



## &lt;Artículo&gt;

## Universidad, conocimiento y transmisión. Un estudio centrado en biografías de profesores de carreras humanísticas y científicas.

María-Paula Pierella

Fecha de presentación: 31/03/2014

Fecha de aceptación: 20/10/2014

Fecha de publicación: 09/01/ 2015

## //Resumen

Este trabajo presenta algunos de los avances de un proyecto de investigación centrado en explorar los sentidos acerca del conocimiento y su transmisión a través de los relatos de profesores universitarios reconocidos por los estudiantes como referentes en su formación. El estudio se realizó en dos carreras paradigmáticas en el ámbito de las ciencias humanas y exactas: Letras y Física. Dicha investigación, realizada en la Universidad Nacional de Rosario, República Argentina, se inscribe en un proyecto colectivo sobre historias de vida de profesores universitarios financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y dirigido por la Dra. Sandra Carli en el Instituto Gino Germani (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires). En el análisis de las entrevistas narrativas realizadas a los profesores, intentamos recuperar aspectos de sus biografías y trayectorias académicas, así como una serie de representaciones sobre la enseñanza que nos conducen a ampliar la mirada sobre las buenas prácticas pedagógicas en la universidad.

## //Palabras clave

Profesores universitarios, transmisión del conocimiento, trayectorias académicas, buenas prácticas pedagógicas.

## // Referencia recomendada

Pierella, M. P. (2015). Universidad, conocimiento y transmisión. Un estudio centrado en biografías de profesores de carreras humanísticas y científicas. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (1), 31-49. DOI. 10.1344/reire2015.8.1813

## // Datos de la autora

**María-Paula Pierella.** Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET) y Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.  
[pierella@irice-conicet.gov.ar](mailto:pierella@irice-conicet.gov.ar)

## 1. Introducción

El propósito de este artículo es dar a conocer algunos avances de un proyecto de investigación posdoctoral financiado a partir de una beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina (CONICET) titulado *La transmisión del conocimiento en la Universidad contemporánea. Un estudio centrado en profesores de dos disciplinas de la Universidad Nacional de Rosario: Física y Letras*. Este trabajo se inscribe en el Proyecto CONICET PIP N° 1122010010050: *Transformaciones de los procesos de adquisición, producción y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio de caso centrado en las historias de vida de profesores/as de la Universidad de Buenos Aires del área de humanidades y ciencias sociales*, dirigido por la Dra. Sandra Carli, en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, República Argentina.

A partir de dicho proyecto colectivo se inicia en el mencionado Instituto una línea de investigación centrada en profesores que supone la continuación de proyectos anteriores, también bajo la dirección de la Dra. Carli, dirigidos al estudio de la experiencia estudiantil en universidades públicas argentinas. En mi caso, en la tesis doctoral he analizado la construcción de figuras de autoridad en relatos de estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. Las visiones estudiantiles aportaron insumos para pensar aspectos socioculturales, institucionales, pedagógicos, biográficos, así como peculiaridades disciplinarias que intervienen en el proceso de reconocimiento y autorización del profesorado.

En este sentido, y recuperando la dimensión biográfico-experiencial, la reflexividad individual e institucional y el registro histórico-situacional, el trabajo que se presenta se centra en las figuras de aquellos docentes que fueron reconocidos por los estudiantes como referentes en su formación de grado. El interés reside en promover reflexiones acerca de los procesos puestos en juego en la transmisión del conocimiento universitario, es decir, en el diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento sobre ellas. En esta línea, apostamos por recuperar buenas prácticas de enseñanza a efectos de aportar elementos al proceso de producción del saber pedagógico formalizado en instituciones de educación superior. Partimos de la idea según la cual en las fases superiores de las diferentes habilidades –en este caso, aquellas implicadas en las buenas prácticas docentes– tiene lugar “una constante interrelación entre el conocimiento tácito y el reflexivo; el primero de los cuales sirve como ancla, mientras que el otro cumple una función crítica y correctiva” (Sennett, 2009, pp. 68-69). Desde la perspectiva de Bain (2007), cabe aplicar un sentido general al buen hacer educativo a partir de una tradición pedagógica amplia que valore:

las artes liberales (incluyendo las ciencias naturales), el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la curiosidad, el compromiso con los asuntos éticos, y tanto la amplitud como la profundidad en el conocimiento específico en las distintas metodologías y los diferentes estándares para las evidencias utilizados para conseguir ese conocimiento (Bain, 2007, p. 19).

El marco teórico en el que se fundamenta la investigación se inscribe dentro del conjunto de estudios que, en las últimas décadas, han centrado sus líneas de investigación en la universidad pública como objeto de análisis. El tema de investigación propuesto adquiere relevancia teórico-

metodológica en el punto de intersección entre la pedagogía, la filosofía política y de la educación, la sociología de la ciencia y el análisis cultural. En esa línea, consideramos aquellos trabajos sobre profesores universitarios que conectan el análisis institucional con enfoques sociobiográficos centrados en las trayectorias de académicos de distintas facultades, carreras y disciplinas (véanse, entre otros, García Salord, 1996; Remedi, 2004; Sosa, 2004; Landesmann, 2006). Asimismo, consideramos aquellos otros trabajos centrados en narrativas autobiográficas e historias de vida con tendencia a complejizar la mirada sobre la práctica docente en el aula universitaria (véanse, entre otros, Porta y Sarasa, 2008; Hernández, Sancho y Creus, 2011; Branda y Porta, 2012). Dentro de la investigación educativa, la línea que aborda historias de vida de los profesores se inicia aproximadamente hace tres décadas. Goodson, un pionero en dicha perspectiva, planteaba a principios de la década de 1980 la necesidad de considerar determinados datos personales y biográficos para modificar la concepción generalizada de que los profesores son “tipos intercambiables” que no se ven afectados por las circunstancias y la época. Asimismo, el análisis de la evolución de sus vidas llevaría a paliar concepciones ahistóricas y aumentaría la visibilidad y la posibilidad de dar uso a las perspectivas de los docentes, generalmente ausentes en las reformas educativas (Goodson, 2004). Por su parte, Hernández (2004) sostiene que la investigación sobre las historias de vida de los profesores ha adquirido relevancia como espacio desde el que se reconstruyen trayectorias y se detectan posiciones biográficas, es decir, experienciales, y no solo cognitivas, como planteaba la investigación sobre el “pensamiento” del docente (Hernández, 2004: 11). Si se acepta que el pasado influye en el presente, la construcción de historias de vida puede tener –para el autor– un valor de formación basado en la reconstrucción y en la autoconsciencia. Permite, asimismo, explorar los “lugares” biográficos que facilitan la comprensión de las posiciones actuales de los docentes.

