

Aperturas en el marco de una nueva agenda para la didáctica

La perspectiva epistemológica como
dimensión de análisis de las prácticas de
la enseñanza

Vol.2

Autor:

Maggio, Mariana

Tutor:

Litwin, Edith

1998

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la
obtención del título en Maestría de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado

Facultad de Filosofía y Letras
Nº 32937 MESA 92
06 FEB 1998
AGT. ENTREGADAS

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Didáctica

92

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIRECCION DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIRECCION DE BIBLIOTECAS

APERTURAS EN EL MARCO DE UNA NUEVA AGENDA PARA LA DIDACTICA:
LA PERSPECTIVA EPISTEMOLOGICA COMO DIMENSION DE ANALISIS DE
LAS PRACTICAS DE LA ENSEÑANZA

TESIS DE MAESTRIA

Mariana Maggio

Directora: Dra. Edith Litwin

INSTITUTO DE INVESTIGACION
EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
FFYL - UBA
BIBLIOTECA / HEMEROTECA

Febrero de 1998

ANEXO

v.2

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
ASIGNATURA: PSICOLOGIA GENETICA

FECHA: 10/10/95

(Pasillo frente al aula, 19.20 hs.)

P:- Explico algo muy brevemente. Teóricamente el parcial iba a ser en el práctico ^{al viajar} y hoy era el primer teórico sobre Aprendizaje. Como ^{esta de viaje} y no vuelve hasta fin de año, tomamos el parcial en el Teórico, y por lo tanto voy a convertir el práctico de hoy prácticamente en un Teórico, entonces el práctico de hoy va a ser fuertemente expositivo por razones de que hay que introducir la unidad y la gente no leyó nada porque vino a rendir ^{el parcial}. Hoy es prácticamente exposición mía y de ^{Laura}. Vamos a empezar planteando el tema del Aprendizaje en la Teoría Genética, por qué es un problema, algo así como una teoría especial, y no su punto principal de preocupación. Lo vamos a plantear como una teoría especial y qué significa esto en términos epistemológicos, las etapas por las que históricamente atravesó la investigación psicogenética sobre el tema del aprendizaje. Y si llegamos a tiempo, que creo que no vamos a tener tiempo, empezaremos con lo que es la crítica empírica a la teoría genética del aprendizaje, y algo de la crítica metateórica o epistemológica. Pero no creo que lleguemos a esto por la hora que es. Si llegamos bien y sino seguimos la clase que viene. Bueno, nada más que esto, así que... Nadie leyó nada. ¿Uds. van a decir algo, van a presentarse?

E. No hay problema. Nosotras nos vamos a presentar. Lo que no vamos a hacer es ningún tipo de intervención.

P. Bueno.

E. ¿No hay problema que grabemos todo? Porque vamos a tomar nota, pero lo necesitamos.

P. No, no.

(Bullicio antes que comience la clase, la gente se acomoda, corren bancos. Vienen haciendo comentarios acerca del parcial. El aula en la que nos encontramos es la 134. Son trece alumnos: 11 mujeres y 2 varones. La Profesora arregla los apuntes y materiales que trajo sobre el escritorio: fotocopias de libros, libros, programa de la materia, bolígrafo, agenda electrónica, papeles manuscritos y cuaderno.

COMIENZA LA CLASE

Una ayudante de la Cátedra toma asistencia uno por uno.
(Son las 19.30 hs.)

Varios alumnos: - Estamos adotados.
- Nos merecemos un café.
- Que nos hablen ahora.

P: - Antes de empezar la clase, hoy nos acompañan tres alumnas de la carrera de Ciencias de la Educación, que van a escuchar la clase de hoy.

O: - Hola, yo soy Verona, ella es Constanza y ella es Paula, vamos a hacer una observación de la clase de hoy en función de una oferta de trabajo de investigación que ofrece la Cátedra de Tecnología Educativa. Vamos a observar la clase hoy y la clase que viene.

P. - Buenos, vamos a dedicar algo así como los primeros 10 minutos a los comentarios acerca del parcial, al brote colectivo. Ya escuchamos que fue largo... ¿algo más?

A. - Que fue muy largo.

P. - Que fue muy largo, bueno. ¿Algo que quieran preguntar?

A. - ¿Era conservador?

P. (Se ríe) - Si, era conservador.

A. - Oh!, ya está... (Hay murmullo y comentarios generales)

P. - Pueden sostener que era conservador o no conservador con buenos argumentos. Hay que ver...

Alumnos.- Estuvo bueno.

- Si, estuvo bueno.

- Fue un parcial creativo.

A1 - Todo era retorno empírico.

A2 - No sabía como empenzarlo, en el sentido de que veía preguntas y me veía con el tiempo así y tenía conceptos adentro pero no sabía cómo expresarlos, y de golpe la pregunta tres que era a la que más quería dedicarle y no llegué con tiempo, o sea no pude rendirlo como o sea el tema del tiempo para poder expresar lo que uno sabía porque a veces parece que uno no sabe...

A3 - A mí me costó por ejemplo saber si esto será necesario ponerlo o no, si tal concepto lo explico o no, o queda entendido lo que estoy poniendo, o vos repetiste varias veces (dirigiéndose a la profesora) "no quiero que copien tal cual

del libro porque todos leímos la bibliografía", entonces bueno, entre que trataba de hacerlo rápido por el tema del tiempo, llegar a lo otro y analizar todo, es como que me sentí totalmente, no sé, tironeada por todos lados, digamos, como para poder explicar bien, expresar lo que uno quería explicar en el momento.

P: (Asiente con la cabeza) - Ahá.

A₄ - Un poco pasa por la modalidad del parcial, por el tiempo. No porque fuera un mal parcial sino porque me hubiera gustado tener más tiempo, hacerlo bien estar tranquila, tener dos horas más, y bueno, el que termina antes, termina antes.

(No se escucha bien. Hay mucho bullicio, todos hablan al mismo tiempo)

P:- Está bien. De todos modos retengan lo que dijimos la vez pasada respecto de cómo va a ser corregido este parcial. Vamos a tomar cada una (de las profesoras), una de las tres preguntas y vamos a ver, más o menos, cómo es la distribución de respuestas que ustedes hayan podido hacer, y obviamente vamos a considerar el tema del tiempo si es que aparece una fuerte diferencia entre el nivel de respuesta de las preguntas 1 y 2 y la pregunta 3, y se nota que por el apuro la contestan más o menos, tomaremos previsiones para categorizar cada una de estas cuestiones. De todos modos es probable que haya faltado tiempo. Yo creo que es más probable que en buena medida por falta de práctica el problema haya sido lo que planteabas vos, si uno cree que tiene que poner mucho es un parcial muy largo, si uno cree que con respuestas un poco más... expresivas respecto a cuestiones que todos damos por conocidas, no es tan largo. Pero, bueno, esto es un poco relativo a cómo uno lo termina encarando. ¿No? ¿Cómo, qué les parecieron disparatadas (las preguntas), en el sentido de que no tenían ni idea que se les estaba preguntado? ¿Algo de esto apareció?

A₅ -A mi me costó el primer punto con respecto a lo Inhelder...

P: - Ahá?

A₅ - Bueno, el párrafo de Inhelder y lo que después ***¿Grecó? *** trataba de preguntarle. Yo... particularmente no sé si lo que puse era lo que ustedes esperaban. No sobre si era psicología del niño o epistemología. Sobre eso no, porque esto estaba bien claro, pero si cuándo, a le qué respondería yo si fuera un psicólogo genético. Y ahí me sentí, como diciendo, ¡la pucha! ¡Cuántas cosas me falta como para poder criticar esto, pero bueno, por eso no sé...

P: - Se entiende que es un ejercicio de simulación. Nadie espera que ustedes... (la alumna que estaba hablando la corta)

A₅ - ¡No! Más vale que no... Pero digamos que me costó interpretar en un párrafo así cortito quizá lo yo quería explicar, con respecto a lo que yo podía llegar a criticar o no.

P: - Bueno, está bien.

A₆ - La última del punto 3, a mí no me quedó muy claro.

P: - ¿La última del punto 3? ¿Cuál es la última del punto 3?

A: - Qué aportes hace la... (no se escucha: todos hablan a la vez)

P: - Claro. El tema es trabajar el conflicto cognitivo. Qué aporte hace el desarrollo sociocognitivo, qué aporte realiza la Teoría Genética en la construcción del conocimiento, en la teoría del conocimiento. De hecho sabemos que es un especie de agregado tardío a la Teoría. La Teoría en sí misma no se definió como una teoría que requiriera de lo social para explicar el conocimiento. En ese sentido situaciones como esta hacen un aporte muy específico, y ésta era la pregunta.

(Hay murmullo)

P: - Eh... No importa si fueron para otro lado. Después veremos para qué lado fueron y si era en algún sentido de acuerdo con la pregunta, pero apuntaba precisamente al contexto general del problema de la teoría respecto de las explicaciones sobre la construcción del conocimiento. Qué aporte específico hacen indagaciones en las que uno pone a interactuar pibes. ¿Sí? ¿Para qué se hacen? ¿Para qué sirven? No son clásicas, ustedes lo saben, son relativamente recientes. ¿Qué función tienen dentro de la Teoría? Yo lo que diría es... vamos a ver las respuestas, vamos a leer todas las respuestas de la gente de los dos Prácticos, vamos a establecer qué márgenes están marcando para las respuestas... Y seguramente habrá cosas que aclarar, habrá cosas que venir acá y volver a decir, bueno, para esto son también los Parciales. ¿Sí? Y si hubiera errores reiterados en una determinada respuesta descontamos que no... que es bastante pensable que sea imputable a lo que nosotros estuvimos diciendo o no diciendo, y no a lo que ustedes estudiaron. ¿sí? Así que por eso yo diría: con la corrección de los parciales conversaremos. ¿Mmm? Salvo que quieran ahora decir algo más... Expresar alguna otra queja (se ríe). ¿Algo más? (los alumnos comentan entre sí en voz baja) ¿No? Bua.

Entonces vamos a tratar, si pueden dejar un poco la cuestión del parcial de la clase de hoy, vamos a tratar de empezar con la Unidad N° 4. Programas a la vista... (La profesora saca el programa. La ayudante toma notas. Casi todos los alumnos sacan también su programa. Todos ellos toman notas mientras la profesora explica) La Unidad 4 se ocupa de una cuestión

AC

específica: del problema del aprendizaje. (F) Todavía no de la práctica educativa. todavía no vamos a hablar de aprendizaje en contexto escolar aunque hagamos algunas referencias. Pero no vamos en el contexto de esta unidad todavía a discutir eventuales aportes, aplicaciones, alcances, y límites de la teoría para explicar la práctica educativa en su conjunto, sino que nos vamos a dedicar a trabajar sobre el problema que fue preocupación para la Teoría a partir de cierto momento que es explicar las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. ¿Mmm? (F) Descontamos que para hoy ustedes no habrán leído nada. Damos las primeras indicaciones de lectura para la clase que viene (La profesora escribe en el pizarrón: "Relación Ap / Des". Lo que vamos a exponer hoy se cubre trabajando en lo que tienen como bibliografía obligatoria: el texto de Castorina/Fernández/Lenzi "La Teoría Psicogenética y los procesos de aprendizaje", el texto de César Coll, "La construcción de los esquemas de conocimiento", también sobre el problema del aprendizaje, y el texto de Inhelder, Bovet y Sinclair, el capítulo 6 "El aprendizaje y la estructura del conocimiento". Una aclaración respecto de este último texto. Ustedes tienen dos textos acá: la Introducción y el capítulo 6. El capítulo 6 es una descripción detallada de una investigación que a su vez está resumida en Castorina/Fernández/Lenzi, ¿sí?, de modo que pueden manejarse con Castorina/Fernández/Lenzi y en todo caso ir al capítulo 6 si no entienden alguna cuestión. La Introducción si es imprescindible porque presenta la discusión y la relación entre aprendizaje y desarrollo para la teoría y los métodos para la investigación. Con esto vamos a cubrir el tema de hoy. (F) Para la clase que viene vamos a tratar de introducirnos más en la discusión con otros dos autores, con Vygotsky y con Bruner, les pedimos además que traten de avanzar con la lectura de los dos Bruner, ¿sí?, "... " y "Realidad mental y mundos posibles", que es posible que sean lecturas que tengan de alguna otra materia, y sobre el texto de Wertsch que figura como último de la bibliografía obligatoria, que es sobre Vygotsky. Son dos capítulos: capítulo 2 y capítulo 3, y que entre paréntesis, es un libro que es una muy buena obra para quien desconoce todo sobre Vygotsky y quiere tener un contacto más o menos exhaustivo como sé que es el caso de ustedes. (La gente se sonríe) No, en serio, traten de avanzar con la lectura de Wertsch y Bruner, y en todo caso dejar el práctico si vemos que es posible dejar el resto de la lectura como hicimos para conflicto cognitivo, factores sociales y demás, de modo de realizar aportes en el práctico ¿sí? Bue!...

2

L
3

Empezamos entonces con el tema de la Teoría Genética del Aprendizaje, sus relaciones con las explicaciones sobre el desarrollo cognitivo. (Escribe en el pizarrón mientras verbaliza)

Relación Ap / Des cognitivo

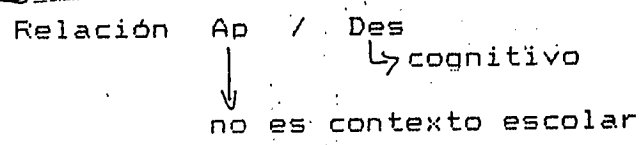
no es contexto escolar

R1

[Algunas aclaraciones que a esta altura se supone que están demás. Cuando hablamos de desarrollo acá estamos hablando todo el tiempo de desarrollo cognitivo ¿si? Quedó claro todo lo de la psicología del niño, todo esto no lo vamos a volver a repetir.] Cuando hablamos de aprendizaje todavía no nos vamos a estar refiriendo al aprendizaje en contexto escolar, yo quiero insistir en esto ¿si?. No es aprendizaje en contexto escolar (F) Y ahora vamos a ver cuáles son las distinciones que entre aprendizaje y desarrollo para ver de qué estamos hablando cuando hablamos de aprendizaje. [Antes de meternos con estas discusiones una advertencia: ustedes ya tienen más o menos familiaridad con respecto al objetivo epistemológico de la Teoría, con los problemas que quiere explicar y demás. Supongo que desde este punto de vista se puede hacer relativamente comprensible que yo diga que la Teoría Genética del aprendizaje no es una teoría de las centrales en todo el programa psicogenético ¿si?, la Teoría no se generó para explicar el problema del aprendizaje, ni el problema de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, y en este sentido tiene un estatus epistemológico de lo que se llama una Teoría Especial... dentro de una tradición de investigación, tomando a toda la Teoría Genética como una tradición de investigación, con sus supuestos epistemológicos, con su propuesta metodológica, con los problemas que le preocupan y demás, tomando la teoría en su conjunto, el problema de la Teoría Genética del Aprendizaje es una teoría especial. Es una teoría que no estaba contenida originalmente en las propuestas de la teoría piagetiana, sino que en un momento dado va a aparecer en relación a la teoría mmm, como algo así como una derivación en su discusión con el empirismo. ¿Y esto por qué? Porque el empirismo había dado pie a una determinada teoría del aprendizaje ¿si?, que era el conductismo, y le interesó a Piaget y a sus colaboradores no solamente discutir con el empirismo en términos de cuestiones epistemológicas más que nada, sino también en términos de una teoría del aprendizaje, que se había generado como consecuencia de aquella postura epistemológica. Entonces, la discusión con el empirismo lleva a la discusión con su teoría del aprendizaje desde el conductismo, y esto es lo que hace que la Psicología Genética tiene que intentar generar también una Teoría del Aprendizaje ¿si? (va completando el pizarrón)]

justo
pueden
además

R2
I



Empirismo ----> conductismo (Ap)

R3
H

Pero decimos que es una teoría especial, en el sentido en que no está contenida, ni requerida por el núcleo de la Teoría, en principio. Después veremos que, como sabrán, hoy por hoy, es una cuestión muy importante en el desarrollo de las

investigaciones del aprendizaje y de la cognición, pero originalmente no era el problema, no le preocupaba, en ninguna pregunta que se hicieron van a encontrar cómo aprenden los niños ¿sí?. Era una teoría sobre aprendizaje y desarrollo, no sobre el origen de la Teoría Genética. Es una teoría especial en el sentido de que no forma parte del núcleo original. (P) También tiene como teoría especial otra característica y es que permite en algún sentido, tratar de ver cómo funciona la teoría, la teoría más general, la tradición de investigación, en un dominio específico ¿sí? (P) (Busca algún material entre sus apuntes) Seguramente como ya es costumbre no voy a encontrar... Ah, sí, lo encontré, maravilloso. Acá está. (Toma un apunte) Dice Castorina en un trabajo que ustedes ya tienen para leer que se llama "Los problemas de la teoría del aprendizaje. Una discusión crítica", dice que el conjunto de supuestos que están afectando la tradición de investigación de la Psicología Genética dieron lugar a varias teorías especiales, no solamente a una Teoría del Aprendizaje. Por ejemplo, dice, teorías que dan cuenta de la formación de las creencias infantiles sobre el mundo social, del mundo matemático o físico, del modelo general de la teoría de la equilibración, teorías más recientes sobre solución de problemas. Hay varios cuerpos de teorías generadas a posteriori ¿sí? de la teoría genética y su tradición en un dominio particular que no estaban contenidos en los problemas originales y uno de ellos es la teoría del aprendizaje, no la única ¿sí?. (El pizarrón dice ahora).

Relación Ap / Des

↓ ↳ cognitivo Tradición de Inv

no es contexto escolar teoría especial

- no forma núcleo orig
- cómo funciona en un
- dominio específico

Empirismo -----> conductismo (Ap)

R3 III

¿Por qué la tomamos nosotros? Obviamente por el interés que tiene para nosotros la explicación genética sobre el aprendizaje, para después poder entender las relaciones entre la Teoría Genética y práctica educativa. Sino pasamos por acá vamos a entender poco de lo que vamos a trabajar en las unidades que vienen. Si esta materia en lugar de dictarse acá, se dictara en alguna otra carrera, probablemente este sería un tema para tratar, pero un tema dentro de otros, a partir de, digamos, que nosotros estamos trabajando teóricamente y que nos preocupa la cuestión de la práctica educativa empezamos a derivar mucho más fuertemente a problemas vinculados con el aprendizaje, primero, con la práctica educativa después. (Se dirige a un alumno) Con lo cual a vos probablemente te resultará más aburrido, pero de todos modos contamos con tus aportes (el aludido se sonríe). Ehm... de todos modos, eh... me parece importante insistir en esto: desarrollar teorías especiales ...

(Algunos alumnos murmuran y comentan entre sí)

P: - ¿Quieren hacer alguna pregunta?

A4 - No quería saber si vos también eras Licenciada en Ciencias de la Educación... (la alumna se ríe, la P. pone cara de no saber de qué está hablando), cómo la otra vez le pregunté a ella (se refiere a la ayudante) como Castorina es epistemólogo...

El Titular

el Titular

P: - ... Claro. Castorina es Licenciado en Filosofía.

A4 - No como vos decís: "lo que nos importa a nosotros", yo digo, por ahí sos psicóloga.

P: - No, no (Retoma el tema anterior). Pongo todos estos peros porque la relación no es nada directa (~~se refiere a la relación entre teoría genética y aprendizaje en el contexto educativo~~), entre todas las cosas que vamos a decir ahora y la práctica educativa. Esto lo vengo diciendo desde la primera clase, pero, de hecho alguna relación hay, sino no tendría sentido trabajar estos problemas, pero no es directa, no es sencilla, da pie a derivaciones de todo tipo y a errores también de todo tipo. Eh... de todos modos volviendo a esta cuestión de la relación entre tradición de investigación y teorías especiales, tomando esta teoría especial que es la teoría del aprendizaje, eh... es posible, y vamos a ver que en el caso de la Teoría Genética del aprendizaje esto sucede, es posible que el desarrollo de las teorías especiales determine también algunos problemas a la teoría entendida en el sentido más amplio de tradición de investigación, ¿sí?. Algunas cosas del llamado núcleo de la teoría han tenido que explicarse un poco mejor, especificarse más, como consecuencia de las discusiones que se generan a partir del problema de qué es el aprendizaje, y con esto vamos a tratar de empezar a trabajar ahora aunque es probable que el tiempo no sea suficiente. [Por lo tanto y a partir de ahora es que ya nos quedamos todos tranquilos, somos todos constructivistas, realistas críticos, interaccionistas, es el punto de partida porque es probable que tengamos que volver a discutir una y otra vez estas cuestiones]. Que además se siguen discutiendo, no es que están saldadas, esto ya lo hemos dicho bastantes veces. Algunas de las cuestiones que proponemos nosotros no necesariamente son ortodoxas ¿sí? No necesariamente toda la gente que hace Psicología Genética en el mundo diría las mismas cosas. Se trata de dar apertura y empezar a hablar de los problemas y ver cómo se puede ir tomando posición. Bien. Eh... Vamos a ver aquí, a tratar de deslindar, qué es el aprendizaje para la Teoría Genética en relación con el problema del desarrollo (P). Van a ver ustedes en varios de los textos que van a leer, que la relación aprendizaje-desarrollo está explicada de varias maneras distintas ¿sí?. [¿Acuñan? ¿O están muertos? (Los alumnos se ríen) Bue, (y dirigiéndose a las observadoras) Justo les tocó hoy. (Luego se dirige a los alumnos) Si no se entiende, si vamos rápido... peguen el grito.] [Ustedes van a encontrar varias denominaciones que sería interesante que las

(R1)

(R2)

(R4)

Justifican

Están
de ap
1

anoten y las tengan en cuenta cuando lean porque sino uno se puede llegar a perder entre toda la lectura. Hay quienes hablan de aprendizaje y desarrollo, van a encontrar aprendizaje en sentido estricto y en sentido lato o amplio, van a encontrar referencias al problema contenido-forma, cierta identificación del aprendizaje en sentido estricto o aprendizaje en términos generales, con el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje en sentido amplio o desarrollo, con el aprendizaje de formas. formas estructurales estamos hablando ¿no? (Borra el pizarrón y escribe)

Relación Ap / Des

- Ap / Des
intencional espontáneo
- Ap en sentido estricto/lato amplio
- contenido/forma
(estruct)

(Ahora hay algún murmullo entre la gente)

F: - Cada una de estas... Ah! Van a encontrar todavía una cosa más de teorías previas, que es el aprendizaje intencional o deliberado y espontáneo. El esfuerzo por distinguir aprendizaje de desarrollo, originalmente para Piaget, fue el esfuerzo por distinguir entre el aprendizaje que se produce de manera espontánea, en la vida cotidiana, sin intervención deliberada de alguien que quiere enseñar, o de alguien que pretende intervenir en el proceso evolutivo de un sujeto de manera más o menos planificada, y de aquél que se produciría por el contrario cuando alguien interviene de manera explícita con intención de ver si puede influir en el desarrollo ¿si? En el texto de Castorina/Fernández/Lenzi, ehmm... (Toma el libro, que ya traía marcado en la página en la que va a leer, camina por el aula con el libro en la mano, mientras comenta y lee) en una nota al pie cuya lectura recomendamos, es una nota muy interesante...

Ayudante: Para los que no leen las notas al pie. (Risas de todos)

F: - ...Esta es una nota al pie que podría estar incluida en el cuerpo del libro... dice: "...la noción de aprendizaje en sentido estricto...", y estamos en esta parte de la columna ¿si? (señala en el pizarrón)

(Una alumna interrumpe)

A: - ¿En qué página?

F: - Página 20. Página 20, 21, 22, y 23 porque es una nota que dura cuatro páginas (la gente se ríe). [Este es un artículo que originalmente primero salió en una revista, después tuvo un

agregado y después fue un libro.] Dice por ahí: "...la noción de aprendizaje en sentido estricto...", y estamos en este lado de la columna. "...la noción de aprendizaje en sentido estricto fue introducida por Piaget, hacia 1959...", fíjense 1959, tardíamente para lo que es el desarrollo de la teoría ¿sí? y justamente por esto, dice: "... la caracterización de la noción se hacía en el marco del desarrollo de los conocimientos, tratando de establecer si todas las adquisiciones (aspectos no hereditarios del desarrollo) eran o no aprendizajes...". Y dice este texto: "...En sentido estricto, hablaremos de aprendizaje sólo en la medida en que un resultado (conocimiento o performance) es adquirido en función de la experiencia. Haciendo luego la aclaración de que no todas las adquisiciones por experiencia son aprendizajes en sentido estricto...", por ejemplo una percepción de conocimiento de datos, pero no sería aprendizaje. Habría aquí una condición que es el desarrollo del tiempo, que aparecería como vinculado con la experiencia más allá del desarrollo del tiempo, porque vinculado con la experiencia de la vida cotidiana, para que tuviera categoría de aprendizaje tendría que ser una adquisición duradera en el tiempo ¿sí?, y después cuando llega la definición de aprendizaje en sentido amplio o lato, este es considerado como la unión del aprendizaje en sentido estricto y los procesos de equilibración ¿sí?. Entonces estaría un cierto conjunto de adquisiciones, el sujeto vinculado con la experiencia, una parte serán percepciones, digamos, otra parte es lo que se denomina aprendizaje en sentido estricto, algo duradero, tiene que ser suficientemente duradero, no se da en un momento, no se da en una cosa que acabamos de ver y después no tenemos ningún recuerdo ni se incorpora a tu sistema de conocimiento o como lo quieran llamar. Eh... Habrá otra parte en el sistema del sujeto, mucho más amplia, en la que no interviene necesariamente la experiencia, intervienen otros factores y donde se identifica con el desarrollo. En este sentido el aprendizaje en sentido estricto está incluido en el desarrollo. Una parte del desarrollo del sujeto es el aprendizaje en sentido estricto. No siempre va a decir lo mismo, pero por ahora quedémonos con esto. (Escribe en el pizarrón)

Relación Ap / Des

- Ap / Des

intencional espontáneo

- Ap en sentido estricto/lato amplio

- contenido/forma
(estruct)

desarrollo
adquisiciones

?

ap en sentido
estricto

Ap= deliberado
Des= espontáneo

A7 - ¿Y en sentido amplio es lo mismo que desarrollo?

P: - Prácticamente, él lo trata como si fuera el desarrollo.

Ayudante: - Los procesos de aprendizaje en sentido estricto y los procesos de equilibración, constituirían el aprendizaje en sentido amplio, lato y tenderían a confundirse con el desarrollo, y en general los trata así...

P: - Mhú... Con lo cual uno hasta podría plantearse bueno, y, y. ¿para qué sirve discutir la relación entre aprendizaje y desarrollo, si el aprendizaje está incluido en el desarrollo, si el desarrollo tiende a confundirse con la unión del aprendizaje y la equilibración... para qué discutir esto?

[Bueno, piensen en una teoría que, insisto, no nació para explicar esto, que no se genera para explicar esto, que trata de explicar esto en relación a su disputa con otra teoría, para la cual absolutamente todo aprendizaje era producto de la experiencia. Si yo discuto con una teoría para la cual todo aprendizaje es producto de la experiencia, entonces hago un esfuerzo por distinguir en mi teoría, algún aprendizaje específico, producto de la experiencia y otro que no] ¿si? A esos que no los voy a llamar aprendizaje en sentido amplio, y voy a decir que son prácticamente iguales al desarrollo. Ahí interviene parte de maduración, parte de los procesos de equilibración, parte del mecanismo biológico de la herencia. Digamos, pensando una teoría para la cual la explicación del desarrollo son los procesos de equilibración, resulta inaceptable que cualquier aprendizaje se reduzca a la experiencia, porque la experiencia era sólo un factor. ¿se acuerdan? explicativo del desarrollo, junto con otros. [Si uno no entiende esta discusión, no entiende esta especie de cosa confusa que se viene a generar acá, y que después en el curso de las sucesivas investigaciones en el problema del aprendizaje, ya se ha hecho cada vez más difícil discriminar, todo se confunde, ya no se entiende, bah... supongo que por supuesto Piaget lo entendía, pero nos cuesta a nosotros hoy entender exactamente qué se discutía y con quién estaba hablando.] Más tarde dice por acá Castorina and company, en un artículo posterior, dice: "...no trató al aprendizaje como una adquisición del desarrollo, sino como una problemática diferenciable del desarrollo...". Más adelante, toma el problema del aprendizaje, lo toma como un problema diferente al desarrollo, o sea que ya no estaba incluido dentro del problema del desarrollo. Eh... el desarrollo queda absolutamente ligado a todo lo que sea espontáneo, desarrollo es igual a espontáneo...

A8 - Perdón. ¿Acá sigue discutiendo el aprendizaje en sentido estricto o amplio?

P: - Claro. Aprendizaje en sentido estricto será esto, aprendizaje en sentido amplio le vuelve al desarrollo, porque va a quedar reducido a todo lo que sea espontáneo. Todo lo que sea intencional, una experiencia deliberadamente planificada para que al sujeto le ocurran algunas cosas, un enseñante, o

lo que fuere. Y acá, digamos, van a quedar en todo lo que sea de carácter espontáneo donde no se puede identificar una intervención deliberada destinada en sí en el curso de la construcción del conocimiento. Entonces acá aparece todo lo que es deliberado (señala en el pizarrón), mientras que acá todo lo que es espontáneo (señala también en el pizarrón). AC2 [Esta distinción que en este momento puede no tener excesivo sentido, va a ser importante cuando empecemos a ver las etapas por las que fue pasando la investigación genética sobre el aprendizaje, porque en algún momento del pasaje de una etapa a la otra en que se produjo esta distinción entre aprendizaje como parte del desarrollo, y aprendizaje como un problema distinto, esto es un cambio de problema, sino no se entiende. Si uno lee sin demasiados datos previos, no entiende cuál es la diferencia] entre (.....) Eh... Llegan a decir, llegan a decir inclusive, no solamente que ya aprendizaje y desarrollo no se confunden, sino que : "... aprendizaje en sentido amplio tiende a identificarse con el desarrollo y el aprendizaje en sentido estricto no produce modificaciones en el desarrollo, sino en las condiciones del funcionamiento intelectual..." Y acá empiezan los problemas, porque hasta donde podíamos entenderlas, las condiciones de funcionamiento intelectual estaban sencillamente ligadas al problema del desarrollo ¿sí? Esta distinción que empiezan a introducir no es demasiado clara. Yo diría que no queda clara nunca más, a partir de ahora esto se confunde bastante.

A: (pide una aclaración inaudible)

P: - (aclarando) Funcionamiento intelectual. El tema es que nosotros estuvimos estudiando hasta ahora problemas de construcción del conocimiento ligados al funcionamiento intelectual. Pero no llegamos a entender qué clase de cosa es el aprendizaje que no esté ligado al funcionamiento intelectual. Vamos a ver que con el correr de las lecturas y la discusión se entienden un poco mejor, aunque debo confesar que yo muy claro no lo tengo. Eh... [Hasta acá... aparte de no entenderse nada ¿quieren hacer alguna pregunta? (Risas y murmullo de los alumnos) ¿Quieren preguntar algo, decir algo...?] R4

A: - Cuando es aprendizaje intencional...

P: - Cuando es aprendizaje producto de una intervención intencional. ¿Mmm?

A: - Ah... Está bien.

P: - Se interviene, desde un agente que proviene del medio ambiente, que podría no intervenir directamente pero que por lo general el medio ambiente tiene que garantizar estas cosas. ¿Hasta acá estamos?

[A] - ¿Intencional supone siempre a otro sujeto, o puede ser el

mismo sujeto que aprende?

P: - Buena pregunta. No aparece en ningún momento el rol del sujeto como... (se queda pensando unos segundos) No sé si me equivoco, pero nunca aparece el propio sujeto deliberadamente como cuando su propio aprendizaje. Para ese problema siempre tenemos que hacer intervenir el afuera para producir aprendizaje. Pero es buena pregunta esa, en términos de algunos límites de la teoría para explicar el problema más amplio de la construcción del conocimiento. Bien. En el artículo de Castorina/Fernández/Lenzi and company, ustedes van a poder relevar las cuatro patas por las que fue pasando la eh... investigación psicogenética sobre el aprendizaje. Por lo menos hasta la fecha en que se escribió el artículo. Yo creo que la última etapa es una etapa de...***completar. Vamos rápidamente a revisarla para ver por qué la discutimos. La primera etapa está fuertemente ligada al origen del problema del aprendizaje, que como dijimos, es un tema de la discusión con el conductismo. (Escribe en el pizarrón mientras sigue explicando).

1) Discusión con empirismo

T. Ap. ----> Ap. como copia

P: - Entonces, la primera etapa, es una etapa de discusión con el empirismo (P) y en particular con dos tesis fuertes de la teoría del aprendizaje, que es también la del aprendizaje como copia de lo real...

AA3 - Pero qué! ¿Ahí están tomando aprendizaje como conocimiento?

P: - ¿En dónde?

AA3 - Ahí. En el empirismo al principio.

Ayudante: - No en esta, digamos, se origina, digamos, lo que plantea el artículo es un claro esbozo ¿sí?, de un recorrido histórico de la indagación de la problemática del aprendizaje dentro de la Psicología Genética que arranca con la discusión al empirismo en estos dos conceptos que plantea la Profesora. En principio cuestionar la concepción de aprendizaje sostenida por el empirismo ¿sí? como...

P: - Aprendizaje como copia es un concepto del empirismo, no de la teoría.

AA3 - No, no, seguro. Pero como nosotros decíamos la cuestión de la Psicología Genética, más bien de la Epistemología, en la que el conocimiento no es una copia de la realidad, es una

construcción del sujeto, digo, acá el aprendizaje estaba tomado en una primera etapa como conocimiento.

P: - Como construcción del conocimiento. En un sentido amplísimo, pero super amplio. Porque en realidad pensá que no... insisto: no era un problema de la teoría, y en ese sentido lo toma específicamente con lo que el conductismo plantea del aprendizaje, sale a discutir eso. Sin proponer todavía una teoría del aprendizaje. Sale a discutir si el aprendizaje es copia y si el aprendizaje se produce por una secuencia controlada ¿sí?

Ayudante: - Como una adquisición secuenciada producto de la experiencia.

P: - Tal cual. Porque no sé si ustedes recuerdan esta cuestión pero para el conductismo eh... a partir de la famosa, del famoso átomo mínimo Estímulo-Respuesta, o Respuesta-Estímulo según de qué lado lo mire uno, se suponía que si uno pudiera, y piensen en el condicionamiento operante de Skinner, programar muy cuidadosamente todas las secuencias, o cierto programa para aprender contingencias, para producir secuencias Estímulo-Respuesta, uno podría garantizar aprendizajes en cierto sentido, hacia el lado que uno quisiera. Esto por supuesto no afectaba más que la conexión Estímulo-Respuesta ¿sí?. Entonces yo de afuera podía programar prácticamente toda la dirección que podría tomar el aprendizaje del sujeto y esta es la discusión que ellos toman. Por eso digo no la toman como una teoría propia del aprendizaje sino discutiendo los mismos problemas que discutía el conductismo. Para el cual tampoco había distinción entre aprendizaje y desarrollo pero al revés que por las razones de Piaget, porque absolutamente cualquier cosa que el sujeto conociera, aprendiera, o qué sé yo, venía estructurado externamente. Entonces tampoco tenía sentido distinguir entre un especie de aprendizaje espontáneo, del propio sujeto, dirigido por procesos de regulación, y el aprendizaje dirigido externamente. Acá tenemos una teoría que hasta ahora, la Psicogenética, que hasta ahora estaba fuertemente centrada en los procesos por los cuales el sujeto regula ¿sí?, su conocimiento del medio, tenemos esto. Y tenemos una teoría que sostiene todo lo contrario. No hay papel del sujeto, más que estar así como dispuesto a que le sucedan las cosas que pueden sucederle por la experiencia. Expuesto a ciertas contingencias de refuerzo, expuesto a estímulos. Son dos teorías fuertemente rivales respecto a cómo se explica el problema del desarrollo ¿sí?. Para ninguna de las dos tiene sentido todavía distinguir entre aprendizaje y desarrollo, porque para las dos está completamente confundido. Tanto para el conductismo como para la Psicología Genética la identidad entre estas dos cuestiones originalmente, estoy hablando de, hablemos de unos cincuenta años atrás, ¿sí?, estos problemas no tenían sentido. Era una discusión que no tenía sentido. Había una equivalencia completa entre los dos procesos.

AA₃ - ¿Cada una de estas etapas surgió para dar respuesta a una nueva teoría del aprendizaje?

P: - No. La primera es una respuesta al conductismo y la segunda y la tercera es una respuesta a intentos de la teoría por generar explicaciones propias, respecto del aprendizaje. Lo que es importante retener como en tantos otros problemas de la Teoría Genética es que en este caso no nace con respecto a un problema propio. Esto explica el sesgo particular que toman las investigaciones ¿sí?. Lo mismo respecto de cuestiones como las que vimos al comienzo de la cursada: ¿por qué investigar la manera en que los niños construyen conceptos con respecto al mundo? Bueno, tiene que ver con quién discutís, con qué problema te planteás, en qué terreno salís a debatir, y en ese sentido qué tipo de investigación vas a hacer al respecto. Probablemente si en lugar de discutir con el conductismo, y estamos haciendo arte de lo virtual, hubiera discutido con alguna otra teoría, no tendría sentido plantearse el problema del aprendizaje. No hubiera tenido sentido seguramente. Pero acá tiene sentido por la teoría con la que uno discute. Porque el problema de fondo acá, la discusión de fondo que se puede encontrar en esta discusión con el empirismo es si puede esperarse encontrar en una investigación llevada a cabo con los métodos de la Psicología Genética, etc., etc., alguna forma de construcción de conocimiento, que pueda ser inducida externamente. Si yo puedo controlar externamente un aprendizaje que se produce en el sujeto. Esta es la pregunta ¿sí?. Esta pregunta no tendría sentido si yo discutiera con una teoría para la cual todo el aprendizaje se produce externamente ¿sí?. Por eso esta pregunta tan rara, para una teoría para la que el problema del aprendizaje nunca había sido un problema, y por eso es que se hizo esta pregunta tan especial. Por eso además y me adelanto dos unidades, de esta discusión tan general respecto del problema del aprendizaje a una discusión mucho más específica como tendría que ser la discusión del aprendizaje en el contexto escolar. Que es algo mucho más localizado, sometido a un régimen muy particular de prácticas, irreductible al problema de una experimentación un laboratorio. Pero bueno, empezamos por acá. Esta es la teoría que tenemos.

AA₃ - Perdón, una pregunta... Antes se había hablado de un tercero, acá necesariamente tendría que haber un tercero, para el empirismo... En cambio para la teoría genética no necesariamente.

P: - Hasta el momento, no necesariamente. ¿Mmm? Sí el medio social, si la matriz social de la experiencia, todo esto de acuerdo. Pero intervenciones deliberadas para provocar aprendizajes hasta el momento no hemos encontrado. Fíansen que las investigaciones que ustedes leyeron en la unidad previa sobre el conflicto sociocognitivo son posteriores a este problema ¿Mmm? Estamos en, no les quiero mentir, aquí en el '50.

Ayudante: - [La primera etapa son del '50, y estas investigaciones son del '70. (R1)

P: - Tal cual. y las investigaciones del conflicto socio-cognitivo son del '70, o sea que ahí el otro interviene mucho más tardíamente. ¿si? unos veinte años después. Acá estamos en un otro que es un investigador, no es un par, no es un maestro.]

A) - ¿Sería con Bruner la intervención del otro?

P: - Vamos de a poco. Si. En principio hay una fuerte discusión con Bruner. Pero acá todavía discutimos con el conductismo y la pregunta es mucho más simple ¿si? ¿el conocimiento procede como una copia? ¿procede como una construcción? ¿con qué clase de cosa procede?

Ayudante: - Se cuestiona también la concepción misma de percepción que tiene el empirismo ¿si?. Se acuerdan que el Titular había planteado en algún Teórico, que en cualquier caso la percepción no se reduce al registro perceptual, sino que siempre supone una confrontación de los datos por parte del sujeto ¿si? Eh... digamos y a partir de ahí también arranca. Creo que en todos los casos los cambios en la perspectiva que fue adoptando la investigación y la problemática o los estudios en relación a los problemas del aprendizaje tuvieron que ver con reformulaciones y preocupaciones que tenía a cada momento la Psicología Genética ¿no?. Por eso acá volvemos a arrancar con el problema del empirismo.

P: - Tal cual. El resultado de esta etapa es que... de la que ustedes pueden hacer una lectura mucho más directa en los textos, es precisamente esto que señala la Ayudante: descartar que haya lectura directa de la experiencia, hacer intervenir los famosos conceptos de significación, acción del sujeto, aquellos famosos conceptos de la teoría, del núcleo de la teoría, son los que se generan en esta etapa, son los que en esta etapa se utilizan para discutir esta posibilidad de que el aprendizaje sea dirigido externamente como una copia. [Lo que se demuestra en esta etapa de la investigación es cómo la investigación sobre la percepción que el Titular trabajó en el Teórico, es que nunca hay percepción directa, que siempre hay intervención de la actividad cognoscente del sujeto, y en ese sentido, por lo menos para la teoría, y esto es discutible, pero al menos para la teoría, su discusión con el empirismo queda relativamente saldada. No coinciden los datos experimentales que se relevan con la idea de una lectura directa de la experiencia. Todo lo contrario. Aún en la actividad perceptiva más simple intervienen factores propios del sujeto en términos de estructuración de la percepción. (R3)

Ayudante: - Perdón profesora, justamente se trataba de realizar algunas investigaciones que buscaban si se podía

comprobar algún tipo de aprendizaje por más elemental que fuera mediante la presentación secuenciada de determinados datos observables ¿sí? y, digamos, creo que era por ejemplo aprendizaje sobre formas de salir de un laberinto, y digamos, los resultados a los que llegaron y desde la perspectiva clásica de psicología genética quedaría saldada la discusión es que en ningún caso involucra exclusivamente eh... la lectura de datos observables, sino que siempre hay una actividad estructurante del sujeto.

AB10 - En esta primera etapa ¿en qué sentido se habla de una Teoría Especial?

P: - En esta primera etapa todavía en ningún sentido.

AB10 - No hay.

P: - Estamos empezando con el problema. En realidad si ellos hubieran terminado el punto acá, esto podría haber sido una investigación más sobre un tema puntual que la teoría se cuestionó en un momento determinado. Lo que sucede es que después, por razones que tienen que ver con el desarrollo de la teoría, con los intereses de Barbel Inhelder y estas historias mucho más ligadas a la sociología de esta disciplina que a razones de carácter epistemológico, continúan las investigaciones del aprendizaje, son las que tienen a su cargo Inhelder. Acuérdense del artículo de Coll y *Guillerson* de la escuela de Ginebra, etc., que continúan con el tema del aprendizaje mientras que Piaget sigue por su lado con las nociones matemáticas y físicas, lógicas. Y estas cosas que, digamos, son de interés mucho más epistemológico, que pedagógico a futuro, nosotros nos vamos a abocar más a las investigaciones de Inhelder y las discusiones que sobre eso se pueden llegar a hacer. Hasta acá es un problema, una investigación, es más puntualísima, clarísima, más o menos como son todas las investigaciones piagetianas, que uno siempre le impresiona que reduzca a algunos problemas a procedimientos muy claros y muy precisos, y ya, teóricamente. (Va completando en el pizarrón el esquema anterior)

1 Discusión con empirismo

E ? R repetición
refuerzo

T Ap.-----> ap como copia
-----> secuencia

papel del sujeto
lógica del sujeto

Pero, el tema es que se quedaron enganchados legítimamente con esta cuestión del papel, del papel del sujeto. (P) (Hay murmullo). Piensen que éstas habían sido pretendidas secuencias de entrenamiento, por ejemplo en tareas para salir de un laberinto, ¿sí?, no con ratas sino con personas esta

vez, en las que la primera conclusión que saca la teoría es un papel del sujeto, una cierta lógica. Acá se comienza a hablar de la lógica del sujeto.

Ayudante: - Disculpame. Eh... Digamos en función de estas investigaciones ¿sí? desde la Psicología Genética aparecería como una reformulación al modelo clásico del aprendizaje ¿sí?, donde había una cierta asociación lineal y direccional entre un Estímulo y una Respuesta y desde la Psicología Genética aparecería como reformulándose este modelo clásico de aprendizaje por un esquema de Estímulo-Asimilación-Respuesta.

A: - Esto está en una de las clases.

Ayudante: - Está en una de las clases, está en alguno de los textos que ustedes habían leído en la Unidad I que ahora no recuerdo, pero... digamos, esto que muchas veces se dice que en principio está la respuesta, digamos, desde la Psicología Genética y desde un punto de vista psicológico un estímulo es un hecho significativo, y la condición para que éste se produzca es a través de una estructura capaz de asimilar ¿sí? y al mismo tiempo dar una respuesta. En este sentido digo que desde la Psicología Genética se planteó como una reformulación al esquema clásico y se planteó una suerte de circularidad entre una determinada estructura que incorpora un estímulo ¿sí? y que a su vez va, digamos, este esquema de respuesta, va a modificarse en función de las características particulares del estímulo.

P: - Lo que dice la Ayudante es importante, retomando la pregunta que había dicho AB, en realidad con esta cuestión de la lógica del sujeto de la cuestión de la intervención de la asimilación y la acomodación, como intermediario entre la famosa secuencia Estímulo-Respuesta y demás. La Teoría Genética se mete en el núcleo de la discusión, en el problema del aprendizaje. Tampoco podés lanzar una bomba como esa y después decir chau, yo me dedico a otras cuestiones. Se dieron debates más que interesantes porque de alguna manera esto introduce una cuña fuerte que es lo que en los últimos cincuenta años previos, había sido algo así como la teoría dominante respecto al problema del aprendizaje. Por eso es que se van a dar discusiones con Bruner y más adelante, mucho más recientemente con los neopiagetianos, con los neovigotskyanos. Y empiezan debates que no hubieran tenido sentido finalmente para la teoría ¿sí? de no haber sido por el interés de la discusión con el empirismo en el terreno del aprendizaje y por tanto se va a convertir en el principal cuerpo teórico hasta el momento. Si salís a decir que todo este cuerpo es inválido más vale que te pongas en la discusión, sino te retires, bueno. Bien. Se pusieron en la discusión ... eh...

Ayudante: - Si hasta el aprendizaje más elemental supone una cierta organización, una cierta actividad estructurante del

sujeto, se preguntan bueno, si estas formas lógicas, si estas estructuras lógico-matemáticas pueden ser aprendidas.

P: - Se preguntan si pueden ser aprendidas bajo contexto de entrenamiento y refuerzo. Esto es lo interesante. Siguen discutiendo de alguna manera con el empirismo y salen a decir bueno ~~esta~~ bien, entre el Estímulo y la Rta metemos un mediador ^{que} es la acción del sujeto. Pero ahí el conductismo podría contestar bueno está bien, ahora hay acción del sujeto, además había teorías conductistas más complejas, que suponían alguna clase de cosa en el medio aunque el átomo siquiera siendo el Estímulo-Rta; y, supongamos que ellos lo aceptan, podrían llegar a aceptar esto. Todavía podrían llegar a decir, esta bien ustedes quédense con esta explicación pero yo sigo diciendo que el aprendizaje se produce por repetición o ejercitación y sobre todo por refuerzo. Por ej. que si el sujeto tenía información positiva de los logros del aprendizaje, esto reforzaba la rta que había producido. Y si tenía reforzamiento negativo, información de que lo que hacía estaba mal, era un error, la rta debía retirarse. ¿Entienden lo que digo?

A: - Es como en ese sentido lo del conductismo de Skinner que de pronto a la foca se le daba, cuando tenía la pelota en el hocico se le daba pescado lo iba a seguir haciendo y si no, no. O si le dieran electroshok para el caso es lo mismo.

P: - Si, pero, sin llegar a esto, Skinner también decía no sólo lo del electroshok, él también lo critica, también eran confirmaciones sociales positivas, ¿si? que vos hicieras algo que en principio, vos no sabés si está bien o esta mal, si es correcto o es incorrecto, si es la solución o no, pero de acuerdo cómo el medio reacciona a lo que vos hiciste, esto confirma o disconfirma que era cierto lo que vos hiciste. Si lo confirma, seguirás para adelante; si lo disconfirma, tenderás a eliminar esa rta y probar otra. Ese es el esquema básico de refuerzo.

AA: - Claro pero si yo digo tanto la psicología Genética, dice que el aprendizaje se da por repetición o por refuerzo....
(Varios alumnos y las docentes a la vez)

- No, no, las tenés cambiadas (comentarios en voz alta, todos le aclaran)

AA: - Si por eso yo no terminaba de entender...

Ayudante:- No, no en la segunda etapa se engancha con los resultados de la primera y avanza o sea se sigue sobre esa discusión (Los comentarios de los alumnos e superponen a los comentarios de la profesora) si hasta los aprendizajes más elementales suponen una cierta estructuración lógica por parte del sujeto, si estas estructuras lógicas pueden ser aprendidas por ejercitación y refuerzo externo.

AA5 Ahhh, bien.

P: - Siempre tan variable y flexible Piaget en su teoría... (Los alumnos se ríen) Un buen investigador no hace algo tan sencillo como tratar un estudio pequeñito que destruye una partecita del argumento de la teoría rival y por lo tanto decide que eliminó a la teoría rival. Se supone que esta obligado a analizar los resultados que obtuvo en su experimentación ^{podrían} de alguna manera explicar por la teoría rival así como pueden explicarse por su teoría. Porque si los mismos resultados se explicaran por las dos teorías no habría ninguna razón para hacer ningún tipo de opción. Entonces la pregunta que se hacen acá es: ellos podrían llegar a explicar esto que nosotros encontramos, o en todo caso, a pesar de esto que nosotros encontramos, ¿Si? podrían seguir sosteniendo el esquema Estimulo-Rta. Y en realidad, en realidad la lógica del esquema Estimulo-Rta no está dada solamente en la cadena Estimulo-Rta y en este sentido ponerle un eslabón más a la cadena no necesariamente destruye la secuencia, sino que lo hace *** por el papel del refuerzo en la consolidación de la rta. (Borra el pizarrón y escribe)

2 Lógica ¿Se aprende en contextos de repetición y refuerzo?

P: - Generalmente se malentiende el conductismo como a tal estímulo tal rta y ya. La rta no se explica si no es por un refuerzo, que tiene que ver con la aversión del estímulo, tenías hambre **** a través del estímulo y esto funciona como reforzador. Ojo que el reforzador puede ser una galletita o la sanción social externa que lo que está haciendo es ^{esta} bien o no es correcto. Digamos, insisto, vuelvo a esto, meter un eslabón en la cadena estímulo-rta no es suficiente, sobre todo habida cuenta de que se estaban generando teorías de corte conductista que ponían algunas mediaciones entre el estímulo y la rta. Hay que salir a discutir a la teoría conductista ahora (****) que en el lado de tener que ver con el de las demás es el del problema de la repetición y del refuerzo. Correrlos por el lado que más les duele, como dirían los criollos. Ehh, en este sentido la pregunta que se hacen en la segunda etapa, es si esta lógica que dijimos que se hacen en la primera, si esta lógica puede aprenderse, no piensen lógica como

A: -La lógica natural....

P: - Si. ¿Esta lógica puede aprenderse? Y en particular ¿Puede aprenderse en el contexto de repetición y refuerzo? (P)

aprenderse en el contexto de repetición y refuerzo? (P)

Ayudante: - Estamos a fin del '50.

P: - Sí. Año 1958. A partir del '58 empiezan estos estudios. Repito aún a riesgo de ser un tanto tediosa, entiéndase que esta cuestión de la repetición y el refuerzo sigue siendo discusión, ¿sí? por los mecanismos por los que el conductismo explicaba la adquisición de nociones, de conocimientos, o como lo quieren llamar. ¿sí? Por eso la pregunta es si se aprende igual en contexto de repetición y refuerzo y por eso...

A: - Perdón, ¿la lógica se aprende?

P: - Es la pregunta, si la lógica se aprende. La lógica me refiero a...

A: - ¿Pero la lógica no habíamos dicho ya antes que era un adquisición, una construcción, que el sujeto hacía por medio de combinación de los esquemas de acción?

P: - Nosotros sí, pero estamos discutiendo con el conductismo que no dice eso. Y nuestra pregunta es, para salir a discutirle al conductismo donde el conductismo plantea sus problemas, ellos podrían decir, muy bien, el sujeto tendrá una lógica pero yo creo que esa lógica se aprende por refuerzo. Entonces la pregunta nuestra es: ¿La lógica, se aprende por refuerzo? Esto es lo que tenemos que salir a contestar. Por supuesto a quienes les preocupa el tema ¿no? A piaget le preocupaba. Ehhh...

