

Interacciones discursivas en el aula universitaria

EL uso que hacen los docentes de la interrogación

Autor:

Serafini, Roxana Alejandra

Tutor:

Cella, Susana

2013

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

Posgrado

Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Didáctica

“Interacciones discursivas en el aula universitaria: el uso que hacen los docentes de la interrogación”.

Tesista: *Lic. Rosana Serafíni*

Director de Tesis: *Mg. Rebeca Anijovich*

2013

Índice

Agradecimientos

Resumen/Abstract.....	pg. 4
1. Introducción.....	pg. 5
1.1 Presentación general y justificación de la temática.....	pg. 5
1.2 Formulación del problema.....	pg. 6
1.3 Los objetivos de la investigación.....	pg. 7
2. Antecedentes.....	pg. 8
2.1 El estado del arte.....	pg. 8
3. El marco teórico - epistemológico.....	pg. 20
3.1 Estructura general.....	pg. 20
3.2 Desarrollo conceptual.....	pg. 23
3.2.1 Supuestos acerca de la enseñanza en tanto acción e interacción social	pg. 23
3.2.2 La acción y la interacción en clase. La relación entre “lo preactivo”, “lo interactivo” y “lo posactivo”.....	pg. 27
3.2.3 Las preguntas en clase.....	pg. 34
3.2.4 Clasificación elegida.....	pg. 37
4. Consideraciones metodológicas.....	pg. 39
4.1 Planteamiento epistemológico.....	pg. 40
4.2 Planteamiento metodológico.....	pg. 41
4.3 Tipo de diseño.....	pg. 42
4.4 Técnicas de recolección de datos.....	pg. 43
4.5 Tipo de análisis realizado con el material recogido.....	pg. 44
4.6 Metodología de análisis de cada clase.....	pg. 45
5. Análisis del trabajo de campo.....	pg. 46
5.1 Análisis de las clases.....	pg. 46
5.2 Análisis de las entrevistas.....	pg. 66
5.2.1 Dimensiones de análisis.....	pg. 66
5.3 Análisis descriptivo, relaciones entre entrevistas y clases y discusión de los resultados.....	pg. 83
5.3.1 Análisis descriptivo.....	pg. 83
5.3.2 Relaciones entre entrevistas y clases y discusión de los resultados.....	pg. 101
6. Conclusiones.....	pg.109
Bibliografía.....	pg. 119
Anexos.....	pg. 121
Registro de clases.....	pg. 121
Registro de entrevistas.....	pg. 285

Agradecimientos

A...

Rebeca Anijovich, mi actual directora, quien con el mayor de los respetos supo leer, aceptar y ayudarme a continuar con el trabajo empezado con mi tutora anterior, acompañándome incondicionalmente con su sabiduría y capacidad de contención.

La memora de Estela Cols, mi primera directora y guía en estos temas de investigación, a quien la muerte la sorprendió en el esplendor de su vida dejando huellas imborrables en sus seguidores

Lilia Mallo y Enrique Timó, en quienes me inspiré originalmente para empezar a pensar este trabajo, maestros de la docencia y de la vida, con quienes di mis primeros pasos en la docencia universitaria.

Laura Basabe y Valeria Altieri, compañeras de trabajo desde hace muchos años, quienes leyeron parte de este trabajo y me ayudaron a encontrar y entrar en contacto con Rebeca.

María Florencia Di Matteo, a quien conocí mientras cursábamos los seminarios de Maestría, una joven investigadora y amiga incondicional que me ha facilitado muchas de las herramientas que necesitaba para llevar a cabo este trabajo.

Esteban Maioli y Mariela Jaras, brillantes compañeros de cátedra, que leyeron parte de mis trabajos y supieron asesorarme con su saber sociológico y sus contactos, para que mi trabajo de campo fuera posible.

Yamila García Ponton, Luciana Comerci Pinella y Carla Salerno, excelentes compañeras de trabajo que supieron apoyarme y contenerme cuando creí que todo estaba perdido.

Telma Lerman por tranquilizar mi cabeza y ordenar mis pensamientos.

Gustavo Hardie por su asesoramiento técnico-informático en la instalación y uso de ATLAS-TI.

Andrea Delfini, por su lectura del material con su opinión y corrección experta.

Y muy especialmente a Miguel Angel Forte, Verónica Joly, Ana Cecchi, Claudia Daniel, Ángeles Castro Montero, María Eugenia Santiago, Ignacio Lopez y María Pollitzer, los grandes profesores que me abrieron las puertas de sus aulas y supieron compartir conmigo su saber didáctico y profesional para que mi trabajo de campo fuera posible, dándole forma material y concreta a una parte muy importante de esta tesis.

Y a quienes me acompañan en la vida...

Mi amado hijo Manuel, sol de mi vida.

Mi amor Carlos, esposo y compañero inseparable en las buenas y en las malas desde hace más de veinte años.

Mis padres, Carmen y Ricardo, de quienes provengo y por haber hecho de mi quien soy.

Mis amados hermanos, cuñados y sobrinos, por alentar y respetar siempre mis proyectos.

Resumen/Abstract

El interés por investigar en el campo de las “interacciones discursivas entre docentes y alumnos en el contexto de la clase universitaria” se remonta algo más de quince años atrás. La preocupación por el tema ha ido surgiendo a través de observaciones de clases y conversaciones formales e informales con los propios protagonistas, docentes y alumnos, recorriendo las aulas universitarias desde un rol docente y profesional.

El modo de intervención de algunos profesores al momento de establecer sus primeros contactos con un grupo de alumnos ha dado lugar a las primeras observaciones: sus modos de presentarse frente a los alumnos, para conocerlos, para revisar conocimientos previos acerca de la materia que enseñan. Pero también es de destacar la modalidad de interacción que establecen algunos docentes con sus alumnos durante el desarrollo de las clases, particularmente a través del uso de la interrogación, situación que genera en muchas ocasiones escasa o nula participación en algunos alumnos en particular y otras veces en el grupo de aprendizaje en general.

En esta investigación la pregunta central es por “*el uso que hacen los docentes de la interrogación en la clase universitaria*”. Se establecieron como objetivos generales:

- Caracterizar los tipos de interacción que se establecen entre docentes y alumnos a través del uso que hacen los primeros de la interrogación.
- Establecer relaciones entre los modos de preguntar del profesor y sus concepciones acerca del contenido a enseñar y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este estudio adopta una finalidad descriptivo/explicativa, según sus objetivos básicos. Se inscribe en una perspectiva cualitativa, tratándose de un proceso inductivo, basado en los datos recogidos: emergencia de la teoría a partir del trabajo de campo, si bien aparece un marco teórico previo con el cuál ir a “mirar”.

1. Introducción

1.1 Presentación general y justificación de la temática.

El interés por investigar en el campo de las “interacciones discursivas entre docentes y alumnos en el contexto de la clase universitaria” se remonta algo más de quince años atrás. La preocupación por el tema ha ido surgiendo a través de observaciones de clases y conversaciones formales e informales con los propios protagonistas, docentes y alumnos, recorriendo las aulas universitarias desde un rol docente y profesional.

Ha sido motivo de observación el modo de intervención de algunos profesores al momento de establecer sus primeros contactos con un grupo de alumnos: para presentarse, para conocerlos, para revisar conocimientos previos acerca de la materia que enseñan. Pero también la modalidad de interacción que establecen los docentes universitarios con sus estudiantes durante el desarrollo de las clases, particularmente a través del uso de la interrogación.

Muchas de las preguntas que los profesores suelen hacer al “auditorio” sugieren de antemano las respuestas, generando ellos mismos “lo que quieren escuchar”, hecho que obstaculiza la posibilidad de construcción real del conocimiento por parte de sus alumnos universitarios. En algunos casos, se observa además la “pasiva” respuesta de los alumnos ante la situación así planteada.

¿El tipo de preguntas que usan los docentes universitarios en el aula les resulta útil para conocer acerca de lo que cada alumno “trae consigo a la clase”? ¿O bien para generar respuestas previamente pensadas y esperadas por ellos mismos? A partir de dichas consideraciones surge el interés por estudiar los modos de preguntar del profesor.

¿Estos docentes creen que a mayor estructuración de sus clases menor fracaso? Si el pensamiento creativo y crítico de muchos alumnos quedara definitivamente excluido del contexto de la clase, ¿habría realmente menos fracasos y deserción?

¿Estos modos de intervención colocan al estudiante en un entorno de aprendizaje “bien controlado” asegurándose así los resultados esperados? ¿Buscar en el grupo respuestas previamente pensadas por el profesor ayuda realmente a mantener el control de la clase y el poder que le confiere el rol?

Otros docentes, en contraste con lo dicho anteriormente, juegan con la interacción de distinta manera. Docentes que, apostando a una educación superior genuina, lo que buscan en sus clases es un desarrollo completo del estudiante, promoviendo un pensamiento original, independiente, el esfuerzo intelectual, la responsabilidad y la fundamentación de las ideas propias de sus estudiantes. En ese sentido, hacen un uso diferente de la interrogación, formulando preguntas que abren caminos.

Desde una perspectiva psico-sociológica, se observa que en el aula universitaria los roles del profesor y del alumno en la clase están bien definidos de antemano. En la universidad, así como en otros niveles del sistema educativo, los profesores inician su clase “solicitando” y los estudiantes “responden”. La mayor parte de estas “solicitudes” iniciales, y las que le siguen en el contexto de la clase, se dan en forma de “preguntas”. He aquí el interés principal de este trabajo.

1.2 Formulación del problema.

Si plantear el problema es afinar y estructurar más formalmente la “idea” de investigación, formularlo en términos concretos y explícitos de manera que sea susceptible de ser investigado con procedimientos científicos (Selltiz et al, 1976) se debe hacer referencia a los interrogantes centrales de este trabajo.

La pregunta por “*el uso que hacen los docentes de la interrogación en la clase universitaria*” constituye el interrogante central de esta investigación. El abordaje de este problema supone intentar dar respuesta al planteo siguiente:

- *¿Existe una relación entre los modos de preguntar del profesor y sus concepciones acerca del contenido, del proceso de aprendizaje y de los propósitos de la enseñanza?*

De la pregunta inicial se desprenden sub-preguntas, que a su vez, son de dos tipos:

- Preguntas orientadas al **análisis de la propia situación de interacción** didáctica y el **uso de la interrogación**:

¿Cuál es la naturaleza de las preguntas del profesor? ¿Cuál es el uso que hacen los profesores de las preguntas en clase? ¿Qué buscan con esas preguntas? ¿Cómo las formulan? ¿Cómo reciben las respuestas de los estudiantes? ¿Cuál es el modo con el que se dirigen a los estudiantes? ¿Qué modalidades de interacción establecen con sus alumnos en clase?

- Preguntas vinculadas a las **concepciones del docente con respecto al uso de la interrogación**:

¿Qué concepciones tienen los docentes acerca del uso de las preguntas en clase? ¿En qué casos trabajan con preguntas y en qué casos no lo hacen? ¿Cuáles son los criterios seleccionados para trabajar con preguntas? ¿Desde qué concepción pedagógica con respecto a la enseñanza y al aprendizaje lo hacen? ¿Cuáles son los propósitos que persiguen? ¿Las preguntas que formulan, son pensadas con anterioridad o improvisadas en el contexto de la clase?

1.3 Los objetivos de la investigación

Generales

- Caracterizar los tipos de interacción que se establecen entre docentes y alumnos a través del uso que hacen los primeros de la interrogación.
- Establecer relaciones ente los modos y tipos de preguntas del profesor y sus concepciones acerca del contenido a enseñar y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Específicos

- Describir las formas de interrogar de los docentes en el aula universitaria.
- Conocer los propósitos que persiguen a través del uso de la interrogación en clase.
- Comprender los intercambios verbales, a través del uso de preguntas por parte del docente, en el contexto de cada clase.
- Conocer cuáles son las concepciones que tienen los docentes acerca del uso de preguntas en clase, en qué casos trabajan con preguntas y en qué casos no lo hacen y cuáles son los criterios seleccionados para trabajar con preguntas.
- Comprender cuáles son sus concepciones acerca del contenido a enseñar y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Antecedentes

2.1 El estado del arte

La perspectiva interaccional tiene su origen en Alemania, con una corriente histórica que parte de Georg Simmel, quien sienta las bases de la microsociología a principios del siglo XX. A continuación George Mead, integrante de la Escuela de Chicago, parte del concepto de “sí mismo” como una estructura social que resulta de las interacciones colectivas.

En la década del '50 Gregory Bateson, representante de la Escuela de Palo Alto, propone una nueva concepción de la comunicación fundando la aproximación sistémica para la Psicología. También Erving Goffman, con la explicación de los ritos de la interacción que regulan las relaciones sociales en la vida cotidiana y H. Garfinkel, quien crea la etnometodología, orientando la sociología norteamericana hacia la observación de las prácticas sociales y comunicacionales.

Los primeros trabajos en Didáctica sobre la interacción en clase se proponían determinar qué procesos de enseñanza eran más eficaces para obtener cierto resultado educativo. La tradición más fuerte se encuentra en Estados Unidos entre las décadas del '30 y el '50 con investigadores como Anderson, Lippitt, Bales y Withall entre otros (Delamont, 1984): el estudio de los procesos discursivos que conducían a ciertos productos requería trabajar con categorías previas al análisis obtenidas del modelo educativo que se quería promover.

Se destaca, entre otros, el sistema de observación de Bales (1951) quien intentó trazar un sistema de clasificación que pudiera aplicarse al estudio de la interacción de cualquier grupo. El “Sistema de Bales” (IPA – Interaction Process Analysis) propone doce categorías de análisis de la interacción verbal.

En 1965, Borgatta y Crowther realizaron una revisión del sistema de Bales: el mismo pasó a tener dieciocho categorías aplicables a cualquier situación de interacción social (Anguerra, 1978).

Otra corriente importante, de origen filosófico, dentro de los análisis del discurso, es la teoría del acto de habla (Austin, 1962; Searle, 1969) que contribuyó al desarrollo posterior de la etnometodología y la pragmática, planteando que el habla es una forma de acción social con la que se realizan acciones como: ordenar, orientar, sugerir, invitar, rechazar, aprobar, etc.

Estos trabajos, junto con las contribuciones de Wittgenstein (1953), aportaron la idea de que cada acto de habla es inherentemente ambiguo y por lo tanto, el significado de las palabras no se puede decidir sin conocer el contexto en el que es usado, lo que contribuye a establecer la importancia del contexto en los estudios educativos y en la investigación social. Es importante destacar que la teoría del acto de habla se desarrolló a partir de situaciones imaginarias a diferencia de la etnometodología que estudia situaciones de la vida cotidiana.

En 1966, Bellack analizó el diálogo maestro-alumno partiendo de la noción de Wittgenstein (1953) del juego lingüístico. En dicho estudio Bellack (1966) distinguió cuatro tipos de charla: estructurar, solicitar, responder y reaccionar. Los investigadores descubrieron que los roles del profesor y el alumno en el discurso de la clase están muy bien definidos. Los profesores inician “solicitando” o “estructurando” y los alumnos responden. Muchas de estas “solicitudes” iniciales se dan en forma de “preguntas”.

En Inglaterra, los trabajos interpretativos sobre la interacción en clase son planteados desde la práctica docente (Barnes, 1969) y desde la etnometodología (Young, 1971). Fue Barnes en 1969, quien llevó a cabo uno de los primeros estudios sobre el lenguaje en las aulas: trabajó cuatro categorías para los maestros (preguntas factuales, de razonamiento, abiertas y sociales). En 1971 el propio Barnes amplía dicho estudio.

Es así como en la década del '70 comenzaron a multiplicarse los estudios de la interacción en el aula. N. A. Flanders fue el pionero en la investigación y análisis de la interacción en clase: su sistema de categorías sugiere que en una clase típica hay un mayor porcentaje de “charla del profesor”, un porcentaje menor de “charla del alumno” y el resto se pierde en “silencio y confusión”. El observador codifica la charla (la interacción) en la clase en una de las categorías presentadas cada tres segundos, por lo tanto en una clase de cuarenta minutos de duración produciría 800 registros¹.

El Sistema para el Análisis de la Interacción de Flanders, construido en la década del '60 es probablemente el más difundido a nivel mundial. En algunos casos, las diez categorías han sido subdivididas, en razón de su grado de generalidad, originando otros sistemas más específicos, tal como el VICIS (Verbal Interaction Category System) de Amidon y Hunter (1966).

Por su parte, Simon y Boyer (1974) consideraron que los instrumentos de observación se pueden agrupar en siete componentes: sistemas afectivos, cognitivos, psicomotores, de actividad, estructura sociológica y ambiente físico, siendo los más utilizados los sistemas afectivos que tratan del clima emocional de la clase.

¹ Categorías del análisis de la interacción de Flanders (FIAC - Flanders Interaction Analysis Categories) (Extraído de Delamont, S., “La interacción didáctica”, pp.138)

* Charla del profesor

1. Acepta que se den opiniones
2. Alaba o estimula
3. Acepta o utiliza las ideas de los alumnos
4. Hace preguntas
5. Lecturing
6. Dar instrucciones
7. Criticar o justificar la autoridad

* Charla de los alumnos

8. Respuesta
9. Iniciación

* Silencio

10. Silencio o confusión

Para analizar las interacciones en la clase, los sistemas de observación han adoptado una tecnología similar. En primer lugar se procesa la información observando los fenómenos, luego se traducen dichos sucesos en categorías, se decodifican las secuencias anotadas en algún tipo de representación o declaración y, finalmente, se recomienda al profesor que adopte ciertas acciones según los resultados obtenidos.