De este modo, constituyen insumos para nuestro proyecto: (i) los enfoques narrativos que abordan el vínculo entre los profesores y el conocimiento a partir de la consideración de las inscripciones y adscripciones identitarias de los sujetos en la reconstrucción de las trayectorias académicas e institucionales, los cambios materiales y simbólicos en las prácticas vinculadas con el conocimiento y su transmisión (lectura, escritura, investigación, etc.), los procesos de identificación con referentes de conocimiento, las formas de inscripción en las comunidades disciplinarias, las formas de sociabilidad académica, etc. (Carli y otros, 2010); y (ii) las perspectivas sociológicas que consideran aspectos estructurales del pasado y del presente en la medida en que permiten indagar la inserción de los profesores en campos científicos e intelectuales dinámicos. En este sentido, consideramos que la perspectiva de Bourdieu (2006) es central.

Respecto a la categoría ‘transmisión’ cabe una breve aclaración. En el campo de la educación, esta noción se ha asociado durante mucho tiempo a un proceso lineal, mecánico, de pasaje de conocimiento de un sujeto a otro. En este proyecto nos interesa recuperar otros usos del concepto que enfatizan su carácter material, diacrónico y político (Debray, 1997).



## 2. Objetivos

El objetivo general de este proyecto es explorar los sentidos acerca de la transmisión del conocimiento en relatos de profesores que han sido reconocidos por los estudiantes como referentes en su formación. El trabajo se centra en dos disciplinas paradigmáticas en las ciencias humanas y exactas: Letras y Física.

Objetivos específicos:

- Averiguar los modos en que opera el reconocimiento estudiantil respecto de los profesores y la reflexividad de estos acerca de los procesos de transmisión del conocimiento, considerando peculiaridades de las disciplinas y especialidades en cuestión, estilos de docencia y encuadres en que se desarrolla la enseñanza: clases magistrales, clases prácticas, seminarios, laboratorios, talleres, etc.
- Recuperar los itinerarios biográficos, trayectorias académicas y recorridos institucionales de los profesores, a efectos de generar una perspectiva histórica para la comprensión de los procesos que se ponen en juego en la transmisión del conocimiento, en el marco de disciplinas y subdisciplinas guiadas por diferentes tradiciones e historias institucionales y epistemológicas.

## 3. Metodología

Esta investigación adopta una estrategia metodológica cualitativa sustentada en los supuestos teórico-epistemológicos que dieron lugar a la construcción del problema. Específicamente, el método de investigación es la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss (1967), en la medida en que el proceso de conceptualización procede de los datos obtenidos en la investigación. En esta línea priorizamos la técnica de la entrevista narrativa –a partir de la cual se pretende obtener relatos de vida y la observación no participante. En relación con lo anterior, se planificaron un conjunto de actividades para la concreción de los objetivos:

- Entrevistas narrativas a profesores de las carreras de Física y Letras, correspondientes, respectivamente, a la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura; y a la Facultad de Humanidades y artes. Cabe señalar en este punto que la decisión de centrarnos en dichas carreras responde al hecho de que constituyen –siguiendo la clasificación de Becher (2001)– campos muy consolidados entre las ciencias exactas o “duras puras”, en el primer caso, y entre las humanidades o ciencias “blandas puras”, en el segundo. Asimismo, la investigación doctoral en esas instituciones –centrada en determinar las representaciones sobre la autoridad pedagógica en relatos de estudiantes universitarios– reveló aspectos claves acerca de los procesos de construcción de figuras reconocidas en el plano científico, académico, intelectual, profesoral, que nos interesa recuperar en función del presente proyecto.



En la línea seguida por Bertaux (2005), la entrevista narrativa consiste en la reconstrucción realizada por un sujeto de su vida, o al menos de una parte de ella, a través de una sucesión de hechos y situaciones. Para la obtención de esos datos se cuenta con una guía de preguntas que es flexible y está abierta a las intervenciones de los entrevistados. En este sentido, consideramos las advertencias de Josselson y Lieblich (2003), quienes sostienen que las entrevistas narrativas requieren que el entrevistador

mantenga sus objetivos de investigación e intereses personales en mente, al mismo tiempo que deja espacio suficiente para que la conversación se desarrolle en una narrativa significativa. Tiene que procurar "historias", ejemplos concretos, episodios o recuerdos de la vida de los narradores (Josselson y Lieblich, 2003: 269-270).

- b) Observaciones no participantes de clases teóricas y prácticas dictadas por los docentes entrevistados con el objeto de revelar las prácticas y discursos presentes en los procesos y prácticas de enseñanza.

La sistematización tiene una doble dimensión: diacrónica-retrospectiva y sincrónica. La primera busca reconstruir los vínculos entre los itinerarios biográficos, las trayectorias y experiencias formativas, académicas y profesionales de los profesores, su posición en el campo universitario y los sentidos construidos en relación con las prácticas de enseñanza. La dimensión sincrónica, por su parte, se orienta a reconstruir las particularidades de las prácticas de enseñanza, situadas en contextos institucionales y áulicos específicos.

La cantidad de observaciones y entrevistas que debían realizarse se definieron por criterios de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967) de acuerdo con las dimensiones y problemas que guían la investigación. La técnica de muestreo que utilizamos se desarrolló a partir del muestreo teórico, de Glaser y Strauss (1967). De esta forma, las decisiones iniciales para la recopilación de datos están basadas sobre una perspectiva general del problema y no sobre una estructura teórica preconcebida. Las entrevistas narrativas realizadas fueron diez y se han observado, hasta el momento, cinco clases.

Siempre siguiendo los parámetros de la Teoría Fundamentada, en el análisis de las entrevistas procedimos siguiendo el método comparativo constante. Es decir, una vez que identificamos categorías recurrentes en una misma entrevista y entre entrevistas diferentes, comenzamos el proceso de codificación o categorización abierta, la confección de memos o elaboraciones preliminares y la determinación de las "categorías núcleo". A partir de allí, y trabajando en un nivel de abstracción mayor, establecimos nexos o comparaciones entre las categorizaciones de los entrevistados y las referencias teóricas que consideramos pertinentes.



