

Una experiencia de formación cara a cara

Los estudiantes de Física y sus visiones acerca de la autoridad



María Paula Pierella*

Resumen

Este artículo propone explorar las visiones de estudiantes universitarios sobre la autoridad de los profesores, como cuestión problemática en la escena pedagógica contemporánea. Específicamente, se recuperan avances de una investigación centrada en el análisis de relatos de estudiantes próximos a culminar sus estudios universitarios y jóvenes recientemente egresados de la Licenciatura en Física de la Universidad Nacional de Rosario. Para ello se realizará, en primer lugar, un breve desarrollo del concepto de autoridad desde el punto de vista teórico, profundizando en algunas particularidades de la institución universitaria como espacio en el que las relaciones asimétricas entre profesores y estudiantes están signadas básicamente por la relación con el conocimiento y las responsabilidades institucionales diferenciales. En segundo lugar, se explorarán los rasgos identificados por los estudiantes en aquellos profesores de la carrera reconocidos como autoridades. Por último, atendiendo a la reciente inserción de los jóvenes graduados en equipos de investigación, se recuperarán sus visiones sobre la autoridad de los directores. Planteamos como hipótesis que en los relatos de los estudiantes se identifican tanto expresiones de deslegitimación de los vínculos asentados en diferencias jerárquicas, como modos de reconocimiento de la autoridad en los que predominan características vinculadas al compromiso con el conocimiento y su transmisión, al saber hacer y el saber orientar y a la personalidad de profesores y directores.

Palabras claves

Universidad
autoridad de los profesores
estudiantes de Física.

Abstract:

This article aims to explore the views of university students on the **authority of teachers, as a problematic area at pedagogic contemporary scene**. Specifically, it regains progress of an investigation focused on the analysis of accounts of university students about to complete their studies and young recently graduated in **Physics in** the National University of Rosario. This will involve, in the first place, a brief development of the concept of the authority from the theoretical standpoint, deeply considering the peculiarity of university institution, as an area in which the

Key words

University
teachers authority
Physics students

* Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Becaria Posdoctoral del CONICET en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Directora de Beca: Dra. Sandra Carli.

asymmetric relations between teachers and students are marked primarily by the relationship with knowledge and institutional responsibilities differentials. In the second place, we will explore the features identified by students in those teachers recognized as authorities. Finally, following the recent integration of young graduates in research teams, their views on the authority of the directors will be regained. We state as a hypothesis that into the accounts of students are identified as expressions of delegitimization of links settled in hierarchical differences, as modes of recognition of the authority in which the predominant factors are relating with the commitment to knowledge and its transference, the expertise and direct knowledge and personality of teachers and directors.

Introducción

Durante las últimas décadas, la noción de autoridad ha ocupado un lugar central en los debates sobre la educación y el vínculo entre generaciones, en un marco de transformaciones de las instituciones de la modernidad y en un escenario global en el que se constatan cambios estructurales que ponen en cuestión los acuerdos normativos de regulación de la vida en común.

Pero la mayor parte de las investigaciones se centraron en otros niveles del sistema educativo, especialmente en la escuela media, siendo menor su abordaje en el caso de las instituciones universitarias. Respecto de estas últimas, se observa un predominio de la perspectiva del análisis organizacional y la sociología— a través de estudios inspirados en la clasificación de tipos de autoridad realizada por Burton Clark y en las categorías de Pierre Bourdieu— como así también adquiere relevancia una dimensión de política institucional - atendiendo al plano del gobierno universitario y de la representación desigual de los diferentes claustros en el consejo directivo. De este modo, no encontramos un desarrollo similar sobre la dimensión educativa propiamente dicha, atendiendo a las formas en que los sujetos interpretan las posiciones asimétricas entre profesores y estudiantes en diferentes facultades y carreras.

Sobre la base de estas consideraciones iniciales, y en el marco de proyectos de investigación centrados en abordar el pasado y el presente de la universidad pública desde un registro socio-cultural, que entiende a esta institución como una combinación compleja de estructuras, tradiciones, identidades, experiencias y acontecimientos que demandan descripción y narración desde el punto de vista de la investigación (Carli, 2008), surge la inquietud de explorar el fenómeno de la autoridad profesoral como uno de los aspectos centrales de la experiencia estudiantil en la universidad contemporánea¹.

Creemos que la heterogeneidad propia de las facultades que componen a la institución universitaria – que implica características institucionales, encuadres de la tarea y áreas de conocimiento claramente diferenciadas, inciden en las consideraciones de los estudiantes sobre la autoridad de los profesores; lo cual nos lleva a adoptar una perspectiva analítica situada. Es por ello que en este artículo nos interesa abordar las visiones sobre la autoridad de estudiantes próximos a finalizar y recientemente egresados de la Licenciatura en Física, perteneciente a la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario.

Entendiendo que la autoridad no existe si esta no es reconocida, es decir, por fuera de un proceso de legitimación de ciertos rasgos, atributos, principios, prácticas, y que estos tienen sentido en el marco de interpretaciones realizadas por sujetos

1. * Proyectos CONICET 5889 *Narrativas de estudiantes universitarios y sus familias sobre la experiencia educativa en el tiempo presente. Transformaciones del sentido de la educación (2005-2009)* y UBACYT SO03 *La experiencia universitaria. Estudios sobre la Universidad pública (2008-2011)*. Ambos proyectos fueron dirigidos por la Dra. Sandra Carli en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales UBA

localizados en instituciones específicas, nos proponemos indagar las formas que asumen estos procesos en dicha carrera. Así, entre el desencanto frente a profesores sobre los que recae la crítica y el escepticismo y el reconocimiento de aquellos que adquieren el estatuto de “maestros”, por ser considerados referentes en materia de conocimiento y por su capacidad de transmisión, nos preocupa construir a la autoridad como objeto analítico desde una mirada centrada en los procesos de autorización realizados por jóvenes que están dando sus primeros pasos como licenciados en Física.