En España, a partir de los años '70, la interacción en la clase ha sido objeto de estudio en los programas de perfeccionamiento del profesorado, con la certeza de que los profesores debían ser capaces de analizar su propia enseñanza para poder mejorarla. Así fue como los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades coordinaron cursos y seminarios dedicados al análisis de la enseñanza y diseñaron instrumentos o sistemas para observar la comunicación didáctica en la clase persiguiendo el fin de mejorar la calidad de la enseñanza.

El ICE de la Universidad Politécnica de Madrid aplicó el FIAC a partir de 1973. En ese momento se inició una investigación que consistía en la elaboración de un método formativo para profesores de formación profesional inspirado en el sistema de Flanders (1970). Si bien el análisis de la interacción le ayudó a los profesores en ejercicio a observar y delimitar su estilo docente, fue creciendo el interés por incorporar cursos y seminarios dedicados al análisis de la enseñanza y diseñaron instrumentos o sistemas para observar la comunicación didáctica en las escuelas universitarias de Formación del Profesorado de EGB, con el fin de constituirse en un recurso para mejorar sus prácticas de enseñanza.

Así, la investigación recogida en muchos países ha mostrado la aplicación del modelo FIAC u otro similar para el estudio de la interacción en clase. Las investigaciones sobre la clase convencional han demostrado que persiste la creencia de que la "charla del profesor" es el rasgo principal del discurso en el aula. La regla general: "que los profesores hablan mucho", se mantiene vigente.

A partir de la década del '70, en Estados Unidos comenzaron las investigaciones en centros escolares y aulas, tratando de estudiar "en acto" la actividad profesional de los profesores. Aparecieron así los primeros trabajos con un enfoque etnometodológico proveniente de la sociología, como el análisis conversacional (Cicourel, 1974; Mehan, 1979).

Parafraseando a Antonia Candela, la etnometodología y el análisis conversacional (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) ofrecieron la posibilidad de inferir aspectos del orden social al estudiar la secuencialidad del habla, por ello se ubican dentro del campo de la sociología. El habla es considerada una acción social y se sostiene la idea de que la acción social debe estar situada para poder ser explicada.

El análisis conversacional ha aportado los recursos necesarios para describir el detalle de la organización secuencial, permitiendo analizar la comprensión intersubjetiva y el desarrollo de la capacidad de explicar de los participantes.

Según este enfoque, el discurso, como acción social, construye las versiones sobre la mente y el mundo en interacción social.

Así fue como a comienzos de los '70, empezaron a convivir dos corrientes en Didáctica: la positivista/didáctica (modelo FIAC) y la sociolingüística, como plantea Cazden (1986) retomando a Koehler (1978). Posteriormente aparecieron los trabajos de corte crítico (Bredo y Feiberg, 1983) y los de corte interpretativo (Cazden, 1986).

Sin embargo, los sistemas de análisis de la interacción en clase inspirados en el modelo FIAC comenzaron a presentar sus limitaciones debido a que las categorías previas no siempre dan sentido a lo que los actores hacen realmente y pueden llevar a conclusiones deformadas. Lejos quedaron los abordajes normativos y experimentales, de corte conductista, que destinaban el estudio de la enseñanza en función de ciertas variables o en base a normas procedentes de la investigación universitaria desarticulada de la práctica docente concreta (Tardif, 2004).

Por su parte, Barnes (1971) analizó algunas grabaciones de un pequeño grupo de lecciones en un primer curso y encontró que los profesores que promueven la interacción en clase trabajando con el uso de la interrogación utilizan siempre el mismo tipo de preguntas. En casi todos los temas predominaban las preguntas "objetivas". Los profesores hacían preguntas exigiendo contestaciones "objetivas" y sólo en las lecciones de Ciencias había una gran proporción de preguntas que forzaban a los alumnos a razonar. El número de preguntas abiertas era muy escaso ya que los profesores sabían de antemano lo que querían escuchar. Al respecto Barnes afirma:

(...) "La mayoría de las solicitudes del profesor son comprobaciones de que los alumnos saben algo, o de que pueden resolver algo, en tanto que el profesor conoce la respuesta desde el principio. Los profesores casi nunca piden una información auténtica" (...) (pg. 148).

Las estrategias del profesor al hacer preguntas ha sido el foco de diversos proyectos de investigación a partir de aquí (Stubbs, 1976). La lingüística también tuvo su influencia sobre los estudios etnográficos (Delamont y Stubbs, 1978; Stubbs, 1983; Delamont, 1985).

Por su parte, los trabajos de Sinclair & Coultrard (1975) fueron los primeros que identificaron, desde un punto de vista gramatical, la estructura característica de la interacción en el aula como la interrogación-respuesta-evaluación o retroalimentación=feedback (Modelo IRE), planteando la importancia de estudiar la estructura del discurso, el control del habla y la construcción de significados compartidos.

A partir de los años 80 Stephen Ball, desde su enfoque sociológico, ha considerado los encuentros iniciales entre profesores y alumnos. Este autor acepta que los profesores suelen ser reacios a que haya investigadores alrededor durante los primeros días del curso, pero las razones para el rechazo del profesor son las mismas razones por las cuáles debería estar allí el investigador. Así explica:

(...) *“Estos primeros encuentros tienen un significado crucial no sólo para entender lo que viene después, sino para hacer posible en la realidad lo que viene después”* (...) (pg. 130).

Ball (1980) analiza luego lo que él mismo llama *“el proceso de establecimiento”*:

(...) *“un proceso de interacción exploradora que concierne al profesor y a sus alumnos durante sus encuentros iniciales en la clase, a través del cual emerge un modelo de relaciones e interacciones más o menos permanente, repetido y muy predecible”* (...) (pg. 131).

En la década del '80 también se publicaron en inglés los trabajos de Vygotsky y Bakhtin, convirtiendo los estudios del lenguaje en una importantísima herramienta para la psicología cognitiva. Desde este punto de vista, se ha ido acrecentando el interés por los contextos sociales de la cognición, donde el lenguaje se ubica como el medio que une lo cognitivo con lo social (Cazden, 1986). Comienza a estudiarse así la relación entre cultura, lenguaje y cognición considerando que el desarrollo cognitivo y lingüístico están social y culturalmente condicionados.

Por otra parte, la obra de Sara Delamont (1984), titulada *“La interacción didáctica”*, aporta datos fundamentales acerca del “entendimiento” entre profesores y alumnos como elementos esenciales para la “mejora de la enseñanza y el aprendizaje”. El eje principal sobre el que trabaja Delamont es la complejidad de la interacción de la clase, cobrando real importancia la observación de la interacción didáctica. Es a través de la observación como técnica de recolección de datos que se facilita el registro y análisis de los intercambios (verbales o no verbales) que establecen recíprocamente profesores y alumnos en el contexto de la clase.

Se han dicho muchas cosas sobre los profesores y su rol, se han escrito libros enteros sobre la profesión docente, sin embargo, la mayoría de las investigaciones no han tenido en cuenta, dice Delamont (1984), la conducta en la clase que tienen los profesores, situación que estaría dando cuenta de que el conocimiento general que se tiene acerca de la “profesión docente” está disociado del conocimiento acerca del desempeño del trabajo docente en un espacio tan particular y específico: el aula.

Delamont (1984) trabaja sobre “los encuentros en la clase”, distinguiendo dos tipos: encuentro inicial y encuentro rutinario. En la práctica se estudian los encuentros rutinarios, pero no los iniciales ya que el primer encuentro entre el profesor y su clase es muy problemático para los observadores, generalmente no puede accederse a ello con facilidad, por lo tanto, los estudios de este tipo se centran en las relaciones conocidas (encuentros rutinarios). Al respecto, dice Delamont:

(...) *“la única fuente de material sobre encuentros iniciales es la de la fuerte tradición de los escritos educativos, la autobiográfica o “novela no imaginativa”, popularizada por Blisten, Whiteside y Mathieson (1971) que hablaron de este*

género y Hargreaves (1972) lo utilizó para ilustrar el establecimiento y el mantenimiento del orden” (...) (pg. 128)

Cazden (1986) trabaja en Estados Unidos el tema de la interacción en clase con un enfoque etnográfico, tomando conciencia de la necesidad de considerar el discurso en el aula como una construcción cultural con características propias que son aportadas por la cultura de los participantes, pero que se modifica en el mismo proceso de interacción, como lo afirma Edwards (1995). Cazden (1986) plantea que el enfoque sociolingüístico es un campo que abarca las diversas corrientes interpretativas, pero a partir del trabajo de Bruner (1990) queda claro que este tipo de trabajos necesitan combinar varias perspectivas, entre ellas, la sociolingüística, los estudios literarios, la etnografía, el análisis conversacional o la etnometodología, las aproximaciones socioculturales y sociohistóricas (Vygotsky, 1984/Bakhtin, 1981) y los estudios filosóficos que toman como antecedente el trabajo de Wittgenstein (1953).

Bruner (1988) plantea que el conocimiento y el pensamiento humano son básicamente culturales, ampliando así el campo de los estudios socioculturales en los que convergen diferentes perspectivas: sociológica, antropológica, sociolingüística, psicológica, histórica y filosófica.

Trabajos posteriores (Edwards y Mercer, 1988) cuestionan los enfoques lingüísticos en el estudio del discurso en el aula debido a que el énfasis puesto en la forma del discurso, comparada con una estructura ideal, no toma en cuenta el contexto de producción de los discursos ni permiten analizar la construcción social del contenido ni la organización social del habla.

Neil Mercer se ha especializado en el uso cotidiano del lenguaje en la educación y en la instrucción en las aulas. Sostiene que la herramienta principal de la enseñanza es el lenguaje, por lo tanto intenta explicar cómo se puede emplear el lenguaje con métodos más efectivos para alcanzar una buena enseñanza. Su perspectiva de análisis del discurso en el aula es sociocultural, centrándose en el desarrollo del lenguaje para la comprensión, interesado en las “reglas básicas” implícitas que operan en el discurso para estructurar, apoyar y evaluar el aprendizaje de los niños.

En el contexto europeo, el campo de la ergonomía, disciplina que proporciona dispositivos de análisis bastante depurados para estudiar el trabajo de los actores en la escuela, se encuentra en pleno desarrollo en la década del '80 (Cazamian, 1987). Luego alcanzará mayor auge en los '90 con los trabajos de Amalbarti y cols., 1991; Leplat, 1992; Theureau, 1992; Terssac, 1996.

En el contexto latinoamericano, México ofrece una basta producción en materia de investigación educativa. Los comienzos de la etnografía educacional latinoamericana están dados por los fértiles trabajos de Elsie Rockwell a partir de la década del '80 en el Departamento de Investigaciones Educativas de la Universidad Politécnica de México. La orientación elaborada por esta autora, de corte cualitativo, fue caracterizada como un enfoque (siguiendo a C. Geertz) que articula teoría, métodos y técnicas, sin que ninguno de estos elementos

pueda considerarse aisladamente: las técnicas de trabajo de campo son congruentes con fundamentos epistemológicos y conceptos teóricos.

La reconstrucción del complejo mundo cotidiano de la escuela (Rockwell, E. y Ezpeleta, J., 1983^a), la mirada desde “abajo”, desde la óptica de los actores sociales, ubica la contribución principal del enfoque en la posibilidad de modificar totalmente la perspectiva evaluativa heredada de la normativa pedagógica. El nivel descriptivo de esta etnografía se ubica “dentro” del mundo de la escuela para poder estudiar la red de relaciones sociales que allí se dan, permitiendo una mirada diferente del que permiten ver las perspectivas que se posicionan desde “arriba”. La reconstrucción etnográfica se realiza en un proceso de reflexión permanente de parte del investigador, con el fin de contrastar sus hipótesis iniciales con el análisis de las categorías sociales contextualizadas y estampadas como documentos en los registros de campo.

En Chile, los trabajos etnográficos respondieron a preguntas relacionadas con el fracaso escolar; preguntas que no encontraban respuesta en las explicaciones provenientes de las perspectivas cuantitativas. A través del intercambio con México, se inició en este país la especialización etnográfica de los investigadores. Tomando como temática más específica “las formas que asume el conocimiento escolar”, la etnografía realizada por V. Edwards (1985) podría marcar una etapa fundamental en el desarrollo de dicha orientación. Esta etnografía se aleja del esquema reproductivista, lo que le permite escapar al determinismo estructuralista y hacer sus aportes al conocimiento del sujeto pedagógico. El equipo de trabajo coordinado por dicha autora tuvo extensas repercusiones dentro y fuera del país, tanto por los conocimientos acumulados a través de sus investigaciones como por su accionar en lo que respecta a capacitación docente.

Rockwell toma como antecedentes los trabajos de Gouldner y Garfinkel. La autorreflexión sobre los supuestos subyacentes (Gouldner, A., 1979) que condicionan la mirada, las reglas tácitas o la “reflexividad” (Garfinkel, H., 1967) cuyo efecto es, necesariamente, el pre-judicio, se realiza en forma paralela al proceso de investigación, ampliando la capacidad perceptiva del explorador (Rockwell, E., 1986), (Willis, P., 1984). Se supone también que las categorías mediadoras producidas por la reconstrucción etnográfica reflejan la heterogénea acción de los sujetos y así encaminan la reflexión hacia la construcción de una teoría sobre la escuela alejada tanto del determinismo reproductivista como del constructivismo proveniente de los modelos de la fenomenología.

Cabe destacar que, en Sociología, se observa una “vuelta al actor social” (Touraine, A. 1987); desde los estudios macrosociológicos que ponían el acento en el análisis de la sociedad, en la estructura social, en la clase social, se vuelve a los estudios microsociológicos, a lo relacional, al análisis de las situaciones de interacción. En Psicología Social, la noción de interacción es uno de los puntos más importantes. Para la Antropología Social se ha vuelto interesante el estudio de las relaciones sociales. En Lingüística ha tomado importancia el “análisis conversacional” que estudia las interacciones del lenguaje.

En su trabajo de investigación titulado *“Transformaciones del conocimiento científico en el aula”*, A. Candela (1991) intenta mostrar que el conocimiento científico escolar es una construcción social en la que la propuesta curricular representa sólo un punto de partida. Es éste un estudio etnográfico sobre las actividades en el salón de clases, centrado en los alumnos, donde se estudia a los sujetos del proceso educativo (tanto maestros como alumnos) en una permanente negociación mediada por el habla, en la que reconstruyen el conocimiento propuesto elaborando nuevos significados y sentidos de las actividades realizadas. Se transcriben a continuación palabras de la autora, que sintetizan la idea central de este trabajo:

(...) “El currículum real que se establece en el salón de clases es el resultado de la articulación y negociación entre las intervenciones de los docentes y la participación pasiva y activa de los alumnos. En esta construcción intervienen diversas tradiciones y saberes sobre el papel del que enseña y el que aprende en la institución escolar, así como diversas concepciones sobre el contenido que elaboran, en ese contexto, docentes y alumnos” (...) (pp. 173).

En dicho trabajo el interés de la autora se centra en analizar la manera en que llegan algunas propuestas didácticas al salón de clases y cómo estas se reconstruyen en el contexto de la interacción entre docentes y alumnos. Siguiendo autores como Cicourel, Bruner, Coll, considera que el aprendizaje significativo no depende solamente del desarrollo cognitivo de los alumnos y de sus ideas previas acerca del contenido, sino también del contexto social interactivo en el que se produce. Por ende, resulta necesario estudiar las formas sociales de producción del conocimiento:

(...) “El conocimiento se construye en el discurso, en las conversaciones cotidianas, como acción situada en un contexto interactivo” (...) (D. Edwards, 1993, pp. 174).

La descripción de las “formas de presentación” que hacen los docentes en las actividades experimentales (en esta investigación Candela analizó la interacción verbal de alumnos y docentes en clases de ciencias naturales en las que se realizan actividades experimentales) ha sugerido algunas conclusiones para destacar. Con frecuencia los maestros “refuerzan” los contenidos del texto presentándolos de diferentes formas:

(...) “como actividades experimentales, con explicaciones y aclaraciones diversas del docente, con ejemplificaciones y resúmenes que piden a los niños, o con preguntas (...)

(...) Aunque existe una tendencia dominante a proporcionar “las conclusiones a las que hay que llegar” antes de efectuar una actividad experimental, convirtiendo las actividades planteadas como problemas en demostraciones, también ocurren transformaciones en el sentido contrario. Existen situaciones en las cuales los maestros transforman una demostración en un problema para ser resuelto por los niños, abriendo la posibilidad de participaciones alternativas” (...) (pp. 190)

Las tendencias han ido demostrando que las decisiones que toman los maestros para presentar los conocimientos escolares (sean éstas conscientes

o inconscientes) dependen de su estilo docente, de su experiencia, de sus “saberes” acerca de cada tema, de lo que proponen los libros, de los objetivos a los que tienen que llegar y de lo que ellos creen que los niños pueden entender, pero también de las preguntas que hacen los alumnos, del interés que demuestran, de sus experiencias y conocimientos previos, todo lo cual se expresa en la “dinámica de la interacción en clase”. Con frecuencia los docentes aclaran, explican y contextualizan el contenido a enseñar con información, preguntas y ejemplos que lo acercan a los conocimientos cotidianos de los alumnos. A veces convierten los problemas o las preguntas en demostraciones, otras veces son capaces de transformar las demostraciones en problemas o preguntas.

