

Los desafíos de la Academia en el siglo XXI: entre los imperativos de Calidad Técnica y la temporalidad del Sentido.

Felipe Quiroz A.

Resumen

Las características paradigmáticas de nuestra era contemporánea han transitado, en las últimas décadas, desde la postmodernidad (Lyotard, 1991), a la modernidad líquida (Bauman, 2004), y, finalmente, hacia una exacerbación de sus características en la actual hipermodernidad (Lipovetsky, 2006). Tal proceso de desarrollo ha tenido efecto directo en la educación de la sociedad global, así como respecto de los conceptos de conocimiento, inteligencia (Gardner, 1995), aprendizaje y saber (Delors, 1994) los cuales se comienzan a interpretar desde parámetros complejos (Morin, 2003). En términos curriculares esto se ha materializado en planes de estudio orientados hacia la verificación de perfiles de egreso de los estudiantes (Perrenoud, 2001), en el nivel de educación superior.

De esta manera, se vuelve necesaria la superación del academicismo (Pérez Gómez, 2003), pero, al mismo tiempo, se actualizan preocupaciones ontológicas fundamentales respecto de la verdadera naturaleza y rol de la Academia (Heidegger, 2010). La universidad contemporánea se ve desafiada a integrar nuevas tecnologías, modalidades y jornadas (Pablo, 2017), adaptar estrategias de enseñanza, evaluación e instrumentos a las nuevas características de la época (Púñez, 2015; Zepeda, 2017), y fortalecer, paralelamente, su estatuto de institución destinada al mejoramiento humano y del entorno, a través del cultivo del espíritu y del avance riguroso de las ciencias.

Palabras Claves: Postmodernidad, Modernidad Líquida, Hipermodernidad

Abstract

The paradigmatic characteristics of our contemporary era have transited, in recent decades, from postmodernity (Lyotard, 1991), to liquid modernity (Bauman, 2004),

and, finally, towards an exacerbation of its characteristics in the current hypermodernity (Lipovetsky, 2006). This process of development has had a direct effect on the education of global society, as well as on the concepts of knowledge, intelligence (Gardner, 1995), learning and knowledge (Delors, 1994) which begin to be interpreted from complex parameters (Morin, 2003). In curricular terms, this has materialized in curricula oriented towards the verification of students' graduation profiles (Perrenoud, 2001), at the higher education level.

In this way, it becomes necessary to overcome academicism (Pérez Gómez, 2003), but, at the same time, fundamental ontological concerns regarding the true nature and role of the Academy are updated (Heidegger, 2010). The contemporary university is challenged to integrate new technologies, modalities and conferences (Pablo, 2017), adapt teaching strategies, evaluation and instruments to the new characteristics of the time (Púñez, 2015; Zepeda, 2017), and strengthen, at the same time, its status as an institution aimed at the improvement of humans and the environment, through the cultivation of the spirit and the rigorous advancement of sciences

Keywords: Postmodernity, Liquid Modernity, Hyper Modernity

Desde la segunda mitad del siglo XX el proyecto moderno comenzó a ser sistemáticamente cuestionado. Una de las corrientes representativas de este cuestionamiento fue la Postmodernidad, la cual se define como: “la incredulidad con respecto a los metarrelatos” (Lyotard, 1991.p4). En efecto, la actual época manifiesta características nihilistas, al no existir fundamentos universales; las valoraciones se demuestran diversas, heterogenias, cambiantes y complejas. Sobre ello se destaca: “Hay muchos juegos de lenguaje diferentes, es la heterogeneidad de los elementos. Sólo dan lugar a una institución por capas, es el determinismo local” (Id). En similar sentido, en la obra de Zygmunt Bauman se afirma lo siguiente:

En la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están “determinadas”, y no resultan “autoevidentes” de ningún modo; hay

demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante (2004. p 13).

Sin embargo, para Bauman estas características no significan una superación de la modernidad, sino una nueva etapa de su desarrollo, una nueva forma de su manifestación histórica. Se trata, por tanto, de una *Modernidad Líquida*. Sobre esta, Bauman declara:

Los sólidos que han sido sometidos a la disolución, y que se están derritiendo en este momento, el momento de la modernidad fluida, son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivos –las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas–(11).