El trabajo de campo que está en la base de este artículo, realizado en el período comprendido entre los años 2009 y 2010, en el marco de una tesis doctoral que abarca otras facultades de la Universidad Nacional de Rosario, se compone principalmente de entrevistas semi-estructuradas a estudiantes de Física que se encuentran en la etapa final de sus carreras universitarias o en la instancia inicial de su inserción como becarios en equipos de investigación². Esta doble característica de los entrevistados se debe a que, en algunos casos, al realizar una segunda entrevista – en un lapso no mayor a dos meses- a los fines de aclarar, ampliar y/o profundizar ciertos contenidos surgidos en el primer encuentro, nos encontramos con jóvenes ya graduados y que se encontraban trabajando en el marco de equipos bajo la orientación de directores. Situación que es característica de los últimos años, en que la mayoría de los graduados en Física obtiene becas doctorales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) incluso antes de haberse recibido.

Siendo conscientes del mínimo porcentaje de jóvenes incluido en este grupo, privilegiamos el perfil de entrevistado señalado, pretendiendo obtener una mirada global de sus experiencias en relación con la autoridad³.

Antes de detenernos en el análisis específico de los relatos de estudiantes de Física, nos interesa realizar en primer lugar un breve desarrollo del concepto de autoridad desde el punto de vista teórico, profundizando en algunas particularidades de la institución universitaria como espacio en el que las relaciones asimétricas entre profesores y estudiantes están signadas básicamente por la relación con el conocimiento y las responsabilidades institucionales diferenciales. En segundo lugar, se explorarán los rasgos identificados por los estudiantes en aquellos profesores de la carrera reconocidos como autoridades; entre los cuales se enfatiza el conocimiento sobre la disciplina y el compromiso con la enseñanza. Por último, atendiendo a la reciente inserción de los jóvenes graduados en equipos de investigación, se recuperarán sus visiones sobre la autoridad de los directores, siendo predominantes los rasgos vinculados al saber hacer y al saber orientar, como así también a la personalidad de dichas figuras. Afirmaremos que este último aspecto, si bien se encuentra estrechamente relacionado con los tipos de vínculos que predominan en la carrera en general y en los equipos de investigación en particular –signados por relaciones de autoridad cara a cara– plantea algunas particularidades de las nuevas modalidades de autorización imperantes en el presente.

Algunas claves para pensar la noción de autoridad

Tal como lo entendemos en este trabajo, difícilmente pueda pensarse la transmisión del conocimiento, independientemente del nivel del sistema educativo en que ésta tenga lugar, sin que se le asigne autoridad a aquel que ejerce la función de enseñar. Esta primera afirmación parte de pensar a la autoridad como un vínculo, una relación social e intersubjetiva, en la que es preciso que existan por lo menos dos personas. En estrecha relación con esto último, la autoridad no va a ser aquí

2. * Hacemos referencia a la tesis doctoral titulada *Figuras de la autoridad y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio centrado en relatos de la experiencia estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario*. Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales UBA. Año 2012.

3. Los últimos datos estadísticos obtenidos desde la Dirección General de Estadística Universitaria, perteneciente a la Secretaría de Planeamiento de la UNR, correspondientes al año 2009, indican un índice de graduación en la carrera de Física del 26% (dato calculado sobre los nuevos inscriptos según duración media real de la carrera). Por otra parte, la deserción en 1º año es del 35 % y el alargamiento de la carrera resulta también significativo. Mientras que la duración teórica de la Licenciatura en Física es 5 años, el promedio general de duración real del cursado es de 9 años. Estos datos no representan diferencias significativas en comparación con la totalidad de las facultades de la UNR y que indican una tensión difícil de resolver entre la tradición argentina de ingreso irrestricto a la universidad y las dificultades de la misma para garantizar el egreso, en un contexto de crecimiento sostenido de la matrícula.

concebida como una sustancia localizada en un sujeto particular, algo que se tiene o no, sino como un proceso basado en el reconocimiento externo. En otras palabras, la autoridad no implica principios en sí mismos, sino atributos, cualidades, rasgos reconocidos. Se necesita por ende del reconocimiento, la creencia, la confianza para que alguien se constituya – para otro u otros- en autoridad; y en este sentido, las interpretaciones y reacciones de estos otros ocupan un lugar central.

4. Las cursivas se encuentran en el original.

Efectivamente, la articulación entre autoridad y reconocimiento ha sido explorada desde un amplio espectro de las ciencias sociales y por una vasta cantidad de autores, quienes recuperan las teorizaciones hegelianas en torno a la lucha por el reconocimiento. Sólo mencionando a algunos de ellos, cabe en primer lugar considerar la clásica definición de Kojève de la autoridad como “la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros *reaccionen* contra él, siendo totalmente *capaces* de hacerlo” (2004: 36)⁴. O la afirmación de De Certeau (2006) según la cual la autoridad no existe de hecho, sólo existe si es recibida. Por su parte, Ricoeur (2008) va a sostener que concederle a alguien el derecho de ser reconocido es aquello que legitima a la autoridad, atemperando el carácter autoritario que puede derivarse de toda relación jerárquica o de toda imposición.

Como lugar de reconocimiento, la autoridad es limitada, temporal y siempre implica el riesgo de perderse. La autoridad asume la fuerza y la fragilidad de aquellas cuestiones asentadas en la creencia. Dar crédito, confiar, tales son las prácticas que la sostienen. De hecho, cuando alguien formula la pregunta “¿quién se cree que es?” no hace sino desenmascarar a aquel que pretende ocupar un lugar de autoridad sin ser reconocido.

De cualquier manera, si bien la fragilidad y la inestabilidad son inherentes al fenómeno mismo de la autoridad, durante mucho tiempo en el campo de la educación fue posible identificar una serie de rasgos asociados a ella. Entre ellos, ocuparon un lugar fundamental la permanencia en el tiempo y el “saber más”. Rasgos que van a presentar claros signos de transformación en las sociedades contemporáneas. Las posiciones antiautoritarias y antiinstitucionales surgidas en los años '60, a partir de las cuales se aboga por la destitución de las jerarquías, abrieron un ciclo en el que la autoridad tiene que justificarse permanentemente (Dussel y Southwell, 2009), y en el que experiencia y autoridad quedaron dislocadas.

En el presente, estos fenómenos presentan una gran complejidad. Por un lado, en las sociedades occidentales se detectan procesos de individualización que ponen en tensión la noción misma de autoridad centrada en la transmisión cultural entre generaciones sucesivas que portan experiencias diferentes, apareciendo el sujeto cada vez más como una especie de soberano “autorrealizado”. Por otro lado, la búsqueda de referentes y el reclamo de autoridades que se hagan cargo de las responsabilidades asumidas, está a la orden del día. Principalmente entre los jóvenes se observan no sólo expresiones de desacreditación de las autoridades sino un reclamo de ser reconocidos por estas; una demanda de regulación que se encuentra estrechamente vinculada a la percepción de cierta indiferencia por parte de los referentes del mundo adulto.