En un trabajo sobre prácticas de trabajo y socialización en la escuela media (Edwards, V., et al., 1993) la descripción etnográfica realizada por la autora desmenuza las estrategias dominantes de las formas transmisoras de la enseñanza y las alternativas que consideran al proceso pedagógico como construcción. Los ejes de análisis trasladan la problemática de la cultura escolar y del currículo oculto a la escuela media, siendo así como se comienza a analizar en profundidad el papel de la escuela secundaria en la construcción de la identidad de los jóvenes.

En Argentina, los primeros equipos de investigación sobre estos temas tuvieron un carácter interdisciplinario (antropología, filosofía, pedagogía, psicología y psicología social). Esta particularidad favoreció la inclusión del enfoque etnográfico en variados programas de investigación ligados a una diversidad de temas, siendo el eje central el conocimiento del trabajo docente. Cabe destacar que la modalidad de investigación participante que fue perfilando en nuestro país, se inició en la orientación dada por los Talleres de Educadores que diseñaron Rodrigo Vera y Manuel Argumedo en 1976, como modalidad de perfeccionamiento docente.

La primera etapa de desarrollo del enfoque etnográfico estuvo vinculada a la investigación sobre perfeccionamiento docente (Batallán, G., et al., 1982). Este tipo de trabajos, en sus comienzos, tenía como meta que los maestros participaran en “la investigación sobre su propia práctica”, que trabajaran sobre la significación del trabajo docente. Los talleres se orientaron hacia el conocimiento de la problemática escolar desde el punto de vista de los propios maestros. El proceso formativo partía explicitando la hipótesis que indica que solamente con la contrastación de los propios maestros podría conocerse la oposición entre el rol asignado al trabajo docente por la tradición y el estado, y la práctica cotidiana en el aula y en la escuela.

Una segunda etapa, continuando bajo esta línea de trabajo, se abrió en la Universidad de Buenos Aires, con investigaciones que buscaban indagar sobre la construcción social de la carrera docente, profundizando sobre la perspectiva de la significación del trabajo para los maestros. Luego, se estudió también el sistema de evaluación del trabajo de los maestros en la escuela, como nudo que obstaculiza la construcción de una identidad profesional, habida cuenta que, como explica G. Batallán:

(...) *“Las formas infantilizadas de evaluación de la actuación de los maestros en el aula presentan una continuidad con las formas evaluativas que se aplican a los niños en la escuela” (...)* (pp.8-9)

En el desarrollo de esta línea de investigación se puede encontrar infinidad de trabajos que generaron un proceso de multiplicación del enfoque etnográfico entre grupos de maestros que participaron en experiencias de talleres, así como procesos de capacitación docente inspirados en dicho modelo para todos los niveles del sistema educativo. Se destacan los trabajos sobre la significación de la escuela de las políticas democratizadoras impulsadas por el estado (Achilli, E.; Ageno, R. y Ossana, E., 1985) así como la indagación sobre las determinaciones de género en el trabajo docente (Morgade, G., 1990, 1991).

Otros trabajos de investigación, orientados desde el enfoque etnográfico, se preocuparon por la reconstrucción de la vida cotidiana dentro de las escuelas de sectores populares, persiguiendo el fin de construir “desde adentro” categorías de análisis que expliquen el significado de la “participación” como idealización de la democracia en las escuelas de otros sectores (Padawer, A., 1991). Una temática original fue el estudio de los procesos de reforzamiento y quiebre de la identidad nacional en la escuela primaria a través del estudio de las “interacciones de aula” relacionadas a la enseñanza de las ciencias sociales y de los rituales escolares de recordación de fechas y símbolos patrios, junto al análisis comparativo de los actos escolares en homenaje a los próceres (Díaz, R., 1992).

N. Burbules (1999) en su libro “El diálogo en la enseñanza” analiza cómo la obra de Freire ha ejercido su influencia en los teóricos posmodernos de la educación: en la pedagogía crítica de H. Giroux (1985), P. McLaren (1986), Ira Shor (Shor y Freire, 1987) así como en la pedagogía feminista (Maher, 1985; Schniedewind, 1987; Weiler, 1991). Arriba finalmente a una concepción renovada del diálogo asegurando que “ciertas interacciones verbales (que en este trabajo vamos a llamar discursivas) son diálogos y otras no lo son”.

Burbules (1999) se refiere a la interacción en el aula, a las movidas del diálogo, al particular “juego” del diálogo que nos atrapa y *“en él son las acciones de nuestros interlocutores las que invitan a nuestras movidas y respuestas...”* (pp.126). Algunas movidas típicas y secuencias de movidas que se dan en el diálogo son las *preguntas*, las *respuestas*, los *enunciados constructivos*, los *enunciados reorientadores* y los *enunciados reguladores*. En este trabajo se hace hincapié en las preguntas y las respuestas.

Burbules (1999) amplía el espectro de preguntas posibles, describiendo así una suerte de tipología: preguntas diagnósticas, directas y simples, unilaterales y forzadas, críticas. En el libro mencionado cita a Gadamer (1982), quien distingue preguntas “aparentes” y preguntas “auténticas” o “abiertas”: las primeras delimitan de manera artificial lo que puede ser una respuesta satisfactoria y las segundas quedan abiertas, es decir, en este segundo caso la respuesta no está establecida, si bien la apertura no es ilimitada sino que está delimitada por el horizonte de la pregunta.

El trabajo de Antonia Candela (2001), titulado “*Corrientes teóricas sobre discurso en el aula*”, parte de una revisión de algunas de las corrientes vinculadas al tema planteado. La investigadora presenta un recorrido histórico del surgimiento, aportes y cuestionamientos de enfoques como la lingüística, la sociolingüística, las perspectivas sociocognitivas, socioculturales o sociohistóricas, la etnografía y la etnometodología. Analiza también los puntos de convergencia entre las diversas perspectivas y aquellos aspectos que quedan como debates actuales e interrogaciones abiertas.

En este contexto, como relata A. Candela (2001):

(...) “los estudios etnometodológicos se preocuparon por relacionar los procesos de interacción discursiva del aula con problemas sociales como la reproducción del orden social establecido, introduciendo al campo del estudio del discurso en el aula categorías como las de “control” y “poder” que hasta la fecha tienen una importante presencia” (...) (pg. 2).

Actualmente, como afirma A. Candela (2001), los aportes de la lingüística sólo son considerados en trabajos etnometodológicos o etnográficos para estudiar el efecto de alguna forma gramatical (las frases condicionales) sobre el contexto general que esos otros enfoques aportan.

El libro de Seymour Sarason (2002), *La enseñanza como arte de representación*, no puede quedar de lado al tratar estos temas. La versión que este autor ofrece desde la combinación de la psiquiatría, la psicología, la sociología y el arte acerca del acto de enseñanza, podría cambiar la visión de la vida en las aulas así como la comprensión del actuar del docente ante sus alumnos.

Parafraseando a Tardiff (2004), se pueden asociar con estos aportes diversos trabajos del ámbito de la psicología que se dedican al estudio del “pensamiento de los docentes” - *teacher’s thinking* - (Calderhead, 1996; Tochon, 1993) y de sus creencias y saberes, como en el campo de la antropología y en el de la etnología de la educación (Henriot, Derouet, Sirota, 1987).

Así también se tomaron en cuenta **estudios sobre el uso de las preguntas en el aula**, desde los trabajos Barnes (1971) quien analizó algunas grabaciones de un pequeño grupo de lecciones en un primer curso y encontró que los profesores que promueven la interacción en clase trabajando con el uso de la interrogación utilizan siempre el mismo tipo de preguntas (preguntas “objetivas”) y sólo en las lecciones de Ciencias encontró una gran proporción de preguntas que forzaban a los alumnos a razonar, el número de preguntas abiertas era muy escaso. Los trabajos de Sinclair & Coultrard (1975) fueron los primeros que identificaron, desde un punto de vista gramatical, la estructura característica de la interacción en el aula como la interrogación-respuesta-evaluación o retroalimentación=feedback (Modelo IRE), planteando la importancia de estudiar la estructura del discurso, el control del habla y la construcción de significados compartidos. El trabajo sobre las preguntas de Sara Delamont (1984) quien dice que las preguntas son (...) “*el elemento principal de la vida de la clase*” (...) (pp. 148). La investigación de A. Candela (1991) quien analizó la interacción verbal de alumnos y docentes en clases de

ciencias naturales en las que se realizan actividades experimentales de las que han sugerido algunas conclusiones para destacar: con frecuencia los maestros “refuerzan” los contenidos del texto presentándolos de diferentes formas, (...) *”como actividades experimentales, con explicaciones y aclaraciones diversas del docente, con ejemplificaciones y resúmenes que piden a los niños, o con preguntas”(...)*

También se consideraron los trabajos de Burbules (1999) sobre el dialogo en la enseñanza, que se han mencionado más arriba, quien se refiere a las movidas del diálogo y puntualmente a las preguntas y respuestas de docentes y alumnos; los trabajos de Anijovich, R. y Mora, S. (2009) sobre “Estrategias de enseñanza” y la clasificación de las preguntas del profesor en clase. Finalmente se ha tomado en cuenta el trabajo de P. Freire y A. Faundez sobre una pedagogía de la pregunta publicado en 2013.

En síntesis, se tomaron en consideración **estudios sobre el discurso en el aula en general** y **estudios sobre el uso de las preguntas en el aula en particular**.

Cabe destacar que resulta imposible realizar aquí un análisis más minucioso, debiendo considerar también a muchos otros investigadores, que ubican su producción allí donde convergen la antropología y la educación. Sin embargo, se torna difícil encontrar antecedentes sobre el tema de las “interacciones discursivas” que estén directamente vinculados a la educación superior universitaria; de ahí la decisión de hacer este estudio, investigando en dicho campo.

3. El marco teórico - epistemológico

3.1 Estructura general

Indagar acerca del uso que hacen los docentes de la interrogación en la clase universitaria y la posible relación entre los modos de preguntar del profesor y sus concepciones acerca del contenido, del proceso de aprendizaje y de los propósitos de la enseñanza conduce necesariamente a clarificar algunos términos, intentando establecer un orden inicial.

El tema es abordado desde un *enfoque interaccionista* (aspectos psicosociológicos y sociológicos) y *didáctico*, habida cuenta de la emergencia de la noción de “interacción” en numerosos campos de las ciencias humanas. Interesadas por este tema convergen distintas ciencias sociales en el análisis de la interacción social, representantes de una nueva orientación epistemológica y metodológica que sigue los pasos de la etnografía.

La interacción en clase ha sido objeto de estudio para distintos autores. Explicar que significa una “mirada interaccionista del aula” implica entonces revisar cómo se ha trabajado en ello. El entendimiento entre docentes y alumnos es importante para la mejora de la enseñanza y/o del aprendizaje, de aquí la importancia de observar la interacción didáctica, con el registro y análisis de los intercambios verbales o no verbales que se establecen entre unos y otros en el contexto de la clase. Comprender la interacción en el aula implica utilizar los hallazgos de investigaciones sociológicas y psico-sociológicas que permiten hacer comprensibles los procesos que se dan en la clase.

A su vez, “el aula”, como centro de atención, como objeto de investigación, es un tema de debate en los últimos tiempos, es uno de los desafíos emergentes de la nueva agenda de la didáctica (Candela, A., Rockwell, E., Coll, C., 2009). El estudio de las aulas, para describir e interpretar los complejos procesos que allí ocurren, debe ser interdisciplinario. La interacción en el aula es abordada así desde la lingüística, la antropología, la psicología, la sociología y el análisis del discurso, como hemos detallado más arriba. La discusión se centra, actualmente, en reflexionar sobre si es posible analizar la enseñanza y el aprendizaje en sentido estricto, separados de todas las demás cosas que ocurren en ese “espacio social”.

Muchos han visto “el aula” como un objeto de estudio limitado a la relación entre enseñanza y aprendizaje tal como ocurre en un contexto institucional, lo que incluye la presencia del docente, de un grupo de estudiantes y del conjunto de contenidos a enseñar, pero a la vez deben estar dadas las condiciones materiales adecuadas, concepción con la que se trabajará de aquí en más. Otros se interesaron en estudiar la relación entre enseñanza y aprendizaje dondequiera que ésta ocurra y no necesariamente en el aula.

Haan propuso, intentando unir ambas perspectivas, que:

(...)“el aula como estructura y el aula como conjunto de patrones de interacción profesor-alumnos están fuertemente conectadas y se influyen mutuamente. Sugirió analizar los cambios que se producen en los guiones al cambiar las estructuras, como cuando las aulas devienen en salones de cómputo. Montes reformuló la cuestión preguntando no sólo por el “qué, sino también por el “cuándo”, el “cómo” y el “porqué” un aula es un aula en cada contexto” (...) (Candela, A., Rockwell, E., Coll, C., pp. 4).

Otros autores cuestionan la noción de “aula cerrada”, desde el punto de vista de Nesper, quien ve el aula como:

(...) “una red de relaciones sociales conectadas a procesos externos e internos que pueden no formar parte del proceso de enseñanza, al menos intencionadamente... Grosvenor propuso luego una concepción del aula como lugar de producción y consumo de objetos y de conocimiento, conectado con otros procesos sociales, con momentos críticos de transformación que pueden rastrearse a través del tiempo” (...) (Candela, A., Rockwell, E., Coll, C., pp. 4)

Una “mirada interaccionista del aula universitaria”, en este caso, implica examinar los recursos que profesores y alumnos pueden utilizar en cada interacción, así como sus actitudes, sus creencias, sus perspectivas, revisando cómo, entre ellos, “negocian un mundo compartido” en términos de Delamont (1984). Es decir, qué estrategias adoptan tanto profesores como alumnos en el proceso de interacción en el contexto de la clase universitaria.

Por otra parte, la “mirada didáctica” nos remite a un enfoque pedagógico, fundado en principios tales como:

(...) “esclarecer el objeto formal teórico: el acto pedagógico; hacerlo desde diversos planos de significación y desde niveles de análisis distintos pero complementarios” (...) (Souto, M. 1993, pp. 31).

Se distinguen así, según J. Ardoino (1974), cinco niveles de análisis del acto pedagógico: el de las personas, el de las interrelaciones, el del grupo, el de la organización y el de la institución². Luego, M. Souto agrega un nivel más: el instrumental, que da cuenta de la organización de la tarea.

En esta investigación, la mirada se instala inicialmente en el ámbito grupal, en las interacciones entre un docente y un grupo de alumnos en el contexto del aula, en las situaciones de enseñanza y aprendizaje en la clase universitaria, con el fin de analizar la complejidad de problemas específicos que allí se presentan.

Dado el énfasis de este trabajo en las **interacciones discursivas y el uso de la interrogación por parte de los docentes en la clase universitaria**, se toman en cuenta las dimensiones específicas que atañen a los niveles grupal, interaccional o interpersonal y personal.

² Cada nivel es “susceptible de cierta autonomía de funcionamiento y, por consiguiente, de cierto grado de inteligibilidad, en relación solo con los niveles precedentes, pero el descuido de los niveles siguientes acarrearía infaliblemente un empobrecimiento de la comprensión del conjunto”. (Ardoino, J., 1974, pp. 15)

Señalo aquí cada nivel y las variables de análisis dentro de cada uno, pero con un orden inverso al presentado inicialmente por J. Ardoino (Extraído de Souto, M. "Hacia una didáctica de lo grupal", 1993)

Nivel Social
<p>a. Referidos a la población de alumnos y de docentes: clase social, nivel educacional familiar, nivel socio-económico, sector social de pertenencia (discriminados, favorecidos).</p> <p>b. Referidos a representaciones compartidas: modelos y representaciones sociales de la escuela, del docente, funciones atribuidas a la escuela, mandatos sociales, expectativas y demandas hacia la escolarización, etc.</p> <p>Nivel Institucional</p> <p>a. Espaciales: forma, distribución de espacios,</p> <p>b. Temporales: tiempos globales, fechas, horarios, distribución institucional del tiempo: recreos, horas-clase, módulos, período lectivo, etc.</p> <p>c. Normativas: normas y pautas dadas, instituidas desde la organización (escuela u otra)</p> <p>d. Culturales: elementos más o menos objetivados que pertenecen a la cultura institucional (himnos, mitos, rituales, etc.)</p> <p>e. Pedagógicas: encuadre pedagógico dominante y alternativos, estilo pedagógico institucional, imagen como escuela.</p> <p>Nivel grupal</p> <p>a. Espaciales: ambiente físico propio del grupo (aula), distribución, condiciones de mantenimiento, etc.</p> <p>b. Temporales: tiempo grupal, iniciación, desarrollo y cierre, momentos significativos en la vida del grupo, sucesión de eventos, llegadas, tardanzas, etc.</p> <p>c. Culturales: significados y representaciones compartidos en el grupo.</p> <p>d. Psicosociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normativas: tipos de normas, origen, grado de aceptación, etc. - Roles: tipos, distribución, complementariedad, estereotipia, etc. - Comunicación: estructura, red, proceso y elementos, secuencia o puntuación, niveles, tipos, codificación, etc. - Poder: estructura, tipos, fuentes, tipos de liderazgo, tipos de control, sanciones, etc. - Cohesión grupal - Clima grupal - Conflictos y resistencias grupales - Representaciones compartidas acerca de la escuela, el grupo, el docente, etc. <p>Nivel Interaccional o Interpersonal</p> <p>a. Acto de interacción; estructura, frecuencia, origen y destino de las interacciones,</p> <p>b. Relaciones interpersonales entre miembros, coordinador (profesor), observador, grupo (como conjunto), tarea, conocimiento, elementos materiales, etc.</p> <p>Nivel Personal</p> <p>a. Referidas a cada miembro: características personales, disposición hacia el aprendizaje, procesos cognitivos, nivel de conocimiento, rendimiento, etc. Estilo de comunicación personal, estilo de aprendizaje, roles predominantes en cada uno, etc.</p> <p>b. Referidas al coordinador-docente: características personales, disposición para enseñar, eficiencia técnica, estilos de comunicación personal, procesos cognitivos, etc.</p> <p>c. Referidas al observador: características personales, disposición para observar, eficiencia técnica, estilos de comunicación, etc.</p> <p>Nivel Instrumental</p> <p>a. Curriculares</p> <p>b. Del plan de enseñanza, objetivos, contenidos, actividades, evaluación, recursos, metodologías, técnicas de enseñanza, etc.</p> <p>c. De la propuesta pedagógica.</p> <p>d. De tareas producidas y en producción: organización, cantidad, tipo, problemas o dificultades, formas de resolución, aprendizajes implicados, conocimientos, tipos, transposiciones didácticas.</p>

Según Ardoino (1974), el nivel personal hace referencia a las características personales de docentes y alumnos, a la descripción e interpretación de sus conductas en clase (aspectos psicológicos); el nivel interaccional o interpersonal, donde surge específicamente la interacción, considera las interrelaciones entre personas, lo que este autor llamó, las "relaciones duales"; el tercero se refiere al grupo, como realidad psicológica y social, a partir del

surgimiento de la “relación ternaria”. El nivel social y el institucional son considerados, en esta investigación, sólo en relación a los demás niveles, así como el nivel instrumental.