## 4. Resultados

En el presente artículo nos detendremos en algunos de los puntos trabajados en el análisis de las entrevistas. Estos hacen referencia tanto a la dimensión diacrónica como a la sincrónica de los relatos: el momento de la elección de la carrera de grado, los inicios de la docencia universitaria, los modos de pensar el conocimiento y su transmisión, las representaciones sobre la doble función de la docencia en la universidad, -la enseñanza y la investigación- y las visiones sobre las nuevas generaciones de estudiantes que tienen a su cargo.

### La elección de la carrera

Aquello que se registra como una constante a la hora de construir argumentos sobre la elección de la carrera es la presencia de figuras autorizadas que incidieron en esas elecciones. Algunas de esas figuras trascienden la contemporaneidad del sujeto que habla, para abarcar a personas que, perteneciendo a otro tiempo histórico, fueron transmisoras de un legado. Una profesora de Letras introduce, en este sentido, la noción de "arquetipo" y el peso de las mitologías en la propia historia biográfica como categorías para pensar la propia identidad como docente:

Esta cuestión de la docencia comienza mucho antes de mi nacimiento, porque mi bisabuelo era maestro. Entonces para mí fue la figura que yo elegí como arquetipo. Te hablo de una cuestión mitológica, yo me dedico a la literatura greco-latina, entonces cada cual construye su propia mitología. Y en esa mitología vos tenés gente que te marca, y familiarmente yo me sentí marcada por este señor al que nunca conocí, se murió en 1907. Y bueno, cuando era chica me gustaba jugar a la maestra pero me gustaban un montón de cosas más, y en 4º año, yo iba a un colegio que lo critiqué mucho en un momento dado pero después no lo critiqué tanto, era un colegio privado, y me encantaba la profesora de didáctica, era la mejor, tenía mucha vocación...En ese momento se hablaba mucho de vocación, y me encantaba...Y hago realmente lo que me gusta, y eso se transmite. Y en eso tuve mucha suerte también, porque cuando me recibí del colegio secundario mi tío que había sido una presencia muy fuerte quería que yo siguiese profesorado de inglés...Yo quería estudiar literatura y mi padre, un liberal muy vital, me dijo: seguí lo que a vos te guste, que tal vez no tengas mucha plata pero eso en la vida te va a salvar...<sup>1</sup>

Esta categoría que surge de la propia entrevistada en el proceso de recopilación de los datos fue adquiriendo nuevos sentidos a medida que avanzábamos con las demás entrevistas, en las que aparecían categorías como modelos, referentes, y en la medida en que aumentaban los niveles de abstracción. Así, consideramos necesario recuperar los análisis de Jung (1992), quien sostiene que los arquetipos primordiales son formas o imágenes colectivas que constituyen los mitos y, al mismo tiempo, se configuran como productos autóctonos e individuales de origen inconsciente. Los arquetipos no son ideas innatas heredadas tal cual, sino formas, tendencias, patrones que subyacen a la formación

<sup>1</sup> Entrevista realizada el 3 de enero de 2013 en un bar cercano a la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

de símbolos. En consecuencia, brindarían potencialidades para responder de ciertas maneras (Progoff, 1967).

Creemos que la noción de arquetipo es potente para abordar la dimensión intergeneracional de la transmisión. La docente citada tiene una larga trayectoria en la Facultad de Humanidades y Artes. Ingresó en esta con posterioridad a esa etapa nefasta para la sociedad argentina que fue la Dictadura militar (1976-1983). Pese a posicionarse en un lugar escasamente jerarquizado dentro de la estructura de los cargos universitarios, afirma seguir sosteniendo su práctica en la pasión por la transmisión del conocimiento. Pasión que también había sido reconocida por los estudiantes entrevistados, que le fue transmitida por figuras arquetípicas y que ella continúa transmitiendo.

Desde la perspectiva de Debray (1997) aquí se pondría en juego la dimensión diacrónica inherente a la transmisión. Dice el autor, estableciendo una distinción entre transmisión y comunicación, que:

Si la comunicación es esencialmente un transporte en el espacio, la transmisión esencialmente es un transporte en el tiempo. La primera es puntual o sincronizadora, una trama: una red de comunicaciones vincula sobre todo a contemporáneos (un emisor a un receptor simultáneamente presentes en los dos extremos de la línea). La segunda es diacrónica y móvil, una trama *más* un drama: establece un vínculo entre los muertos y los vivos, la mayoría de las veces en ausencia física de los "emisores" (p.7).

En el relato de la profesora citada es posible detectar la presencia de muchas personas que incidieron en la elección de la carrera; personas que categorizamos como "figuras reconocidas". Oponiéndose o apuntalándose en ellas, se detecta así la influencia de un tío, de un padre, y de un profesor de la escuela secundaria. La noción de influencia resulta atractiva, señala Carli, "si se la usa, no como un argumento explicativo que indicaría el peso unidireccional de un elemento sobre otro, sino como aquello que expresa la trama de intersubjetividad en la que toman forma las decisiones 'individuales'" (Carli, 2012, pp. 84-85).

Desde la perspectiva de Hall, las identidades "nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación" (Hall, 2003, pp.17).

Por otro lado, pudimos observar que en los relatos referidos a la elección de la carrera ya se detectan algunas cuestiones que posteriormente los estudiantes valorarían positivamente en las prácticas de esos docentes. Como ejemplo, el haberse guiado por el gusto hacia el conocimiento; o la entidad que se le da a la pregunta. En el caso de Física, este último aspecto asume centralidad. La pregunta por la realidad material, el universo, el origen de las leyes que rigen los fenómenos naturales formaban parte de las inquietudes tempranas de esos profesores memorables. Los estudiantes habían destacado que ciertas preguntas les



habían permitido repensar, por ejemplo, el desarrollo de un resultado al que habían llegado de modo mecánico. También valoraban el modo en que se habilitaba el planteo de preguntas, lo cual los diferenciaba de otros docentes menos proclives a fomentar la interrupción en su exposición. La pregunta también tendría el valor de seguir manteniendo viva la curiosidad inicial por los fenómenos físicos que, según algunos de los profesores, se iría debilitando en el transcurso de la carrera. Uno de los docentes recurría a su propia historia formativa para explicitar su interés por alentar en los estudiantes las preguntas, la curiosidad que los movilizó a iniciar la carrera de Física. Reproducimos a continuación un fragmento de su testimonio.