En este sentido, desde la perspectiva de Zizek (2007), el problema actual en relación con la autoridad parecería no radicar en la autoridad – patriarcal- y la lucha para emanciparse de ella, sino en las nuevas formas de dependencia provocadas por su declinación. El deseo de liberación muta entonces hacia un deseo de regulación. Cuando la autoridad se ejerce reprimiendo, mandando, imponiendo, la reacción más natural suele ser el rechazo, la impugnación, el deseo de liberarse de su influjo para acceder a la emancipación, o la búsqueda de otras formas de autoridad. Ahora, cuando la autoridad se asienta sobre la indiferencia, aquello que se reclama es su presencia.

Focalizando su mirada en las instituciones educativas contemporáneas, Dubet (2006) también va a referir a los procesos de resignificación de la autoridad visibles en dichos espacios. Este autor plantea el pasaje de formas de autoridad sostenidas por instancias exteriores autorizadas (valores universales, normas, posiciones consagradas, etc.) a otras en las cuales la personalidad de los sujetos – y específicamente de los docentes- ocupa un lugar privilegiado. En estos términos, la autoridad profesoral parece provenir más del sujeto en su carácter de ejecutor de una performance determinada, que como actor inmerso en una trama institucional y sostenido por ella. Lo cual implica formas de autoridad más inciertas y sujetas a la negociación de las partes involucradas.

Ahora bien, la cuestión de la autoridad en la universidad presenta algunas particularidades que interesa señalar.

La Universidad es una institución en la cual, si bien el principio de representación es desigual a favor de los profesores, desde el punto de vista de la ciudadanía universitaria no existiría un corte drástico entre profesores y estudiantes (Naishtat, 2004). Esta característica ya estaba presente en la Universidad medieval. En la Universidad de Bolonia, la más antigua, apenas anterior a París y Oxford, los primeros estudiantes dedicados a lo que hoy conocemos como educación superior contrataban los servicios del maestro y conformaron un grupo bien identificado y diferenciado de los otros gremios, por lo que muy pronto integraron su propia corporación, su *universitas* (Ibidem).

A su vez, no nos encontramos frente a posiciones necesariamente diferentes desde una variable generacional. Los estudiantes universitarios, desde una perspectiva cronológica o considerando etapas evolutivas son jóvenes y adultos; incluso algunos de ellos pueden ser mayores que sus profesores. Es decir, a diferencia de la institución escuela, en la cual se configura un vínculo asimétrico entre adultos y niños, en la Universidad el vínculo entre profesores y estudiantes puede ser pensado como simétrico en tanto iguales en el sentido de que ambos pueden ocupar la posición de adultos. Ahora bien, considerando la relación con el conocimiento y las responsabilidades institucionales diferenciales ese vínculo no puede sino ser asimétrico. Se trataría de un vínculo entre iguales pero inscripto en una estructura de diferencias (jerárquico-meritocráticas) (Carli, 2008).

Y es dicha asimetría la que puede sostener a las posiciones en una estructura de lugares diferenciados. Estructura que es transitoria y temporal y que se inscribe en un orden de reconocimiento recíproco, en la medida en que el estudiante es confirmado como tal a partir del reconocimiento que de él hacen los profesores o la institución en general, pero el profesor es confirmado por los estudiantes en la medida en que se le atribuya legitimidad para ocupar dicha posición. Este proceso no está exento de tensiones y ambivalencias, expresándose cada vez más el carácter situado de las experiencias estudiantiles en torno a la autoridad. El trabajo de investigación que está en la base de este artículo nos permitió reconocer la convergencia compleja entre la admiración y la aceptación de la superioridad de los profesores sobre la base de la transmisión de los contenidos por vía transgeneracional, modos de resistencia a la autoridad a través del rechazo de toda manifestación de jerarquía; como así también demandas de reconocimiento de esta como forma de legitimar un vínculo asimétrico sobre el principio de la reciprocidad.

Hacia la consideración de las particularidades encontradas en el caso de Física se orienta el desarrollo que sigue.

Visiones de los estudiantes de Física sobre la autoridad de los profesores en la instancia de formación de grado

Según el último relevamiento de datos, presentado en el año 2011 desde la Dirección de Estadística Universitaria de la UNR, la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario registra un total de 5.066 estudiantes, de los cuales sólo 96 pertenecen a la Licenciatura en Física.

En cuanto a los números referidos a la cantidad de profesores y sus dedicaciones, estos revelan una relación profesor-estudiante que puede considerarse alta. De un total de 38 docentes en el Departamento de Física, el 68% tiene dedicación exclusiva; el 7,8% semiexclusiva y el 24% simple. A su vez, la mayoría de ellos combina sus actividades de docencia con la investigación en el Instituto de Física de Rosario (IFIR) – unidad del CONICET, creado en 1980 a partir de un convenio con la UNR – y prácticamente la totalidad tiene título de Doctor.

Esta peculiaridad de la planta docente guarda relación con el primer rasgo que nos interesa destacar en relación con la autoridad.

En términos generales, desde el punto de vista de los estudiantes se reconoce el prestigio de los profesores. Pero los títulos y acreditaciones por sí mismas no son suficientes. Para convertirse en rasgo de autoridad el conocimiento disciplinar debe confirmarse en el aula. Así, 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.

De este modo se refería una joven relatando una experiencia vivida con una directora de tesina, titular de una cátedra:

No soy ese tipo de alumno desconfiado que dice ¿y este que me viene a enseñar si yo ya sé? No, yo no sé nada, creo que soy bastante humilde con mis conocimientos (...). Yo trato de pararme en ese lugar de decir yo voy a aprender, y quiero que me enseñen. Y cuando se encuentra que del otro, en general, no viene ese aprendizaje que uno esperaba tener, te vas un poco decepcionada (...). En algunos casos me ha tocado explicarle yo cosas fundamentales, y me incomoda, porque pienso: ¿Por qué yo estoy explicándole esto?, es la persona que me dirige a mí, se supone que ella debería saberlo, o más o menos tener una idea mínima (...). Entonces cuando uno se halla en esa cosa de tener que explicarle al otro lo que uno esperaba que el otro le explicara, es un poco incómodo, y no hace más que deteriorar la figura del que te enseña. Después de eso, ¿qué le vas a ir a preguntar? (...) Si no te ganan, vos no los reconocés. Es difícil si no le das autoridad a alguien, sos un poco escéptica... He escuchado decir barbaridades que socavan su autoridad. Yo tendría que poder ponerla por encima de mí y no puedo. No puedo creer que diga lo que diga con esa formación.

