



**RECONSTRUCCIÓN DE UNA CLASE.  
LA MIRADA CRÍTICA AL PASADO PARA UNA APUESTA AL FUTURO**

**RECONSTRUCTION OF A CLASS.  
THE LAST CRITICAL LOOK AT A BETTER TO THE FUTURE**

---

**Autores**

Cabrera, Gabriela  
Dillon, Liliana

**E-mail**

gcabrera@fce.unl.edu.ar

**Eje Temático**

Educación en las ciencias económicas

**Palabras claves:** enseñanza, repensar, prácticas complejas

**Introducción**

Si pensamos que la práctica docente se refiere al trabajo desarrollado cotidianamente por el maestro que adquiere una significatividad social relevante, estamos reconociendo implícitamente en ella una base compleja.

Esta complejidad viene de la mano de entender que en cada práctica aparecen condicionantes de un plano “micro”, relacionados con los procesos interactivos que se dan dentro del aula, uno “meso” que pone atención en las relaciones institucionales y otro “macro”, referido a las subordinaciones sociales, culturales, históricos, políticos que vienen de la mano de cualquier hecho social. (Edelstein y Otros, 2008)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> El entrecomillado nos pertenece.

Con esta óptica, la práctica excede lo pedagógico, va más allá de maestro enseña-alumno aprende sino que se reconoce que lo extra áulico influye, perturba fuertemente en lo que acontece dentro del aula. (Achilli, 1998:5-19).

La interacción de las relaciones y los vínculos que se construyen dentro y fuera del aula, se refuerzan y entran en conflicto en forma permanente. Al mismo tiempo que cambian, se renuevan y con ello también lo hace la práctica que se reproduce con cada clase.

Todo encuentro docente-alumno es entonces, creativo. Esto refiere a que el docente organiza su clase a partir de sus saberes, de sus vivencias, de su historia y de su vocación y por lo tanto, es completamente diferente a otro e irrepetible.<sup>2</sup>

En opinión de Edelstein y Lewin (1993, 79-86), la enseñanza es también artesanal al estar “teñida de componentes éticos, morales, públicos y normativos”. Y “debido a su inevitable componente moral, la actividad educativa está recorrida por el carácter cuestionable y problematizador de cada una de sus decisiones.”

Profesionalizar el oficio, significaría dotarlo de más autonomía y objetividad pero requiere que los profesores tengan la capacidad de evaluar sus actos para conocer de manera deliberada qué, cómo y para qué hacen lo que hacen.

Esta práctica reflexiva revisa el desempeño, los objetivos, evidencias y saberes del docente. (Edelstein y Otros, 2008). Es un esfuerzo, porque remonta al diálogo con uno mismo y a asumir una postura crítica y mejoradora. Pero es necesario.

En efecto, no dudamos de lo necesaria que resulta la reflexión en nuestro trabajo. Sí dudamos acerca de esperar que todos los docentes la lleven a cabo.

En nuestra opinión, es posible que reflexionen genuinamente sólo los docentes con vocación. Vocación entendida como la capacidad casi innata de servicio, la asociada al trabajo que genera placer, al trabajo que no es trabajo.

Un docente que concursa un cargo en una Universidad Pública motivado solamente por el prestigio que se supone tiene implícito, por un incremento en sus niveles de ingreso o por cuestiones personales que nada tienen que ver con el proceso que retroalimenta y que impacta positivamente en la sociedad toda al generar nuevos profesionales, no puede mirar dentro de sí, cuestionarse, replantearse, buscar mejoras e implementarlas. Y esto es así, básicamente porque

<sup>2</sup> El énfasis que se pone a la creatividad del docente no anula ni subestima, bajo ningún punto de vista, el proceso creativo del alumno quienes, indudablemente desde sus percepciones y vivencias condicionan el proceso educativo.

no basa su quehacer en la relación con el alumno sino que toda su actividad se centra en él: por sí mismo y para sí mismo.

Volviendo a la reflexión como necesidad enfatizada, la pregunta ahora es: sobre qué cuestiones concretas es preciso reflexionar?