Alumnos: - (Sonrien y se rien)

P: -***Pero esto que no era problema del núcleo duro, es un problema que nace de la discusión con el empirismo, con la parte del empirismo vinculada a las teorías del aprendizaje. Por eso se ponen a trabajar sobre esos problemas sobre el tema del aprendizaje ¿se puede aprender? Esta lógica que la teoría genética dice que el sujeto realiza por construcción, por investigación, por equilibración, toda esa historia, aunque la investigación como concepto es un poco más tardío. ¿Esta lógica se puede aprender en contextos de repetición y de refuerzo? ¿Yo lo puedo contestar si ellos me dijeran: - Está bien pero... ¿se entiende la pregunta?

Varios alumnos: - Sí.

A: - Pero yo me estoy confundiendo con dos preguntas: ¿se puede aprender en contexto de repetición y refuerzo? ¿O esta lógica se aprende? ¿Entendés la diferencia?

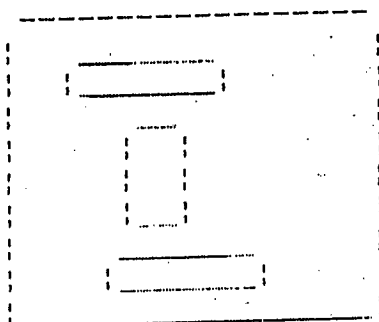
P: - ¿A ver...?

A: - Porque a mí me parece que en ese contexto de repetición y

refuerzo se aprende igualmente esta lógica. Ahora no es, bueno, yo pienso, yo pienso que es probable que esto ocurra. Ahora no sería, no sería la única vía posible, ni la más importante.

P: - Bueno, eso sería una buena hipótesis ad hoc que podríamos llegar a encontrar si tuviéramos la desgracia de que el sujeto aprendiera por repetición y refuerzo, porque podría ocurrir. (Los alumnos y las profesoras se ríen. Hay murmullo de fondo. La gente hace comentarios) No, no (se ríe). Es que podría ocurrir que esta lógica se aprendiera por repetición y refuerzo. En ese caso, tal cual, tendríamos que tener una hipótesis ad hoc que dijera que no es lo más importante... (la gente se ríe). Lo que tenemos fue un intento de adecuar, algunos de los experimentos clásicos de indagación de algunas nociones, para convertir el propio mecanismo experimental en un mecanismo de refuerzo. Por ejemplo, un aparatito más o menos así (dibuja en el pizarrón lo que sigue)

② Lógica ¿se aprende en E ? R repetición refuerzo contextos de repetición y refuerzo?



SMESLUND

Esto está, la idea de Piaget ustedes ya la leyeron enfáticamente, está explicado cuando se resume la investigación de Inhelder ¿sí?. Búsquenla, seguro que la van a encontrar... Un aparatito que tenía un bracito, ¿lo conocen no?

A: - Si.

P: - Otro... (va dibujando), otro. Hay varios, yo les pongo cualquiera, pero bueno. El sujeto tiene que*****falta bastante*****. Y la pregunta que ya se viene, imagínense qué contestarán los niñitos: No. ¿Por qué? Porque es más alto, porque es más largo, porque es más flaco, por lo que sea. Con la comprobación que se hace, en lugar de ser lo que debía ser teóricamente la preoperatoria que es o el retorno, o la compensación, o lo que fuere, se pide que vuelque esto acá (señala en el pizarrón) y ¿entonces qué termina pasando?

Obviamente vuelve el agua al mismo nivel. Este aparato tan sencillo y otros mucho más sofisticados, tenían por objeto que el sujeto pudiera comprobar si era correcta o incorrecta su respuesta a la pregunta por la conservación ¿si?

ACA - Supuestamente, con los conceptos aprendidos de conservación, el chico intentaría cualquier cosa o diría que si, pero no comprendería al fin y al cabo la cuestión de conservación.

P: - ¿Y qué argumentos, qué indicios experimentales tomarías vos para decir que no las comprenden? ¿Cómo hacés para saber que no comprenden?

ACA - Porque no, no, no adquirió la lógica, porque si yo le hago alguna otra situación, él... no comprende.

P: - Bien, casi bien te diría. (Risas de la alumna implicada y la profesora). De lo que se trata, con esto, con... (alguien vuelve a mencionar una pregunta del parcial. Hablan varios a la vez y no se entiende).

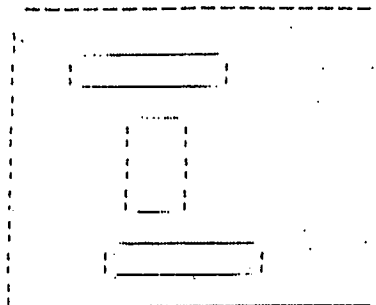
ACA - Por eso para mi era retorno empírico (Risas al unísono de toda la clase incluídas las profesoras).

P: - Está. Es cierto lo que vos decís. Lo que uno cuenta en estas experiencias, como en otras en las que le dan bolitas de plastilina, más o menos como las que ya vimos, y la ponen en una balanza para que puedan comprobar que los platos quedan nivelados aunque uno sea choricito y otro bolita. Lo que se quiere es que los sujetos contesten respuestas conservadoras ¿si?. Porque quiere decir que efectivamente, hay la misma cantidad acá que acá, porque todos son iguales. Aparentemente los argumentos vienen dentro de todo bien, pueden llegar a decir, porque "lo pongo para arriba" o "es el mismo que el de abajo" tengo lo mismo, o sea: dan respuestas en principio de conservación o argumentos satisfactorios.

A: - ^{no le da} La etapa *** otra vía para que haya otra respuesta?

P: - Esa es una de las críticas más tardías de la cuestión y una de las más interesantes. Hay que ver si habría una respuesta posible. De todos modos se encuentran sujetos a pesar de esto que no se conservan. Lo interesante acá es: vos tenés en una muestra, pongamos, de 40 sujetos... supongamos que tenemos 10 sujetos que desde el principio eran conservadores, no tienen etapa de la experiencia. Eh... y 30 sujetos que eran no conservadores. Estamos hablando, o intermediarios ¿si? Estamos hablando en términos específicamente referidos a esta noción y como ya quedó claro no tiene nada que ver con *** No afirman conservación en principio. (Escribe en el pizarrón y éste queda del modo siguiente)

② Lógica ¿se aprende en E ? R repetición
contextos de repetición y refuerzo refuerzo



SMESLUND

N= 40
10 ----> conservadores
10 ----> no conservadores
20 ----> intermediarios

Entonces se encuentra, por ejemplo, que eran 10 conservadores y 20 intermediarios ¿no?, cualquier cifra ¿sí? Después busquen en... en... No. No busquen en ningún lugar (algunos alumnos y la profesora misma se sonríen) pero en algún momento les voy a dar la cifra exacta. De todos modos vale como ejercicio. La idea es: (señala los 10 conservadores del pizarrón) esto no nos interesa, nos interesa qué pasa con éstos (señala los no conservadores), sometidos a la prueba experimental, definido, no por el aparatito, insisto con esto, sino por medio de confirmación o disconfirmación ¿sí? Lo correcto o incorrecto de su respuesta. Dicho de otro modo, se da un tipo específico dice el conductismo de refuerzo por la lógica del aprendizaje conductista ¿sí?

Ayudante: - O sea: todo el tiempo el pibe es confrontado con sus anticipaciones y lo que efectivamente acá sucede acá o en la balanza ¿sí?...

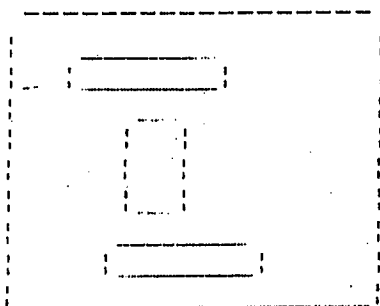
P: - Tal cual.

Ayudante: - ...frente a las transformaciones de la bolita.

P: - (Dirigiéndose a los chicos) ¿Estamos? ¿Eh? ¿Sí? Bueno. Recordarán seguramente que de los 20 intermediarios solamente, vamos a poner cualquier cifra, 15 van a llegar a respuestas de conservación. Y de los 10 no conservadores, 5 terminan dando respuestas de conservación. O sea que no van a quedar 5 por acá (señala el pizarrón) y digamos, otros 5 por acá, para los cuales ni el aparatito ni nada incidió en lo más mínimo, y siguieron diciendo que acá y acá era lo mismo pero acá no. Es una respuesta completamente esperable por parte de los niñitos que no se convencen por mucho aparatito que haya. Por otro lado tenemos que otros que dicen efectivamente es igual, que dan argumentos, que pueden volver al punto de partida, que es más ancho pero es más largo, que te das cuenta que en el de arriba hay la misma agua que pasó por todos los cositos ¿sí? Todos los argumentos que ustedes puedan encontrar. (P) Lo que

se hace un tiempo después es tomarles un post-test. (Ahora el pizarrón está así).

② Lógica ¿se aprende en E ? R repetición refuerzo contextos de repetición y refuerzo?



SMESLUND

post-test

N= 40
 10 ----> conservadores
 10 ----> no conservadores 5 cons
 20 ----> intermediarios 15 cons

Tiempo después de la experiencia una nueva prueba de conservación adonde, precisamente se va a hacer lo que vos marcabas: test. O bien si la noción funciona para otro material, para otras situaciones, o bien, y esa es la clave, la clave del funcionamiento operatorio, o bien si la respuesta es aditiva ¿sí? ¿Y esto por qué? Porque la conclusión que sacan de esto es que la igualdad, esta igualdad, esta identidad de acá a acá y de acá a acá (señala en el pizarrón), puede ser tomada por el sujeto como una igualdad yo diría empírica ¿sí? Podrían decir: -Bueno, esto es igual, acá hay lo mismo que antes. El problema es si después puede sostener que si A es igual a B y B es igual a C, qué relación hay entre A y C (lo escribe en el pizarrón). Dicho de otro modo, por más bolita que haya, qué podría decir respecto de una tercera bolita o de un tercer cosito que tuviera la misma cantidad de líquido o no. Muy parecido era el caso del parcial, donde eran dos vasos ¿sí? y pasaba a un tercero. Porque ahí está el conservante, y esto por qué. Porque la transitividad es una cualidad que no se puede constatar empíricamente, hay que deducirla lógicamente ¿mmm?. Yo puedo, con esto, comprobar que esto es igual a esto. Como esto es igual a esto, esto es igual a esto. Pero yo lo que estoy diciendo no es que esto es igual a esto, que es igual a esto, que es igual a esto. (Señala las letras A, B y C alternativamente mientras explica) Lo que estoy diciendo es que esto es igual a esto ¿sí?. Es una contestación relativa a esta situación. Es la diferencia que yo tomo comparando dos cantidades. Ya deducí sin necesidad de comprobación empírica que si A es igual a B, y B es igual a C, tiene que haber relación de igualdad entre A y C. Esto hace a la estructura. Entonces, lo que se encuentran es que no todos, y de hecho buena parte de estos (chicos), que habían devenido conservadores en el curso de esta experiencia, sometidos a tareas de transitividad, muchos de ellos, no sé qué cifra,

digamos, vuelven a argumentos no conservadores.

A: - Esto es medio un poco lo que vimos en la Unidad 3. Nada más que en vez de hacer esto de que uno con... se puede decir una experimentación, con respecto a otro par, digamos. Tiene que ver con una imitación, o una reestructuración.

P: - Tal cual. Está planteado desde un problema similar en tanto el aprendizaje se puede explicar por la respuesta del afuera. Ya sea por una maquina o por un tercero que interviene, la lógica es la misma. Sólo que en el caso de las investigaciones que vimos de Ferret Clermont, ahí hay una fuerte voluntad de incorporar como factor explicativo al tercero y por eso la distinción entre influencia social y respuesta cognitiva. Por eso se puede decir: hay algunos casos en los que hay influencia, el funcionamiento cognitivo disparado por la presencia del otro. O por refuerzo de uno, o por lo general por el acompañamiento del otro. Pero yo puedo comprobar que hay diferenciación cognitiva, que fue la pregunta del parcial, por ejemplo tomando el test de transitividad. Saco al otro, al tercero que da la respuesta, y lo pongo en conservación, en las pruebas de transitividad ¿sí?. Este es el criterio siempre para un investigador genético. Porque con el problema de la transitividad viene la estructura lógica, y ya no el contenido de la actividad. La transitividad es deducible de una transformación ¿sí? Ni siquiera de una cadena de transformaciones. Porque el sujeto puede estar diciendo que A es igual a B, que B es igual a C y que C es igual a D, que D es igual a E, pero si le preguntás si A es igual a E te dice que no. Entonces: poner muchos frasquitos uno abajo del otro no significa absolutamente nada, porque las comparaciones son de a pares, y lo que explica, digamos, lo que termina de explicar qué es una respuesta de carácter lógico o es simplemente una comprobación empírica que el sujeto hace, es si el sujeto, sin necesidad de apelar a la experiencia, puede anticipar el resultado.

A: - ¿Sin los líquidos?

P: - Claro. La idea es anticipar una cosa que no está.

A: - De hecho los pibes que tienen construida la noción de conservación tanto de líquidos como de materia, de peso, no necesitan hacerlo para afirmar que son iguales.

P: - Ya tienen la estructura lógica.

A: - Claro. La propiedad está en la preoperatoria.

P: - Ojo, porque si A es igual a B, que B es igual a C, que A es igual a C, pero porque está comparando todo el tiempo A con B, A con C, A con D, B con C. No porque ... no necesita comparar A con C porque ya sabe que A es igual a B y B es igual a C, ¿se entiende? Va a construir una cadena de

comprobaciones parciales. Vos podés tener que esta bolita, es igual al choricito y lo convencés con algún aparatito extraño que inventás, y los hacés pesar. Después le ponés que el choricito es igual a la galleta (va dibujando los elementos en el pizarrón, arriba de todo el esquema). Después le preguntás si la bolita es igual a la galleta: ésta es la pregunta. Es posible que agarre la bolita y agarre la galleta, las ponga en la balanza y diga que es igual, esta es una posibilidad. Es una cosa de comparación otra vez uno a uno. Compara esto con esto, esto con esto, esto con esto (va señalando en el pizarrón). La transitividad está dada si puede contestar la igualdad sin necesidad de hacer ninguna comprobación empírica en relación con esto. Simplemente con saber que esto es igual a esto, esto es igual a esto, por lo tanto, esto es igual a esto ¿sí? ¿se entiende? ¿o hacemos la prueba de transitividad acá?. (Risas generalizadas de los alumnos)

AA - Una pregunta. Otra manera de comprobar esa influencia social o reestructuración cognitiva ¿no puede ser, supongamos, en vez de esto de los líquidos, ponerle lo de las bolitas, es decir, distintos contenidos?

F: - Es que éstos son distintos contenidos. Pará. Hay dos cosas para contestar. Primero: hay distintos contenidos. Acá tenés lo de el líquido. También hubo investigaciones con la bolita de plastilina y la balanza para comparar los dos pesos. Hubo investigaciones con diferentes materiales. Sobre diferentes tipos de materiales hubo diferentes experiencias. Este es un punto. Vamos al mismo tiempo a preguntar sobre la influencia social. Guarda con... eh... no es que sea ilegítimo, pero nosotros estamos todavía investigando la influencia social para la explicación de los aparentes cambios de respuesta del sujeto que se dan en interacción con un tercero, con un par, con una persona, no con una máquina ¿sí? ¿Está? (Varios alumnos asienten con la cabeza). También es influencia social, en el sentido mucho más lineal de algo que esté por afuera del sujeto. Si es un aparato, si es una persona, para inducir determinada experiencia de aprendizaje.

A: (Hace una referencia al parcial que no se escucha) - El otro día hablábamos de dos cosas. Uno era el tema de la resolución de determinado problema cuando la resolución de un determinado problema, cuando se llega a esa resolución del problema por una regulación social, por una influencia social y no por una regulación cognitiva del sujeto. Este era un punto. Por otro lado otra de las preguntas me parece que a la que apuntaba el parcial era cómo podíamos comprobar que no fue por influencia social...

Ayudante: - Una de las respuestas es esto que plantea la Profesora, y otra es la que dijo AB, que era presentar otras situaciones con un nivel de estructuración similar ¿sí?, para ver cuáles son las respuestas que el sujeto da en esta situación. Esto también sigue siendo igualmente válido.

P: - Lo que habría que rescatar que es que el sujeto, en situaciones como esta aprenda algo así como el procedimiento de comparación, en el sentido de que a otro material, le encuentra cosas similares por hacer comparaciones uno a uno. Lo que estoy diciendo, es que el problema de la estructura lógica, es un problema de si esto es posible independientemente de las comprobaciones empíricas. Y para contestar el problema, por lo menos desde el enfoque de la teoría, es trabajar el problema de la transitividad, porque ahí está el espacio de comprobación. Si el sujeto contesta la pregunta por influencia de un tercero, recurriendo a la experiencia, materializando los cambios, comparando los pesos, lo que sea otro, otra *****Le pregunto aquí y me da respuestas conservadores, después le pregunto por las bolitas. La respuesta sigue siendo uno a uno, ya que sigue aferrándose a lo que pudo comprobar materialmente, desde una acción que de alguna manera debería poder anticipar independientemente de su comprobación, porque es independientemente de la noción de conservación la idea de experimentador. De cualquier cosa que dijeran esos niñitos, que la semana pasada o de lo que fuere, en ese sentido, independientemente o sin necesidad de apelar a la experiencia ¿se entiende esto? Por eso el tema de la transitividad. Porque yo no puedo saber en comparaciones uno a uno, cuánto no se puede apelar al mecanismo aprendido del aparato. Cuánto hay de la comparación uno a uno ¿sí? Cuando paso a comparar un tercero con el primero por el paso por el segundo. Porque esta es la idea de la transitividad. Pero esto es una discusión... bizantina. (P) Conclusión de esta historia.

A: - Bien.

(Risas)

P: - Era hora.

A: - ¿Se aprende la lógica?

P: - Ellos establecen acá, ellos podrían haber dicho, legítimamente, la lógica no se aprende porque algunos sujetos tienen contenidos sobre esta situación, a muchos no les dice nada, algunos no aprendieron nada, pero después tenemos un porcentaje altísimo que después vuelve a ser no conservador..., ellos podrían haber dicho..., es más, podrían haber dicho: los que pocos que cambiaron su respuesta y controlaron sus anticipaciones yo no sé realmente si han sufrido una reestructuración cognitiva. Esto podría haber sido disparado por cualquier otra cosa o haber sido espontáneamente. Yo no puedo*** si todos los sujetos no respondieron positivamente a mi intervención, si la mayoría de ellos no pudo responder en forma adecuada, yo todavía puedo pensar en la reestructuración cognitiva***

Es que estos sujetos que habían cambiado su respuesta, habían aprendido el contenido de una cierta noción, por ejemplo, qué quiere decir que el líquido se conserva, qué quiere decir que las cantidades se conservan y demás, pero no la estructura de la operación (F).

A: - ¿Esto es en contexto de repetición?

F: - En contexto de repetición y refuerzo. Pero ya en seguida se lo adjudican al problema de la repetición y el refuerzo, precisamente por la cantidad excesivamente baja de casos positivos que se venían dando. En realidad, el contexto de repetición y refuerzo, permite explicar de una manera un poco más compleja, cómo fue que por lo menos algunos sujetos cambiaron su respuesta bastante consistentemente, y aunque no tuvieran la noción de transitividad, por lo menos seguían teniendo, y ya no necesitaba la balanza para poder decir que el último era igual al del comienzo, independientemente de que lo *** o no, va a *** siempre. Porque el problema era con un tercer elemento. Un tercer elemento apunta a la estructura de la operación, en donde yo tengo la experiencia, y donde depende de las anticipaciones que el sujeto pueda realizar. Digo: - Esto no. Esto no se aprende de esta manera. Pero los contenidos de las nociones si es posible que se aprendan. Por ejemplo, saber que, digamos, saber que si la balanza me dice que dos cosas que perceptualmente para mi son muy distintas y para mi deberían pesar diferentes, si la balanza me dice que pesan iguales, para mi pesan iguales. ¿Si? Tomar como criterio de peso una balanza de la que se aprende.*** Preguntas que pueden ser respondidas por el sujeto. No preguntas por la transitividad. No conozco experiencias en las que se haya medido después, después de una cosa parecida a esta, si de alguna manera este aprendizaje del contenido de la noción aceleraba la construcción de la estructura. Creo que esto no se trabajó. Es una pregunta para hacerse. Bueno, está bien, en este paso solamente aprendió el contenido de la noción. Aprender el contenido de la noción ¿tiene algún interés a futuro? ¿Y no aprender la estructura de la operación? Esto es lo que trabajamos. (Los alumnos comentan entre si y algo con la profesora que resulta inaudible. Luego sigue la profesora para todos) Esto es fácil mirándolo veinte años después, piensen que son discusiones de otro tipo que las que se daban, que decían que por repetición y por refuerzo no se aprende al nivel operatorio.

A: - Si los contenidos.

F: - En la medida en que para la teoría dispone de una explicación de conjunto por la que puede explicar tanto por qué paso esto, como por qué no pasó esto, yo creo que podés decir que hay una construcción. Y puede ser una hipótesis*** porque vos***. Digamos, yo tengo una hipótesis, y mi hipótesis es que me permite explicar por qué pasó esto, y por qué pasó esto, y discuto con una hipótesis que no puede

explicar por qué pasó esto. Entonces me quedo con la mía ¿sí?. Y la explico siguiendo un *** de construcción que tiene... de construcción en el sentido de que si el sujeto no encontrara alguna significación a la balanza, a la comparación de lo demás, esta respuesta sacada del contexto de la balanza es una porquería. La respuesta se conserva, pero para las comparaciones no. ¿Sí? Lo que no se consigue es una transitividad como respuesta.

A: - Como que confunde el contenido de la noción ¿no?.

AC/ - ¿Pero entonces la repetición y el refuerzo...?

Ayudante: - Esta es la interpretación que ellos dan a los resultados, digamos, este es el cierre que ellos dan a los resultados de la investigación del aprendizaje.

AC/ - ¿Pero entonces repetición y refuerzo ayudan a aprender el contenido?

P: - Claro. No la estructura.

AC/ - No la forma.

P: - Tal cual. En todo caso lo que se aprendía era el contenido. Si el contenido era útil o no para aprender otras cosas, esto ya es otra cuestión.

A: - Yo cuando decía, en realidad yo lo pensaba porque nosotros, por ejemplo, en la escuela, aprendemos un montón de cosas en contexto de repetición y refuerzo. Y lo aprendimos. Esto no quiere decir que yo piense que es la manera de aprender. Que así el sujeto aprende. Pero... en contexto de repetición igual hay algún tipo de aprendizaje.

P: - El problema es los mecanismos que sigue el aprendizaje. ***** Hay que ver de lo que vos aprendiste en la escuela, cuánto queda disponible como contenido en algún sentido útil, que a la larga te sirva para algo, y no para repetir que Colón llegó a América el 12 de Octubre de no sé qué cosa, de 1492.

A: - ¿Pero para comprenderlo tuviste que haber comprendido el significado?

P: - Lo podés repetir sin comprenderlo, y esto es bastante claro, uno puede responder muy positivamente muchas cosas sin entender nada. El sujeto puede aprender series en la que no puede poner ningún sentido, números sueltos, para poder medir recuerdo puro. Yo puedo recordar algunas cosas, muchas cosas. Puede ser que haya sido contexto de repetición y refuerzo en el sentido de que externamente te lo hayan enseñado así. Lo que aquí se discute, y Piaget dice que no, es que el mecanismo cognitivo que a vos te permitió entenderlo, es el que externamente quisieron inducir &&&&???

cognitiva***** Lo que no significa porque esta es la discusión que vamos a ver más adelante... ¿ya es la hora no? ¿Si? ...que la teoría desconozca, a pesar de que en algún momento, Piaget lo negó, la necesidad de un tercero que suministre información, que confirme o disconfirme el resultado de las cosas que uno hace ¿si? Esto desde luego, desde luego, en realidad les digo que es una cosa bastante peleada. Pero, digamos, uno tiene razones para pensar que la teoría puede albergar y deba albergar esta teoría de un tercero que suministra información, etc., etc. Lo que no significa que sea suficiente el tercero, y la información para que vos aprendas. ¿Está? Bueno. Eh...(y dirigiéndose a la Ayudante) Yo tengo menos cinco ¿y vos?

Ayudante: - Si, menos cinco.

P: - Eh... Cierro este tema entonces. Se pueden llegar a aprender los contenidos de las nociones. No se aprenden las estructuras. El criterio para saber que no se aprenden las estructuras es que no se registran respuestas de conservación a situaciones de transitividad. Y acuérdense lo que ya vimos de la transitividad. Así como el criterio clínico de intervención que ustedes vieron son los juicios de conservación, las respuestas de conservación que el sujeto da, no que diga es esto es lo mismo o que no es lo mismo **** Es un problema de lo que contesta, es un problema de cómo lo justifica. Si justifica todo por retorno empírico.

A: - Cuando plantea que **** ¿*** por ejemplo?

P: - ¿Por ejemplo, en qué estás pensando?

A: - Por ejemplo en eso del vaso alto y ***

P: - Daban argumentos de compensación, da argumentos de***. No da argumentos de transitividad, esto todavía no está.

A: - Porque sino todo lo que aprendimos en contexto de experimentación*** podemos decir que un sujeto tiene conservación, yo podría decir que no.

A: - Con una de esas uno podría decir que no.

A: - Bueno, pero podría decir que no.

P: - Si. Al principio. Al principio. Uno al principio con cualquiera, porque uno al principio podría decir que hay conservación. Cuando empieza a *** que reproduce la *** que la conservación es precoz

FECHA: 8/7/93

Bulllicio.....

Buen... Señores, eh.....Rich....eh.....que raro que sean tantos...Bien les quería decir que.....eh.... en la clase de hoy tenemos visitantes dedos investigadoras ...ah..... tres investigadoras del Dpto. de la ... de Cs. de la Educación que están haciendo una investigación creo que sobre el problema de la enseñanza universitaria...eh... en ese sentido... creo que es el peor lugar que podrían haber elegido para ello... pero bueno.. aquí están... eh... les quería decir eh..... que lamento que nos hayamos atrasado en el desarrollo de estas clases.. Yo hoy voy a ser después de les una cosa que yo les había anunciado al principio de año que es... el análisis de un texto.... de Herman Melville, este patriarca de las letras norteamericanas, supongo que todos lo tendrán leído.. no?...entonces voy a dialogar con vos... mi intención eh...previo a ésto eh... en principio era.... pero no tenemos tiempo que ... independientemente de un boja que yo les voy a pasar a Uds evalúen el trabajo que hemos hecho eh.... en principio era.... , digo el trabajo en el cátedra.. ahí podrán eh... no nos interesa por supuesto ni el nombre ni el apellido de Uds. eh... como los trabajos normalmente los entregan a máquina... eh... este... el miedo o la paranoia de ser reconocido a través de la letra no la van a tener quiero tener idea de cómo escriben Uds...Seguramente mal...cartelos, independientemente de éso eh.... puede ser anónimo si Uds. quieren entablar algún diálogo... pueden entregarlo , no entregarlo aunque preferiríamos que lo entregaran... aparte de que este año..... el programa fuera tan convencional o por lo menos parte convencional , conservador en materia teórica.... lo que se podría decir una teoría light...eh.... Se debe a que justamente... el año pasado era una de la preocupaciones de los alumnos.... qué gentilmente presentaron ... crítica... lamentablemente no todos ...debido a esa crítica este año tratamos en la medida que el tiempo nos daba... de introducir más textos literarios... no.... la...el reclamo del año pasado era.. y la literatura? y la literatura? verdad? como si la teoría fuera un impedimento , a veces lo es para leer el texto.... por eso yo hice como el gesto subóptico, de comenzar ...estas elucubraciones sobre la lectura sobre un texto... que yo creía que se manifestaban todos esos problemas.... de la lectura crítica, ¿cómo se me.....? y lo voy a concluir, si el tiempo me deja, justamente con este texto de Melville.... en el cual eh.... las preguntas son más de

/8/7/93

o menos parecidas; las preguntas son o podrían ser ... qué pasa con la lectura crítica ... toda lectura crítica es necesariamente una lectura alegórica... eh... qué es una alegoría ... ¿ustedes tienen claro qué es un alegoría? Sí?... No?... Alegoría son... pensemos en textos medievales donde hay una correspondencia estática, más o menos, estática... de sentido entre unas entidades textuales, y otras de otra naturaleza, que pueden ser éticas, morales, normalmente lo son o religiosas o de otra índole, podemos hablar de alegorías medievales o si ustedes quieren, los sacramentales de Calderón de La Barca donde se personificaban... se personificaba la ballesta, en un personaje, la verdad mediante otros, no solamente hay alegorías de tipo ético, moral o religioso sino que había alegorías que leen la literatura desde un punto de vista autorreferencial, es decir leen literatura ... otra mirada el fondo de una alegoría, ... dado el sentido A, lo trasladan al sentido B, etc. no había solamente entonces este tipo de lecturas alegóricas sino un tipo de lectura que tiende a leer en clave literaria los textos... como si la literatura siempre estuviera hablando de los propios procesos de... y de producción ... en este caso el texto Melville parece presentarse como una alegoría .. en la hipótesis de lectura que voy a tratar de desarrollar... sería la siguiente ... eh... cómo un texto, hasta qué medida un texto guía los propios procesos de lectura... de los lectores... y particularmente ... de los lectores críticos, es decir, cómo, un texto puede engañar... debido a determinados procedimientos, o llevar la lectura en determinadas direcciones... cada ... cuando ese mismo texto provee otro tipo de lecturas que van por la alegoría (hasta entonces sucedía) aparentemente se trata de un texto que ... está reclamando una lectura alegórica... pero el mismo texto, en su desarrollo literal, hace palazos, esas propias interpretaciones alegóricas... una lectura alegórica.. o por lo menos estas lecturas armadamente alegóricas no son posibles a partir de ese texto ¿está claro? ... Bien entonces yo les voy a entregar hecha esta introducción, yo les voy a entregar unos papeletos... que ustedes... o to... en vez de escucharme podrán llenar o entregar junto con el parcial que yo les entregaré este... después de la clase... entonces les pido que vayan pasando... pueden contestar acá... que... pueden contestar en conjunto si quieren guiarse por las preguntas o sino pueden, este hacer un, una cosa, en general ¿verdad? ustedes como literatos pueden hacer como una composición temática... o mi clase como ustedes quieren ... eh yo quisiera... que ustedes hicieran algunos comentarios... no más de unos minutos para esto... que hicieran algunos comentarios... respecto de las dificultades que encontrado aquí a lo largo de esta materia... eh?... algún tipo de aporte que puedan hacer para que los que les sigan el tiempo... no se encuentren con las mismas dificultades... si tienen algo, no tengo que empezar a sacar con tirabuzón... ¿estoy? sí?

8/7/93

Alumno: Me parece que... me gustó tanto los textos críticos...

Profesor: Al revés, textos teóricos?

Alumno: No

Profesor: Qué pasa entonces

Alumno:...Faltó un poco de crítica de cuentos.....

Profesor: A vos querés a aparte de la bibliografía de cada autor ¿por qué?

Alumno: Para saber bien... cómo se aplica exactamente.

Bullicio/risas.

Profesor: Pero... realmente el cual entendido... llega... no he repetido los mil veces que nada se aplica.... pero no entiendo, independientemente que nada se aplica... no puede eh? comparar procedimientos de lectura.... correcto, correcto....

Alumna:...Más análisis de textos... análisis de poesía...

Profesor: Más todavía?... Bueno ustedes saben que... no es para introducir qué ninguna justificación, pero ésta es justamente una de las materias que insisto más en el problema del análisis de poesía, porque, no porque queremos convertir a la poesía en un super género, pero sabemos perfectamente que justamente es más difícil, eh... y más descuidado todavía en la carrera... estos análisis de poesía... además uno de los integrantes de esta cátedra, se dedica, no soy yo por supuesto hay uno de los integrantes de la cátedra que ha hecho de esto su especialidad... ¿verdad?... y su punto fuerte... y crítico... bueno éste... lo tiene... él pensaba esta vez, un corpus de textos que son de poesía... pero no... no ha dado... no ha dado... pero bueno en la carrera... tendrán oportunidad de aproximarse.....

Silencio.

Profesor: ¿Todo está bien?... Cuando algo está tan bien... es porque hay algo sospechoso detrás.....

Alumno:...Muy ambiciosos con la cantidad de textos.....

Profesor: Si... ustedes saben que... hay una... formación un tanto dada a la enciclopedia... eh... de lo que por supuesto me hago cargo... esta... una materia como ésta tendrá... dos objetivos... un objetivo que sería más o menos propedéutico... creo que tratamos de hacer esto... y que ustedes adquieran cierta práctica de cómo hablar de la literatura... y no que adquieran algunas verdades sobre cómo hay que hacer metodológicamente para... un texto. Sino que aprendan a hablar de la literatura... mantener un punto coherente... cuando analizan un texto literario... pero eh... el segundo objetivo ligamos de esta materia es en relación con la carrera... se supone que en esta materia deberíamos dar... ¿verdad? un panorama actualizado de las corrientes y tendencias que se están discutiendo en el plano de la crítica y de las teorías literarias... de ahí creo que te-

8/7/93

nés razón y ahí se cuéla tola un serie de prejuicios...de índole es-
estético..., es verdad, un poco pensando en que, este, realmente hay te-
orías que ustedes no pueden desconocer...sin embargo quedaron muchas
teorías en el tintero y muchas discusiones en el tintero y bastante im-
portantes...a pesa le éso bueno...este, de tolos modos creo que tienen
una idea de cuáles son las discusiones, este año por ejemplo...he-
mos enseñado, ahora.....porque yo personalmente estoy muy cerca de es-
tas posiciones teóricas, entonces...este, el año pasado, había salido un
programa altamentedemasiado sofisticado....en algunos aspectos,
entonces este año...eh nos ha parecido mejor volver a una.....en ma-
teria de la teoría y bueno ustedes han quedado sin la....la deconstrucción
, en fin, es decir, es un difícil-quilibrio esta materia entre estas ha-
bilidades que tienen ustedes que producir y al mismo tiempo un cierto cono-
cimiento que se considere mínimo para estar enterado qué es lo que ocurre
en la discusión en la teoría d.....Profesor:h?

Alumno: (Me fue imposible ir al taller, y me sentí en desventaja, me pare-
cería mejor que se hicieraanálisis en una hora del práctico.....)

Profesor: Claro, eh...hace varios años que venimos con esta modalidad....
del taller.....si funciona o no funciona son ustedes los que deben decir-
lo, a veces es....es, lo sé claro porque el taller nunca es una persona
especializada en guiarlos a ustedes en los problemas de....o de la es-
critura o de la discusión teórica...nos vamos rotando...este....su-
cesivamente todos los años para que, este,....bueno ésto no se convier-
ta en ninguna carga para el docente, ni este, en una especie de cosa de-
masiado estatuada para nadie...sino que puedan inventar maneras y for-
mas de, dialogar, con ustedes de un manera más estrecha en los proble-
mas que ustedes puedanpresentar...ahora no se....eso varía tolos los
años....digamos que el taller es un agrgado optativo, no es, si usted
des no lo hicieron, no es que no hayas perdido nada, pero digamos que, es com
un suplemento...que nosotros lo incorporamos (con interés).... y que nos
gusta seguir manteniendo ¿verdad? pero es digamos una tarea complemen-
taria que en algunos casos resuelve problemas; no se hano ha sido
este año....pero bueno en última instancia si no resuelve problemas
esah?...un lugar más de discusión...¿verdad?...y algún....alguna i-
dea puede salir de ahí...este más horarios de taller...bien...¿más pre-
guntas?...más para críticano.... damos por cerrado ...bueno espero que
cuando lo escriban sean más (punzantes) ¿verdad?...bien....tolos tienen
su papelito ¿no?...Bueno yo voy a analizar entonces...una novela...que
se llama Billy Bud, que ustedes tienen que leer, espero que la leanah? alguna
de ustedes puede contar...para los olvidados...el argumento.... ardiendo
de la idea de que un argumento, en realidad, este, su one ya un lectura
¿no?...Nadie....Muy bien.

Alumno: Se trataba de un esclavo...no me acuerdo....

8/7/93

Bullucios risas

Profesor: Pero es cierto, es cierto... haz leído bien... es un esclavo, de la misma manera que Martín Fierro es un esclavo... se trata de un marinero bonito él, verdad?... tan buen mozo marinero que está trabajando en un barco mercante... Y un buen día viene algo horrible... que se llama la leva... esto ocurría en Marina Británica, más o menos en la época de Trafalgar... y de... recuerden ustedes Melville es norteamericano, y en los ancestros, en el origen... bien, este marinero entonces... eh es tomado, capturado para ir a servir a la fragata de un barco de guerra... y allí... entonces pasa a encontrarse al servicio de su Majestad en un barco de guerra... y

Alumno: (El era r-bueno)

Profesor: El era como dice... re-hermoso platónicamente aún re-hermoso... le toca qué... ser re-bueno... ahora... el problema con la bondad... la bondad es... era un decálogo de perfección, por un lado hermoso, armonioso y por otro lado buenísimo, tanto que la maldad necruzaba su cerebro... además un marinero hermoso que estaba totalmente ajeno de los problemas... llaman la negatividad... era como (decían en los avisos publicitarios)... era un joven positivo", a tal punto que este marinero no podía decir que no... la palabra no, no... la palabra no, no asomaba jamás de sus labios era algo ingenuo como para decirlo; de todos modos... casi un estúpido, o sea que era el candidato ideal para que... para servir al ejército o a la armada... puesto que este candidato tan bueno, tan dócil, tan agradable, era la delicia de sus superiores... hasta que se encuentra con un personaje que es exactamente lo contrario... es malvado por naturaleza... eh... que siempre tiene una segunda intención, que oculta algo, que es una especie de intelectual, o sea, el... de todos los vicios, el maestro de armas, Claggard, este maestro de arma, Claggard, eh... le toma, inmediata antipatía... de este buen marinero... y eh... se le ocurre que nuestro pobre buen marinero está tramando un complot en contra del barco, hay que decir que los capítulos iniciales el texto... que el problema que azotaba a los barcos de aquella época son los motines de los marineros, era el gran peligro, entonces es el motín... eh... un día nuestro joven marinero está tomando la sopa... y eh... la sopa se derrama y en ese superior aparece... el maestro de armas que es su superior, entonces hace un chiste, ya veremos cuáles, respecto de lo buen mozo que es y las cosas buen mozas... (como) tirar la sopa, obviamente no quiere decir que eso esté bien o que sea bueno, sino exactamente todo lo contrario... y nuestro marinero tan ingenuo... toma este dicho no como una declaración de guerra, de enemistad sino como una, como (un gesto), cariñoso y está absolutamente convencido que el maestro de armas es su amigo (verdad?... tan es que, que el deseo

de este marinerito puede estar, digamos en connivencia con el poder, con el poder del barco, a tal punto que, lo que más teme, lo que lo obsesiona es que apenas llegado al barco ha visto castigar a un marinero, y entonces, cualquier cosa que... él pueda hacer... siempre está pensando si agrada o no... a sus superiores, o si será motivo de castigo, lo obsesionala autoridad... el coincidir con la... pues bien, sin embargo nuestro marinerito tiene (un defecto)... exactamente, exactamente, exactamente, este marinerito, por decirlo rápidamente y adelantar secuencias de este análisis, tiene un problema con el habla... entonces fíjense ustedes que este defecto del habla... es capital para la trama... capital puesto que no les voy a ahorrar que lo lean, nuestro marinerito es acusado por Claggard ¿verdad? que lo denuncia ante el capitán del barco de ~~de~~ llama... y es llamado al camarote del capitán y el malvado Claggard lo acusa... y entonces nuestro marinerito empieza a tartamudear, es decir no puede hablar pero puede hacer algo que es pegarle un trompada y matarlo instantáneamente ¿verdad? entonces, éste, éste en fin tenía, como decirlo, como un padre; una enorme simpatía por es marinerito, lo pensaba ascender, fíjense como... los manejos de poder se corresponden con una... lo pensaba ascender... y entonces el capitán del barco prácticamente lo manda a colgar le hace un juicio lo cuelga, por supuesto un ~~era~~ gran ceremonia pública en el barco y el texto se detiene necesariamente en las delicias por supuesto todo psicoanalistas que se ha ocupado del texto, el médico de abordo observa las cosas al finalizar el cuento, primero que cree que el capitán está medio loco... porque en realidad ese asunto se podría... este en vez de colgarlo se podría esperar a tener una corte marcial fuera del barco y nadie hubiera resultado muerto tal vez porque, obviamente todos ustedes saben que las acusaciones de Claggard son falsas... cuando lo cuelgan no se produce lo que siempre se produce en todos los ahorcados... que es una erección una eyaculación, sin embargo habría que detenerse en... habría que detenerse en lo que dice al final nuestro marinerito, el marinerito lanza un especie de bendición, no?, a pesar de todo esto el marinerito, a pesar de esta () que le han hecho, que lleva a la muerte, muere diciéndoles bendiga al capitán. ¿Ven, verdad?, como una especie de, como se dice en inglés (escribe en el pizarrón). observen que es un... simbólico bastante interesante entre, este, que el marinerito, el marinerito... al final a modo de eyaculación, de exclamación, de etc, etc, y esta repentina y extraña impotencia que queda marcada en (pequeño intercambio entre y con los ahogados)... bueno como ven este texto, que les he recordado (risas)... fíjense que acá en este texto... es mostrarles al mismo tiempo cuales son las lecturas y donde están y de donde están hechos, por supuesto, que en el argumento que yo torpemente les conté está muy claro,

está muy claro que el lector de este texto y la crítica literaria tienen ser-
 vido una especie de conflicto, este eterno ¿no es cierto? entre el mal y el
 bien, el texto como ustedes verán está relleno, por así decir, de alu-
 siones bíblicas, ...este texto vendría a ser una repetición de esta alegoría
 eterna de la lucha entre el bien y el mal.] (X)

Alumno: (habla un alumno, interviene) Profesor: Perdón?

Profesor: Claro, yo diría eh... que eh entre sí entre lo que se hace por
 un lado y lo que se es por el otro, si uno se da cuenta eh lo siguiente
 te, es, por un lado el problema del ser, qué es, bueno, malo y por otro la-
 do qué es lo que se hace o sea entre el ser y la acción. porque si uno pien-
 sa en una alegoría, digamos, clásica o lo que el lector capta de la alego-
 ría, el bien es bendecido y el mal castigado, verdad; entonces eh és-
 to como alegoría presenta la misma falla, porque el personaje de Billy
 Bud, en principio es un personaje que es naturalmente bueno, la esen-
 cia de la bondad, sin embargo es () ¿verdad?, es como castigado por
 una especie de ironía que es la trama, que es la novela misma, y sin em-
 bargo el malvado aparece muriendo paralelamente como una especie de víc-
 tima, porque la misma alegoría, que el texto plantea al entrar en los pri-
 meros capítulos, al ser o la esencia de lo bueno que coincide con el ha-
 cer o el pensar y es decir, hacer y pensar, lo bueno y lo malo eh... se
 e totalmente repetida al final del texto ... ¿verdad? lo MALO aparecen como
 víctimas y el bueno aparece entregado a ese, especie de golpe ver-
 dad? de furia que es más o menos concomitante con su imposibilidad o de-
 fecto, de hablar, es decir, fíjense ustedes las cadenas que se pueden hacer
 en este texto, respecto del modo de hablar, por supuesto Claggart es...
 eh más sofisticado o es el sospechoso intelectual, el que puede de-
 cir una cosa y pensar otra puede ser una cosa y hacer otra, puede.... (de-
 cir algo y hacer otra cosa totalmente distinta, estamos en)... el pro-
 blema del hacer, por un lado, y el decir por el otro, hacer y decir y
 tampoco coinciden en este texto como no coincide el ser con el hacer,
 solamente cuando el analfabeto, porque es analfabeto el marinero Billy Bud
 no sabe leer y que no sabe hablar porque tiene un defecto en el habla de-
 pegarle un trompazo al otro para manifestarse verdad... para decir la
 verdad... quiero decir que en este texto.... eh.... el que no habla...
 parece representar.... la pieza ciega de la acción, pero acá hay un es-
 pecie de ironía.... porque fíjense la acusación a Billy Bud, es la acusa-
 ción de haberse plegado a un motín para desdecir esto, Billy Bud, él no jedi-
 camente habla de la manera que puede, es decir con su personalidad pegando un
 trompazo, pero qué significa en la disciplina militar del barco pagar un
 trompazo a un superior: motín, claro motín de un sola persona me dirán
 esas, entonces fíjense ustedes la ironía de la trama del cuento sino X

coincide con el carácter de los personajes, si uno analiza como se hace tradicionalmente en las escuelas secundarias, el carácter de los personajes y trata de hacerlos coincidir con la trama, ve inmediatamente que caracterización de personajes a través de la novela por un lado y trama por otro no coinciden para nada y la ironía en el texto está dada entre estas dos (tapas), digamos entre descripción del personaje....y por otro lado el papel del personaje en la trama, que es siempre un papel irónicamente representado ¿me siguen? Muy bien ¿cómo han leído la crítica este texto? Por supuesto, entre este combate entre el bien y el maligno? tomado al pie de la letra lo que Melville dice en los primeros capítulos, pero los críticos recientes....no viene al caso que diga nombres....han visto la ambigüedad que se labamos entre acción, palabra, eh palabra y acción, y es....co- la crítica ha salido del brete para explicar esto....que ésta es un obra co- icion los críticos norteamericanos, un obra que Melville escribió que no publicó antes de morir y por lo tanto este texto sería un especie de tes- tamento final de todo el sentido de la obra de Melville, fíjense qué tipo de crítica es ésta....(contestan alumnos) bueno, no autobiográfica, sino so- bre la condición humana todo ese tipo de cosas, la condición humana, el hom- re, el ser, el hombre en sociedad, eh? ¿cómo?

Alumno: Humanista

Profesor: Por supuesto, humanista....pero además yo diría desde un punto de vista de la lectura, de un lector, que cree en el origen y en el fin ¿no? si yo creo que un texto final a modo de testamento va a aclarar retrospectivamente todo el otro segmento de la obra de Melville, estoy diciendo que toda esa obra se lee de una manera coherente, armada a partir de un final y uno justamente podría pensar por analizar el texto.... si realmente el texto presenta un final coherente, es decir si acá esta- ría la última palabra del texto de Melville que iluminaría todo para atrás con un sentido único y definitivo toda la literatura de Melville que no a todo este texto, y resulta que en realidad este texto no termina, por lo tanto no termina una vez, cuando ustedes lean el texto se van a dar cuenta que, este, aparece la muerte del capitán que de una manera tan eye- culatoria...verdad? de....eh.... a la manera, así como el marinero mu- rió con la palabra del capitán, muere en los labios las últimas palabras... ..muere con las palabras de Billy Bud en los labios verdad? entonces muere el capitán, pero nos enteramos o aparece en el texto, la crónica naval autorizada de toda esta historia, y esta historia está justamente inver- tida en la crónica naval autorizada, así entre comillas, y además el fi- nal del texto es un poema, un poema que Melville escribió, según dicen, antes de comenzar a escribir la novela que está puesto al final.

Entonces todo esto...

Bueno todo este juego nos está mostrando que en efecto... la alegoría no tiene un sentido estable ... que no nos podemos guiar por el sentido bendito y que en la alegoría y de la lectura crítica de cualquier texto o de cualquier naturaleza, siempre hay una probable pérdida o diseminación del sentido, es decir, si la verdad de esta historia, el sentido de esta historia, queda en manos de las que la hicieron y la palecieron, Claggard, Billy Bud, esta historia al ser profanada, transmitida, contada otra vez por el periódico o el poema, el sentido cambia, es decir que la moraleja tomada del final de.... de.... Billy Bud, es que no hay un fin de la historia, no hay un fin a partir del cual se pueda recuperar la pérdida, todo el sentido del texto, entonces, es obvio, siguiendo este razonamiento que las lecturas críticas de este texto que optan por el sentido crítico de este texto que, sencillamente se ponen o del lado de Billy Bud, ustedes me miran como si les estuviera hablando en chino y les estoy hablando de un texto concreto, bien, en fin eh? cómo?

Alumno: (Nos sorprendió no estaba en nuestros planes) (Risas)

Profesor: No se si me siguen Si?

Alumnos:.....

Profesor: No perdón. Yo me niego total y absolutamente, lo he dicho.... a aplicareh... las cosas que inventó Barthes para el texto a este texto o cualquier otro texto Buen si? un procedimiento que inventó Barthes, para leer s/z, todo eh? las aplicaciones que hagan de ese texto están destinadas al fracaso no?... podría argumentar pero fíjense ustedes..... (risas)

Alumno: (pregunta, comentario)

Profesor: Como dice Barthes el.... el código hermenéutico es parecido al Strep Teese, lo que viene al final es la verdad, e la verdad... está al final es el análisis de él, todo el mundo lo sabe, este, no hay en cambio es exactamente al revés, acá no hay código hermenéutico que valga, digamos no? la verdad puede esparcirse por un lado, invertirse, darse vuelta, etc. leerse de otra manera eh?, éso es lo que estaría diciendo este texto, que una verdad única al final.... ¿perdón?

Alumno: (Toda ley, toda letra puede ser interpretada de distintas maneras..)

Profesor: Por supuesto, pero hay otra cosa importante que toda ley habla hay algo sobre lo que la ley no puede legislar, aquello sobre lo cual la ley no puede legislar es justamente las condiciones históricas que le han dado origen o las eh.... condiciones históricas concretas que han hecho que la ley sea ley, las luchas que están detrás de la erección de la ley como tal, y fíjense ustedes que estar analizando el texto que parece muy productivo, habría que preguntarse, porque acá hay un juicio verdad? que otorga al pobre marinero Billy Bud, el capitán del barco de repente tiene que cumplir todos los papeles de la justicia, es que nombra a los jue-

8/7/93

oes que lo van a colgar como es el único que ha visto el asesinato tiene q
ser el testigo, tiene que estar adentro y afuera del...del juicio; pero
en realidad uno se pregunta quién es el personaje que representa la ley
en este texto, obviamente que es el capitán Berg en él se encarna la ley
eh...ahora fíjense ustedes, claro lo que la ley no puede decir es la con-
tingencia de su propio origen enganchemos ésto con el sentido, que es lo
uno puede preguntarse lleva a la muerte a Billy Bud, las contingencias
del contexto, del sentido dado por las contingencias del contexto, pen-
semos que sino hubiera motines alrededor, y todos los eh...oficiales del
barco no estuvieran con un preconcepto o con un miedo pronunciado respecto
de los motines que subyacen en los barcos que tienen a cargo obviamente el
juicio podría esperar, verdad? pero éso es algo que la ley y el poder no
puede decir en este texto, es decir del motín, hay de dos cosas que en es-
te barco y en este texto, si en este texto -barco no se pueden hablar nò?
una es sobre el motín, nadie pronuncia la palabra verdad? como una especie
temor religioso sobre este motín, entonces fíjense que la ley es este ca-
so es totalmente contingente, depende del contexto en el que se aplica,
desde el punto de vista de la lectura podríamos decir que será contin-
gente, no hay la verdadera lectura, dependerá o se diseminará respecto de
los contextos que produce esa lectura está claro? uno podrá decir yo to-
mo a Barthes.....tomo a Barthes verdad? y digo Barthes es la ley, la
metodología que me permite el análisis de s/z ...eh.y la aplico a todos
los textos, entonces es la ley de todos los textos, pero resulta que esa
ley podrá ser cambiada o tendrá que ser necesariamente adaptada a los dis-
tintos textos que yo analice porque de ello, de ese dotar de sentido al
texto dependerá de contextos absolutamente heterogéneos, imposibles de
controlar, que purificarán la lectura, entonces en resumidas cuentas, lo
que una ley no puede decir jamás, es ésa especie de caída en la historia,
la ley se hace de un vez para siempre...eh pero en su nacimiento hay cir-
cunstancias históricas determinadas que están diciendo que esa ley es el
producto de determinadas luchas concretas históricas...bien, por supues-
to, por supuesto aquí como no hay un final concreto en el texto, o fina-
les que hacen imposible esta aparente lectura, este, alegórico entre el
bien y el mal, que todo el mundo, o por lo menos gran parte de los crí-
ticos, se pusieron a leer también parece haber certeza en el problema
de los orígenes, particularmente de dos personajes, los decía que hay dos
cosas que en el texto se mencionaron con una serie de artilugios.
se mencionaron por artilugios dos problemas el motín y el origen.
El origen de Billy Bud es noble, hay cosas de la vieja tradición que así
lo marcan véanlo en la gitanilla, los buenos rasgos corporales de la buena

cuna. Pero mientras uno toma esa falta de conocimiento de origen, que producir relatos, producir relatos sobre el origen de Billy Budd, lo mismo en Claggard, viene de aquí, viene de allá, es malo por ésto, siempre, lo que quiere decir el texto, por lo menos en esta versión conflictiva sobre el origen y el final, que no hay un origen único, punto focal le donde podamos hacer surgir el sentido del texto. Resulta muy claramente, expresado en la historia originaria de estos dos personajes. Como no hay un punto focal de origen, el texto tiene necesariamente como ocurre con los mitos que inventar, como en la ficción. No se sabe le donde viene se cuentan cuentos respecto de unos y otros personajes.