¿Qué sentidos se condensan en este relato que dirige nuestra atención hacia un vínculo – el de “maestro” y discípulo – que quizás sea, como lo expresa González (2008) “la cuerda permanente de la vida del conocimiento”? Queremos señalar dos cuestiones:

Es el estudiante el que construye al profesor, es el discípulo el que inventa al maestro (Debray, 1997) cuando supone que éste posee algo que a él mismo le falta. El reconocimiento de un supuesto saber en el otro y la constatación de una carencia o “presunción de ignorancia” (Jackson, 2002 en Antelo, 2011a) es una condición primordial de toda relación pedagógica.

El desencanto y la decepción provienen cuando se constata que aquellos que encarnan el lugar del supuesto saber no son dignos de detentarlo. Las posiciones entre los que enseñan y los que aprenden se invierten, pero no por efecto de una táctica de erosión del poder profesoral por parte del cuerpo estudiantil, sino por la percepción de un abandono de la posición de “delantera” por parte del docente, quien queda de este modo rezagado y deslegitimado. Aquello que sucumbe en estos casos, en consecuencia, es la necesidad de admiración del otro, como ingrediente fundamental de ese vínculo entre autoridad y reconocimiento.

Por otro lado, al indagar cuáles son los rasgos reconocidos en aquellos profesores recordados como referentes, además del saber acerca de la disciplina aparece con regularidad el tema del compromiso. El encuadre en el que se desarrolla la tarea – grupos reducidos que pueden estar a cargo de varios docentes- implica un trato cercano que en muchas ocasiones es interpretado por los estudiantes bajo la figura del compromiso recíproco.

Dicha noción se liga a la facilidad con la que se establecen pactos y contratos informales, caracterizados por la flexibilidad que el contacto “personal” tiende a facilitar:

Hay grupos que somos cinco o siete...La relación con el profesor es personal, te tratan por el nombre, saben donde vivís, vos sabés donde vive él, son más abiertos (...) Eso sí es para rescatar, esa flexibilidad, que uno vaya a rendir con el tema aprendido, y eso genera un compromiso (...) Es un compromiso positivo, es un compromiso de poner tal fecha y voy a ir con el tema sabido.

Este modo de entender el compromiso indica una forma de autorización en la que cada uno es tercero, cada uno es mediación y garante de los acuerdos establecidos.

Hay una percepción de que los físicos aspiran a que los pocos estudiantes que ingresan a la carrera egresen, sin por esto descuidar el nivel académico que todos reconocen como elevado. El objetivo final, no obstante, no es sólo garantizar la finalización de la carrera de grado, sino favorecer desde el inicio el ingreso a la carrera de investigador.

En este sentido, los estudiantes evocan el ingreso a una comunidad académica observando una voluntad, en especial de los profesores-físicos, de alojarlos en este nuevo espacio, transmitiéndoles desde el principio algunas pautas a considerar para permanecer en ella. Estas se vinculan principalmente a la necesidad de tener en cuenta el promedio, como requisito central para solicitar becas de investigación.

Los de física, que son físicos, y saben cómo es el ambiente laboral, y saben que el promedio es importante, son más tranquilos, te tienen más paciencia, no te aprueban hasta que tengas una buena nota porque saben que las becas dependen de eso. Yo entré con la sensación de que los profesores te cuidan, quieren que te recibas, te apoyan. Eso se nota, sí, entre los físicos.

Así, en estrecha relación con el compromiso, la noción de cuidado indica formas de autoridad alejadas de la idea de imposición y cercanas a la cuestión de la protección. Figuras de autoridad comprometidas con el cuidado de los estudiantes facilitarían la permanencia en una institución visualizada en una primera instancia como una especie de familia que protege a sus integrantes. En ese marco, son valoradas las formas del trato que tienden a atenuar las jerarquías institucionales: “vínculos familiares”, “relaciones cómodas”, “que te traten como a uno más”, destacándose aquellas figuras que, portando un saber que los distingue, buscan relacionarse de un modo más horizontal⁵.

5. La expresión “vínculos familiares” puesta en juego aquí remite a una idea de familia en la que primarían lazos democráticos y horizontales entre los miembros.

Pero la idea de familia se enlaza también con el sentimiento de pertenencia a una comunidad disciplinar que implica, siguiendo a Becher (2001) un sentimiento de identidad y de compromiso personal, la adopción de un marco cultural que define una gran parte de la propia vida⁶.

6. De este modo lo expresaba el Director del Departamento de Física de la Facultad de Ciencias Exactas Ingeniería y Agrimensura de la UNR, en una entrevista realizada el 16 de junio de 2009: "Es como una gran familia, tenemos que mantenernos apoyados unos a otros. El sentimiento de pertenencia es muy grande"

Más adelante, al relatar cuestiones ligadas a sus trayectorias profesionales, este grupo de pertenencia ya no será visualizado bajo la forma de una comunidad, sino que asumirá las características de un campo en el sentido en que lo piensa Bourdieu; en el que el arribo a diferentes posiciones de autoridad está condicionado por la forma en que los agentes juegan en él, por las luchas materiales y simbólicas, y no sólo por la pertenencia a una "comunidad científica" orientada exclusivamente por la búsqueda de la verdad (Chiroleu, 2003).

Del mismo modo, una consideración del pasado desde la perspectiva del presente conduce a los entrevistados a señalar el lado "oscuro" de dicha forma de compromiso basada en pactos informales⁷. En el sentido de que dentro de un marco institucional los acuerdos entre personas pueden provocar tensiones con el plano normativo, inseguridades, desprotección.

7. En un trabajo reciente Estanislao Antelo ha señalado las ambigüedades propias del término compromiso. Ver: (Antelo, 2011b).

