINAR, CALIFICAR? LA OBSESIÓN POR EL EXAMEN

El examen es un efecto de las concepciones sobre el aprendizaje, y no el motor que transforma a la enseñanza.

Ángel Díaz Barriga

La evaluación como todo aspecto curricular, está altamente determinado desde lo político. Evaluar es poner en valor, valorar y esto solo es posible desde un cierto posicionamiento. Sin embargo, cuando advertimos este fuerte componente político de la tarea de evaluar, no estamos proponiendo renunciar a su utilidad como modo de mejorar la calidad de la educación, sino simplemente estamos señalando que toda evaluación se realiza desde un cierto sistema de valores, ideas y creencias. En este sentido, compartimos con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez el concepto que

Evaluar un proyecto es aplicar una jerarquía de valores a una actividad humana donde los gru-

pos de intereses rivalizan entre sí, tienen definiciones divergentes e interrupciones dispares de la misma situación y manifiestan diferentes y a veces contradictorias necesidades de información. Decidir que informaciones proporcionan a qué personas o grupos implicados de una u otra forma en la educación y en la estructura social además de una opción ética involucra al evaluador en un proceso político. (1989: 423)

Aunque muchas publicaciones actuales sobre la evaluación se empeñan en destacar las diferencias entre evaluar y calificar, y más allá de interesantes experiencias de evaluación alternativas al examen que pueden observarse, el examen sigue siendo la modalidad de evaluación privilegiada por los docentes universitarios.

El examen -sostiene Díaz Barriga- se ha convertido en un instrumento en el cual se deposita la esperanza de mejorar la educación. Pareciera que tanto autoridades educativas como maestros, alumnos y la sociedad considerasen que existe una relación simétrica entre sistema de exámenes y sistemas de enseñanza. De tal suerte que la modificación de uno afectara al otro. De esta manera se establece un falso principio didáctico: a mejor sistema de exámenes, mejor sistema de enseñanza. (1994: 161)

Álvarez Méndez aporta su mirada a esta polémica, desde un capítulo de su sugerente libro "Evaluar para conocer, examinar para excluir".

En términos precisos -dice Álvarez Méndez- debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar, ni es examinar, ni aplicar tests. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con las actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test,

pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. (2005: 11)

Por todo esto, consideramos pertinente focalizar en el examen nuestro análisis sobre la evaluación de los aprendizajes en la universidad.

ARQUEOLOGÍA DEL EXAMEN

La universidad se encuentra entre las instituciones más antiguas, que han logrado permanecer. Se estima su origen alrededor de los Siglos X y XII.

Sin embargo, a lo largo de su prolongada historia, estas instituciones se han transformado, sufriendo diversas mutaciones.

Inicialmente la universidad no era un centro de formación, de investigación y/o extensión como ahora. ¿Cómo se formaban los profesionales?

En la antigua Roma -por ejemplo- los discípulos del médico acompañaban al maestro en sus visitas a los enfermos. Este modelo de formación profesional, entraña una importante diferencia en relación con la enseñanza, la evaluación y la legitimación profesional. Es que en ese proceso de tutelaje, el aprendiz acompañaba al maestro, y en la práctica misma este le transmitía el arte de la profesión. Asimismo el maestro seguía muy de cerca la evolución de su alumno, pudiendo dar cuenta, sin necesidad de pruebas adicionales, sobre la capacidad del mismo para enfrentar los problemas de la práctica. Mondolfo (1966: 13) reseña como "En la antigua Roma los discípulos del médico acompañaban al maestro en sus visitas a los enfermos. Tiempo después el colegio de médicos votaba la aceptación del nuevo médico, que de ese modo podía comenzar a ejercer."

La universidad nace en occidente como institución que otorga grados académicos o títulos de valor jurídico a sus discípulos o egresados. "Los títulos comienzan a otorgarse en la universidad a comienzos del siglo XIII. Con anterioridad las licencias no eran necesarias para enseñar: profesor universitario era aquel que lograba atraer a un grupo de estudiantes que siguieran sus clases." (Kreimer, 2001: 31). Pero con el tiempo, las titulaciones empiezan a tener valor más allá de los muros de

las universidades. Y a partir de ese momento los monarcas y papas comienzan a fundar universidades por razones políticas, el Papa, como jefe religioso de Europa, o el emperador, como jefe secular del Imperio, son quienes deben autorizar a la universidad para que sus títulos adquieran validez general. (Kreimer, 2001).