Particularmente les recomiendo la edición de Página 12 por la notas al pie pero no por la traducción.

(Breve descanso de 5 minutos) (Los alumnos salen, otros se acercan a conversar con el profesor)

Profesor: (Comienza a hablar, mientras los alumnos van entrando, mucho ruido) La historia de Billy Budd, comienza a contarse por los menos cuatro veces de anverso y reverso. La historia tiene 4 finales, el mismo final se cuenta por lo menos 4 veces. Esto tiene que ver con un problema teórico, el problema de repetición que fue explotado por esta escuela de pensamiento francesa, encabezada por Jacques Derrideau?, que vendría a dar por tierra estas concepciones de un sentido único, dependiendo de un punto original y de otro final. El sentido no es nunca estable sino que es lo más inestable, lo más diseminante posible. Fíjense que uno puede concebir a la repetición con diferencias, es decir, que nunca la repetición se da como una exacta copia de la ocurrencia anterior con lo cual, el sentido entre la primera vez que ocurre, supongamos el primer final de Billy Budd, el segundo que cuenta el poema, tendrían entre sí a pesar de ser repeticiones del final, diferencias entre sí. Con lo cual el sentido difiere, el concepto fundamental de esta teoría es precisamente el concepto, lo voy a describir en francés, las traducciones parecen hoy haber fracasado, (se acerca al pizarrón y escribe) DIFFERENCE, en francés esta palabra tendría que escribirse con una "e", y en realidad se escribe con "a", para mostrar que la escritura puede ser concebida como una mera copia del hecho. Sin embargo en la escritura, hay una diferencia irreductible, que se produce en la ocurrencia gráfica de la escritura, es la idea que toda repetición está marcando una diferencia. Esto es fundamental para la lectura, si ustedes creen hay una lectura verdadera del texto, un patrón de leer, ustedes lo saben....eh....., pero no podemos decir que cada lectura no genere su propia red de diferencias, de diferencias concomitantes con lecturas anteriores, ¿Está claro? Esto era el concepto teórico que me interesaba analizar de este problema de los finales de Billy Budd.

Fíjense que lo que ha hecho Melville con varios finales, es perder el control, del sentido del final del texto, no hay uno, ustedes dirán pero no

se decidió por ninguno y dio varias, pero esto da la suponer, que ese momento, tal vez privilegiado, de sentido, el fin I, Melville lo ha dejado a la repetición, está claro?

Habíamos señalado la no coincidencia entre el decir y el hacer, o entre el ser y el hacer. El inicio de la dificultad del habla de Billy Budd, nos conecta con una posible lectura que es la que leemos a Bárba Johnson (escribe el nombre en el pizarrón), que tiene esta impronta deconstructivista que acabamos de señalar y otra, la de una gochita muy simbólica, similar del feminismo que se llama Eve Kosovsky-Sesquivick (escribe el nombre en el pizarrón).

Risas

Profesor: No lo de gochita, es porque ella dice, yo leo como mujer, como mujer gorda, quiero respetar.....

Alumna: ¿Cómo lee una mujer gochita?

Profesor: No lo aclara.

Alumno: Con complejo.

Profesor: ¿Con complejo?..... El libro se llama "EPISTEMOLOGY OF THE CLOSET" (escribe el nombre en el pizarrón), ya volvemos sobre esta lectura si tenemos tiempo.

Fijense que el personaje que más ha censurado el disenso de los críticos es en esto de ser una cosa y hacer otra, o decir una cosa y hacer otra, es presupuesto. Claggard, entonces uno podría armar una tipología de probables lecturas o representaciones de la lectura dentro del mismo texto.

¿Qué es la lectura para el analfabeto de Billy Budd?

Algo imposible, pues él tiende a leer en forma unívoca, a creer que entre el decir, el ser y el hacer hay una continuidad. O que lo que es lo mismo que el signo, es transparente lo que quiere decir, es un lector naïf, es decir un lector que se deja entrapar por las relaciones del significante o del significado. ¿Cuál es su antítesis?, obviamente Claggard, que es un lector que es capaz de actuar y de decir siempre con doble intención.

Aquí no hay coincidencia entre lo que se dice y lo que se hace, entre el signo y su referente. Para Billy Budd, el signo es siempre motivado.

¿Recuerdan ustedes a Saussure? La relación significante y significado como es?

Alumnos: Arbitrario.

Profesor: Arbitraria. Para Billy Budd, no hay arbitrariedad del signo. 7

Estoy iniciando una lectura que es la de Bárba Johnson, que es una lectura que tiene qué matriz? ¿Cuál es el punto teórico? eh?....

Alumnos: Saussure.

Profesor: Saussure, lingüístico. Creen que es una lectura alegórica?

Alumnos: NO

Profesor: No?. Claro que sí,

Estoy diciendo Saussure dice por un lado y trasladado perfectamente lo que dice Saussure a lo que encuentro en el texto. Es una lectura tan alegórica como la lectura entre el bien y el mal. Nada más que el buen lector es el que cree en la arbitrariedad de la relación de significante y significado, y el mal lector, es el que no cree en esta relación arbitraria. Pero es una lectura tan alegórica como la lectura ética de las fuerzas incommensurables y eternas del bien y el mal.

Que nos convenza más porque ustedes leyeron a Saussure, porque es gramática no quiere decir que no sea uno tan alegórico como el otro ¡Cuñado!
Alumno: No dijiste que era desconstructivista?

Profesor: Sí, en efecto es desconstructivista, pero a veces hay desconstructivistas que se olvidan. En este caso Barbara Johnson se olvida bastante. Esta lectura es una lectura que en realidad no haría nunca, pero sí lo hace Barbara Johnson.

Bueno, hay en este sentido dos lecturas que están guiadas por el mismo texto. Uno que se fija en el plot (la escribe en el pizarrón), o la intriga.

El problema consiste cuando se quiere pasar desde lo que los personajes son a lo que hacen en la trama, ahí hay un punto de tal conflicto. Un punto en la discusión de este texto, que sería un testamento final de sentido final de la obra de Melville, ya crítico, divido a los críticos, algunos críticos dicen que este texto es el de la aceptación, que hay fuerzas que envuelven a los personajes más allá de que sean buenos o malos, hay que aceptar ese destino que hace que los buenos lleguen, pero en este caso mueren los malos pero también los buenos. Pero hay otra? Pero, que predomina la trama o el personaje?

Alumnos: El personaje.

Profesor: Y en la segunda que ve en toda esta trama, una gran ironía, verdad? Sería el testamento irónico, uno sería la aceptación de esa fuerza y el otro sería como el testigo totalmente irónico de la obra de Melville, de la justicia. En este sentido el texto cambia los roles, el que era inocente pasó a ser culpable.

Alumna: ¿No sería una parodia?

Profesor: Ahí hay un problema teórico. Para algunos, el cambio de un sistema literario ~~o~~ se la siempre cuando aparece la parodia. La parodia es una burla, siempre la parodia supone la burla y la risa. Pero también supone puede haber parodia sin burla ni risa, que se pareciera más a la ironía. Las modernas teorías de la parodia creen que en el mundo post-moderno se da este tipo de burla. Si la cosa es seria, nadie se ríe de nadie, yo estaría de acuerdo que lo que se parodia es, a idea misma, idea de alegoría. Coincido plenamente con lo que vos decís. Con este agregalito, no se si se burla tanto o es un mera ironía, que muestra dos probables alegorías

8/7/93

una la alegoría tradicional y otra forma de alegoría que es un poco más distinta, más difusa.

Ustedes verán.....

Alumno: ¿No se burlaría con los 4 finales?

Alumno: ¿Podría basarse en la ironía de la jurisprudencia norteamericana?

Profesor: Sí, la idea de justicia aparece. Hay un mirada irónica, sobre la justicia, sí, pero es un norteamericano embucado en contexto inglés.

Alumno: También hay alegoría en los nombres de los barcos?

Profesor: Sí, fíjense ustedes que el barco mercante en el que viaja THE RIGHT OF MEN (lo escribe en el pizarrón) Los Derechos del Hombre, ese ton-tuelo ese buen mozo tontuelo.....Y antes de pasar al otro barco, se despide jovialmente, es que no conoce el doble sentido y dice una frase es casi como especie de condena le dice al barco que acaba de dejar "Adiós Derechos del Hombre" y dice una frase....Creemos que si es que es un individuo que no existe que no conoce el doble sentido no está diciendo la frase con doble sentido, sino para él que a lo mejor lo está diciendo literalmente adiós al barco que está dejando y tiene ese nombre, es escuchado por un marinero que se lo dice a Claggard, que es como el jefe de policía del barco que siempre que siempre tiene que leer a lamana sospechosa, sospechando de todo el mundo, no puede sino leer "Adiós Derechos del Hombre", en un recluta que ha sido reclutado a la fuerza, es decir por medio de leva como una frase que contiene en sí el germen del motín pero eso depende no de lo que dijo Billy, sino de la mirada de un jefe de policía.

Claggard no es menos tonto cuando lee que es Billy Bud, porque se acepta con Bárbara Johnson que Claggard puede ser la arbitrariedad del signo, precipita su lectura en un sentido determinado, no?

No se plantea como efecto, que puede haber diseminaciones de finales abiertos, redondea una trama, inventa una trama de conciliación.

(acá hay un conspirador, intrigante, así lo llama el texto que es Billy Bud, un KARELOT (escribe en el pizarrón, KAR: deshacer, romper, LOT: intriga, la trama.

Lo que uno puede leer es que en realidad Billy Bud hace es deshacer una intriga alegórica, que había planteado el texto en un comienzo. Es un intrigante, por un lado, pero por otro lado es su puñetazo, éste hecha a perder esta rigidez, en el tramao, en la intriga alegórica que el texto había o estaba presentando.

(también uno puede decir que Billy Bud es un PLOTNESS, es decir que es incapaz de leer intriga, no concibe las intrigas, Claggard es el las concibe.

Pero fíjense, son dos lecturas individuales una lo otra, Billy Bud lo es con un sentido, es el de la transparencia, para él no hay intriga, una persona es lo que es, lo que parece y lo que dice.

Para Claggard, sabe que entre significativo y significado, ser y apariencia puede haber un abismo. pero otórga un significado preciso a todos los actos que realiza Billy Bud, cuando le hecha la sopa, como hacen los lectores psicoanalíticos, ¿qué hacen los lectores psicoanalíticos?, que justamente en la historia de la lectura de este texto trataron de mostrar que Billy Bud no es tan transparente, ni tan bueno como parece, es decir detrás de tanta inocencia, debe escribirse algo, necesariamente. Y muchos se agarran del episodio de la sopa ¿qué puede esto leído desde el psicoanálisis?.....Vamos!, la mitad más uno se analiza, vamos! qué puede ser esta trivialidad de la sopa derramada?

Alumno: Bueno, hay una lectura que no es la mía que dice que Billy

Profesor: Bueno, ya empezamos cubriéndonos, bien bien, adelante.

Alumno: Bueno dice que Billy Bud tira la sopa en el trasero, en el "back", de Claggard y dice que es el semen.

Profesor: Muy bien, muy bien. Bravo, esta interpretación de la sopa como derramamiento de semen, de las cuales Hernán, no se hace cargo y yo también es una posibilidad, me parece un poco abusivo, pues hace un poco de Claggard, toma elementos dispersos del texto, los arma en una trama un "plot" y los precipita, del cual obviamente hay que... ¿cómo?

Alumno: Un poco grosero, no?

Profesor: Coincido. Como todo psicoanálisis respecto de la literatura.

Fíjense que uno podría seguir en esto de precipitar el texto en esta versión psicoanalítica. Porque es obvio que todo este conflicto homosexual Sessguivick va a leer justamente, esta trama homosexual, pero no desde lo psicoanalítico, aunque lo psicoanalítico incide bastante, sino para instalarse en problemáticas sociales. Uno puede decir que tomados de esto, que la trompada que Billy Bud le da a Claggard, es justamente la culminación de una especie de congestión mortífera que ampliada... poseyendo al otro. Entonces el derramamiento de la sopa en "The Back", o donde sea (Risas) y la muerte.....es lo mismo.....es un deseo no manifiesto del personaje, de poseer a Claggard.

Ahora fíjense que estos análisis psicoanalíticos bastante prematuros, se olvidan que los personajes de una novela no son pacientes ni personajes sino construcciones verbales, y su uno quiere como el psicoanálisis analizar la función del deseo de un texto no tiene que tomar personajes individuales, verdad? sinobueno, el deseo de fulano es éste,, uno podría hacerlo, pero tendría que tener en cuenta el artefacto literario si uno quiere analizar posiciones de deseos tal como lo plantea la teo-

ría psicoanalítica se tendría que olvidar de los personajes que son construcciones verbales. Cuando Claggard dice, o los personajes dicen tal como el derramamiento de la sopa, de la... lo están leyendo de la misma manera precipitada que puede hacerlo él.... Por supuesto los psicoanalistas que ha leído este texto ayudan a demostrar que Billy Bud, no es inocente, o un tonto como lo puede suponer la lectura alegórica.

Detrás de Billy Bud hay un desencañamiento de situaciones tan horribles como la muerte de uno que además lo que señalábamos antes. Este apego al orden a la autoridad, verdad? fíjense ustedes que sino desarrolla un complot, oculta algo, ese algo....verán que hay un enviado de Claggard que viene a secretar con él, lo saca del calabozo y lo lleva a un lugar le muestra unas guineas de oro, Billy Bud comienza a tartamular, imagínense que Billy Bud, jamás mencionó esto, lo mantiné en secreto, incluso cuando lo interrogan. Y para esta visión del complot hay una especie de complicidad que nace del deseo de estar amparado por la autoridad, de cumplir de una manera obsesiva con el orden. Pero no puedo decir que Billy Bud era un personaje íntegro como para ser una alegoría hay debilidades en la manera de ser sino en la manera de actuar de Billy Bud, que desde el psicoanálisis puede....

Alumno: Acá, si....Ud dijo que cuando se murió y no eyaculó sino que nombró al capitán, no es psicoanalítico?

Profesor: Sí. Está mal?

Alumno: Sí.

Profesor: Bueno..

Alumno:.....

Profesor: Yo no estoy en desacuerdo con el psicoanálisis, sino con los análisis groseros.

Alumno: Si el psicoanalista puede actuar tan groseramente, lo que sí es cierto, es que podemos llegar a concebir un Billy Bud que nos sea tan inocente, que tampoco sea la víctima de un proceso pero que de alguna manera no encaja en los códigos en que este proceso se está llevando a cabo. sea de última lo que se está produciendo es diferencia de código.

Profesor: Sí, por supuesto. De otra manera que no parece encajar en los códigos en donde el texto hace un, síme permiten la expresión un disparo retórico es en la figura de Claggard. Hay toda una historia con la figura de Claggard, que es malo por naturaleza, que esconde cosas, cuando tienen que presentar a Claggard lo hacen siempre de manera como lo dice el mismo texto retorcida, verdad? y apela al conocimiento común del lector, al conocimiento vulgar de estos seres como Claggard, que pertenece a la cultura humana ¿Por qué tanto misterio con estos personajes? De ahí de donde la lectura de Sesquiveck se agarra y también el psicoanálisis.

¿Qué es esto de la dualidad que tiene Claggard, se siente atraído por Billy Bud, el texto habla de un suave ahñeo y al mismo tiempo odia? ¿Qué ha detrás de todo esto? ¿porqué no puede mencionarse?

El texto cuando tiene que mencionarlo se apela a un maestro cuyo que está hablando de un "x" que tampoco se nombra, hay toda una desviación.

¿Qué hay detrás de todo esto, que los psicoanalistas han dicho que detrás de Claggard está la figura de la homosexualidad. Que el texto une muy claramente las cosas que había que conciliar que el psicoanálisis no permitiría, se quedaría con la tragedia, no permitiría ser la unión en el análisis de la acción, de lo que no se puede hablar de Claggard, de ese misterio que todo el mundo tiene que reconocer sin mirar, que apela al conocimiento mundano que tiene el narrador y hace al lector cómplice.

Hace un pacto inmediato: el narrador, el saber que posee, con el lector en contra de ese personaje Claggard, cuya particularidad no se puede mencionar, pero que todo el mundo conoce.

Es el paralelo significativo que hay entre este secreto y el secreto del motín del cual tampoco se puede hablar que al mismo tiempo pone en paralelo la relación entre el motín y el personaje homosexual que es el jefe de policía.

Por supuesto ya Johnson desde lo psicoanalítico, lacaniano, lingüístico, no podrá dilucidar, pero se acerca bastante a despejar las dos incógnitas, las dos "x" que plantea el texto.

Hay una tercera lectura que superaría las dos lecturas, como complementarias. La lectura propia y la de dobles. Yo diría el lector ideal.

Es el capitán, porque el capitán Bere está planteado además, como lector, tiene una biblioteca, lee mucho algunos marineros lo consideran pedante, jamás viaja sin su pequeña biblioteca.

Bere es el lector, eficaz, pero eficaz para qué? Es eficaz justamente pff- que lee desde la ley y el poder, es capaz de leer lo que los otros no leen y se Billy Bud muere, hay que decir que Claggard, puede leer la trama y

contratramas de las historias y armar historias, también muere. En cambio Bere, y ahora me acerco a tu lectura, en cambio Bere es el lector que puede armar historias, tramas y usar a los personajes y a sus lecturas a su propio servicio al servicio del poder y de la ley, verdad?

Es el que....justamente, ustedes van a ver....el texto al final, como comienza a tener una disposición teatral. Cuando tiene que juzgar a Billy Bud

¿quién organiza esta representación teatral y pone las voces en sus lugares

incluso a todos los lugares físicos, porque él tiene que ser testigo y no puede entonces disponer en la cámara los lugares preponderantes de las jerarquías para que se borren por un momento, pero no se....justamente arma un

....todo un dispositivo y acá entra Foucault. (risas)... esteec... uno realmente puede eh....; justamente

procedimientos que monta Bere, ejemplo de castigo.

Para Bere es antes que nada un... es la trama de la ley y dá poder, es lo que antes que en la lectura a Bere, puede llegar a la trama a lo que a él le conviene, hay como un cierto , y aquí también me van a tildar de psicoanalítico , como cierta tendencia psicoanalítica de Claggart, desde donde induce a Berecomo analizar este parte donde aparece, la sociedad, la ley, etc, etc. Un poco consecuencia de la trama.....

.....no. enseña que hay dos maneras,.....de castigo.
De castigo, de venganza,.....

Un castigo es la que usó la sociedad feudal, castigar es mostrar el cuerpo como ejemplar. Uno debería analizar en este texto la importancia que tiene la visión la vista, la mirada y en particular el buen parecido que tiene Billy Bud que....

Cuando Bere ve tanta belleza, enseña lo piensa desuando, puesto en una pieza Hay una cadena sobre lo visual .

Fíjense que cuando Bere lo ve como una estatua, lo está justamente sublimando, lo está convirtiendo como ejemplo de belleza, de una ma mortuorio que sirve al final.

Bien, entonces,.....Exactamente es lo que hace Bere, exhibe a Billy Bud, como castigo, lo tiene condenado antes del juicio. Exhibe el cuerpo como el castigado, debe mostrar ejemplarmente su cuerpo debe mostrarlo para mostrar su ejemplo.

Bueno tengo que terminar acá, mi intención era que en el parcial fuera sobre Billy Bud, pero los veo con esta cara que en el parcial el punto sobre

Billy Bud no va a ser para sumar, sino para agregar y completar. Los invito a reunirnos el sábado las 18 hs. en el aula 328.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
ASIGNATURA: PSICOLOGIA GENETICA

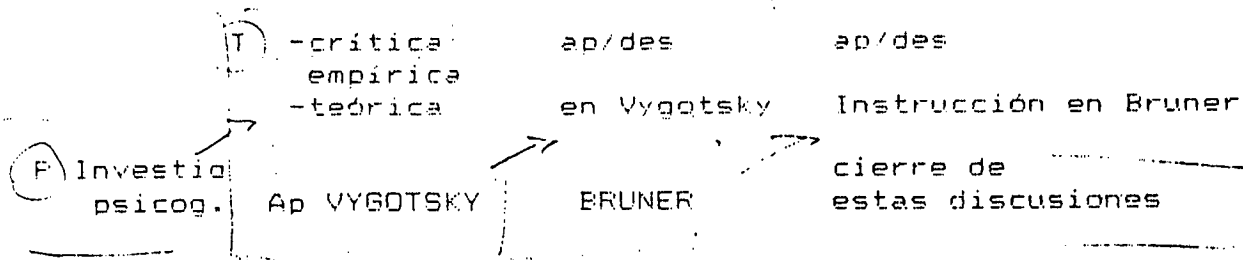
FECHA: 17/10/95

Pracal
F: - [Vamos a hacer algunos comentarios respecto del parcial, aunque las devoluciones serán hechas en práctico. Los aciertos y errores más frecuentes... además nos sirve para relevar algunas cuestiones que vale la pena aclarar y uno puede entender un poco mejor si uno encuentra que la mayor parte de la gente contestó de cierta manera. Así que vamos a dedicar la primer parte del práctico a esto. No el teórico que no es el espacio para estas cuestiones, donde normalmente la gente no viene. Eh... así que les pediría que en la medida de lo posible posterguen su preocupación para dentro de un rato.]

Wiza
ASE
La idea es (S) exponerles brevemente eventuales trabajos en la Unidad que se empezó a exponer en el práctico de la semana pasada pero que vamos a integrar con lo de hoy del teórico, para después empezar específicamente con el tema de la clase de hoy. Eh... el tema de hoy como ustedes saben es el tema del aprendizaje en la perspectiva de la psicología genética. Nosotros hemos dedicado el práctico de la semana pasada a trabajar o a empezar a trabajar el desarrollo histórico de las investigaciones psicogenéticas sobre el aprendizaje... para lo cual hicimos un par de precisiones que voy a reiterar aquí.

1. Primero, no estamos discutiendo todavía aprendizaje en la práctica educativa, sino que por ahora estamos en el cómo la psicología genética explica el problema del aprendizaje. En segundo lugar, esta teoría del aprendizaje no es una teoría central, tiene el status de una teoría especial. Ya vimos qué es una teoría especial: lo que significa desde nuestro punto de vista ser una teoría especial. Entre otras cosas, significa que tenemos grandes dificultades para hacer una afirmación general acerca de una tesis general de aprendizaje porque esta tesis se va enriqueciendo, se va modificando a medida que se desarrollan investigaciones sobre este punto, y muchas veces en la investigación, para lo cual es importante seguir el desarrollo histórico para establecer el problema. En tercer lugar, la tercera afirmación que hicimos fue que para poder entender las teorías del aprendizaje en la psicología genética hay que entenderlas en el marco de la discusión aprendizaje - desarrollo. No en el marco de otras discusiones como podrían ser por ejemplo aprendizaje y práctica educativa o aprendizaje y psicología evolutiva. No son estos los problemas. Acá el problema se circunscribe a aprendizaje y desarrollo. Vamos a volver después sobre estas cuestiones. (El teórico de hoy lo vamos a dedicar a retomar estas discusiones; (Comienza a escribir en el pizarrón)

1



El tema es específicamente el mismo tema, vamos a detenernos con más detalle en lo que Castorina, Fernández y Lenzi han llamado primera etapa, en la discusión psico genética sobre el problema del aprendizaje. Vamos a incorporar otras discusiones de otras investigaciones, que corresponden a las otras etapas y sobre todo vamos a intentar dos tipos de críticas a la teoría psico genética del aprendizaje, una que se ha llamado la crítica empírica, y vamos a ver después de qué estamos hablando con esto, y por otro lado la crítica teórica o metateórica según diferentes autores, de modo de poder terminar al menos en esta unidad de práctico y teórico con una visión, aunque más no sea sumaria de los problemas de la teoría genética en relación a las teorías del aprendizaje y cuáles son los problemas que quedan abiertos y que más adelante deberá ver de qué modo resuelve. El práctico de hoy lo vamos a dedicar a presentar un autor, Vigotsky, con el cual interesa en este momento establecer alguna distinción acerca del tema del aprendizaje y el desarrollo. De todos modos, tal y como sucede con la obra de Piaget, y como sucede con la obra de otros autores, con la obra de otro psicólogo del siglo XX que es Bruner, el problema de la obra de Vigotsky es que como no se reduce al problema de aprendizaje-desarrollo para poder entender alguno de los problemas que él plantea en esta relación aprendizaje-desarrollo es que necesitamos enfocar con cierta, por lo menos con cierto nivel de panorámica, el conjunto de su obra. Entonces el práctico de hoy se destina a una presentación panorámica de la obra de Vigotsky, para discutir el teórico que viene, el problema de la relación aprendizaje-desarrollo en Vigotsky ¿sí? Otra vez hay continuidad temática entre el práctico de hoy y el teórico que viene. En el medio apostamos a sus lecturas ¿no?, digo, como un detalle. El práctico que viene lo vamos a dedicar a algo similar con Jerome Bruner. Tanto con Vigotsky como con Bruner hubo polémicas reales, Vigotsky y Piaget polemizaron mucho acerca de la relación entre pensamiento y lenguaje, pero no acerca de la relación entre aprendizaje y desarrollo, así que la polémica que vamos a establecer es más virtual que real, pero muy presente en los desarrollos contemporáneos acerca del problema de esta relación, entre aprendizaje y desarrollo. Con Bruner la polémica fue bastante real sobre todo a través de Inhelder, pero también con el mismo Piaget, así que acá vamos a hacer también una presentación no tan panorámica, porque no es tan sencillo presentar un panorama de Bruner, pero sí por lo menos una cierta perspectiva del conjunto de su obra en lo que hemos podido conocer hasta el momento, para discutir en el teórico nuevamente el problema del aprendizaje-desarrollo. [D]

antes de la discusión

se
de
la
continuación
de
la
clase

sea que también acá se supone que trabajaríamos de a pares... Y, bueno, dedicaríamos el último práctico en hacer un cierre de estas discusiones, ya descartando que ustedes a esa altura habrán leído todo y el nivel de debate va a ser más que interesante ¿no?. Nosotros vamos a empezar aquí entonces retomando este desarrollo histórico de las investigaciones piagetianas sobre el aprendizaje, y tratando de llegar al problema que nos ocupa hoy.

A: - ¿Esto es hasta la VI, hasta la Unidad VI?

P: - No, no. Es esta Unidad.

A: - ¿La Unidad IV?

ORGANIZACIÓN
LA SE

P: - Esto es hoy (señala en el pizarrón), esto es la vez que viene, esto es la otra. Estamos a 30 de octubre ¿sí?. (Los alumnos comentan entre sí) Bueno, cualquier cosa que veamos que los tiempos no dan probablemente vamos a hacer algún tipo de eliminación. De hecho, eh... tenemos prácticamente decidido que la Unidad VII no entra ni en teóricos, ni en prácticos, pero se va a tomar en examen final. En parte por razones de tiempo y en parte porque era una Unidad, tal y como el título lo indica "Nuevos Desafíos", de preparación y elaboración de una serie de reflexiones recientes en la medida en que nos metamos en ///. Bueno. Arrancamos entonces en el tema de desarrollos históricos del problema del aprendizaje, rápidamente revisamos una serie de cosas que se dijeron en el práctico anterior, tanto en el práctico nuestro como en el de la otra profesora y después en todo caso, estee... arrancamos con la etapa tres. Vamos a retomar dos o tres cuestiones básicas, no las vamos a explicar, sino simplemente volver a mencionar. Uno: de todo lo que se podría discutir eh... en una teoría del aprendizaje en la que se tratan muchas cosas, nosotros vamos a privilegiar el problema de la relación aprendizaje-desarrollo, porque es desde esta preocupación, desde la preocupación por esta relación, el problema que se planteó a la teoría genética. ¿Mmm? Segundo, vamos a hacer un esfuerzo de reconstrucción histórica, o continuar con esta reconstrucción histórica, precisamente porque por su carácter de teoría especial, esto es, de teoría no central, no parte del núcleo de la teoría psicogenética, sino más bien eh... desarrollada a partir de ciertos desafíos externos, de ciertos problemas especiales y demás, esta teoría resulta algo así como el intento de operativizar en un campo particular, que es el campo del aprendizaje los conceptos centrales de la teoría genética. (Borra el pizarrón y escribe)

se
de
la
clase

- APR / DES

- T. ESPECIAL

operativizar en conceptos T. G.

F: - Dicho de otro modo, no es una teoría que esté armada, o que se haya construido pensando en el aprendizaje como objeto, sino que es una teoría que utilizando los conceptos desarrollados en el núcleo de la teoría se aplica o se intenta utilizar para comprender el aprendizaje. Esto nos advertiría que no es la misma la teoría para comprender problemas del aprendizaje, que para comprender cuestiones epistemológicas, para las que sí fue generada, con lo que nosotros podemos decir que como no fue creada específicamente para la explicación del problema... En este caso la teoría generada para estos problemas se utiliza para tratar otro problema y en este sentido hacemos un recorte, por eso vamos a hablar de aprendizaje y desarrollo y no de otras relaciones como aprendizaje y motivación, aprendizaje y lenguaje. Es posible entonces que en este juego por operativizar la teoría para este problema particular, aparezcan límites y yo creo que aparecen. Esto lo veremos en el curso de toda la Unidad, cuando discutamos entre otras cosas con teorías, como por ejemplo, la teoría de Vigostky, donde el esfuerzo por explicar el aprendizaje es mucho más central en la teoría, y por lo tanto dispone de algo así como conceptos más finos para hacerlo, para abordar algunos problemas en relación a esto. ¿Mmmm? De acuerdo con esto nosotros habríamos trabajado ya tomando el artículo de Castorina/Fernández/Lenzi, por lo menos dos y en el caso del práctico de la otra profesora se habría avanzado sobre la tercera etapa de los estudios sobre aprendizaje y desarrollo. Trabajamos sobre la primera etapa está destinada a discutir el papel de la percepción y secuenciación en la producción del aprendizaje. No vamos a repetir aquí todo lo discutido, solamente vamos a establecer la conclusión. ¿Cuál fue la conclusión de esta etapa?

A: - Que los sujetos no van a hacer nunca una lectura directa del medio sino que siempre para que haya una lectura tiene que haber previamente una estructuración cognitiva que lo interprete. Que siempre va a haber actividad del sujeto.

F: - Mhum. Bien. Lo que se afirma es que no hay lectura directa de la experiencia, como señalás. Lo que interviene es la actividad estructurante del sujeto. Conceptos si ustedes quieren clásicos que no vienen a la teoría a adregar nada nuevo. Lo único que hace es indagar si la percepción juega un papel trascendente. Respecto al tema de la secuenciación, la cosa es muy parecida, yo les diría, que en lo que respecta al problema de la secuenciación, que retengan, porque después cuando entre la tercera y la cuarta etapa presentemos lo que Piaget llamó "la cuestión americana", el problema de la secuencia va a ser muy importante. La segunda etapa se destinó a trabajar sobre todo el problema del refuerzo ¿sí? La pregunta era si distinguíamos situaciones en las cuales si se daba información acerca de lo correcto o incorrecto en determinadas situaciones se podía llegar a garantizar o producir el aprendizaje. ¿Cuál fue la conclusión que trabajamos con bastante detalle en los dos prácticos? ¿Cuál

fue la conclusión?

A: - Eh... Que por más que haya un refuerzo externo el sujeto tiene que construir y comprender la noción que se está tratando de que entienda.

P: - Sin embargo, lo que se registraba en las experiencias, siendo cierto lo que vos decís, lo que se registraba era que los sujetos algo aprendían.

A: - El contenido, no la forma.

P: - ¿Cómo se establece la distinción contenido-forma?

A1: - El contenido vendría a ser eh... la noción en sí pero... no...

A2: - ... no trasladada a una situación similar.

P: - Mmhú.

A1: - Claro, es decir, la forma sería algo ya como generalizable de una situación a la otra y el refuerzo no influía para definir esa generalización, sino solamente en una determinada...

A: - Claro, el contenido en un determinado contexto.

P: - ¿Cómo?

A: - El contenido dentro de un contexto determinado.

P: - El contenido se refería a aquel aspecto de la noción que es relativo a un contexto determinado, a un problema determinado, eso sí se podía aprender, lo que no aseguraba, por lo menos no automáticamente, con lo cual habría que hacer intervenir otros factores, como la equilibración misma con lo cual, ya el problema del refuerzo y del ejercicio en lo que hace a este aspecto se cae, lo que no se lograba, era que estos contenidos se aplicaran sin más a otras nociones que correspondían a la misma estructura, y el problema que se usaba para esto era el problema de la transitividad, el famoso problema de la transitividad. (Ahora el pizarrón dice así)

- APR / DES

- T. ESPECIAL

operativizar ap conceptos T. G.

I) percepción-secuenciación

II) refuerzo-ejercicio -----> GRECO ap basado en

(1959) III) -----> (1959) reglas

Bruner acelerar "la cuestión americana"
desarrollo

1500
F: - Por esta misma época se producen otras investigaciones que vamos a discutir después pero, que son las investigaciones de Greco sobre el aprendizaje basado en reglas. (S) Vamos a explicarlas después y a enunciarlas simplemente por ahora, porque son de la misma época, son de 1959. Las de Inhelder que habíamos visto son de 1958 ¿sí? (S) Por esta etapa les estoy hablando del año 1959, un acontecimiento aparentemente trivial desata bastantes años más tarde la tercera etapa de la investigación. ¿Cuál es ese acontecimiento trivial? Una conferencia que tiene lugar en los E.E.U.U., eh... entre una serie de estudiosos del curriculum, entre psicólogos educacionales, educadores y demás, preocupados por los problemas del curriculum, tanto por los programas de las escuelas americanas. Y asiste a esta conferencia Bärbel Inhelder, que a esta altura ustedes ya les queda más o menos claro que trabaja estrechamente con Piaget en buena parte de estos, de estos experimentos. Ehh en el curso de esta discusión tiene lugar, de esta conferencia, tiene lugar una discusión, que para el que la quiera consultar con todo detalle les recomiendo un (libro) que se llama algo así como "Se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo, o demasiado tarde y ya lo saben: el dilema de aplicar a Piaget", que está escrito para otra cosa, es de Duckworth. En el curso de la conferencia la pregunta que le hacen los psicólogos americanos a Inhelder es, algo así como: las estructuras operatorias son de desarrollo muy lento y es más se producen investigaciones sobre aprendizaje y estructura de conocimiento, no perdón, sobre operaciones intelectuales de Piaget, e Inhelder cuenta cómo los americanos intentaron chequear si se producía la conservación y toda esa historia, y a lo sumo había un equipo de un año o seis meses de lo que significaba el material que se había utilizado y que bueno, pensaban que seguro con esto, La pregunta que hacen es ¿estas estructuras que están en desarrollo no se pueden acelerar? ¿No hay modo de acelerar el desarrollo? (S) Preguntan más, preguntan específicamente ¿considerando que las estructuras son cuerpos muy complejos de ideas y de operaciones que el sujeto tiene que realizar, no habría modo de descomponerlas en partes menores, enseñar las partes por separado y luego así enseñando las partes por separado se logra más rápido una estructura de conjunto? ¿Se entiende la pregunta?

A: - Por ejemplo a seriar, a clasificar...

A1: - Medio atomista es ...

F: - Si, bastante. Por ejemplo, si en lugar de decir: seriación es una cosa muy compleja, en qué se equivocan los chicos, se equivocan en varias cosas, se equivocan primero, no apoyan todas las regletas en el mismo punto de apoyo, entonces no ponen el mismo punto de partida para medir. Yo les puedo enseñar a poner eso primero. Les puedo enseñar a poner el mismo punto de partida para medir. Después les puedo enseñar a comparar de a pares. Yo puedo enseñar, se los puedo ir

enseñando en fracciones menores, no por el afán de enseñarles toda la estructura, sino con el afán de que aprendiendo un poco más rápido las pequeñas partes de las cosas que deberían hacer se acelere el todo.

A: - ¿Pero esto, esto es la concepción de asociación, de que se puede aprender por medio de asociaciones con un todo?

F: - Si, por hay. Yo creo que ellos pensaban más en algo así como una composición ¿sí?. Bueno, en lugar de entender a la estructura como una entidad diferente de sus partes, la entendían como una composición. En una composición si yo puedo aprender las partes separadas es mucho más sencillo. Esa era la idea. Esta es la pregunta que le plantean a Inhelder. E Inhelder hace unos cuantos esfuerzos por explicar que esto no es posible, el problema de las estructuras como sistema de conjunto y demás. Y lo que se produce es una situación de relativo escepticismo respecto de la eventual utilidad de las investigaciones piagetianas para el ámbito educativo, fundamentalmente porque el problema es que el aprendizaje de las estructuras parece ser algo muy lento y la escuela no puede darse el lujo de esperar tanto tiempo, porque tiene que enseñar muchas cosas.

A: - Perdoname. ¿No faltaría ahí, entonces, que los pibes pudieran llegar a entender el contenido pero no la forma?

F: - Indudablemente, parte de la cuestión que llevó Inhelder a esta conferencia fue lo que estaba pasando con estas investigaciones, que de todos modos no estaban terminadas, así que tampoco se podía llevar de manera completa. Discutía más desde un aspecto teórico, lo que significa una estructura como distinto a la composición desde las partes ¿sí? Eh... De todos modos esto que a partir de allí ustedes van a encontrar en los libros de texto como la "cuestión americana", van a ver que Pozzo, de quien ustedes tienen que discutir, un trabajo... el capítulo 7 de su libro "Teoría cognitiva y aprendizaje", habla de "la cuestión americana", la explica a "la cuestión americana": ¿se puede acelerar el desarrollo? Y en particular ¿se puede acelerar el desarrollo descomponiendo las estructuras en partes menores y enseñando las partes menores? (S) Entre los psicólogos que encabezan lo que después se va a llamar "la cuestión americana" se encuentra Bruner. Era un psicólogo muy interesado en la obra de Piaget. Se hacía la pregunta desde la buena voluntad. Inclusive venía haciendo desde bastantes años, varios esfuerzos por replicar investigaciones piagetianas en el contexto americano. Lo que puede decirse es que "la cuestión americana" tardó muchísimo tiempo en ser tomada por la escuela de Ginebra. De hecho Duckworth nos cuenta que Inhelder retoma el problema quince años después, quince años después, en lo que Castorina/Fernández/Lenzi identifican como la tercera etapa del programa de investigación psicogenética acerca del aprendizaje. Es un poco sorprendente, que una discusión tan

candente como esta haya demorado tanto tiempo en retomarse, esto es algo curioso, digamos, que media mucho tiempo entre que se plantea la cuestión y que se trata de contestar. Pero además cuando se trata de contestarla, se lo hace desde una perspectiva muy particular. Era imposible que la teoría genética tomara como problema real la estructura en partes porque esto iba en contra del concepto de estructura. No iba por ese lado. Digamos, hacer una experiencia destinada a ver la estructura en partes, iba en contra de toda la tesis de la teoría. Se quiere ver la manera y la posibilidad de favorecer el aprendizaje de una determinada noción o de una determinada operación, apoyándose en el desarrollo previo o espontáneo de alguna noción que pudiera servir de marco referencial. Dicho de otro modo y convertido en un problema concreto, la idea es poder trabajar la noción de conservación de las longitudes (S) con niños que en las pruebas operatorias mostraran que habían construido ya la correspondencia numérica. O sea la correspondencia uno a uno. ¿Si? Niños que ya no tuvieran el problema famoso de que cinco bolitas juntas son menos bolitas que cinco bolitas separadas, o cinco palitos pequeños son menos palitos largos, porque cinco palitos largos ocupan más espacio ¿si? Con niños que tuvieran este nivel de adquisición garantizado se enseñaba una conservación de la longitud. (Va completando en el pizarrón sin borrar lo anterior)

Anteo
el
esquema

2

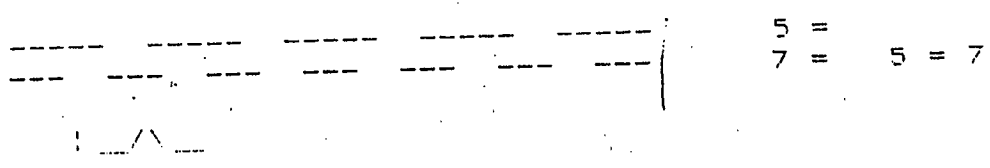
Experimento

conserv
Pretest de las longit.

corresp
numérica

(17:50 hs.)

El experimento es muy interesante, ustedes lo habrán leído para hoy. De todos modos lo vamos a retomar, un par de cosas importantes. Por un lado dentro del esquema general, ustedes habrán leído que se plantean al niño tres situaciones distintas. Voy a borrar para poder mostrar esto rápidamente. (Borra el pizarrón, y dibuja lo siguiente)



P: - (F) Los materiales son los siguientes (F), tómenlo como barrita, como conito, como algo así... (sigue dibujando) (F) Bueno, más o menos. Supóngase vamos a ver, que estas son cinco que son iguales entre si, estas son siete (va señalando en el pizarrón) que son iguales entre si, y la relación entre éstas y éstas, es que cinco es igual a siete ¿si? Estas son más pequeñas que las de arriba, siete de las más pequeñas son iguales a cinco de las más grandes. Se le muestra al niño una serie de distribuciones de las pelotitas, por ejemplo la

Pero:

Primera y se le pide que construya una... puede ser una línea, puede ser lo que él quiera, que tenga la misma longitud. Que mida lo mismo esto, que lo que él construya con sus siete fosforitos, galletitas o como quieran llamar, más pequeñas. La solución espontánea suele ser para este problema la solución topológica. Los niños hacen esto ¿sí? (señala en el pizarrón) Lo que hacen es emparejar los límites, no preocuparse por la correspondencia numérica, ni por el problema básico que es la longitud. La misma longitud es traducida en todo caso como que este y este tienen la misma frontera ¿sí? Problema 2, les dan esto (señala el esquema con líneas diagonales). Acá si el niño apelara a la versión topológica, la versión topológica es para él manifiestamente incorrecta, porque a lo sumo podría poner una galletita y algo más, él sabe que no es así, entonces cuenta uno, dos, tres, cuatro, y entonces pone uno, dos, tres, cuatro. Puede ser derecho o no, puede ser otra distribución. Generalmente puede ser la misma distribución con cuatro ¿sí?

Paso 2

A: - ¿Por qué pueden ser cuatro?

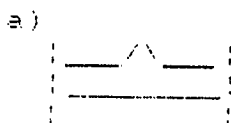
P: - Pone cuatro acá arriba, pone cuatro acá abajo. Es más, puede llegar a intentar imitar esto ¿sí?

A: - ¿Pero qué se pide?

P: - Que haga un camino con la misma longitud. Un camino igual de largo que el de arriba ¿sí? ¿Me siguen hasta acá?

Varios alumnos: - Si, si.

P: - Lo que pasa es que por esquema topológico para él mismo es absurdo ¿sí?, lo resuelve por esquema numérico. Cuenta cuántos son y pone un palito, otro palito, otro palito, otro palito. Puede ser distinto, o con la misma disposición espacial que tienen allí. El tercer problema que se les plantea es el más simple, aparentemente. Se le ponen los cinco (S) y se le pide que haga un camino igual de largo. Si se apoya en el esquema topológico lo resuelve bien. Van los siete ¿sí? Si se apoya en el esquema numérico vamos mal, porque pone cinco y llega digamos hasta acá. Lo interesante acá es la secuencia en que se produce la experiencia, ustedes la tienen en la pág. 29 del artículo de Castorina, vamos a llamar a esta situación a), a esta situación b), y a esta c). (Hace los siguientes esquemas en el pizarrón completando lo anterior, sin borrar nada)



F: - Primero se plantea la situación a), después se plantea la situación b), se resuelve por esquema numérico, o sea espontáneamente ésta por esquema topológico (señala en el pizarrón la a)), ésta se resuelve por esquema numérico (señala la b)). Se vuelve a la situación a) y por una técnica que en todo caso pueden leer con más detalle, se promueve una situación de conflicto entre el esquema numérico y el esquema topológico ¿sí? Cómo puede ser igual algo si hay menos. El niño descubre con sorpresa que hay menos cortos que largos y aparentemente se quedan igual, esto en términos generales suele producir, sacando algunos niños, una situación de conflicto. ¿cómo puede ser que con menos cortos haga el mismo recorrido que con más, más largos? ¿sí? Pero este conflicto no tiene sentido si antes no se pasó por acá, porque el esquema numérico fue puesto en juego. Después de trabajar esto entonces el niño pone cinco y cinco, para más o menos emparejar para alguno de los dos lados ¿sí? Como por el topológico no puede, empareja con el numérico, se lo lleva a una tercera etapa, y se comprueba que numérico con numérico tampoco funciona. Porque acá hay cinco y acá hay cinco, pero no quedan de la misma longitud. Porque lo que no está compensándose acá es la longitud relativa de cada barrita. Trabajado con esto, se vuelve a la 2), y se vuelve a la 1). Con más detalle vean después la técnica. Lo que vamos a destacar aquí son varias cosas. Primero como resultados finales puede decirse que un porcentaje alto de los sujetos logra al final de la experiencia resolver correctamente el problema que se le plantea, en todas las respuestas y en todos los casos, construir caminos que tengan la misma longitud. Del 100 por 100 de los sujetos tomados en la muestra, el 65 % logra resolver correctamente la situación de prueba. Pero, ¿cuáles son las características de esta prueba distintas a las otras que vimos hasta ahora? Primero: la solución que el niño utiliza, por cómo está diseñada la prueba, se apoya en un conocimiento previo de que él dispone. Ellos toman para esta prueba niños que en las pruebas de correspondencia muestran que el esquema numérico está adquirido. Sobre la base del esquema numérico es que se diseña toda la experiencia. Entonces, como primer paso interesante, es una experiencia que uno podría llamar de aprendizaje en el sentido de que se resuelve al final de la tarea algo que al principio no se resolvía, que está basado en un conocimiento del niño. Segundo, a diferencia de la visión secuencialista, que proponía ir de las actividades más simples a las más complejas, se acuerdan que quería pasar de la estructura a las partes para ir de lo más sencillo a lo más complejo, la lógica del experimento es completamente inversa: se comienza por la situación más compleja y se termina por la más simple, porque se entiende que en el orden inverso no se produciría ningún tipo de conflicto. Tomada como una situación simple, empezada la experiencia por acá, los niños ya tienen el esquema topológico para la resolución de la tarea y no hay ningún tipo de conflicto que plantear acá. ¿Se entiende lo que estoy diciendo?

Varios alumnos: - No, más o menos.

P: - ¿Más o menos? A ver ¿qué es lo que no se entiende?

A2: - ¿Por qué empiezan por lo difícil, de lo complejo a lo simple?

P: - Porque esta situación se presenta como la más sencilla, porque se puede realizar apelando a cualquiera de las dos cosas que él podría hacer. Si él fuera capaz de establecer la relación numérica entre lo más chico y lo más grande, entre lo más largo y lo más corto, y demás, lo puede poner correctamente. Y si no puede hacer eso, lo puede resolver indirectamente. Entonces pone el primer palito y empieza a alinear palitos y lo resuelve espontáneamente de la manera correcta, logra dos caminos de la misma longitud porque los caminos son rectos. Es un camino que no tiene complicación.

A2: - ¿Pero por qué empiezan por lo complejo?

P: - Empiezan por lo complejo bajo la hipótesis, que me parece acertada, de que el motor del progreso cognitivo, es un cierto conflicto, y que en esta situación no hay conflicto. Y por el contrario, en esta situación simple en la que no hay conflicto, se convierte en conflictiva cuando se presenta después de esta y después de esta. Porque acá el niño empieza a preguntarse cómo es posible que cinco valga más que siete y empieza a construir las longitudes, lo que le permite volver a retomar acá, empezar a resolver estas dos cuestiones ¿sí?. Este problema planteado al principio no habría llevado a considerar las longitudes diferentes de los palitos grandes de los pequeños, porque no hacía falta llegar a esa parte del problema, alcanza con equiparar los dos extremos. Dicho de otro modo, en lugar de responder a "la cuestión americana", empezando por acá y después viendo si sobre esto se puede montar algo más complejo, ya por decisión de la investigación se parte de lo que se considera como lo más complejo, para llegar a lo más simple, en el terreno de lo más simple plantear lo más simple, y con esta base volver a lo más complejo. Si el camino es un camino de ida y de vuelta, de lo más complejo a lo más simple y de lo más simple a lo más complejo.

A: - ¿Es posible que la conservación de sustancia, por ejemplo en el caso de las plastilinas se pudiese también, digamos, son chicos más chiquitos, pero es posible que se pudiese también, en lugar de ponerlos con dos plastilinas iguales, empezar con una aplastada, y otra media gordita?

P: - El problema que vos expresás, con una achatada y otra gordita, no estás partiendo de la igualdad inicial y no hay modo entonces de medir a partir de c) el problema de la conservación.

A: - (intervención inaudible)

A: - Ahora ¿es lo mismo decirle al chico que 5 es igual a 7?

P: - Es una relación que descubre en el desarrollo de la experiencia.

A: - Ah! Había entendido que empezabas diciéndole eso.

P: - No. Esta relación no se da, se espera que se resuelva en el curso de la experiencia. La pregunta que vos hacés de todos modos es interesante en este sentido, la pregunta en la que hacés referencia al parcial. Más de una respuesta de la tercera situación del conflicto cognitivo, planteaba que hay. se acuerdan del caso de Ale, que se supone que era conservador, se acuerdan que Ale al principio dice que no sabe si es la misma cantidad, menos cantidad, qué sé yo. Y muchos ponen esto como que a pesar de que es conservador duda. No es que dude, no tiene de dónde agarrarse para decir que es la misma cantidad, porque el agua no sale de un vaso y se vuelca a otro, sino que sale de una botella que él no ve. ¿Se entiende lo que digo? La igualdad inicial no está establecida. (Los alumnos asienten con la cabeza y murmuran aprobando) Es como si a ustedes se les diera una bolita y un chorizo y les piden que digan si es lo mismo. El lo que dice es: yo no sé si es lo mismo, la verdad que tendría que ver, puede haber más, puede haber menos, tengo que mirar. No es que a pesar de ser conservador duda de la igualdad inicial. No está establecida la igualdad inicial.

A2: - ¿Entonces aprende de la experiencia?

P: - ¿Cómo?

A2: - Que entonces ahí sí aprende de la experiencia.

P: - ¿Quién?

A2: - Es decir, algo no sabe, cuando le ponen la botella y los vasos, por esa experiencia justamente es que hay igualdad.

P: - Pero es que no hay igualdad. La igualdad se crea en el momento en que vos volcaste en los vasos. No hay una igualdad inicial. No es que aprende la igualdad. Se crea en el transcurso de la experiencia. Como no hay igualdad entre el chorizo y la bolita, se crea la igualdad cuando vos los ponés iguales ¿sí? y después los ve iguales. Algunos consideran que en el interrogatorio clínico del punto 2, la respuesta primera de la nena que es algo así como: "esperaté un poquito, deben ser iguales", que es una respuesta no conservadora, lo que deberíamos estar haciendo es establecer un punto de partida. Sino establecés eso, la prueba de conservación no tiene sentido. Es distinto lo que pasa en este caso, porque se intenta favorecer una cierta conservación, que es la de

longitudes sobre otra que es la numérica. Entonces la igualdad inicial no hace falta establecerla, sino que le piden que haga, le piden que haga dos caminos iguales. Y para que entienda la relación entre dos caminos se va a poner el esquema numérico, pero es otro tipo de prueba, donde la igualdad inicial no está dada sino que se construye en el curso de la experiencia. No tendría sentido en el curso de una sola noción de conservación. Si tiene sentido si vos ... pero no cuando no tengo. Y tanto el interrogatorio clínico del parcial, como el interrogatorio clínico que vimos, la igualdad inicial hay que establecerla primero. Y las dudas no son dudas, son legítimas preguntas acerca de si hay la misma cantidad de plastilina, y la misma cantidad de agua.

A: - Ahora, en el segundo punto, si yo digo, la achato un poquito más, la achata, y dice: bueno, ahora si son iguales.

F: - Esta bien. Eso es otra discusión. Eso ya es otra discusión.

A: - A mi me movió eso, porque digo, cómo al achatarla entonces...

F: - Probablemente una haya quedado medio varada, la otra habrá quedado más así, las pone iguales y le parecen iguales. Porque no tiene la misma forma. (Varios alumnos hacen comentarios entre ellos). Pero partís de la igualdad inicial, entonces después es independiente de un problema perceptivo. Ahí el apoyo para la igualdad es la percepción.

A: - Ah...