Ahora bien, la noción de compromiso también fue recurrente como elemento diferenciador entre aquellos profesores que enseñan como una tarea más de las implicadas en su condición de académicos e investigadores, como parte de los créditos necesarios en esa carrera, y aquellos profesores que "dejan un legado" o "forman escuela".

Manifestar compromiso con la tarea, tener compromiso, actuar con compromiso, es radicalmente diferente de hacerlo por compromiso. En este caso la preposición "por" condiciona el sentido, señalando una acción cuyo móvil se encontraría alejado de la voluntad o del deseo de transmitir:

Teníamos una profesora que la primera clase te dejaba clarito que a ella no le gustaba dar esa materia, ella la daba porque le pagaban para eso, pero a ella no le gustaba. Y así eran sus clases, digamos, era por compromiso, un compromiso (...) La mayoría de los docentes es gente que cumple los requisitos de ser docente. Cumple un horario de cursado, da su hora de consulta, da su clase; o sea, cumple las cosas. Pero hay muchos que los ves que lo hacen como un acto formal, porque Conicet valora eso, de hecho creo que hay incentivos y cosas que tienen que ver con la docencia. Y está bien, porque uno no puede pasar por estos lugares sin dejar nada.; pero ves que muchos lo hacen sólo por eso.

Los estudiantes establecen entonces una línea de demarcación entre profesores. Por un lado estarían quienes se esfuerzan por revalidar posiciones de autoridad en el campo científico, en el que, como ha sido ampliamente estudiado, es la evaluación de los pares acerca de la producción en investigación y no la transmisión del conocimiento la que ocupa un lugar central. Por otro, aquellos docentes investidos como autoridades en el campo de la enseñanza.

Con respecto al primer punto, los estudios sobre las formas que adquiere el reconocimiento en el campo científico, específicamente en la Física, coinciden en ubicar a las publicaciones en revistas internacionales como principal instrumento de consagración y legitimación en un medio cosmopolita (Becher, 2001; Suasnabar et. al., 1997; Chiroleu, 2003). La excelencia en la enseñanza cuenta poco para el reconocimiento de los colegas asentados en el mismo campo (Becher, 2001).

Con respecto al segundo, los estudiantes reivindican un modo de ejercer la autoridad docente asentado por un lado en la anticipación; es decir, en la preparación de la clase, como sinónimo de un compromiso contraído previamente. En ese proceso ya hay una idea de destinatario puesta en juego, esa relación sujeto-objeto está atravesada por las imágenes construidas de un otro al cual la transmisión le será dirigida. Lo cual no quiere decir que indefectiblemente esta tendrá lugar, o que los sujetos responderán necesariamente a dicha interpelación.

Cuando la relación con el conocimiento no incluye un pensamiento anticipatorio sobre la perspectiva del otro, puede asumir la forma de un compromiso con el objeto de estudio en sí mismo, pero no así con la tarea de enseñanza, en el sentido de que pierde de vista la interacción subjetiva. Para dar cuenta de esto, uno de los estudiantes recurrió a una sugerente metáfora, la del “pizarrón feliz”:

Yo lo que veía es una falta de compromiso con enseñar, o sea, el compromiso parecía con el pizarrón, el pizarrón tenía que estar feliz, bien lleno, pero el alumno es como que no interactuaba con él...

Lo anterior lo llevó a re-pensar y a desnaturalizar la identidad del “ser alumno”, como así también las posiciones a tomar en relación con la autoridad:

Yo creo que la evaluación de los profesores era que estaba bien que no se entienda (...) Yo, por ejemplo, no me sentía identificado en mi rol como alumno, en hacer preguntas, en pararlo, decirle no entiendo, es el miedo a la autoridad en mi caso, ahora lo puedo decir, antes por ahí pensaba: “Y... está bien...”

Podemos leer, en este relato retrospectivo, cierto desplazamiento de una posición en la que el principio de autoridad se daba por sentado, en la que se admite lo que el profesor dice “porque es el profesor” y se experimenta un temor en relación con su figura, a un reconocimiento de las operaciones puestas en juego en esa puesta en escena que atraviesa a las relaciones de autoridad.

Recapitulando lo trabajado hasta aquí, constatamos que el proceso de reconocimiento no se agota en el saber del profesor, en los títulos adquiridos o en las posiciones alcanzadas en términos de autoridad formal; sino que involucra una reflexión sobre las “formas” de la transmisión, es decir, sobre las modalidades de relación que se ponen en juego tanto en relación con los objetos de conocimiento como con los sujetos. Los profesores que encarnan una actitud comprometida respecto de dichas cuestiones, manifestando una preocupación por la enseñanza, por el cuidado y la inclusión de los nuevos en una comunidad con rasgos familiares, son reconocidos como autoridades por estos estudiantes que no dejan de reparar en una tensión que es constitutiva de esta carrera: el delicado equilibrio entre enseñanza e investigación. El desplazamiento de la primera hacia la segunda - fenómeno que es señalado por varios autores como parte de una tendencia global relacionada con la “industrialización de la academia” y vinculada con los procesos de rendición de cuentas de los académicos, la competitividad, la eficiencia y la individualización (ver, entre otros Gibbons, 1998; Aronson, 2003; Marquina, 2007)- es interpretado por los jóvenes como producto de una decisión personal; como parte de una elección individual. Interpretación que, podemos arriesgar, no deja de ser una de las expresiones de las nuevas modalidades de la autoridad en el presente, más vinculadas, como fuera señalado, a performances individuales, al carisma de los profesores, que a principios exteriores autorizados por instituciones que apuntalen la tarea de los sujetos.

Acerca de las relaciones de autoridad al interior de los equipos de investigación

La elección del director

Un rasgo característico de los estudiantes de Física es su pronta inserción al mundo académico. La meta pasa a ser muy tempranamente cumplir con los pasos propios de la socialización académica en esta disciplina: realizar la tesina ya incorporados en equipos de investigación e ingresar inmediatamente a organismos de investigación como el CONICET o, en su defecto, a la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, primero en condición de becarios doctorales y posdoctorales y luego como investigadores. Es así que en la instancia final de la carrera de grado, un momento importante es la elección de quienes van a ser sus directores. Este es un aspecto clave en relación con la autoridad, en tanto allí se condensan los rasgos que se tienen en cuenta al “decidir” ser formado por alguien en relación con un tema determinado.