(...)”*Lo grupal aparece conceptualizado como un nivel con rasgos propios. Para la descripción, explicación, interpretación de un fenómeno complejo como los conjuntos humanos (en nuestro caso la escuela, la clase escolar, etc.) es necesaria la complementación de lecturas desde los otros niveles (...)*” (Souto, M., pp. 32)

Distintos estudios hacen hincapié en uno u otro nivel, pero para atender a la complejidad es necesario considerarlos, de una u otra forma, a todos. En cada uno operan variables específicas que aparecen en las situaciones de enseñanza, que han quedado expuestas.

En el desarrollo conceptual de este trabajo se hace referencia, en principio, a algunos *supuestos acerca de la enseñanza en tanto acción e interacción social*, en tanto comportamiento, con sus significados y sus razones. Para ello se consideran, en primer lugar, los conceptos de acción e interacción social o relación social como conceptos y categorías clásicos de la Sociología siguiendo la teoría de Max Weber, para vincularlo posteriormente con la teorización de Anthony Giddens acerca de las formas más estables de relación social.

Luego, desde los trabajos de Jackson (1968), Delamont (1984) y Burbules (1999) se aborda específicamente *la acción de enseñar* con sus distintos momentos: *preactivo*, en tanto programación de la enseñanza; *interactivo*, en tanto interacción *en clase*; *postactivo*, qué sucede después de la enseñanza, la idea es adentrarse en el seno de la situación interactiva, su contexto, las disposiciones hacia la tarea tanto del docente como del alumno, la relación pedagógica. A su vez, los aportes de S. Sarason (2002), acerca de la enseñanza como arte de representación aparecerán también aquí.

En el último apartado de este marco teórico, se trabaja puntualmente el tema de *las preguntas del docente en el aula*: tipos de preguntas, modos de preguntar, propósitos que persigue el docente con el uso de la interrogación en clase.

3.2 Desarrollo conceptual

3.2.1 Supuestos acerca de la enseñanza en tanto acción e interacción social

En este trabajo se parte del supuesto sociológico que refiere a la acción humana como acción con sentido, tomando a Max Weber (1974). Es *acción* toda aquella conducta humana en la cual se pueda determinar un sentido o significado asignado por el actor a su conducta. La *acción social* entonces es un caso especial de acción, aquella en la cual el sentido o significado asignado a la acción está orientado hacia otros. Hay acción siempre que el individuo le asigne un significado o sentido a su conducta, hay un motivo por el cual

hacemos las cosas. Cuando este motivo, significado o sentido está en relación con un otro, cuando tiene en cuenta al otro, se constituye en acción social.

La acción social individual se expresa en una *relación social*, en términos weberianos, o *interacción social*, lo que implica una relación de reciprocidad entre las partes. Ninguna acción social se agota en sí misma, siempre supone una relación social. Según Weber, las sociedades son el resultado de las acciones sociales de los individuos a través de las acciones y relaciones sociales.

¿Cómo se ven reflejados estos supuestos sociológicos en el aula? Si la interacción siempre es social, debemos considerar que es decisiva en el proceso de construcción de sentido, el docente es un actor que construye sentidos al interactuar con sus estudiantes:

(...) “la docencia debe describirse e interpretarse en función de las condiciones, los condicionantes y los recursos que determinan y circunscriben la acción cotidiana de los profesionales. Lo mismo ocurre con la pedagogía: es importante situar mejor esta categoría en relación con las situaciones de trabajo vividas por los docentes. La pedagogía es el conjunto de los medios empleados por el docente para alcanzar sus objetivos en el ámbito de las interacciones educativas con los alumnos. En otras palabras, desde el punto de vista del análisis del trabajo, la pedagogía es la “tecnología” utilizada por los docentes en relación con su objeto de trabajo (los alumnos), en el proceso del trabajo cotidiano, para obtener un resultado (la socialización y la instrucción)” (...) (Tardif, M., pp. 86)

Si enseñar es utilizar una “tecnología”, según Tardif (2004), la pedagogía constituye la dimensión instrumental de la enseñanza; se considera así a la enseñanza como una práctica concreta, situada en un ambiente de trabajo que consiste en coordinar distintos medios para producir ciertos resultados educativos: socializar e instruir a los alumnos en interacción con los docentes, en un contexto determinado, teniendo en cuenta determinados objetivos y resultados.

Hablar entonces de la “enseñanza en tanto acción social” implica pensarla como:

(...) “una actividad humana, un trabajo interactivo, o sea, un trabajo basado en interacciones entre personas. Concretamente: ...Enseñar es desencadenar un programa de interacciones con un grupo de alumnos, a fin de conseguir determinados objetivos educativos relativos al aprendizaje de conocimientos y a la socialización” (...) (Tardif, M., pp. 87).

La acción de enseñar tiene algunas características, según L. Basabe y E. Cols (2007), que se pueden mencionar aquí:

- Es *compleja* y presenta distintas facetas. La acción de enseñar no implica solo el contenido a enseñar y la naturaleza del conocimiento que posee el docente sobre su materia, lleva también la marca personal del proceso que dio lugar a su construcción y de los significados culturales elaborados en relación a ese saber y a quienes lo producen y lo portan.

- Está *llena de incertidumbre* porque la enseñanza enfrenta al docente de manera permanente frente a situaciones inéditas, que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos. La profesión del que enseña se presenta como aquella en la que el sujeto debe tomar decisiones de manera rápida frente a situaciones poco definidas. Es actuar en la urgencia, en la inmediatez,

(...) “es actuar sin tener tiempo de pensar, de sopesar pros y contras, de consultar obras de referencia y de buscar consejos. Decidir en la incertidumbre significa decidir cuando la razón ordenaría no decidir; porque no disponemos de modelos de realidad que nos permitan calcular con cierta certeza lo que sucedería si” (...) (Perrenoud, 2001: 16)

La enseñanza es también una acción racional³. Por lo menos una parte del trabajo de los docentes es susceptible de racionalización mediante la introducción de medidas de eficiencia en la organización del trabajo, por lo tanto, la pedagogía, como dimensión instrumental de la enseñanza, puede considerarse bajo la forma de una mejor coordinación entre medios y fines. La propia racionalización está determinada por el ambiente, el cual está conformado por las relaciones humanas, las finalidades y los valores que orientan la enseñanza.

También se ha dicho que la enseñanza es una actividad instrumental, lo que lleva a pensarla como una actividad que se manifiesta en concreto en el ámbito de las interacciones humanas y lleva consigo, de manera inevitable, la señal de las relaciones humanas que la constituyen; en este sentido, se considera al docente como un “trabajador interactivo” (Cherradi, 1990; Maheu, 1996).

Las interacciones con los estudiantes constituyen el núcleo del trabajo de los docentes, y por lo tanto, determinan la naturaleza de los procedimientos que utilizan y de la pedagogía. Parafraseando a Tardif (2004), todo docente, al elegir determinados procedimientos para alcanzar sus objetivos, asume una pedagogía, es decir escoge una teoría del aprendizaje y la enseñanza, aunque no siempre exista reflexión sobre ello.

La observación de las interacciones sociales en el contexto de las clases universitarias revela actitudes que se manifiestan a través de distintos modos de comunicación. Si se acepta que toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar (P. Watzlawick: 1976).

³ Weber tipifica a las acciones sociales en racionales y no racionales. Dentro de las acciones racionales encontramos aquellas “con arreglo a fines” y aquellas “con arreglo a valores”. Dentro de las no racionales se encuentran las acciones sociales afectivas y las tradicionales.

...En el proceder “racional con arreglo a fines” el individuo valora racionalmente las probables consecuencias de un determinado acto en los términos del cálculo de medios para un fin...

... La acción “racional con arreglo a valores”, por contraste, va dirigida hacia un ideal que pasa por encima de todo, y no tiene en cuenta la relevancia de ninguna otra consideración...

... La acción afectiva es la que se lleva a cabo bajo el imperio de cierto tipo de estado emotivo, y como tal está en los límites entre el proceder significativo y el no significativo...

... La acción tradicional se lleva a cabo bajo el influjo de la costumbre y el hábito.

(Extractos de Giddens, A. *El capitalismo y la moderna teoría social*, pp. 253-254)

Por otro lado, el aprendizaje de los estudiantes se cumple al interior de la interacción con los docentes, como mediadores de la apropiación de los contenidos curriculares. Además, en los procesos de interacción en clase, se ponen de manifiesto actitudes. La actitud sintetiza en un sujeto individual el proceso de influencia social. Se destaca por su carácter integrador entre lo social y lo individual (E. Muchnik: 1987).

La enseñanza en tanto acción social es una actividad intencional que aspira a lograr significados compartidos. La enseñanza aspira al logro del aprendizaje y es en este sentido que hablamos de intencionalidad pedagógica y de conciencia de ese compartir. Pero si uno enseña puede ser que el otro no aprenda, o que aprenda sin que alguien le enseñe (Fenstermacher, 1989). Sin embargo, en todos los casos, están involucradas en esta actividad al menos dos personas: una de ellas sabe, entiende o es capaz de hacer algo que trata de compartir con la otra.

Entonces, hay un “poseedor” de cierto saber, que en términos didácticos llamamos “contenido”, que trata de transmitirlo a otro que inicialmente carece de ese saber y actúa de receptor. Ambos se comprometen en una relación a fin de que el segundo adquiera el contenido.

En términos de Fenstermacher (1989) podemos decir que existe una relación semántica o de “dependencia ontológica” entre aprendizaje y enseñanza. El aprendizaje puede producirse después de la enseñanza, pero una cosa no es causa de la otra. El aprendizaje puede realizarlo uno mismo, se produce en cada uno. La enseñanza en cambio se produce en presencia de por lo menos dos personas. El aprendizaje implica la adquisición de “algo”. La enseñanza implica dar “algo”.

Al decir de Gowin (1981), “el análisis se centra en la actividad de enseñar, y la definición en el concepto de enseñanza”. Lo interesante es entonces analizar “la enseñanza” como una actividad dentro del proceso educativo, sin desconocer el tiempo y el espacio en el que ésta se da. Este autor coincide con Fenstermacher (1989) cuando dice que “la enseñanza no es la causa del aprendizaje (...) la enseñanza es un acontecimiento social en el que los seres humanos llegan a compartir significados”.

Por lo tanto, se parte de considerar a la enseñanza como un logro, como un fin compartido por estudiantes y docentes en el contexto de la educación. Contexto en el que hay conciencia de ese compartir, hay intencionalidad pedagógica por parte del docente e intencionalidad por prestar atención y comprender los significados por parte del estudiante. Se habla de significados compartidos y de responsabilidades definidas.

El estudiante puede decidir si quiere aprender o no. Existe la “opción” de aprender los significados compartidos, de “estudiantar” en términos de Fenstermacher (1989) y aquí entra en juego la responsabilidad del estudiante: cada uno es responsable de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido

el aprendizaje es la consecuencia directa de la actividad de estudiar y no de la enseñanza.

El docente tiene a su vez una “responsabilidad especial” dice Gowin (1981), que se traduce en términos de la “autoridad” que le otorga el conocimiento real de la asignatura que enseña. Dicha responsabilidad tiene que ver con la selección y la reformulación de los materiales que enseña, refiriéndonos aquí a las interacciones entre enseñanza y currículo. Fenstermacher (1989) agrega que la tarea del profesor no es necesariamente poseer el contenido y transmitirlo a los estudiantes, sino más bien permitir a éstos tomar posesión del contenido donde quiera que se encuentre.

En definitiva, se habla de una progresiva reconstrucción de las prácticas analizando las posiciones de los actores involucrados, recuperando las experiencias de los estudiantes que estructuran acciones y las representaciones asociadas, sin olvidar que estas prácticas involucran también al propio docente como observador.

3.2.2 La acción y la interacción en clase. La relación entre “lo preactivo”, “lo interactivo” y “lo posactivo”.

Toda actividad que pretenda culminar con éxito necesita ser programada. Toda tarea necesita un plan, un proyecto, como forma de evitar la improvisación y de anticiparse a los imprevistos. Luego, la experiencia del docente y la puesta en marcha de dicho plan dejarán un espacio para la innovación.

La programación de la enseñanza resulta un elemento imprescindible, tanto para cumplir con aquellos mandatos que provienen de instancias superiores como para alejarse de la pura intuición. Tradicionalmente se ha llamado a ello *planificación didáctica*, lo que incluiría *la programación didáctica* que emana de instancias superiores y la *programación de aula* realizada por el docente en su tarea diaria.

Programar es tomar decisiones, es asumir responsabilidades, es tratar de decidir y explicitar qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. Los elementos que orientan la programación, son de diversa índole: las prescripciones normativas, la naturaleza de los contenidos a enseñar, el contexto en el que se desarrolla la tarea docente, las peculiaridades del docente y de los estudiantes.

La programación de la enseñanza es elaborada, generalmente, por un equipo docente, con un coordinador, quienes trabajan sobre los siguientes elementos: justificación teórica (filosofía que impregna toda la programación, principios que rigen la acción), contextualización (adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje al entorno social, histórico y geográfico en el que se realiza la tarea docente), objetivos (intencionalidad, metas didácticas), contenidos (qué y cuándo enseñar, lo que implica selección, secuenciación y organización), metodología (cómo enseñar; elección del método, recursos y actividades),

criterios e instrumentos de evaluación y atención a la diversidad y a las necesidades educativas específicas.

Al respecto, podemos destacar que Jackson (1975) se refiere a las distintas fases de la enseñanza: preactiva, interactiva y posactiva, habida cuenta que las relaciones entre ellas son complejas y no lineales. A saber:

- **Fase Preactiva:** corresponde al momento de la planificación previa, tareas de diseño. Cuando el profesor planifica, como afirma Pérez Gómez (1984), cuando prevé lo que va a realizar, con tiempo y recursos necesarios, sin la presencia de los estudiantes y sin la urgencia de tomar decisiones en la acción, tiene la oportunidad de realizar un proceso reflexivo en el que puede articular teoría y práctica.

- **Fase Interactiva:** se refiere a la realización de la enseñanza, fase en la que se producen los intercambios con los estudiantes. Las decisiones interactivas son aquellas que los profesores toman durante su interacción con los estudiantes, las que en algunos casos se corresponden con las que fueron planificadas y otras veces durante la enseñanza en clase se dan situaciones en las que el profesor debe modificar lo planificado, ya sea transformando, acortando o agregando nuevos elementos. Es ésta una de las características de las decisiones interactivas.

- **Fase Posactiva:** corresponde al momento de la reflexión sobre lo que sucedió en el aula, acerca de lo realizado, ya sea lo planificado o lo llevado directamente a la acción; es una fase de evaluación en la que comienza a generarse nuevamente la preactividad.

Jackson (1975) señala que una práctica reflexiva y, al mismo tiempo profesionalizadora, trata de remover aquellos obstáculos que se interponen en la consecución de los valores educativos bajo los que el docente organiza su práctica, por los que planifica y desarrolla un determinado currículum. Esto implica que tanto docentes como estudiantes son participantes activos en la construcción de significados de lo que acontece en el aula y en la generación de nuevas prácticas reflexivas.

Lo expresado hasta acá demuestra que los procesos interactivos o de negociación en el aula implican la captación de sentido y las intenciones en las formas de actuar, en las reacciones y en los mensajes producidos. En la fase activa de la enseñanza se articulan diferentes cuestiones. Los saberes acerca de la disciplina que se enseña, las habilidades y actitudes del docente, la capacidad para crear un clima propicio para la enseñanza y el aprendizaje, para diagnosticar situaciones y pronosticar algunos resultados y la habilidad para cambiar de estrategia o de modos de actuar:

(...) “una de las mayores diferencias entre la conducta docente preactiva e interactiva parece estar en la calidad de la actividad intelectual en que se implica el profesor. La conducta preactiva es más o menos deliberativa (...) En una situación interactiva la conducta del profesor es más o menos espontánea” (...) (Jackson, 1979)

Gimeno Sacristán (1999) plantea que la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer o sustituir la comprensión de los estudiantes y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión.