F: - Si yo no percibo que es igual, todo el planteo no tiene sentido, ahora una vez que partí de una igualdad, la defiendo. Una vez que partí de una igualdad, hagas lo que hagas, esto es lo mismo ¿sí?

A: - Claro.

F: - Volviendo a lo nuestro...

A2: - Una pregunta ¿esto es una situación de aprendizaje?

F: - Podría tomarse como tal.

A2: - ¿Cuándo se efectuaría el aprendizaje? ¿Cuándo resuelve, cuando hace los dos caminos, de la misma longitud o cuándo vuelve y se da cuenta que no es el caso a)?

F: - Aca. Cuando se da cuenta que acá no construyó dos caminos con la misma longitud, sino en este caso dos caminos con el mismo límite y en este caso dos caminos con la misma cantidad, pero en ningún caso con la misma longitud, entonces utiliza la relación numérica para resolver estos problemas. Que es lo que

al principio no había hecho, dicho de otro modo, planteado el problema de longitudes, el chico lo que no hacía espontáneamente era apelar al esquema numérico para resolver el problema. Y lo que logra la experiencia es que el chico se apoye en el esquema numérico para resolver el problema. En ese sentido decimos que hay aprendizaje. Algo que al comienzo no hacía, que lo comienza a hacer al final, y uno podría pensar que la experiencia estuvo diseñada para que aprendiera la estructura del esquema numérico para resolver estos problemas. Otro tema interesante de la experiencia que va en el problema de lo complejo a lo simple... es el tipo de intervención del experimentador. Ya no estamos en la etapa dos, en la que se suministraba al niño información...

A: - ¿Pero hay equivalencia? ¿El 5 es equivalente al 7?

F: - No. ¿El 5 es equivalente al 7?, no. Que cinco varillitas de cierta longitud son equivalentes a siete varillitas de otra longitud...

A: - Por eso.

F: - No que el 5 es igual al 7.

A: - No, no.

A: - Una vez que establece que 5 es igual a 7, o sea, le den la forma que le den, él lo va a poner de cualquier manera.

F: - Exactamente, pero el pasaje por acá tiene que ver con que se construya la equivalencia, de modo de utilizarla para entender el problema de la longitud. Porque la idea acá es que los factores perceptivos son tan fuertes que hacen que se quiebre la cuestión de las longitudes, entonces, la idea es poder ofrecerle un anclaje en un conocimiento que ya tiene para después poder usarlo en función de otro conocimiento que no tiene. Entonces después sí, lo que se entiende como progreso es la respuesta correcta a estas preguntas, ya no por un problema de, apoyado en un problema del esquema numérico, pero tal como decís vos, independientemente que cómo se presente la cuestión de los palitos, aunque lo cierre sobre sí mismo y demás, él puede construir la noción de longitud con independencia. ¿Está?

A: - ¿El chico aprende cuando acepta que lo que hizo está mal, o cuando logra resolver el problema? Eso es lo que yo quiero saber.

F: - Mirá, es una discusión compleja.

A: - Porque por ahí el chico no sabe cómo resolver el problema, no sabe cómo juntar las siete barritas para hacer el camino, porque por ahí la sexta está mal. ¿Entonces se toma que está mal o que lo puede resolver?

F: - Precisamente acá es donde yo apuntaba al lugar del experimentador. (Escribe en el pizarrón, agregando a lo anterior sin borrar nada)

- 1 conoc. previo
- 2 complejo/simple
- 3 experimentador

El experimentador no dice ni que está bien, ni que está mal. Lo que hace es ofrecerle en el curso de la experiencia una situación de comparación, apoyada en el conocimiento que ya tiene para que él mismo llegue a la conclusión de que acá hay un error. ¿Se entiende? No dice si está bien o está mal. Acepta esta respuesta como se acepta la respuesta de no conservación en una entrevista de conservación. La acepta. La experiencia continúa hasta que llegamos a este asunto en el que se trabaja generando, tanto acá, acá se trabaja con el conflicto numérico, topológico, basado en el conocimiento que tiene, no se le dice está bien o está mal. Se le hace ver las distintas respuestas que produce cuando contesta con un esquema y por otro esquema. No se le da información de si está bien, o está mal. Sino que se diseña la experiencia de tal modo que, bajo un estudio muy cuidadoso y ahí Inhelder cuenta con todo detalle todas las pruebas que hicieron para poder llegar a la mejor formulación de la experiencia, bajo la idea de poder producir un conflicto entre el conocimiento previo que el sujeto tiene y el nuevo problema que se le ha planteado. Esta es la idea. No decir si está bien o está mal.

A: - Pero la pregunta inicial es si puede acelerar el aprendizaje. ¿Cómo yo se si el chico aprendió o no?

F: - En principio, sí.

A: - Si el experimento dice que el 65% aprendió, ahora ese 65% ¿aprendió que estaba mal o aprendió a resolver?

F: - Aprendió a resolver correctamente el problema.

A: - Ah...

F: - El tema es que para resolver correctamente el problema, por la propia lógica del experiencia, es necesario que él pueda descubrir en qué punto se cometió el error. A diferencia de las experiencias que vimos la vez pasada, donde lo que se hacia era demostrarle con un aparatito se equivocaba. Decirle te equivocaste. Así el aprende a contestar la respuesta correcta. Lo que no significa que haya entendido y por tanto que pueda transferir. (y dirigiéndose a una alumna que levantó la mano) Un segundito. Cuando se aplican posttest, ya fuera de la situación de indagación y aplicados a otros caminos, otros recorridos y otras longitudes, también lo puede realizar correctamente. Que no es lo que pasaba con la experiencia. ¿Se

acuerdan? con los frasquitos de diferentes longitudes y diferentes anchos. Acá se daba información correcta o incorrecta, se daba el aparato ¿sí? Lo que se veía con esto era que el sujeto usaba la información correcta o incorrecta para construir una respuesta puntual correcta, pero llevado a otras situaciones esto no se sostenía y se volvían a cometer los mismos errores. En este caso lo que se establece es que el 65% que decimos que progresa, este progreso que muestra en el curso de esta experiencia, después en otro contexto de indagación similar a este, sigue conservando el progreso que consiguió, sea este cuál fuere.

A: - Se puede decir que aprendió.

A: - Pero no se puede acelerar el aprendizaje

A: - Lo que yo decía era que él no lo toma como error, pero que es suficiente, yo creo. El se da cuenta, cuando él necesita volver, se da cuenta que hay algo que no está cerrado, que él necesita cerrar, pero no lo toma como un error.

(18:15 hs.)

F: - No sé, para eso habría que ver protocolos de entrevistas. Lo que ellos interpretan es que el sujeto sólo toma conciencia del conflicto durante el transcurso de la experiencia, se le van planteando los problemas. Y en este sentido, la peculiaridad de la experiencia y la intervención del experimentador es que está diseñada la experiencia de modo tal, que el conflicto se haga visible por un lado, y de otro lado, el experimentador no da ningún otro tipo de información correcta o incorrecta, sino que interviene formulando preguntas que permitan poner en conflicto la forma que tiene el sujeto de resolver el problema. Lo que se demuestra también con el 35% que no resuelve las cosas mejor, es que tampoco se puede garantizar el aprendizaje, por muy cuidadosamente que sea diseñada la experiencia. Pero de todos modos el 65% autorizaría la conclusión que decía recién... no me acuerdo tu nombre (la alumna dice su nombre), que es que se puede acelerar el aprendizaje de las estructuras. (Sorpresa de los alumnos) Piaget dijo las dos cosas, que no y que sí. En algún momento dijo que no, y en algún momento dijo que sí. En el artículo que yo les recomendaba de Duckworth, Duckworth trae citas de Piaget que acepta que es posible acelerar el desarrollo de las estructuras, pero sólo en este sentido. Lo que pasó que después, en relación con todos los esfuerzos por convertir el resultado de estas experiencias en programas sistemáticos para acelerar el desarrollo es que sale a decir: esta pregunta no tiene sentido, la cuestión americana no tiene sentido. Dejen de preocuparse por lo único que el sujeto aprende espontáneamente y ocúpense de otra cosa. ¿Sí? Ahora, puede decirse que sí, que esto es posible. Lo que es discutible es si con esto estamos resolviendo el problema, que era el problema de los que estaban en la conferencia americana, que era el problema de cómo armar mejores planes de estudio, si con esto contestamos

al problema de la instrucción. Este es un problema completamente, completamente distinto, respecto del cual, la respuesta al dilema que plantea Duckworth "o se lo enseñamos muy pronto y no pueden aprenderlo o muy tarde y ya lo saben", es la misma que diría en definitiva Piaget: dejen de preocuparse por aquello que la investigación ha demostrado que es de aprendizaje espontáneo y hagamos preguntas por el problema de la instrucción, que es otro problema completamente distinto. ¿Y esto por qué? (Y dirigiéndose a una alumna) Si, a ver, dale.

A: - Pero si se podría tomar la idea de que cuanto más contenido que provoquen conflicto que tengan en cuenta saberes o capacidades anteriores de los pibes, ¿puede ser que sea una situación facilitadora del aprendizaje? Es una aclaración por ahí un poco...

P: - Se ha intentado analizar. De hecho Castorina y compañía lo hacen en este artículo. Se ha intentado analizar este tipo de características y otras de la experiencia con el afán de sugerir características que podría tener una situación educativa que pudiera llegar a favorecer un aprendizaje de este tipo. Entonces, hace recomendación respecto del rol que deben tener los pibes, del problema de garantizar la comprensión y no la respuesta mecánica, de revalorizar el error, etc., etc., lo que uno tiende a pensar con cierta legitimidad es que estos problemas los vamos a poder plantear mejor más adelante, cuando analicemos específicamente las características peculiares que tiene la instrucción. Una de las características peculiares es que estos no son contenidos de la enseñanza. Suele ser contenido de la enseñanza otro tipo de cosa, por ejemplo, cómo hacer que un sujeto se alfabetice, o cómo hacer que un sujeto entienda algo así como períodos de la historia nacional. Y la relación que interesa establecer acá, es que cualquier cosa que se haya utilizado para enseñar o aprender estructuras, estructuras cognitivas con cosas que se pueden hacer para enseñar información. Que es algo distinto. ¿Se entiende lo que digo? Si estos fueran los contenidos escolares, la preocupación histórica de Piaget habría sido cómo hago para que sean conservadores, nunca lo han conseguido, y estas experiencias demuestran cómo se puede hacer. Entonces yo diría ¡chau!, tenemos el modelo educativo. Esto no fue nunca de contenidos escolares. El problema de la escuela sigue siendo otra historia.

A: - ¿Y qué, la solución que por ejemplo de las estructuras, no se puede derivar de este tipo de experiencias?

P: - No, no de este tipo de experiencia. Ahora vamos a ver, si me dan diez minutos vamos a llegar a esto, pero no de este tipo de experiencia. Si (le da la palabra a una alumna).

A: - No que a mi me parece que lo que vos estás planteando, que sería una situación para trasladar a la escuela, apoyada

el aprendizaje y desarrollo de acuerdo a las aptitudes ¿sí?
Sobre las nociones ...

A: - ¿Que no bastan...?

P: - Lo que se demuestra con la repetición es que lo que se aprende es contenido pero no forma, o sea que el aprendizaje que se produce por repetición, por refuerzo y demás es medido como se hacía antes de.... el aprendizaje no impacta en el desarrollo. Porque lo que tenemos no es una modificación estructural. Dicho de otro modo en la etapa 2...

A: - ¿Pero es que en determinado tiempo el impacto ahí tiende a la repetición y no aprende nada?

P: - Y justamente aprende... Aprende contenidos pero no formas. Aprende ciertas cosas y no haber encontrado que es una lógica y entonces cuando le planteás un problema del mismo tipo con otra opción, otro material, no lo puede resolver.

A: - ¿Cuando uno le hace una pregunta abarcativa? No es el mismo tipo de aprendizaje del que estamos hablando.

P: - No es que se tiene que enseñar como algo rígido sino como algo que él quiere, tiene un por qué, tiene una base. Y en base a lo que vos sacás de las situaciones problemáticas que si les da... no lo podés hacer... Concretamente, lejos todavía de los problemas que se discutieron - hasta acá yo puedo coincidir con vos. El problema de Piaget no es el aprendizaje significativo ni el tipo de nociones escolares. Su problema es el aprendizaje que podríamos denominar estructural, esto es el desarrollo como haya para que un sujeto desarrolle, por ejemplo, la noción de conservación, de conservación de las longitudes. Apoyándome en la noción de conservación numérica es otro problema. Lo que se muestra en este caso, el de los frasquitos, mostrándole los aparatitos, es que por repetición y por refuerzo se llega a contestar correctamente las preguntas, pero replanteándole otro problema similar con otro material y otro espacio no lo puede resolver. Como lo que le interesa a Piaget no es cada problema puntual como lo que el sujeto puede resolver sino el problema de conjunto que es el problema de las estructuras, lo que dice Piaget o las investigaciones es que el tipo de aprendizaje que se produce acá que es aprendizaje de contenido y no de formas no impacta en el desarrollo, no logra aprendizaje estructural, logrará otro tipo de aprendizaje pero eso no le preocupa.

A: - ¿Te puedo hacer una pregunta? ¿Piaget define todas estas estructuras porque no específicamente pero por ejemplo, la noción de conservación está cerrado eso? ¿Pero hay...?

P: - Debe haber. Hay. Está todo... no está todo, pero de hecho sobre lo que trabajó fueron las categorías de pensamiento producido por los científicos, no sobre otro tipo, no está

todo pero: causalidad, tiempo, espacio y demás tiene que ver con estas categorías de pensamiento producidas por el sujeto, no cualquiera, tampoco todas. Dicho de otro modo, si lo que vos me preguntás es: ¿un niño puede ser caracterizado por la suma de las estructuras que indagó Piaget? No.

A: - No, no es la suma. Lo que yo pregunto es esto: digamos, el aprendizaje específico de casa cosa no es lo que estudió Piaget, si el aprendizaje estructural, lo general.

P: - Si la construcción de estructuras, el aprendizaje lo podemos trabajar pero él elaboró la construcción espontánea.

A: - Estas estructuras... digamos no son millones...

P: - No, son unas pocas.

A: - Esto es lo que yo me pregunto.

P: - El elaboró una lista cerrada de estructuras, lo que uno tendría que distinguir es que no todo conocimiento humano se define a nivel estructural, acabamos de decir que si a todos nos tomaran las mismas pruebas estaríamos en el mismo nivel estructural y no sabemos lo mismo, porque de lo que seguro no está dotado es que el conocimiento que el sujeto puede construir en el transcurso de la historia, se reduce a nivel estructural. Eso ni los piagetianos lo dicen. El problema es pensar que unas explicaciones construidas para explicar precisamente la construcción de estructuras, yo puedo adotar el problema de cualquier construcción cognitiva. Esto es ilegítimo.

A: - Yo no me preocupo por trabajar con el aprendizaje acabado pero sin...

P: - Ni si quisiera del todo, yo te diría al revés. Saber el nivel estructural del sujeto no me dice absolutamente nada respecto de lo que sabe... temático, sino puede llegar a decir determinadas cosas sobre cómo las aborde, algunas cosas son los problemas que puede llegar a entender y los que no. Pero concretamente de lo que se sabe de un determinado campo depende de un conjunto de información que no se reduce a las estructuras, no hay nada, por ejemplo: en la conservación del número que me diga absolutamente nada acerca de los mecanismos de la división. Y lo dijo en términos burdos y no tanto porque así se pensó durante mucho tiempo la enseñanza de la matemática. Hasta que el niño no construye la noción de número no se le puede enseñar nada de matemática, porque ésta no puede ser aprendida y por el contrario, una vez que el concepto de número es construido, todo lo demás vendrá casi por añadidura. Eso es un error, porque es otro nivel de conocimiento, depende de la información frente a los problemas puntuales, no se puede reducir a nivel estructural. Lo que Piaget dice es la manera en que el sujeto razona, si puede

compensar una transformación, si puede reemplazar una transformación por otra, si puede buscar el modo de llegar al punto de partida, no me dice absolutamente nada sobre si puede resolver un problema aritmético en la vida cotidiana. Son niveles de pensamiento diferentes.

A: - ¿Por qué el conductismo tuvo tanto éxito en EEUU sobre las prácticas de enseñanza? O sea... durante muchísimas décadas... respecto a la enseñanza norteamericana, no creo que haya sido, no sé si fue mejor o mala, es decir, no creo que durante décadas las personas no hayan aprendido por repetición y refuerzo cosas escolares.

P: - Volvemos al problema de la semana pasada, por lo menos en el práctico nuestro, de cómo se le enseña a una persona un tipo de objetivos. Una cosa es enseñar a una persona repitiendo, practicando y entrenando, y otra es que yo pueda explicar que aprendió así. Dicho de otro modo, por ahí vos estás aprendiendo sólo porque interiorás la secuencia de la cadena... que impacta en algún nivel de condicionamiento previo que vos tenés, y por esto vos llegás a entender algunas cosas que yo digo, por ahí es así...

A: - Por ahí él llegó a alguna conclusión yo tampoco puedo decir que un chico aprendió por secuencia.

P: - El problema que hay con el tema de la estructura es que es muy difícil probar si algo se aprende o no se aprende por equilibración. En realidad es muy difícil para cualquier teoría de aprendizaje probar nada ¿Y esto por qué? Porque cualquier intento de explicar como un sujeto aprende produce una cierta reducción del campo de lo que se aprende que no alcanza para explicar todo y allí puede explicarse el nivel estructural y no puede ver entonces el aprendizaje de conceptos. Por ahí Ausubel explica el aprendizaje de hábitos... Creo que... No hay una respuesta unívoca, creo que no hay una respuesta única que provenga de la teoría que no fue generada en si misma para contestar estas preguntas. Lo cierto es que en la Psicología Genética, podés encontrar este tipo de investigaciones que apuntan al nivel estructural pero que no apuntan a cosas más vinculadas con la vida escolar, como el aprendizaje de información, aprendizaje de conceptos... Nos pueden ser útiles si entendemos que su explicación general del mecanismo cognitivo es relativamente válido. Lo que busca son formas de entender cómo se vinculan el aprendizaje cognitivo con ese aprendizaje de información. Pero no se puede explicar...

A: - ... con los resultados.

P: - Si. Al mismo tiempo, lo discutiremos mas adelante, si los resultados se pueden seguir buscando en situaciones experimentales que no contemplan las especificidades del

aprendizaje en el salón de clases. Probablemente una cosa es la teoría como teoría, que le puede seguir interesando un problema abstraído de contextos escolares específicos, y otra cosa es que eso tenga interés de problema de contenidos educativos. Probablemente, para que tenga interés educativo, será necesario que cada vez más se incorpore el problema de la especificidad en la escuela. Dicho de otro modo, en lugar de llevar a un pibe a un laboratorio o en un escritorio de una directora, no importe fuera del contexto del trabajo escolar para preguntarle cosas de nociones que no tienen estrecha relación aparente con el contenido escolar. Probablemente hace falta, y de hecho se está produciendo un giro muy fuerte con problemas que tengan que ver con la mirada escolar, si la teoría aspira a explicar, pero sino, no importa, si se intenta cada vez más meterse en problemas educativos, me parece que tendrá que buscar cada vez más, esta es una opinión completamente personal, un modo de indagación que contemple la especificidad de los mecanismos que se ponen en juego en la escuela. ¿Qué quiere decir esto? Lo veremos más adelante, pero de momento creo que toda esta discusión que hemos tenido ahora nos ha servido para entender en qué sentido la teoría genética del aprendizaje es una teoría especial, en qué sentido... no se preocupaba por este tipo de problemas, por querer trasladar los problemas del ámbito educativo sino los problemas de la teoría epistemológica, y en qué sentido por lo tanto puede estar viciada de nulidad. Y digo esto, es un poco fuerte, pero después lo voy a relativizar, para discutir el problema esencial (?), porque no contempla todos los factores que están en juego en el ámbito escolar. Entonces ésta puede ser completamente ilegítima. Una aplicación didáctica utilizarla para dar o pretender entender cien por ciento cómo se produce el aprendizaje en la escuela. Porque no integra conceptos para explicar esto, porque no es su problema. Si quiere convertir éste en su problema deberá seguramente desarrollar otros conceptos específicos, que por ahí no tiene o comienza apenas a desarrollar. Aquí entonces el problema de la crítica empírica y la crítica teórica.

A: - Esta experiencia serviría para probar que en ciertos casos, teniendo en cuenta el desarrollo del sujeto, que teniendo... se puede llegar en ciertos casos a acelerar el desarrollo?

R: - A acelerar el desarrollo no en el sentido descripto, no desde el aprendizaje de contenidos sino desde el aprendizaje funcional.

A: - ¿Antes o después del proceso natural?

R: - Antes o después. No sabemos. El aprendizaje producido de todos modos, pero pongamos que si lo podemos adjudicar a la experiencia. Estos sujetos han logrado este nivel de desarrollo gracias al tipo de experiencia en que se metieron.

A: - Ahora, en el texto de Castorina, creo, no decía que no era lo más correcto decir que se acelera el desarrollo, sino de la maximización.

P: - El concepto de aceleración es un concepto que en principio no tendría límites. ¿En qué sentido? Yo puedo pensar en un sentido muy secuencialista, en que si pude producir un cambio de acá a acá, y después con otra hablando de acá a acá, y así secuencialmente, expando ilimitadamente la estructura del desarrollo del chico ¿sí?. Lo que me dice es ¡ajo! Es que esto que pasó acá se explica en buena medida por la situación, pero en buena medida por el reconocimiento que le dio el sujeto ¿sí?

A: - ¿Cuando más se avanza... más ...?

D: - Yo lo que diría es que no hay nada parecido a experimentos que demuestren que se puede acelerar el cambio de las estructuras en el sentido de, más que nada, cambiar del operatorio concreto al formal. De lo que sí se habla de maximizar en el sentido de que apoyados en el conocimiento previo del sujeto, que es un cierto conocimiento del nivel estructural, yo puedo trabajar sobre erosiones que sean estructuralmente solidarias con las que figuran como conocimiento previo del sujeto, pero dentro de un cierto esquema de conjunto que sigue manteniendo. Es la idea que las estructuras marcan el límite de lo que el sujeto puede llegar a conocer. Esta aceleración para acertar debería ser limitada. Si yo puedo garantizar que exteriormente yo armo una secuencia que produce un cambio estructural, tendría que poderse, en teoría, armar una secuencia que produjera cambio estructural indefinidamente, y esto no se ha probado. Lo que se ha probado es que dentro de un nivel estructural ¿sí?, lo que se puede lograr es que se maximice el conocimiento del que se dispone para trasladar a otras funciones, a otros campos sin ayuda ¿sí?

A: - ¿Es la zona de desarrollo próximo de Vygotsky?

P: - No, no en principio (se ríe), pero sí es explicable desde ese lugar.

A: - ¿O sea que se maximice esa estructura sin pasar a otra?

P: - Estructura como sistema de conjunto ¿sí?, y como sistema de conjunto, como bastilla de estructura, de sustancia. La idea es poder utilizar cierto conocimiento estructural para producir otra estructura de lo que uno podría llamar el mismo nivel operatorio básico, solo que yo pueda acelerar el operatorio, que teóricamente, si hablamos de aceleración sería posible. Sería posible que yo externamente dijera una secuencia que me permita favorecer el campo operatorio, pero esto no está realizado.

A: - No puede explicar también como un conocimiento necesita de un conocimiento previo, el siguiente... necesita de los anteriores y así. Como un chico de tres años, no puede adquirir el nivel formal porque necesita de todos los conocimientos previos.

F: - Aquí vamos al problema de la crítica empírica. (Borra el pizarrón y escribe lo siguiente)

1 crítica empírica: inútil combate

conoc
previo

El problema de la crítica empírica es que tanto las experiencias más complejas de conductistas en respuesta a Piaget, como las más complejas de Ginebra en respuesta a los conductistas, son experiencias que admiten más de un tipo de explicación. En este sentido se convierten en experiencias cruciales. Forzando argumentos, yo podría llegar a pensar con un complejo nivel de secuenciación del aprendizaje de ciertas nociones, yo podría explicar lo que sucede en la experiencia que acabamos de contar. Cuando hablamos de crítica empírica, lo que estamos diciendo es que una teoría podría llegar a ser criticable si los hechos la contradijeran seriamente ¿sí? Las investigaciones piagetianas confirman las tesis piagetianas, pero no necesariamente disconfirman otras tesis. Entonces pueden ser explicadas desde otros marcos teóricos, por ejemplo, Zona de Desarrollo Próximo. Habría que explorarlo desde la posibilidad, pero es una alternativa.

A: - También se podría decir lo que vos explicaste antes: de que había un chico que aprendió por el andamiaje que le dio el experimentador...

A: - Pero sin embargo, las discusiones que se hacen. Yo me acuerdo del texto de Piaget, o sea que por parte de los dos había fuertes dependencias teóricas y los dos se critican entre ellos y había una base por la que se critica.

(18:50 hs.)

F: - Hay una base que no es necesariamente teórica, ahora vamos a ir a un ejemplo en donde... necesidad empírica... ahora vamos a ir a un ejemplo de teoría... El problema es que vos podés tener varios niveles de crítica en una teoría. Una es la crítica empírica ¿sí?, es encontrar, por ejemplo en este caso, un ejemplo del aprendizaje de ciertas estructuras que no fuera explicable genéticamente, que no fuera explicable por la teoría genética ¿sí? A la inversa, la teoría genética debería encontrar inequívocamente formas de explicar que no fueran explicables por medio de las posiciones secuencialistas, conductistas y demás, que estamos englobando en una categoría

comun. cosas que además son muy diversas. Carretero habla por ahí de un único espacio, es como una discusión estéril lo que se produce entre unos y otros. Porque el nivel absolutamente empírico de cómo resolveríamos el problema de demostrar... no se puede resolver. Como decíamos recién, la pregunta americana ¿se puede descomponer las estructuras en partes pequeñas de modo de que encauchadas las partes pequeñas se pueda favorecer el aprendizaje de estructura mayor? Nunca podría la Psicología Genética... tampoco aceptaría. Aquí tenés un problema metodológico ¿sí?, es decir, metodológicamente nunca lo indagaría de esa manera, con lo cual se está indagando otros problemas, otro tipo de incompatibilidad. Para los americanos, el indicio de desarrollo o de aprendizaje era que el sujeto pudiera descargar frente a problemas ¿sí?. En este sentido habíamos visto con la experiencia de los frasquitos y demás, que el sujeto puede en algún momento dado dar respuestas correctas pero que éste no es el criterio piagetiano para decidir sobre el aprendizaje.

A: - Habla de la especificación, habla de los argumentos.

P: - Habla de los argumentos, de los problemas de la transitividad, otros contextos, otros materiales ¿sí?. Y en este sentido no aceptaría los mismos datos como probatorios del aprendizaje. Con lo cual el problema del inútil combate viene dado por algo así como que es muy difícil que se pongan de acuerdo hasta con la discusión del mismo problema, con métodos más o menos análogos y llevando respuestas que se puedan interpretar del mismo modo. Entonces cada uno obtiene sus respuestas a sus problemas con sus métodos y el otro cuando no puede explicar lo que encontró con los conceptos de otra teoría. Entonces es una cosa difícil de saldar. A nivel empírico, digámoslo más sencillamente, los paradigmas o los esquemas o sistemas teóricos de partida son tan distintos que se hace muy difícil encontrar una experiencia crucial de esas que sirven para confirmar o refutar el otro. Es muy difícil porque son problemas muy distintos ¿se entiende esto? Entonces, por un lado, la crítica empírica ustedes van a leer un artículo que dice que la verdad no hay razones de peso para apoyar la tesis piagetiana sobre aprendizaje, ni la tesis conductista, ni ninguna otra tesis de manera definitiva, que den cuenta del tema del aprendizaje. A nivel empírico, puede ser que todavía los datos puedan ser interpretados de diversos modos por todos niveles. Lo que significaría que no se ha encontrado una única explicación que pueda unificar todo lo que se encuentra a nivel de la base empírica ¿sí? Segundo tipo de crítica, la crítica teórica, les estoy poniendo tipos de crítica tomadas por Castorina, es decir, no estamos importando de otras disciplinas, sino que estamos aceptando los mismos criterios que la misma disciplina científica se da para el análisis. Críticas teóricas por ejemplo... todo el aparato teórico. Tomar uno de ellas, Fodor plantea un problema metodológico muy interesante. (Va completando en el pizarrón)

1 crítica empírica: inútil combate

conoc
previo

2 crítica teórica

FODOR

Que es cómo se explica que una estructura de mayor nivel de complejidad se origine en una estructura de menor nivel de complejidad. Y acuérdense de los estudios que indican: que cada estadio se explica por el anterior, lo contiene y supera. Y en realidad, de las contradicciones que uno encuentra en el final de cierto nivel estructural uno puede encontrar el punto de partida para la construcción de teoría estructural ¿sí?, que es la idea de las muñecas rusas ¿sí?. Cómo puedo explicar algo así, cómo de una muñeca más pequeña sale una más grande. Esto que parece una gansada en términos de los teóricos es: cómo explico que una estructura de mayor nivel de complejidad tenga origen en una estructura de menor nivel de complejidad. Piensen en una estructura capaz de abarcar menor nivel de problemas, menos abarcativa, menos estable y en otra estructura más abarcativa, más estable, capaz de abarcar mayor cantidad de problemas. ¿Cómo explica esto? ¿Quién sabe? Lo que dice Fodor es: hay dos alternativas. Una es la incidencia del afuera. Lo que en realidad hace que esta estructura estalle es que le vienen otros de afuera ¿sí?, que los desestabiliza, genera problemas y a partir de allí se empiezan nuevas construcciones. A partir de allí lo que no se explica mucho es la universalidad que Piaget pretende encontrar para las estructuras. Ya no entre estructuras, sino en la misma estructura. Cómo se explica si un medio social es completamente diferente de otro, si mi contexto histórico ha sido distinto para el preoperatorio, digamos. ¿Cómo se explica que para contextos diferentes las estructuras sean las mismas? Lo que dice Fodor es: ¿A...? (pregunta inaudible)

A: - ¿Lo puede decir?

P: - Si claro.

A: - Es innato.

P: - Exacto, que es un problema de despliegue y que en realidad todo lo que sea teoría estructural piagetiana lo que hace es enfatizar sin que Piaget de cuenta la tesis innatista ¿sí?

A: - Entonces, él... estructura... para la ciencia que quiere hacer Piaget teoría paralela del avance de las ciencias.

P: - ¿En qué sentido? ¿A ver?

A: - La incidencia de la ... las estructuras de, uno avance o base, las ciencias en la... no puede probar... de la ciencias

sino los externos a la ciencia y si es innata, bueno.

P: - Uno puede contestar acá con la famosa tesis de la interacción, digamos, Piaget no dice que esto es un papel, al contrario dice que todo un papel. Lo que es cierto, que es complicado entender, es si es que sostenemos la tesis de la universalidad de las estructuras, por lo menos dentro del estrecho marco de la amplitud donde nos movemos, es cierto que es difícil explicar por qué frente a semejante vacío cultural yo encuentro cierta universalidad. Pero acá, lo que hay que discutir es si es cierto que yo encuentro esa universalidad aún dentro del estrecho marco de la cultura donde yo me muevo. Estos son problemas que no están definitivamente resueltos, pero que sirven para repensar desde otro lugar algunos de los temas de las Unidades I, II y V. También de la III. Y que no tenía sentido plantear el problema de cómo se aprende ¿sí? Uno podría decir, apelando todavía, sofisticando un poco más la tesis interaccionista, que es la que hace Piaget cuando hace la laboriosa construcción que es la fioura de la investigación. Piaget es una cosa cambio de ciencias sujeto.. Para mí este problema sigue pendiente y habría que explicarlo. Lo que pasó, dice Vygotsky, es que lo que acá no puede hacer solo en algún momento, en éste lo puede hacer con ayuda. Esto es la zona de desarrollo próximo. Lo que me dice la zona de desarrollo próximo es que lo que el sujeto puede hacer con ayuda, con andamiaje, con ayuda de otro, más adelante lo podrá hacer solo. Pero entonces el cambio no está explicado como un cambio que se despliega, sino como un cambio en el que interviene muchísimo el afuera ¿sí? Interviene como un factor explicativo, ya no como conflicto cognitivo. No como una cosa mucho más micro que vimos en la Unidad anterior, sino como mecanismo fundante del desarrollo. Pero eso lo vamos a ver la semana que viene. Vygotsky dice que lejos de que el aprendizaje se subordine al desarrollo, por el contrario, lo que hoy te enseñan a hacer con ayuda, mañana puedes hacerlo solo. Punto. Esto lo dejo acá...

A: - ¿...?

P: - Que sean inconvenientes depende de la crítica empírica. Lo demás es teoría. Esa es otra discusión. Vamos a seguirlo la clase próxima.

Entrevista final a la Profesora.

E: - Necesitamos saber un poquito si pudiste dar la clase como esperabas.

P: - Sí. Pude dar la clase como esperaba, ahorrándome dos o tres experiencias que quería contar porque no daba el tiempo. Pero sí, creo que sí.

E: - ¿Las interacciones de los chicos?

P: - Me da la impresión que entienden los problemas. Sino, me lo dicen. Creo que estamos en un punto crucial de la materia que hace que tengamos que dejar algunos problemas deliberadamente abiertos hasta que hayan penetrado bien en la teoría, hasta el primer parcial, y que ahora empezaron a cuestionar, pero me parece que está bien.

E: - Me parece que sigue costando diferenciar todavía que una cosa es aprender y otra enseñar, igual que en la clase pasada.

P: - Absolutamente. Por eso antes trabajamos en una sola unidad la práctica educativa y ahora decidimos distinguirlo bien para después tomar el problema del aprendizaje, para ver si podemos cerrar la definición. De hecho yo te diría que antes en la Unidad I y II no entendían la diferencia entre a educación y aprendizaje. Hoy por lo menos entienden esa y no aprendizaje y enseñanza. Veremos si en el final llegan a esto, pero hoy no llegan.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

ASIGNATURA: LITERATURA ESPAÑOLA I

FECHA: 16/6/93

8.05 Empiezan a llegar los As... P no está todavía. Conversan algunos sobre el libro que había para leer. 8:20 F entra, saluda y acerca el escritorio a los bancos. Hace referencia a la calefacción.

F: Tenemos una cantidad de cosas para leer y hacer pero muy poco tiempo, así que vamos a tener que correr. (F revisa sus papeles de trabajo) Tenemos que terminar cosas de Manrique y sobre todo por delante dos textos: Cárcel de Amor y La Celestina. Así que voy a empezar hoy por Cárcel de Amor. El próximo miércoles termino de dar el libro y damos el contexto para la parte siguiente. (F) La parte siguiente uds. ya tienen los datos generales y así el sábado 3/7 hacemos el parcial. Bueno, yo hice algo que uds. deberían haber hecho que es revisar un poco para ver qué conceptos sobre el amor pone Manrique en sus poemas del libro que leímos. Qué cosa es amor? (repite) Donde el amor es la fuerza porfiosa que fuerza la razón, amor fuerza la razón. El amor da una serie de dolores, como fuerzas contrapuestas. Nuevamente fuerza que hacen los ojos al cese del corazón. Razón, sentimiento, corazón están sometidos por la fuerza del amor. Lo que provoca una cautividad que fuerza la voluntad. Este es el verdadero amor. El falso es todo mentiras. Cómo hago para probar el amor? Hay que sufrir el desamor. (Lee el verso correspondiente al anexo 1) Si pasamos a otro poema, aunque es probablemente obra de Juan de Mena, ya lo saben, hace votos de pobreza y alegría, obediencia y ser constante, sujeto al juicio y secreto en el amor. En el siguiente ya no está el amor así, sino como algo que aqueja. (Lee poema anexo 2) Se habla nuevamente de los sentidos, la vista como los causantes, por una vista perdieron el corazón. Después en "Memorial al corazón" dice que verá cautivos los sentimientos: el pensamiento, la alegría, la libertad, la cordura, la honestidad, todo sometido al amor. En "Castillo de amor" dice que mantiene la memoria de darse a alguien que ya se dio. Firmeza en el pensamiento. Memoria, un elemento nuevo que se ha incorporado a toda esta obra, esta alacena de elementos que se van manejando. La memoria es la gran defensa para la fe de firmeza, las torres son el recuerdo y las defensas: lealtad, deseo, servicio. (Lee verso anexo 3) La torre está dividida por los desdenes de la amada que no provocan más que dolores, fuertes pasiones. Pero ese castillo no se va a entregar. En otra composición dice que la llama del amor es la señal del amor y en uno que creo que no leímos que dice: "Acordaos, acordaos", se acuerdan? (F) Que todo ha sido para el servicio, sentimiento, firmeza y lealtad, secreto, vivir sin galardón y morir por servir. (Lee el poema anexo 4) Luego un diálogo con el Dios Amor (F) que comienza... (lee poema anexo 5) Es un modo de increpar al amor, responde al Dios. Observen uds. esta discusión con el dios amor es casi una discusión con la madre. Tiene firme su sentencia, un firme pensamiento que lo hace cambiar. Así que el concepto que hemos reiterado casi constantemente es la fe de firmeza. Este es el concepto esencial de la teoría de amor castellana. Ya no nos queda nada más del cancionero de Manrique. El otro elemento que importa es la religión de amor, Venus, la amada, es una especie de diosa. Dios es Amor, están personificados. Ahora dentro de la teoría castellana se reconoce que hay un dios al cual se puede recurrir dentro de esta retórica. (F) El otro concepto que hemos reiterado es la voluntad, el entendimiento, la razón, todos los sentidos son capturados, están en cautividad de la belleza y la hermosura que es un sentido que entrega todo eso porque es la visión. La visión de la amada provoca derrota o victoria. (F) Como recursos de esta extensión poética, por un lado la alegoría, el hito alegórico es constante y por el otro lado la personificación, el hito alegórico es constante y por el otro lado una gran economía en el léxico que prácticamente descarta todo lo que sean referencias a un mundo exterior. A no ser en el caso del castillo, nosotros no tenemos elementos

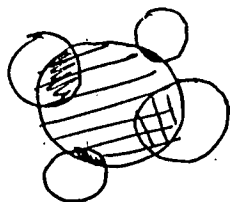
casi de la realidad, si aparece un ser sustantivo, se refiere a un abstracto. Lo poco concreto de las pautas de la realidad es esto del corazón, facultades que son los sentidos, en todo caso, los ojos, el oído. De la amada no sabemos si es alta o baja, si es rubia o morocha, ni siquiera del mirar, los ojos de qué color serán, cómo miran no sabemos, son los ojos, los ojos. Es decir, hay una limitación, un léxico muy económico. El que se necesita para esta situación del amado que está como encerrado, ensimismado, buceando en sus sentimientos, como si fuera una introspección. Esta misma economía de léxico va a aparecer en Cárcel de amor, en la obra de San Pedro. Hay alguien... no se quién lo hizo... sobre una cantidad de conceptos... (F busca entre sus papeles mientras habla) había... yo creo que lo traía... 25 sustantivos resultaban sobre mil y tantos vocablos pero ellos, y qué se repetían, se repetían constantemente, todos ellos no hacían más que al concepto de interioridad, de introspección. (F) Eh... esto es una retórica, por supuesto también... acá está! Sobre 1630 vocablos, 882 son repeticiones de sólo 25 sustantivos, 25 sustantivos se repiten 882 veces. Es decir, se repiten para formar la mitad del léxico utilizado en la composición. (F) La mayor parte designa estados emocionales y facultades de la mente: amor, muerte, pena, gloria, esperanza, placer, tormento, tristeza, etc. Entonces, ya tenemos los elementos que constituyen esta retórica, la poesía del cancionero Pero además hay un... muy pocas combinaciones métricas. Está la copla real 6+4 o 4+6 o 5+5, no es una décima sino que está dividida en dos partes, 6+4 o 4+6 o 5+5, la copla real; o constituye una combinación con el pie quebrado al estilo de la famosa combinación de las coplas; o utiliza lo que se llama el esquema de la canción. La canción está constituida en tres partes. Suele ser 4+4+4. La primera y la tercera práctica se repiten o se parafrasean, el 2do. actuaría como una especie de mudanza. Ahora, la 1ra. y la 3ra. parte pueden aumentar, puede ser 6 o puede ser 5. Entonces tendríamos 6+4+6 o 5+4+5 pero, es esa la organización de la canción. (Lee un ejemplo marcando con gestos con la mano e intensidades de voz la estructura del verso) Ven, es bastante sencillo el esquema y ahora hay una alusión a la muerte que no leímos. (Lee el anexo 6 de la misma forma y anticipando cuál es la parte a la que le tiene que prestar más atención) Esta canción de Manrique nos da conceptos, fue tomada en su estribillo que se hizo famosos "Ven muerte tan escondida, que no te sienta conmigo"; esto lo va a tomar Santa Teresa. Porque cuando los poetas místicos de la 1ra. mitad del XVI tiene que desarrollar esto de la pasión de amor, encuentran en este mundo conceptuoso y cerrado todos los recursos expresivos y las modalidades poéticas para realizar esa conversión y explicitación de la experiencia amorosa. Piensen uds. en la primera parte de "La noche oscura del alma", no es cierto? "En una noche oscura..." (lo relata de memoria). Toda esta primera parte de la canción de este mundo, con pocas palabras hasta que se produce el encuentro de amada con amado que produce el día y no la noche. Este es el modo de expresar en castellano ese mundo de amor y ese encuentro. Ahora, cuando se produce el encuentro, cuando se goza del amor, entonces viene toda esa exaltación, se hizo del alma, y entonces aparecen las praderas, las flores, ntro. lecho florido, entonces empieza la riqueza del mundo exterior, ese es el gozo del amor. El gozo del amor requiere todo este volcarse, exhaltarse, pero la lamentación de amor es el mundo cerrado de la introspección. Entonces quiero mostrarles a uds. cómo estaba, digamos, había una falta de procedimientos a los cuales acudía el escritor para buscar los elementos con que quería expresar las cosas. Esto que yo digo que ocurre en poesía, uds. lo van a ver en la obra de Diego de San Pedro, Cárcel de Amor. Utiliza la misma paleta, solamente que trabaja dentro de la prosa. Es decir, hacía que el que leía se ubicara inmediatamente en el mundo de referencias, el mundo de alusiones. En ese mundo de alusiones se hablaba de una resonancia de venturas múltiples dadas por un mismo receptor, a esto se le llama retórica. Yo siempre me pregunto como... Manrique vivió en una época violenta, la época más violenta, era hijo de un comendador, vivió al lado de su padre en las baterías, en la lucha interna con Isabel la Católica en la frontera de Granada. Dónde se formó? Ese hombre es el que escribe estos poemas. De esta manera, uds. ven cuando está conversando con el dios Amor, tiene todo un léxico que viene del lenguaje jurídico que nos asombra porque el lo está dominando, los sentimientos están ahí. Parece que está haciendo reverencias en un salón de Versalles y el hombre está luchando contra los árabes. Pero, qué formación tenía? Dónde se formaba? Dónde aprendieron a

hacer esas canciones y a tocar instrumentos y acompañarse? Lo bien que funcionaban las escuelas! Para mí es una incógnita. No se si era con la paleta, con los azotes, no lo se, pero que funcionaba, funcionaba. Para mostrarles la resonancia de esto, en un poema que se llama "Día tras día" (P lee el poema) Está realizado un poco como una canción, pero no lo es. Es de Jorge Lezcano, se publicó en La Prensa. Vamos a volver a leerlo buscando todos estos elementos (Lo lee nuevamente) Si no fuera por algunas pocas palabras y los encabalgamientos tan extraños sería una canción. Pero los elementos con los que está jugando son exactamente los mismos. Es una repercusión en el poema moderno toma conocimiento de la poesía castellana y los recursos para decirlo y está cantando: "Y son sus ojos", los ojos todo el tiempo. (P) Uds. recuerda una copla que suele cantarse "De los álamos vengo madre de ver como se menea el aire..." es una antigua canción del siglo XV y entonces escribe acá en este año un tal Mendez que no conozco, "La cantina de los niños pobres" (Lee el poema) El poeta conoce la canción y parece que lo transpone, cambia el mensaje. También este hombre sabe trabajar... está dentro de aquello de la poesía comprometida, un mensaje que se superpone para hacerse más violento, más trágico. Y para que vean uds. la repercusión que puede tener esta poesía... (Habla para sí mientras busca entre sus papeles) Acá está! Acá tengo una imitación de Manrique (lee unos versos que escribió un alumno de la materia para una monografía)

Orduna no me amenes
ni menos me muestres gesto mucho duro
que des trago a este desfase
si el parcial mio o del resto no es duro
como quieres que a saber
dedique yo mi labor por un diez
jura acaso de aprender
que he visto a Dios y al amor en tu poesia...

(As. rien) Así seguía y después ponía en su trabajo una cita en latín (la lee) y esto también lo había tomado de un trozo antiguo de Ordino de Germania, sigue en la broma, no? Ordino soy yo. Muy gracioso, no se que fue de este muchacho. Bueno, visto todo este reflejo y esto de la poesía sobre el mundo contemporáneo veo por qué lo ven uds. en los poetas de esta época donde un contemporáneo desconocido publica en La Prensa sobre una canción de siglos atrás o este alumno que hace una cosa festiva. Es decir, es un documento poético no desdeñado y que puede dar satisfacción. Bueno, entonces dejando toda esta teoría de amor voy a dar ahora poesía del cancionero. Ntros. sabemos que esto tiene efecto sobre un momento histórico, siglo XV en el que se han dado en Castilla una serie de novedades. Aparece una mística, una apertura de los autores italianos al conocimiento de la lengua en un intento de incorporar esta riqueza de cuestiones mitológicas, de alegorías, esto de manejar el verso rítmico... Junto a esto la pasión de tratados de amor, es decir, historias de amor como les decía. La aparición en este poeta de toda esta cortesía de amor que después se va a ver en todo el resto del siglo. Y al mismo tiempo un recrudescimiento de esta especie o ejemplos de los casos de amores, mal de amores que se presentan siempre en forma llamativa, con procedimientos adecuados, a veces imitando narraciones italianas de Boccaccio o la historia de dos amantes de Piconinni que es una historia escabrosa de la conquista de una mujer casada por un caballero de la corte de Carlos V, las alternativas de los encuentros amorosos de los amantes. Entonces, ya sean en Boccaccio o las historias de tipo ovideano, se da esta narrativa con procedimientos alegóricos: triunfo del amor, juicio al amor, requerimiento de los amantes abandonados, los elogios de los amantes triunfadores o historias que utilizan el procedimiento autobiográfico o el procedimiento de las cartas intercambiadas entre los amantes, una historia amorosa... los resultados de una historia amorosa, hacen del tratado heterogéneos procedimientos pero que todos están sobre este tema del amor. El amor desde un extremo, que sería el cuento ovideano, el gozo de los enamorados o la lamentación de amor y desencuentro o del juicio del dios Amor... Pero, sin embargo, hay algo que parece que los aproxima, es la vuelta sobre o el asentamiento en los mismos principios de amor. No es el amor cortés sino el amor mixtus, el amor que logra vencer y que lo tiene como objeto central, ya no es el amor cortés porque el amor cortés es una amor no satisfecho. Así que son obritas, relatos de la historia que la crítica los ha puesto en una misma bolsa pero que habría mucho que

discernir. Por eso cuando se habla de novela sentimental, en general, algunos autores son reticentes a utilizar este concepto porque es un rubro que abarca cosas muy diversas. Sin embargo, la crítica no ha podido desprenderse de esto, por qué? Porque la obra de Diego de San Pedro, escritor de la época de los reyes católicos, dos grandes tratados como el tratado de Arnalde y Lucenda y la Cárcel de amor, son perfectas desde su género ha determinado que se viera en ella constituido signos ——. No se si soy claro, es decir, si no hubiera existido la obra de Diego de San Pedro, estas dos obras, no habría problema. Se trataría de tratados de amor, casos de amores, de cuentos ovideanos, de literatura alegórico-amorosa, o cosa por el estilo, pero ocurre que en estos tratados se ve constituido un modelo narrativo que asombra por su modernidad. Entonces, están tan bien armados que se han constituido estas dos obras, sobre todo Cárcel de amor, en obras modélicas. A estas se las puede llamar, si, novela sentimental. Pero todo lo otro se aproxima por un lado, pero se va por otro. Algunas cosas tienen próximas a Diego de San Pedro pero en general difieren enormemente. (Se para y hace el gráfico en el P)



Podemos decir que es como una de esas figuras de colores superpuestos donde se superponen de diversas maneras, unos apenas se tocan, otros más, otros menos. Entonces, acá hay un color determinado y los otros se van aproximando de distintas maneras y se juntan en zonas de tonalidades diferentes. Es una manera de justificar qué pasa y cómo estos son colores distintos, aunque dentro de una misma tonalidad. Si no estuviera este central, que es el que resume a todos, éstos se quedarían próximos pero separados. (Mientras explica señala en el pizarrón las distintas zonas) La existencia de esta producción determina que se configure un género que en realidad por si no existe. Y ahí está la duda porque lo rechaza para todo pero no lo puede rechazar en cuanto esté aquí. Ha sido una manera un poco tosca pero fundamental para explicarles. (P) Ahora, quién es el culpable de que haya puesto a todos en la misma bolsa? Porque cuando Pascual de Gallardo en 1857 hace un catálogo de los libros de caballería curiosamente pone las obras de Diego de San Pedro todas juntas con los demás relatos en prosa, no se sabe por qué no los distingue, todos los demás relatos en prosa juntos. Amador de los Ríos si los separa y cuando Menendez Pelayo escribe sobre los orígenes de la novela entonces si los estudia y busca fuentes. Ese estudio, esa sistematización historiográfica que la llama Renacimiento. Les busca una procedencia de los italianos, Boccaccio, también alguna influencia de Dante. Ahora, esto de que Dante o Boccaccio... en la crítica posterior muchos han querido ver la preponderancia de —— pero ahí está la crítica debatiendo. En 1913, Schevill, Rerdof Schevil, escribe Ovideo, el Renacimiento en España, entonces él señala que las fuentes de esos relatos, (se para y escribe en el P el nombre del autor) están en los relatos ovideanos. No solamente en Ovideo sino en toda la literatura latina de la Edad Media que está siguiendo los procedimientos de los relatos anteriores. Y en 1915, dos años después, Shandeler, al escribir la alegoría española medieval señala otras fuentes en los autores franceses del S XIV sobre todo. (Escribe el nombre de los autores en el P) Machant, Forissant, Alain Chartier. Fines del siglo XIV (Repite los nombres) Se debate la crítica entre estos relatos de la novela sentimental que tiene influencia de Boccaccio, de Dante, de Ovideo o de los franceses. Voy a leer algo de Samorá, que uds. pueden leerlo en la historia crítica que publicó en Barcelona. Samorá, profesor de Roma dice así: "La tradición a la que pertenecen las novelas sentimentales es variada, un crisol que desborda el ámbito del mundo cortesano en el que se encuentran combinados, además del transfondo mágico caballeresco de una parte de la literatura crítica (repite esta última frase), el algoritmo de la poesía y de la narrativa francesa de la baja edad media (repite) la autobiografía sentimental y la retórica de Boccaccio. (P) La afición a las pericias amorosas, incluso el eco de la elocuencia sentimental que ya estaba de moda en la literatura castellana, elocuencia sentimental de la queja por el amor,

de los que la crítica no ha subrayado suficientemente la actividad de los modos epistolares de la novela." Y dice el mismo Samorá en este trabajo de la novela sentimental: "Estas novelas, en realidad en la estela de tantos recuerdos, tienden a tener una estructura completa y desigual cuyo esquema principal podría compararse a un gran espetón..." O sea, un largo... varilla de asador... "...un hilo narrativo que es poco menos que un débil trazo que ensarta un cierto número de anillos o núcleos retóricos..." Sermones, súplicas, debates doctrinales, pequeñas elegorías, sobre todo epístolas entre los amantes o, como escribe Diego de San Pedro, cartas de dos en dos. "...y como argumento, por lo común, fiel al código cortés, una historia sentimental de desenlace casi siempre funesto -muerte del héroe, de la heroína o de los dos amantes, que suelen ser príncipes o caballeros- teniendo como fondo la polarización del autor -igual relator- o de otro personaje que puede ser espectador de los hechos y que instaura un sintomático yo narrativo." Esto me parece tan bien, tan exacto, que se los voy a dictar. Es una definición perfecta. (Dicta y al mismo tiempo va haciendo aclaraciones, As. copian)

9:30 Esto que ha sido una especie de catálogo que se ha hecho de toda una especie de tratados de amor, que alguien publicó en una bibliografía crítica sobre este tema: La novela sentimental española de 1440 a 1550. Leo nada más que los títulos. (lee los títulos que se encuentran en el catálogo y agrega los autores) Todo esto es muy complejo, muy difícil de igualar en una sola etiqueta pero todo relacionado con el mismo código. Esta época va... es la de los reyes católicos, hasta comienzos del siglo XVI. (P) Vuelvo a reiterar la influencia de lo caballerezco, porque lo caballerezco estaba vinculado en cuanto al caballero andante tiene como un hombre la exaltación de su dama, salvar a los cautivos, a los perseguidos, pero además para la gloria del nombre de su dama. Lo caballerezco determina también su proximidad a estos actos de amores, que fue lo que confundió a Gallardo allá en 1857. (P) Bueno, Diego de San Pedro, vamos a él. Yo les recomiendo que uds. lean, traten de conseguir... Georgina (refiriéndose a una A) está en la biblioteca?