Ahora bien, siendo la principal característica moderna la ruptura colectiva con lo antiguo, o con la tradición, al remplazar al antiguo régimen la modernidad se convierte en una nueva forma de discurso hegemónico, en una nueva forma de *tradición*. Por esto último, resulta inevitable que su desarrollo histórico se torne cada vez más contradictorio, paradójico y autodestructivo, ya que la ruptura con la tradición, que le es propia, se establece respecto de sus mismas instituciones y principios, y tal resistencia se ejerce por medio de los propios individuos modernos, los cuales se vuelven, por modernos, en contra modernos.

Respecto de ello se señala:

Lo que la hace tan moderna como la de un siglo atrás es lo que diferencia a la modernidad de cualquier otra forma histórica de cohabitación humana: la compulsiva, obsesiva, continua, irrefrenable y eternamente incompleta modernización; la sobrecogedora, inextirpable e inextinguible sed de creación destructiva (18).

Por otra parte, la secularización de la sociedad moderna resulta paralela a su proceso creciente de privatización, sobre lo cual se indica:

Como resultado, la nuestra es una versión privatizada de la modernidad, en la que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen primordialmente sobre los hombros del individuo. La licuefacción debe aplicarse ahora a las pautas de dependencia e interacción, porque les ha tocado el turno (Id).

De esta forma, la sociedad moderna al democratizarse, privatizarse y secularizarse transforma a cada individuo en un representante de lo moderno. Por tanto, el proyecto colectivo de la modernidad, en su etapa líquida, se fragmenta, inevitablemente. En coherencia con lo señalado, desde la literatura se afirma: “El desmenuzamiento de la división social coincide de alguna manera con la nueva tendencia tecnológica a lo «ligero»: a la hiperpersonalización de los individuos y los grupos responde la carrera hacia la miniaturización, accesible a un público cada vez más amplio” (Lipovetsky, 2006. p. 167). Por otra parte, los proyectos de los individuos modernos se vuelven tan flexibles, como inestables e inciertos. A raíz de lo cual, es posible afirmar que:

No existen canteros previstos donde “rearraigarnos”, y en tanto postulados y buscados, esos canteros demuestran ser frágiles y con frecuencia se desvanecen antes de que el trabajo de “rearraigo” esté terminado. Existe más bien una variedad de “juegos de sillas” en los que dichas sillas tienen diversos tamaños y estilos, cuya cantidad y ubicación varían, obligando a hombres y mujeres a estar en permanente movimiento sin prometerles “completud” alguna, ni el descanso o la satisfacción de “haber llegado”, de haber alcanzado la meta final donde uno pueda deponer las armas, relajarse y dejar de preocuparse. No existen perspectivas de “rearraigo” al final del camino tomado por individuos ya crónicamente desarraigados (Bauman, 2004. p. 39).

De esta forma, las nuevas condiciones de la época, asociadas a la incertidumbre, la diversidad, la complejidad y lo paradójal, imponen nuevas perspectivas de valoración, las cuales se asocian con la flexibilidad, la tolerancia, el pensamiento holístico y el eclecticismo, entre otras. Por tanto, al reconocerse estas condiciones y conjunto de valoraciones asociadas a ellas, ello implica la existencia de principios centrales, y no de un relativismo nihilista, como se asumiera desde las perspectivas postmodernas. Por ello, Giles Lipovetsky denomina a las actuales características epocales como *Hipermodernas*, afirmando que: “No vivimos el fin de la modernidad, sino por el contrario, estamos en la era de la exacerbación de la modernidad, de una modernidad elevada a una potencia superlativa”. (Lipovetsky, 2006. p.186).