En esa etapa, las universidades fueron fundadas como instituciones dedicadas a la transmisión del saber. Su función básica es la transmisión de un saber ya obtenido (saber profesional) que no incluye la investigación, ni por supuesto la innovación, sino más bien el cuidado y la transmisión de lo ya sabido. Y en virtud de esto, como señala Kreimer

Mientras en la corporación se produce una continuidad entre el aprendizaje y la práctica, en la universidad el otorgamiento de títulos escinde estas dos instancias: si en la corporación para ejercer hacía falta obtener la aprobación personal del maestro, en la universidad poco a poco se aspira a que los certificados de licenciatura 'hablen por sí mismos', más allá de la consideración subjetiva de una persona en particular. (2001: 32)

Este tránsito entre una licencia otorgada de facto, a partir del reconocimiento de un tutor, para "profesar" un determinado saber, a un sistema institucionalizado de saberes legitimados, necesita asentarse sobre un procedimiento que justifique esa necesidad de cambio. Y es el examen el procedimiento que "garantizará" la "objetividad y la racionalidad". Probablemente este uso social del examen, como forma de legitimación del saber y el derecho profesarlo ayude a explicar la relevancia y la supervivencia del examen, como el modo privilegiado de evaluación en la universidad. Y al mismo tiempo, contribuya a pensar cómo se instala la evaluación como un proceso desgajado del enseñar y el aprender.

Como sostiene Kreimer

Una característica que diferencia a la universidad de otras instituciones es la aparición del examen, un mecanismo de promoción que la antigüedad clásica no había co-

nocido y que a partir de ese momento se convertirá en una pieza clave del sistema educativo. La universidad medieval insta los exámenes que abren o cierran el paso de unas etapas del estudio a otras, de modo que el funcionamiento íntegro del aprendizaje gire en torno a estos sistemas de admisión. (2001: 33)

EXAMINAR, CLASIFICAR, EXCLUIR...

Pero la irrupción del examen en la universidad no puede entenderse al margen del desplazamiento que caracterizó al poder desde la edad media a la sociedad moderna. Conforme lo señala Foucault, en la edad media el poder estaba personificado en la figura del rey, el noble, el señor feudal. Con el advenimiento de la modernidad, el poder opera en forma de individualización descendente, es decir "(...) a medida que el poder se vuelve más anónimo y funcional, aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados..." (Foucault, 1989: 197). Este desplazamiento tiene como propósito fundamental el disciplinamiento. Se procura individualizar a los sujetos para controlarlos. Por eso Foucault afirmaba que "...la superposición de las relaciones de poder y de saber asumen en el examen su máximo esplendor" (1989: 189). Y en la misma dirección, dicho autor proponía que

El examen establece una visibilidad que permite diferenciar y sancionar; es la fijación 'científica' de las diferencias individuales. El poder del examen no debe ser entendido exclusivamente en términos negativos de coerción sino también como fabricación de una subjetividad celular. El individuo debe ser encauzado, corregido, clasificado, normalizado o excluido. (Foucault, 1989: 195)

Según la mirada foucaultiana, en todas las instituciones disciplinarias (entre las que identifica a los hospitales, las fábricas, las cárceles, las escuelas, entre otras) el examen opera como una relación saber-poder, que permite visualizar, clasificar premiar o castigar. En este sentido, podemos pensar que los

exámenes en las universidades constituyen un dispositivo al servicio del disciplinamiento y no necesariamente una estrategia para evaluar de cara a la mejora.

En un trabajo bien interesante sobre las infancias, Graciela Frigerio afirma que:

Los discursos, por supuesto, tuvieron y tienen efectos concretos en las vidas reales de los niños concernidos por la manera de ser nombrados y puede el lector imaginar sin dificultad las ulterioridades de los adjetivos calificativos descalificantes (pobres, amorales, anormales, huérfanos, en peligro, peligrosos, excluidos, marginales, u otros equivalentes). Nos preguntamos (no sin inquietud): ¿caratular a los niños expresaría el intento de control de aquello que es desconocido e inquietante para los adultos? (Frigerio, 2008: 2)