A1: Ahora me voy a fijar.

A2: Acá están.

P: Están?

A2: Ese mismo, yo lo vi.

P: Es el prólogo de Cárcel de amor que va a ser importante. En general los prólogos hay que leerlos, son bibliografía ~~in~~excusable.

A3: Tres tomos son?

P: Perdón?

A2: Tres tomos son? Creo que en la biblioteca hay dos.

P: Si está Cárcel de amor y creo que es suficiente.

A2: Si, está.

P: La otra cosa que uds. tendrían que leer de la historia crítica de la literatura española lo que se escribió sobre los códigos de la novela sentimental. Para quien quiera profundizar mucho más la cosa, hay un estudio largo de Gargano (1979-1980) Son dos largos artículos.

A3: Sería también para leer algo de Sermón que ud. había dicho?

P: Es una colección que suele estar en la biblioteca "Historia y crítica de la literatura española de la Edad Media". Hay una serie de artículos para cada uno de los temas, lean los que tienen relación con esto. Estaríamos ubicados en lo que hay que leer. (P) Lo que... va a ser momento ahora de que leamos el Sermón ordenado que le llevó varios años al estudio a Diego de San Pedro, sobre todo los años que se dedicó estuvo haciendo investigación de archivo para ver qué se sabía de Diego de San Pedro. Lo que pudo saber es que hubo dos Diego de San Pedro (As. rien) y los dos estuvieron vinculados, uno mayor que otro, estuvieron vinculados al conde Ludueño. Entonces esto llevó más información, uno fue alcalde de una de las fortalezas. Eso determinó que se estudiara a los dos, se conoce bastante de ese Diego de San Pedro alcalde, se conoce muy poco del otro Diego de San Pedro que era más

joven, que también estuvo vinculado con... Después de todos los estudios en archivo se llega a la conclusión que no se sabe nada, absolutamente nada, ni siquiera que era judío converso, no se puede asegurar. Parece que fue judío converso por el apellido pero no se puede decir con certeza. Hay estudios en los cuales se analiza todo desde el punto de vista de que era judío converso, esa manía que le dio a una corriente crítica de ver judíos conversos por todas partes (Risas) que en definitiva no importaba. Pero Diego de San Pedro, bueno... su información es muy imparcial en este sentido. Ahora, lo que se puede saber es a través de su obra. Entonces, si nosotros tomamos Arnalde y Lucenda... que corrió el manuscrito antes pero se publicó en 1491... dice así: (lee los 1ros. párrafos del libro) Después si tomamos el Sermón ordenado que parece que se escribió después dice: "Sermón ordenado por Diego de San Pedro porque dijeron unas señoras que lo deseaban oír predicar" y después en Cárcel de amor, la dedicatoria -que aparece en 1492- dice: (lee apartado A)

Es decir, este hombre se mueve dirigiéndose a las damas de la reina católica. (Lee apartado B)

Es decir, esta Marina Manuel es una dama muy importante de la reina católica que finalmente se casó con el duque de Pravante, Diego de San Pedro menciona al duque de Pravante, a las damas de la reina católica, a Marina Manuel y a los jóvenes que se educaban en la casa del rey, por lo que podemos decir que es un cortesano o por lo menos se mueve en ese ambiente, no es un gran señor. Lo único que sabemos es esto a través del análisis que se hace de las dedicatorias, se ha establecido un orden en los tratados que parece que se escribió 1ro. Arnalde y Lucenda, después el Sermón hacia 1488 más o menos, es el Sermón ordenado y 1490-91 Cárcel de amor. Se supone que vivió hasta principios del siglo XVII y nada más. Entonces, lo único que podemos hacer sin datos bibliográficos nada más que estas pequeñas referencias, es meterlos en las obras. Nos interesa mucho el Sermón ordenado porque es la exposición de la teoría de amor que va a surgir. Es una especie de --- que tiene tres partes y ahora lo vamos a leer. (lee apartado C)

Es decir, va a utilizar el esquema del sermón como tema, protema, perorativo, correspondientes a cada uno de estos momentos del sermón. Vamos a ver (lee apartado D)

1- Como preocupación, los enamorados.

2- El tema del amor, la retórica de la frase está clara.

3- Se analiza el tema del problema y el remedio.

4- Cómo se ha logrado una frase retórica en la que se da un poco el --- la retórica de los versos. Todo un recurso que va a terminar el concepto con un remanso. Eso es una constante cuando uds. lean en Whinnon habla de la renovación retórica de Diego de San Pedro, se deja la retórica que consistía en armar las frases latixándola, cargándola de juegos conceptuosos muy evidentes para disimular eso en la pura marcha. Es una retórica que tiene un juego conceptual mas que visible en una construcción sintáctica. Hay una depuración de toda esa lateralización de toda la síntesis que lo hace tan pesado que en Arnalde se ve claro. Vamos a leer un trozo de Arnalde para que uds. vean. (lee apartado E)

Ven, es casi la poesía de Manrique, nada más que en prosa.

10:05 Dejamos aquí un ratito. Nos queda pendiente el tema de la monografía, bueno... que pongan su nombre en los temas, acá los dejo. (Una A se acerca para hablar con él sobre la monografía)

10:30 (F regresa, se sienta, pide que le firmen la presencia. Empieza aunque falta gente) Seguimos con el sermón. (lee apartado F)

5- Vean el modo en que vacío y se desempeñó el cancionero, porque ntros. tenemos que pensar cuál es la... el contorno que rodea a Manrique, el estado de situaciones por decirlo así.

6- Ahora, vean uds. que... la ira. se llama ordenanza para mostrar cómo las amigas se deben servir. En realidad no nos dice nada absolutamente de lo que es la cortesía de la relación entre los amantes, sino que nos dice en qué forma debe el comportarse ante la situación del enamoramiento. Ser firme y sobre todo secreto, secreto inconvencible.

7- La amiga le ofrece todas estas cosas, es como un premio.

8- Y sigue así y cuenta y cuenta (F saltea un párrafo y sigue leyendo)

9- Vean uds. que este sermón se divide en tres partes, sigue siempre el mismo tema. Al incrustar la fábula está respondiendo a la más rancia tradición literaria. Una de las iras, traducciones se hace en el siglo XVII sobre el tema de amor es justamente la fábula de --- relatando e incrustando un típico relato de caso de amor y no es un relato ovideano de peripecias. Este es el sermón donde rescatamos, hemos dicho, fe de firmeza y secreto. Y vamos a Cárcel de amor. Cárcel de Amor está en un modelo perfecto... Ya sabemos que está dedicado al alcalde de los Donzeles. Dice así, es decir, es esta obra ntros, tenemos que dar a los paratextos, a esta dedicatoria, el valor integral de texto. No es una cosa que se escribe después y aparte sino que introduce, marca, sería un pretexto más que un paratexto.

10- Vean uds., esto que está aquí.

11- Esta oración parece ser el sermón.

12- Vean uds. "lo que ahora escribo"

13- Debe ser de antes.

14- Año 1492, cuando era la guerra de Granada.

15- Viviendo en Granada, va marchando hacia el norte.

16- Este caballero salvaje es una figura característica del renacimiento al que se lo presenta cubierto de cabello, barbado, con una enorme espada en la mano, gesto feroz. Ha sido largamente estudiado pero no tiene demasiada significación, pero en la iconografía artística lo encontramos ornamentando las entradas, puertas, también en los frisos. En la literatura aparece permanentemente, en la novela las ninfas son atacadas por caballeros feroces, errantes. A veces los caballeros son esclavos y hacen de servidores pero con una actitud feroz. Aquí se encuentra el que regresa de Granada que es el autor que lleva un escudo de acero y la imagen femenina que lleva el cuerpo de un hombre atado.

17- Ya con eso sabemos que es un caballero "En mi fe se sufre todo". Habla de la fe de firmeza como centro distintivo de estos relatos.

18- Se sufre el encuentro con algo real. El deseo de abordar al caballero salvaje y de pronto cuando llega la noche desaparece. Queda así, amanece y ve el castillo.

19- Pregunto: Si esta es una tabla alegórica, cuál será la figura del cimiento, tan fuerte, tan sólido?

A3: La fe de firmeza?

F: La fe de firmeza. Había 4 pilares. Es una alegoría perfecta.

20- Es decir, que no son armas reales sino Descanso, Esperanza y Resignación.

21- Es decir, si el va sin estas armas, cuál es el estado en el que llegaba?

A3: Sólido de amor.

F: Sólido de amor, no es cierto?

22- (P Repite las características de la mujer)

23- Encerrado, solo siente un mal que les es propio.

24- Así que el iba caminando por Sierra Morena y ahora está en Macedonia.

25- Las velas del deseo... por eso Deseo lo llevaba a la prisión. (F hace gestos con la mano y marca con la mirada y la entonación las cosas más importantes)

26- Es decir, temíalas.

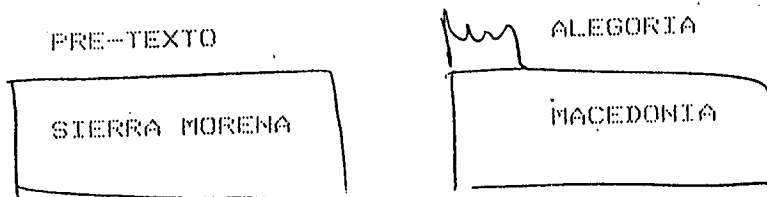
27- Y acá está el envío, tendrá como misión inmediata llevar a Laureola este relato.

28- Es decir, en cierto modo el autor puede interpretar la situación de Leriano porque el tiene, el lleva una situación semejante.

29- El relator es absolutamente conciente de la situación que se está creando. Es decir, es como si entrara a través del espejo de Alicia en el país de las maravillas, llendo de Granada a través de Sierra Morena hacia el norte tiene esta visión, penetra en el reino de Macedonia y está a muy poco tiempo de la capital. Cuando hablaba con Leriano, el es conciente de esta situación de ese viaje largo y tiene la realidad de la misión pero es conciente de estar en un reino extranjero.

A4: Supuestamente antes de venir a Sierra Morena venía del Castillo.

P: Al revés, va hacia el norte. Venía de Granada, de Sierra Morena posa en virtud de la misión a Macedonia y el autor lo dice, que se siente extranjero en la tierra, se encuentra perplejo lejos de Macedonia. Veán uds. la velocidad de este relato que va precedido de la presentación alegórica. Es decir, hay un pretexto, que es esta dedicatoria con el cual comienza el relato. Y el relato es una visión real y la visión real acontece en Sierra Morena, por seguir al cautivo el llega al Castillo de amor, por la explicación de la alegoría puede acceder al mundo de la ficción. Es decir, a través del castillo se llega a Macedonia donde se va a dar este caso que es una respuesta de amor, no es cierto? La alegoría es la ira, vía de acceso a ese mundo de la ficción de amor y uds. que ya están instructos, como dirían entonces en la materia, saben que la alegoría es el acceso a los casos de amores. Es el recurso para expresar los casos de amores. Si es el recurso o el procedimiento para expresar la acción amorosa, la madera es el portal de acceso al mundo de la pasión amorosa. Así que la alegoría es como el espejo para Alicia en el país de las maravillas. Ella está en su casa pero, a partir del espejo, accede a mundos lejanísimos y después tendrá que cruzar el espejo para poder llegar. Ese es el procedimiento que se va a utilizar en la Cárcel de amor. Este es el juego de la paleta que se le proponía al autor. Los casos de amores piden una respuesta y esa respuesta va a ser la demanda de amor. El intermediario va a ser el que está relatando entre Leriano cautivo, Laureola en el palacio. El ámbito... y el autor es conciente, le cuesta lo que en la ventana acontece. Piensen uds. que éste es un procedimiento no demasiado extraño en el libro de los estados pasa algo semejante. El autor de la obra se hace referencia del relato. Los procedimientos parecerían de una novela moderna y sin embargo están acá. Ahora no hay una tradición que diga que esto llegó a la novela moderna a través de... no, no. Estaba como posibilidad y en distintas épocas y por distintos caminos se utilizó, pero no es una cosa nueva. Y esta voz del autor, que es al mismo tiempo el protagonista, pero que lo está contando como caso ejemplar para mostrar esa historia de amor cortés. El ejemplo perfecto de la lealtad, firmeza y secreto absoluto hasta la madre de Leriano. Y el ejemplo perfecto de honor llevado a una exaceración casi monstruosa, el autor. A su vez, el acceso a ese mundo de los manicebos, de las damas que dice: (Durante toda la lectura del apartado G, el P se para y camina del P al escritorio mientras hace el siguiente cuadro)



30- Ahora el autor va a hacer una síntesis de lo anterior pero lo transforma en forma de relato. Hace una síntesis porque nos está traduciendo el lenguaje real lo que fue una alegoría. Es traducida como una cosa real por Laureola y termina con esa gran reverencia. (Repite la frase subrayada)

31- Acá está perfectamente realizado que ubica los tres factores del relato al final de esta ira, propuesta. Va a ser así: tu, yo y el cautivo. El propósito que se propone que está anticipado es la libertad del cautivo. Objetivo que se tiene que cumplir por el bien deseo de Laureola. Como esto no sucede, el autor debe vencer con fuerza las resistencias del castillo y liberar a Leriano, sacarlo del puerto de la alegoría, ponerlo en el punto de lo real. Ese punto de la alegoría es como una especie de campana aislada del mundo al cual se puede acceder, salir para acceder a la ficción, sacarlo del mundo de la alegoría.

32- Creo que debe haber una especie de anhelo por saber lo que le contestar, Laureola. Hay que contestar todas estas cosas!

33- Se acabó!. La osadía es tan grande que merecería la muerte. No lo hace pero no continúa hablando con el y esa va a ser Laureola hasta la muerte porque cuando Leriano salve a Laureola de la muerte a la que su padre la ha condenado y vaya a pedirle que se case con el. Laureola dice que jamás porque si ella se casara todos pensarían que eso se hizo porque ella pensaba que previamente ella iba a desposarse. Ella prefiere la muerte o la separación a que su honor quede en sospecha.

34- Ven que hay una insistencia en cada trozo de España.

35- Claro, como ella lo trataba como si nada hubiera pasado, siempre estaba las apariencias.

36- Vemos como el autor se está fabricando un poco la cosa.

37- Y ahora viene la carta de Leriano a Laureola.

38- Le pide una respuesta, ven?

11.45 (Algunos As. empiezan a irse)

39- El autor está pendiente, atento a las manifestaciones externas posibles de amor y además suponiendo el proceso externo. Así que hay una triple perspectiva que el autor nos presenta. La que cada uno de los personajes da de si mismo y del relator que está a su vez dando su propia perspectiva y mostrando su realidad interior que es la duda. Todo este análisis largo del proceso de amor se va a hacer mediante cartas, mediante la intermediación del autor.

A5: Yo pensé que por una condición de clase no llega Laureola a quedarse con Leriano.

F: Porque le resultó... es inalcanzable, el no pudo expresar... Laureola es totalmente ajena al conocimiento de la pasión de Leriano y es el autor el que lo manifiesta y ahí comienza el conflicto. Lo único que le interesa a ella es su honor, que nadie llegue a saber. Bueno, esta serie de cartas.

40- Etc. (saltea una parte) y sigue (saltea otra vez)

41- Es decir, va acompañado de todos estos estados de ánimo, potencias, sentimientos que no puede expresar en la Cárcel de amor. (lo repite)

42- Ven uds. cómo se ha dado vuelta todo, cómo podía rescatar el autor a Leriano? Sólo por esta carta, no por lo que decía. Ahuyentó a los guardias de la cárcel de amor y rescató a Leriano al punto de la realidad a la ficción y ahora viene esta acusación que es absolutamente falsa pero a la cual el rey se va a aferrar hasta llegar a condenar a su hija a muerte. Todas las peticiones, todas las súplicas son inútiles, porque el solo hecho que se haya puesto en sospecha la actitud es hecho de muerte para el. Así que son situaciones límites. (Saltea un trozo y sigue leyendo)

Bueno, dejamos acá en suspenso. Haremos una síntesis la clase próxima. Yo les pediría que para que podamos entender hagan el esfuerzo de leer la tragicomedia de Calisto y Melibea para poder trabajar.

DIZIENDO QUÉ COSA ES AMOR

1

[I]

Es amor fuerza tan fuerte
que fuerza toda razón;
una fuerza de tal suerte,^{2a}
que todo seso* convierte
en su fuerza y afición;
una porfía forzosa
que no se puede vencer,
cuya fuerza porfiosa*
hacemos más poderosa
queriéndonos defender.

[II]

Es placer en que hay dolores,
dolor en que hay alegría,
un pesar en que hay dulzores,
un esfuerzo en que hay temores,
temor en que hay osadía*;
un placer en que hay enojos,
una gloria en que hay pasión,
una fe en que hay antojos,
fuerza que hacen los ojos
al seso y al corazón.

[III]

Es una catividad*
sin parecer las prisiones;
un robo de libertad,
un forzar de voluntad
donde no valen razones;
una sospecha celosa
causada por el querer,
una rabia deseosa
que no sabe qué es la cosa
que desea tanto ver.

[IV]

Es un modo de locura
con las mudanzas que hace:
una vez pone tristura*,
otra vez causa holgura*,
como lo quiere y le place;
un deseo que al ausente
trabaja, pena y fatiga;
un recelo que al presente
hace callar lo que siente,
temiendo pena que diga.

FIN

[V]

Todas estas propiedades
tiene el verdadero amor;
el falso, mil falsedades,
mil mentiras, mil maldades,
como fengido traidor:
el toque para tocar
cuál amor es bien forjado
es sufrir el desamar,
que no puede comportar*
el falso sobredorado*.

ESCALA DE AMOR

2

[I]

Estando triste, seguro
mi voluntad reposaba,
cuando escalaron el muro
do* mi libertad estaba.
A escala vista subieron
vuestra beldad y mesura,
y tan de recio* hirieron,
que vencieron mi cordura.

[II]

Luego todos mis sentidos
huyeron a lo más fuerte,
mas iban ya mal heridos
con sendas llagas de muerte;
y mi libertad quedó
en vuestro poder cativa*;
mas gran placer hobe* yo
desque supe que era viva.

[III]

Mis ojos fueron traidores,
ellos fueron consintientes,
ellos fueron causadores
que entrasen aquestas* gentes
que el atalaya* tenían,
y nunca dijeron nada
de la batalla que vían,^{4o}
ni hicieron ahumada*.

[IV]

Después que hobieron* entrado,
aquestos* escaladores
abrieron el mi costado
y entraron vuestros amores;
y mi firmeza tomaron,
y mi corazón prendieron,
y mis sentidos robaron,
y a mí sólo no quisieron.

FIN

[V]

¡Qué gran aleve* hicieron
mis ojos y qué traición:
por una vista que os vieron,
venderos mi corazón!

[VI]

Pues traición tan conocida
ya les placía hacer,
vendieran mi triste vida
y hobiera* dello placer;
mas al mal que cometieron
no tienen excusación*:
¡Por una vista que os vieron,
venderos mi corazón!

3

Hame³¹ tan bien defendido,
señora, vuestra memoria
de mudanza,
que jamás nunca ha podido
alcanzar de mi victoria
olvidanza*:

porque estáis apoderada
vos de toda mi firmeza
en tal son*,
que no puede ser tomada
a fuerza mi fortaleza
ni a traición.

[IV]

Acordaos que fui sujeto
y soy, a vuestra belleza,
con razón;
acordaos que soy secreto,
acordaos de mi firmeza
y afición:
acordaos de lo que siento
cuando parto y vos quedáis,
o vos partís;
acordaos cómo no miento,
aunque vos no lo pensáis,
según decís.

4

[I]

Acordaos, por Dios, señora,
cuánto ha que comencé⁵²
vuestro servicio,
cómo un día ni una hora
nunca dejo ni dejé
de tal oficio;⁵³
acordaos de mis dolores,
acordaos de mis tormentos
que he sentido;
acordaos de los temores
y males y pensamientos
que he sufrido.

[II]

Acordaos cómo, en presencia,
me hallastes siempre firme
y muy leal;
acordaos cómo, en ausencia,
nunca pude arrepentirme
de mi mal;
acordaos cómo soy vuestro
sin jamás haber pensado
ser ajeno;
acordaos cómo no nuestro
el medio mal que he pasado
por ser bueno.

[III]

Acordaos que no sentistes,
en mi vida, una mudanza
que hiciese;
acordaos que no me distes,
en la vuestra, una esperanza
que viviese;
acordaos de la tristura*
que siento yo por la vuestra
que mostráis;
acordaos ya, por mesura,
del dolor que en mí se muestra
y vos negáis.

[V]

Acordaos de los enojos
que me habéis hecho pasar,
y los gemidos;
acordaos ya de mis ojos,
que de mis males llorar
están perdidos;
acordaos de cuánto os quiero;
acordaos de mi deseo
y mis suspiros;
acordaos cómo si muero
destos males que poseo,
es por servirós.

[VI]

Acordaos que llevaréis
un tal cargo sobre vos
si me matáis,
que nunca lo pagaréis
ante el mundo ni ante Dios,
aunque queráis;
y aunque yo sufra paciente
la muerte y de voluntad
mucho lo hecho,
no faltará algún pariente
que dé queja a la hermandad
de tan mal hecho.

[VII]

Después que pedí justicia,
torno ya pedir merced⁵⁴
a la bondad,
no porque haya* gran cobdicia*
de venir, mas vos habed*
ya piedad;
y creedme lo que os cuento,
pues que mi mote* sabéis
que dice así:
Ni miento ni me arrepiento,
ni jamás conoceréis
ál* en mí.

[I]

¡Oh, muy alto Dios de amor,
 por quien mi vida se guía!
 ¿Cómo sufres tú, señor,
 siento justo juzgador,
 en tu ley tal herejía*?
 ¿Que se pierda el que servió,
 que se olvide lo servido,
 que viva quien engañó,
 que muera quien bien amó,
 que valga el amor fengido?

[II]

Pues que tales sinrazones
 consientes pasar así,
 suplicote que perdones
 mi lengua, si con pasiones
 dijere males de ti.

Que no so yo el que lo digo,
 sino tú, que me hecistes
 las obras como enemigo:
 teniéndome por amigo
 me trocaste y me vendiste.

[III]

Si eres Dios de verdad,
 ¿por qué consientes mentiras?
 Si tienes en ti bondad,
 ¿por qué sufres tal maldad?
 ¿O qué aprovechan tus iras,
 tus sañas* tan espantosas
 con que castigas y hieres?
 Tus fuerzas tan poderosas
 —pues comportas* tales cosas—
 dí, ¿para cuándo las quieres?

RESPONDE EL DIOS DE AMOR

[IV]

Amador: Sabe que Absencia
 te acusó y te condenó,
 que si fuera en tu presencia,
 no se diera la sentencia
 injusta como se dio;
 ni pienses que me ha placido
 por haberte condenado,
 porque bien he conocido
 que perdí en lo perdido
 y pierdo en lo que he ganado.

REPLICA EL AQUEJADO

[V]

¿Qué inicio tan bien dado,
 qué justicia y qué dolor,
 condenar all apartado,
 nunca oído ni llamado
 él ni su procurador*!

Así que por desculpate,
 lo que pones por escusa*,
 lo que dices por salvarte.
 es para más condenarte
 porque ello mesmo te acusa.

RESPONDE EL DIOS DE AMOR

[VI]

5

Amansa tu turbación,
 recoge tu seso un poco,
 no quieras dar ocasión
 a tu gran alteración
 que te pueda tornar loco;
 que bien puedes apelar,
 que otro Dios hay sobre mí
 que te pueda remediar,
 y a mí también castigar
 si mala sentencia di.

REPLICA EL AQUEJADO

[VII]

Ese Dios alto sin cuento
 bien sé yo que es el mayor;
 mas, con mi gran desatiento*,
 le tengo muy descontento
 por servir a ti, traidor,
 que con tu ley halaguera*
 me engañaste, y has traído
 a dejar la verdadera*,
 y seguirte en la manera
 que sabes que te he seguido.

[VIII]

En ti solo tuve fee*
 después que te conocí,
 pues ¿cómo pareceré
 ante el Dios a quien erré
 quejando del que serví?
 Que me dirá, con razón,
 que me valga* cuyo so*,
 y que pida el galardón*
 a quien tuve el afición,
 que él nunca me conoció.

[IX]

Mas pues no fue justamente
 esa tu sentencia dada
 contra mí, por ser absente*,
 agora* que está presente,
 revócala*, pues fue errada,
 y dame plazo y traslado
 que diga de mi derecho;
 y si no fuese culpado,
 tú serás el condenado,
 yo quedaré satisfecho.

RESPONDE EL DIOS DE AMOR

[X]

Aunque mucho te agraviase,
 no sería Dios constante
 si mi sentencia mudase,
 por eso cumple que pase
 como va, y vaya delante.

Y pues más no puede ser,
 mira qué quieres en pago,
 que cuanto pueda hacer
 haré por satisfacer
 ell agravio que te hago.

REPLICA EL AQUEJADO

[XI]

Ni por tu grand* señorío
 nunca tal conseguiré,
 ni tienes tal poderío

para quitarme lo mío
 sin razón y sin porqué.

Porque si bienes me diste,
 sabes que los merecía;
 mas el mal que me hiciste
 sólo fue porque quesiste,
 pero no por culpa mía.

[XII]

Que aunque seas poderoso,
 has lo de ser en lo justo:
 pero no voluntarioso,
 criminoso* y achacoso,
 haciendo lo que es injusto.
 Si guardares iguakdad,
 todos te obedeceremos;
 si usares voluntad,
 no nos pidas lealtad
 porque no te la daremos.

RESPONDE EL DIOS DE AMOR

[XIII]

No te puedo ya sofrir
 porque mucho te me atreves;
 sabes que habré de reñir
 y aun podrá ser que herir,
 pues no guardas lo que debes.
 Y pues eres mi vasallo,
 no te hagas mi señor,
 que no puedo comportallo*;
 ni presumas, porque callo,
 que lo hago por temor.

REPLICA EL AQUEJADO

[XIV]

No cures* de amenazarme
 ni estar mucho brabacando [sic]
 que tú no puedes dañarme
 en nada más que en matarme,
 pues esto yo lo demando;
 ni pienses que he de callar
 por esto que babeaste,
 ni me puedes amansar
 si no me tornas a dar
 lo mesmo* que me quitaste.

RESPONDE EL DIOS DE AMOR

[XV]

Pues sabes que no lo habrás*
 de mí jamás en tu vida,
 veamos qué me darás,
 o qué cobro te harás
 sin mí para tu herida;
 y bien sé que has de venir,
 las rodillas por el suelo,
 a suplicarme y pedir
 que te quiera recibir
 y poner algund* consuelo.

REPLICA EL AQUEJADO

[XVI]

Quiero moverte un partido,
escúchame sin enojos:
si me das lo que te pido,
de rodillas y aun rendido
te serviré, y aun de ojos ¹⁰;
pero sin esto no entiendas
que yo me contentaré,
ni quiero sino contiendas;
porque todo el mundo en prendas
que me des, no tomaré.

RESPONDE EL DIOS DE AMOR, Y ACABA

[XVII]

Por tu buen conocimiento
en te dar a quien te diste,
por tu firme pensamiento,
por las penas y tormento
que por amores sufriste,
te torno y te restituyo
en lo que tanto deseas,
y te do* todo lo tuyo,
y por bendición concluyo
que jamás en tal te veas.

(6)

[I]

Es una muerte escondida
este mi bien prometido,
pues no puedo ser querido
sin peligro de la vida.

[II]

Mas sólo porque me quiera
quien en vida no me quiere,
yo quiero sufrir que muera
mi vevir, pues siempre muere;
y en perder vida perdida
no me cuento por perdido,
pues no puedo ser querido
sin peligro de mi vida.

El siguiente tractado fue hecho a pedimento del señor don Diego Hernandez, Alcaide de los Donzales, y de otros cavalleros cortesanos: Hámase Cárcel de Amor, Compúsole San Pedro. Comienza el prólogo; assí:

Muy virtuoso señor:

Aunque me falta sofimiento para callar, no me fallestee conocimiento para ver cuánto me estaría mejor preciarne de lo que callase, que arrepentirme de lo que dixiese; y puesto que assí lo conozca, aunque veo la verdad, sigo la opinión; y como hago lo peor nunca quedo sin castigo, porque si con rudeza yerro con vergüença pago. Verdad es que en la obra presente no tengo tanto cargo, pues me puse en ella más por necesidad de obedecer que con voluntad de escrivir. Porque de vuestra merced me fue dicho que devia hazer alguna obra del estilo de una oración que envié a la señora doña Mariana Manuel, porque le parezca menos malo que el que puse en otro tractado que viúdo mío.

Sermón ordenado por Diego de Sant Pedro porque dijeron unas señoras que le dessevayan oír predicar

Para que toda materia sea bien entendida y notada, conviene que el razonamiento del que dize sea conforme a la condición del que lo oye; de cuya verdad nos queda que si hoviéremos de hablar al cavallero, sea en los actos de la cavallería; e si al devoto, en los méritos de la Passión; e si al letrado, en la dulçura de la sciencia; e assí por el consiguiente en todos los otros estados. Pues siguiendo esta ordenança para conformar las palabras con vuestros pensamientos porque sea mejor escuchado, parésceme que devo tratar de las enamoradas passiones. Pero porque sin gracia ninguna se puede començar, ni mediar, ni acabar, roguemos a Amor, en cuya obediencia bivimos, que ponga en mi lengua mi dolor, porque manifesteste en el sentir lo que se sciere en el razonar; e porque esta gracia nos sea otorgada, pongamos por medianera entre Amor y nosotros la Fe que tenemos en los coraçones; e para más obligar, ofrezcérle hemos sendos sospitos porque nos alcance gracia, a mí para dezir, y a vosotras, señoras para escuchar, y a todos finalmente para bien amar. Ize el thema: *In patien[ti]a vestra sustinete dolores vestros.*

Castimados señores y desagradecidas señoras: las palabras que tomé por fundamento de mi intención, son escríptas en el Libro de la Muerte, a los siete capítulos de Mi Deseo. Da testimonio dellas el Evangelista Aflicción. E traídas del latín a nuestra lengua, quieren dezir: vuestra paciencia sostened vuestros dolores. E para conclusión del tema, será el sermón partido en tres partes. La primera será una ordenança para mostrar como las amigas se deven seguir. La segunda será un consuelo en que se esfuerquen los coraçones tristes. La tercera, un consejo para que las señoras que son servidas, remedien a los que las sirven.

Para declaración de la primera parte, digo que todo edificio para que dure, conviene ser fundado sobre cimiento firme, si quiere el edificador tener su obra segura. Pues luego conviene que lo que edificare el deseo en el coraçón cativo, sea sobre cimiento del secreto, si quisiere su labor sostener y acabar sin peligro de vergüença. Donde por essa comparación parece que todo amor deve antes perder la vida que escurescer la fama de la que sirviere, haviendo por mejor remedio

en la muerte ganando su pena, que mereçerla en su cuidado a publicación. Pues para remedio deste gro en que los amadores tantas vezes tropieç deve traer en las palabras mesura, y en el meneo nestidad, y en los actos cordura, y en los ojos ay en las muestras suffrimento,¹⁶⁶ y en los desseo plança, y en las pláticas dissimulación, y en los mientos mansedumbre. E lo que más deve proveer que no lieve la persona tras el desseo, porque no con priessa lo que puede acertar con espacio; le hará passar muchas vezes por donde no cun buscar mensajeros que no le convienen, y embiar que le dañen, y bordar invenciones que lo publiq. E porque competencia suele sacar el seso de sus mientos¹⁶⁹ honestos, poniendo en [el] coraçón: chas, y en el mal desesperación, y en las consideraç discordia, y en el sentimiento ravia, deve el que templarse y suffrirse, porque en tales casos quier care su remedio, hallará su perdición. E quando compete le pareciere que su competedor lleve favor de su amiga que no él, entonces deve más gerse. E aquel mudar de la color, y aquel chacar de los ojos, y aquel temblar de la boz, y aquel zazar de los dientes, y aquella sequedad de la boca traen los disfavores, dévelo cerrar en el juizio, cerrar la puerta con el aldaba del suffrimento, hasta gaste la razón los accidentes¹⁷⁰ de la ira; que las con que se podría vengar cortarían la fama de la a cosa que más que la muerte se deve temer.

Bien sé yo, señoras, que lo que trato en mi ser con palabras, havéis sentido vosotras con obras, de nera que son mis razones molde de vuestro sentimiento. Empero, porque muchas vezes la pasión ciega los del entendimiento, es bien recordaros la haz y el destas ocasiones. Sean los passos del que ama es sos, y las passadas por do está su amiga, tardías: tenga en público la tristeza tenplada, porque es un rastro por donde van las sospechas a dar en la da de los pensamientos, cosa de que todo enamorado deve apercebir, porque diversas vezes las aparencias rostro son testigos de los secretos del coraçón; dudo que no penéis¹⁷² mucho en hazer esto, por más atormentan los plazer forçosos que las trist voluntarias; mas todo se deve suffrir en amor reverencia de la fama de la amiga; y guardaos, sei de una erronia¹⁷³ que en la ley enamorada tiene galanes, començando en la primera letra de los bres de la que sirven sus invenciones o cimeras bordaduras, porque semejante gentileza es un pro con que se haze justicia de la infamia dellas.¹⁷⁵ qué cosa tan errada es, manifestar en la bordadura lo que en el pensamiento se deve guardar; y no m señores, os escusad de vestiros de sus colores, por aquello no es otra cosa sino un espejo do se mu que la servís. Y por que los ojos suelen descubrir lo guarda la voluntad, sea vuestro mirar general, por tar de tino los sospechosos.

Conviene a todo enamorado ser virtuoso, en tal nera que la bondad rija el esfuerço, y el esfuerço a pafie la franqueza, y la franqueza adorne la templa y la templança afeite la conversación, y la conversate la buena criança, por vía que¹⁷⁶ las unas virt de las otras se alumbren, que de semejantes passos suele hazer la escalera por do suben los tristes a aqu bienaventurada esperança que todos dessevamos.

(F)

lunca vuestro juicio responda a las bozes de la pena; y cuando ella se aqueixa con dolor, rija el seso la tentançã, atando el cuerpo con consejo, porque no se va tras el pensamiento haziendo assomadas y menços, no según la ley del discreto lo establece, mas según la pessa de la pena lo pide. Y porque suelen recrescerse los penados acaescimientos de tanta angustia que desahabla, hablarla, porque la passión comunicada duele meno, no so yo de consejo que a nadie se descubra, por que quien a otro su secreto descubre, házele señor de lo que se quiere, pero porque no rebiente el que se viere en tal estrechura, apártese a lugar solo, y sentado en medio de sus pensamientos trate y participe con ellos sus males, porque aquellos solos son compañia fiel. E si un pensamiento le traxere desesperaciones, otro le traerá esperanças. E si uno hallare torpe, otro hallará tan agudo que le procure su remedio. E si uno le dixere que desesperare según su desdicha, otro le dirá que espere según su suerte. E si uno le aconsejare que acorte con la muerte y los males, otro le dirá que no lo haga, porque con largo bivar todo se alcanza; [uno] ¹⁷⁷ le dirá que tiene su amiga grave condición como desamorada, otro le dirá que tiene piedad natural según muger; [uno] le aconsejará ¹⁷⁸ que calle, que muera y suffra, y otro que se calle y hable e siga; de manera que él de sí mismo se pueda consolar y desconsolar. Diréis vosotros, señores, todavía querríades consolación y consejo de amigo, porque los hombres ocupados de codicia, o amor, o orgullo, no pueden determinar bien en sus cosas propias, qual yo no reproveo. Però assí como en los otros casos lo conozco, ¹⁷⁹ assí para esto lo niego; porque en las negociaciones se turba la razón, y en los dolores deste mal se aguza el seso. E si sobre todo esto la ventura vos fuere contraria, en vuestra paciencia sostene vuestros dolores.

La segunda parte

La segunda parte de mi sermón dixere que sería un consuelo de los coraçones tristes; para fundamento de lo qual conviene notar que todos los que cativaren sus libertades, deven primero mirar el merecer de la que causare la captividad, porque el affición justa alivia la pena. Dé donde se aprende: el mal que se sufre con paciencia, se sana con ella misma; de cuya causa las pasiones se consuelan y suffren. E aunque lágrimas vos caen, y angustias vos congoxen, y sospechas vos lastiman, nunca, señores, vos apartéis de seguir y servir a quien os mereçer, que no hay compañia más amigable que la que vos viene de quien tanto queréis, pues ella lo mereçere. E si no hallardes piedad en quien la buscáis, ni esperanza de quien la queréis, esperad en vuestra firmeza, confiad en vuestra firmeza, que muchas vezes la piedad responde cuando firmeza llama a sus puertas. E si sois obedientes a vuestros desseos, soffrid el mal que os viene por pena por el bien de la causa. ¹⁸⁰

Señores, si bien lo miramos, cuántos bienes recibimos de quien siempre nos quexamos! La soledad que en la desesperación algunas vezes, donde nuestras amigas siempre nos socorren, dándonos quien nos acompañe y ayude en nuestra tribulación: embíannos a la

memoria el desseo que su nemiosura nos causa la passión que su gracia nos pone, y el tormento que su discreción nos procura, y el trabajo que su desamor nos da. E porque estas cosas mejor compañia nos ha crezcan nuestros coraçones con ellas; en manera que por venir de do vienen, aunque el pensamiento se deblezca, la voluntad se satisfaze, porque no nos desesperar; y es esto como las feridas que los caballeros reciben con honra: aunque las sienten en personas con dolor, las tienen en la fama por gloria.

¡O amador! si tu amiga quisiere que penes, penes; si quisiere que mueras, muere; e si quisiere condenarte, vete al infierno en cuerpo y en ánima. ¿Qué más beneficio quieres que querer lo que ella quiere? Haz lo que el coraçón a todo lo que te pueda venir. E si fuere bien, ámalo; e si fuere mal, súffrelo; que todo lo que de su parte te viniere es galardón para ti.

Diréis a esto que vos dé fuerça para suffrir, y vosotros me daréis voluntad para penar. Mirad los señores, cuán engañados en esto bivís; que si podéis sostener tan grave pena, cobraréis estimación. E si el sufrimiento cansare y os traxere a estado de muerte, no puede veniros cosa más bienaventurada, que que bien muere, nunca muere; pues ¿qué fin más honroso espera ninguno que acabar debaxo de la seña de señor por fe y firmeza y lealtad y razón? Por donde estava bien un mote mío que dezía: En la muerte se gana la vida. ¹⁸¹ Dize un varón sabio ¹⁸² que no vido hombre tan desventurado como aquel que nunca le vino a ventura, porque éste ni sabe de sí para cuánto es mejor que los otros conocen lo que podría si de fortuna fuere provado. ¿Pues qué más queréis de vuestras amigas que con sus penas experimentéis vuestra fortaleza? Yo no hallo yo por menos coraçón recibir la muerte que la voluntad, que sostener la vida con tormento; por lo qual en lo uno se muestra resistencia fuerte, y en lo otro obediencia justa; de forma que con el mal que a uno os ordena, os procura alabança. Esforçadvos en la vida y sed obedientes en la muerte. Pues luego bien diz el tema: que sostengáis en vuestra paciencia vuestros dolores.

La tercera parte

Dixere que la tercera parte de mi sermón sería un consejo para que las señoras que son servidas remedien a quien las sirve. Pero primero que ¹⁸³ venga a las cosas deste, digo que quisiera, señoras, conoceros por servicios antes que ayudaros con consejo: porque si uno hiziera con sobra de voluntad, y haré lo otro con mengua de discreción; mas como desseo librar vuestros obras de culpa y vuestras almas de pena, dezirvos mi parecer lo menos mal que pudiere.

Pues para començar el propósito, sólo por salud de vuestras ánimas devríades remediar los que pensáis, e incurrís por el tormento que les dais en cuatro peccados mortales. En el de [la] sobervia, que es el primer peccado por esta razón: cuando veis que vuestra herradura y valer puede guarescer los muertos, y matar a los vivos, y adolescer los sanos, y sanar los dolientes, creyendo que podéis hazer lo mismo que Dios, al qual por esta manera offendéis por este peccado. Y no menos en el de la avaricia, que como recogéis la libertad y la voluntad y la memoria y el coraçón de quien os dess

guardáis todo esto con tanto recaudo en vuestro desconocimiento,¹⁸⁴ que no le volveréis una sola cosa desastada fasta que muera, por llevarle la vida con ellas.¹⁸⁵ Pecáis assimesmo en el pecado de la ira que como los que aman siempre siguen, es forçado que alguna vez enojen, y importunadas de sus palabras y porfías, tomen más ira con desseo de vengança. En el pecado de la envidia no podéis negar que también no caéis, que los cativos del afición, aunque más os escriban y os hablen y os embien a dezir, tenéis tan perezosa la lengua, que por cosa¹⁸⁶ del mundo no abríis la boca para dar una buena respuesta. E si esta razón no bastare para la redención de los cativos, sea por no cobrar mala estimación. ¿Qué os parece que dirá quien supiere que quitando las vidas galardónais los servicios? Para el León y la sierpe es bueno el matar. Pues dexad, señoras, por Dios, usar a cada uno su officio, que para vosotras es el amor y la buena condición y el redemit y el consolar. E si por aquí no apruevo bien el consejo que os doy,¹⁸⁷ sea por no ser desconocidas, culpa de tanta gravedad. ¿Cómo, señoras, no es bien que conozcáis¹⁸⁸ la obediente voluntad con que vuestros siervos os qu[ie]ren ser nada suyos por serlo del todo vuestros?

SALTEA

Diréis vosotras, señoras: ¿no veis, predicador simple, que no se pueden remediar sus penas sin nuestras culpas? A lo qual yo respondo que no me satisfaze vuestro descargo, porque el que es afinado amador no quiere de su amiga otro bien sino que le pese de su mal, y que tractándolo sin aspereza le muestre buen rostro, que otras mercedes no se pueden pedir. Assí que, remediado su mal, antes seréis alabadas por piadosas que retráidas por culpadas.¹⁹³

Pues si de piedad y amor queréis, señoras, exemplo, contaréos que en Babilonia bivían dos cavalleros, y el uno dellos tenía un fijo llamado Píramo, y el otro una hija que llamavan Tisbe;¹⁹⁴ y como se viessen muchas veces, encendió la conversación sus desseos, y conformes en una voluntad, acordaron de salirse una noche porque tuviessen compañía sus personas assí como sus oraçones; y tomado este acuerdo, concertaron el que primero saliesse esperasse al otro en una fuente que estava fuera de la ciudad junto con el enterramiento del rey Nino. Pues como Tisbe fuesse más acuciosa en andar y en el amor, llegó antes que Píramo a la fuente; y estando acompañada de sola esperança dél, salió de una selva que allí se hazía una leona toda hambrienta y sañuda, de miedo de la qual Tisbe se fue a meter en el enterramiento dicho.¹⁹⁵ E como fuesse desatinada, cayósele el manto que [la] cobría. Llegada la leona a aquel lugar, después que hovo bebido en la fuente, despedaçó el manto y cubriólo todo de la sangre que trafa, y volvióse luego a la montaña. Pues como ya el desdichado Píramo a la fuente llegasse, vistas las señales del manto, sospechó que su amada Tisbe fuesse de alguna vestia fiera comida, y dando crédito a su sospecha, después que con palabras lastimeras lloró su mala ventura, púsose un cuchillo por

los pechos. La sola y desdichada Tisbe, quando roído¹⁹⁶ de la leona cessó, salió de donde estava: saber si era llegado su Píramo; y como llegasse de un moral do cayó con la ferida, hallóle que querfa dar el ánima, y cayendo en la razón que causar su muerte, llegó a él bolviéndole el rostro a que lo tenía en la tierra, y besándole diversas su fría boca, mezclando sus lágrimas y su sangre comenzó a dezir: "Buelve el rostro, señor mío, desamparada Tisbe. No tengas más amor con la que conmigo. Por cierto también terné fuerça para pañarte en la muerte como para amarte en la vida; seguiré yo muerta a ti muerto". E dichas estas palabras sacóle el cuchillo de los pechos y, puesto en los brazos abraçóse con su amado y assí acabaron entranbos.

Muchas razones y enxemplos y auctoridades para traer para henchir de verdad mi intención; y no digo por esquivar prolixidad. Solamente, señoras, o plico que parezcáis a la leal Tisbe, no en el morir, en la piedad, que por cierto más grave que la de mo es la muerte del desseo; porque la una acaba otra dura. E dovos seguridad que no os arrepintáis mi consejo. Catad que este amor que negáis suele darse¹⁹⁷ con pena de quien lo trató con desprecio. todavfa quisierdes seguir vüestra condición, sostened los que aman en su paciencia sus dolores. E por da ya las doze, y cada uno ha más gana de comer de escuchar:

*Ad quam gloriam nos perduca[t].*¹⁹⁸ Amén.

El siguiente tratado fue hecho a pedimento del señor don Diego Hernandez Alende de los Donzotes, y de otros caballeros cortesanos: llámase Cárcel de Amor. Compiólo San Pedro Comienza el prólogo así:

Muy virtuoso señor:

Aunque me falta solimiento para callar, no me fallestese conocimiento para ver cuánto me estaría mejor preciarne de lo que callase que arrepentirme de lo que dixiese; y puesto que así lo conozca, aunque veo la verdad, siga la opinión; y como digo lo peor nunca quedo sin castigo, porque si con rudeza yerro con vergüenza pago. Verdad es que en la obra presente no tengo tanto cargo, pues me puse en ella más por necesidad de obedecer que con voluntad de escribir. Porquo de vuestra merced me fue dicho que debía hazer alguna obra del estilo de una oración que embió a la señora doña María Manuel, porque le parecía menos malo que el que puse en otro tratado que vido mío. Así que por conplir su mandamiento pensé hazerla, haviendo por mejor errar en el dezir que en el desobedecer; y también acordé endereçarla a vuestra merced porque la favorezca como señor y la emiende como discreto. Comoquiera que primero que me determinase estuve en grandes dudas; vista vuestra discreción tenia; mirada vuestra virtud osava; en lo uno hallava el miedo, y en lo otro buscava la seguridad; y en fin escogí lo más dañoso para mi vergüenza y lo más provechoso para lo que debía. Podré ser reprehendido si en lo que agora escribo tornare a dezir algunas razones de las que en otras cosas he dicho. De lo cual suplico a vuestra merced me salve, porque como he hecho otra escritura de la calidad desta, no es de maravillar que la memoria desfallezca; y si tal se hallare, por cierto más culpa tiene en ello mi olvido que mi querer. Sin dubda, señor, considerado esto y otras cosas que en lo que escribo se pueden hallar, yo estava determinado de cesar ya en el metro y en la prosa, por librar mi rudeza de juizios y del espíritu de trabajos; y parece, quanto más pienso hazerlo, que se me ofrecen más cosas para no poder conplirlo. Suplico a vuestra merced, antes que condene mi falta juzgue mi voluntad, porque reciba el pago no segund mi razón mas segund mi desco.

Comienza la obra

Después de hecha la guerra del año pasado vieniendo a tener el invierno a mi pobre reposo, pasando una mañana, cuando ya el sol quería esclarecer la tierra, por unos valles hondos y oscuros que se hazen en la Sierra Morena, vi salir a mi encuentro, por entre unos robredales de mi camino se hazía, un caballero así feroz de presencia como espantoso de vista, cubierto todo de cabello a manera de salvaje; levava en la mano izquierda un escudo de azero muy fuerte, y en la derecha una imagen semetil entallada en una piedra muy clara, la cual era de tan estrema hermosura que me turbava la vista; salían della diversos rayos de fuego que levava encendido el cuerpo de un hombre quel cavallero forçiblemente levava tra[s] sí. El cual con un lastimado gemido de rato en rato dezía: "En mi fe, se sufre todo". Y como enparejó conmigo, dixome con mortal angustia: "Caminante, por Dios te pido que me sigas y me ayudes en tan grand cuita". Yo, que en aquella sazón tenía más causa para temer que razón para responder, puestos los ojos en la extraña visión, estove quedo, trastornando en el corazón diversas consideraciones; dexar el camino que levava parecíame desvario; no hazer el ruego de aquel que así padeçia figurávaseme inhumanidad; en siguirle había peligro y en dexalle flaqueza; con la turbación no sabía escoger lo mejor. Pero ya quel espanto dexó mi alteración en algund sosiego, vi cuánto era más obligado a la virtud que a la vida; y enpachado de mí mesmo por la dubda en que estuve, segun la via de aquel que quiso ayudarse de mí. Y como apresuré mi andar, sin mucha tardança alcancé a él y al que la fuerça le hazía, y así seguimos todos tres por unas

partes no menos trabajosas de andar que solas de plazer y de gente; y como el ruego del forçado fue eniada que lo siguiese, para cometer al que lo levava faltárame aparejo y para rogalle mercedimiento, de manera que me fallestese consejo; y después que rebolví el pensamiento en muchos acuerdos, tomé por el mejor ponerle en alguna plática, porque como él me respondiese, así yo determinasse; y con este acuerdo supliqué con la mayor cortesía que pude me quisiese dezir quién era; a lo cual así me respondió: "Caminante, segund mi natural condición, ninguna respuesta quisiera darte, porque mi oficio más es para secutar mal que para responder bien; pero como siempre me eue entre hombres de buena criança, usare contigo de la gentileza que aprendí y no de la braveza de mi natural; tú sabrás, pues lo quieres saber, yo soy principal oficial en la casa de Amor; llámame por nombre Desco; con la fortaleza deste escudo dellendo las esperanças y con la herinosura desta imagen causo las aficiones y con ellas quemó las vidas, como puedes ver en este preso que lievo a la Cárcel de Amor, donde con solo morir se espera librar". Cuando estás cosas el atorméntado cavallero me iba diciendo, sobamos una sierra de tanta altura que a más andar mi fuerça desfallecía; y ya que con mucho trabajo llegamos a lo alto della, acabó su respuesta; y como vido que en más pláticas quería ponerle yo, que començava a darme gracias por la merced recebida, súptamente desapareció de mi presencia; y como esto pasó a tienpo que la noche venía, ningund tino pude tomar para saber dónde guio; y como la escujidad y la poca sabiduría de la tierra me fuesen contrarias, tomé por propio consejo no mudarme de aquel lugar. Allí comencé a maldezir mi ventura; allí desesperava de toda esperança; allí esperava mi perdimiento; allí en medio de mi tribulación nunca me pesó de lo hecho, porque es mejor perder haziendo virtud que ganar dexándola de hazer; y así estuve toda la noche en tristez y trabajosas contenciones; y cuando ya la lumbre del día descubrió los campos, vi cerca de mí, en lo más alto de la sierra, una torre de altura tan grande que me parecía llegar al cielo; era hecha por tal artificio, que de la estrañeza della comencé a maravillarme; y puesto al pie, aunque el tienpo se me ofrecía más para temer que para notar, miré la novedad de su lavor y de su edificio. El cimiento sobre que estava fundada era una piedra tan fuerte de su condición y tan clara de su natural qual nunca otra tal jamás havia visto, sobre la cual estavan firmados quatro pilares de un mármol morado muy hermoso de mirar. Bran en tanta manera ellos que me espantava como se podían sostener; estava encima dellos labrada una torre de tres esquinas, en lo alto della, una imagen de nuestra humana hechura, de metal, pintada cada una de su color: la una de leonado y la otra de negro y la otra de pardillo; tenía cada una dellas una cadena en la mano asida con mucha fuerça; vi más encima de la torre un chapitel sobrel qual estava un águila que tenía el pico y las alas llenas de claridad de unos rayos de lumbre que por dentro de la torre salían a ella; oía dos velas que nunca un solo punto dexavan de velar. Yo, que de tales cosas justamente me maravillava, ni sabía dellas qué pensase ni de mí qué hiziese; y estando conmigo en grandes dudas y confusión, vi travada con los mármeles dichos una escalera que llegava a la puerta de la torre, la cual tenía la entrada tan oscura que parecía la sobida della a ningund hombre posible. Pero, ya deliberado, quise antes perderme por sobir que salvarme por estar; y forçada mi fortuna, comencé la sobida; y a tres passos del escalera hallé una puerta de hierro, de lo que me certificó más el tienpo de las manos que la lumbre de la vista, segund las tinieblas do estava. Allegado, pues, a la puerta, hallé en ella un portero al qual pedí licencia para la entrada; y respondiome que lo haría, pero que me convenía dexar las armas primero que entrase; y como le dava las que levava segund costumbre de caminantes, dixome:

"Amigo, bien parece que de la usança desta casa sabes poco. Las armas que te pido y te conviene dexar

son aquellas con que el corazón se suela defender de tristeza, así como Descanso y Esperanza y Contentamiento, porque con tales condiciones ninguno pudo gozar de la demanda que pides.³⁰

20 Pues, sabida su intención, sin detenerme en echar juizios sobre demanda tan nueva;³¹ respondíste que yo venía sin aquellas armas, y que dello le dava seguridad. Pues como dello fue cierto, abrió la puerta y con mucho trabajo y desatino llegué ya a lo alto de la torre, donde hallé otro guardador que me hizo las preguntas del primero; y después que supo de mí lo que el otro, diome lugar a que entrase; y llegado al aposentamiento de la casa, vi en medio della una silla de fuego, en la cual estava asentado aquel cuyo ruego de mi perdición fue causa. Pero como allí, con la turbación, descargava con los ojos la lengua,³² más entendía en mirar maravillas que en hazer preguntas; y como la vista no estava despacio,³³ vi que las tres cadenas de las imágenes³⁴ que estavan en lo alto de la torre tenían atado aquel triste, que siempre se quemava y nunca se acabava de quemar. Noté más, que dos dueñas lastimeras con rostros llorosos y tristes le servían y adornavan, poniéndole con crueza³⁵ en la cabeza una corona de unas puntas de hierro sin ninguna piedad, que le traspasavan todo el cerebro;³⁶ y después desto miré que un negro vestido de color amarilla³⁷ venía diversas vezes a echalle una visáima³⁸ y vi que le recebía los golpes en un escudo que súbitamente le salía de la cabeza y le cubría hasta los pies. Vi más, que cuando le truxeron de comer le pusieron una mesa negra y tres servidores mucho diligentes, los cuales le davan con grave sentimiento de comer; y bueltos los ojos al un lado de la mesa, vi un viejo anciano sentado en una silla, echada la cabeza sobre una mano en manera de hombre cuidadoso;³⁹ y ninguna destas cosas pudiera⁴⁰ ver segund la escuridad de la torre, si no fuera por un claro resplandor que lo salía al preso del corazón, que la esclarecía toda. El cual, como me vio atónito de ver cosas de tales misterios, viendo cómo estava en tiempo de poder pagarme con su habla lo poco que me debía, por darme algund descanso, mezclando las razones discretas con las lágrimas piadosas,⁴¹ comenzó en esta manera a dezirme:

El preso al au[c]tor⁴²

Alguna parte del corazón quisiera tener libre de sentimiento, por dolerme de ti segund yo deviera y tú merecías. Pero ya tú vees en mi tribulación que no tengo poder para sacar otro mal sino el mío. Pídote que tomes por satisfacción, no lo que hago, mas lo que deseo. (Tu venida aquí yo la cause) El que viste traer preso yo soy, y con la tribulación que tienes no has podido conocerme. Torna en tí tu reposo; sosiega tu juizio, porque estás atento a lo que te quiero dezir. Tu venida fue por remediarme; mi habla será por darte consuelo, puesto que yo del sepa poco. Quién yo soy quiero dezirte; de los misterios que vees quiero informarte; la causa de mi prisión quiero que sepas; que me delibres⁴³ quiero pedirte si por bien lo toviéres. Tú sabrás que yo soy Leriano, hijo del duque Guersio, que Dios perdone, y de la duquesa Colerla. Mi naturaleza es⁴⁴ este reino do estás, llamado Macedonia. Ordenó mi ventura que me enamorase de Laureola, hija del rey Gaulo, que agora reina, pensamiento que yo deviera⁴⁵ antes huir que buscar; pero como los primeros movimientos no se puedan⁴⁶ en los hombres escusar,⁴⁸ en lugar de desvallos con la razón, confírmelos con la voluntad; y así de Amor me vení, que me truxo a esta su casa, la cual se llama Cárcel de Amor; y como nunca perdona, viendo desplegadas las velas de mi deseo, púsome en el estado que vees; y porque puedas notar mejor su fundamento y todo lo que has visto, debes saber que aquella piedra sobre quien⁴⁹ la prisión está fundada, es mi fe, que determinó de sufrir el dolor de su pena por [el] bien de su mal.⁵⁰ Los cuatro pilares que asientan sobre ella son mi entendimiento y mi razón y mi memoria y mi voluntad; los cuales mandó Amor parecer en su presencia antes que me sentenciase; y por hazer de mí justa justicia preguntó por sí a cada uno si consentía que me prendiesen, porque si alguno no consentiese⁵¹ me absolverán de la pena. A lo cual respondieron todos en esta manera:

Dijo el Entendimiento: "Yo consiento al mal de la pena por el bien de la causa, de cuya razón es mi voto que se prenda".