Considerar invitaciones de directores, indagar en aquellos grupos reticentes a “mostrar lo que hacen”, acercarse a equipos que parecieran ser ámbitos interesantes de trabajo, son algunas de las operaciones realizadas en este proceso de búsqueda. Se busca director pero también se es buscado. Se eligen especializaciones pero también se producen encuentros inesperados con estas. Se negocia con los directores para adaptar algunos temas de interés al trabajo que se está realizando en el equipo. Juego de reconocimientos recíprocos entre jóvenes interesados en ingresar a un grupo e investigadores necesitados de nuevos recursos humanos a los cuales formar.

Cuando los estudiantes reconstruyen cuáles fueron las causas que los llevaron a formar parte de un equipo determinado, destacan de algún modo u otro el peso de la “personalidad” de los académicos sobre el contenido o temática a estudiar. Son constantes las referencias al hecho de haber encontrado mayor sostén trabajando en relación con temas que no son de su total interés, si el clima de trabajo es satisfactorio, que en el caso contrario, es decir, trabajando sobre temas considerados previamente interesantes con investigadores cuyas características personales no son reconocidas.

Frente a esto no podemos dejar de señalar el hecho de que en Rosario la mayoría de los equipos que se dedican a la Física teórica estudian “materia condensada”, y en el caso de Física experimental, “materiales”⁸. Lo cual hace que las distinciones en torno al tema no influyan tanto en las elecciones, como sí podría pasar en otras áreas, como el caso de las Humanidades, en la que los temas de investigación son muy diferentes uno de otro, de modo tal que podría darse la relación un tema por investigador (Becher, 2001). Esto era señalado por un joven recientemente graduado:

Creo que la mayoría pensamos en con quién nos metemos, más que el tema... Porque el tema, ¿cuál es el tema? Las áreas siempre son muy grandes (...) Es como que todos los temas te pueden llegar a gustar.

El tema en cuestión aparece entonces indisolublemente ligado a la personalidad del que lo transmite. Esta afirmación, que puede plantearse como algo propio de toda relación pedagógica, adquiere en este marco algunos rasgos particulares, vinculados con las transformaciones sociales en el significado de la ética del trabajo. Siguiendo a Sennett, en algunos niveles de la jerarquía laboral tendría lugar una nueva moral según la cual el trabajo duro no es algo moralmente valioso por sí mismo – la idea de autodisciplina como valor moral que se desprende de la ética

8. La división entre áreas teórica y experimental es el modo tradicional de organizar la producción de conocimiento y la estructuración de los equipos en Física.

“protestante” en Weber- sino un medio (lo más placentero posible) para alcanzar el desarrollo personal (Sennett, 1982).

Encontramos algunas resonancias de lo anterior en el modo en que una joven describía cómo eligió a su director de tesina:

Yo lo que hice fue pensar de todos los docentes que yo había visto, que había tenido, quien me había parecido más copado. Porque si uno va a laburar con alguien, lo vas a ver todos los días, todo el día. Lo fundamental es que sea buena gente. Que se pueda trabajar en un buen ambiente.

Si el trabajo – que se desarrollará en el marco de un grupo pequeño y de un encuentro cotidiano cara a cara entre investigadores y becarios – debe ser satisfactorio emocionalmente, la personalidad del director va a ser uno de los factores a considerar. Tal como se desprende del argumento de Sennett, sentir que se está ante personas bajo cuya dirección merece la pena trabajar, le da a la tarea parte de ese significado emocional que se reclama. “Ahí es donde se aúna la personalidad con el puesto” (1982: 106). Ahí es donde la personalidad se convierte en uno de los atributos con derecho al reconocimiento.

El equipo de investigación como un taller. Maestros y discípulos trabajando cara a cara

La imagen que más se acerca al tipo de interacción cara a cara que tiene lugar en los equipos de investigación es la de un grupo de aprendices trabajando bajo la orientación de un maestro artesano. De hecho, aquellos que se han dedicado a estudiar las especificidades de la Física como profesión académica han llamado la atención sobre este punto. Desde una perspectiva institucional, Suasnábar y otros, (1997), estudiando modelos de articulación académica entre docentes en la carrera de Física de la Universidad Nacional de La Plata, encuentran un modelo de producción cercano al artesanal. Se destaca la cooperación, como así también la división de tareas y jerarquías, sin que esto suponga una pérdida de autonomía y control sobre el proceso de trabajo. Desde un registro sociológico, Sennett, lejos de archivar a la artesanía entre las ruinas de las sociedades pre-industriales, la encuentra en el presente asociada a aquellas actividades en las que el diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento es constitutivo. El laboratorio científico de nuestros tiempos es uno de los espacios que según este autor conserva algunas de las prácticas del taller artesanal.

En el taller, observa Sennett, las personas tratan las cuestiones de autoridad en relaciones cara a cara. Y dice algo más: “un taller exitoso depositará la autoridad legítima en personas, no en derechos y deberes preestablecidos en un papel” (Sennett, 2009: 73). Y en este sentido, hay información cuyo sentido sólo estas personas pueden captar. El conocimiento tácito puede dominar entonces en un taller en caso de que prime la individualidad y originalidad de un maestro.

En los equipos de investigación en Física, la situación de estar trabajando en torno a mediciones que dependen en gran medida de maquinarias complejas a las que hay que manejar, ajustar, controlar, aporta las peculiaridades de la enseñanza de un oficio cuya transmisión no siempre está garantizada. Una de las entrevistadas ponía en palabras estas cuestiones, interpretándolo como algo del orden de la personalidad de los directores:

Hay gente a la que le cuesta relacionarse (...) Es gente que trabaja mejor aislada que en conjunto, vos ves que es gente que no trabaja en un grupo con otra gente, o que le cuesta hacer eso también. Me imagino que viene por ese lado, con problemas de su personalidad.

De modo contrario, los relatos referidos a “buenos directores” refieren una serie de pasos en los que es notable el apuntalamiento realizado. En principio, el director ayuda a los jóvenes a realizar técnicas, les enseña cómo hacerlas, muchas veces mostrándolo, sin instrucciones detalladas. Luego de una etapa de acompañamiento, va a ir retirando su apoyo habilitando al aprendiz para que pueda realizarlo autónomamente. Lo cual no implica que este no siga dependiendo del maestro en el momento de interpretar los resultados. Allí la autoridad es otorgada a partir del reconocimiento en el otro de una serie de disposiciones:

Se admite estar trabajando con alguien que sabe más porque leyó más, está al tanto de los trabajos que se desarrollaron en el área. Esa experiencia le aporta un conocimiento tácito que no siempre puede traducirse en instrucción, y entonces, gran parte de su autoridad la obtienen de “ver lo que otros no ven, de saber lo que otros no saben” (Ibidem: 102).