- Durante la primaria, tuve experiencias muy negativas en relación a los docentes. Siempre recuerdo que la maestra me puso en ridículo frente al aula por decir mis ideas. Y no eran mis ideas, lo había leído en un libro sobre que el aire tiene peso y es una presión que se ejerce sobre nosotros. Lo dije en la primaria, me acuerdo, y la maestra hizo llamar a todos la atención para que rieran, básicamente.

- *¿Hiciste acá en Rosario la escuela primaria?*

-No, yo soy de Paraná, y toda la escuela primaria y secundaria las hice allá. Pero bueno, tengo esos recuerdos de la primaria donde me ponían un poco en ridículo. Sin embargo yo estaba convencido porque lo había leído en libros, había curioseado en libros. En esa época no había nada de Internet. Pero después en la secundaria tuvimos un profesor que era docente en la facultad, por esas cuestiones de la época, era docente en la Universidad de Entre Ríos, que se había cerrado por el Proceso. Y él trasladó todo su laboratorio o todos sus instrumentos de enseñanza que tenía en la universidad, las trasladó al colegio. Entonces las clases realmente eran clases abiertas en el laboratorio de Física. Y la manera en que nos planteaba las preguntas y cómo nos motivaba a la curiosidad fue para mí determinante. Fue reencontrar ese placer que de alguna manera tenía de niño. Reencontrarme con esa manera de acceder a la pregunta y a la búsqueda de la respuesta. Estoy convencido de que sentí muchas ganas ahí de empezar a estudiar Física (...) A mí me gusta mucho transmitir y generarles, alentar esas preguntas que uno tiene. Siempre les digo a los chicos que no pierdan eso, esa curiosidad que los ha movilizado a meterse en esta carrera, que no los desaliente. Tratando de recordar mi paso...<sup>2</sup>

Cuando observamos el peso de las propias biografías escolares o las marcas de quienes fueran sus docentes, se pone en evidencia que la transmisión del conocimiento se sostiene en referentes cuyas huellas en la propia subjetividad solo pueden recuperarse retroactivamente. Asimismo, en el fragmento anterior podemos observar la relación entre determinadas experiencias biográficas y formativas, y los sucesos históricos. El hecho de que un profesor de la secundaria haya encontrado en este nivel del sistema un espacio en el cual poner en funcionamiento aquello que en la universidad estaba vedado fue crucial, desde la perspectiva del entrevistado, en su trayectoria académica. Cabe señalar asimismo que durante la dictadura militar se produjeron purgas en el cuerpo docente y estudiantil, la desaparición de personas, paralelamente a la instalación de mecanismos de sospecha y

<sup>2</sup> Entrevista realizada el 22 de abril de 2013 en el Instituto de Mecánica Aplicada y Estructuras (IMAE), dependiente de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario.





delación dentro de los claustros. El clima represivo imperante en todas las facultades se alimentaba a su vez de la ausencia de libertad de cátedra y de autonomía universitaria, el oscurantismo, la drástica caída del nivel académico y de la producción científica y las restricciones impuestas a los estudiantes (Águila, 2000).

Retomando la cuestión de la elección de la carrera, la mayoría de los profesores de Física afirma haber buscado una orientación científica pero emparentada con la Filosofía, o las humanidades en general. En este sentido, lamentan la distancia generada entre los diferentes saberes a partir de la hiperespecialización del conocimiento que viene desarrollándose desde la modernidad en adelante. Uno de los entrevistados establecía conexiones entre la fragmentación del conocimiento y la disociación de la identidad, relatando haberse embarcado en la escritura de un cuento –titulado *Multifacético*– en el que, recuperando vivencias de la infancia, intenta transmitir que comprometerse en varias actividades no es sinónimo de disociación, sino que es la manifestación de la identidad misma, que en definitiva es compleja y múltiple. En efecto, siguiendo a Latour (2012), podemos encontrar más articulaciones que disociaciones entre las ciencias y las humanidades. Su propuesta de “humanidades científicas” propone enseñar la ciencia y la técnica en sus relaciones con la cultura, la historia, la economía y la literatura.

### Los inicios de la docencia universitaria

Todos los entrevistados ingresaron a la docencia universitaria después de 1983, en pleno proceso de recuperación democrática. Algunos de ellos lo hicieron muy poco tiempo después de recibirse, a partir de los numerosos concursos que se realizaron en esa época. Otros un tiempo después, luego de doctorarse y de realizar posdoctorados en el extranjero. Todos esos docentes son investigadores del CONICET. Los primeros pasos en el sistema científico los dieron apenas finalizada la carrera de grado, en los años noventa, a partir de la obtención de becas de dicho organismo, que se configura como una estructura de posibilidades de formación académica en un momento histórico en el que estas eran escasas.

En el caso de Letras, los docentes entrevistados también ingresaron a la docencia universitaria durante la postdictadura. En su gran mayoría el paso inicial fue la inserción a alguna cátedra como auxiliares *ad honorem*. En general, la pertenencia al CONICET no es lo más corriente en sus trayectorias académicas.

Los recuerdos de esa etapa inicial remiten en algunos casos a una sensación de “hacerse solos”, sin el acompañamiento de un profesor con mayor experiencia en la enseñanza universitaria. Esta cuestión los llevó a ir generando herramientas propias, a estudiar por su cuenta, a generar y buscar su propia bibliografía. En ciertos casos se destaca haberse formado en contacto con otros profesores, estableciendo con ellos una especie de vínculo maestro-discípulo:



Peter y otro profesor iban a mis clases cuando yo era auxiliar y lo importante es que me hacían comentarios sinceros, que es muy raro eso en Física. Te dan el cargo y nunca más nadie te da un consejo de cómo dar clases; salvo que te encuentres con esta gente... Para muchos sentirse observados es visto como algo negativo... Yo la primera clase explico cuál es el sentido de la materia, por qué se da lo que se da, y eso lo tomé de Peter...<sup>3</sup>

El peso asumido por estas figuras como fuentes de referencia nos lleva a apuntalar la idea de que no existe saber –saber pedagógico, en este caso– que no esté inscrito en relaciones de saber y que no esté sometido a procesos de capitalización y transmisión (Charlot, 2008). Como cuestión general, todos los profesores entrevistados reconocen en sí mismos las marcas de algún profesor emblemático de quien habrían tomado algunos rasgos visibles en sus prácticas. En palabras de Philip Jackson, se pusieron de manifiesto una serie de evocaciones que “forman una enciclopedia internalizada de información pedagógica, aportada por los docentes que han conocido en el pasado” (2002, pp. 33-34).