Por cierto, estas actuales formas de vida se ven potenciadas por la cultura del consumo en las sociedades neoliberales. De acuerdo con ello, se declara: “Sólo estamos en el comienzo de la sociedad de hiperconsumo y por el momento no hay nada que permita detener, ni siquiera desacelerar la huida hacia delante de la comercialización de la experiencia y los estilos de vida” (2007. p.16). Lo señalado desarrolla un sentido cada vez más radical de la autonomía individual, y la *gestión eficiente* de esta. Por otra parte, la cultura del consumo lo es, principalmente, del deseo, lo que conlleva la búsqueda constante de estímulos de variado tipo. Acerca de esta tensión, se señala: “permite que coexistan un espíritu de responsabilidad, de geometría variable, y un espíritu de irresponsabilidad incapaz de resistirse tanto a las demandas exteriores como a los impulsos interiores” (48). Esta coexistencia axiológica entre gestión responsable del desenfreno, también es propia de lo paradójal de la época.

En cuanto a lo político, si bien se superan las utopías ideológicas, se reemplazan por proyectos de un carácter profundamente pragmático y funcional, sobre lo cual, en la literatura, se afirma que: “el futuro hipermoderno, lejos de los mitos del progreso y cercano a un hiperrealismo tecnocientífico, promete semblanzas de un futuro posible” (139). En complemento, se declara: “las sociedades postmoralistas, intentan apoyar una ética dialogada de la responsabilidad, menos preocupada por

las intenciones puras que por los resultados benéficos, menos idealista que propulsora de cambios realistas y eficaces” (141). Resulta evidente que tal ética dialogada de la responsabilidad colectiva no podría existir en un contexto de nihilismo absoluto. En efecto, su única posibilidad descansa en la existencia de fundamentos y principios axiológicos mediante los cuales establecer ese diálogo ético.

La Educación en la era Hipermoderna

Las características anteriormente señaladas, al ser de alcance paradigmático y global, influyen a variados ámbitos de las sociedades contemporáneas. En este sentido, desde las últimas décadas del siglo XX en adelante, en el campo de la Educación, se evidencian estas mismas características centrales. Expresión de ello son el informe Delors (1994), la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983), el Paradigma de la Complejidad de Edgard Morin (2003) y los Modelos por Competencias, entre los cuales destacan las propuestas de Guy Le Boterf (2000) y Philippe Perrenoud (2001).

Respecto de lo primero Delors declara: “la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (1994. p.1). Lo cual, conlleva a que:

...la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (Ibid.).

Lo señalado implica una propuesta de superación del academicismo (Pérez Gomez, 2003), el cual se concentraba, fundamentalmente, en el primero de estos saberes,

el aprender a conocer, así como de la racionalidad técnica (Tyler, 1973), concentrada, fundamentalmente, en el logro de resultados mediante el saber a hacer. Lo que se propone, por tanto, es una mirada integral del aprendizaje.

A su vez, desde la Psicología Educacional, Gardner proponía una visión integral de la inteligencia humana, no solo concentrada en la capacidad intelectual. Respecto de la inteligencia, declaraba: “Implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural” (1995. p.53). Por cierto, si la inteligencia, entre una de sus funciones, refiere a la capacidad de resolver problemas, al existir multiplicidad de estos, también existen múltiples formas de inteligencia.

Por otra parte, Edgar Morin propone la superación de la perspectiva de *simplificación y distinción* cartesiana, y avanzar hacia un Paradigma de la Complejidad. Respecto de ello señala: “No es posible partir metódicamente hacia el conocimiento impulsados por la confianza en lo claro y lo distinto, sino por el contrario, aprender a caminar en la oscuridad y en la incerteza” (2003. p.68). Este giro paradigmático implica, en Educación, el fortalecimiento de lo multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, sobre lo que se indica: “la parcelación de las disciplinas hace imposible aprehender lo que está tejido junto es decir, según el sentido original del término, lo complejo” (1999. p.14).

Por último, en el ámbito específico de la educación superior, se instala con fuerza la necesidad de aplicar modelos por competencias en las universidades del mundo desarrollado, así como en los países en vías de desarrollo. El concepto de competencias, en la literatura especializada, se define como: “Secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones (Le Boterf, 2000. p.87). Lo cual se complementa con:

Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro –

competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud. 2001. p. 509).

De esta manera, en la actualidad se instalan perfiles de egreso en las carreras de educación superior, mediante los cuales los estudiantes, en el trayecto y al concluir su proceso formativo deben demostrar estos desempeños integrales, que no solo se reducen al manejo de contenidos teóricos.