Se intentará establecer a partir de acá el **escenario de la interacción en clase**, revisando las disposiciones hacia la tarea tanto de parte del docente como del estudiante, quedando establecida de este modo la relación pedagógica.

M. Souto (1998) propone que los docentes deben tomar la clase desde la complejidad, para plantear propuestas diversificadas de acción, investigarla como objeto de análisis y como objeto de operación, lugar donde deben plantearse propuestas con alternativas variadas, trabajar sobre interrogantes, y no sobre certezas, analizar tanto lo singular como lo general, utilizar tipos de pensamiento coherentes con la complejidad, considerar la tarea como articuladora y organizadora de la clase y pensar el rol docente como el de un coordinador, experto en la disciplina que enseña, en las formas de enseñanza de ese conocimiento y en las estrategias que favorezcan el aprendizaje.

Resulta interesante el planteo de S. Delamont (1984) en su obra *La interacción didáctica* donde establece el “escenario de la interacción”, donde describe cómo surge el entendimiento entre profesores y alumnos para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, considerando los intercambios verbales y no verbales que establecen recíprocamente.

Las formas en que profesores y alumnos llegan a los encuentros en la clase tienen origen diverso, anidan en sus expectativas, sus esperanzas, sus miedos, sus creencias, sus perspectivas, sus saberes previos. Pero es esencial distinguir, como aclara Villar Agulo (1984) en el Apéndice a la obra de Delamont, dos tipos de encuentro entre profesores y alumnos: inicial y rutinario.

(...) “Cuando un profesor se enfrenta a una clase por primera vez, ambas partes tienen una idea de lo que es la vida de la clase en general, pero tienen que ser establecidas nuevas reglas para esa nueva relación. Este encuentro inicial es diferente de un encuentro rutinario, entre un profesor y una clase que ya se conocen. En la situación rutinaria se conocen ciertas reglas y en las negociaciones se tienen en cuenta los primeros encuentros” (...) (pp. 127/128)

Los estudios realizados sobre este tema, en diferentes tipos de escuelas, muestran cómo profesores y estudiantes llegan a construir significados compartidos, a organizar las reglas, cómo aprenden a vivir en el mundo del aula, cómo se comprometen en acciones compartidas.

Si se pone la mirada en uno de los protagonistas de dicho escenario, el profesor, salta a las claras que *la primer estrategia es imponer su definición de la situación hablando la mayor parte del tiempo. Por eso los profesores hablan. Y no sólo hablan, hablan mucho.* (Villar Angulo, pp. 136) Pero la enseñanza y

el habla están en estrecha unión en nuestra cultura, sería casi imposible imaginar a un docente en silencio. La enseñanza es un trabajo que implica en primer lugar, el ejercicio del habla.

Por otra parte, la enseñanza como trabajo implica también el aprendizaje de un rol, por parte del profesor. El concepto de rol, tomado de la sociología, sugiere el desempeño de una función. Brown (1965) se refirió al mismo diciendo: *... "la palabra rol se ha tomado prestada del teatro y hay muy poco en su sentido socio-psicológico que no esté prefigurado en su sentido teatral"...* (pp. 152)

Los roles prescriben ciertas formas de comportamiento, pero a la vez permiten cierta "creatividad". Es decir, al hablar del rol del profesor debemos referirnos a los atributos comunes a todos ellos, pero sin descuidar los matices que surgen del ámbito institucional en el que se desempeñan y sus atributos personales. Se pueden decir muchas cosas más acerca de los profesores y su rol, pero debemos considerar que si bien todos forman parte del mismo grupo ocupacional, un docente de nivel inicial no suele compartir actitudes y atributos con un docente de nivel secundario, o que tengan estilos de vida similares, aunque su vida cotidiana en el contexto de la clase pueda tener ciertas similitudes.

Jackson (1968) en su obra titulada "La vida en las aulas", sugiere varios puntos que hacen referencia a la naturaleza esencial de la enseñanza, dos de ellos son la "urgencia" y la "autonomía". La "urgencia" surge del gran número de alumnos con que suele enfrentarse el profesor, lo que significa que muchas veces se deben tomar decisiones en la "inmediatez", existiendo pocas posibilidades para la reflexión. La "autonomía", por su parte, está aliada a la "urgencia" y al "aislamiento". El profesor está solo y posee todo el control, posee autoridad sobre muchos aspectos de la vida de los alumnos: sus conocimientos, su conducta, su lenguaje, su indumentaria. Aquí se introduce el "poder" en el centro de la escena.

En términos weberianos, toda relación social, toda interacción, está regulada por un ordenamiento u orden, lo que podríamos denominar marco de referencia regulatorio de la acción e interacción. El mismo debe ser válido y legítimo, es decir, que todos los actores deben "reconocer" que dicho ordenamiento regula sus conductas expresando así su "acatamiento".

A su vez, toda relación social supone algún grado de poder, fenómeno que para dicho autor, es sociológicamente amorfo y que impregna todas nuestras relaciones sociales. El poder es la capacidad que tiene una persona de influir sobre la conducta de otra aún contra la voluntad de ésta. En tal caso, el poder siempre es ilegítimo.

Sin embargo, Weber (1975) se refiere a un tipo especial de poder, que llama "dominación", y que se define como la capacidad que tiene un individuo de obtener "obediencia" de parte de otro a partir del reconocimiento de la legitimidad de su mandato. La dominación es siempre poder legítimo y está estructurada socialmente. El poder que genera estructuras sociales se

denomina entonces, desde esta perspectiva, dominación por autoridad o simplemente autoridad. Todos estos elementos se pueden ver en el aula.

Según Anthony Giddens (1971):

(...) “El concepto de “dominación”(Herrschaft) es más específico: se refiere a aquellos casos de ejercicio del poder en que un agente obedece un mandato específico emanado de otro. La aceptación de tal dominio puede basarse en motivos completamente diferentes, desde el puro hábito hasta la cínica promoción de las propias prerrogativas. La posibilidad de obtener recompensas materiales y de asegurarse la consideración social son, con todo, las formas con que más frecuentemente se vinculan a un líder sus seguidores. Pero ningún sistema estable de dominación se basa puramente en el hábito automático o en el atractivo del interés personal: su principal apoyo es la creencia por parte de los subordinados en la legitimidad de su subordinación” (...) (pp. 259)

Weber (1975) distingue tres tipos ideales de legitimidad sobre los que se puede fundar una relación de dominio: tradicional, carismática y legal-racional⁴. En la relación pedagógica se pueden encontrar elementos de los tres tipos.

Continuando con el planteo de Giddens (1971), las formas más estables de relación social son aquellas en las cuáles las actitudes subjetivas de los individuos que participan en ellas están orientadas por la creencia en un orden legítimo. Sin embargo, orientar la acción por la creencia en un orden legítimo no implica siempre adherir a los principios de este orden. Además, es importante considerar que el mismo orden legítimo puede ser interpretado de diferentes maneras por los actores sociales.

Las relaciones sociales, dice Weber (1975), no tienen por qué ser armónicas o cooperativas, también pueden ser de lucha, concepto que aporta otro sociólogo contemporáneo al citado – George Simmel (1986), y ésta a su vez puede ser violenta o pacífica.

Por su parte, la relación social producirá distintos tipos de agrupamientos sociales, de forma comunitaria o societaria. Según la forma comunitaria predominan las relaciones primarias, el afecto y la lealtad hacia el grupo: una clase puede ser un claro ejemplo de esta forma de agrupamiento. En la forma societaria predominan las relaciones secundarias y los intereses individuales.

⁴ La autoridad tradicional se basa en la creencia en la “santidad de las normas y poderes de mando heredados de tiempo inmemorial”...

...El tipo puro de autoridad legal-racional lo propone Weber del siguiente modo. La autoridad se tiene en virtud de normas impersonales que no son el remanente de la tradición, sino que se han establecido conscientemente dentro de un contexto de racionalidad con arreglo a fines o de racionalidad con arreglo a valores. Los que están sujetos a la autoridad obedecen a su superior, no por una dependencia personal respecto a él, sino porque aceptan las normas impersonales que definen aquella autoridad...

...El tipo puro de dominación carismática es, por definición, un tipo extraordinario. Weber define el carisma como “la cualidad, que pasa por extraordinaria, de una personalidad, por cuya virtud se la considera en posesión de fuerzas sobrenaturales o sobrehumanas; o por lo menos extraordinarias y no asequibles a cualquier otro...” (Extractos de Giddens, A. “El capitalismo y la moderna teoría social”, pp. 260-265)

Como señalamos más arriba, el aislamiento, la urgencia, la inmediatez, la autonomía del trabajo del profesor son recursos valiosos pero también puntos vulnerables en sus sistemas de defensa, aclara Delamont (1984) (...) *“Si el control del contenido es el recurso más fuerte del profesor, también es su talón de Aquiles. Las amenazas al control del conocimiento perturban a los profesores en todos los niveles del sistema educativo”*(...) (pp.63).

Las entrevistas de Jackson (1968) a profesores destacados describen cómo éstos reaccionan con violencia contra las amenazas dirigidas a su autonomía en relación con la programación de la enseñanza. El argumento de dicho autor sobre cómo el control del contenido es fuente de poder y debilidad a la vez, no debe abandonarse.

Mientras que el rol del profesor es de dominación legítima, retomando una vez más a Weber, es decir, socialmente aceptado, el rol de los estudiantes es de subordinación. Cualquier poder que intenten ejercer los mismos es ilegítimo. Se espera así de los estudiantes, que aprendan y se comporten “bien” de modo de facilitar el aprendizaje, absorbiendo la enseñanza del profesor, ocupándose de sus tareas, aceptando reglas de comportamiento en clase y tolerando que su estado de conocimiento sea evaluado constantemente.

Sin embargo, no siempre ocurre así. No todos los estudiantes aceptan las obligaciones de su rol. En el contexto de las clases tradicionales, puede ser que sí, y se da por hecho que el profesor es la influencia dominante en la interacción en clase. Pero en otras clases, el poder de los alumnos está relacionado con el número de personas que puedan movilizarse en contra del profesor, dice Delamont (1974). Para tener poder, el estudiante necesita del grupo de amigos. Es interesante añadir aquí una cita de Morrison y Macintyre (1973):

(...) “Tanto si una clase tiene una organización social formal como si no, tiene una estructura informal que, con alumnos en torno a los siete años y cuando la clase ha estado junta por algún tiempo, tiende a ser relativamente estable. Se forman subgrupos de distinto tamaño, integrados dentro de un grupo de clase cohesivo o independientes u hostiles a otros subgrupos... La amistad de tales grupos informales es voluntaria, y el que los miembros continúen perteneciendo a ellos se debe a una aceptación y preferencia compartidas hacia ciertas formas de comportarse” (...) (pp. 134)

Retomando a Delamont (1984), se sabe que la enseñanza es un trabajo, que se va aprendiendo hasta que se llega a ser un profesor, a ocupar un rol. Jackson (1968) en su libro *La vida en las aulas* sugiere varios puntos acerca de la naturaleza de la enseñanza y el rol docente. En el contexto de una clase y en el ejercicio del rol docente aparece aquello que llamamos “macro-decisiones”, aquellas pensadas con anterioridad, programadas. Pero dentro de la clase surge también lo impensado, aquello que obliga al docente a tomar “micro-decisiones”, pensadas en la inmediatez, imprevisibles, que permiten la reflexión en la acción. ¿Cómo se resuelve lo que está aconteciendo en este instante y que no se pudo prever? ¿Cómo se atiende a las necesidades que van surgiendo dentro del grupo? ¿Cómo impacta el “afuera” en las micro-decisiones de la clase?

Entonces *“¿cómo se comparte y cómo se construye el conocimiento en el aula?”* Es interesante aquí recuperar la relación entre el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza y la interacción que se da entre el contenido y el método.

La construcción que en cada clase va haciendo cada profesor da cuenta de la intencionalidad que subyace en la tarea docente, la propuesta de intervención didáctica que adopta, lo que muestra a su vez, un estilo de formación. A esto se suman las incertidumbres de la vida del aula, lo inesperado, determinando el progreso o estancamiento de una actividad y también una estimación de cómo reaccionarán los otros ante esta acción.

Al decir de Jackson (1968) (...) *“habida cuenta de la complejidad de su tarea, el docente tiene que aprender a tolerar un elevado grado de incertidumbre y ambigüedad. Se contentará con hacer, no lo que sabe que está bien, sino lo que piensa o siente como acción más apropiada en una determinada situación”* (...) (pp.198)

Siguiendo con el planteo del autor citado (...) *“(los profesores) se interesan por las cualidades estilísticas de su propia actuación tanto como por si alcanzaron propósitos y objetivos específicos”* (...) (pp. 198)

S. Sarason (2002) en su libro *“La enseñanza como arte de representación”* explica cómo durante años se vio en la situación del profesor que “con soberbia” transmite información al desinformado, sin embargo este autor destaca que hay profesores universitarios que son aclamados por sus alumnos por el modo como representaban ese rol, pero sin desconocer que en las clases numerosas el grueso de los alumnos dista muchas veces de estar atento. Muchos docentes son simpáticos y agradables, pero no atrapan a los alumnos, explica Sarason; muchos alumnos aprenden lo que ellos dicen que tienen que aprender pero eso a veces significa poco para ellos, no los motivan, no estimulan sus pensamientos y ello no guarda relación con las preguntas que los alumnos tienen en su mente sintiéndose a veces demasiado inseguros para formular en este tipo de clases.

A lo largo de su larga trayectoria docente, Sarason (2002) tuvo la oportunidad de hablar, observar y entrevistar a cientos de maestros y profesores, lo que lo ha llevado a considerar a la “enseñanza como un arte de representación”. Su intención es entonces mostrar que el proceso a través del cual una persona ingresa y evoluciona en las artes interpretativas tradicionales tiene enormes implicaciones para la “mejora de la enseñanza”.

(...) *“Un actor quiere sentir que ha atrapado al público, que ha despertado su imaginación, que los espectadores volverán ávidos y dispuestos después del intervalo y comprarán entradas para ver la función una vez más. El docente, al igual que el actor, quiere causar un efecto durante la representación, y ambos desean sin duda que ese efecto se prolongue, de algún modo y en cierta medida, después de finalizar. Uno actúa aquí y ahora con la esperanza de que su actuación tenga un futuro en los recuerdos y los actos de los espectadores”* (...) (pp.22)

Por su parte, el planteo de Nicholas Burbules (1999), en *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*, quien analiza en principio las concepciones teleológicas y no teleológicas del diálogo en la enseñanza, resulta interesante en este caso. El autor considera desde los supuestos de Platón acerca del conocimiento, la razón, el lenguaje y el método universal hasta la obra de Freire, quién hace del diálogo el elemento central de su “pedagogía del oprimido”.

El diálogo incluye a dos o más interlocutores, genera un clima de participación abierta, produce enunciados de duración variable (preguntas, respuestas, reorientaciones, construcciones), se guía por un espíritu de descubrimiento, por lo tanto el “tono” es exploratorio e interrogativo.

Burbules (1999) se refiere a la *relación dialógica* no como una forma comunicativa específica de preguntas y respuestas sino como un tipo de relación social que compromete a los participantes. Es una perspectiva que trae aparejada una manera diferente de concebir las relaciones dialógicas.

El encuentro dialógico compromete a los participantes en un proceso a la vez simbiótico y sinérgico. Los participantes de esta relación están atrapados, absorbidos, si bien, hasta cierto punto actúan de manera autónoma dentro de ella ya que piensan, eligen, expresan sus sentimientos e ideas, pero son “yoes relacionales”, no individuos separados. (Benhabib, 1987; Whitbeck, 1989).

3.2.3 Las preguntas en clase.

El interés principal de este trabajo se centra en *las preguntas* como uno de los elementos indispensable en el desarrollo del *diálogo pedagógico*.

Burbules (1999) en la obra mencionada, se refiere a las movidas del diálogo, al particular “juego” del diálogo que nos atrapa y “*en él son las acciones de nuestros interlocutores las que invitan a nuestras movidas y respuestas, las reglas que seguimos no hacen más que ofrecer a nuestras elecciones una guía y una orientación apenas insinuadas y el objetivo principal es que el juego continúe mientras sea placentero y significativo para todos los que intervienen en él*” (pp.126).

Algunas movidas típicas y secuencias de movidas que se dan en el diálogo son las *preguntas*, las *respuestas*, los *enunciados constructivos*, los *enunciados reorientadores* y los *enunciados reguladores*. En este trabajo se hace hincapié en las preguntas y las respuestas.

Las *preguntas* son un elemento esencial en el desarrollo de la relación pedagógica: pueden ayudar a reconocer las condiciones en las que se da el diálogo pedagógico tal como el estado de conocimiento de los alumnos acerca de un tema particular o pueden ayudar a iniciar un diálogo creando una pauta interactiva de habla.

Las *respuestas* son los enunciados que se producen luego de una pregunta, por ende los patrones de respuesta se pueden establecer haciendo un paralelo con los patrones de preguntas. Así podemos encontrar diversas formas de respuesta que van desde respuestas breves, directas, informativas, exposiciones de una manera de ver las cosas o de experiencias propias, intentos de satisfacer una indagación, hasta especulaciones. Pero también otra forma de respuesta puede ser otra pregunta.

Los *enunciados de construcción* y los de *reorientación* suceden enseguida a otras respuestas contractivas o reorientadoras. Los primeros tienden a llevar la conversación adelante por una línea particular de desarrollo; los segundos, buscan introducir un nuevo tema o reorientar la discusión.