Si rechaza algún modelo de interpretación realizado por quien se está formando, puede argumentar sus razones.

Cuando el discípulo alcanza intuiciones acertadas, él mismo suele reconocerlas como efecto de un acto de transmisión por parte del superior.

Es así que en algunos casos se relata trabajar al interior de un equipo en el que el logro de la autonomía es gradual y es producto de un proceso de aprendizaje orientado, “andamiado”⁹. Si bien la heteronomía inicial basada en la desigualdad de competencias y experiencia es manifiesta, esta se orienta a la autonomía del aprendiz. Lo cual revela el carácter necesario al mismo tiempo que transitorio del sostén del otro. Ahora bien, no se trata de otro cualquiera, sino de otro en el que se confía y de quien se espera algo. Adquirir una técnica requiere tiempo y el hecho de estar permanentemente ejercitándose en torno a ello, realizando mediciones, etc. puede llevar a que los jóvenes becarios realicen el trabajo más rápidamente que el director. Sin embargo, ellos saben que en la instancia final necesitan los aportes de su conocimiento, experiencia y pericia; reconociendo en ellos tanto un “saber hacer” como un “saber orientar”.

Es así que la dependencia se reivindica, pero no se hace un culto de ella en términos personales, porque está centrada en lazo puestos en la tarea.

En suma, las relaciones de autoridad al interior de los equipos se caracterizan por la ambivalencia. Prácticas de cooperación y solidaridad, pero también competencia y mecanismos de individualización en gran parte condicionados por las formas del reconocimiento propias del campo científico. Esto se pone en evidencia, principalmente, a través de las decisiones tomadas en torno al imperativo de publicar. Si bien una de las fuentes más importantes de obtención de prestigio personal radica en las publicaciones -y a producir papers individuales dedican los investigadores ya formados una parte muy valiosa de su tiempo- la publicación colectiva también es frecuente.

Los directores transmiten a sus discípulos el valor de la publicación como una de las tareas centrales de la profesión académica, lo cual muchas veces, como puede leerse en la siguiente cita, es interpretado como una práctica de orientación:

Se nota que los directores tienen en claro a donde estamos yendo con lo que estamos haciendo. Eso es algo que me parece bueno de mis directores, que tienen claro que uno debe publicar para mantener su trabajo.

9. La categoría de andamiaje, que Bruner desarrolla inspirado en la “zona de desarrollo próximo” de Vygotski, es fértil para interpretar lo anterior. La noción de andamiaje se basa en la consideración de una estructura de sostenimiento de las prácticas de aprendizaje que permiten que el aprendiz se involucre en actividades y tareas que están por encima de sus capacidades individuales, pero en las que podrá desempeñarse gracias al soporte del maestro o sujeto más experto (Bruner, 1986).

Suele suceder también que en las publicaciones de los becarios aparezca la firma del director como co-autor; a pesar de que este no haya participado en su escritura. Esto es interpretado por los entrevistados de diferentes maneras. Por un lado, se hace referencia a mecanismos de solidaridad recíproca al interior de los equipos. La mayoría intuye que las presentaciones, si bien representan la práctica más importante de permanencia y reconocimiento en el campo disciplinar, pueden ser un obstáculo en la temporalidad propia del proceso de investigación. Asimismo, el director generalmente es quien elige el tema y realiza el seguimiento del proceso de investigación, con lo cual su presencia en la publicación quedaría justificada. A esto se suma que los becarios son de algún modo tributarios de la autoridad del profesor; esta les viene dada a partir de su firma, que jerarquiza el trabajo del novato, permitiéndole publicar en revistas a las que difícilmente accederían por sí mismos.

De cualquier manera esta práctica no deja de generar cierto escepticismo entre quienes recién están conociendo las reglas del juego, no quedándoles claro si interpretar lo anterior como producto de una actitud solidaria o como una manifestación más de las jerarquías establecidas¹⁰. La incipiente, pero también precaria, inserción en el campo a través del sistema de becas, permite un análisis atravesado todavía por su condición de semi-extranjeros que intentan afiliarse a una institución calificada como prestigiosa, pero a la que sin embargo no dejan de cuestionar.

El desarrollo anterior permite afirmar que en los diferentes espacios de trabajo los estudiantes detectan distintos modos de ejercer la autoridad por parte de los directores, que guardan relación con las características que Sennett (2009) encuentra en los laboratorios modernos. Algunos organizados en función de ritmos de trabajo bajo la autoridad del maestro, pero en un ámbito de reafirmación de la sociabilidad; y otros en los cuales se dispone de escasos rituales de unión entre los participantes (Ibídem). En estos últimos casos, el trabajo se percibe como fragmentado, dificultándose la comprensión global de los problemas y técnicas en torno a los cuales se está trabajando.

A modo de cierre

A lo largo de este artículo fuimos señalando una serie de cuestiones que indican ambivalencias, matices y tensiones en las visiones sobre la autoridad de los profesores y directores de investigación, expresadas por estudiantes próximos a culminar la carrera y jóvenes graduados en la Licenciatura en Física, perteneciente a la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario.

En el análisis de los relatos encontramos diferentes modos de interpretar este fenómeno. Por un lado se establecen críticas a ciertas intervenciones de los profesores – o a la ausencia de ellas – argumentándose la dificultad para reconocerlos como superiores, al mismo tiempo que se demanda la presencia de figuras que encarnen el lugar de autoridad, acompañando con sus prácticas las posiciones ocupadas. Por otro lado se reconocen una serie de rasgos efectivamente encontrados en aquellos profesores que identifican como referentes en su formación.

Entre dichos rasgos o atributos de autoridad señalamos en primer lugar la cuestión del conocimiento especializado en una disciplina, que sólo reconocido si quien lo porta tiene en cuenta aspectos ligados a su transmisión, es decir, si se involucra en una relación con el estudiante como sujeto en posición de aprender.