Otro factor que se agrega es el rol de la tecnología y las nuevas modalidades que nacen y se desarrollan en este contexto hipermoderno. Los programas *En Línea* implican una nueva forma de comprender los espacios, el acceso y los tiempos del proceso formativo. Se pretende, entonces, que la educación *En Línea* debiese ser operativa: “desde cualquier lugar, en cualquier momento y desde cualquier dispositivo” (Pablo, 2017, p. 44). Junto a ello, esta modalidad reafirma todas las anteriores características de la Educación Superior en la era Hipermoderna, centrando el proceso formativo en el desarrollo integral de competencias, mediante la evidencia de desempeños, y orientado el esfuerzo institucional en el aprendizaje de los estudiantes, entregando y potenciando la autonomía de estos en el logro de su perfil de egreso. Sobre ello se señala:

El ABP¹⁰ aplicado en los cursos, proporciona una experiencia de aprendizaje que involucra al estudiante en un proyecto complejo y significativo, mediante el cual desarrolla integralmente sus capacidades, habilidades, actitudes y valores. Se acerca a una realidad concreta en un ambiente académico, por medio de la realización de un proyecto de trabajo (Maldonado, 2008, p. 160).

Lo cual se complementa con: “El compromiso que debe asumir el estudiante en su propio proceso de aprendizaje, nos da cuenta que el énfasis de los esfuerzos académicos de la enseñanza y la evaluación deben tener a dicho estudiante siempre en el centro” (Zuñiga et. al., 2014, p.16). La creación e implementación de

¹⁰ Aprendizaje Basado en Proyectos.

programas en modalidad *En Línea* se ha potenciado en el actual contexto global de la Pandemia del Covid 19. Con ello, también, la instalación de las anteriores características señaladas de la educación superior del siglo XXI.

Los cuestionamientos de fondo

En el campo de la filosofía, una de las principales críticas a los fundamentos del proyecto moderno proviene de la obra de Martin Heidegger. Este cuestionamiento se concentra, cuando se aborda la epistemología moderna y su relación con la academia, en la pérdida de la finalidad esencial de la Institución Universitaria. El fenomenólogo alemán señala, respecto de las actuales metodologías para la investigación científica, lo siguiente:

Su peculiaridad consiste en que cuando planificamos, investigamos, organizamos una empresa, contamos ya siempre con circunstancias dadas. Las tomamos en cuenta con la calculada intención de unas finalidades determinadas. Contamos de antemano con determinados resultados. Este cálculo caracteriza a todo pensar planificador e investigador. (2002. p. 18).

Con ello, el proceso del conocimiento, al orientarse a la demostración o refutación de hipótesis o supuestos, de alguna manera, ya está condicionado por los mismos. No se trata, entonces, de descubrimiento, sino de la instalación de un discurso intelectual y científicamente validado para la toma de control de la realidad. Es, en otras palabras, voluntad de poder y no de conocer.

Esto, de acuerdo con Heidegger, no solo impacta a las ciencias exactas sino, particularmente, a las ciencias sociales, a las cuales se les imponen los imperativos de las primeras. Sobre ello, destaca:

Por eso, una investigación histórica o arqueológica llevada a cabo de manera institucional, está esencialmente más próxima de la investigación física correspondientemente organizada, que una disciplina cualquiera de

su propia facultad de ciencias del espíritu, que se habrá quedado detenida en el punto de la mera erudición. Por eso, el decisivo despliegue del moderno carácter de empresa de la ciencia acuña otro tipo de hombres. Desaparece el sabio. Lo sustituye el investigador que trabaja en algún proyecto de investigación. (2010. p. 70).

De esta forma, la indagación científica se convierte, inevitablemente, en producto, o sea, en investigación publicable. Sobre esto se señala: “El proyecto y el rigor, el método y la empresa, al plantearse constantes exigencias recíprocas, conforman la esencia de la ciencia moderna y la convierten en investigación” (2010. p. 71). Esta transformación respecto de la concepción de la ciencia, desde la modernidad en adelante, resulta, en realidad, consecuencia de un cambio más profundo relativo al concepto de *Técnica*. Para Heidegger, en el mundo griego, se la comprendió como un desocultar de la naturaleza, aplicable tanto a la ciencia como a las bellas artes (Heidegger, 1994). Mientras que para la modernidad este desocultar es necesariamente provocante para con la naturaleza, así como para con la tradición cultural de una comunidad (Ibid.).