Los *enunciados reguladores* se relacionan con la conservación de la calidad y el espíritu de la relación dialógica permitiendo que ésta siga adelante con fluidez, desempeñan un papel fundamental en el diálogo pedagógico.

Burbules (1999) cita a Gadamer (1982) quién señala que: (...) *“el preguntar es el núcleo del proceso dialógico... Conducir una conversación exige, primero, que sus interlocutores no hablen con propósitos dispares. De ahí que su estructura necesaria sea la pregunta y la respuesta”* (...) (pp 140)

Pero ¿qué es preguntar? Parafraseando a Gadamer (1982) (...) *“preguntar significa revelar, poner al descubierto... y “el arte de poner a prueba es el arte de preguntar”*. Quién posea el *“arte”* de preguntar es una persona capaz de impedir que la opinión dominante acalle las preguntas, en otras palabras, preguntar es el *“arte”* de ser capaz de seguir haciendo preguntas, es decir, el *“arte de pensar”* (...) (pp 140)

“Comprender que el que formula una pregunta, puede, a su vez, ser objeto de una pregunta, es la condición que ayuda a crear y a mantener una relación dialógica de respeto y de confianza mutuos”. Y en este punto Burbules (1999) hace referencia al *“método socrático”* en el que las preguntas son de tipo unilaterales, quién hace las preguntas es el maestro y quién recibe la enseñanza es el joven (En el Menón, Sócrates pregunta y el joven esclavo responde). Las preguntas de este tipo tienen como fin el hecho de guiar al estudiante por los sucesivos pasos de un razonamiento complejo.

La asimetría de una relación así planteada refuerza el distanciamiento entre el docente y el estudiante por posición y autoridad del primero, que a la larga, no beneficia la continuidad del diálogo. La expresión más rígida de esta manera de usar las preguntas se puede apreciar en el esquema IRE (Iniciación-Respuesta-Evaluación) que se respalda en los modelos de enseñanza directa (Cazden, 1986).

También hay algo de paternalismo y manipulación en el hecho de hacer las preguntas sólo para conducir al estudiante por un camino cuyo *“recorrido y destino”* ya tiene in mente el docente, pero no se revela. Dichas preguntas pueden emplearse de manera válida favoreciendo el descubrimiento de cosas,

a las que los estudiantes tal vez no llegarían solos de antemano, pero de por sí, esas preguntas no servirán para mantener una relación dialógica sostenida.

Las mismas preguntas pueden manifestarse en forma más atenuada cuando el docente traza una línea de indagación pero sin tener in mente un resultado definido de antemano. Dicho empleo de la interrogación pretende preservar la forma dialógica, así exige respuestas activas y creadoras de ambas partes, a su vez, genera que ambos interlocutores introduzcan temas, que hagan a su vez preguntas o modifiquen el curso de la indagación de manera impredecible.

En el libro mencionado, Burbules (1999) cita a Wade y Armbruster (1990) quienes indican que pueden beneficiar a los estudiantes preguntas que persigan los siguientes fines: fijar un propósito, guiar el proceso cognitivo, recuperar un conocimiento previo, centrar la atención, promover el seguimiento cognitivo.

Vale la pena detenerse en la atención que prestan a las preguntas los autores recién mencionados, por los beneficios que las mismas podrían otorgar a los alumnos. Si las preguntas persiguen propósitos tales como “promover la capacidad y disposición de los alumnos para ser ellos interrogadores cada vez más eficaces” podríamos hablar de resultados pedagógicos valiosos, pero esto generalmente se pasa por alto.

Gadamer (1982) distingue:

- **Preguntas “aparentes”**, que delimitan de manera artificial lo que puede ser una respuesta satisfactoria.
- **Preguntas “auténticas” o “abiertas”**. En este segundo caso la respuesta no está establecida, si bien la apertura no es ilimitada sino que está delimitada por el horizonte de la pregunta.

Por su parte, Sara Delamont (1984) presenta un esquema teórico muy interesante para comprender la “interacción en clase”, valiéndose de datos obtenidos a través de investigaciones sociológicas y psico-sociales. Allí se exponen los principios del interaccionismo simbólico en primer lugar, para luego examinar los recursos que tanto profesores como estudiantes pueden utilizar en el momento de la interacción en clase, sin descuidar la observación de sus actitudes, creencias y perspectivas para centrarse finalmente en la “*forma en que los participantes negocian un mundo compartido...*”, es decir, cuáles son las estrategias que adoptan tanto profesores como estudiantes en el proceso de la interacción en clase. Al respecto dice Delamont:

(...) “Preguntar esperando una respuesta correcta, comprobar e interrogar se consideran groserías en la vida diaria, pero son el elementos principal de la vida de la clase” (...) (pp. 148)

Las preguntas que se hacen para comprobar algo “yacen” en la relación entre profesor y la base del conocimiento, más si se considera que el conocimiento es posesión exclusiva del profesor, ya que éste tiene el deber de controlar las versiones de ese conocimiento que adquieren los estudiantes. Las cosas luego

pueden llegar a cambiar, una vez que el conocimiento se localice en otro sitio: así puede cambiar la naturaleza de las preguntas del profesor.

Burbules (1999) amplía el espectro de preguntas posibles, describiendo así una suerte de tipología:

- **Preguntas de indagación**, ligadas al método científico.
- **Preguntas diagnósticas**, iniciales.
- **Preguntas directas y simples.**
- **Preguntas unilaterales y forzadas.**
- **Preguntas críticas.**

Según la clasificación establecida para el estudio de este tema, realizado por Anijovich, R. y Mora, S. (2009) y de acuerdo con el nivel de pensamiento que intentan estimular, se pueden distinguir preguntas de distinto tipo:

- **Preguntas sencillas, de organización de la clase**, que requieren respuestas breves, únicas, información precisa. Promueven respuestas simples.
- **Preguntas sencillas, orientadas al contenido disciplinar**, también requieren respuestas breves, únicas, información precisa pero con respecto al contenido de la disciplina en cuestión. También promueven respuestas simples.
- **Preguntas de mediana complejidad: de comprensión**, se proponen estimular el procesamiento de la información. Se usan para indagar con cierto grado de profundidad. El alumno necesita pensar, relacionar datos, clasificar, comparar, para elaborar su respuesta.
- **Preguntas complejas o de orden cognitivo superior.** Demandan respuestas que exigen interpretar, predecir, evaluar críticamente.
- **Preguntas metacognitivas:** Se proponen ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su modo de aprender y de pensar. Demandan que los estudiantes analicen y revisen cómo estudian, cómo interpretan y resuelven sus tareas, qué dificultades encuentran, cuáles son sus fortalezas, qué ayuda necesitan.

También podemos encontrar una clasificación de preguntas, según su forma, siguiendo el planteo de Anijovich y Mora (2009):

- **Preguntas cerradas:** útiles para verificar un acuerdo, o se las emplea como recursos retóricos en el devenir de una conversación.
- **Preguntas abiertas:** son las que contribuyen a que los estudiantes aprendan a pensar.

A lo largo de este trabajo, se desarrollará el tema de las preguntas, en relación con el contenido, con las estrategias de enseñanza, con el rol del estudiante y el rol del profesor.

3.2.4 Clasificación elegida

De las tipologías presentadas, se ha escogido la clasificación establecida para el estudio de este tema realizado por Anijovich, R. y Mora, S. (2009).

Se ha trabajado con la clasificación de preguntas según su forma, es decir preguntas cerradas o abiertas, y de acuerdo con el nivel de pensamiento que el uso de las preguntas intenta estimular, según el tipo de procesamiento cognitivo, es decir, preguntas sencillas, de mediana complejidad, complejas y metacognitivas.

De las observaciones de clase realizadas durante el trabajo de campo, surge además una nueva categoría de pregunta, anclada en la observación de un tipo especial de pregunta que resulta un reaseguro para el docente. Podemos denominarlas “**preguntas de autoconfirmación**” y que actúan muchas veces como “muletillas” del lenguaje. Son aquellas que tranquilizan al docente, que le proveen un reaseguro acerca de lo que está diciendo, no son preguntas de comprensión, sino de “**emocionalidad**”.

También surge otra categoría de preguntas, que llamaremos “**sugeridas**”, porque sugieren de antemano la respuesta que el docente espera que los alumnos brinden, en muchos casos adelantando la respuesta u ofreciendo palabras que sugieren abiertamente la respuesta.

Cabe resaltar la clasificación de las respuestas de los alumnos citada anteriormente, retomando la teorización de Burbules (1999), que se ha considerado para esta investigación, a saber:

- respuestas breves,
- directas,
- informativas,
- exposiciones de una manera de ver las cosas,
- experiencias propias,
- intentos de satisfacer una indagación,
- especulaciones,
- otra pregunta.

4. Consideraciones metodológicas

Se suele hablar de la investigación como un proceso, como una serie continua de operaciones que no se separan por límites extremadamente rígidos. El desarrollo de dicho proceso exige prever, anticipar los desarrollos posteriores, pero también ir revisando lo ya cumplido, y si es necesario, modificarlo.

Se reconocen así varias etapas, que se presentan siguiendo determinada secuencia, sin embargo se sabe que este orden debe ser flexible y que el cumplimiento del plan de trabajo requiere avances y retrocesos.

Dichos avances y retrocesos han permitido hasta aquí, reformular el problema de investigación acotando el campo a estudiar pero a la vez ampliando la perspectiva desde dónde se lo mira, afinar las definiciones de algunos conceptos, realizar una planificación inicial tentativa de todos los componentes del diseño:

(...) “la delimitación del tema influye en cierto modo en el universo a elegir, y ambos en los procedimientos de recolección de datos; las hipótesis determinan los conceptos a emplear y la operacionalización de éstos nos dice cuales son las tareas concretas de recolección de datos. Todos estos eslabones de la cadena prefiguran el análisis, etapa en la que nos proponemos justificar o rechazar la hipótesis o conjetura inicial, que a su vez no es sino respuesta a la pregunta que nos planteo el problema de investigación” (...) (Gibaja, R. “El diseño y las etapas de investigación”, Documento de Cátedra, Investigación y Estadística Educacional I, FFyL, UBA, 1994).

Resulta de gran importancia, antes de comenzar la recolección de los datos, preguntar a qué clase de análisis los someteremos. Sin un plan de análisis previo a la selección de los casos, se podría descubrir que falta información en el momento del análisis.

La metodología es recoger datos (técnicas de recolección) a través del registro etnográfico/descripción densa, para luego analizarlos (técnicas de análisis). Con tales fines se utilizará la hermenéutica como recurso metodológico.

En cuanto a técnicas de recolección de datos se han utilizado las siguientes de acuerdo a las fases de esta investigación:

- 1) Fase exploratoria: Entrevistas a docentes universitarios (previas a la observación de sus clases)
- 2) Fase de profundización I (Observaciones áulicas): observación de una o dos clases sobre el mismo tema a lo largo de un cuatrimestre.
- 3) Fase de profundización II (Entrevistas a los mismos docentes) posteriores a la observación de sus clases.

La idea de trabajar con dos entrevistas a cada docente, una previa a la observación y la otra posterior, está vinculada a la posibilidad de recuperar aquellos elementos que puedan aparecer luego de la observación y que pudieron no haberse indagado en la entrevista inicial.

En cuanto a técnicas de análisis, el mismo se fue haciendo en paralelo a la observación, con la idea de ir avanzando en el campo a medida que se iba analizando.

Al analizar las interacciones se buscaron debieron buscar los “patrones de interacción” en el ámbito de la clase. Luego las diferencias con las interacciones de los docentes “fuera de la clase”.

El trabajo consistió en ir ampliando la base empírica, puliendo los supuestos o categorías de análisis hasta que llegó un momento en el que se vio saturada la información.

4.1 Planteamiento epistemológico

El paradigma interpretativo establece que entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento hay una identidad esencial: ambos son sujetos. Las ciencias de la cultura se ocupan de conocer la conducta del hombre y sus productos, los que son engendrados por los propios hombres. Éstas son ciencias en sentido estricto, ya que hacen observaciones sistemáticas y metódicas y fundamentan sus observaciones mediante la investigación empírica.

En este sentido, la Sociología de Weber, es la “ciencia que intenta comprender la acción social, interpretándola y explicándola en su desarrollo y efectos”, constituyéndose así la acción social como su objeto de estudio. El objeto de conocimiento es otro sujeto y por lo tanto hay una identidad esencial entre el sujeto que conoce y el sujeto que esta siendo conocido. Weber explica que el hombre que conoce al hombre parte del método de la comprensión o “verstehen”. La Sociología weberiana se constituye así en una Sociología Comprensiva.

El método de la comprensión o interpretativo (verstehen) supone que cuando se observa a otro ser humano se lo captará en forma inmediata, sin necesitar otro tipo de desarrollo intelectual para captar a ese otro y comprender su conducta: sólo basta con “ser humano”. Dicha captación inmediata es posible porque ese otro es un ser humano con quien compartimos significados culturalmente definidos. La captación inmediata es el punto de partida sobre el que se asienta toda construcción metodológica, ello implica que siempre estamos comprendiendo significados que están culturalmente definidos.

Dicho método supone tres pasos: comprender, interpretar y explicar. En primera medida, comprender el significado o sentido de la conducta estudiada, que se hace en forma inmediata. En segundo lugar, interpretar la conexión de sentido, hacer un análisis, es decir, descubrir cómo esa conducta se vincula con el contexto situacional que nos permite descubrir el sentido, lo que se encuentra en forma mediata. Como los motivos varían en cada caso, se debe tratar de determinar cuál es el motivo que el individuo le ha asignado a esa acción, tratando de establecer el significado de esa acción que puede ser consciente o inconsciente para el actor, pero que el observador debe descubrir

a partir del análisis. Por último, explicar la conexión causal, lo que implica encontrar la causa que generó dicha conducta: para Weber la explicación es causal y se expresa a través de la formulación de leyes sociológicas que expresan la probabilidad de que ciertos fenómenos ocurran.

Además, parece pertinente considerar la teorización de Anthony Giddens (2004) acerca de la hermenéutica y la doble hermenéutica dada la estrecha vinculación que puede establecerse con el método weberiano.

Desde el punto de vista de J.P. Astolfi (1993), se trata en este caso de una investigación de significación o interpretativa, centrada en tratar de “comprender” el tema de investigación. El trabajo se enmarca en el campo del paradigma hermenéutico, organizado en torno al sentido, para las investigaciones en didáctica.

Se busca analizar así, situaciones didácticas en la singularidad compleja de cada una y en la variedad de sus niveles de interpretación. Este tipo de investigaciones apunta a la construcción de sentido. Se espera de ella una tesis construida acompañada por los ejemplos sobre los que funcionó. Se habla de un sentido por construir, como resultado previsible de investigación, tratando de evitar la aplicación demasiado mecánica de un marco interpretativo.

4.2 Planteamiento metodológico

Este trabajo se inscribe en una perspectiva cualitativa, tratándose de un proceso inductivo, que intentará basarse en los datos recogidos: emergencia de la teoría a partir del trabajo de campo, si bien aparece un marco teórico previo con el cuál ir a “mirar”.

La metodología es recoger datos (técnicas de recolección) a través del registro etnográfico/descripción densa, para luego analizarlos (técnicas de análisis). Con tales fines se utilizará la hermenéutica como recurso metodológico, tratando de confrontar, poner en situación de análisis los datos que arrojen las observaciones y las entrevistas con los docentes.

Se estudiarán, a modo de “descripción densa”, varios casos, es decir, se trabajará con varios docentes. La idea es ir alcanzando grados progresivos de análisis, con un enfoque de tipo recursivo: la recolección de los datos terminará cuando ciertos datos se mantengan constantes.

Si bien el acercamiento al campo se produce con algunas reflexiones previas, un problema planteado y supuestos, se espera también que de la observación intensiva durante períodos prolongados de tiempo (un cuatrimestre en este caso) en contacto con el fenómeno a estudiar surjan categorías de análisis, que se podrán ir clarificando y refinando.

Así se intentarán establecer categorías con las cuales iniciar el análisis: proceso en el que se podrán construir y depurar las mismas, que mostrarán el

significado de los datos, en función del contexto en el que se producen y desde el punto de vista del observador.

(...) “Desde esta perspectiva, la validez de la información y de su interpretación no se hace residir en la representatividad de los casos estudiados sino en el carácter del trabajo de observación y análisis, es decir, en el intento de comprender cada circunstancia de aprendizaje en su contexto y cada influencia exterior en la forma particular en que es recibida y adoptada” (...) (Gibaja, R. 1987).

(...) “en las etapas posteriores del análisis el investigador debería poder llegar a lo que Clifford Geertz ha llamado descripción densa, terminología con la que se intenta rescatar el carácter interpretativo, detallado y en profundidad de la versión antropológica de una circunstancia particular” (...) (Gibaja, R. 1987).

La descripción densa busca presentar el fenómeno en toda la riqueza de sus detalles e implicaciones, abarcando sus relaciones contextuales y sus significados.

Por su parte, Luis Villar Angulo, en la obra de Delamont (1984), escribe sobre algunas consideraciones metodológicas vinculadas a los sistemas de observación de la interacción didáctica, que también resulta interesante considerar.

4.3 Tipo de diseño

El diseño de investigación es el armazón, lógico y conceptual, preparado para dar respuesta a un problema y que comprende los procedimientos de recolección y análisis de datos. Se trata en este caso, de un estudio Descriptivo/Explicativo, según sus objetivos básicos.