### Representaciones sobre el conocimiento disciplinar y su transmisión

Dado que los estudiantes habían calificado a los docentes que entrevisté como “buenos transmisores” (categoría núcleo a la que arribé siguiendo el proceso señalado en la sección metodológica), me interesaba particularmente la perspectiva de los profesores respecto de esta cuestión. Es decir, averiguar qué tipo de operaciones identificaban en su práctica de transmitir un conocimiento a otros. En relación con esto, en los relatos se evidencia un saber sobre la enseñanza que excede al *saber erudito* y que tiene el estatuto de un *saber práctico*: involucra esquemas de pensamiento y decisión de los que depende la puesta en práctica de los saberes en una situación compleja (Perrenoud, 1994). En otras palabras, habría tenido lugar un proceso complejo de asimilación: conversión de información y práctica en *conocimiento tácito* (Sennett, 2009). Este constituye un tipo de conocimiento difícil de expresar en palabras y que la situación de entrevista puede contribuir a revelar. En esa instancia nos encontramos con docentes expertos que pueden dar sentido a su trabajo; que ponen en funcionamiento el pensamiento en el proceso mismo de producción de sus prácticas. La metáfora del *artesano*, trabajada por Sennett (2009), cobra fuerza en este punto para dar cuenta de esta particular articulación entre pensamiento y acción. Según este autor, la figura del artesano evoca a aquellas personas comprometidas en hacer algo bien por el solo hecho de hacerlas bien. “El artesano representa la condición específicamente humana del *compromiso*” (Sennett: 2009, p. 32)<sup>4</sup>.

La noción de “compromiso” apareció recurrentemente en las entrevistas, junto con la ideas de sentir “pasión” por lo que hacen. Estas cuestiones nos llevan a pensar en la fuerza de las pasiones en los procesos de interpelación del otro –aspecto que veíamos al hacer referencia al momento de elección de la carrera– y en la movilización de procesos de identificación (Cornu, 2004).

<sup>3</sup> Entrevista realizada el 16 de julio de 2012 en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET).

<sup>4</sup> La cursiva corresponde al original.



En relación con la organización de las clases, en los relatos de los profesores se pueden identificar una serie de operaciones asociadas con las buenas prácticas docentes. Enunciamos aquí algunas de ellas:

- La anticipación: La preparación de una clase como indicador del compromiso con la enseñanza asumido previamente. Sobre este punto, todos los docentes afirmaron la importancia de contar con esquemas orientadores:

Yo no preparo las clases de modo estructurado...Tengo notas, muy desprolijas, pero "vivas". Siento que cuando preparo algo muy estructurado no me sirve tanto...<sup>5</sup>

Para dar clases es importante tener una buena agenda. Esto me lo dijo una vez un profesor de educación física y yo no entendía bien... Y sí, una agenda: organizarte el tiempo, que es lo principal, que es accesorio, a qué le dedicás más o menos tiempo...Yo preparo mucho las clases, me hago esquemas...Tengo un cuadernito y le dedico mucho tiempo a eso, no es que improviso...Después de la clase también me quedo pensando: ¿se entendió? ¿fue un embole? o ¡qué bien me salió esto!<sup>6</sup>

Vemos así que estos docentes organizan sus clases fuera de la agenda clásica de la didáctica (Litwin, 1997), lo cual no quiere decir "sin agenda". En sus investigaciones sobre las configuraciones didácticas en el nivel superior, dicha autora encuentra que en las buenas clases, identificadas como expresión de altos niveles de experticia, ninguno de los docentes recurrió a esta como base para organizarla.

- El modo de formular el desarrollo de un contenido: Se intentaría evitar una formulación mecánica. Se considera el seguimiento que puede realizar el estudiante en la comprensión global del concepto.
- La disposición para acompañar a los estudiantes orientándolos hacia un posicionamiento más autónomo en relación con el conocimiento. Este punto se enfoca más específicamente a las prácticas de los profesores como directores de equipos de investigación. Teniendo en cuenta que los estudiantes de Física se incorporan a equipos de investigación generalmente antes de finalizar sus carreras de grado, en las entrevistas las reflexiones sobre los profesores se van articulando con las referencias a los directores de equipo.

En ese marco los estudiantes habían referido a distintos modos de organización del trabajo por parte de sus superiores, que guardan relación con las características que Sennett (2009) encuentra en los laboratorios modernos. Algunos disponen de escasos rituales de unión entre los participantes y en ellos el trabajo se percibe como fragmentado, dificultándose la comprensión integral de los problemas y técnicas en torno a los cuales se está trabajando; y otros que se organizan en función de ritmos de trabajo bajo la autoridad del director, pero en un ámbito de reafirmación de la sociabilidad (Sennett, 2009). En estos últimos casos, quien hace de docente ayuda a los jóvenes a realizar técnicas, les enseña

<sup>5</sup> Entrevista realizada el 16 de julio de 2012 en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET).

<sup>6</sup> Entrevista realizada el 11 de marzo de 2013 en un bar cercano a la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la UNR.



cómo hacerlas, muchas veces mostrándolo, sin instrucciones detalladas. Después de una etapa de acompañamiento, va a ir retirando su apoyo, habilitando al aprendiz para que pueda realizar su tarea autónomamente; lo cual no implica que este no siga dependiendo del maestro en el momento de interpretar los resultados.

Los puntos anteriores revelan una sabiduría práctica en relación con la enseñanza. Un dato que debe considerarse es que esta no se relaciona con teorías adquiridas, sino con vivencias escolares y personales o profesionales (Branda y Porta, 2012).