Dijo la Razón: "Yo no solamente da consentimiento en la prisión, mas ordeno que muera; que mejor le estará la dichosa muerte que la desesperada vida, segund por quien se ha de sufrir".

Dijo la Memoria: "Pues el Entendimiento y la Razón consenten, porque sin morir no pueda ser libre y yo prometo de nunca olvidar".

Dijo la Voluntad: "Pues que así es, yo quiero ser llave de su prisión y determino de siempre querer".

Pues oyendo Amor que quien me havia de salvar me condenava, dio como justo esta sentencia cruel contra mí. Las tres imágenes⁵² que viste encima de la torre, cubiertas cada una de su color, de leonado y negro y pardillo, la una es Tristeza y la otra Congoxa y la otra Trabajo. Las cadenas que tenían en las manos son sus fuerças, con las cuales tienen alado el corazón porque ninguno descanso pueda recibir. La claridad grande que tenía en el pico y alas el águila que viste sobre el chapitel, es mi Pensamiento, del cual sale tan clara luz por quien está en él, que basta para esclarecer las tinieblas dest[a] triste cárcel,⁵³ y es tanta su fuerça que para llegar al águila ningund impedimento le haze lo grueso del muro; así que andan él y ella en una compaña, porque son las dos cosas que más alto suben, de cuya causa está mi prisión en la mayor alteza de la tierra. Las dos velas que oyes velar con tal recaudo son Desdicha y Desamor; traen tal aviso porque ninguna esperanza me pueda entrar con remedio. El escalera obscura por do sobiste es el Angustin con que sobi donde me vees. El primero portero que hallaste es el Deseo, el cual a todas tristezas abre la puerta, y por esso te dixo que dexases las armas de plazer si por caso⁵⁴ las traías. El otro que acá en la torre hallaste es el Tormento que aquí me traxo, el cual sigue en el cargo que tiene la condición del primero, porqu'está de su mano.⁵⁵ La silla de fuego en que asentado me vees es mi justa aflicción, cuyas llamas siempre arden en mis entrañas. Las dos dueñas que mandan, como notas, corona de martirio, se llaman la una Ansia y la otra Passión, y satisfazen a mí fe con el galardón presente; el viejo que vees asentado, que tan cargado pensamiento representa, es el grave Cuidado, que junto con los otros males pone amenazas a la vida. El negro de vestiduras amarillas que se trabaja por quitarme la vida, se llama Desesperar; el escudo que me sale de la cabeza, con que de sus golpes me defendiendo, es mi Juizio, el cual, viendo que yo con desesperación a matarme, dize me que no lo haga, porque visto lo que merece Laureola, antes devo desear larga vida por padecer que la muerte para acabar;⁵⁶ la mesa negra que para comer me ponen es la Firmeza con que como y pienso y duermo, en la cual siempre están los manjares tristes de mis contemplaciones; los tres solícitos servidores que me servían son llamados Mal y Pena y Dolor: el uno trae la cuita con que como y el otro trae la desesperança en que viene el manjar y el otro trae la tribulación, y con ella, para que beva, trae el agua del corazón a los ojos y de los ojos a la boca. Si te parece que soy bien servido, tú lo juzga; si remedio he menester, tú lo vees; ruegote mucho, pues en esta tierra eres venido, que tú me lo busques y te duelas de mí; no te pido otro bien sino que sepa de ti Laureola cuál me viste, y si por ventura te quisierés dello escusar porque me vees en tiempo que me falta sentido para que te lo agradezca, no te escuses, que mayor virtud es redimir los atribulados que sostener los prósperos; así sean tus obras que ni tú te quexes de tí por lo que no heziste, ni yo por lo que pudieras hazer.⁵⁷

Respuesta del auctor a Leriano

En tus palabras, señor, has mostrado que pudo Amor prender tu libertad y no tú virtud, lo cual se prueba porque segund te veo, debes tener más gana de morir que de hablar, y por proveer en mi fatiga forçaste tu voluntad, juzgando por los trabajos pasados y por la cuita presente que yo tenía de bevir poca esperan-

ca; lo que sin dubda era assí; pero causaste mi per-
tición como deseoso de remedio y remediástela como
perfecto de juicio. Por cierto no he havido menos placer
de oírte que dolor de verte, porque en tu persona se
muestra tu pena y en tus razones se conoce tu bon-
dad; siempre en la peyor⁵⁴ fortuna socorren los vir-
tuosos como tú agora a mí heziste; que vistas las
cosas desta tu cárcel, yo dudava de mi salvación, cre-
yendo ser hechas más por arte diabólica que por con-
dición enamorada. La cuenta, señor, que me has dado
te tengo en merced; de saber quién eres soy muy
alegre; el trabajo por tí recebido he por bien enpleado.
La moralidad⁵⁵ de todas estas figuras me ha plazido
saber; puesto que⁵⁶ diversas vezes las vi, más como no
las pueda⁵⁷ ver sino corazón cativo, cuando lo tenía
tal conocíalas, y agora que stava⁵⁸ libre dudávalas.

Mándame, señor, que haga saber a Laureola cuál
te vi, para lo cual hallo grandes inconvenientes, porque
un hombre de nación estraña ¿qué forma se podrá dar
para negociación semejante? Y no solamente hay esta
dubda, pero otras muchas: la rudeza de mi ingenio, la
diferencia de la lengua, la grandeza de Laureola, la gra-
veza del negocio; assí que en otra cosa no hallo apa-
rejo sino en sola mi voluntad, la cual vence todos los
inconvenientes dichos; que para tu servicio la tengo tan
ofrecida como si hoviese sido tuyo después que nascí.
Yo haré de grado lo que mandas; plega a Dios que
lieve tal la dicha como el deseo, porque tu deliberación⁵⁹
sea testigo de mi diligencia; tanta afición te tengo y tanto
me ha obligado a mi nobleza, que havría tu reme-
dio por galardón de mis trabajos. Entretanto que vo,
deves templar tu sentimiento con mi esperanza porque
cuando buelva, si algund bien te truxere, tengas alguna
parte biva con que puedas sentillo.

El auctor

E como acabé de responder a Leriano en la manera
que es escrita, informéme del camino de Suria, ciudad
donde estava a la sazón el rey de Macedonia, que era
media jornada de la prisión donde partí; y puesto en
obra mi camino, llegué a la corte, y después que me
apostenté, fui a palacio por ver el trato y estilo de la
gente cortesana, y también para mirar la forma del
apostentamiento, por saber dónde me conplia ir o estar
o aguardar para el negocio que quería aprender.⁶⁰ Y
hize esto ciertos días por aprender mejor lo que más
me conviniese, y quanto más estudiava en la forma
que tenía, menos dispusición se me ofrecía para lo que
deseava; y buscadas todas las maneras que me havían
de aprovechar, hallé la más aparejada comunicarme con
algunos mancebos cortesanos de los principales que
allí veía, y como generalmente entre aquellos se suele
hallar la buena criança, assí me trataron y dieron
cabida, que en poco tiempo yo fui tan estimado en-
trellos como si fuera de su natural nación, de forma
que vine a noticia de las damas; y assí de poco en
poco hove de ser conocido de Laureola, y haviedo
ya noticia de mí, por más participarme con ella⁶¹ con-
távale las cosas maravillosas d'España, cosa de que
mucho holgava; pues viéndome tratado della como
servidor, parecióme que le podría ya dezir lo que qui-
siese; y un día que la vi en una sala apartada de las
damas, puesta la rodilla en el suelo, díxole lo siguiente:

El auctor a Laureola

No les está menos bien el perdón a los poderosos
cuando son deservidos, que a los pequeños la ven-
gança quando son injuriados; porque los unos se emien-
dan por honrra y los otros perdonan por virtud; lo
cual si a los grandes hombres es devido, más y muy
más a las generosas mugeres que tienen el corazón
real de su nacimiento y la piedad natural de su con-
dición; digo esto, señora, porque para lo que te quiero
dezir hallé⁶² osadía en tu grandeza, porque no la pue-
des tener sin manificencia.⁶³ Verdaz es que primero
que me determinase estove dudoso, pero en el fin
de mis dudas tove por mejor, si inhumanamente me
quisieses tratar, padecer pena por dezir que sofrilla por
callar.

Tú, señora, sabrás que caminando un día por unas
aperezas desiertas, vi que por mandado del Amor levan-
van preso a Leriano, hijo del duque Guersio, el cual
me rogó que en su culla le ayudase; de cuya razón
dexe el camino de mí reposó por tomar el de su tra-
bajo; y después que largamente con él caminé, vi
meter en una prisión dulce para su voluntad y amarga
para su vida, donde todos los males del mundo sos-
tlenen: dolor le atormenta, pasión le persigue, desesperan-
ça le destruye, muerte le amenaza, pena [le] secuta,
pensamiento [le]⁶⁴ desvela, deseo le atribula, tristeza
le condena, fe no le salva; supe dél que de todo esto
tú eres causa; juzgué, segund te vi, mayor dolor el
que en el sentimiento callava que el que con lágrimas
descobría; y vista tu presencia, hallo su tormento justo.
Con sospiros que le sacavan las entrañas me rogó te
hizieses sabidora de su mal; su ruego fue de lástima y
mi obediencia de compasión; en el sentimiento suyo
te juzgué cruel y en tu agolamiento te veo piadosa, lo
cual va por razón que de tu hermosura se cree lo uno
y de tu condición se espera lo otro. Si la pena que le
causas con el merecer lo⁶⁵ remedias con la piedad, se-
rás entre las mugeres nacidas la más alabada de cuan-
tas nacieron; contempla y mira cuánto es mejor que
te alaben porque redemiste, que no que te culpen por-
que mataste; mira en qué cargo eres a Leriano, que
nun su pasión te haze servicio, pues si la remedias
te da causa que puedas hazer lo mismo que Dios;
porque no es de menos estima el redimir quel criar,
assí que harás tú tanto en quitalle la muerte como
Dios en darle la vida; no sé qué excusa pongas para
no remediarlo, si no crees que matar es virtud; no
te suplica que le hagas otro bien sino que te pese de
su mal, que cosa grave para tí no creas que te la pi-
dira, que por mejor havrá el penar que serle a tí cau-
sa de pena. Si por lo dicho mi atrevimiento me con-
dena, su dolor del que me enbía me asuelve, el cual
es tan grande que ningund mal me podrá venir que
iguale con el que él me causa; suplicote sea tu res-
puesta conforme a la virtud que tienes, y no a la saña
que muestras, porque tú seas alabada y yo buen men-
sajero y el cativo Leriano libre.

Respuesta de Laureola

Assí como fueron tus razones temerosas de dezir, assí
son graves de perdonar. Si como eres d'España fueras
de Macedonia, tu razonamiento y tu vida acabarían a
un tiempo; assí que por ser estraño, no recibirás la
pena que mereças, y no menos por la piedad que de
mí juzgaste, comoquiera que en casos semejantes tan
devida es la justicia como la clemencia, la cual en tí
secudada pudiera causar dos bienes: el uno, que otros
escarmentaran, y el otro que las altas mugeres fueran
estimadas y tenidas segund merecen. Pero si tu osadía
pidé el castigo, mi mansedumbre consiente que te per-
done, lo que va fuera de todo derecho, porque no sola-
mente por el atrevimiento devías morir, mas por la
ofensa que a mí bondad heziste, en la cual posiste
dubda; porque si a noticia de algunos lo que me de-
xiste veniesse, más creerían que fue por el aparejo que
en mí hallaste que por la pena que en Leriano viste,
lo que con razón assí deve pensarse, viendo ser tan
justo que mi grandeza te posiese miedo, como su mal
osadía. Si más entlendes en procurar su libertad, bus-
cando remedio para él hallarás peligro para tí; y aví-
sote, aunque seas estraño en la nación, que serás na-
tural en la sepultura; y porque en detenerme en plática
tan fea ofendo mi lengua, no digo más, que para que
sepas lo que te cunple lo dicho basta; y si alguna
esperança te queda porque te hablé,⁶⁶ en tal caso sea
de poco bevir si más de la enbaxada pensares usar.

El auctor

Cuando acabó Laureola su habla, vi, aunque fue
corta en razón, que fue larga en enojo, el cual le en-
pedía la lengua; y despedido della comencé a pensar
diversas cosas que gravemente me atormentavan; pen-
sava cuán alongado estava d'España; acordávaseme de
la infidelidad que hazía; traía a la memoria el dolor

de Leriano; desconfiava de su salud, y visto que no podía cumplir lo que me dispuse a hazer sin mi peligro o su libertad; determiné de seguir mi propósito hasta acabar la vida o levantar a Leriano esperanza. Y con este nuevo bolvi otro día a palacio para ver qué rostro hallaría en Laureola, la cual como me vido tratóme de la primera manera, sin que ninguna mudança hiziese: de cuya seguridad⁷⁴ tomé grandes sospechas. Pensava si lo hazía por no esquivarme, no habiendo por mal que tornase a la razón comenzada. Crefa que disimulava por tornar al propósito para tomar emienda de mi atrevimiento, de manera que no sabía a cuál de mis pensamientos diese fe.

En fin, pasado aquel día y otros muchos, hallava en sus apariencias más causa para osar que razón para temer, y con este crédito aguardé tiempo conveniente y hízole otra habla, mostrando miedo, puesto que⁷⁵ no lo tuviese, porque en tal negociación y con semejantes personas conviene fengir turbación, porque en tales partes el desempacho es havido por desacatamiento, y parece que no se estima ni acata la grandeza y autoridad de quien oye con la desvergüenza de quien dize; y por salvarme deste yerro hablé con ella no segund desempachado mas segund temeroso; finalmente, yo le dixe todo lo que me pareció que convenía para remedio de Leriano. Su respuesta fue de la forma de la primera, salvo que hovo en ella menos saña; y como aunque en sus palabras havia menos esquividad para que deviese callar, en sus muestras hallava licencia para que osase dezir; ⁷⁶ todas las vezes que tenía lugar le suplicava se doliese de Leriano, y todas las vezes que ge⁷⁷ lo dezía, que fueron diversas, hallava áspero lo que respondía y sin aspereza lo que mostrava; y como trata avisó lo que se esperaba provecho,

mirava en ella algunas cosas en que se conoce el corazón enamorado: cuando estava sola veía pensativa; cuando estava acompañada, no muy alegre; érale la compañía aborrecible y la soledad agradable. Más vezes se quexava que estava mal por huir los plazerés; cuando era vista, fengía algund dolor; cuando la dexavan, dava grandes sospiros; si Leriano se nonbrava en su presencia, desatinava de lo que dezía, bolvíase súpito colorada y después amarilla, tornávase ronca al boz, secávasele la boca; por mucho que encobría sus mudanças, forçávala la pasión piadosa a la disimulación discreta. Digo piadosa porque sin dubda, segund lo que después mostró, ella recibía estas alteraciones más de piedad que de amor; pero como yo pensava otra cosa, viendo en ella tales señales tenía en mi des-pacho⁷⁸ alguna esperanza; y con tal pensamiento partíme para Leriano, y después que estensamente todo lo pasado le reconté, díxole que se esforçase a escribir a Laureola, proferiéndome⁷⁹ a dälle la carta, y puestó que él estava más para hazer memorial de su hazienda⁸⁰ que carta de su pasión, escribió las razones de la qual eran tales: ⁸¹

Carta de Leriano a Laureola

Si toviera tal razón para escrevirte como para querrerte, sin miedo lo osara hazer; mas en saber que esquivo para ti se turba el seso y se pierde el sentido; y desta causa antes que lo comenzase tove conmigo grand confusión; mi fe dezía que osase; tu grandeza que temiese; en lo uno hallava esperanza y por lo otro desesperava, y en el cabo acordé esto; más, guay de mí, que comencé temprano a dolerme y tarde a quexarme, porque a tal tiempo soy venido, que si alguna merced te mereciese, no hay en mí cosa biva para sentilla, sino sola mi fe; el corazón está sin fuerça, y el alma sin poder, y el juicio sin memoria; pero si tanta merced quisieses hazerme que a estas razones te pluguiese responder, la fe con tal bien podría⁸² bastar para restituir las otras partes que destruíste. Yo me culpo porque te pido galardón sin haverlo hecho servicio, aunque si recibes en cuenta del servir el penar, por mucho que me pagules siempre pensaré que me quedasen deuda. Podrás dezir que cómo pensé escrevirte; no te maravilles, que tu hermosura causó

el afición, y el afición el desco, y el desco la pena, y la pena el atrevimiento,⁸³ y si porque lo hize te pareciera que merezco muerte, mándamela dar, que muy mejor es morir⁸⁴ por tu causa que bevir sin tu esperanza; y hablándote verdad, la muerte, sin que tú me la dices yo mismo me la daría, por hallar en ella la libertad que en la vida busco, si tú no hovieses de quedar infamada por matadora; pues malaventurado fuese el remedio que a mí librase de pena y a ti te causase culpa. Por quitar tales inconvenientes, te suplico que hagas tu carta galardón de mis males, que aunque no me mate por lo que a ti toca, no podré bevir por lo que yo sufro, y todavía quedarás condenada. Si algund bien quisieres hazerme, no lo tardes; si no, podrá ser que tengas tiempo de arrepentirte y no lugar de remediarme.

El auctor

Aunque Leriano, segund su grave sentimiento, se quisiera más extender, usando de la discreción y no de la pena⁸⁵ no escribió más largamente, porque para hazer saber a Laureola su mal bastava lo dicho; que cuando las cartas deven alargarse es cuando se cree que hay tal voluntad para leellas quien las recibe como para escrivillas quien las enbía; ⁸⁶ y porqué estava libre de tal presunción, no se estendió más en su carta, la cual después de acabada recibí con tanta tristeza de ver las lágrimas con que Leriano me la dava, que pude sentilla mejor que contalla; y despedido dél, partíme para Laureola; y como llegué donde estava hallé propio tiempo para poderle hablar, y antes que le diese la carta díxole tales razones:

El auctor a Laureola

Primero que nada te diga, te suplico que recibas la pena de aquel cativo tuyo por descargo de la inportunidad mía; que dondequiera que me hallé sienpre tove por costumbre de servir antes que inportunar. Por cierto, señora, Leriano siente más el enojo que tú recibes que la pasión que él padece, y éste tiene por el mayor mal que hay en su mal, de lo cual quería⁸⁷ escusarse; pero si su voluntad por no enojarte desea sufrir, su alma por no padecer querría quexar; lo uno le dize que calle, y lo otro le haze dar bozes; y confiando en tu virtud, apremiado del dolor, quiere poner sus males en tu presencia, creyendo, aunque por una parte le sea pesado, que por otra te causará compasión. Mira por cuántas cosas te merecé galardón: por olvidar su culpa pide la muerte; porque no se diga que tú la consentiste, desea la vida; ⁸⁸ porque tú la hazes, llama bienaventurada su pena; por no sentirla, desea perder el juicio; por alabar tu hermosura, quería tener los agenos y el suyo. Mira cuánto le cres obligada, que se precia de quien le destruye; tiene su memoria por todo su bien, y este ocasión de todo su mal. Si por ventura, siendo yo tan desdichado, pierde por mi intercesión lo que merece por fe, suplicote recibas una carta suya, y si le[ella] quisieres, a él harás merced por lo que ha sufrido, y a ti te culparás por lo que le has causado, viendo claramente el mal que le queda en las palabras que enbía, las cuales, aunque la boca las dezía, el dolor las ordenava. Assí te dó Dios tanta parte del cielo como mereces de la tierra, que la recibas y del respondas y con sola esta merced le podrás redimir; con ella enforçarás su flaqueza; con ella afloxarás su tormento; con ella favorecerás su firmeza; ponásle en estado que ni quiera más bien ni tema más mal; y si esto no quisieres hazer por quien debes, que es él, ni por quien lo suplica, que so yo, en tu virtud tengo esperanza que, segund la usas, no sabrás hazer otra cosa!

Respuesta de Laureola al auctor

En tanto estrecho⁸⁹ me ponen tus porffas, que muchas vezes he dudado sobre cuál haré antes: desterrar a ti de la tierra o a mí de mi fama en darte lugar que digas lo que quisieres; y tengo acordado de no hazer lo uno de compasión tuya, porque si tu enbaxada es mala, tu intención es buena, pues la traes por remedio

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
ASIGNATURA: HISTORIA DE LA CIENCIA

FECHA: 2/7/93

10 ALUMNOS

La clase comienza a las 13:30.

Profesor K. : Hoy vamos a hablar del último personaje de nuestra lista de personas que durante los siglos XVII, XVIII y XIX plantearon una revolución científica. Esta persona cambia la visión del mundo, trae controversias. Nos vamos a referir a Darwin. Voy a tratar de ubicar su obra.

No cabe duda de que Newton fue una revolución científica, no cabe duda que Galileo fue una revolución científica, en un sentido diferente como lo vimos la última vez, no cabe duda que Pasteur en Zoología fue una revolución científica, más bien en medicina, en varios aspectos de la medicina.

Pero el caso de Darwin es especialmente interesante por el revuelo filosófico y biológico que provocó su famoso libro "El origen de las especies". Si hay que ubicar una fecha: 1859. "El origen de las especies" fue una obra que provocó el indiscutido interés de los biólogos, la de gran parte del sector biológico filosófico tradicional, y el entusiasmo de un montón de gente por razones muy diversas; entre las cuales uno puede mencionar en el campo de la filosofía, especialmente el caso de Spinoza puesto que su concepción del desarrollo de la humanidad tiene que ver con la tesis de la lucha por la supervivencia que caracteriza el pensamiento darwiniano.

Darwin nació en 1809, el mismo día que nació Lincoln a más de cuatro mil kilómetros de distancia en los Estados Unidos, pero a diferencia de Lincoln que nació en una cabaña, Darwin nació en una familia pudiente con muchos antecedentes de diverso tipo. Por ejemplo su padre era médico, y el abuelo fue un célebre médico, poeta y filósofo, de los que aparecen muchas veces en los artículos dominicales de los periódicos, que se llamaba Erasmo Darwin y que fue una de las influencias que tuvo Darwin en su pensamiento. Porque Erasmo Darwin pensaba en la historia de la humanidad, la historia del cambio, del progreso y de la evolución, cosa de la que en seguida nos vamos a ocupar. Y uno de sus abuelos maternos era un famoso fabricante de porcelanas. Pero de ese lado de la familia Darwin consiguió algo importante que fue su esposa, que era una prima, la que realmente se transformó en su mujer.

Darwin era en esa familia un muchacho bastante curioso que se interesó por muchas cuestiones, pero la familia lo había predestinado a la carrera médica. La idea es que como venía de una familia donde había un abuelo médico y había un padre médico, el estaría destinado a la medicina.

Comenzó a estudiar pero no terminó sus estudios, y ese fue el primer choque con la familia. En realidad Darwin desde el punto de vista universitario nunca tuvo una profesión, y es lo que se puede decir un aficionado. Pero en aquella época de joven, como la familia vio que él no se iba a dedicar a la medicina, pensó puesto que era una familia muy piadosa, que se iba a dedicar al sacerdocio, que iba a ser pastor protestante en Inglaterra; eso no planteaba ningún peligro y menos en el siglo pasado. Y Darwin en principio creyó eso, que se iba a transformar en un hombre dedicado a la religión. Pero en sus ratos de ocio que tuvo de adolescente, empezó a interesarse por la Biología y a adquirir una cierta erudición sobre muchos temas, de modo que le fue diciendo a la familia que tampoco pensaba finalmente dedicarse al sacerdocio, y eso provocó que explícitamente el padre declarara que Darwin era la perdición de la familia. No sé si eso provocó depresión o no en Darwin, pero algunos biógrafos dicen que alrededor del año 1830 estaba realmente en estado depresivo.

Pero en los diarios apareció un aviso inesperado que cambió el destino de Darwin. Un barco de investigación científica, oceanográfico y

biológico, que pertenecía a la Armada de Su Majestad, iba a hacer un viaje alrededor del mundo, que finalmente duró cinco años, y se necesitaba un biólogo.

Darwin lo pensó bien; el padre se opuso a que se fuera por tanto tiempo, pero un tío lo convenció al padre y finalmente Darwin se presentó al Capitán del barco que simpatizó con él y luego se harían muy amigos de Darwin, y finalmente por culpa de la obra científica de Darwin se transformaría en enemigo. Era el Capitán Fitz Roy, un nombre que les resulta conocido porque tenemos una montaña en los Andes que lleva el nombre del Capitán, y el barco se llamaba Beagle y es por eso que el estrecho se llama el Estrecho de Beagle, porque por ahí pasó el barco cuando finalmente dejó el Atlántico y se dirigió a inspeccionar el Pacífico.

EN 1831, entonces, Darwin que ya se había destacado un tanto en el terreno de la Biología; (era conocido por algunos artículos y trabajos), decide entonces ser de la partida.

El barco zarpa e inicia su viaje, y esto es realmente en la vida de Darwin un episodio central. Porque en ese viaje recogió tantos datos, hizo tantas observaciones, produjo tantas reflexiones que son las que lo llevaron finalmente a su manera de ver la historia de la vida de nuestro planeta, que a la vuelta en el año 1836 era otro hombre.

Su salud fue muy delicada, no se sabe si por alguna razón que tuviera que ver con mareos o alguna cosa por el estilo, la travesía resultó muy mala. Su síntoma fue tan fuerte que hoy se piensa que lo que realmente sufrió fue la enfermedad llamada hispanosomiasis, que se conocía hace un tiempo como la enfermedad del sueño, porque ese era el síntoma principal y que como ustedes saben era portado por una mosca africana. Si es así nadie sabe como se la pescó Darwin. Pero la fuerza de espíritu de esta persona que le permitió reunir tantas observaciones, escribirlas y procesarlas, estando bastante enfermo y mal de salud, es un hecho admirable.

El escribió una obra que publicó inmediatamente después de su viaje que es " El diario de un naturalista alrededor del mundo ". Algunos dicen que la primera edición era en el barco Beagle y ahí cuenta todo lo que observó y cómo fueron naciendo sus ideas.

Generalmente, un observador científico inteligente que va a provocar una revolución científica, no se contenta con ver y registrar. Trata de comprender por qué lo que ve es como lo ve, y trata de comprender por qué lo que ve es diferente a lo que él estaba habituado.

Lo que a él le llamó la atención fue que las especies animales y vegetales, precisamente las vegetales a las que prestó primero gran atención, y que él había conocido en Inglaterra y que le parecían típicas, él las iba encontrando en el continente americano y en el Pacífico, pero sobre todo en el continente americano, algo diferentes y cada vez más diferentes, con cualidades cada vez más peculiares a medida que estaban más lejos de Inglaterra. Y le fue poco a poco surgiendo un problema: por qué se producía esa diferencia.

Si ustedes tienen en cuenta que en la tradición biológica que viene de los libros sagrados, de la Biblia, que fue aceptada por los geólogos católicos, la Tierra fue creada en etapas. Primero estaba el caos, después la luz y después aparecieron el mar, después aparecieron las rocas, etc., etc. Hasta que apareció el hombre. Pero en un momento de ese proceso aparecieron los animales y los seres vivos. Y una vez que aparecieron, las especies son las especies para la eternidad. Y nadie pensaría como hoy día sería muy familiar, gracias al pensamiento dialéctico tradicional que nos viene desde Eráclito y que en general a todo el proceso de pensamiento filosófico donde la noción de cambio y transformación es de alguna manera esencial.

Nadie hubiera pensado en la antigüedad que hubieran aparecido nuevos animales y que por consiguiente la explicación de por qué hay diferencias

es que bueno : o las cosas fueron cambiando o hubo creaciones en momentos diferentes y no solamente en el momento que marca la Biblia. Decir esto último, realmente para los teólogos hubiera sido una herejía. Pero Darwin estaba un tanto ya familiarizado con las ideas, debido especialmente a un geólogo contemporáneo de él, un poco mayor, E. Lyell, que fue quizás el primer hombre en la historia cultural de la humanidad que se opuso a la cronología bíblica. La cronología bíblica es corta. Desde la creación según la Biblia, hasta el nacimiento de Jesús, según el cálculo de algunos teólogos no debía haber pasado más de 4004 años; cosa que calculó un abate en Inglaterra, que se tomó la molestia de calcular todas las edades de los personajes bíblicos, en qué momento nacieron, en qué momento murieron, y que tomó en cuenta los datos de longevidad que daba la Biblia y que llegó a este tipo de conclusión. E. Lyell que era profesor de la Universidad de Oxford, llegó incluso a calcular con tanta precisión que dijo que el mundo había sido creado el 23 de septiembre del año 4004 A.C. Les advierto que no es la fecha que uno pensaría, sobre todo cuando festejamos un año nuevo no es la fecha de la creación del universo sino que tiene que ver con el nacimiento y las ceremonias religiosas relacionadas con Cristo.

Según los cálculos de este abate, la creación en el momento que Dios hizo que esto exista, correspondería a esta fecha. Fue en general aceptada, se puso bastante de moda sostenerla. Aunque había un grupo que sospechaba que había algo espurio en sus cálculos, porque ese abate era un entusiasta partidario de la Universidad de Oxford y era profesor ahí y acepta que también había sido la fecha de la creación de la Universidad de Oxford.

Pero nadie discutió el lapso en sí mismo de 4004 años desde la aparición de nuestra era. Sumando casi dos mil años que venían después se podría decir que la longitud en el tiempo desde la creación del mundo hasta aquí es de casi seis mil años. En realidad es de unos 5850 en el momento en que Lyell tiene que repensar este punto.

Y Lyell, que se opuso a una serie de teorías que yo estoy mencionando después a continuación a propósito de la evolución, llegó a la conclusión de que ese lapso de seis mil años no era suficiente, se requería más tiempo por una serie de razones. Se requería más tiempo porque él pensaba que no es verdad que las montañas se crearon tal como las conocemos actualmente, por ejemplo hay montañas (y de paso sea dicho en la Cordillera de Los Andes se puede ver esto, también en la Patagonia, y yo mismo lo he visto caminando) que en la parte de arriba de las montañas, hay fósiles marinos, que se pueden encontrar caparazones y formas que corresponden a caracoles y moluscos. Como no hay que pensar que Dios creó la montaña con fósiles de mariscos, no parece que tuviera mucha lógica. A mí me gusta mucho los mariscos y podría admitir comerlos y cocinarlos en cualquier lugar que me los proporcionen, aunque sea una montaña. Pero no me imagino a nuestro Señor que con la gloria de su espíritu haciendo un picnic con mariscos en una montaña. Entonces viene el problema. Si estaban los mariscos ahí, Qué pasa ? Hubo mar antes de la montaña ? O estuvo la montaña, después hubo mar, y de nuevo la montaña ? Qué paso ?

Ahí Lyell empezó a imaginar, y no fue el primero, pero empezó a imaginar que hubo toda una serie de procesos de transformación en la historia del planeta. Seguramente en algunos casos el mar fue ganado terreno a la llanura y a la montaña, en otros la montaña estaba debajo del mar y fue emergiendo. Pero como Lyell era geólogo pensaba que ese tipo de procesos no podía durar tan poco tiempo, seis mil años. Exigiría mucho más tiempo y así fue como empezó a imaginar, y lo publicó en un libro que Darwin leyó, que tal vez la historia del mundo debiera medirse por períodos mucho más largos. El libro de Lyell, como ocurrió después con el de Darwin, provocó la repulsa y a veces la risa de muchos geólogos y muchos científicos impregnados de la ideología científica oficial. Seguro uno de estos geólogos debía ser amigo de Darwin y le dio a conocer

el libro como quien dice "mira que pavadas se escriben". Y Darwin estuvo dispuesto a leerlo y a él no le pareció ninguna pavada. Admitió la tesis de Lyell que la historia del mundo debe ser larga y de un proceso continuo y que los cambios se van dando de a poco.

Y por consiguiente a Darwin no le resultó extraño ir pensando, cosa que por otra parte Aristóteles como biólogo y J. Lamarck un evolucionista anterior a Darwin, que fue director del Jardín botánico de París por muchos años, de 1744-1829. Lamarck también había pensado que habiendo transformaciones de la fauna y de la flora, aunque como vamos a ver en seguida había dado otro tipo de explicaciones a lo que había sucedido.

Darwin, independientemente de su aparición, pensó que si Lyell tenía razón y la historia del mundo era larga y prolongada, las diferencias entre especies animales y especies vegetales que podemos encontrar en diferentes lugares del mundo, que es lo que él podía observar desde el barco, podía explicarse como que en lugares distintos las especies sufren desafíos e influencias diferentes, y eso según más mecanismos que había que aclarar es lo que producía los cambios. Este mecanismo él no lo tenía.

Aunque empezó a pensar algo que después, cuando ya formuló su teoría de la evolución se hizo claro, y es un concepto, (y muchas revoluciones científicas están ligadas a una idea o a un concepto), en este caso fue la idea de adaptación, un mecanismo por el cual los seres vivos terminan desarrollando aptitud para funcionar adecuadamente en un medio. Algo así exagerando, como si un animal tuviera poco pelaje, por ejemplo, al instalarse en un lugar muy frío, poco a poco, y a través de muchas generaciones empezará a desarrollar algo así como una defensa del cuerpo. A desarrollar mas pelaje transformándose en un animal que puede protegerse del frío porque, digamos, ha desarrollado algo así como un sobretodo puesto, que en forma primitiva no tenía.

Esto puede explicar parcialmente, porque no sabemos el mecanismo de adaptación, por qué se fueron adaptando al medio algunos animales y algunos vegetales.

Darwin cuenta mucho de su visita a Argentina, en la Patagonia especialmente. Parece bastante claro que la idea de adaptación, y por estudiar a Lamarck, el germen de esta teoría que lo hizo famoso, es algo que se le ocurrió mientras exploraba la Argentina, la exploró bastante. Llegó a conocer mucho de la flora y fauna. Por ejemplo toda la zona de la Patagonia que está entre Río Colorado y Río Negro, los Andes y el Pacífico. Así que si los argentinos necesitamos algún motivo de orgullo podemos decir en una historia tan llena de episodios incómodos, digamos, una de las razones, digo, que puede provocar nuestro orgullo, es que fue en nuestro país donde se le ocurrió por primera vez de una manera consciente la teoría que después iba a revolucionar la Biología.

La biografía de Darwin tendrían que darles muchos una lectura, para el que le gusta leer biografías y sobre todo opinar con el uso de información científica. Pero si alguno tiene el ejemplar a mano le recomiendo que revise la parte que se refiere a Argentina. Cuenta cosas muy pintorescas y además como debía tener humor británico, a veces está describiendo cosas con la mayor seriedad y solemnidad y no parece que dijera nada crítico, pero en realidad uno podría expresar que está queriendo decir algo un tanto burlón o crítico respecto de las personas de las que está hablando. En particular es muy interesante la entrevista que tuvo con Juan Manuel de Rosas, digna de leerse por lo que se dijeron mutuamente el uno al otro.

Bueno, el viaje continuó. Pero quería decirles que, al respecto de lo que queda, lo que él observó es siempre el mismo tipo de problemas. Cierta planta que él conocía de Inglaterra, era una planta que tenía un cierto tipo de flor, era una planta de hojas anchas, bastante grandes y un tallo con un peciolo para poder sostener las hojas. Y en la Patagonia,

cerca de los Andes, en el sur, él encuentra esa planta con una estructura muy diferente. Pero la reconoce por la flor que era idéntica a la otra y algunas características estructurales que no dejaban dudas de que era la misma planta que se había diferenciado. Ya era, si se quiere no exactamente la misma planta, pero era la misma en ciertas características pero en otras había cambiado. Qué había cambiado? Ya no había prácticamente hojas, lo que había eran como espinas verdes un tanto gruesas y el tronco se había agrandado, casi un cactus. Si uno preguntara el por qué la planta se transformó de esa manera, quizá la contestación no es difícil. Se les debe estar ocurriendo a ustedes, por mis propias deducciones. En un lugar tan seco y frío como es la Patagonia, esa no sería la única razón pero es una razón muy convincente, ser una planta de hojas grandes y delgadas era proporcionar una superficie muy extensa para la evaporación del agua que contenía la planta. Si se evaporaba el agua y no se reponía por las raíces porque era un lugar muy seco, la poca agua que tenían la iban a perder. Las espinas tienen muy poca superficie pero tienen clorofila como para que la exposición al sol pueda provocar las reacciones químicas necesarias que sostienen la planta. Algo de humedad en la atmósfera hay y la planta por no tener superficie por donde el agua se va, la va guardando. Para guardarla necesita un receptáculo, una copa como una botella que la fabrica con su propio tallo a donde va el agua primero y ahí el agua se conserva, se ha transformado por así decirlo metafóricamente, lo que era una hoja plana en un botellón. Fuera de eso la planta conservó sus características peculiares. Hizo una transformación bastante inversa o no, digamos, depende de como uno la plantea. Cuando uno a veces encuentra casi sin poder reconocerlo a algún amigo que uno conoció en malas épocas de su vida, flaco y enjuto y después de unos veinte años uno lo encuentra gordo y rozagante. Y bueno, el ambiente ha cambiado, las prácticas alimentarias, el empleo, la cantidad de dinero del que se dispone, etc. La planta hizo eso pero no como resultado de la gula, sino por un mecanismo defensivo.

Los biólogos que siguieran al pie de la letra lo que los libros sagrados dicen al respecto, no lo podrían haber admitido, se hubieran realmente opuesto. Un teólogo hubiera dicho que la planta fue creada como esta ahí y que la planta de la Patagonia es otra creación. Todas vienen de alguna manera de cuando se creó la Tierra. Pero Dios en su sabiduría hizo la de Inglaterra capaz de soportar el clima inglés y la de la Patagonia capaz de soportar el clima de la precordillera austral argentina. Pero fueron ambos, actos de creación.

Al volver en este punto quiero decir, que se fue planteando poco a poco cada vez con mas intensidad, una dificultad. Se encontraban fósiles por todas partes, y era evidente que la gran mayoría de los fósiles correspondían a animales que debían haber existido alguna vez, pero que ahora no existen. Lo curioso al revés, es que de los animales que ahora existen no se encontraban los fósiles. Si los terrenos donde hay fósiles se piensa que son cementerios, es un lugar donde se enterraron los cadáveres de animales y plantas, se murieron y se conservaron realmente. No se pudrieron que sería lo común. Es que cayeron las plantas y los animales en un terreno arcilloso, la arcilla al secarse protegió y aunque la parte perecedera del animal pudo haberse desaparecido, la huella quedó, el contorno quedó y quedaron los huesos, por lo que los animales se conservaron bastante bien. Pero hay un problema: por qué los animales antiguos son diferentes a los animales actuales? De los actuales no se encuentran en general los fósiles o tienen que ser fósiles muy recientes. Los fósiles muy antiguos son de animales muy distintos. Se puede decir también de otra manera: cuanto más antiguo y más profundo es un terreno, más diferentes a la serie de los actuales son los fósiles que se encuentran.

Cómo se explica esto desde el punto de vista de la tradición zoológica? Una mitad se la puede explicar, la otra no. La mitad que se puede

explicar es que cuando Dios creó a los animales y a los vegetales todos al mismo tiempo, bueno, algunos a medida que el tiempo transcurría no pudieron sobrevivir, porque el clima de la Tierra fue cambiando, como aún ahora mismo sucede. Sucedió en la prehistoria varias veces, que hay épocas muy frías, las glaciares, y hubo épocas en que el planeta era muy cálido, y es muy posible que ciertos animales, ciertos vegetales, en cierto tipo de clima no pudieron adaptarse, no pudieron vivir en ese clima, se murieron y desaparecieron. Eso explica porque tantos animales antiguos no se encuentran ahora. Lo que no se explica es por qué de los que están ahora no se encuentran los fósiles. Porque los que están ahora, según la Biblia, tendrían que haber sido creados junto con los otros. Estos ahora están. En cierto sentido soportaron mejor los cambios de la historia. Están, pero por qué no se encuentran fósiles si debieron estar antes, en un número incluso mayor? Y no se encuentra ningún fósil. Esto los geólogos que venían de la tradición teológica nunca lo contestaron.

Aunque alguna vez yo me referí a que alguien dio una contestación muy ingeniosa, que por lo menos refutación posible no tiene, sólo que no es muy convincente. Hay un poeta en la historia de Inglaterra que se llama Edmund Gost. Y E. Gost tenía un padre que era un filósofo aficionado. Y él dio su explicación de por qué hay fósiles tan distintos que no corresponden a lo que vemos en nuestra vida actual. Dios creó el mundo el año 4004 A.C. y lo creó con todos los fósiles que después los geólogos fueron encontrando. Y a la pregunta de por qué Dios creó fósiles, fue para poner a prueba la fe de los creyentes. Los científicos encontrarían los fósiles y después tendrían las dudas que tuvieron Lyell o Darwin. Y si no tienen fe y son impíos buscarán otras explicaciones. Y si tienen fe y realmente creen en los libros sagrados dirán: no, es como lo cuenta el libro y este fósil apareció ahí. A ver, se aceptan refutaciones del argumento de Gost, a ver quién tiene alguna buena? No es fácil. Lo que pasa es que se pueden inventar argumentos como éste todos los que ustedes quieran, todos diferentes entre sí, pero al mismo tiempo aptos para hacernos creer lo que queramos. Por ejemplo dice B. Russel yo puedo preguntarme por qué tengo que creer que existió el pasado. Por ejemplo, voy a hacer una pregunta: por qué tengo que creer en Irigoyen?, un personaje de la historia argentina. Está loco usted por que no va a creer en Irigoyen, todos lo aceptan, hay documentos, etc. Yo digo no, mi problema con Irigoyen y en general con el pasado es el siguiente: Dios creó al mundo hace cinco minutos con todos sus recuerdos, o sea el mundo apareció de repente en la existencia, con nosotros que aparecimos de repente, PUM! no? Pero ya con nuestros recuerdos, nuestra continuación y nuestros cerebros. Por consiguiente puedo sostener que Irigoyen no existió, que no existió la Argentina de aquel entonces y que esto vino con la creación recientemente. Como bien dice B. Russell este argumento lo puedo cambiar de todas las formas que quiera. Y en vez de cinco minutos puede ser cinco segundos y hace un ratito no más, o puede ser hace cinco años, depende por ejemplo, si yo digo que el mundo fue creado hace sesenta años con todos sus recuerdos, Irigoyen tendría que admitir que no existió pero Perón sí, si digo que el mundo vino hace cinco minutos ni Irigoyen ni Perón se salvan. Bueno como esto da lugar a toda clase de argumentos y no hay precisión posible de ninguno de ellos, eso muestra que aceptar el argumento de E. Gost, es aceptar algo que en epistemología se llama muchas veces una hipótesis ad-hoc para salvar una situación difícil.

Un científico, un filósofo diría bueno dejémonos de historias. Si encontramos restos de seres vivos es que hubo seres vivos ahí, y entonces por qué están en un lugar y época donde no deben estar y por que no están los que si debieran estar. Este es el punto. Esto plantea problemas en la historia de la Biología y un celebre biólogo que existió en el siglo XVIII, principios del siglo XIX, y que era un hombre muy creyente invento una extraña teoría, que es conocida como la Teoría Catastrofista,

no catastrófica, si bien no era cierta como lo demostró la historia de la ciencia. Hay que decir teoría catastrofista porque trata de explicar el desarrollo de la vida suponiendo que cada tanto hubo en la historia de la Tierra catástrofes espantosas que arruinaron todo y que obligó por aniquilación a todo lo que había antes, la vida anterior a la catástrofe, obligó a que la vida se recreara y en esta idea de catástrofe a catástrofe en uno de los grandes periodos de la historia, que dio un acto de creación para la vida que estaba en ese momento, y cada periodo dejó sus huellas, sus fósiles. En los terrenos más antiguos, lo que nosotros encontramos son los fósiles que corresponden a épocas anteriores a la última gran catástrofe. La vida tal como la conocemos ahora que también dejó algunos fósiles, pero muchos de ellos, de los animales de ahora no y ahí están, los podemos ver. Esto corresponde en la Teoría catastrofista a la etapa que va de la última catástrofe hasta el estado actual. Para los posibles teólogos que pueda haber aquí presente, miren que no se esté refiriendo cuando habla de una catástrofe al Diluvio. Porque para él Diluvio fue un intento de catástrofe que Dios en un momento de debilidad no concretó. Pero en verdad lo que tendría que haber sucedido es una catástrofe que aniquilara toda la vida, no se sabe muy bien por qué a último momento Dios se enterneció y permitió que Noé y sus hijos siguieran existiendo, después se vio que por los lios que armaban los propios hijos de Noé, los hombres no eran muy diferentes en su calidad a los de antes del Diluvio. Les aviso que Dios no tenía muy buena opinión de su producto y al final al ver desesperado que las cosas ocurrían como ocurrían antes, dijo: bueno, les aviso, no me voy a ocupar más de ustedes, hagan las barbaridades que hagan, arréglenlas, y yo no me voy a meter ni para ayudar ni para castigar. No se si cumplió exactamente lo prometido pero el hecho es que no se perdió la continuidad de la parte anterior del Diluvio a la parte posterior, porque el arca de Noé como ustedes saben llevo una pareja y una muestra de cada pareja de animales y de vegetales para todo tipo de ser vivo existente, lo cual según los cálculos hace al arca mucho mas grande de lo que en realidad dan las propias medidas que se mencionan en el libro del Génesis.

Esta teoría y su autor lo que dice, por lo cual se metió a pesar de su religiosidad con los teólogos, de lo que la Biblia se ocupa según él es del periodo que va desde la última catástrofe en adelante. De modo que todo lo que se relata en el Génesis en adelante es posterior a la última catástrofe. Pero antes de la última catástrofe, hubo una penúltima, y de la penúltima hasta la última se acumularon fósiles muy distintos de los que nosotros conocemos actualmente.

De modo que la vida se dividiría en distintos tipos de vida según la etapa catastrófica, según de que catástrofe a catástrofe se va, y lo que la Biología y la Zoología y Botánica no se ocupan, eso tiene que ver con el último periodo en que estamos y que comenzó con la última catástrofe. Claro que esto obliga a suponer que Dios ha creado al mundo varias veces y ha credo la vida varias veces y vuelta a crear, por qué esto ha sucedido? Bueno, eso depende como diría un teólogo de "sue", con mayúscula, designios. Cosa que no tenemos porque nosotros enterarnos y comprender.

Algunos geólogos protestaron y dijeron que sus ideas eran un tanto heréticas y que no había ni la menor señal de eso en la Biblia contada. Pero ahí tenía mas bien razón, porque recientemente, y me refiero más o menos hará veinte años, el Vaticano admitió que no hay que seguir creyendo, a pesar de que algunos pocos pasajes de la Biblia lo señalan, no hay porque seguir creyendo que Dios creó todo el universo solamente en un lugar y que el hombre lo habita. En realidad la creación de la vida y los seres racionales, incluso puede ser una cosa que se dio, y aun se está dando en muchos lugares diferentes del universo, ahora que sabemos que es tan enormemente grande, y que aún montado en un rayo de luz, que como ustedes saben va muy rápido a treientos mil kilómetros por segundo,

tardaríamos billones de años en llegar a la estrella más cercana, y lo que sería irse a otras galaxias y a otras zonas del universo. Porque yo admití que en esas zonas también puede haber creación de vida y puede haber también seres racionales como el hombre, pero de alguna otra naturaleza de la cual no podemos hacer ninguna presunción. Pero si uno se pone en esta visión la respuesta a que Dios pudo haber efectuado el acto de la creación no sólo en distintos lugares y en distintas épocas, esto hoy ya no es considerado herejía, pero lo que si interesa, si se toma esta interpretación, es que la Biblia es el relato religioso, es que lo que ha sucedido es que Dios implementó esta creación. En realidad esta última creación en la Tierra.