Por tanto, el centro del problema radicaría, cuando se traslada al ámbito de la educación superior, en la tecnificación, en sentido moderno, como desocultar provocante, de sus propios principios y finalidades. Por ejemplo, cuando hoy se propone, mediante la instalación de programas en modalidad *En Línea*, una transformación inevitable respecto del tiempo/espacio del proceso formativo, ello implica un cuestionamiento, tal vez problemático, respecto de la temporalidad académica necesaria para el cumplimiento de su estatuto de *Alma Mater*. Respecto de temporalidad y técnica moderna, en la obra de Heidegger se advierte: “La falta de pensamiento es un huésped inquietante que en el mundo de hoy entra y sale de todas partes. Porque hoy en día se toma noticia de todo por el camino más rápido y económico y se olvida en el mismo instante con la misma rapidez” (2002. p. 17). La academia, debiéramos comprenderla como la antítesis de esta huida ante el pensar. El desafío técnico, que la actual sociedad global hipermoderna nos impone,

resulta sensible para una institución de estas características esencialmente reflexivas.

Por otra parte, la rapidez avanza paralela al exceso de información, ambos fenómenos potenciados por el desarrollo de la técnica moderna. Respeto de este último fenómeno, en la literatura se señala:

Por mucha tecnología que definamos o que construyamos en los próximos años para resolver este problema del exceso de información, probablemente no resolveremos este problema, porque la información se multiplicará de manera mucho más rápida que la capacidad que tenemos de generar tecnología para manejar este flujo de información en exceso (Cornella, 2000. p. 2).

La academia, entonces, junto con ser un espacio resguardado para la reflexión profunda y la necesaria temporalidad para su cultivo, debiera filtrar, depurar y purificar de infoxicación, el acceso al conocimiento auténtico.

En términos específicos, la crítica de la filosofía contemporánea al proyecto moderno se expresa, para la academia del siglo XXI, en los cuestionamientos que se han realizado a la implementación de los modelos por competencias. Respecto de ello se explica: “La posición de Barnett sintetiza muy bien la de muchos que ven en este cambio que tiene lugar en la educación superior, un signo de retroceso en la autonomía y la calidad del trabajo universitario”. (Aristimuño, 2008. p. 44). También se señala que: “las consecuencias de estos desarrollos son negativos: perdemos autonomía, nuestros cuerpos docentes se proletarizan, y utilizamos abordajes como la enseñanza por problemas, que no son otra cosa que una técnica de la sociedad industrial” (p. 44). Finalmente, el argumento concluye afirmando que: “el problema de fondo parecería estar, siempre de acuerdo con estas críticas, en que la mentalidad instrumental que anima a los enfoques por competencias está orientada a dominar la realidad y no a reflexionar sobre ella” (p. 44). Esta instrumentalización de la academia es, precisamente, hacia lo que apunta el

cuestionamiento ontológico de Martín Heidegger respecto del proyecto moderno, en su totalidad.

Sin embargo, al comprender que las características paradigmáticas del actual desarrollo histórico de la modernidad son una realidad innegable, que la institución universitaria asuma el desafío tecnológico, la complejidad y una nueva concepción del tiempo y de la experiencia universitaria misma no es un deseo, sino una necesidad. Es el mismo Heidegger quien, respecto de la técnica moderna, afirma: “Sería necio acometer ciegamente contra el mundo técnico. Sería miope querer condenar el mundo técnico como obra del diablo. Dependemos de los objetos técnicos; nos desafían incluso a su constante perfeccionamiento” (2002. p. 27). Pero, por otra parte, la Universidad tampoco puede perder los fundamentos que la definen e identifican esencialmente. Por tanto, ante la arremetida inevitable de la técnica es posible interpretar que: “Podemos decir “sí” al inevitable uso de los objetos técnicos y podemos a la vez decirles “no” en la medida en que rehusamos que nos requieran de modo tan exclusivo, que nos dobleguen, confundan y, finalmente, devasten nuestra esencia” (28). De esta manera, situado el desafío del conocimiento en el contexto del trabajo académico, resulta pertinente reflexionar sobre los fundamentos a los cuales debe responder la institución universitaria, para, por una parte, cumplir con las demandas inevitables de la actual sociedad técnica y para, al mismo tiempo, proteger su esencia.