Las reflexiones sobre la transmisión derivaron casi directamente en investigaciones sobre el conocimiento de la propia disciplina. Por ejemplo, en el caso de Física se observa entre los docentes entrevistados una preocupación generalizada por encontrar argumentos sencillos para transmitir ideas que caracterizan como de gran nivel de complejidad. Se parte del supuesto de que están tratando con objetos de conocimiento difíciles de aprehender. Entonces tendrían lugar interrogantes respecto de cómo contar una idea, cómo encontrar palabras sencillas que permitan explicar un fenómeno "sin ropaje formal". Frente a esto se detecta "una búsqueda de analogías, de conexiones impensadas entre hechos aparentemente desconectados". Decía uno de los entrevistados: "Hoy podría identificar una parte de las motivaciones que condujeron mi trabajo de investigación posterior como conectadas con esa búsqueda pedagógica." (Dobry, 2012)<sup>7</sup>. En este sentido, se relatan diferentes operaciones de *traducción y composición* (Latour, 2012) del conocimiento científico que pretende enseñarse (Latour, 2012).

En el caso de Letras, también detectamos alguna cuestión de este orden: "Muchos de los artículos que escribí fueron resultado de la preparación de las clases, y eso me da mucho placer"<sup>8</sup>, comentaba una profesora, acotando que eso se debe a que arma las clases con un recorrido argumentativo en el que expone una o varias hipótesis a partir de las cuales desarrolla una argumentación. La clase como "ejercicio crítico", como "experimentación de un ejercicio de lectura crítica". Se observa un énfasis en la argumentación como criterio característico de las humanidades, en oposición al comentario. Oposición que, desde la perspectiva de Latour (2012), podemos poner en discusión. Según este autor la *retórica* y la *demonstración*, lejos de ser pares antagónicos, son dos ramas de la *elocuencia*.

Los profesores de esta carrera también destacaron el carácter generalista, a la vez que especializado, del conocimiento humanístico, y la necesidad de recuperar el valor de la erudición y, en cierta medida, del enciclopedismo. Una de las entrevistadas recordaba las palabras de un jesuita que había sido su profesor en los inicios del grado: "Ustedes son humanistas, entonces busquen tener mucha cultura general, pero busquen algo de lo cual puedan decir soy la persona que más sabe sobre esto en la Argentina..."<sup>9</sup>

El término "erudición" resuena con tonalidades de profunda ascendencia histórica (Clark, 1983) e implica un vínculo directo con el pasado. La noción de que ciertas ideas

<sup>7</sup> Estas ideas, además de haber sido transmitidas en la entrevista realizada el 2 de agosto de 2013 en el Instituto de Física de Rosario (IFIR), fueron expresadas por el docente en un artículo sobre la enseñanza de la ciencia publicado en la web. Véase Dobry, 2012.

<sup>8</sup> Entrevista realizada el 20 de febrero de 2014 en el domicilio de la entrevistada.

<sup>9</sup> Entrevista realizada el 3 de enero de 2013 en un bar cercano a la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.



sobreviven porque tienen un valor eterno constituye un poderoso sustento mítico en las humanidades (Clark, 1983). En el caso de la Física, si bien las comunidades científicas se asientan sobre un cuerpo de conocimientos acumulados, la noción de “descubrimiento” de lo nuevo va a ocupar un lugar primordial.

### Articulaciones y tensiones entre la enseñanza y la investigación

Las tensiones existentes entre las funciones de enseñanza y de investigación de un docente universitario habían constituido un tópico recurrente en las entrevistas a los estudiantes, quienes señalaban una desproporción, a favor de la primera, entre las horas dedicadas por los profesores a las prácticas de investigación y el tiempo destinado a la enseñanza. En efecto, de modo más marcado en el caso de Física, uno de los atributos a partir de los cuales se recordaba a los “buenos docentes” fue el hecho de que manifesten un “compromiso con la enseñanza”. Teniendo en cuenta lo anterior no nos sorprendió que los entrevistados hayan manifestado sus críticas respecto de la tendencia –que estudiosos sobre el tema entienden que es global– a la desvalorización de la docencia dentro de las universidades<sup>10</sup>. En el caso de Física, los cuestionamientos se dirigen en mayor medida a las políticas de evaluación que predominan en el sistema científico. Esta cuestión se vincula estrechamente con las formas de obtención de reconocimiento y prestigio dentro del campo; entre las que predomina la cantidad de *papers* publicados en revistas con alto índice de impacto. Frente a esto, muchos de los investigadores expresaron su interés por realizar actividades fuera de los parámetros de evaluación del CONICET. En este sentido, mencionaron experiencias de divulgación científica, experiencias teatrales que recuperaban algún acontecimiento de la historia de la ciencia, etc. Detectamos que aquellos investigadores que ya lograron la categoría de independientes sienten mayor libertad y seguridad para concretar proyectos de este tipo que aquellos que aún se encuentran en la categoría de adjuntos.<sup>11</sup> Desde la perspectiva de Bourdieu (2006) podemos afirmar que la posición en el campo dirige las estrategias y las posibilidades objetivas de los agentes. En este sentido, las estrategias de subversión de algunos investigadores tienen lugar cuando ya se encuentran en una posición relativamente estable dentro del sistema científico.

En el caso de Letras, se realizaron críticas al Programa de Incentivos a Docentes Investigadores vigente desde las transformaciones en el sistema universitario encaradas en la década de 1990. Dicho programa, introducido desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, insta un mecanismo de distribución desigual de beneficios en dinero a los docentes que incorpora el criterio de productividad como un modo privilegiado de acumulación de capital simbólico en el campo académico. El objetivo explícito de dicho programa –promover las tareas de investigación y orientar a la plantilla docente hacia una mayor dedicación a la actividad universitaria– ha sido cumplido solo en parte. En este sentido, algunos estudios reconocen la combinación de consecuencias esperadas, como el aumento de la producción científica, la tendencia a consolidar grupos de investigación y la mejora salarial, con efectos

<sup>10</sup> Sobre este punto véanse, entre otros, Gibbons, 1998; Marquina, 2007.

<sup>11</sup> La carrera de Investigador científico y tecnológico del CONICET comprende a las personas que realizan investigaciones en distintos niveles de concepción, diseño, dirección y ejecución. Las categorías que la componen son cinco: Asistente, Adjunto, Independiente, Principal y Superior.



no deseados, como situaciones de apariencia de investigación, exceso de competitividad entre colegas y falta de estabilidad en los incrementos salariales (Buchbinder y Marquina, 2008). En efecto, muchos de los entrevistados señalaron que el programa de incentivos habría condicionado la proliferación de investigaciones de baja calidad o de "simulacros de investigación" que generarían ciertas tensiones en las comunidades académicas.