La teoría catastrofista, en primer lugar como alguno de ustedes está pensando de lo que yo estoy diciendo con un tonillo burlón con el cual la estoy transmitiendo, lo cual no es mi intención. Desde un punto de vista científico toda postura es democráticamente admisible como tema de discusión. Después habrá que ver si se puede probar o no. Quiero decir que

si bien dicen que era un joven lo que se dice un engreído viendo a las personas por su autoorgullo, era casi imposible hablar con él. Pero era un hombre muy listo y muy inteligente y fue considerado, hacia fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, en un comienzo especialmente, el mejor geólogo de su país. De manera que su teoría de ninguna manera provocó burla, podría haber provocado alguna protesta, pero venia de alguien que por ejemplo podría haber sido Huserl digamos, si él hubiera salido con una teoría rara igualmente lo hubiéramos escuchado. Pero hubo un montón de gente que no aceptó lo que él decía, pero él tenía argumentos fuertes. Uno de los argumentos fuertes es que hay huellas geológicas al menos aparentemente de terribles cataclismos. Se sabe por parte de algunos geólogos que hay montañas que se han hundido, otras que han emergido, volcanes que no estaban en su lugar y de repente sí aparecieron. Eso ocurre hasta recientemente, en el año 1940, aproximadamente, en México ocurrió que un señor que tenía una estancia en un lugar que nosotros denominaríamos llanura o pampa, empezó a sentir ruidos en su terreno, pequeños movimientos, y después los ruidos se hicieron atronadores. Y al cabo de unas semanas se abrió el terreno por un lugar y empezó a salir fuego y lava y el terreno a subir y a subir y se empezó a formar un cono de lava cada vez más alto, de cincuenta metros, después de cien, hoy llegó a tener cerca de setecientos metros y es un volcán conocido con el nombre de . Fue muy interesante porque se pudo ver con los propios ojos cómo se fue formando un volcán y cómo fue creciendo. Los geólogos opinan que una gran cantidad de volcanes de mucha altura tiene que haber aparecido en circunstancias bastante poco agradables. A fines del siglo pasado, han visto la película a lo mejor, un volcán que había en el océano Pacífico, se le ocurrió explotar. La onda de la explosión y el maremoto que causó dieron una vez y media la vuelta al mundo, cubrió de polvo la atmósfera, lo cual provocó frío. La explosión se sintió en un montón de partes del mundo y eso hizo que hasta el siglo pasado se admitiera por parte de muchos geólogos que sí, que en la Tierra habían ocurrido cataclismos enormes que habían destruido lo que estaba y que habían iniciado una época.

Pero había geólogos que no compartían esta posición y entre ellos estaba nuestro amigo Lyell, que no solamente había llegado a la conclusión de que el mundo tenía una historia muy larga, si no que él admitía lo de accidentes y catástrofes pero no pensaba de alguna manera que ninguno de ellos tuviera la aptitud de hacer reventar todo el mundo simultáneamente. Eso él no lo admitió de ninguna manera y Darwin tampoco y sus lecturas del libro de Lyell.

El era de los que se denominaban geólogos de la estabilidad, según el cual el desarrollo de la Tierra era un proceso continuo. También se los

llamaba continuistas por eso. Una evolución de a poco, con cambios para peor y cambio para mejor, pero nunca destructivos del todo. Y había que explicar la evolución en esos términos. Si me permiten quiero entre paréntesis antes de dejar a Lyell, puesto que Lyell también es también autor de una revolución científica en Biología, vale la pena recordar sus ideas y su obra y especialmente a parte de algunas consideraciones que yo mencioné hace un rato, cómo fue que se dio cuenta que el mundo era tan antiguo y hasta calculó que es posible dar idea esta edad, como ocurre muchas veces en ciencia haciendo una pregunta que hasta parece medio estúpida e inofensiva.

Nadie podría decir que la pregunta que yo voy a hacer en seguida, desde ahí pudiera salir algo relativo a la antigüedad del mundo y al cálculo de su edad. El problema de Lyell fue un problema más sencillo: Por qué los océanos y los mares son salados? Buena pregunta. Los lagos y lagunas precordilleranas, tipo el Nahuel-Huapi u otros lagos de montaña, no son salados, porque se los llama de agua dulce, en realidad es sin mineral potable, ...

Bueno, y por qué los mares son salados? Quién puso la sal ahí? Fue Dios intentado fabricarse un poco de sal muera?Cuál es la razón por la que los mares son salados? Alguno tiene una teoría al respecto?

- Por evaporación puede ser? (una alumna)

Profesor Klimovsky: Algo de eso es, pero para que un agua que usted esta evaporando para que se transforme en agua salada tiene que haber agua en solución, este es el problema. Ahí viene el problema: y eso de dónde salio? Seguramente eso intervino en el aire. Se dio cuenta que la historia tiene que ser mas complicada. Entonces él pensó así porque hay que encontrar en la teoría de la formación del sistema solar y de la Tierra a partir de una nebulosa inicial que había adquirido cierta fama por culpa de Kant y de Laplace. Kant no fue filósofo, se dedicaba a la Biología y a la Astronomía. Era profesor de materias científicas, él fue al final uno de los mas grandes filósofos de la humanidad...

De manera que si a Kant se le hubiera ocurrido dar una vuelta por ejemplo a las universidades, no cabe duda de que hubiera sido censurado por cierto círculos como científicista, digamos. En aquel entonces hubiera parecido totalmente natural.

Kant fue al primero que se le ocurrió que la Tierra, el sol, se formaban a partir de una nebulosa inicial que se fue condensando. Y la parte que se condensó y que luego formo el sol, por la energía gravitatoria pensaba él, que las cosas calientes comprimiéndose salió tanto calor que hizo eso de alguna manera. De manera que en su teoría no sólo veníamos de una nebulosa, si no que después hubo una etapa para el sol y para los planetas también de fuego, y sólo con ese fuego en el caso de los planetas que se enfriaron más rápido, cuando ese fuego se apagó, cuando dejó de haber semejante fuente de calor, empezó la historia geológica de la Tierra.

Entonces Lyell pensó así: en el momento en que la bola de fuego de la que salió el planeta Tierra se enfrió, que es lo que se enfrió? El material que había ahí. Cuando se enfrió, qué es lo que produjeron? Rocas, son las rocas ígneas. El agua no, el agua todavía debía haber suficiente grado de calor como para que esté en estado de vapor, pero después se siguió enfriando. Llegó un momento que el enfriarse del agua fue tan pronunciado que del vapor, el agua es líquida, y cayeron las primeras lluvias. Las lluvias al caer en las rocas que estaban más calientes, se evaporaron, formaron nuevamente vapor de agua y finalmente se condensó de nuevo y volvieron a caer, dando origen a un ciclo que no termina nunca porque aunque el calor de la roca disminuyó, el sol estaba presente todos los días con su energía para calentar el agua. Y se formó el ciclo de lluvias y evaporaciones. Pero cuando cayó la lluvia, Qué pasaba?

El agua caía por todas partes, pero en las rocas había partes mas bajas y partes mas altas, el agua se fue moviendo tratando de llegar a los terrenos mas bajos. La diferencia de altura podía ser hasta kilómetros, pensando que una bola de fuego era un día irregular. Así se formaron los primeros mares. Pero por el proceso de evaporación, el agua de los mares se evaporaba para producir nuevas lluvias y así sucesivamente. Pero aquí viene la cosa que recién contestábamos. Cuando el agua caía por las rocas y se iba por los terrenos hacia el mar, tenía profundamente que disolver las sustancias solubles que había en las rocas, al menos en las superficies. En particular, disolvía las sales. El cloruro de sodio tenía que ser muy abundante en las rocas, una sustancia abundante de la naturaleza que se forma facilmente donde hay ácidos clorhídricos, o donde hay sodio. Por consiguiente, disolvía la sal el agua, al llegar al mar y la sal estaba en el agua, pero la sal no se evapora, se evapora el agua. Las nuevas lluvias volvían a disolver más sal. La sal disuelta que llegaba al mar, o a los océanos, ahí se tenía que quedar, eso no se evapora. Lo que volvía al ciclo era el agua, cuando volvía a llover, disolvía la sal y así sucesivamente. Por consiguiente que los mares sean salados es el resultado de un proceso en que las lluvias quitan la sal a las rocas y las llevan al agua, y evaporándose el agua, la sal queda porque esta no puede evaporarse.

Entre paréntesis, esto es un buen ejemplo de lo que en Epistemología se llama EXPLICACION GENETICA: Cuando uno explica un fenómeno contando como es la historia del proceso que llevó al fenómeno. Digo esto porque los que se dedican a ciencias humanas van a encontrar que muchas veces la tesis de explicación de un proceso por su historia científica, de la historia humana y de las ciencias humanas, como acaban de ver también se puede aplicar a las ciencias naturales. Pueden aplicarla a la Geología. Esta idea para Lyell fue interesante, como toda explicación, transforma algo intrigante en algo totalmente simple. Pero un científico ante una explicación como esa no se queda simplemente mirando, y ahí se plantea otro problema.

Y este proceso que según él es el que tiene que haber pasado, Cuánto puede haber durado? Entonces, él se tomó un trabajo y calculó, cuánta lluvia promedio cae en la Tierra por día?. Esto se puede calcular, hay equipos pluviométricos en muchas partes del mundo, y se sabe, bueno, cae en general tanta agua, lo que interesa es cuánta de ella cae en la zona donde hay rocas y montañas. La lluvia que cae arriba del mar no interesa para esto. Y él llegó a la conclusión de que son tantos litros, tanta cantidad de agua. Después se tomó el trabajo de calcular cuánta sal hay en las rocas naturalmente, en las rocas volcánicas, cuánta sal tiene. Calculó un promedio. Y después calculó cuánta de esa sal había disuelta por la cantidad de agua producida por las lluvias. Entonces calculando cuál es la porción anual, digamos, de sal y de las lluvias que cayeron sobre las rocas, calculó y llegó al siguiente número para la edad de la Tierra en que las primeras rocas, mejor dicho en que las primeras lluvias sobre rocas hasta el presente. Por cierto calculó una cifra muy distinta al 4004 A.C. que dije antes. Calculó que la edad de la Tierra es de un millón quinientos mil años, perdón dije mal, mil quinientos millones de años, mil quinientos millones de años. Como ustedes se darán cuenta este es un número enormemente diferente del primero. Tal como sabemos hoy día, que tenemos mas datos la historia de la Tierra desde que se formó hasta nuestros días debe calcularse en cuatro mil quinientos millones de años. De manera que Lyell se quedó un poco corto. Pero de todos modos fue el primer cálculo aproximado. En segundo lugar, el orden de magnitud estaba bien, quiere decir que no había que pensar en términos de cuatro mil años sino en términos de miles de millones de años. Así que su procedimiento fue bastante bueno. Mil quinientos millones de años da bastante tiempo, para que sin catástrofes uno piense en la historia de la Tierra como una especie de continuo.

Y es ahí donde Darwin se convenció de que todas las explicaciones sobre los fósiles debían reinterpretarse. De repente lo que se había encontrado era tal cual. Los fósiles más antiguos correspondían a los más antiguos seres vivos y las especies modernas corresponderían a la vida moderna. A la pregunta de donde salió la vida moderna, puesto que la época antigua era una etapa, y por sobre todo si uno no es catastrofista o creacionista como era , pensando que hubo varios actos de creación divina. El problema es: de dónde salió la vida tal como hoy la conocemos. La respuesta de Darwin es que tiene que haber salido de la vida en su estado anterior. Esto quiere decir entonces que la vida ha cambiado, ha evolucionado. Y ahí es donde Darwin formo su idea de que existe en Zoología, en Botánica y en Biología evolución. O sea el proceso que va cambiando la vida de las formas primitivas y llevándola a las formas complejas que hoy día conocemos.

Bueno, esto es muy importante. Tengo que decir que aproximadamente un siglo antes, Lamarck había llegado a la conclusión de que había habido evolución.

Quiero decir de paso que Aristóteles también había incorporado esa idea. Aristóteles era evolucionista, aunque su explicación de la evolución era algo así como un prejuicio filosófico. Lo que voy a decir ahora es característico de Aristóteles. El piensa que para cada tipo de cosas hay lo que podríamos llamar el mejor estado posible. Para una familia de cosas o un tipo, puede ser perro, bueno uno puede decir que hay perros mejores que otros perros, perros más inteligentes, más bondadosos, y hay perros estúpidos directamente, ladran todo lo que pueden y además no hacen caso de lo que les dicen. Entonces uno puede pensar que para cada tipo de cosa hay lo más perfecto, lo mejor, que sería el mejor perro posible , o el perro, uno puede pensar que hay lo mejor. La teoría de Aristóteles es que en particular los seres vivos, aunque no solamente ellos, esa es una de las dificultades de lo que dice Aristóteles. El piensa que hay evolución para todo. Pero para los seres vivos en qué consiste ? Que los seres vivos tienen cada uno su estado para transformarse en lo mejor de ese estado, como si tuvieran una idea de lo que es perfecto y tienden a cambiar para parecerse más a lo perfecto. Pero a pesar de que esta es una teoría filosófica, los biólogos nunca estuvieron muy dispuestos a aceptar esto. Es muy difícil aceptar que una zanahoria, por ejemplo, llegó a ser lo que es porque cuando era protozanahoria tenía la idea de lo que sería una zanahoria perfecta y cambió en ese tipo de dirección. Parece una tomadura de pelo hablar de esta manera. Así que Lamarck y Darwin no fueron por este lado.

Cual fue la teoría de Lamarck ? La teoría de Lamarck es ingeniosa, sólo que un montón de cosas uno las puede criticar y van en contra de la práctica científica. Pero en su momento estuvo muy de moda, tal es así que Freud en psicología era bastante evolucionista, su pensamiento es de algún modo más lamarcquiano que darwiniano. Y los marxistas en la U.R.S.S. en una serie de debates en las décadas del cuarenta y del cincuenta acerca de si la teoría estaba equivocada o no. Los materialistas y los biólogos oficialistas se sentían lamarcquianos. En Rusia había cierta ambivalencia, hubo una cierta ambivalencia con respecto a Darwin. Por razones que van a ver en seguida Darwin resulta simpático para los materialistas dialécticos por la manera en que explica y admite los cambios. La noción del cambio llegó a ser central en la tradición dialéctica. Pero como van a ver en seguida Darwin era además malthusiano, partidario de la teoría de Malthus y Malthus es considerado por los sociólogos dialécticos como una especie de nazi, enemigo archireaccionario, muy mala persona digamos desde ese punto de vista.

Bueno, qué dice Lamarck. Para entender lo que dice Lamarck. Lamarck entre las cosas que estudió es el problema de cómo apareció la jirafa. En los terrenos más antiguos no hay fósiles de jirafas, esto no dice que no existió, los fósiles que uno encuentra son pocos, pero al parecer nadie

supone realmente que las jirafas hayan existido mucho tiempo atrás. Es un animal relativamente nuevo, de la época terciaria. Cómo aparece la jirafa? Por evolución, algo tiene que haber cambiado e ir transformándose en jirafa. Por los restos fósiles que muestran lo que serían las primitivas jirafas y las jirafas posteriores y las jirafas de ahora, el cuento parece ser más o menos como éste: la jirafa es el resultado de la transformación paulatina durante muchos siglos de un antílope. Este antílope era herbívoro, como es la jirafa entre paréntesis, se alimentaba de hojas de setos, pero al parecer cierta variedad de antílope se alimentaba de hojas de los árboles, o sea tenía que levantar la cabeza y comer las hojas más bajas de los árboles. Como ustedes comprenden muchos tipos de antílopes se comían las hojas más bajas. Pero había que seguir alimentándose, entonces, qué hacían? Estiraban la cabeza lo más alto posible para comer las hojas que estaban un poquito más altas. Las que estaban mucho más altas no podían llegar. En un momento se acababa el alimento y eso explica por qué las manadas se iban a otro lugar que no había sido todavía explotado. Bueno al cabo de algunas generaciones las jirafas de tanto estirar la cabeza habían adquirido una cabeza un poco más larga. Pero ojo, lo que yo estoy diciendo tiene que ser entendido admitiendo dos cosas. La primera, los primeros antílopes que hicieron eso, se estiró la jirafa porque es como sucede con esas mujeres negras que se ponen muchísimos collares en el cuello y por fuerza lo estiran y consiguen que tenga hasta veinticinco o treinta centímetros de longitud. Los antílopes eso seguramente lo conseguían, pero lo que admite, lo segundo que admite Lamarck, es que eso se heredaba. Los hijos de los antílopes que se les había estirado el cuello tenían el cuello más largo. Eso se llama en Biología la herencia de los caracteres adquiridos. El carácter adquirido es un rasgo que se obtiene por acostumbramiento del cuerpo en un individuo. La herencia de un carácter adquirido es un rasgo que yo lo tendría porque mi papa lo tuvo, digamos. Esta parece ser la falla que según los contemporáneos ven de la teoría de Lamarck. Como se sabe muy bien cual es el mecanismo de la herencia, se sabe muy bien que todos nuestros rasgos provienen de los genes, partícula de cromosomas que heredamos de nuestros padres, toda cosa que no sea alteración en los genes, ya sea estirar los músculos, estirar las neuronas del cerebro preparando parciales o exámenes digamos, todo eso, eso no es heredable. Ustedes dirán, uno lo tiene pero no se hereda, por consiguiente lo que hoy no se le acepta a Lamarck es que el estirarse el cuello del antílope individual, eso se transmitiera a los hijos.

Si fuese como Lamarck lo dijera y en eso consiste la explicación de Lamarck uno puede entender qué es lo que pasó. Al cabo de generaciones los antílopes tenían el cuello un poco más largo. Eso les permitiría alimentarse de los árboles y tener más alimento disponible. Pero de todas maneras comidas que son, no las hojitas más bajas, pero las más bajas y las casi más bajas; ahora se acababa el alimento salvo que el antílope estire el cuello nuevamente para alcanzar hojas todavía más altas. Por el mismo proceso se les volvería a estirar el cuello, eso se heredaría y se formaría una nueva generación de antílopes con el cuello un tanto más largo. Ahora bien, dice Lamarck, este proceso seguiría tantas veces como hasta que al antílope se le estiró el cuello, sus descendientes así lo heredan, en forma tal que ahora los llamamos jirafa. De acuerdo con esto la jirafa no es otra cosa que un antílope al cual se le estiró el cuello por necesidad, un poco a la manera de la función hace al orden, y esto fue heredado y acumulado.

Si alguno de ustedes pregunta, y sería buena pregunta: Por qué no siguió estirando el cuello? Por qué se detuvo en la longitud que tiene? Y se comprende. Si estiraba demasiado el cuello el equilibrio sería casi imposible. Una cosa que tiene esta altura (señala con la mano) no tiende demasiado a caerse, puede conservar el equilibrio; una cosa así de finita que tuviera esta altura (idem) es muy inestable, tiende a caerse. Les

diría que en un momento determinado, estirar más el cuello se hacía peligroso por razones de ingeniería. Entonces el animal dejó de hacer fuerza para estirar su cuello porque debía sentir que estaba por caer. Ahí se detuvo la evolución.

Este ejemplo de la jirafa es muy interesante, porque después voy a dar la interpretación que da Darwin de cómo tienen que haberse producido las cosas.

Pero bueno, el viaje de Darwin continúa. El viaje de Darwin va ahora por el Pacífico, porque cruzaron el estrecho de Magallanes, remontan toda la costa pacífica de Latinoamérica hasta que llegan a Ecuador y de Ecuador se van mil kilómetros al oeste llegando a unas islas que se llaman Islas Galápagos. Es un archipiélago bastante grande que tiene un montón de islas, entre las cuales hay catorce islas principales, digamos. A una distancia algo respetable una de las otras. No están una al lado de la otra como están las islas del Delta, no, no. Una isla, varias decenas de kilómetros hasta la próxima, y así hasta la otra. Una era muy grande, y otras eran chicas.

Islas Galápagos se llamaba así por las tortugas gigantes. Galápagos o tortuga, es el término científico y es por eso que la isla recibió ese nombre.

Ahí Darwin se puso a estudiar un montón de cosas pero hubo una que le llamó enormemente la atención. Es un pájaro que se llama pinzón, que es un pájaro que por su tamaño es un ave parecida en parte a las codornices y en parte parecida a los gorriones, se llaman pinzones. El pinzón originalmente era un devorador tal como se lo conoce en Europa y en otros lugares del mundo, era un devorador de insectos.

Darwin se encuentra en las Galápagos con el único lugar en el mundo en que hay catorce especies de pinzones diferentes, que no hay en ningún otro lugar de la Tierra, y lo más extraño es que eran una especie de pinzón por isla. Dicho de otra manera en cada isla una especie de pinzón diferente, eran catorce especies. Alguien que observa, por lo dicho por Darwin en su autobiografía sobre el viaje alrededor del mundo, uno no puede pensar que Dios hizo catorce actos de la creación especiales de especies de pinzones, una para cada isla de un archipiélago por donde no pasaba nadie, no había realmente ninguna razón. Era un lujo. Darwin se inclinó a pensar que no. Esto debía tener otra causa. Y se puso a observar y noto: en una isla los pinzones eran de patitas cortas, pero de un pico bastante voluminoso y grande; en otra el pico era más pequeño pero las aves tenían patas poderosas y gruesas. Qué eran esas diferencias? Y aquí le surgió nuevamente su idea. Tiene que haber sido un caso de adaptación. Cómo fue que se produjo la adaptación, cuál es el mecanismo? Lamarck hubiera podido dar su explicación como la dio Darwin en este sentido. Tiene que haber sucedido lo siguiente: los pinzones vinieron por primera vez a las Galápagos de lejos, habrán venido en algún árbol que los llevó hasta ahí, no son pájaros que vuelen mucha distancia, pero bueno llegaron. Se reprodujeron y luego cada uno de esta población iría a una isla distinta. Pero las islas no tenían el mismo tipo de alimentos. Había islas que tenían muchos insectos, había otras que no tenían insectos así que no se podían alimentar de ellos, pero había frutos y sobre todo frutos secos

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

ASIGNATURA: HISTORIA GENERAL DE LA EDUCACION

FECHA: 5/92

35 ALUMNOS

(FRAGMENTO)

Bueno, hay como dos o tres interpretaciones distintas entre las que están dando ustedes. Una interpretación es, bueno, en definitiva lo único que hace este texto, un poco lo que dirías vos, cuando dicen esto es distinto a lo de ahora y alguien dijo "no sabemos"... una interpretación que tiene que ver con que este texto transparenta algo, las propias contradicciones de la Iglesia, que predica una cosa, que hay que enseñar algo y que hace otra cosa. Esta gran educadora del mundo feudal que dice que hay que educar en el mundo de los valores y con el ejemplo; por ejemplo, entre los valores, el de la castidad para las mujeres y el de la abstinencia fuera del matrimonio y que en la práctica hace cualquier otra cosa. Esta es una interpretación.

A: (Refiere a "El nombre de la rosa"). Risas.

D: Bueno, en la abadía se abstienen bastante, el único que tiene el traspíe es el pobre Adño con la jovencita.

A: Pero la homosexualidad en las abadías...

D: Si pero en El nombre de la rosa no se muestra. Además el relato...

A: Yo lo veo en la práctica, en las contradicciones se ve a falsedad. Desde la doctrina la Iglesia predica la pureza y en la práctica pasa todo lo contrario. Yo lo que digo es que esto no me escandaliza. Digo huy! la tiran abajo. Yo lo tengo claro. Es bueno develar estos trapos sucios: que el que está afuera pueda hacer la crítica, que el que está adentro pueda reconocer sus errores.

(Alguien pide participar. La docente le hace señas para que espere porque le va a responder a la alumna que acaba de terminar de hablar).

D: Fijense que yo no digo que pienso eso, yo señalaba que en las respuestas de ustedes había dos o tres respuestas diferentes acerca de este texto que leímos...

(La alumna sigue hablando en tono más bajo pero se llega a escuchar:

A: Esto en definitiva no hace otra cosa que mostrar las contradicciones...

Sube el tono de voz en interrumpe el discurso de la docente)

A: Contradicciones hay en todos lados. Fijate los partidos políticos. En la plataforma te prometen el oro y el moro, como compromiso realmente humano, y en la práctica después traicionan a todos los compañeros. Pienso que la contradicción humana no es sólo en la Iglesia, sino en la política, en todo...

D: Esa es una interpretación. Otra que nadie ha dicho es que esto en definitiva, a lo mejor está revelando o poniendo de manifiesto un determinado momento en la vida de la gente y que tal vez el texto no esté poniendo de manifiesto demasiadas cosas. ¿Sí?

Otra alumna: Creo que en el siglo XVI empiezan a nacer otros valores. En cuanto al amor, el cuerpo de la mujer, la naturaleza. Se empiezan a volcar los ojos del ser humano a otras cosas. Y yo creo que ahí la Iglesia no va más con la histortia del momento.

Otro le contesta: No, justamente eso respondía más a las herejías romanas que a los nuevos valores ¿no?, del Renacimiento, en cuanto al amor.

Alumna (muy segura, queriendo dar su explicación): Hay que ver esto en un contexto, todo lo que relata, la actitud del Papa y de la hija, está puesto en un marco histórico en el que hay que entender todo esto, sino queda muy descontextuado.

D: Bien. Entonces por ahí no es una cosa que siempre la Iglesia, eternamente hizo lo mismo -predicó algo e hizo otra cosa- sino que a lo mejor tu parte puede tener que ver con ciertas actitudes permanentes dentro de la Iglesia, con ciertas continuidades en las prácticas institucionales y en las prácticas humanas; pero a lo mejor esto también tiene que ver con ciertas rupturas. (Pausa) El hecho de que un determinado Papa se permita ofrecerse como modelo pedagógico o como modelo moral. Nosotros habíamos hablado de la moral como unificadora en un contexto de muy fuerte diferenciación social. Un Papa que se permita ofrecerse como modelo moral cambiado a lo mejor es un aggiornamento, ponerse al día respecto de ciertas cosas.

Vos decías que (se dirige a un alumno en particular) esto parece sonar más a las bacanales romanas que al amor renacentista. Pero es que el amor renacentista tiene mucho de inspiración en la Antigüedad Clásica también. En definitiva una de las maneras también de decodificar esta escena, lo que ustedes decían yo iba a decirlo también, hay dos o tres maneras de decodificar esta escena pero todas tiene algo en común en lo que ustedes van dando y es que todas son absolutamente autorreferidas a la institución Iglesia. Ninguna de las que dieron previamente incorporaba dentro de la interpretación de esta escena a la totalidad social y política y a la totalidad en la cual esta escena tiene lugar. La totalidad en la cual esta escena tiene lugar es la totalidad renacentista.

(Los alumnos, muy atentos, asienten por lo bajo. Se escucha afirmar: "Claro!")

Y es una totalidad adonde se pasa de tener y poner a Dios en el centro a poner al hombre en el centro.

Alumna: Se dice que todo lo que refiere al hombre puede ser objeto de estudio y a Dios como creador directamente.

D: Y además no es sólo que se a todo lo extern al hombre como objeto de estudio y a Dios como creador directamente, sino que se ve al hombre como un sujeto activo de la historia, no que estudia, no sólo activo en el sentido de estudiarla.

La misma alumna: No, yo me refiero..., no en el sentido amplio,

sino que antes todo lo externo al hombre era Dios ¿entendés? Ahora deja de ser eso, se puede investigar, se puede preguntar, se puede ver y se puede entender la realidad, no como divina solamente.

D: Sí. Pero va más allá que eso. Vos estás utilizando siempre verbos que tienen un mismo referente. El hombre como sujeto pero como sujeto de conocimiento, el hombre en el centro, el hombre que puede conocer, el hombre que puede ver, el hombre que puede estudiar ¿sí?

(La alumna afirma que sí)

Pero en el renacimiento la concepción es también el hombre que puede hacer. El hombre que hace la historia, que crea.

Alumna: Bueno, ¿antes quien la creaba? (resignada).

D: Dios (taxativa). Dios no era el creador en los orígenes sino que era el creador de todos los actos de la vida. Interpretado además únicamente por la Iglesia. Iglesia además representada únicamente por el Papado. Y por toda la jerarquía eclesiástica que la acompaña y de la que surge el Papado por elección de sus pares.

Alumna: Una pregunta...

Docente: ¿Sí?

Alumna: Vemos que no sólo existe el discurso oficial que nos llega a nosotros desde el renacimiento sino que también hay otras alternativas, modos de aceptación, una realidad que se juega, un materialismo que viene desde mucho antes siendo así.

Docente: Bueno, es que el hecho de poner al hombre en el centro tiene que ver con una cantidad de transformaciones que se están sucediendo, transformaciones que se dan por un lado, y digo esto con un sentido didáctico, por un lado en los componentes del hecho educativo y por otro lado en la totalidad social, y que en ambas dos esferas, la de los componentes del hecho educativo y la de la totalidad social tienen cambios con una lógica autorreferida en cada una de las cosas que cambian y que a su vez se unifican en un proceso de cambio mucho más global, que eclosionan, por decirlo así, en un proceso mucho más global en el siglo XVI, donde es como si todo se juntara: los cambios que tienen que ver con la totalidad y los cambios que tienen que ver con los componentes del hecho educativo.

A estos cambios en la totalidad ya nos hemos referido en la última clase que tuvimos juntos: hablamos de la urbanización, de la aparición de nuevos sujetos históricos: los intelectuales, los mercaderes, etc. No hablamos de otros cambios en esta totalidad, que no son cambios en la dimensión histórico social, sino que son cambios en la dimensión política.

Al interior de la estructura urbana, o sea una vez que se produce

el proceso de urbanización, en esta ciudad se empiezan a generar nuevas formas de gobierno. Esas nuevas formas de gobierno recuerdan en algo a las formas de gobierno que vimos en Atenas, en que...¿las recuerdan? (No espera respuesta). Las recuerdan en el hecho de que son órganos colegiados y electivos. ¿Saben lo que es un órgano colegiado?... (Espera) ¿Sí o no?

(Se escuchan voces por lo bajo).

D: ¿Quién sí sabe? A ver...

Alumno: (muy bajo) De varios miembros.

D: Un órgano colegiado es un órgano de gobierno de varios miembros. En la actualidad en la educación argentina hay algunas de las veinticuatro provincias que tienen órganos de gobierno colegiado. Tienen los Consejos Provinciales, por ejemplo, Río Negro. Hay otras provincias que tienen órganos unipersonales de gobierno, por ejemplo, la MCBA, que tiene una Secretaría de Educación. Pero además, los órganos de gobierno pueden ser elegidos o digitados. En el caso del Norte de Italia, que es el lugar donde nos vamos a ubicar, donde además actúa el Papa Borgia, el Papa de Lucrecia, estos órganos son además colegiados, electivos. ¿Quiénes eran los que tenían derecho a elegir? (No espera respuesta). Nuevamente, este derecho al voto, o esta capacidad de elegir no tiene las mismas características que tiene en la sociedad moderna, donde estamos acostumbrados al voto universal, secreto, obligatorio. En Florencia, por ejemplo, los que tenían derecho al voto eran los Grandi.

Alumna: ¿Los qué?

Docente: Los Grandi. Nosotros habíamos visto ¿se acuerdan en Atenas? Que teníamos a los ciudadanos, a los metecos y a los esclavos. En Atenas en el siglo XIV, todavía no en el XIV, bueno sí, más o menos en el XIV, la población estaba jerarquizada en los grandi, los popolani, el popolo grosso, el popolo minuto y el minutissimo.

(Risas)

Y si bien no está muy claro quien participaba de cada una de estas categorías, si se sabe muy bien que cada una de estas categorías de pobladores tenían o podían desempeñar funciones políticas diferentes. Y que además si bien existían cuerpos colegiados que funcionaban en períodos relativamente largos, estos también estaban jerarquizados. Vale decir que no había un órgano de gobierno común y con la misma categoría para todos, sino que había por lo menos tres niveles de órganos de gobierno colectivos ¿sí?, colegiados y electivos. El primero era el de los sapientes, el segundo era el de los boni homini y el tercero era el Parlamento o la Asamblea popular de todos los ciudadanos. Esto cambia de siglo en siglo o cambia cada tanto pero...

Alumno: ¿Quiénes eran los ciudadanos?

Docente: Hasta el popolo minuto. Los grandi, los popolani, y en alguna ocasiones el popolo grosso, porque esto es también muy fluído y muy cambiante de acuerdo a las relaciones que se van estableciendo entre las diferentes ciudades, los períodos de paz, los períodos de guerra, las luchas con el Papado, las presiones que realizan los diferentes grupos de la población, etc.

Son distintos los grupos que van participando en los distintos órganos electivos.

Alumno: ¿Los Grandi que son?

Docente: Son los miembros de los gremios. Y no de todos los gremios sino de algunos gremios que tienen un peso importante, como el de los banqueros y de los vendedores de tela y no de otros gremios que van surgiendo como es el de los zapateros, por nombrar uno que me acuerdo.

Uno de estos Grandi, Marchiopi de Copostefani, reflexiona al hablar del ensalzamiento del Duque de Atenas a la Señora de Florencia.

(Lee de una ficha)

"El populacho, que es otra forma de hablar del minutissimo, o incluso los medianos que viven sin ningún orden porque son demasiados para reunirse y acomodarse, se dejan engatusar por los oídos o por los que han palmeado con la lisonja momentánea, sin prever el futuro; que por otra parte no hay quien se los muestre. Se acuerdan con quien hablar y son crédulos. Los grandes tienen prudencia, gentileza y orden, y las familias que siempre reverencian a uno de ellos -el más prudente de su linaje o unos pocos de sus miembros-, se acuerdan reflexivamente, discuten sus asuntos y ven qué es lo mejor, quiero decir, lo mejor para sus deseos, que no siempre es lo mejor sino que acuerdan mas bien la voluntad de sus apetitos, para bien o para mal, porque son por aconsejarse y reunirse los que mejor pueden decidir. Para los pueblos, como se ha dicho, esto es imposible".

En síntesis, aparecen en estas ciudades, en este mundo urbano, nuevas formas de gobierno que incorporan a una lógica de elección de gobernantes a ciertos sectores de la población que son los sectores vinculados a las nuevas actividades y las nuevas actividades a las más prestigiosas o a las más prestigiadas. Tenemos entonces, con el surgimiento de estos órganos de gobierno hacia el siglo XIV o XV, por lo menos tres poderes públicos - aunque uno de ellos supuestamente no lo es-, que coexisten en lo que hoy es el occidente europeo. Estos tres poderes públicos son el Papado, los reyes y los príncipes, los reyes como primeros entre los pares.

Es una modalidad diferente a la que vamos a tener unos siglos después en la que se produce una unificación y la emergencia de los Estados Nacionales. El rey de Francia no va a ser lo mismo que era Carlomagno 600 ó 700 años antes, o los reyes de España no van a ser lo mismo, porque no van a ser los primeros entre los

pares, elegidos entre sus pares, no va a ser un príncipe dueño de un pedazo de territorio, elegido por sus pares los príncipes, sino que va a ser el jefe de un Estado Nacional pero a eso vamos a volver cuando nos toque. Tenemos los príncipes y estos primeros entre pares que son los reyes en este período. Y tenemos estos consejos, municipios, municipalidades, estos gobiernos de las ciudades. En el marco de estos grandes cambios económicos, socioeconómicos, que habíamos venido viendo, y de esta complejidad en términos de dominación política, se va a producir esta puesta del hombre en el centro, que va a tener que ver con muchas cosas. Va a tener que ver, por ejemplo, también con este nuevo ejercicio político de acuerdo al cual en las ciudades son los hombres por derecho propio, aunque sean algunos de ellos, los que eligen a sus gobernantes. Y no hay todavía, digamos todavía, como va a haber un tiempo después, reyes ungidos por derecho divino.

Después se va a producir una asociación en determinados estados territoriales de Europa Occidental, de dos de estos poderes, el del Papado y el de la Iglesia. Con esta puesta del hombre en el centro que tiene que ver con esta práctica política se... posibilita o comienza a haber una posibilidad de revalorizar, ubicar, colocar, transformar a los elementos del hecho educativo: niño, conocimiento, docente.

Si pongo al hombre en el centro, o si el hombre está en el centro, no es que una fuerza de afuera lo pone. Cuando el hombre se va ubicando, se va colocando en el centro, también tiene manera de pensar de modo diferente al niño ¿sí? Si el hombre pasa a ser sujeto activo, también puede ser sujeto activo de conocimiento, el sujeto activo de la historia, del hacer, y es - puede ser- sujeto activo del conocer.

Alumno: ¿Puede ser? ¿No es que lo sea, entonces?

Docente: Y no... es una potencialidad. Lo va a ser. Lo que estoy tratando de mostrar es como algunos cambios en la totalidad abren posibilidades de transformación en el hecho educativo, lo cual no garantiza que estas posibilidades se conviertan en esas realidades.

Alumna: Son muy tenues.

Docente: No es que sean tenues. No es lo mismo decir una posibilidad que una realidad. No es lo mismo decir "Ustedes pueden votar" que decir "Ustedes están obligados a votar". No es lo mismo decir "Ustedes pueden ir a las ciudades" que decir "Ustedes están obligados a ir a las ciudades". No es lo mismo decir que es una condición que el sujeto se asuma como sujeto activo de la historia para que pueda empezar a ver de otra manera a su descendencia que decir que ve de otra manera a su descendencia, mh? Entre otras cosas, la diferencia entre posibilidad y realidad va a marcar también la necesidad de períodos de transformación. El hecho de que a una posibilidad no le siga inmediatamente ni mucho menos automáticamente una realidad, abre la necesidad del espacio temporal. ¿Me explico?

(Sin respuesta) No. Si yo digo "Ustedes pueden votar" esto no quiere decir que ustedes deban votar. Pueden o no votar nunca o pueden votar después de un tiempo, cuando se vayan produciendo, por ejemplo, cambios en las representaciones mentales que tengan ustedes y vayan interiormente aceptando las posibilidades de votar y la transformen en realidad. Me explico ¿sí? El hecho de que digamos que al ponerse el hombre en el centro existe la posibilidad de resignificar al niño no quiere decir que de inmediato este niño sea resignificado.

Alumno: Quiere decir que lleva un proceso, un tiempo...

Docente: Quiere decir que abre una posibilidad que hasta que sea resignificado puede transcurrir mucho tiempo y muchas cosas y pueden tener que haber otros elementos concurrentes con esta posibilidad, para que finalmente ese otro cambio tenga lugar. ¿Está? ¿Sí?

Alumna: Tampoco de un día para otro puede ser la posibilidad del hombre como centro.

Docente: Tampoco fue de un día para el otro la ubicación del hombre como centro y entre otras cosas volvemos a tener para esto la necesidad que ya vimos en otras clases sobre producción. Para que el hombre pueda ponerse en el centro tiene que haber posibilidad de que algunos hombres produzcan lo suficiente, muchos o pocos, para que el conjunto de los hombres pueda vivir y donde entonces los que no tienen que dedicarse a tareas de reproducción de la vida cotidiana -tareas de producción de lo que se necesita para satisfacer las necesidades básicas de alimentación, vivienda, vestido, etc., etc.,- se dediquen a otras series de cosas y vayan asumiendo roles de cuyo protagonismo se puede ser más conciente. No porque el campesino que trabaja doce horas en el campo no sea un sujeto activo de la historia como los múltiples, como Leonardo Da Vinci o como cualquiera de los inventores del Renacimiento que empiezan a poner su nombre en sus cuadros o en sus inventos. Pero de alguna manera el tipo de actividad que realizan permite tomar mayor conciencia del protagonismo de los seres humanos en la historia. Hay una posibilidad de identificación con el propio trabajo, de individualización, de una calidad diferente a la de aquellos que están abocados a la producción agrícola o de otro tipo de tareas.

Alumno: ¿Este proceso podría ser iniciado en el siglo XII con los intelectuales?

Docente: Efectivamente. Se inicia alrededor del siglo XII con los intelectuales. Se acuerdan que habíamos ubicado en el siglo XI a la primera revolución agrícola, en el año 1000, donde se producen nuevas posibilidades para labrar la tierra. Y se empieza a generar una sobreproducción agrícola que permite que se vaya a las ciudades. Bueno, dos siglos más tarde, ya hay en las ciudades mucha gente que puede hacer otras cosas con independencia de la satisfacción de las necesidades básicas de la población. ¿Sí? Y con esto se va produciendo el proceso de ubicación del hombre en el centro. Ahora bien, ¿cuál era el punto

de partida en la concepción de uno de los elementos del hecho educativo: el niño? ¿Cómo eran vistos en el siglo XII los niños? ¿Qué lugar se les otorgaba?

Alumna: Yo tengo el recuerdo de imágenes de niños con vestimenta, cara de grande...

Otra alumna: Tenían institutrices, hasta que iban a la Universidad.

Docente: Ustedes están hablando del siglo XVII.

Alumna: Bueno, cambiemos de tema.

(Risas)

Docente: No, no cambiemos de tema, es interesante. Digamos, hay algunas... ¿Cómo? Sí, sí. Están hablando de las cortes. En las cortes del siglo XVII a los niños se los trataba como adultos, se los vestía con ropas de grandes. Se los hacía actuar como grandes. Se los incorporaba a la vida cortesana.

Alumna: No, pero...

Docente: Los dibujos de niños, la representación tridimensional, la representación de las caras, de las manos, recién se inicia en el siglo XV, XVI, después del Renacimiento.

Alumna: Perdón, profesora. Pero en los textos hay uno que dice que a los niños se los considera como adultos...

(Se escuchan diversos comentarios)

Docente: Sí, sí, está bien. Puede ser en algunas representaciones gráficas. Pero en parte, la cosa del vestido como adultos era propio de las cortes, del siglo XVI concretamente.

Alumna: ¿Ahí no se les enseñaba modales?

Docente: Perdón, XVII. Ubíquense. A ver. En el siglo XII, antes de las ciudades, antes de las cortes, tenemos una gente viviendo en los campos y tenemos algunos pequeños espacios a los que deben referir esas pinturas, como puede ser la escuela palatina: el palacio de Carlomagno, este... el palacio de los duques de Bohemia en Checoslovaquia, o algo por el estilo, que son un poco diferentes. Pero ubíquense antes de Robin Hood ¿me explico? Es donde lo que predomina es el campesinado. Y el tipo de clase dominante que está ligada a la tierra, a la espada, donde el saber que da poder es el saber guerrear o el saber eclesiástico.

(20 hs.)

Donde por eso digo que hay un período como previo a este que ustedes están diciendo, que tiene que ver con las generales de la ley, lo cual no quiere decir que no pueda haber espacios acotados donde esto se haya anticipado. El que tiene que ver con

las generales de la ley se relaciona con lo que ustedes dijeron. Lo que dijeron tiene que ver, pero es como un momento posterior, donde el niño no existe ni siquiera para tratarlo como adulto, ¿me explico? Donde más bien la lógica de interacción con el niño es una lógica donde la que predomina es el abandono, la mala alimentación, el maltrato, el abuso, el abuso sexual.

Alumna: Un ejemplo...

Docente: ¿Sí?

Alumna: Un ejemplo es tenerlos medio dormidos con cerveza y colgados en una bolsa arriba del fuego.

Docente: Tal cual. La costumbre...

(Muchos comentarios)

(La docente lee una ficha)

"Se les dejaba durante horas acostados detrás del horno caliente, colgados de ganchos clavados en las paredes, metidos en cubas, y en general, se les dejaba como un paquete en cualquier rincón donde no estorbaran".

(Espera)

Alumno: Porque no había tele...

Docente: No, el tema... ¿Cómo? Porque no había tele. Bueno, la tele es de 1955, 57. Cuando yo era chiquita recién empezaba. ¿Quién me convida un cigarrillo? (Le dan).

Alumno: Tiene que ver con la película Gladiator...

Docente: No la ví. ¿Con qué tiene que ver?

Alumna: Tiene que ver con...

Alumno: No me ubico en el tiempo...

Docente: Bueno hay diferentes interpretaciones de con qué tiene que ver. Hay una interpretación marxista ortodoxa de un gran pedagogo francés, Snyders, que dice que los niños son siempre tratados como la clase dominada de su tiempo. Y en un libro que se llama "Es difícil amar a los niños" él escribe y documenta que en la esclavitud a los niños se los trata como esclavos; que en la Edad Media como a siervos, y de esto estamos hablando; que en el capitalismo se los trata como a proletarios. Hay otra interpretación psicoanalítica que dice que hay estados de evolución de la afectividad y de la relación paterno-filial, que tiene una lógica interna. Y este es un equipo de historiadores, es la mejor historia documental de la infancia, dirigidos por Lloyd de Mause (deletrea el nombre). Dice que se pasa... bueno, hablan de diferentes etapas, y para ésta habla del abandono y dicen que para llegar a la empatía se debe recorrer un largo

camino de muchos siglos, que inclusive se sostiene que no ha terminado.

(Prende el cigarrillo)

¿Con qué tiene que ver? Bueno, además de estas dos interpretaciones, ninguna de las dos muy satisfactorias, yo diría que tiene que ver nuevamente con las dificultades para garantizar la reproducción de la vida cotidiana. Decían por ahí... las madres trabajaban en el campo. Esto es relativo. Pero hay otra cosa: es que los hijos son vistos durante mucho tiempo como garantía para la supervivencia de la familia, y hay que tener muchos hijos para que los hijos trabajen en el campo. Y hay que tener hijos varones porque no hay que casarlos y no hay que darles dote. Si se casan, tanto mejor; si no se casan, no pasa nada. Además, en todo caso si se casan, el hijo mayor hereda, pero no está el problema de la dote. Se casará con quien pueda, es un problema de él. Mientras que para casar a la hija, hay que dotar a la hija, mh?

Estas cosas explican porque todavía en París en 1780, y traje a propósito un dato de muchos siglos después...

(Lee ficha)

"Sobre 21000 niños nacidos cada año, 17000 eran enviados al campo para que fuesen criados por nodrizas. De 2000 a 3000 eran enviados a hospicios. 700 -sobre 21000 repito-, se quedaban en el hogar a cargo de amas de leche, y otros 700 eran criados por sus madres".

(Silencio)

También para esa época, esto que decíamos: que exista la posibilidad no que quiere decir que exista en realidad.

(Lee)

"Un maestro alemán de los primeros tiempos contaba los castigos que infringía a sus estudiantes y había contado al final de su vida 911.525 golpes con garrote (se escuchan exclamaciones), 124.000 latigazos, 136.715 cachetazos, 115.800 cachetes".

Alumna: ¿Cachetes?

Docente: Cachetazos.

Alumna: Pero si ya lo dijo...

Docente: Bueno, no sé la diferencia.

(Risas)

Alumno: Hay algo que no me queda claro. ¿Cuál es la relación entre estos maltratos a los niños y el tema de que trabajen en el campo? O sea, ¿por qué se los maltrataba si a la vez se los

necesitaba para trabajar en el campo?

(Comentarios)

Docente: Un psicoanalista diría "Porque la relación no había madurado lo suficiente como para quererlos". ¿Sí?

Alumna 1: Se los veía como garantía.

Alumna 2: Claro, si eran garantía ¿por qué se los maltrataba?

Alumna 3: Es contradictorio.

Docente: Bueno. Esto de que se los necesitaba en el campo pero no para reventarlos a muerte, justamente, es el primer paso hacia la puesta del niño en el centro que se da en el Renacimiento. Tiene estas características.

(Lee ficha)

Bartolomé Ubatí dice: "Los padres debían mantenerse en el justo medio. Lo que quiere decir: no debían dar golpes y manotadas a sus hijos en la cara o en la cabeza, ni azotarles como a sacos con garrotes, o... ni yo me entiendo la letra... palas. Pues en tal caso podrían morir a causa de los golpes. Lo correcto es darle en los costados con la vara (exclamaciones), eso no les causará la muerte".

(Comentarios)

Alumna: Los textos del Renacimiento hablan de las pinturas y uno dice "...y no se les veían las caras marcadas por los golpes en esas pinturas". Había que tener la cara bien, por lo menos.

Otra alumna: Creo que tiene que ver con que como no había categoría de niñez, en esa época, eran los mismos los golpes que se les daba a cualquier otra persona de otra edad.

Docente: Fue más rápida que yo. Yo no tenía respuesta y ella la encontró.

La misma alumna: Digo que como no había categoría de niñez, los golpes que se les daban a éstos niños eran iguales a los que se les daban al padre, por ejemplo.

Alumna: Esto involucra la visión materialista que dije antes.

Docente: Ustedes siempre tratando de que el marxismo tenga vigencia. Son unos románticos.

La misma alumna: ¿Pero encaja o no?

(La docente se ríe)

Otra alumna: Bueno, los chicos molestarían...

Docente: Bueno, esa es la explicación que yo dí antes, que tal vez no me expliqué bien. La sobreexigencia de garantizar la reproducción de la vida cotidiana es lo que hace que a muchos de los chicos se los trate de tener bajo control a cualquier precio y de cualquier manera. Tenerlos atados, borrachos para cuando sale el sol poder levantarse y atender las cosas de la cosecha. ¿Cómo se justificaría moralmente ésto? Ahí viene la explicación que daba la compañera. Al no haber categoría niño, se trata al niño como un adulto. Si el adulto puede resistir los golpes, el niño también. Esto se puede ver en varias novelas que nosotros dimos en la guía. Llega a formas de explotación por parte de los señores feudales que en este libro de (...) que el año pasado tomamos para el parcial está muy bien expresado:

(Lee del libro)

"Todo había empezado con aquellos cantores que era preciso reclutar y examinar. Poco a poco Giles le había tomado tanto gusto a ésto, que lo continuaba más allá de sus necesidades de reunir un coro. Más allá de toda medida, hasta renunciando a los placeres de la casa que otrora ocupaban tanto lugar en su vida. Se veía por ejemplo sobre un cielo tormentoso la sombría silueta de un jinete galopando a través de los bosques y llanos. Atraviesa un villorrio. Los habitantes huyen o se miman en sus casas. Una mujer corre tras un muchacho. Corre, lo atrapa y se lo lleva a su hogar. El jinete viene envuelto en una gran capa que flota en torno al caballo. Pasa, con gran estruendo de cascos, el puente levadizo del castillo. Y ahora está de pie, inmóvil, con las piernas separadas, en el umbral de la sala de armas. Se oye la voz del señor. Y bien, el jinete abre su capa, un niño se halla aferrado a él; el niño cae e intenta torpemente levantarse. ¡Bravo!, dice la voz. Otra vez el señor y su séquito atraviesan lentamente a caballo un miserable villorrio. Algunos campesinos boquiabiertos les miran pasar. Les arrojan un puñado de monedas que ellos recogen. Algunos se acercan a besar la mano o el pie de Giles, al señor. La tropa pasa al lado de un grupo de niños que pega en el polvo. Giles los mira con pasión, refrenando su caballo. Hace una señal a su criada Poitou. Con la punta de su fusta señala a uno de los niños: <<Ese>>. Poitou se equivoca <<¿El rubio que tiene la pelota?>> Giles se impacienta <<No imbécil. El pelirrojo que no hace nada>>. Al día siguiente se ve a un caballero que da dinero a unos artesanos. Ahí está el pelirrojo con su atillo, feliz de partir. Se ayuda al niño a montar en la grupa. El caballo parte al galope. La madre se resigna llorando, el padre vuelve a contar el dinero".

(Exclamaciones)

Pasar de esto al niño ¿no? sujeto de la educación, es un proceso de larga duración. Es un proceso que lleva tres siglos, o cuatro o cinco o muchos más, pero que encuentra una posibilidad de inflexión en esta puesta del hombre en el centro que se produce con el renacimiento. Y que en definitiva no es otra cosa que lo que estaba manifestando esa cita al comienzo de la clase de la vida lujuriosa del Papa Borgia.

¿Qué pasa con el otro de los componentes del hecho educativo: el conocimiento? Pasa desde la verdad revelada hasta los contenidos educativos de lo que después vamos a ver que es la sociedad moderna. El proceso es igualmente largo, costoso, complejo. Cuando se inicia ese proceso, se inicia también hacia el siglo XII o XIII, con el sujeto activo de conocimiento. De esto ya hablamos bastante, con la revalorización de la percepción como fuente de conocimiento, con la revalorización del papel de los sentidos para conocer. Proceso en el cual Bacon juega un papel muy importante con el empirismo. Pero claro, lo que decía el compañero hace un rato de que esto es bastante distinto a la historia oficial que nos venían contando. En el sentido de que no es que Bacon inventa el empirismo, sino que Bacon lo que hace es incorporar a la cultura elaborada, la de los monasterios, escrita; formas de conocer que eran propias del mundo campesino. En la discusión entre Le Goff y Duby que ustedes tuvieron para leer en la unidad anterior, se ve la persistencia de una cultura folklórica, campesina, donde los campesinos, bueno, también conocen. También hay otros modos de conocer que son la verdad revelada, el saber de la cotidianidad. Es la manera que tienen de construir sus conocimientos, a través de la práctica social, los muchos miles de millones de hombres que trabajan.

Alumna: ¿Es el tema de lo observable?

Docente: Es el tema de lo observable.

Alumna: Al principio estaba muy teñido por lo sobrenatural. La naturaleza responde, ya sea a Dios o a mitos que se iban creando.