Descriptivo porque se propone describir una situación, las interacciones discursivas en el aula universitaria, la situación interactiva que se genera a través del uso de la interrogación por parte de los profesores.

Explicativo porque buscar relacionar los fenómenos a estudiar: explicar las relaciones existentes entre el uso que hacen los docentes de la interrogación en clase y sus concepciones acerca del contenido a enseñar y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

(...) “Hoy se aceptan ciertas formas de descripción, un modo especial de los enfoques etnográficos y hermenéuticos, como un estilo de investigación con iguales derechos que los otros diseños” (...) (Gibaja, R., 1994).

4.4 Técnicas de recolección de datos

Secuencia:

1) Fase exploratoria: Entrevistas a docentes universitarios (previas a la observación de sus clases). Se realizó una entrevista inicial, en profundidad, a cada docente seleccionado. La finalidad de esta etapa fue identificar con mayor precisión las áreas de investigación para ajustar el dispositivo de indagación de la segunda etapa. Las entrevistas fueron registradas manualmente y grabadas. Para las realización de las mismas se tuvieron en cuenta los procedimientos de los que se vale la entrevista antropológica para garantizar la significatividad y confiabilidad de la información obtenida:

- a) atención flotante del investigador (modo de escuchar que consiste en no privilegiar de antemano ningún punto del discurso),
- b) asociación libre del informante y
- c) categorización diferida del investigador (se concreta en la formulación de preguntas abiertas que se van encadenando sobre el discurso del informante hasta configurar un sustrato básico, el marco interpretativo del actor).

2) Fase de profundización I (Observaciones áulicas): observación de una o dos clases sobre el mismo tema, a lo largo de un cuatrimestre. Para la observación no se utilizaron protocolos de observación formalizados ni se ajustaron a categorías estrictamente delimitadas, pero sí se partió de ideas claras acerca de la situación a observar, intentando registrar de la forma más detallada posible todo lo que acontecía en el aula, especialmente los intercambios verbales a través del uso que hace el docente de la interrogación.

(...) “Se prevé observar sistemática y controladamente algunas de las actividades que se realicen en el aula. Ello puede ofrecernos lo real en su complejidad, a condición de estar atentos a nuestros marcos explicativos para reconocer que el de los informantes es un universo diferente al nuestro; por lo tanto el conocimiento que obtendremos no será una captación inmediata de lo real, sino una elaboración teórico-empírica en el seno de las relaciones con nuestros informantes” (...)(Guber, R., 1991).

3) Fase de profundización II (Entrevistas a los mismos docentes) posteriores a la observación de sus clases. La idea de trabajar con dos entrevistas a cada docente, una previa a la observación y la otra posterior, está vinculada a la posibilidad de recuperar aquellos elementos que puedan aparecer luego de la observación y que pudieron no haberse indagado en la entrevista inicial.

Los datos obtenidos a través de las observaciones de las clases lograron complementar ampliamente los datos obtenidos en las entrevistas iniciales y a la vez servir como guía para la entrevista final con cada docente.

Las entrevistas fueron semiestructuradas sobre la base de un conjunto de áreas de investigación a definir en función de los interrogantes del estudio.

Se intentó trabajar con profesores expertos y que trabajaran con preguntas en clase, a los efectos de recoger datos empíricos más provechosos para los fines de la investigación.

Se realizaron observaciones de clases para ver qué hacen los docentes en la interacción. Entrevistas iniciales, de conocimiento, para ver qué piensan los docentes: conocer las concepciones de los docentes con respecto al uso de la interrogación, las concepciones que tienen acerca de la interrogación como herramienta didáctica. En las mismas se formularon preguntas vinculadas al uso de la interrogación en clase y al valor de la interrogación en clase. Por último, las entrevistas finales con cada docente sirvieron para recuperar aquellos elementos que pudieron no haberse indagado en la entrevista inicial o no haber resultado claros en las observaciones de clase.

4.5 Tipo de análisis realizado con el material recogido

Para ordenar los resultados se sistematizaron los datos recogidos, considerando en primer lugar que lo que se ha encontrado es información sobre el tema investigado y no sobre cada uno de los entrevistados. Detrás de cada entrevista y de cada observación hay datos, más que personas. Para analizar así los datos obtenidos, se ha pensado en el *método comparativo constante* de Glaser y Strauss.

(...) “Esta estrategia de análisis combina la codificación de categorías inductivas con un proceso simultáneo de comparación de todas las incidencias sociales observadas. A medida que se registran y clasifican los fenómenos sociales se los compara en las distintas categorías en que han sido integrados. Así, el descubrimiento de relaciones o generación de hipótesis comienza con el análisis de las observaciones iniciales, es perfeccionado continuamente en el curso de los procesos de recogida y análisis de datos y retroalimenta la codificación de las categorías” (...) (Goetz y Le Compte, 1988).

El análisis se fue haciendo a medida que se iba observando, material que a su vez sirvió para ir re-direccionando la observación. La idea era ir avanzando en el campo a medida que se iba analizando.

Al analizar las interacciones se debieron buscar los “patrones de interacción” en el ámbito de la clase. Luego debieron buscarse las diferencias, por ejemplo con las interacciones de los docentes “fuera de la clase”.

El trabajo consistió en ir ampliando la base empírica, puliendo los supuestos o categorías de análisis hasta que llegó un momento en el que se vio saturada la información.

4.6 Metodología de análisis de cada clase

- 1) Para el análisis se estableció una fragmentación de las clases. Así, cada clase se dividió en cuatro momentos:
 - **Presentación**
 - **Introducción**
 - **Desarrollo de la clase**
 - **Cierre**
- 2) Se procedió a contabilizar las preguntas que realizó cada docente en cada momento de la clase valiéndose del apoyo tecnológico que ofrece el programa ATLAS-TI.
- 3) Se procedió a contabilizar **preguntas abiertas** y las **preguntas cerradas**, según la clasificación establecida para el estudio de este tema realizado por Anijovich, R. y Mora, S. (2009).
- 4) Se clasificaron las **preguntas abiertas** de acuerdo con la tipología seleccionada, presentada más arriba. También se incluyen preguntas que formularon los estudiantes.
- 5) Se realizó el análisis correspondiente y síntesis de cada clase.

En relación al “**clima de la clase**”, el análisis de la interacción se plantea ahora en tres dimensiones:

- **Participación de los estudiantes.**
- **Disposiciones del docente (gestos, tonos de voz).**
- **Uso de “apoyos” para la enseñanza (recursos).**

5. Análisis del trabajo de campo

5.1 Análisis de las clases

Se ofrece a continuación un cuadro sintetizador a fin de contextualizar cada clase.

<i>Profesor</i>	<i>Universidad</i>	<i>Carrera</i>	<i>Materia</i>	<i>Curso</i>	<i>Duración de la clase</i>	<i>Cuatrimestre</i>
<i>CD Clase 1</i>	<i>Pública</i>	<i>Sociología</i>	<i>Sociología General</i>	<i>1º año</i>	<i>2 horas</i>	<i>1º - 2011</i>
<i>AC Clase 2</i>	<i>Pública</i>	<i>Sociología</i>	<i>Sociología General</i>	<i>1º año</i>	<i>2 horas</i>	<i>1º - 2011</i>
<i>MAF Clase 3</i>	<i>Pública</i>	<i>Sociología</i>	<i>Sociología General</i>	<i>1º año</i>	<i>2 horas</i>	<i>1º - 2011</i>
<i>VJ Clase 4</i>	<i>Pública</i>	<i>Sociología</i>	<i>Sociología General</i>	<i>1º año</i>	<i>2 horas</i>	<i>1º - 2011</i>
<i>ACM Clase 5</i>	<i>Privada</i>	<i>Ciencias Políticas</i>	<i>Historia Argentina II</i>	<i>2º año</i>	<i>4 horas (con recreo intermedio)</i>	<i>2º - 2011</i>
<i>MES Clase 6</i>	<i>Privada</i>	<i>Ciencias Políticas</i>	<i>Historia Argentina II</i>	<i>2º año</i>	<i>4 horas (con recreo intermedio)</i>	<i>2º - 2011</i>
<i>MP Clase 7</i>	<i>Privada</i>	<i>Ciencias Políticas</i>	<i>Historia de las Ideas Políticas</i>	<i>1º año</i>	<i>2 horas</i>	<i>1º - 2012</i>
<i>IL Clase 8</i>	<i>Privada</i>	<i>Ciencias Políticas</i>	<i>Historia Argentina II</i>	<i>2º año</i>	<i>2 horas</i>	<i>2º - 2011</i>

Según la fragmentación establecida para el análisis, cada clase se dividió en cuatro momentos: **Presentación, Introducción, Desarrollo y Cierre.**

Cabe destacar que el título que encabeza el análisis de cada clase se ha pensado a modo de síntesis de lo acontecido en cada una de ellas y los resultados obtenidos en base a las observaciones.

A continuación, se presenta el análisis de cada clase:

CLASE 1 – Profesora CD

“Las preguntas de mediana complejidad: la comprensión de los estudiantes y la retórica del docente como modo de interacción didáctica”

Si afirmamos que la interacción siempre es social, debemos considerar que es decisiva en el proceso de construcción de sentido, el docente se presenta entonces como un actor que construye sentidos en interacción con otros actores, sus alumnos. En esta clase, dicha construcción se va logrando paulatinamente: desde una presentación de contenidos de la unidad temática que trabajará con sus alumnos, donde prima el discurso de la profesora, hasta

las interacciones discursivas que se van construyendo con los alumnos en base al uso de la interrogación por parte de la docente.

Se observan en un primer momento, que hemos llamado **Presentación**, preguntas iniciales, **cerradas**, dirigidas a la observadora, que generan sólo interacción entre ellas, cuando la clase se encuentra aún en pre-tarea; los alumnos no están conectados aún con los contenidos de la materia ni con la presencia de la profesora y la observadora en el aula.

En el segundo momento, que llamamos **Introducción**, no se observan preguntas. La interacción entre la docente y sus alumnos se ve mediatizada por el contenido de la clase, a través del discurso unidireccional de la primera y la aceptación pasiva de los alumnos, quiénes escuchan y escriben en sus cuadernos.

Es en el tercer momento, que llamamos **Desarrollo de la clase**, donde la interacción comienza a estructurarse en torno a las interrogaciones de la profesora. Con la pregunta “¿Cuál es el problema principal al que nos enfrentamos?”, abre el juego de la interacción didáctica propiamente dicha; pregunta ésta que parece estar dirigida a sus alumnos pero que en realidad aparece como **pregunta cerrada**, usada como recurso retórico para embellecer la expresión de los conceptos, para avanzar con una breve explicación acerca del saber sociológico. Rápidamente encontramos **preguntas de mediana complejidad, de comprensión**, dirigidas a los alumnos; preguntas que se proponen estimular el procesamiento de la información (por ej. “¿Qué dice el sociólogo en particular?”, “¿Qué tiene de original la mirada del sociólogo?”...). Durante el desarrollo de la clase se han contabilizado treinta y dos (32) preguntas de este tipo.

Dichas preguntas promueven respuestas de los estudiantes; para elaborar sus respuestas los estudiantes deben relacionar datos y comparar. En este caso revisar y comparar las diferencias entre el saber sociológico y el saber del “sentido común”.

Las **preguntas sencillas, de organización de la clase**, tanto como las **preguntas sencillas dirigidas al contenido disciplinar**, generan respuestas breves, únicas, información precisa por parte de los estudiantes. Son las del segundo tipo las que predominan (por ej. ¿Cuál va a ser el objeto de estudio de la Sociología...? ¿Con qué otras ciencias está discutiendo Durkheim...?) Se han contabilizado nueve (9) **preguntas sencillas**: dos (2) **de organización de la clase** y siete (7) **que apuntan al contenido disciplinar**.

Las **preguntas complejas o de orden cognitivo superior** aparecen promediando la clase y luego finalizando la misma, buscando respuestas que exigen interpretación, predicción y/o evaluación crítica por parte de los estudiantes. La interacción que se genera entre docente y estudiantes da lugar a la posibilidad de generar este tipo de preguntas, por ej. ¿Algún argumento que les parezca salido de la lectura del capítulo de Durkheim que haya quedado sin desarrollar, que a ustedes les plantea alguna dificultad? O bien, ¿Qué significa este

aspecto coercitivo de los hechos sociales, esa imposición? ¿A ustedes les parece que todo el tiempo les están imponiendo qué decir, qué pensar, qué hacer?

Se han contabilizado 9 (nueve) preguntas de este tipo por la mitad de la clase y 2 (dos) en el momento del **Cierre**.

Además, encontramos un tipo especial de preguntas, que llamamos **de autoconfirmación**, preguntas que aparecen como “tranquilizadoras” para el docente. Son un reaseguro sobre su propio discurso y parecen servir al docente para verificar si los estudiantes entendieron, para verificar si los estudiantes ya saben “algo” de lo que se está enseñando en la clase, para chequear lo que los alumnos ya vieron o ya saben, pero además para reafirmar su propio discurso. No son preguntas de comprensión, sino de “emocionalidad” (por ej. “¿Ustedes estuvieron viendo algo de esto en el teórico?” ¿Sí?). Aquí ese ¿Sí? aparece como pregunta de autoconfirmación, como un reaseguro de lo dicho anteriormente, en este caso un reaseguro sobre la pregunta realizada por la docente. Se han contabilizado seis (6) preguntas de este tipo.

Se observa también otro tipo especial de pregunta, que llamamos **sugerida**, y que se ha detallado más arriba, que se da cuando los estudiantes intentan responder a la pregunta, pero ésta resulta “sugestiva”, los estudiantes tratan de responder al profesor sin recurrir a su propia reflexión porque es el docente el que “sugiere” de antemano la respuesta que los mismos deben dar (por ej. ¿Qué surgía de interesante en el teórico respecto de esta relación?”, ¿Qué les parecía de llamativo, importante de pensar?”) La docente está sugiriendo en ambos casos que “algo” debía haber surgido de interesante en el teórico respecto de la relación entre sociología y sentido común y que “algo” debía aparecer como “llamativo” e “importante de pensar”. Se observan sólo 3 (tres) preguntas de este tipo.

En cuanto a las **preguntas de los alumnos**, también se observan **preguntas de autoconfirmación**, de reaseguro para los estudiantes, que generan en la profesora respuestas precisas y breves, por ej.: Nadie te obliga a ir a la facultad, pero vos terminaste el secundario, y ya en tercero tu viejo te dice “¿Qué vas a estudiar?”. Peor si le decís Sociología, “¿y eso qué es?”

Pero también, en el **Desarrollo de la clase** se observan **preguntas de estudiantes como respuestas** a las preguntas de la profesora, por ejemplo ante la pregunta de la profesora ¿Qué le preocupaba a Comte? un estudiante responde con otra pregunta: ¿Entender la dinámica social?

Al detenernos en las respuestas de los estudiantes, vemos que frente a las **preguntas sencillas** por parte de la profesora, las **respuestas son breves y directas**. Pero frente a las **preguntas de comprensión** o de **orden cognitivo superior** las respuestas varían entre **informativas, exposiciones de una manera de ver las cosas** o **relatos de experiencias propias**.

No se observan en esta clase **preguntas metacognitivas**, las que se proponen ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su modo de aprender y de pensar y cuyas respuestas son exposiciones acerca de una manera de ver las cosas, los estudiantes analizan cómo interpretan y resuelven sus tareas,

que dificultades se les presentan en la comprensión e interpretación de textos, qué ayudas necesitan.

Si consideramos además, que enseñar es utilizar una “tecnología”, según Tardif (2004), la pedagogía constituye la dimensión instrumental de la enseñanza, tomando así a la enseñanza como una práctica concreta, situada en un **ambiente de trabajo** que consiste en coordinar distintos medios para producir ciertos resultados educativos: socializar e instruir a los estudiantes en interacción con los docentes, en un contexto determinado, considerando determinados objetivos y resultados. Tomando estas consideraciones y en relación al “**clima de la clase**”, el análisis de la interacción se plantea ahora en tres dimensiones:

- **Participación de los estudiantes:** Rápidamente entran en tarea. Se animan a preguntar. Responden en función de lo que la profesora les pregunta, siendo siempre los mismos alumnos los que participan.
- **Disposiciones del docente (gestos, tonos de voz):** La profesora apela a la retórica como modalidad de interacción en gran parte de la clase. Se observan pocos gestos, su tono de voz es cordial y agradable e invita a sus alumnos a participar.
- **Uso de “apoyos” para la enseñanza (recursos):** En esta clase la profesora hace uso del pizarrón; es clara y ordenada al escribir en él mientras explica el contenido de la clase. Ofrece a los alumnos el uso de organizadores gráficos que pueden servir como técnicas de estudio cuando realiza en el pizarrón un esquema del contenido de la clase.

CLASE 2 – Profesora AC

“La voz cautivante y el modo de interacción solemne y distante”

En esta clase, es en el segundo momento, que llamamos **Introducción**, donde la profesora enfatiza su relato sobre los temas de la nueva unidad de contenidos que tendrá a su cargo. Con tono de voz cautivante y la pasión que demuestra al enseñar va “atrapando” al auditorio, de manera tal que casi todos los estudiantes permanecen en silencio, dispuestos a escuchar y tomar notas.

Asimismo, la solemnidad con la que transmite los contenidos pareciera presentarse como un modo de interacción didáctica que denota distancia con el alumnado, ubicándose ella en un lugar de saber-poder que se mantiene a lo largo de toda la clase. Dicha situación se ha corroborado en la entrevista posterior a la observación de clase, donde la profesora reconoce utilizar esta modalidad de interacción para delimitar el rol del docente y mantener la relación asimétrica necesaria entre docentes y estudiantes.