Edelstein (2000:3-7) habla de incluir (sin ser taxativo) como objeto de análisis a: a) los contenidos y su presentación: para preguntarnos si promueven la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes; b) la posibilidad de incorporar estrategias pedagógicas concretas que resulten de investigaciones en la temática, c) el bagaje de ideas previas, conocimientos, intereses con que los alumnos lleguen al aula, d) los contextos sociales, políticos y económicos en los que este inserto el sistema educativo.

El objetivo de este trabajo, es justamente reflexionar críticamente sobre una práctica docente específica. Y que esa reflexión nos posibilite construir una contribución a futuro en cada una de nuestras cátedras.

Recorrimos nuestra memoria en busca de una clase que hubiéramos presenciado en nuestro paso como alumnas de la facultad. Aun cuando han pasado largos años desde que tuvo lugar y lejos de considerar que esto puede ser una debilidad, consideramos que los modos, las estrategias y los recursos pedagógicos que la caracterizaron, nos marcaron de modo tal que los detalles están todavía vívidos en nuestra memoria.

Seguidamente, recuperaremos esta experiencia y fragmentaremos los eventos que ocurrieron en ella con el objeto de ampliar nuestro campo de reflexión.

Por último, y a partir de una mirada crítica constructiva, concluiremos sobre cómo podríamos incluir ideas de mejora en nuestras prácticas futuras.

### **De la clase**

La presente reconstrucción se basa en una clase que tomamos en la década del noventa, en el marco del dictado de la asignatura Administración I, correspondiente al plan de estudios de la carrera de Contador Público Nacional de la Universidad Nacional del Litoral.

La materia se encontraba en el primer cuatrimestre del primer año del plan de estudios mencionado y se dictaba en distintos horarios. Dado que en ese momento, los cursos de articulación diferían de los actuales, no había correlatividad de ningún tipo para su cursado.

En lo que refiere a los requisitos de promoción, la materia se aprobaba con un examen escrito y uno oral posterior condicionado al primero. La regularidad podría venir acompañada de la asistencia a clases pero eso no nos fue transparentado en ningún momento.

Las clases de la comisión a la que aludimos, se extendían desde las 14 hasta las 17 hs dos días por semana y, considerando la cantidad de los ingresantes de aquel año, el grupo estaba conformado por unos 60 alumnos.

Puntualmente, el tema a desarrollar estaba encuadrado en la unidad “La generación del Conocimiento Administrativo en el marco del proceso Histórico Social”: La Teoría Clásica de Adam Smith.

Promediaba el cuatrimestre (mayo-junio de 1990), la docente entró puntual al aula, saludó y encendió el proyector de transparencias ubicado junto al escritorio.

Rigurosamente, se tomaba asistencia antes de empezar las clases. Y esta clase no fue la excepción. Así que apenas terminó, retiró las filminas de sus fundas y comenzó a proyectarlas una a una.

Cada filmina estaba compuesta por ítems y párrafos extensos que fueron leídos, A MODO DE DICTADO, palabra por palabra, como dictando.

No había lugar para preguntas ni para cuestionamientos sino para copiar DIRECTAMENTE DE LA PANTALLA, sin saltar nada.

Sin modificar el tono de voz y sin levantarse del asiento, la docente iba leyendo cada una de las transparencias que ilustraban el “Estudio de Tiempos y Movimientos”<sup>3</sup> de Frederick Winslow Taylor.

En un momento y en medio del más absoluto silencio, un estudiante se para y avanza hacia la puerta dispuesto a irse anticipadamente. Apenas la profesora percibe la situación, mantiene este diálogo:

- ¿Se va?
- Si.
- No se puede retirar antes.
- Me tengo que ir.
- Deme su nombre y su apellido.
- Juan Pérez. Hasta luego.

---

<sup>3</sup> El Estudio de Tiempos y Movimientos es una herramienta para la medición del trabajo que busca la eficiencia productiva, utilizada desde finales del Siglo XIX.

- Hasta luego.

Y cuando el estudiante ya se había retirado, comentó en voz alta: Es una falta de respeto que se vayan antes. No hizo ninguna anotación de ningún tipo en ese momento.

Luego de completar el material que había aportado para desarrollar los contenidos, preguntó si había dudas pero no obtuvo respuestas.