10. La ambivalencia en la interpretación de la práctica de la publicación colectiva, frecuente en esta disciplina, también es señalada por Becher (2001), quien agrega que en la Física generalmente los artículos en colaboración son comúnmente el resultado de problemas sustanciales, que requieren de instrumental complejo, y no siempre fácilmente divisibles.

En segundo lugar, fue visible una concepción de autoridad que si bien se asienta en la afirmación de posiciones desiguales –en el plano del conocimiento- intenta contrarrestar esa desigualdad inicial sosteniendo la necesidad de un compromiso recíproco. Reconozco simbólicamente a los profesores, les otorgo autoridad, si estos me reconocen también a mí, estarían expresando estos jóvenes. Lo cual, en consonancia con un clima de época en el que se ponen en cuestión las diferencias jerárquicas pero en el que se demandan nuevas formas de regulación, lleva a validar relaciones de autoridad centradas en el cuidado y en la protección, y a deslegitimar aquellas centradas en la imposición

Los diferentes sentidos puestos en juego en la articulación entre autoridad y compromiso - recurrentes en los relatos de estos estudiantes que transitaron su trayectoria universitaria en un marco de vínculos cercanos, personales, con sus profesores - remiten también a dicho fenómeno. La imagen del físico que recibe y aloja a los que se están iniciando en la vida académica cobra fuerza aquí poniendo de manifiesto la autorización realizada respecto de aquellas figuras que hicieron de sostén en el proceso de formación académica. En este sentido, se autoriza a aquellos académicos que, desde la mirada de los estudiantes, plantean rupturas con una lógica que concibe a la docencia sólo como un punto dador de créditos para la actividad principal del científico que es la investigación.

Por último, la personalidad de los directores fue un rasgo que se puso de relieve en los relatos referidos a la selección de los equipos de investigación. Dicho aspecto, que no puede dissociarse tan claramente del tema u objeto de conocimiento, habla de una demanda de autoridades que, lejos de ordenar, vigilar, sancionar, contribuyen a crear un clima agradable en los espacios laborales. Tendencia que, desde la perspectiva de Sennett, representa una marca de época desde el punto de vista de la ética del trabajo.

Al interior de los equipos de investigación, se reconocen entonces aquellas figuras que orientan y acompañan, que guían y demuestran, para retirarse luego y habilitar de este modo la autonomía de quien se está formando.

En definitiva, el recorrido realizado presenta una multiplicidad de visiones, a veces contrapuestas, pero en las que es posible señalar un punto de convergencia: la creencia de los propios estudiantes en que el encuentro con profesores que encarnaron aquellos principios, rasgos o atributos a su juicio legítimos, fue central en el devenir de sus trayectorias. En otras palabras, no hay relato de estas trayectorias que podemos considerar exitosas – en el sentido de que los entrevistados pertenecen a una minoría de jóvenes que han podido egresar de la carrera y convertirse en físicos- en el que no se haya mencionado alguna figura profesional que haya operado como sostén a la institución; o en el que al menos no se haya expresado un deseo de haber contado con ellas. Dicha búsqueda de seguridad en la fuerza de otros amerita continuar interrogando a la autoridad como aspecto crucial de la experiencia estudiantil, indagando en diferentes espacios institucionales las particularidades que asume su crítica, los vacíos que deja su ausencia y el tipo de presencia que se reclama.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Pierella, María Paula. (2011). Una experiencia de formación cara a cara: Los estudiantes de física y sus visiones acerca de la autoridad en *Revista del IICE*, N° 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 142-162).

Bibliografía

- » Antelo, E. 2011 a. “3 x 3 – Problemas pedagógicos para pensar la formación docente actual”. Ponencia presentada en VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía, Universidad Nacional de La Plata.
- » _____ 2011 b. “El idioma de los docentes. Compromiso”. *Revista electrónica La Tía* N° 8. <http://www.revistalattia.com.ar/la-tia>.
- » Aronson, P. 2003. “La emergencia de la ciencia transdisciplinar”. *Revista Electrónica Cinta de Moebio*. Universidad de Chile, Santiago de Chile, Nro. 18. www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp.
- » Becher, T. 2001. *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona. Gedisa.
- » Bruner, J. 1986. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
- » Carli, S. 2008. “Visiones sobre la Universidad pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad”. *Revista IICE*, Facultad de Filosofía y Letras UBA, año XVI, Nro. 26.
- » Chiroleu, A. 2003. “Las peculiaridades disciplinarias en la construcción de la carrera académica”. *Revista Perfiles educativos*, Universidad Nacional Autónoma de México, Año/vol. XXV, Nro. 99.
- » De Certeau, M. 2006. *La debilidad de creer*. Buenos Aires. Katz.
- » Debray, R. 1997. *Transmitir*. Buenos Aires. Manantial.
- » Dubet, F. 2006. *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Gedisa. Barcelona.
- » Dussel, I. y Southwell, M. 2009. “La autoridad docente en cuestión. Líneas para el debate”. *Revista El monitor de la educación*. Buenos Aires, Nro. 20, 5ta. época.
- » Gibbons, M. 1998. “Pertinencia de la educación superior en el Siglo XXI”. Contribución a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO, The World Bank, Washington DC.
- » Disponible en línea: www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/papel/Lectura.
- » González, H. 2008. Prólogo de Duschatzky, L. *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- » Kojève, A. 2004. *La noción de autoridad*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- » Marquina, M. 2007. “El conflicto de la profesión académica: entre la autonomía, la burocratización y la mercantilización”. En: *Facultades Alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades, de Immanuel Kant* editado por Rinesi, E. y Soprano, G. Buenos Aires. Prometeo.
- » Naishtat, F. 2004. “Las dimensiones democráticas de la Universidad y sus razones”. En: *La Universidad argentina en el cambio de siglo* editado por Delamata, C. Buenos Aires. UNSAM.
- » Ricoeur, P. 2008. *Lo justo 2*. Madrid. Trotta.
- » Sennett, R. 1982. *La autoridad*. Madrid Alianza.
- » _____ 2009. *El artesano*. Barcelona. Anagrama.
- » Suasnábar, C. y otros. 1997. “Modelos de articulación académica. Cultura e identidad de los docentes-investigadores de la UNLP” Ponencia presentada en II Encuentro Nacional “La Universidad como objeto de investigación” Centro de Estudios Avanzados UBA.
- » Žizek, S. 2007. *El espinoso sujeto*. Buenos Aires. Paidós.