Si bien en este artículo no estamos hablando de la infancia, podríamos trasladar esta línea de pensamiento a la universidad. Expresiones como “no saben nada”, “vienen mal de la secundaria” o “no pueden ser estudiantes universitarios” son expresiones que se escuchan habitualmente, al interior de las instituciones de educación superior. Sería interesante pensar, cómo los exámenes entendidos como dispositivos que visibilizan a los sujetos para controlarlos, se complementan con las clasificaciones o rótulos que intentan dominar ese mundo diverso y contradictorio, que son los/as estudiantes universitarios, ordenándolo a través de un discurso. Y el modo en que esas clasificaciones determinan, en la percepción de los profesores, qué se puede “esperar” de cada cual. Un aporte interesante para este análisis, surge de la investigación desarrollada en París en 1975 por Pierre Bourdieu y Monique Saint Martin, denominada “Las categorías del juicio profesoral.” En ese trabajo, los autores plantean que “el juicio profesoral” se apoya en un “conjunto de criterios difusos, nunca explicitados, nunca contrastados o sistematizados” (Bourdieu y Saint Martin, 1998: 19) que surgen de la práctica de los propios docentes. En este sentido, las taxonomías “funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que los producen tien-

den a reproducirse en las prácticas” (Bourdieu y Saint Martin, 1998: 22), es decir, que los docentes estarían clasificando a los estudiantes en función de su pertenencia a determinados estratos sociales y no a sus capacidades para el aprendizaje.

Si consideramos que las representaciones de los docentes sobre los buenos o malos alumnos -señala Rodríguez Yolando (2013: 6)- son “juicios académicos que clasifican socialmente a los alumnos” (Castorina y Kaplan, 1997: 180-182), el análisis de los constructos que aparecen en el discurso de los docentes para catalogar a sus estudiantes, según lo que consideran sus méritos o desventajas como alumno, debe hacerse teniendo en cuenta que más que una clasificación escolar, lo que está operando es una clasificación social, y que responde a factores más allá de lo estrictamente pedagógico.

De ser cierta esta afirmación, estaremos ante la presencia de un escollo difícil de superar, si pretendemos una universidad inclusiva.

LA ESCOLARIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y LA PEDAGOGÍA DE LA CINTA DE MONTAJE

La historia de la educación está plagada por el mito de la fabricación de un ser humano nuevo. El doctor Frankenstein y su monstruo son ejemplos de esos ensueños educativos, que todavía hoy perduran en obras de ciencia-ficción.

Philippe Meirieu

Krotsch (2000: 38) señalaba que “Hasta el siglo XIX no se puede observar la existencia de una pretensión ligada a la búsqueda de la verdad por la verdad, la universidad se había transformado paulatinamente en el espacio de consagración y legitimación a través del cual las ocupaciones emergentes aspiraban a convertirse en profesiones o disciplinas legítimas: con el tiempo, el monopolio profesional conferido por el título permitirá decir a Max Weber que éstos constituyen un reemplazo

de los tradicionales títulos nobiliarios”.

Y es durante la modernidad, cuando comienza a producirse la transformación de la universidad en una institución que a veces prioriza la formación profesional (modelo francés o napoleónico, respecto al estado) y otras veces la investigación (modelo alemán o humboldtiano). Y que en muchos casos, se responsabilizará de formar los cuadros técnicos necesarios para desarrollar el proceso de industrialización y el nuevo estado burgués.

Este nuevo cambio de la universidad, que comienza a transformarse en universidad de masas, no puede explicarse con independencia de la génesis y emergencia de la escuela.

En el contexto socio-histórico de la modernidad, caracterizado en lo económico por el desarrollo industrial, es posible observar cómo se estructura la escuela. Y aunque el mandato fundacional de esta institución, aparece ligado a la educación de masas, cuyo discurso deviene de los enunciados de los derechos del hombre y del ciudadano; también es posible mirar la génesis de la escuela, como un aparato reproductor de la fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo industrial y también como aparato de reproducción ideológica. Utilizamos aquí la idea de reproducción de la fuerza de trabajo, en el sentido de dotar a los trabajadores industriales de un nivel de instrucción mínimo, necesario para su desempeño laboral. Y a la reproducción ideológica, con el significado que otorga Althusser, (1988). a los llamados “aparatos ideológicos del estado”. Frente a la necesidad del proceso de industrialización de contar con obreros mínimamente instruidos y obedientes, la escuela se concibe con una organización similar al modelo organizacional imperante en la época, el modelo industrial. En ese sentido, educar a las masas es pensado como un sistema más de producción en serie, característico de la organización fabril de aquellos tiempos. La producción en cadena o fabricación en serie fue un proceso en la producción industrial, cuya base es la cadena de montaje; una forma de organización de la producción que delega a cada trabajador una función específica y especializada, en máquinas también más desarrolladas. Su idea teórica nace con el taylorismo y logra su máxima expresión en el siglo XX, con el fordismo.