La clase se dió por finalizada media hora antes de lo previsto. La docente justificó la situación, aludiendo que no había otorgado tiempo en el transcurso de la misma para un recreo breve.

### **Reflexión crítica sobre el trabajo docente**

Como señalásemos previamente, entendemos la práctica docente como “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro.”(Achilli, 1988:6)

La práctica pedagógica, asimismo, es “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”.” (Achilli, 1988:7)

Partiendo de estos conceptos, y en nuestro rol de docentes universitarias, nos proponemos llevar adelante una reflexión crítica de la clase ejemplificada. Reflexión en términos de “reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones así como los supuestos implicados”. (Edelstein, 2000:3-7).

De acuerdo a lo propuesto por Edelstein (2000:3-7), y como adelantásemos en la introducción, incluiremos simultáneamente, como objeto de análisis de la reflexión, la presentación de los contenidos; la posibilidad de aplicación de estrategias concretas de enseñanza; la consideración de intereses, ideas previas, procesos de desarrollo cognitivo de los alumnos y la reflexión sobre los contextos sociales y políticos de la escolaridad, agregándole aspecto importante la motivación del docente.

a) Presentación de los contenidos

Edwards (1999:49-62) afirma que el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. Incluso, agrega que el contenido se transforma en la forma.

Adhiriendo plenamente a esta afirmación, y siguiendo el texto de Edwards, podríamos analizar la presentación de los contenidos de la clase ejemplificada bajo la forma de “Conocimiento Tópico”. La lectura llana de filminas permite transmitir datos que no permiten discusión y pueden ser referenciados con precisión. La docente enfatiza conceptos en forma secuencial, en determinado orden, textualmente. No permite un proceso de elaboración del conocimiento por parte de los alumnos.

Se trata de una clase “modelo”, absolutamente estructurada de manera anticipada, que la docente puede reutilizar sin realizar modificaciones y sin tener en cuenta ningún contexto socio-cultural en el que se desarrolla la clase.

Esta presentación secuencial se basa, fundamentalmente, en el programa como “principal constructo para el currículo”, en desmedro de considerar un “proyecto curricular, que implica incluir al mismo tiempo objetivos, contenidos, métodos y procedimientos de evaluación, todos ellos pensados con un aspecto unificador, una tendencia teórica determinada que refleje la postura epistemológica disciplinar a la que se adhiere y que muchas veces no se explicita y/o no se es consciente”(Marcipar Katz, 2005).

Si bien en la década de 1990 el uso de filminas constituía una novedad en el uso de tecnología en las clases, queda evidenciado que su utilización, por sí sola, no garantiza innovación educativa. La aplicación de TIC no aleja a la docente de su apego a la docencia “tradicional”<sup>4</sup>.

De acuerdo con Marcipar Katz, 2016, extractado de conferencia en British Columbia University, Vancouver, *"Una de las características distintivas de la docencia tradicional es que pone el acento en la enseñanza y no en el aprendizaje.... El docente "tradicional" se preocupa por: los modos de explicar y prepara su discurso con los ejemplos y/o actividades que desea desarrollar en la clase...; rara vez se aleja de dicha planificación... Dicho docente está convencido de que lo que se enseña se aprende, si se esfuerza en una buena enseñanza habrá un buen aprendizaje"... Sin embargo, poner la atención en el aprendizaje requiere de otras estrategias, de otra comunicación y de otros roles....* Dicho esto queda claro que los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje son

<sup>4</sup> El entrecorillado nos pertenece.

dos cuestiones muy diferentes, y si se desea transformar y mejorar la educación debemos poner más el acento en los procesos de aprendizaje que en los de enseñanza. ”

b) Aplicación de estrategias concretas de enseñanza

La estrategia utilizada por la docente podría enmarcarse en lo que Litwin (1997:46-49) denomina “Secuencia Progresiva Lineal”, caracterizada por una progresión sistemática constante, donde cada oración del discurso está constituida por un sujeto y un objeto directo, que se transforma en el sujeto de la próxima oración. Esta clase de estrategia no propicia la intervención de los alumnos y, de suscitarse preguntas, las mismas no interrumpen el tipo de narrativa. Narrativa ya estructurada por la docente, donde no prevé debate alguno sobre los conceptos presentados.

c) Consideración de intereses, ideas previas, procesos de desarrollo cognitivo de los alumnos

En este ejemplo de clase, no revistieron importancia para la docente ni los intereses ni las ideas previas de los alumnos.