Docente: Claro, de nuevo este es un proceso de larga duración. No quiere decir que en un momento se descubre que se conoce a través de los sentidos. ¿Lo observable qué quiere decir? En definitiva es el reconocimiento de la vista como un sentido que permite conocer, ver, observar, como fuente de conocimiento. Por supuesto que si al principio, y no sólo al principio, demanda muchos siglos. Precisamente yo les traje para ver cuánto y cuán largo fue el proceso de construcción de un nuevo saber, por ejemplo el de la astronomía.

¿Cómo se fue construyendo el conocimiento astronómico? Podemos hablar de dos grandes teorías respecto del Universo. Un primer gran grupo es lo que podemos llamar teorías precientíficas. Alguien puede decir que no es conocimiento y es cierto; forma parte del equipo espiritual, son formas de concebir el Universo. San Agustín por ejemplo decía:

(Lee)

"¿Qué me importa que los cielos tengan forma esférica o incluyan a la tierra en el centro del mundo o que cuelguen sobre ella de uno u otro lado!".

Una primera actitud frente a este universo desconocido, que tiene que ver con una teoría precientífica es decir: bueno, en definitiva no me importa qué cosa invento. Invento una

explicación y cualquiera de estas explicaciones me satisface. Me deja tranquilo. Ya sea que sean un conjunto de esferas y que la tierra esté en el centro de ese conjunto o que la esfera ande por ahí y que los cielos cuelguen como si fuesen cortinas. La otra teoría precientífica es una explicación animista que tiene diferentes versiones. Por ejemplo, para explicar las estrellas uno decía que eran seres vivientes dotados de alma, otra decía que eran seres espirituales gobernados por ángeles, u otra que decía que eran las casitas de los ángeles. Las moradas de los ángeles, que ello morían.

(Comentarios)

San Isidoro en el siglo XII ¿se acuerdan?, uno de los enciclopedistas ¿no? Bueno, está en un libro:

(Lee)

"Desde la caída del hombre y a causa de ella, el sol y la luna brillaron con luz mucho más débil".

Pero a continuación demuestra, citado en un texto de Isaías, fijéense como demuestra San Agustín ésto:

"...que cuando el mundo sea completamente redimido, estas grandes luces brillaron de nuevo con su esplendor primitivo".

Las Iglesias se cayeron cuando el hombre también se cayó y fueron gastándose con el tiempo. Esto queda demostrado por una cita de la Biblia. Verdad revelada.

Al lado de estas teorías precientíficas, los sentidos como uno de los pilares a través de los cuales se construye el conocimiento, la interacción con la realidad, la empiria -de ahí lo de empirismo-. Al lado de ésto hay toda una lucha.

Alumna: Bueno, ese animismo, en este momento posiblemente, pero en otro momento es tan precientífico como va a ser la ciencia dentro de muchos siglos.

Docente: No. A ver cómo puede explicar por qué nó.

La misma alumna: Tiene una lógica. Si yo veo en mi mundo que se mueve, veo cosas animadas, lo que tengo que suponer es que está animado...

(Algunos alumnos se quieren oponer)

Sigue la alumna: ...los instrumentos de esa época...

Docente: No. Es que no había ningún instrumento...

Alumna: Los instrumentos...

Docente: No. Porque de mirar a decir que tiene vida hay una distancia grande. Fijate: otra tan vieja o más vieja que la del

animismo es la de Ptolomeo, que explicó bastante bien los movimientos aparentes de los cuerpos celestes. Y esta es una explicación que adopta otro de los enciclopedistas, que es San Clemente de Alejandría y dice -después lo retoma Dante-:

"Descriptos por Dante los cielos concéntricos: paraíso, purgatorio, infierno, quedarían a la vista de todo hombre. El Dios y todo lo que descubre Dante, y de acuerdo a quienes la Tierra estaba asentada el centro del Universo precisamente porque esto era lo que veían".

Ahí sí hay un inetnto de explicación por los sentidos que es a través de lo que se observa por el instrumental disponible hasta esa época, es el antecedente de la ciencia contemporánea. Es una búsqueda de conocimiento. Cuando... eh... cuando San Agustín dice:

"...que no me importa lo que sea sino lo que está escrito"

Que esté escrito, lo dice Isaías, criterio de verdad: la revelación. O decir no me importa, lo que importa es que cierre, que sea coherente. Y otra cosa es decir, como dice Ptolomeo, que hay una serie de movimientos aparentes y que uno ve que la Tierra está en el centro, porque es lo que se ve, esto sí es comparable a lo que vos estás diciendo.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

ASIGNATURA: SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION

FECHA: 2/4/96

30 ALUMNOS

17.05

P1: Buenas tardes. Esta es la comisión nro. 1, yo soy F... El es... Vamos a estar juntos a cargo de esta comisión. Les aviso esto porque vamos a funcionar como un matrimonio perfecto. A cualquiera de los dos nos pueden decir cualquier cosa que va a ser exactamente lo mismo, después nos pelearemos internamente pero para ustedes ante cualquier problema pueden hablar con cualquiera de los dos que es lo mismo, está bien? Lo que vamos a hacer ahora es dedicarle 10, 15 minutos a explicar algunas cosas acerca de como se van a llevar adelante los prácticos y después vamos a pasar al primer trabajo práctico inmediatamente.

Lo primero, antes que nada, es saber si todos lo que están acá son los que están en la lista, si hay alguna situación que no estén anotados... no? Lo que les quería comentar es que está también acá Ana... ella va a venir a observar algunas clases. Quería que les comentara porque ella hace una investigación muy importante en el marco de la carrera y por ahí sería bueno que les explicaras...

(Explico el tema, objetivos y metodología de la investigación)

P1: Esto, por si les interesa, para que sepan que... va a estar ahí, si les vas a hacer preguntas...

Bueno, para empezar vamos a dar algunas pautas de funcionamiento. En primer lugar, como verán, somos puntuales. No se si es porque es la primera vez. Somos puntuales porque como este práctico está inmediatamente antes del teórico y tenemos que terminar 15 minutos antes para que ustedes tengan tiempo para descansar, vamos a empezar a las 5 en punto. Y ahora les vamos a decir cómo vamos a organizar el práctico para que vengan a las 5 porque los primeros 15 minutos son los más importantes. Esa es una manera para que lleguen puntuales, así que bueno, les va a comentar algunas cosas.

P2: Bueno, yo voy a repetir algunas cosas que se dijeron en el teórico pero bueno, hay mucha gente que se anotó hoy y las voy a repetir. En primer lugar, como dijo... el práctico empieza a las 5. Tratemos de venir a las 5 porque de 5 a 5 y cuarto lo que vamos a hacer es retomar si quedó algo del práctico anterior y vamos a comentar que es lo que se va a ver en el próximo práctico así ya no lo repetimos y si después alguno se tiene que ir, no lo repetimos. Terminará 8 menos cuarto, en el medio haremos un recreo de 15 minutos. No sabemos bien la hora porque va a depender de la dinámica de la clase, según como venga, vamos a hacer el corte.

Después voy a hablar también de este tema de los teóricos. Ustedes saben que en los teóricos la asistencia no es obligatoria, pero lo que voy a decir no es una frase hecha. En este caso van a ser muy importantes porque la idea es que el teórico y el práctico se complementen y no que sean redundantes. Entonces van a ver que hay temas que se van a ver en los teóricos y que nosotros vamos a dar por supuestos en los prácticos. Entonces, bueno, aquella persona que no asista a los teóricos, va a tener que complementar con bibliografía. Si vemos algún tema muy puntual que presente una dificultad muy grande se retomará, pero no es la idea del práctico repetir lo que se ve ya en el teórico. Aclaremos esto para que no haya problemas y queden las cosas claras.

En cuanto a la bibliografía, Uds. no se si ya la habrán comprado o no. Tenemos el programa, un cronograma de lecturas que está hecho hasta el primer parcial, donde tienen las lecturas para el teórico y las lecturas para el práctico y los temas que se va a tratar en cada uno.

Después tienen tres tipos de bibliografía: las clásicas, los apuntes sobre los autores, van a tener unas guías de lectura, no para todos los autores sino para algunos, les vamos a ir avisando para cuales y después van a tener algunas referencias sobre los autores y las obras de ellos.

P1: Quería aclarar que no son biografía, son contexto de las obras, vamos a tratar de enmarcarlos en las corrientes principales, pero no lo tomen como una biografía. Digo esto porque es una discusión un poco... es una discusión que se ha tenido en algún momento sobre qué significa la biografía de un autor sacada del contexto de la época. Simplemente va a ser una contextualización del autor y su obra.

P2: De hecho, bueno, hoy van a ver a Durkheim. Supuestamente tiene que haber salido, yo no pasé hoy, pero está Durkheim y un par más y si no ya deben estar por salir. Las fechas de los parciales son: el primero, el 14 de mayo, va a ser un parcial presencial, a libro cerrado...

A1: En el horario del práctico?

P2: En el horario de teórico, de 20 a ... El segundo, va a ser un parcial domiciliario en el cual la consigna se entrega el 18 de junio y uds. lo tienen que entregar el 25 de junio, una semana después, este trabajo es individual (Repite). El recuperatorio ya a ser el miércoles 10 de julio en horario de teórico porque el martes 9 es feriado.

Y terminando, para la semana que viene, no se si leyeron el cronograma...

P1: Tienen el cronograma a mano? (P toma el suyo y lo muestra) Bueno, está un poco desprolijo porque escribí encima, pero lo que dice es la fecha, el teórico y el práctico con la bibliografía. Entonces van a tener qué tema va a trabajar, tema objeto de la clase y van a tener también la bibliografía correspondiente. Quiere decir que, a menos que surja alguna cuestión que no va surgir, que se corra el cronograma... Por ahora está todo pensado para que no se corra el cronograma, Uds. pueden seguir la materia porque tienen armado toda la guía de la materia, está bien? Una herramienta que les sirva, así como también las guías de lectura, son guías de algunos textos que para nosotros ofrecen alguna dificultad y otros que no pero que son importantes.

Lo que es importante aclarar es que todo esto también sirve para que Uds. tengan la tranquilidad de aprender, que lo que nos interesa es que las evaluaciones, va van a ver de la materia, coinciden con lo que se da en los prácticos y en los teóricos. Si uno hace un buen seguimiento de la materia no se va a encontrar en los parciales con una sorpresa. Desde ese punto de vista, quédense tranquilos porque más allá de algún problema administrativo, vamos a atender al contenido y que los prácticos sean realmente prácticos, con la dinámica propia de la primera, segunda o tercera clase. Así que cualquier cosa de los textos que uds. quieran preguntar, bueno, en principio tienen el cronograma y lo vemos. Lo importante es que sepan que en el práctico no vamos a retomar cuestiones muy puntuales sobre temas del teórico, porque sino se hace muy corto también, dada la extensión del cuatrimestre, que lo habrán escuchado ya, para abordar una disciplina. En ese sentido, los que no vayan a los teóricos sería importante que estuvieran al tanto de ellos. Bueno, no se si quieren preguntar algo específicamente de la parte organizativa... está todo bien?

A2: La bibliografía la encontramos en CEFYL, no es cierto?

P2: Si, la idea es que salga a tiempo.

P1: Igualmente nosotros le vamos a ir diciendo, cuando se agrega bibliografía. Algunas cosas se las vamos a agregar nosotros en el práctico, cosas que usamos nosotros para preparar el práctico y que quizás... esto es optativo, habrá gente que les sirva alguna cosa, a otros otra. Este es un tipo de materia con muchas categorías conceptuales, teóricas, entonces hay gente que le sirve estudiar de cierta manera o de otra. Por eso vamos a tratar de dar la mayor cantidad de posibilidades, lo cual no quiere decir que hay cierto trabajo individual porque hasta que uno se aclimata a este tipo de materias, tarda, sobre todo porque hay muchas cosas que parecen del sentido común y después uno se da cuenta que puede sonar parecido, es lo que tienen las ciencias sociales con el sentido común. Vamos a trabajar con el sentido común, eso es para que uds. tengan en cuenta. Lo que si vamos a hacer...

P2: Primero vamos a decir lo que hay que hacer para la clase que viene. Tendríamos que leer del bloque 2 que va a tratar sobre el escenario contemporáneo, un texto de García Canclini que habla de la relación entre consumidores y ciudadanía y un texto de Jelin: Los nuevos movimientos sociales, que no está en el programa pero bueno, ya está en el CEFYL...

A3: Cómo se llama el autor?

P2: Jelin, ya está publicado.

P1: Lo que les pedimos es que vengan con los textos leídos. El práctico no les va a servir, por lo menos como nosotros queremos, si no vienen con los textos leídos. No vamos a hacer una guía de lectura en el práctico, por lo menos con los textos que se supone que con una primera o segunda lectura del texto se entiende. Vamos a trabajar sobre los textos. Por eso es importante que lean. Aunque sea, si no pueden leer los dos textos, dividámonos para que todos lean por lo menos uno, porque la guía de trabajos prácticos van a ser sobre los textos. Una cuestión más es que lo que vamos a pedir al principio, cosa que cuando repasemos para el parcial va a ser distinto, cada autor que ntros. vamos a leer va a ser muy importante y muy trabajado en si mismo. Qué nos va a pasar? Hoy vamos a ver a Durkheim. Seguramente uds. dirán Durkheim, funcionalista. Vamos a creer que Durkheim es el mejor autor de su época, vamos a hacer el intento de confiarle a Durkheim lo positivo que ha escrito. Porque tenemos

cierta tendencia en la carrera de encasillar a los autores y reducir su obra a muy poco y tratar de abarcar todos sus aportes. Lo digo particularmente porque el primer texto es Durkheim y, en general, está muy manoseado. Durkheim es, como se llama, el padre de la sociología de la educación así que, bueno, por ser padre hay que respetarlo. Después hay que criticarlo, pero como es el padre, primero hay que respetarlo. Bueno, no se si hay que respetar a los padres pero...

(Entran dos alumnas) Hola, se les hizo tarde...

As: No, estábamos en el otro práctico.

P1: Bueno, ahora lo que vamos a hacer es... Cuántos somos? Chicas! Para las que llegaron recién, dijimos un par de cosas sobre la organización de los prácticos que sería importante que supieran. Lo que pensamos es lo siguiente... Cuántos hay? Hacemos grupos de cinco? Bueno, hagan grupos de cinco personas y... Quiénes leyeron Durkheim? (Levantán la mano la mayoría) La verdad. Quiénes leyeron Giddens? (Levantán la mano sólo unos pocos) Bueno, básicamente los que leyeron Giddens estén repartidos en todos los grupos. Les leo la guía? Primero hay una referencia de los autores y los textos. Recuerden que hoy vamos a trabajar el bloque nro. 1: La discusión epistemológica de la sociología de la educación. La pregunta que nos vamos a hacer en este práctico es si la sociología de la educación es una ciencia social, qué tipo de ciencia es, cómo se concibe una ciencia social como la sociología de la educación. Se acuerdan que tenemos a Durkheim con Las reglas del método sociológico...

A1: Una pregunta. El programa está dividido en bloques y unidades.Cuál es el sentido de diferenciar, no se, no entendí muy bien.

P1: Bueno, eso es lo que íbamos a ver en el primer teórico la vez que viene, pero básicamente lo que está pensado son como ejes. Fijense que el programa, si bien adentro de cada bloque tiene una secuenciación histórica no está hecho históricamente, está pensado a modo de temas o problemas de la sociología de la educación. Dentro de uno de los problemas, que serían estos ejes o bloques... Bueno, le pusimos bloque porque nos parecía más abarcador. Hay dentro de eso una contextualización histórica de las problemáticas, pero básicamente un bloque es un conjunto de los problemas a tratar. Las unidades (P2 la interrumpe y sigue) básicamente la primera es de teoría social básica. En la carrera no hay una materia que sea inicial, no? sociología. Por eso tratamos que las primeras unidades tengan conceptos de teoría social y después analizar en la otra el fenómeno educativo propiamente dicho. Igual lo vamos a ir viendo, lo que significa que cualquier pregunta que quieran hacer, si a vos no te queda claro, es posible que haya algunas cuestiones del programa que haya que trabajar. Sería interesantísimo... La vez pasada una chica decía... esto no coincide con el programa. Bueno! qué bien que leiste el programa.

Bueno, después Giddens con Las nuevas reglas... En la guía tienen una presentación muy somera, que después lo vamos a recuperar hacia el final de la clase de quién es Durkheim y quien es Giddens y lo que vamos a tratar es de hacer un diálogo imaginario entre dos autores, Durkheim de principio de siglo y Giddens, sociólogo inglés contemporáneo. Vamos a tratar de imaginarnos una discusión entre ellos, que en eso consiste la guía, sobre si es posible una ciencia social y qué tipo de ciencia social es posible para cada uno. Hemos elegido dos autores que se contraponen realmente desde el punto de vista de sus posiciones epistemológicas respecto de la sociología de la educación como ciencia social. Los elegimos a propósito, los sentimos como dos paradigmas bastantes distintos lo cual no quiere decir que se encuentren algunos rasgos comunes entre ellos. Pero básicamente Durkheim está incluido dentro del paradigma objetivista sociológico y Giddens más dentro del paradigma subjetivista. Pero vamos a ver esto al final de la clase, para que uds. se vayan interiorizando. Entonces vamos a suponer que hay un entrevistador que somos cada uno de ntros. y vamos a hacerles alguna pregunta a Durkheim y a Giddens, habiendo leído los textos, por eso les decía que vamos a tratar de distribuirmos de tal modo que quede en cada uno de los grupos gente que haya leído los textos y la guía es la siguiente (P lee la guía, as. siguen la lectura) Lo entienden? Tienen que hacer como un doble esfuerzo, de ir trabajando sobre los autores intentando ver puntualmente, más allá de la propuesta un poquito más seductora de la guía, lo que intentamos es que en cada pregunta vean lo que queremos puntualizar, la idea de ciencia social, de método, de sociedad... Con lo que leyeron les permite contestar esta guía, sino se la llevan a casa y la contestan.

P2: También les vamos a dar como una guía de Giddens que habíamos hecho en la cátedra para ntros. pero capaz que les sirve...

P1: Es una guía interna de cuando uno lee el texto de Giddens qué puntualiza. Al que le sirve bien.

P2: Pero primero hacemos los grupos, no?

P1: Si, no se cómo se van a colocar... los que leyeron Giddens.

17.45

(Los as. se reúnen en grupo.)

P2: Son las seis menos cuarto, terminamos a las seis y media?

(Los P se acercan y hablamos sobre la investigación.)

18.40

(La P pregunta si quieren hacer un corte pero les pide que sea de diez minutos solamente)

18.50

(Los als. todavía no llegaron todos pero igual los profesores comienzan la clase)

P2: Vamos a hacer así, como somos varios grupos, cada grupo va a leer una de las preguntas. Cualquier cosa, si algún grupo quiere aportar algo que le parece importante, lo aporta. (Hay mucho ruido, no terminan de ordenarse. Siguen entrando als.)

Bueno, el primer punto hablaba sobre la construcción del objeto de estudio. (Sigue el desorden) Por qué no responde este grupo la primer pregunta? (Sigue el ruido. A2 empieza a leer)

(P1 va hacia el pizarrón y prepara un cuadro que, al terminar la puesta en común, queda como sigue)

CUESTIÓN	DURKHEIM	GIDDENS
Sociología como hecho social	-Hechos sociales como una cosa social -Sociología metódica, sistemática y objetiva -Busca causas, leyes	-Interacción social -Conocimiento de lo cotidiano -Construcción de significados
Papel del sujeto	-Sujeto social determinado -Inconsciente -Pre-conceptos	-Productor consciente -Teórico-social-práctico -Lenguaje
Sociedad	Organismo armónico	Poder-negociación
Paradigma sociológico	Objeto externo	

P1: Uds. escuchan algo? (refiriéndose al resto de la clase)

As: No.

P1: Entonces, díganlo. Dale (refiriéndose a A2)

A2: Tomar a los hechos sociales como a cosas. Esta es la base de su discurso, le da un grado de realidad igual que a las cosas de la naturaleza.

P1: Se entiende esto, no? Tomar a los hechos sociales como a cosas, se los trata como a cosas en un tratamiento metodológico.

A2: Bueno, lo que él dice es que aunque no tengan un carácter material, de todas formas tiene una realidad objetiva. Porque, lo que charlábamos acá con ella y con el (Le piden que levante la voz), él está como tratando de defender el campo de la sociología, está construyendo ese campo. Entonces tiene que demostrarle a los otros que, aunque no se vea, aunque no sea material, las relaciones existen, las situaciones existen como tales, por eso vale la pena estudiarlas. él defiende su campo y por eso hace esta distinción entre cosa material y cosa no material, pero si real. (P1 hace una aclaración encimándose que no se entiende) Lo que él defiende en el artículo es esto, aunque no se vea, existe, como existe, se puede estudiar.

A3: Busca una sociología objetiva, sistemática y metódica.

P1: Esta es otra de las características. (Escribe en el P) Ahora bien, qué quiere decir una sociología, una búsqueda en Durkheim de una sociología objetiva, sistemática y metódica?

A3: Me imagino que objetiva porque trabaja con objetos reales, que tienen esa realidad no material, pero que construye esa realidad a estudiar. Metódico porque buscará un método científico en esta búsqueda sistemática en esta construcción del conocimiento.

P1: Si, metódica por ahí queda más claro en Durkheim esto no? que hay un método para estudiar lo social. Así como hay un método para estudiar hechos materiales, hay un método para estudiar hechos sociales. Lo que él está queriendo decir que este método tiene que ser similar, no el mismo, sino similar en cuanto a rigurosidad en cuanto a búsqueda que el método de las ciencias naturales. Lo de objetiva, está bien, es verdad, él reconoce que, esta es la base del positivismo no? que hay una realidad objetiva y material, hay una realidad

empírica en los hechos sociales. Lo que pasa que el objetivo en este caso de una sociología objetiva me parece que se refiere a otra cosa más. (As. hablan todos juntos)

A4: Salir de uno mismo y estudiar los objetos desde afuera.

A2: Lo que él dice es que el conocimiento cotidiano no tiene valor científico, entonces es necesario que adquiera...

P1: Y por qué no tiene valor científico para Durkheim? Esto es bien importante, por qué dice que no tiene valor científico el conocimiento de lo cotidiano?

A3: Porque se conoce por introspección y la introspección en este contexto no tiene validez en el cual está, no es observable ni medible.

A2: Hace una diferenciación entre las representaciones individuales y sociales.

P1: Por qué no escuchamos que es muy interesante lo que se está discutiendo acá.

A2: Que hace una distinción, no se si cabe mencionarlo acá, pero hace una distinción entre las representaciones individuales y sociales. Dice que, esto sería otra parte de las preguntas pero que tiene que ver con esto, cuando habla esto de "La escena ya está montada" dice que el individuo representa un papel en la génesis de las formas colectivas, en lo que se termina produciendo, lo que aporta cada individuo. Pero esas representaciones colectivas dejan de pertenecer a cada individuo individual, valga la redundancia, y bueno, ya no tienen que ver con la voluntad del individuo.

P2: Claro, más que construir la escena es como que juega un rol.

P1: Claro, acá es bien importante. Estamos entrando en lo que (...) Uds. se acuerdan, justamente tienen que haber leído "Sociedad y educación" de Durkheim y el lo que comenta es que básicamente lo que estudia la psicología en su época, ya casi a un siglo, es el ser individual, son los estados mentales de ese ser individual. Esto es lo que sería el estudio de la sociología de la educación que lo que estudia justamente es la condición de ese ser social. Y básicamente va a poner el acento en el ser social del individuo que se va construyendo progresivamente con la socialización. Para Durkheim este ya no es el ser individual que estudia la psicología sino que es un ser con una naturaleza distinta, una naturaleza social. La socialización sería ese proceso por el cual el individuo pasa de ese ser individual a un ser social. Entonces este sujeto social, por eso una puede decir que constituye al sujeto como sujeto social, por eso se dedica a la sociología. No es que no existía un sujeto sino que era un ser individual. La idea de sujeto de Durkheim, y esto si es una diferencia bastante significativa con el de Giddens es que es un sujeto sujetada, determinado desde afuera, es un sujeto que por otro lado no tiene conciencia, es un sujeto inconsciente. Pero es un sujeto básicamente sujetado, determinado y está determinado por leyes (mientras habla escribe en el P) que son externas, que es otra de las características de una ciencia social objetiva, que tiene que descubrir las leyes del accionar del sujeto. Los sujetos no pueden dar cuenta de lo que hacen, porque los sujetos actúan inconscientemente. Lo que hace el sociólogo objetivando las acciones que provienen de los sujetos es tomando lo que se llama una conciencia de los sujetos, pero lo reconstruye el sociólogo. Entonces, este sujeto es un sujeto básicamente inconsciente, que actúa con leyes que están ocultas, justamente el sociólogo va a descubrir el accionar y la conciencia de los sujetos. Para Durkheim en ese sentido el sujeto está pre determinado ya desde el lugar en el que nace. En ese sentido podemos decir que lo que Giddens recupera es la categoría de sujeto como productor de lo social. Es una visión radicalmente distinta.

A4 hace un comentario.

P1: Para Durkheim los sujetos son producidos por la sociedad, para Giddens los sujetos producen. Si uno entiende esto, entonces va entendiendo lo que tiene que estudiar uno y otro paradigma sociológico. En uno los sujetos son producidos por leyes más trascendentes a los sujetos, en cambio acá los sujetos son objetos de la sociología básicamente en la interacción social. Se va entendiendo de a poco por qué Durkheim está dentro de las corrientes del objetivismo sociológico y Giddens más dentro del subjetivismo. Si para Durkheim los hechos sociales hay que considerarlos como a cosas y, por lo tanto hay que estudiarlos como a cosas, tienen que estudiarse los hechos sociales como a cosas. Que, por otro lado, acuérdense que es el paradigma dominante de la época. Las ciencias sociales no quedan exentas de esta discusión. Lo que está en discusión es una ciencia objetiva o subjetiva. En este sentido uno puede decir es una ciencia objetiva, de qué tipo? Fijense que entonces para Durkheim los sujetos con su accionar en sus concepciones tienen pre-nociones. Algo que es una pre-noción es algo que básicamente es pre-científica. Los sujetos no son científicos sociales, no conocen lo social, actúan de modo pre-científico. Sin embargo para Giddens, uno de los hechos centrales es que el sujeto social es un teórico de lo social. Quiere decir que Giddens recupera el conocimiento social no sólo el conocimiento social, los

sujetos conocen y producen la vida social. Otra cosa es lo que Giddens piensa que el investigador, valiéndose de ese conocimiento de los sujetos, va siendo humanizante. Se entiende, no?

As: No.

P1: A ver si alguien lo puede explicar mejor, como es esta idea del corrimiento de lo social.

A5: Para Giddens el sujeto es un teórico social práctico.

P1: Para Giddens que el sujeto que actúa en la vida social sea un teórico social, quiere decir que el conoce lo social, que tiene conciencia que produce lo social. Cuando uno se pregunta: entonces Giddens en ese sentido sería subjetivista. Otros dicen, no, pero también quiere construir una ciencia de lo social. El sabe que hay algo de lo que los sujetos hacen en su vida cotidiana que no saben, no saben todo lo que hacen, sobre ese conocimiento trabaja. El conocimiento cotidiano para Giddens es objeto de la ciencia social, para Durkheim es objeto de desecho en la ciencia social. (...) Entonces, acá digamos, Giddens va a recuperar el conocimiento de lo cotidiano como objeto de la sociología de la educación. En cambio para Durkheim el conocimiento cotidiano es un conocimiento que no tiene validez científica, no tiene status epistemológico desde el punto de vista científico, por lo tanto hay que desecharlo. Para Giddens como los sujetos construyen lo social, los significados que los sujetos le atribuyen a la vida social son parte del conocimiento que el científico social tiene que lograr. En cambio para Durkheim no.

A6: Son totalmente pasivos.

P1: Yo no diría pasivos, por qué decís pasivos?

A6: Porque las ideas que tiene... el margen de acción es muy reducido. (Explica por qué)

P1: Entonces sí. La pasividad en términos de la dinámica social no es un término muy feliz, a menos que uno lo acompañe de una explicación. (...) Lo que pasa es que para Durkheim una de las particularidades es que la ciencia social busca regularidades, busca abstraer de esa particularidad de los individuos, leyes más generales. En cambio Giddens particulariza en la acción social misma, por eso hay que comprender la subjetividad de los participantes. Esto tiene consecuencias metodológicas, por eso los enfoques más etnográficos son más de la línea subjetivista. Entonces el tema de los significados, la construcción de los significados... porque no se olviden que estamos hablando del objeto de estudio, de la constitución de la sociología de la educación como objeto. Estamos tratando de ver como piensa esta disciplina cada uno de estos autores, autores de paradigmas bastantes diferentes. Qué más se les ocurre? Revisen la guía. Otro es el tema de la noción de sociedad, a qué conclusión llegaron? (As. discuten) Qué quiere decir que la sociedad está muerta, cómo ve Durkheim la sociedad.

A3: Evita el cambio, siempre ve progreso pero no hay cambios, no hay conflicto.

P1: Si uds. tuvieran que hacer una analogía con esta sociedad como la harían? Uds. lo vieron.

A9: Como un organismo, donde cada órgano ejerce una función y hace funcionar armónicamente.

A3: El cambio se produce por un desequilibrio momentáneo de algo y la recuperación...

P1: De la sociedad como un todo. Por eso es armónico, ve la sociedad como un organismo. Cada sujeto y cada institución cumple una función y que toda forma de cambio sobre esto es una disfuncionalidad. No está el conflicto, no hay una visión de la sociedad con conflicto.

P2: Cuando Giddens critica el funcionalismo, no toma en cuenta el tema del poder, por eso no hay conflicto.

A10: Giddens también habla del sentido negociado de las normas, significados sociales, reglas, costumbres.

P1: Claro, cuando hay negociación es porque se está en un campo de lucha y que hay intereses en juego. En cambio para Durkheim, como la sociedad es un todo armonioso en todo caso lo que hay es disfuncionalidades totalmente distintas. Claro que esto lo vamos a ir recuperando en todas las clases. Así suena muy esquemático, está hecho a propósito. Tienen que venir a todos los prácticos. Después vamos a dinamizar todo esto que ahora parece medio desarmado. Y por último, la cuestión de dentro de qué paradigma sociológico los ubicamos. Cuando decimos paradigma de qué estamos hablando?

As: Es una forma de ver el mundo.

P1: Es una forma de ver el mundo que en este caso cuál sería? Suena bien, pero...

A9: Son concepciones acerca de algo.

P1: Por ejemplo, el objetivismo por qué sería un paradigma?

A9: Tradiciones científicas, consenso.

P1: Ciertas predicciones científicas, tanto desde el punto de vista de la investigación como desde el punto de vista de la sociología. Cuando hablamos de paradigma es una reconstrucción, es un modelo que reconstruye ciertas predicciones, tanto desde el punto de vista de la producción del campo de la sociología de la educación e investigaciones en el campo de estudio de lo social. Por eso uno dice que un autor es representante de un paradigma. Cuando uno hace una reconstrucción histórica en base, por ejemplo, a algunas cuestiones que considera centrales dentro de una ciencia, por ejemplo, la visión de la disciplina, está diciendo que hay aproximaciones que por algo se parecen. Por eso acá uds. van a ver que algunos autores están incluidos en algunas cuestiones en ciertos paradigmas y en otra reconstrucción de la historia del autor en otro. No los quiero confundir con esto pero depende de la construcción, depende de lo que a uno le interese reconstruir.

P2: Giddens cuando empieza a hablar pone a Comte y a Marx como positivistas.

P1: Sin embargo, a los fines que el quiere demostrar que la ciencia social es positiva Marx y Comte se parecen, aunque no se note.

A9: Giddens cuando usa el término estructura no lo relaciona con el estructuralismo. Me parece correcto, uno puede usar el término estructura y no ser estructuralista, uno puede usar el término función y no ser funcionalista.

P1: Bueno, por eso estamos diciendo que los términos están en función de una concepción teórica más amplia.

A9: Lo que pasa es que a veces hay pre conceptos.

P1: Vamos a intentar decirles desde donde estamos hablando. Los términos adquieren significado dentro de una concepción teórica de la obra. Digo también para ayudarlos para los parciales. uno se tiene que sentar con los autores para saber qué quiso decir. En ciencias sociales hay términos que uno tiene muy incorporados. Para Giddens el lenguaje es básicamente una construcción carga de significaciones sociales. Para alguien que tiene la concepción de una ciencia social objetiva el lenguaje es técnico, como lo tienen la ciencias de la naturaleza. Por eso no está impregnado de esos significados sociales porque no pueden dar cuanta de las leyes que rigen esas regularidades.

Por qué les parece entonces que Durkheim está dentro de lo que se llama un paradigma objetivista sociológico.

A3: Separa al objeto de si mismo para observarlo como un hecho externo a la producción humana.

P1: Claro, tal cual. Esto es importantísimo (Escribe en el P), porque para Durkheim hay un objeto externo en ciencias sociales y el investigador en ciencias sociales tiene que develar las leyes de este objeto. En cambio, Giddens introduce la cuestión de la subjetividad.

A11: Giddens lo plantea como una forma de abordar el estudio.

P1: Bueno, porque hay algunos elementos que intervienen de la subjetividad, del inconsciente.

A11 hace una reflexión que no se escucha.

P1: Es una sutileza. Por eso dice los hechos sociales como a cosas, no como cosas. Hay que tratarlos con un método, con un procedimiento semejante al de las ciencias de la naturaleza. Pero nunca van a tener el mismo nivel de realidad desde el punto de vista ontológico que las cosas. Por eso son objetivas pero no materiales.

A3: (lee un párrafo del texto) Acá hay justo un parrafito que lo resume, dice: en efecto, esta ciencia podría nacer únicamente cuando se hubiera comprendido que, pese a no tener carácter material, las ciencias sociales no por ello dejan de ser cosas reales...

P1: Ves, son cosas reales, pero diferentes de los sujetos materiales, por eso hay que tratarlos como a los objetos materiales. Por eso el científico tiene acá un procedimiento mental distinto del que tiene que hacer con los objetos de la realidad, que, por otro lado, para Durkheim -como para todos los positivistas- los objetos están ahí. En cambio fijate que para Durkheim, tiene que tratarlos como realidades distintas de los objetos materiales. Porque sino el no se explicaría por qué todavía no había ciencias sociales de los objetos de las instituciones, de los grupos siempre hubo.

A2: Por eso hace una diferenciación con la matemática.

P1: Ahí está. A ver, por qué?

A2: Porque es un proceso interior del sujeto, en cambio...

A13: Desde el punto de vista ontológico está separando real para diferenciarlo de ideal.

Solamente con introspección le alcanza para conocer esos objetos reales, en cambio lo social no, son exteriores al hombre, van más allá.

P1: Para la sociología lo trascendental no tiene mucho que ver con una discusión filosófica. Lo trascendental es aquello de lo cual el sujeto no puede dar cuenta. Lo trasciende en la medida que son realidades de las que no puede dar cuenta.

A9: Esto es lo opuesto a Giddens, porque en Giddens había una conciencia cotidiana, práctica, conciencia social.

P1: Sí, sí. Por eso el hombre es productor de lo social, construye significados, construye lo social en la interacción. Lo que es importante es que ntros. ubicamos a Giddens y a Durkheim de esta manera. Es verdad que tanto el programa de investigación de Giddens como el de Bourdieu, por ejemplo, lo que intentan es superar este dualismo entre objetivismo y subjetivismo. Esto es el intento de la sociología más contemporánea en la cual muchos autores incluyen a Giddens. Más adelante, intentan vincular los aspectos objetivos con los subjetivos. Subjetivo está usado para dos cosas, una para comprender el vínculo individuo-sociedad. Uno dice bueno, una visión más subjetivista o una más objetivista del vínculo. Para Durkheim este vínculo individuo-sociedad se explica por leyes que son externas a los individuos, actúan por leyes sociales más generales. Para Giddens este vínculo se da en la interacción entre subjetividades. Entienden? Por eso uno es más subjetivista que el otro. Por otro lado, uno se incluye dentro de las tradiciones del objetivismo sociológico porque ve al cientista social como una persona que tiene que tomar distancia y objetivas las pre nociones de la vida cotidiana si quiere estudiar la vida social.

A2: Giddens está de acuerdo con eso de tomar distancia.

P1: Todos toman distancia. Por eso te digo todos pertenecen en ese sentido a una ciencia social objetiva.

A3: La distinción entre los dos está en el papel que otorga al sujeto.

A2: Y sobre todo a la posición que le toca al objeto de estudio.

P1: La posición que otorga al objeto va a dar la posición del sujeto que investiga. Esto es importante. De todos modos esto lo vamos a ir viendo. Cuando vean otros autores van a tratar de intentar resolverlo. Lo que es verdad es básicamente al trabajar con dos autores radicalmente distintos es que están tratando de dar cuenta del vínculo individuo-sociedad.

(...) Lo que yo les decía es que Cohen, cuando introduce a Giddens, lo introduce como un conciliador, como aquel que está llevando a cabo un programa de investigación que intenta conciliar posiciones más objetivistas con las más subjetivistas.

A7: Por qué no se puede decir que la metodología es tan estricta?

P1: El lo dice en la guía. Te acordás que el dice que hay algunos principios metodológicos que el va a proponer pero que no pueden ser aplicables a todos los objetos de la ciencia social, a todos los problemas.

A3: Me parece que tiene que ver con cuestiones metodológicas porque para el objetivismo me parece que la función sería tener una teoría e ir a la práctica para contrastar o refutar esa teoría. En cambio, en la otra posición lo que se busca es la generación de teoría a partir de la praxis. Entonces esa necesidad de ir buceando en la empiria es lo que permite que la resolución no pueda ser tan estricta.

P1: A mi me parece que, bueno, bucear en la empiria esto es básicamente una visión positivista de la ciencia. o sea, dónde está la empiria? Porque hay un objeto empírico que está ahí. No se sabe si los objetos sociales están ahí o hay que reconstruirlos. Para Durkheim los objetos sociales están ahí. El sociólogo los busca y descubre sus causas últimas.

A12: Para Giddens...

P1: Para Giddens las ciencias sociales se van construyendo en la praxis social, por lo tanto hay que estudiar a la ciencia social dentro de esa gran visión, no se la puede estudiar independientemente de la interacción, independientemente de los significados que los objetos le atribuyen. Lo cual no quiere decir que el investigador social tiene que tomar distancia de esto, hay algunas cuestiones de las cuales es totalmente inconsciente. Los investigadores van a estar ligados a todo el tema del poder.

P2: Esto lleva a la discusión sobre el método único. Si pensamos en Durkheim, en principio, quería que la teoría social, tenía que parecerse a las ciencias naturales, tenían que buscar un método único. Giddens dice que no es así porque no hay leyes generales y una única realidad. es imposible abarcarla con método único.

P1: Lo cual no quiere decir que no sea metódico, porque el básicamente quiere construir la ciencia social. Cuando uno dice metódico, se está refiriendo a metódico desde el punto de vista del paradigma objetivista durkheniano, lo cual no quiere decir que Giddens no proponga un método de conocimiento social, lo que pasa que no es un único método, no es un único lenguaje. Lo que está interviniendo es la praxis social, la producción de la actividad social. Lo social para Giddens no se puede explicar independientemente de la producción.

Uno podría decir que para Durkheim no hay producción de la vida social, porque los individuos regularmente actúan por leyes, normas, formas que son trascendentes. Ya parece una clase de teología. (As. rien) Lo digo a propósito para que uds. se den cuenta que estas cosas dentro del marco de estas discusiones cobran otro sentido. Por eso alguien decía: es una cuestión genética, pero lo genético en sociología de la educación es origen social. Para lo que la psicología estudia como diferencias genéticas, para la sociología son diferencias sociales, de origen social. La cuestión central a recuperar en Giddens es la cuestión del poder, porque fijense en el tema de los valores. Para Durkheim hay ciertos valores que uno puede ver en las sociedades. Eso, tranquilamente puede ver valores universales pero particularizados en cada sociedad. Para Giddens los valores están atravesados por luchas, por negociación, por significados sociales y los valores son diferenciales según a las posiciones de poder que se establecen en lo social. Básicamente va a definir las relaciones sociales como atravesadas por la cuestión del poder. "Chicas, tienen algo para contar?" (refiriéndose a dos alumnas que hablan entre ellas)

A13: No estábamos hablando de eso. (Hacen un comentario que no se escucha)

A14: Podrías volver a explicar el papel del sujeto?

P1: El sujeto en Durkheim habíamos dicho que es un sujeto que está determinado por leyes que son exteriores, es un sujeto que actúa en la vida social pero sin conciencia, porque está determinado de ante mano. Sería un sujeto inconsciente en este sentido, que actúa por ciertas regularidades sociales que están puestas en la escena social antes que el venga a la escena social.

P15: Serían los papeles y los roles?

P1: Los papeles y los roles, porque la tradición funcionalista distingue a los sujetos por sus roles y funciones.

A9: Los sujetos vienen al mundo a producir...

P1: Claro, el sujeto produce lo que ya está en la sociedad. Si hay significaciones sociales, normas, usos sociales, el sujeto viene al mundo con un mundo ya dado, quiere decir que lo único que hace -lo único, casi nada- que hace el sujeto en su vida social es reproducir estos significados en su vida social de acuerdo a las posiciones que ocupa. No son posiciones de poder, son posiciones dentro de la estructura social. Entonces el sujeto es en ese sentido que reproduce, por eso es inconsciente en el sentido sociológico. Por ejemplo, habla un lenguaje que ya está pre fabricado y del cual no sabe cuál es su génesis y su historicidad. Para el sujeto, el lenguaje es ya un hecho social y en ese sentido lo que uno habla ya está construido, no tiene conciencia del significado, de la génesis, de la estructura de ese lenguaje. Por eso estos autores van a desechar el sentido común, porque para ellos el lenguaje cotidiano del sentido común es obstaculizador, van en contra de la comprensión de lo social. Para Durkheim el sentido común es básicamente obstaculizador de la comprensión de lo social para Durkheim. El lenguaje, nosotros somos hablados por el lenguaje, no tenemos conciencia de esta sociedad.

A3: Por eso no valoriza el conocimiento cotidiano.

P1: Por eso lo deshecha. La discusión en sociología de la educación va a ser tomar distancia o desecharlo. Todos van a decir que hay algo del sentido común, del conocimiento de lo cotidiano que no le es totalmente accesible al sujeto, pero no es para desecharlo porque es producción de lo social. Es muy profundo el tema en el sentido de cuál es la concepción de lo social, de los sujetos, en última instancia si los sujetos construyen o no lo social. Para Durkheim los sujetos no construyen lo social, lo social está dado por leyes que están determinadas ya desde un punto de vista más estructural. Por eso Durkheim es lo que se llama un estructural funcionalista. Les va a ir quedando más claro de a poco. Sin embargo, Giddens dice que el sujeto actúa con conciencia, por eso es un teórico consciente de su accionar. Al decir teórico quiere decir que conoce lo social, que ese conocimiento de lo social ayuda a la producción de la vida social. Ahora bien, lo que vos decías, cuando uno va a estudiar esto tiene que tomar distancia y objetivarlo, lo que el llamaba la vigilancia epistemológica. (Los als. se empiezan a mover porque ya es la hora) Esperen cinco minutos así redondeamos la clase. Lo que me interesa a mi es que uds. me digan por qué Durkheim está visto como un funcionalista.

A3: Supone que en la sociedad hay una estructura donde cada uno cumple una función.

Tiene que ver con la concepción de la sociedad sin conflictos.

P1: Esta visión armónica de la sociedad, sin conflicto. Acerca de la educación dice que su función es preparar al individuo para la función que tiene asignada de antemano. Qué quiere decir de antemano? Que hay un sistema social que trasciende al individuo, en ese sentido es inconsciente también. La educación tiene que preparar al individuo para esa función

diferencial que tiene que cumplir en la sociedad, es una función que le está asignada previamente. El sujeto no toma conciencia de su situación.

A7: No hay mucha movilidad social digamos.

P1: No, en el sentido de lucha social. Bueno, Durkheim no habla de clase social... Les parece que así les sirve con esta dinámica? Les queda alguna pregunta? De todas formas lo que les diría es que revisen esto porque es tramposo presentar así, tramposo porque uno está presentando a dos autores que pertenecen a contextos de producción distintos, pero como es una discusión epistemológica, hay algunas raíces del pensamiento durkheniano que se repiten en los paradigmas que uno puede reconstruir en la realidad. Así como Giddens retoma discusiones que son discusiones que desde el punto de vista histórico pertenecen a contextos de producción científica pero desde el punto de vista de la construcción de la ciencia social como ciencia objetiva, pueden ser comparadas en cuanto a los medios para defender una u otra posición. Entonces en algunos temas vamos a abusar de la historia, en el sentido de contextualizar los autores ~~los~~ autores dentro de la historia, pero ahora estamos × teniendo una discusión epistemológica en el sentido de una discusión que reconoce la historia de la disciplina, pero también la trasciende en el sentido que puede reconstruir otros paradigmas. Bueno, entonces quedamos a las cinco en punto, leyendo lo señalado al empezar el práctico. (Los als. se empiezan a ir) Ah! les traje un cuento donde se hace el intento de crear una ciencia objetiva. (Lo reparte a algunos als.)

Cátedra de Sociología de la Educación
Titular: Prof. Llomovatte

Trabajo Práctico N°1 (fecha: 2-4-96)

Bloque 1: LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION COMO CIENCIA SOCIAL

Textos:

- Durkheim, E. (1987): "Las reglas del método sociológico", La Pléyade, Buenos Aires. (Prefacio a la segunda edición).
- Giddens, A. (1987): "Las nuevas reglas del método sociológico", Amorrortu, Buenos Aires. (Introducción).

Estos textos constituyen respuestas teóricas a la cuestión de la sociología como ciencia y aportan a los debates históricos de la disciplina en torno al eje epistemológico objetivismo-subjetivismo.

Ambos autores, desde perspectivas distintas y en contextos de producción también diferentes (Durkheim en la Francia de principios de siglo y Giddens en la Inglaterra de hoy) "dialogan" en torno a la cuestión de cómo constituir a lo social en objeto de conocimiento científico. Imaginemos una entrevista-diálogo que le hiciéramos a ambos autores para una revista científica del campo de las ciencias sociales y perfilémos sus respuestas frente a los siguientes interrogantes:

Entrevistador: Me interesa que cada uno de Uds. explicité sintéticamente y de un modo general sus puntos de vista respecto de la construcción del objeto de conocimiento de la ciencia social?

Durkheim:

Giddens:

Entrevistador: Prof. Durkheim, qué quiso decir Ud. con la proposición en que basa su método referida a que hay que "tratar a los hechos sociales como a cosas"?

Durkheim:

objeto según
ambos.

método según
Durkheim

Entrevistador: Prof. Giddens, es conocida su crítica a la perspectiva durkheimiana (a la cual, entre paréntesis, Ud. tilda de "funcionalista"), la cual afirma que los fenómenos sociales son exteriores a los individuos. En qué basa Ud. esta crítica? Cuál es su concepción sobre la acción social y la conciencia de los sujetos que participan de la vida social (sabemos de la centralidad que tiene para Ud. el concepto de praxis social para dar cuenta de la producción y reproducción de la vida social)?

rol del
sujeto social
↓
durkheimiano
↑

Giddens:

Entrevistador: Veo claramente la expresión indignada del Prof. Durkheim cuando el Prof. Giddens ha criticado su concepción de los sujetos sociales dado que en la obra de Durkheim así como en la de Parsons se afirma que en "la escena ya está montada" y "los actores actúan según libretos que ya han sido escritos para ellos". Cómo se defiende Ud., Prof. Durkheim, de esta crítica que le ha hecho Giddens?

rol del
sujeto social

Durkheim:

Entrevistador: A toda concepción epistemológica respecto de la ciencia subyace una idea de sociedad. El Prof. Giddens también lo ha criticado a Ud. por su visión armónica de la sociedad. Ahora, solicito al Prof. Giddens que por favor amplie esta crítica y al Prof. Durkheim que haga su descargo.

visión de
sujeto social
según la
teoría

Giddens:

Durkheim:

Entrevistador: Por último, algunos autores colocarán (al reconstruir históricamente los debates epistemológicos que enfrenta la sociología como ciencia social) a la obra de Durkheim dentro de las posturas del objetivismo sociológico y a las de Giddens más inclinada a los enfoques del subjetivismo sociológico. Más allá de que acuerden o no con el lugar que les cabría en un futuro en esta clasificación de los enfoques sociológicos, les pediría que cada uno sintetice las principales afirmaciones respecto del conocimiento científico de lo social que haría que la historia los coloque en cada una de esas posiciones: Durkheim como objetivista y Giddens como subjetivista (aunque el intento de este último sea el de reconciliar estas posiciones).

postura epi

Durkheim:

Giddens:

Es posible la ciencia de la ^{Social} ~~Sociedad~~?
depende de cómo el perspectiva resuelve el vínculo
indiv- soc.

Cátedra de Sociología de la Educación
Titular: Prof. Silvia Llomovatte
Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Letras

GIDDENS, Anthony (1987): "Las nuevas reglas del método sociológico", Amorrortu, Buenos Aires.

Presentando a Giddens

Giddens: sociólogo inglés contemporáneo. Cohen (en Giddens, Turner y otros: "La teoría social, hoy") lo coloca junto a otros investigadores tales como Pierre Bourdieu, Randall Collins, Kenneth Gergen, entre otros, en el sentido de que todos ellos llevan a cabo programas de investigación que intentan reconciliar la acción y las colectividades en una teoría social unitaria. Desde una perspectiva histórica, acción y colectividades han estado divididos en tradiciones de investigación, escuelas y partidarios diversos. A su propuesta teórica se la conoce como "teoría de la estructuración". Un problema central que aborda dicha propuesta teórica es, en relación a la praxis social: la producción y reproducción de la vida social.

Para Cohen, una de las más destacadas contribuciones de la teoría de la estructuración de Giddens, más importante incluso que la reconciliación de la acción y las colectividades, es "la de librar a la teoría social de los dilemas inherentes al positivismo y a las teorías de la acción social, dilemas que a lo largo del siglo veinte han acaparado la atención de los investigadores, sin que por ello hayan sido enteramente resueltos". Una clara cuestión con la que contrasta la teoría de la estructuración con el positivismo es la siguiente: "La teoría social positivista incorpora un principio ontológico, el principio de la uniformidad, que presupone la existencia de regularidades transhistóricas... La teoría de la agencia humana y de las prácticas sociales de Giddens niega rotundamente la existencia de uniformidades en la Praxis". También "la teoría de la estructuración supera la inadecuada explicación de las regularidades de la Praxis que se propone en la mayoría de las teorías de la acción, pues se limitan a la conducta social in situ". La crítica que le hace Cohen es que "su teoría omite varias distinciones importantes y descuida totalmente la categoría de las relaciones sociales personalizadas..., que tiene una importancia básica en situaciones sociales muy diversas".

"Aunque Giddens formula ciertas propuestas importantes con respecto a la naturaleza y finalidad crítica del conocimiento de la ciencia social (como en "Las nuevas reglas..."), no es partidario de conformar sus investigaciones a un conjunto predeterminado de principios epistemológicos". (posición antipositivista).

SU FE EN LAS CIENCIAS

Una esperanza creía en los tipos fisonómicos, tales como los ñatos, los de cara de pescado, los de gran toma de aire, los cetrinos y los cejudos, los de cara intelectual, los de estilo peluquero, etc. Dispuesto a clasificar definitivamente estos grupos empezó por hacer grandes listas de conocidos y los dividió en los grupos citados más arriba. Tomó entonces el primer grupo, formado por ocho ñatos, y vio con sorpresa que en realidad estos muchachos se subdividían en tres grupos, a saber: los ñatos bigotudos, los ñatos tipo boxeador y los ñatos estilo ordenanza de ministerio, compuestos respectivamente por 3, 3 y 2 ñatos. Apenas los separó en sus nuevos grupos (en el Paulista de San Martín, donde los había reunido con gran trabajo y no poco mazagrán bien frappé) se dio cuenta de que el primer subgrupo no era parejo, porque dos de los ñatos bigotudos pertenecían al tipo carpincho, mientras el restante era con toda seguridad un ñato de corte japonés. Haciéndolo a un lado con

ayuda de un buen sandwich de anchoa y huevo duro, organizó al subgrupo de los dos carpinchos, y se disponía a inscribirlo en su libreta de trabajos científicos cuando uno de los carpinchos miró para un lado y el otro carpincho miró hacia el lado opuesto, a consecuencia de lo cual la esperanza y los demás concurrentes pudieron percatarse de que mientras el primero de los carpinchos era evidentemente un ñato braquicéfalo, el otro ñato producía un cráneo mucho más apropiado para colgar un sombrero que para encasquetárselo. Así fue como se le disolvió el subgrupo, y del resto no hablemos porque los demás sujetos habían pasado del mazagrán a la caña quemada, y en lo único que se parecían a esa altura de las cosas era en su firme voluntad de seguir bebiendo a expensas de la esperanza.