### Representaciones sobre las nuevas generaciones de estudiantes

En general, los docentes entrevistados sostienen que las nuevas generaciones de estudiantes tiene una menor motivación por el estudio y un menor grado de autoexigencia que el que ellos manifestaban en su juventud. En el caso de Física hacen referencia a las mayores facilidades de ingreso al sistema científico que tendrían los jóvenes en el presente, lo cual llevaría a considerar la carrera de investigador como un trabajo más y no como una vocación. Las mayores restricciones y dificultades presupuestarias que ellos tuvieron en el pasado los habrían condicionado a un esfuerzo personal significativo y a realizar un trabajo casi artesanal para convertirse en lo que hoy son.

Tanto los docentes de Física como los de Letras sostienen que en los niveles anteriores del sistema educativo se ha dejado de enfatizar la cuestión de la disciplina del trabajo en relación con el conocimiento, la idea de que para llegar a alcanzar una meta se debe recorrer todo un camino de estudio y de aprendizaje de cuestiones técnicas, en el sentido de adquisición duradera de determinadas nociones básicas en las diferentes áreas del saber. Decía una docente de Letras:

Se instaló mucho después de la dictadura la idea de que lo importante es producir, producir, redactar, crear, [...] pero ya pasaron treinta años, la democracia está firme por suerte, y me parece que podemos volver a las exigencias técnicas sin temor; hay un temor instalado a que nos tilden de autoritarios, pero eso ya pasó<sup>12</sup>.

En el relato anterior se pone de manifiesto la fuerza adquirida por los discursos enmarcados en las llamadas "pedagogías psi" una vez finalizada la dictadura militar en la Argentina.<sup>13</sup> Como modo de instalar una ruptura con las pedagogías oscurantistas hegemónicas desde 1976, se erigen representaciones acerca del aprendizaje centradas en destacar las potencialidades latentes de los niños y adolescentes, como si estas pudieran desarrollarse independientemente de los procesos de enseñanza y de la transmisión de cuestiones técnicas (Pierella, 2006).

Por otro lado, cabe señalar que algunos de los entrevistados expresaron percibir el declive de la idea de trascendencia ligada al conocimiento: "Nosotros soñamos con ganar el premio Nobel, algo así.", decía uno de los profesores de Física. Este enunciado nos lleva a pensar, entre otras cuestiones, en las transformaciones en la relación entre ciencia, sujetos y sociedad, que ya anticipara Weber (1972) a principios del siglo XX, así como en las

<sup>12</sup>Entrevista realizada el 20 de febrero de 2014 en el domicilio de la entrevistada.

<sup>13</sup> El nombre de estas teorías se debe a los fundamentos psicológicos que las constituyen. En las décadas de 1980 y 1990 se habría producido en la Argentina una psicologización de los discursos pedagógicos, "en tanto captura de un régimen de explicación y de acción (la pedagogía) por un discurso externo (la psicología)" (Caruso y Fairstein, 1997: 157).



mutaciones en el significado de la ética del trabajo en las sociedades posmodernas<sup>14</sup>. En estas, 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 “protestante” en Weber– sino un medio (lo más placentero posible) para alcanzar el desarrollo personal (Sennett, 1982).

No obstante lo anterior, también podemos pensar que las críticas a las nuevas generaciones por parte de los profesores también guarda relación con el peso que aún tiene en las universidades contemporáneas la figura del *heredero* (Bourdieu y Passeron, 2003). Figura estudiantil de una universidad de origen social burgués, el heredero expresaba el peso de las determinaciones sociales en la posibilidad de ingresar a y permanecer en la universidad. En el contexto actual, en el que tienen lugar procesos de diversificación y complejización del perfil de los estudiantes, la imagen del heredero como aquel que cuenta con el tiempo libre y las disposiciones materiales e intelectuales necesarias para enfrentar la vida académica sigue siendo la norma. Al mismo tiempo, se afirma que los estudiantes realmente existentes están muy alejados de ella (Dubet, 2005).

## 5. Consideraciones finales

En este artículo recuperamos algunas cuestiones surgidas a la luz de entrevistas narrativas a profesores de Física y Letras que habían sido reconocidos por los estudiantes como referentes en su formación de grado. Así, el recorrido por los relatos nos lleva a apreciar una serie de cuestiones. En primer lugar, la presencia de figuras que actuaron como referentes en la elección de la carrera. Destacamos, en este sentido, la fuerza asumida por los arquetipos en la narración que algunos profesores hacen de su proceso formativo, como fuente de inspiración que procede del pasado de los sujetos. También señalamos la importancia de algunos maestros que hicieron de modelos, o fuentes de referencia en los inicios de la actividad docente. Dichas figuras constituyen puntos centrales en la indagación de la dimensión diacrónica de la enseñanza, advirtiéndonos sobre la importancia de las pasiones en el proceso de interpelación y construcción de la identidad docente.

En relación con lo anterior, cabe destacar el impacto de la dictadura militar 1976-1983 en las experiencias narradas por estos docentes. De una u otra manera, los sucesos vividos en dicho momento histórico (como estudiantes de escuela media o de la universidad), adquieren importancia en el presente, hecho que explica que los docentes lo hayan mencionado en la situación de entrevista.

<sup>14</sup> En “La ciencia como vocación”, Weber hace referencia precisamente a las limitaciones a las que se ve enfrentada la vocación en el estadio de especialización en el que se encontraba la actividad científica. “Nada tiene valor para el hombre en cuanto hombre si no *puede* hacerlo con *pasión*”. (Weber, 1972: 192), va a sentenciar, afirmando no sin cierta ironía que en el marco de las condiciones de la ciencia de su tiempo el sentimiento de plenitud que puede tener el trabajador científico puede lograrse a través de su constitución como especialistas, en la capacidad de “ponerse anteojeras” y persuadirse a sí mismo del sentido que para la “salvación de su alma” tiene la dedicación exclusiva a la comprobación de tal o cual conjetura. *Beruf* es la palabra alemana que Weber emplea para nombrar la vocación. Esta tiene dos acepciones: la gradual acumulación de conocimientos y habilidades y la firme convicción de tener como destino aquello que se hace, lo cual le daría un sentido a la vida (Sennett, 2009).