Conclusiones

En el actual contexto hipermoderno las carreras universitarias orientan sus procesos formativos hacia el logro de desempeños de un perfil de egreso, y muchas de ellas se encaminan hacia nuevas modalidades de implementación, como la educación *b-Learning* o completamente *En Línea*, así como a la reducción de sus jornadas, como en el caso de los programas de prosecución de estudios. Este escenario implica la constante modernización de los procesos académicos y administrativos, de gestión y curriculares. Ante ello, las universidades del siglo XXI deben cumplir con estándares de aseguramiento de la calidad, pero, junto con ello, velar por el

cumplimiento de sus proyectos educativos y modelos formativos, en donde habita la esencia de los valores institucionales que dan sentido a la existencia de la institución como propuesta hacia una sociedad.

Por lo mismo, resulta necesario investigar respecto de políticas, modelos y mecanismos mediante los cuales cumplir con la doble misión de adaptarse a los imperativos líquidos de la hipermodernidad y, al mismo tiempo, cumplir su estatuto epistemológico de *Alma Máter*, comprendiendo al proceso formativo como *Bildung* (Pérez, J. 2016) y orientando al mismo hacia el cultivo de un “humanismo no antropológico” (p.283), propuesto por Heidegger, mediante el cual se comprende a la esencia humana individual como inalienable de su relación con lo que la trascendente; esto es, el mundo.

Referencias Bibliográficas

- Aristimuño, A. (2005). Las competencias en la Educación Superior. ¿Demonio u oportunidad? *Revista Unimar*, 47, 43-50.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. México, D.F. Fondo de cultura económica.
- Cornella, A. (2000). *Cómo sobrevivir a la infoxicación*. Recuperado de http://www.infonomia.com/img/pdf/sobrevivir_infoxicacion.pdf.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Espada, J. Orgilés, M. Morales, A. (2020). Las Buenas Prácticas en la Atención Psicológica Infanto-juvenil ante el COVID-19. *Revista Clínica y Salud*. Grupo de Investigación Análisis, Intervención y Terapia Aplicada (AITANA), Universidad Miguel Hernández, Elche.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Paidós.
- Heidegger, M. (2010). *Camino de Bosque*. Madrid, España. Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona, España. Ediciones del Serval.
- Heidegger, M. (2002). *Serenidad*. Barcelona, España. Ediciones del Serval.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Gestión.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona, España: Anagrama.
- Lyotard, J. (1991). *La condición postmoderna*. Cátedra.

- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos. *Revista de Educación*, 14, (28), 158-180.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires. Argentina. NUEVA VISION.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Pablo, G. (2017). Factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 29, 43-58. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29.001>.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de tecnología educativa*. 14 (3), 503-523.
- Pérez Guerrero, J. (2016). La negatividad en el Humanismo de Heidegger. *THÉMATA. Revista de Filosofía*. (54). 281-302.
- Pérez Gomez, A. (2003). *Más allá del academicismo*. Málaga. España. Servicio de publicaciones de la universidad de Málaga.
- Púñez, F. (2015). Evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para una cultura evaluativa. *Horizonte de la Ciencia*, Vol. 5, nº 8, pp. 87-96.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del Curriculum*. Editorial Troquel.
- Zepeda, S. (2017). El fin justifica los medios: Intencionalidades de la evaluación. En Carla Forster (Ed.). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.
- Zúñiga, M., Solar, M.I., Lagos, J., Báez, M., y Herrera. R. (2014). Evaluación de los aprendizajes: un acercamiento en educación superior. En CINDA “Evaluación del Aprendizaje en Innovaciones Curriculares de la Educación superior”, pp. 15-38.