Precisamente estas ideas, acerca de la organización “racional y científica” de la producción,

desarrolladas por Frederick W. Taylor y perfeccionadas por Ford, son el modelo en el que se referencian ciertas pedagogías, como el modelo de los objetivos de aprendizaje, desarrollado por Ralph Tyler en los años 30 del siglo XX. Esta y otras pedagogías de la cadena de montaje, generan la ilusión que conferirá a la enseñanza el status de una tecnología, sustentada en una perspectiva positivista, dominante en los inicios del desarrollo capitalista. La introducción de conceptos como input (entrada) y output (salida) o insumo-producto, en la terminología del desarrollo del currículum, son una muestra evidente, del modo en que han calado las pedagogías de la cadena del montaje, en el desarrollo de la enseñanza. Lo que perdura, hasta nuestros días, mediante la incorporación a la educación de nuevas tecnologías de la producción, basadas en las categorías de eficiencia, productividad y calidad total, entre otras.

Este modelo fabril de la educación, se ve sustentado (en su dimensión psicológica) en la perspectiva del conductismo presentada en 1913 por J. B. Watson y llevada al paroxismo, en el plano educativo, por el psicólogo norteamericano B. F. Skinner, que en 1954 realizaba experimentos para diseñar máquinas que pudieran enseñar escritura, matemáticas y otras asignaturas escolares.

El correlato de esta mirada, en el plano de la evaluación educativa, será el desarrollo de una tecnología de la “medición de las conductas.”

Escudero (2003) describe que

(...) a finales del siglo XIX, se despertó un gran interés por la medición científica de las conductas humanas. Esto es algo que se enmarca en el movimiento renovador de la metodología de las ciencias humanas, al asumir el positivismo de las ciencias físico-naturales. En este sentido, la evaluación recibe las mismas influencias que otras disciplinas pedagógicas relacionadas con procesos de medición, como la pedagogía experimental y la diferencial. (Cabrera, 1986).

Justamente esta obsesión por la medición, esconde un sustento que pone en el terreno del mérito individual, los logros del aprendizaje, sin ocuparse, ni tener en cuenta las condiciones socio-económicas y culturales de

cada sujeto y sus contextos.

Los usos educativos de los tests en el plano ideológico –al decir de Díaz Barriga– posibilitaron que en la escuela se presentara el debate biológico sobre las diferencias individuales. A partir de este debate se establecía que algunos estudiantes merecían recibir educación en virtud de una cualidad congénita: la inteligencia. Mientras que otros niños y jóvenes estaban destinados a ser obreros. (1994: 169)

Esta concepción elitista y meritocrática derivó en fuertes procesos selectivos, también en el ámbito universitario. Y en muchos casos, las prácticas evaluativas, tienen aún hoy, la marca de ser instrumentos para seleccionar a los “más aptos”. Y eso no solo se refiere a las instancias del ingreso, sino también en relación con la permanencia. Las “asignaturas filtro” son un ejemplo de esa concepción.

LA EVALUACIÓN TECNOLÓGICA

Las metas puestas en el desarrollo industrial, su correlato en la “eficiencia” de los sistemas educativos, su sustento conductista y la medición, como propósito final de la evaluación, dieron lugar a la “Pedagogía por objetivos”. En esta propuesta tecnológica, la actividad inicial y principal de los docentes consiste en formular objetivos, en términos de definiciones de conductas a alcanzar que sean evaluables (que en este marco, significa medibles). La segmentación de los conocimientos, la pérdida de su carácter relacional y contextual, serán característicos de esta propuesta de enseñanza. Y la evaluación, desde esta perspectiva, consiste en diseñar instrumentos de medición, que releven de un modo “válido y confiable” el logro de las metas. Y uno de los instrumentos privilegiados para ello son las llamadas “pruebas objetivas.” Dejaremos para otro trabajo, en análisis de este tipo de evaluaciones, pero si vale destacar que son las técnicas privilegiadas de este modelo. Si puede señalarse, sin embargo, que estas modalidades de valoración producen la segmentación de los aprendizajes, habilitan la Intervención del azar, ponderan la memorización, limitan el

conocimiento al pensamiento selectivo y dificultan el pensamiento crítico.