Respecto de las representaciones sobre el conocimiento y su transmisión, por un lado, podemos identificar diferencias en función de la carrera de pertenencia. En el caso de Física, se hizo hincapié en la necesidad de establecer rodeos, adaptaciones para poder tornar más accesible los contenidos de la disciplina. Siguiendo a Latour (2012), podemos hablar de una lógica en la que se le da prioridad a la traducción y a la composición. En el caso de Letras, adquiere fuerza la lógica de la argumentación. La forma es aquí una parte constitutiva del contenido. Asimismo, en el primer caso, el vínculo con las tradiciones y la historia de la disciplina está ligada a una lógica del descubrimiento y al avance del conocimiento; mientras que en el segundo, a la erudición y al enciclopedismo. Sin embargo, también encontramos articulaciones entre las ciencias y las humanidades que revelan el carácter histórico y construido de la organización de los saberes en disciplinas separadas.

A partir de este trabajo pretendemos contribuir a la sistematización de las buenas prácticas pedagógicas poniendo en consideración una serie de representaciones, tensiones, problemáticas relatadas por aquellos docentes comprometidos con la enseñanza universitaria. Si bien somos conscientes de que toda investigación pedagógica que se ocupe de describir analíticamente un conjunto de prácticas y discursos entraña en cierta medida una dimensión prescriptiva, no es nuestra intención establecer parámetros o patrones normativos en relación con un "deber ser" pedagógico. De modo contrario, nos guía la intención de presentar una serie de conclusiones derivadas de un trabajo de análisis de relatos de docentes situados en unas coordenadas espacio-temporales: profesores universitarios que se desempeñan en dos carreras, Física y Letras, de una universidad pública de la República Argentina en las primeras décadas del siglo XXI, y que pueden contribuir a repensar algunos de los procesos puestos en juego en aquello que llamamos el oficio docente.

Atender a la dimensión de la experiencia de los sujetos, recuperada a través de sus relatos, no implica –como creemos haber puesto de manifiesto– desconocer los aspectos más estructurales de la universidad como institución, ni desatender a las regularidades de las trayectorias académicas. De modo contrario, conduce a adentrarse en ese punto de "intersección entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual" (Jay, 2009 en Carli, 2012, p. 26).

En esta oportunidad desarrollamos con mayor profundidad el proceso de categorización elaborado en relación con los atributos ligados a buenas prácticas de transmisión, sin ahondar demasiado en otros de los puntos enunciados, como la tensión entre enseñanza e investigación y las representaciones de los docentes sobre las nuevas generaciones de estudiantes. Nos interesa profundizar, en trabajos posteriores, en estas últimas cuestiones, que encontramos centrales para abordar las tensiones y desafíos con las que se enfrenta la docencia universitaria en la actualidad.

Finalmente, interesa destacar que la reflexividad sobre la propia experiencia formativa y profesional de los profesores universitarios, devenida en narración para sí mismo y para otros, puede contribuir a sistematizar un saber hacer sobre la enseñanza que en muchos casos se encuentra en estado implícito o tácito, pero que tiene toda la potencia de una sabiduría devenida en buenas prácticas pedagógicas.





## <Referencias bibliográficas>

- Águila, G. (2000). El terrorismo de Estado sobre Rosario (1976-1983). Pla, A. (coord.) *Rosario en la historia (de 1930 hasta nuestros días). Tomo 2 (pp.121-221)*. Rosario: UNR editora.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Universitat de València.
- Becher, T. (2001). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Gedisa.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Bourdieu, P. (2006). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Branda, S. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 231-243.
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional- Universidad Nacional de Quilmes.
- Carli, S. (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Carli, S. y otros (2010). Proyecto PIP CONICET N° 1122010010050: Transformaciones de los procesos de adquisición, producción y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio de caso centrado en las historias de vida de profesores/as de la Universidad de Buenos Aires del área de humanidades y ciencias sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Caruso, M. y Fairstein, G. (1997). Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981). En Puiggrós, A. (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983) (pp. 157-220)*. Buenos Aires: Galerna.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior*. México: Nueva Imagen- UNAM.
- Charlot, B. (2008) La relación con el saber. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Cornu, L. (2004). "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.

Debray, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.

Dobry, A. (2012). *La ideología de la enseñanza de las ciencias*. Recuperado de <http://ciencianet.com.ar/1214/la-ideologia-de-la-enseanza-de-las-ciencias>

Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de investigación educativa*, 1, CPU-Recuperado de <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>

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. Recuperado de [www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/papel/Lectura](http://www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/papel/Lectura)

Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita una identidad? En Hall, S. y Du Gay, P. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En Hernández, F., Sancho, J. y Rivas, J. (coords). *Historias de vida en Educación: Biografías en Contexto*. (pp.13-22) Esbrina-Recerca Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/esbrina>

Hernández, F., Sancho, J. y Creus, A. (2011). Lo que hemos aprendido a partir de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación. . En Hernández, F.; Sancho, J. y Rivas, J. (coords). *Historias de vida en Educación: Biografías en Contexto*. (pp.47-56) Esbrina-Recerca Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/esbrina>

Jung, K. (1992) *Psicología y simbólica del arquetipo*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Josselson, R. y Lieblich, A. (2003). A framework for narrative research proposals in psychology. Josselson, R., Lieblich, A. y McAdams, D. (eds.) *Up Close and Personal: the Teaching and Learning of Narrative Research* (pp.259-274). Washington D.C.: American Psychological Association.

García Salord, S. (1996). Los tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1, 33-52.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

Goodson, I. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro – EUB.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Landesmann, M. (coord.) (2006). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablos.



- Latour, B. (2012) *Cogitamus: seis cartas sobre las humanidades científicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Marquina, M. (2007). El conflicto de la profesión académica: entre la autonomía, la burocratización y la mercantilización. Rinesi, E. y Soprano, G. (comps.) *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. (pp.145 -173). Buenos Aires: Prometo-UNGS.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes: una oposición discutible. En *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de IUFM*, 25-31. Traducción de Gabriela Diker.
- Pierella, M.P. (2006). Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial. Carli, Sandra (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 83-108). Buenos Aires: Paidós.
- Porta, L. y Sarasa, C. (comps.) (2008). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Progoff, I. (1967). *La psicología de Jung y su significación social*. Buenos Aires: Paidós.
- Remedi, E. (coord.) (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdez.
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sosa, M. (2004). Los profesores de la facultad de Medicina. Sus concepciones acerca de la formación de grado. *Cuadernos de educación*, III (3), pp. 99-106.
- Weber, M. (1972). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.

Copyright © 2015. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