La presentación se realizó en forma sesgada, aislada, sin hacer referencia alguna a conocimientos o conceptos anteriores.

Repasando las características de la profesión docente, señaladas por Jackson (1992), analizamos el desempeño de la docente en cuanto a:

1. Inmediatez. En ningún momento de la clase la docente se preocupa por una devolución afirmativa de su imagen por parte de los alumnos ni favorece “la participación inmediata ni el entusiasmo del alumno”.

2. Informalidad. La docente no intenta relajar relativamente la autoridad. Por el contrario, la afirma y la remarca en el hecho de tomar asistencia y en la indagación que realiza al alumno que se retira antes de la finalización de la clase.

Si bien la autoridad del docente debe preservarse, entendemos que la misma no debe surgir de la presión que se ejerza sobre los alumnos. “El hecho de encontrarse con profesores que no expresan en sus prácticas la formación recibida o que no apuntalan con sus intervenciones la superioridad que puede desprenderse de un título o una posición jerárquica formal conduciría a su deslegitimación”(Pierella, 2014: 85)

3. Autonomía. El apego al programa de la asignatura queda absolutamente evidenciado. La docente se limita a presentar los conceptos correspondientes a una unidad del contenido formal establecido por el plan de estudios.

4. Individualidad. El estudiante ideal de la docente es aquel que toma estricta nota de su discurso y no cuestiona el contenido ni la narrativa, como queda demostrado en el comentario que realiza en ocasión del retiro anticipado de un alumno.

El proceso cognitivo de los alumnos no fue considerado, por cuanto la clase finalizó sin que la docente intentara reconstruirla, en pos de revisar la aprehensión del conocimiento o su evaluación.

La docente manipula el tiempo de clase, al darla por finalizada antes de lo previsto, con la finalidad de mantener el control de las actividades del aula, utilizando el tiempo como “elemento de lucha en la relación pedagógica” (Becerra y otros, 1989). Control que se había visto amenazado con el retiro del alumno.

d) Reflexión sobre los contextos sociales y políticos de la escolaridad

La enseñanza tiene un carácter político, por cuanto el proyecto pedagógico del docente “no es inmune a los condicionamientos que se juegan en otros niveles de los social” (Edelstein y otros, 2008)

No debemos olvidar que la década de 1990 en Argentina (espacio temporal del desarrollo de la clase) estuvo signada por el neoliberalismo político. Neoliberalismo que precarizó la educación y los contenidos, bastando el ejemplo de la nefasta “Ley N° 24.195 Federal de Educación”.

En ese contexto de pragmatismo salvaje, el objetivo de algunos docentes se circunscribía al cumplimiento del plan de estudios (léase PROGRAMA). No se buscaba la formación integral de profesionales ni se propendía al debate en educación respecto al rol social del graduado en Ciencias Económicas.

El mercado laboral era el que marcaba el ritmo en las aulas y el mismo había sido destruido por la Ley N° 24.465, también llamada “Ley de Flexibilización Laboral”. En consecuencia, el perfil del profesional era meramente técnico y la única meta era conseguir empleo. La excelencia universitaria no constituía ningún desvelo para muchos docentes.

e) Motivación del docente

No observamos en la docente una motivación especial para desarrollar su clase.

Considerando lo expuesto por Marcipar Katz (2010), podríamos analizar la motivación del docente desde dos lugares diferentes: 1) Desde la teoría de las necesidades (McClelland. 1986) y 2) Desde la teoría de las expectativas (Vroom. 1988).

Si tomamos la primera alternativa, la docente no puso en evidencia una “necesidad de poder” en el desarrollo de su clase, en cuanto a querer “mostrar” sus conocimientos. El poder, en cuanto a autoridad, solo se pudo vislumbrar en el incidente con el alumno que se retiró antes.