Verónica Edwards menciona dos formas de relación de los sujetos con el conocimiento: relaciones de exterioridad y de interioridad. Las primeras se producen cuando el sujeto “(...) debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático e inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta (...) la relación se vuelve mecánica, exterior...” (Edwards, 1993: 28). Y si se toma como concepto de apropiación, la repetición memorística o la solución mecánica, puede volverse, además, exitosa. En el otro caso, la relación implica que el sujeto pueda establecer una vinculación significativa con el conocimiento, “(...) esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración” (Edwards, 1993: 28). Este tipo de relación implicaría lo que se denomina aprendizaje significativo. Mientras que como adelantábamos, las propuestas centradas en el aprendizaje memorístico, fomentan relaciones de exterioridad con el conocimiento, las que conducen a la construcción del oficio del alumno. Un oficio orientado a acreditar los aprendizajes y no a la apropiación del conocimiento. De este modo, la evaluación queda desgajada de los procesos de enseñar y de aprender, al igual que cuando el examen opera como un modo de disciplinamiento.

¿Y AHORA, EN QUÉ ESTAMOS? EVALUAR PARA CONOCER, CONOCER PARA TRANSFORMAR.

Pensamos que la evaluación de los aprendizajes en la universidad está fuertemente signada por la mirada meritocrática del examen, como control social, así como también impregnada por la concepción tecnológica de la medición.

El desafío, que ya muchos han tomado, es repensar la evaluación de los aprendizajes para transformarla en herramienta para la enseñanza en la universidad, una herramienta para la inclusión, el acompañamiento y la mediación entre los estudiantes y el conocimiento. Un instrumento para promover el aprendizaje reflexivo y crítico.

BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L. (1988). "Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan". Buenos Aires: Nueva Visión.

Álvarez Méndez, J. (2005). "Evaluar para conocer, examinar para excluir". Madrid: Morata.

Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1975,1998). "Las categorías del discurso profesoral". Revista Propuesta Educativa. 9 (19). Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas.

Castorina, J. A. y Kaplan, C. (1997). "La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica". Revista del IICE N° 7. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Díaz Barriga, A. (1994). "Una polémica en relación al examen". Revista Iberoamericana de Educación. 5: 161-181.

Edwards, V. (1993). "La relación de los sujetos con el conocimiento". Revista Colombiana de Educación (27).

Escudero, Tomás (2003). "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación". Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa 9 (1). Recuperando en: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.

Foucault, M. (1989). "Vigilar y castigar". Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (1990). "Diálogos sobre el poder". Buenos Aires: Alianza.

Foucault, M. (1992). "Microfísica del poder". La Piqueta: Madrid.

Frigerio, G. (2008). "La división de las infancias Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica". Buenos Aires: Del Estante.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989). "La enseñanza. Su teoría y su práctica". Madrid: Akal-Universitaria.

Kreimer, R. (2001). "Historia del Mérito". Buenos Aires: Anarres.

Krotsch, P. (2000). "La universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social". Revista Avaliação. Volumen 5 N° 1. Sao Paulo.

Mondolfo, R. (1966). "Universidad: pasado y presente". Buenos Aires: EUDEBA.

Murillo, S. (1997). "El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno". Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires; Oficina de Publicaciones del CBC.

Rodríguez Yolando, L. (2013). "Las caracterizaciones de los docentes del Nivel Superior sobre los 'buenos' y 'malos' alumnos. Condiciones del éxito y el fracaso en la formación docente". Buenos Aires: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación docente.

Vain, P. (2011). "Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos". En Mainero, N. (Compiladora). "Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria". San Luis: Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.

CV

** Profesor de Educación Física. Certificado de Estudios en Antropología Social, Magíster en Educación. Doctor en Educación. Post-doctorado en la Universidad de Málaga. Docente-Investigador de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Actualmente dirige el Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, UNaM.*

Contacto: pablodaniel.vain@gmail.com