Tampoco se observa una “necesidad de afiliación”, en cuanto a al deseo de relacionarse amistosamente con los alumnos.

En cuanto a la segunda alternativa, que nos ayudaría a explicar su falta de motivación, podríamos establecer tres relaciones: esfuerzo-desempeño, desempeño-recompensa y recompensas-metas personales.

Podemos inferir, entonces, que el grado de expectativas que la docente tuvo sobre cada una de estas relaciones era mínimo, teniendo en cuenta la clase desarrollada.

### **Propuesta de mejora**

La reflexión crítica sobre la reconstrucción de la clase no constituye un fin en sí mismo. De nada sirve este proceso de análisis si no propicia la elaboración de alternativas pedagógicas que permitan corregir aspectos deficientes detectados o mejorar las prácticas que se consideren pertinentes.

En este sentido, presentaremos una propuesta de mejora, basándonos nuevamente en los objetos de la reflexión crítica:

#### a) Presentación de los contenidos

En nuestra opinión, la utilización de filminas (lo mismo podría aplicarse a las actuales presentaciones en PowerPoint, Prezi o similares) es adecuada a manera de sinopsis de los contenidos que se vierten en una clase.

Constituye un soporte y, de ninguna manera, puede convertirse en el contenido mismo.

La clase podría haberse desarrollado en torno al denominado “Conocimiento Situacional”, estructurado en el “interés de conocer- en el sentido de hacer inteligible-una situación” (Edwards, 1999: 49-62). De esta manera, podría

permitirse al alumno ubicar la Teoría presentada por la docente y formar su propio criterio con respecto a la misma.

Buscamos que los estudiantes establezcan una Relación de Interioridad con el conocimiento, que se produce cuando “el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto” y en el cual “el sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración” (Edwards, 1999: 49-62).

Debemos centrarnos en la “comprensión” de los contenidos. Dicha comprensión puede ser abordada desde los conceptos de “comprensión plena” o “educación para la comprensión”, según Perkins (1995).

Ya que “(...) el problema no es ya la cantidad de información (...), sino la calidad de la misma: la capacidad de entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales” (Pérez Gómez, 2007:7).

b) Aplicación de estrategias concretas de enseñanza

Para la presentación del tema de la clase, la docente podría haber aplicado, como estrategia de enseñanza, la “Secuencia de Progresión No Lineal con Estructura de Oposición”, bajo la cual presenta un tema “que se identifica y transparenta el modo de pensamiento del docente en relación con un tema en controversia y en el que toma partido”, oponiéndose a lo presentado y utilizando la clase para fundamentar su oposición. (Litwin, 1997:46-49)

La enseñanza de las teorías económicas, precisamente, debieran dar lugar al debate, al análisis histórico y sociológico del contexto de su aparición, y a la formación de una visión crítica en el alumno. Para Marcipar Katz (2005), la comprensión no es un estado de posesión sino un estado de capacitación, porque sólo cuando entendemos algo podemos hacer cosas con ese conocimiento.

c) Consideración de intereses, ideas previas, procesos de desarrollo cognitivo de los alumnos

Nuevamente recurrimos a Jackson (1992) y las características de la profesión docente:

1. Inmediatez. Es imprescindible contar con la participación de los alumnos en la exposición del tipo de contenido que analizamos, de manera de poder evaluar la

correcta interpretación de la Teoría presentada y, asimismo, proponer actividades que permitan criticar los contenidos.

2. Informalidad. Sin desconocer la necesidad del detentamiento de la autoridad por parte de la docente, la misma podría fortalecerse a través de la legitimación de su conocimiento con respecto al tema, así como su actitud corporal e incluso el tono de su voz.

Como bien se señala en Becerra y otros (1989), “para mantener el encantamiento mutuo en la relación pedagógica, lo importante serán los juicios valorativos del maestro respecto al alumno así como la idealización de la imagen del docente, lo que obliga a éste a alejarse de su imagen real para tratar de adoptar un ideal que favorezca el situarse como modelo de identificación de la relación pedagógica.”

3. Autonomía. Sin necesidad de alejarse de los contenidos previstos institucionalmente, la docente podría haber propuesto una clase más dinámica, imprimiendo su impronta personal en la presentación de un tema perteneciente al estricto programa de una asignatura.

4. Individualidad. El ideal de estudiante, de manera que pueda mejorarse la práctica educativa observada, debería mutar al de un alumno atento, crítico, participativo y cuestionador. Este perfil, por consecuencia, exigiría una preparación más integral de la docente y una predisposición mucho más comprometida que la mera exposición de unas filminas.

d) Reflexión sobre los contextos sociales y políticos de la escolaridad

Si bien el desempeño de la docente no puede abstraerse del contexto, podría haberse opuesto al pensamiento hegemónico de esa década desde su lugar en la clase.

Dejar de lado el utilitarismo del conocimiento y proponer un análisis serio del contenido que exponía hubiese demostrado compromiso docente.

Así, una vez expuesta la teoría sería un buen aporte y a partir de una guía de actividades, no sólo indagar la comprensión del tema sino buscar que los estudiantes vinculen los puntos salientes con aspectos actuales sociales, económicos y/o políticos, que cuestionen su validez, caducidad, implicancias, etc.

## Conclusiones

Entendemos que en cada circunstancia y aspecto de la vida, una experiencia que deja huellas puede hacerlo en dos sentidos: están aquellas que son positivas dan pie a que uno intente replicarlas, mejoradas o no, son un destino deseable; hay otras, en cambio que son recordadas como vivencias que no se quieren repetir, un destino evitable.

En nuestro caso, la clase que reconstruimos pertenece al grupo de las del segundo tipo.

Fuimos estudiantes que no queríamos volver a presenciar una clase así: la multiplicidad de cátedras que ofrece la facultad hizo que este desafío no fuera tan difícil de sortear. Así, indagar antecedentes, opiniones de los diferentes docentes hizo que eligiéramos las comisiones y los profesores con los que entendíamos que el cursado aportaba más allá de los contenidos. Por otro lado y gracias a las particularidades de nuestra carrera, la posibilidad de rendir una materia con independencia del cursado hizo que optáramos por hacer libres otras en las que entendíamos que la suma de la clase presencial no igualaba la resta del tiempo de estudio extra áulico que implicaba.

Más adelante como ayudantes y hoy como profesores, estamos convencidos de que no queremos dictar una clase así.

Las características señaladas dentro del apartado “Propuesta de mejora” pueden constituir un buen punto de partida para potenciar una clase. La vocación y el compromiso con la formación integral de un profesional, harán el resto.

## Bibliografía

- Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Antropología social, 1(2), 5-19.
- Becerra, M. G., del Refugio Garrido, M., & Romo, R. M. (1989). De la ilusión al desencanto del aula universitaria. Una panorámica áulica del currículum. Alfredo Furlán y Miguel Ángel Pasillas (comps.). Desarrollo de la investigación en el campo del currículum, México, UNAM, ENEP Iztacala.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las practicas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión critica sobre el trabajo docente. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras UBA, 9, (17). 3-7

- Edelstein, G., & Litwin, E. (1993). Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario. *Revista Argentina de Educación*, 11(19), 79-86
- Edelstein, G.; Salit, C. y otros (2008) "Módulo 2: Práctica Docente". Programa de capacitación docente continua a distancia. UNLA. Bs. As
- Edwards, V. (1988). El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación. *Temas universitarios, currículum, maestro y conocimiento*, México, Universidad Metropolitana, 49-62.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Litwin, E., & Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Marcipar Katz, S. (2005). Los currículos en Matemática: valores y creencias que sustentan. *Revista Itinerantes*, N°3. Popayán. Colombia.
- Marcipar Katz, S. (2010). *Acerca de las motivaciones docentes en un curso de articulación de niveles educativos en Matemática*. Biblioteca Virtual Atlantic International University.
- Marcipar Katz, S. (2016). Conferencia en British Columbia University, Vancouver.
- Pierella, M.P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.
- Perkins, D. (1995): *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa. Barcelona.
- Pérez Gómez, A.I. (2007): *Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas (Cuaderno de Educación nº 1.)*. Consejería de Educación de Cantabria