Modalidad de interacción elegida intencionalmente por la profesora, pensada en la fase previa a la interacción didáctica, en la fase de planificación de la enseñanza que llamamos fase preactiva, según Jackson (1975). Cuando el profesor planifica, como afirma Pérez Gómez (1984), cuando prevé lo que va a realizar, con tiempo y recursos necesarios, sin la presencia de los estudiantes y sin la urgencia de tomar decisiones en la acción. Es el momento en el que tiene la oportunidad de realizar un proceso reflexivo en el que puede articular teoría y

práctica, momento en el que ponen en juego sus concepciones previas acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el contenido a enseñar.

La única pregunta que aparece hasta acá es la de un alumno, **pregunta sencilla**, que requiere una respuesta concreta por parte de la docente acerca de las diferentes perspectivas analíticas sobre la problemática del poder. Luego de esta intervención por parte del estudiante, la profesora continúa con el mismo movimiento que hasta acá le va imprimiendo a la clase.

Es en el tercer momento, que llamamos **Desarrollo de la clase**, y luego de una extensa exposición por parte de la docente, donde la interacción comienza a estructurarse en torno a las preguntas. Con el interrogante ¿Por qué una persona actúa como actúa, cuáles son los motivos que orientan su acción?, la profesora comienza un intercambio verbal más fluido con sus estudiantes. Se presenta aquí esta **pregunta de mediana complejidad, de comprensión**, que busca estimular el procesamiento de la información que los estudiantes manejan. A partir de entonces se abre un espacio en el que la clase se encuentra plenamente en tarea, usando como recurso didáctico especialmente este tipo de preguntas. Por ej. ... *“Bueno, entonces dijimos: poder, saber, un beneficio, ¿un beneficio de qué tipo?”*

Se han contabilizado 21 (veintiuna) **preguntas de comprensión** que a su vez se van intercalando con **preguntas de autoconfirmación**, por ej. *Ustedes deben haber leído algo de esto alguna vez en el CBC ¿o me equivoco? ¿Si, no?* y con **preguntas sencillas que apuntan al contenido disciplinar**, por ej. ¿Alguien escuchó o leyó algo antes de esta clase, del teórico de Miguel?

Dicha situación va generando algunas **preguntas de los estudiantes** como respuestas a las preguntas del docente, por ej. ¿No son los tres tipos de dominación? Creo que es racional – legal, el carismático y el último me olvidé... Frente a esta duda, termina la respuesta un compañero: *“El tradicional...”* La profesora asiente, asegurando que sus estudiantes están en lo cierto y continúa la clase con esta dinámica.

Luego van apareciendo algunas preguntas de mayor complejidad formuladas por la docente, **preguntas de orden cognitivo superior**, que apuntan a la interpretación del estudiante, por ej. ¿Y para qué le sirve a él (a Weber), qué les parece? Aquí los estudiantes se ven exigidos a dar un tipo de respuesta más compleja, que exige fundamentación de sus propias ideas y a la vez una interpretación de las ideas del autor que están estudiando. Dichas preguntas exigen a los estudiantes dar una exposición de una manera posible de ver las cosas en relación con los contenidos que están trabajando.

Se han contabilizado en el **Desarrollo de la clase** 19 (diecinueve) **preguntas de mediana complejidad, de comprensión**; 3 (tres) **preguntas de autoconfirmación**; 7 (siete) **preguntas sencillas orientadas al contenido disciplinar** y 10 (diez) **preguntas de orden cognitivo superior**. Además aparecen 4 (cuatro) **preguntas de los estudiantes**.

En un momento en el que la clase se encuentra en tarea y la interacción didáctica se observa “a pleno”, la profesora usa como recurso retórico

preguntas que, si fueran dirigidas a los estudiantes actuarían como **preguntas de orden cognitivo superior**, pero son preguntas a las que ella misma responde, transformándose éstas en preguntas retóricas, a saber. ...¿ por qué se actúa como se actúa, cuáles son los motivos que alientan la manera de actuar de los grupos sociales, y, complicando un poquito más la mirada, cuáles son los motivos por los cuáles un determinado orden social tiene sentido, de estar incluidos en ese orden social?

La interacción continúa con la participación de varios estudiantes, que participan de a uno por vez, y luego sobreviene otra exposición de la profesora sobre los tipos de acción y de dominación de Weber.

Casi llegando al final de la clase, se observan algunas **preguntas sugeridas**, como: “*Un aparato burocrático que ¿qué es lo que hace?*”, pregunta que sugiere de antemano a los estudiantes que un aparato burocrático efectivamente “hace” algo. Dentro de este tipo de preguntas sugeridas, como se observa en este caso, aparece un subtipo de preguntas, que podemos llamar **preguntas incompletas**, que se asemejan a una “adivinanza” y que crean una nueva categoría de análisis. Son **preguntas incompletas** en su formulación, a saber:... “la dominación basada ¿en qué? (silba) La dominación... ¿cómo?”

No se observan en esta clase **preguntas metacognitivas**, las que se proponen ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su modo de aprender y de pensar y cuyas respuestas son exposiciones acerca de una manera de ver las cosas.

La modalidad de *interacción* que se genera en esta clase responde, por momentos, al esquema conocido como modelo IRE (interrogación-respuesta-evaluación): pregunta del docente - respuesta del alumno - aprobación del docente. Sin embargo, en otros momentos de la clase, se observa un modo de interacción que muestra el siguiente esquema: pregunta del profesor - pregunta del alumno (como respuesta) - pregunta del profesor (como respuesta).

Desde una perspectiva psico-sociológica, se observa que en el aula de la profesora AC los roles del profesor y del estudiante en la clase están bien definidos de antemano. En este caso, así como en otros, la profesora inicia su clase “solicitando” y los estudiantes “responden”, luego la docente aprueba o no, siendo ésta la modalidad de interacción que más se observa. La mayor parte de estas “solicitudes” se dan en forma de “preguntas”.

En cuanto al “**clima de la clase**”, el análisis de la interacción se plantea en tres dimensiones:

- **Participación de los estudiantes:** Adecuada en función de las preguntas que la docente realiza.
- **Disposiciones del docente (gestos, tonos de voz):** Cautivante tono de voz; solemnidad usada como estrategia escénica para que los estudiantes se ordenen y se “ubiquen” en su lugar y que utiliza para tomar distancia con respecto a los estudiantes. Se presenta como una docente exigente y enérgica por momentos (situación corroborada con la docente en la entrevista post observación de clase). La distancia

mencionada se observa también desde lo espacial, no se mueve del escritorio, salvo para escribir en el pizarrón. Se observa escasa gestualidad.

- **Uso de “apoyos” para la enseñanza (recursos):** Hace uso del pizarrón; clara y ordenada al escribir en él mientras explica el contenido de la clase. Ofrece a los estudiantes el uso de organizadores gráficos que sirven como técnicas de estudio cuando realiza en el pizarrón un esquema de contenido de la clase y un cuadro comparativo de autores.

CLASE 3 - Profesor MAF

“Las preguntas sugeridas y la retórica como modalidad de interacción”

Para analizar la clase del profesor MAF, vale tomar en consideración algunos conceptos de S. Sarason (2002) quien en su libro *“La enseñanza como arte de representación”* destaca que hay profesores universitarios que son aclamados por sus alumnos por el modo como representan ese rol, pero sin desconocer que en las clases numerosas el grueso de los alumnos dista muchas veces de estar atentos, situación que se observa por momentos esta clase.

Muchos docentes son simpáticos y agradables, transmiten pasión por enseñar, lo que ha llevado a Sarason a considerar a la “enseñanza como un arte de representación”, tal es el caso del profesor MAF. El docente, al igual que el actor, quiere causar un efecto durante la representación. En el caso específico del docente, quiere causar el aprendizaje en sus alumnos. Ambos, docente y actor, desean sin duda que ese efecto se prolongue, que la enseñanza persista, después de finalizada la clase o la función. Ambos actúan aquí y ahora con la esperanza de que su actuación tenga un futuro en los recuerdos y los actos de los alumnos y los espectadores.

Muchos estudiantes aprenden lo que sus docentes dicen que tienen que aprender, pero estos docentes no siempre estimulan la posibilidad de intervención o participación de los estudiantes en clase. Ello guarda relación con las preguntas que los estudiantes tienen en su mente y no se animan a plantear, sintiéndose a veces demasiado inseguros para formular preguntas en este tipo de clases, que el propio profesor MAF llamó “magistral”.

La enseñanza en tanto acción social es una actividad intencional que aspira a lograr significados compartidos. La enseñanza aspira al logro del aprendizaje y es en este sentido que hablamos de intencionalidad pedagógica y de conciencia de ese compartir, temas que se han planteado con este docente en las entrevistas mantenidas antes y después de la observación de clase. Pero si uno enseña puede ser que el otro no aprenda, o que aprenda sin que alguien le enseñe (Fenstermacher, 1989). Sin embargo, en todos los casos, están involucradas en esta actividad al menos dos personas: una de ellas sabe, entiende o es capaz de hacer algo que trata de compartir con la otra. Hay un “poseedor” de cierto saber, que en términos didácticos llamamos “contenido”, que trata de transmitirlo a otro que inicialmente carece de ese saber y actúa de receptor. Ambos se comprometen en una relación a fin de que el segundo adquiera el contenido, tal es la concepción del profesor MAF.

En la **Introducción** de esta clase encontramos tres (3) **preguntas sencillas, de organización de la clase**, que formula el profesor y que promueven respuestas breves, únicas, información precisa por parte de los estudiantes. Se trata de preguntas relacionadas con los apuntes de la clase que están en venta en la fotocopiadora de la facultad.

En el **Desarrollo de la clase**, el profesor va retomando algunos contenidos trabajados en clases anteriores sobre el objeto de estudio de la Sociología que dan el puntapié inicial para comenzar con el tema del día: el poder. La unidad de contenidos se titula en el programa ¿Por qué obedecemos? y el profesor comienza a desarrollar el tema partiendo de dicho interrogante. Pregunta que presenta las características que hemos asignado a las **de orden cognitivo superior** y que se va retomando en los diferentes momentos de la clase.

Sin embargo rápidamente aparecen en el discurso del docente las **preguntas sugeridas**, a saber: ¿Cuál era el concepto clave que ustedes tenían que recordar todo el año, cuál era? Un concepto que recorre todas las unidades del programa, la característica central de la modernidad, que quizás en una época de que características, ¿qué era el modernismo?

Este tipo de preguntas serán las que van a predominar en los comienzos de esta clase. Se han contabilizado 8 (ocho) preguntas de este tipo.

Por otra parte, se observan otras preguntas que parecen estar dirigida a los estudiantes pero que aparecen como **preguntas cerradas, usadas como recurso retórico**, y que el docente dirige a sí mismo (el docente se pregunta a sí mismo), preguntas que usa como herramienta para darle al lenguaje hablado eficacia para deleitar a los demás y así avanzar con una breve explicación acerca de la secularización. La situación descrita no genera interacción discursiva con los estudiantes, a saber: Cuando hablábamos de secularización, hablábamos de dos cuestiones a grandes rasgos: una es la cuestión que constituye esta unidad, que es la secularización entendida como la separación ¿de qué dos instituciones? La iglesia y el estado...

En otro momento de la clase se observa otra pregunta similar: Hay una cuestión de la forma de mirar la problemática del conocimiento. ¿Qué asunto habíamos señalado relacionado con el problema de la secularización, relacionado con el problema del conocimiento? Esto es, hablábamos de una separación Iglesia-Estado, también decíamos que la secularización es...

Se han contabilizado 34 (treinta y cuatro) **preguntas cerradas usadas como recurso retórico**, las que predominan en el **Desarrollo de la clase**.

Recién con el interrogante: ¿Qué tipo de conocimiento es preponderante en la modernidad?, se puede observar una **pregunta sencilla orientada al contenido disciplinar**. Con ésta, el profesor intenta un intercambio verbal con sus estudiantes generando respuestas únicas, breves, información precisa por parte de éstos. Pero rápidamente vuelven a aparecer las **preguntas sugeridas** y las **preguntas cerradas usadas como recurso retórico**.

No se observan en esta clase **preguntas metacognitivas**, las que se proponen ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su modo de aprender y de pensar y cuyas respuestas son exposiciones acerca de una manera de ver las cosas. No es la intención de esta clase teórica trabajar en torno a la reflexión de los estudiantes.

En cuanto al “**clima de la clase**”, el análisis de la interacción se plantea en tres dimensiones:

- **Participación de los estudiantes:** Participan cuando el docente los invita a hacerlo. La tendencia es más bien escuchar al docente en silencio.
- **Disposiciones del docente (gestos, tonos de voz):** El docente comienza la clase ubicándose detrás del escritorio y a medida que va transcurriendo el tiempo y la clase va tomando fuerza, se va acercando a los estudiantes, hasta mezclarse entre ellos. Gestualidad con todo el cuerpo, “pone el cuerpo” en la clase, se implica cada vez más con sus estudiantes y se apasiona con su propio relato. Se mueve por todo el espacio del aula. Su tono de voz es cordial y agradable.
- **Uso de “apoyos” para la enseñanza (recursos):** Hace uso del pizarrón sólo para anotar algunas fechas y nombres.

CLASE 4 - Profesora VJ

“Las preguntas de comprensión y la misma pregunta usada con distintos propósitos”

Siguiendo el planteo de Burbules (1999), podemos afirmar que hay algo de paternalismo y manipulación en el hecho de hacer preguntas sólo para conducir al estudiante por un camino cuyo “recorrido y destino” ya tiene en mente el docente, pero no se revela. Dichas preguntas pueden emplearse de manera válida favoreciendo el descubrimiento de cosas, a las que los estudiantes tal vez no llegarían solos de antemano, pero de por sí, esas preguntas no servirán para mantener una relación dialógica sostenida.

Las mismas preguntas pueden manifestarse en forma más atenuada cuando el docente traza una línea de indagación pero sin tener en mente un resultado definido de antemano, tal es el caso de esta clase. Dicho empleo de la interrogación pretende preservar la forma dialógica, así exige respuestas activas y creadoras de ambas partes, generando que tanto docentes como alumnos introduzcan temas, que hagan a su vez preguntas o modifiquen el curso de la indagación de manera impredecible. Burbules (1999) cita a Wade y Armbruster (1990) quienes indican que hay preguntas que pueden beneficiar a los estudiantes, preguntas que persigan fines tales como fijar un propósito, guiar el proceso cognitivo, recuperar un conocimiento previo, centrar la atención, promover el seguimiento cognitivo.

En la **Introducción** de esta clase, la profesora VJ se dirige directamente a sus estudiantes con **preguntas sencillas de organización de la clase**, que se refieren a los parciales domiciliarios entregados por los mismos en días atrás (1º segmento en esta clase). También aparece una **pregunta de**

autoconfirmación, vinculada a las clases que han tenido con otros profesores de la cátedra y algunas **preguntas sencillas que apuntan al contenido disciplinar**, a saber: ¿Qué cuestiones han trabajado en el teórico? ¿Cuáles serían las ideas o ejes fundamentales de esta unidad?

Luego va dando paso a las **preguntas de comprensión**, a través de las cuáles la profesora trata de ir indagando con cierto grado de profundidad, a medida que los estudiantes van entrando en tarea, a modo de ejemplo tenemos: ¿Por qué hablar de la cuestión del poder? ¿Qué relación tiene eso con el resto del programa? ¿Tiene alguna relación con las cuestiones que venimos tratando en las unidades anteriores?

Además encontramos **preguntas cerradas, usadas como recurso retórico**, para avanzar con una breve explicación acerca de los pensadores de los siglos XVII y XVIII, preguntas que no generan interacción discursiva con los estudiantes, a saber: *... nos estamos refiriendo a la especificación que ofrecen los contractualistas: Hobbes, Locke, Rousseau, Montesquieu, Diderot, y los liberales, también los economistas clásicos. ¿Por qué hablamos de esto? ¿Por qué hablamos acerca del orden? ¿Por qué nos preguntamos sobre el orden social? ¿Por qué llegamos a esta idea?, revisamos uno de los paradigmas que es éste, dentro del pensamiento político moderno, la filosofía política moderna, esta es una de las paradas obligadas...*

Es en el segmento que denominamos **Desarrollo de la clase** donde la profesora genera interacción discursiva con los estudiantes a través de la pregunta central del programa: ¿Por qué obedecemos? Interrogante que en este caso cumple su función como **pregunta sencilla orientada al contenido disciplinar**, pero que más adelante, cuando la docente la vuelve a formular, cumple otra función, presentándose como una **pregunta cerrada usada como recurso retórico**, es decir, la profesora la formula sólo como puntapié para continuar con su relato, como se puede observar en el siguiente pasaje:

... Vamos a ir deteniéndonos en las distintas respuestas a este interrogante, respuestas históricas, o sea, el paradigma, es decir, concepciones de lo político y del poder explican cómo es que esto ocurre, cómo es que la gente obedece, por qué lo hace, de qué manera sobre todo más que por qué, de qué manera. A ver, qué piensan ustedes, ¿por qué obedecemos? Vuelvo por ahí a la pregunta que les hice recién ¿Cómo llegamos a formular esa pregunta, en qué condiciones?...

El tipo de preguntas mencionadas, se combinan con preguntas de otro tipo, **de comprensión**, que son las que predominan en este segmento de la clase. Se han contabilizado 16 (dieciséis) preguntas de este tipo en el **Desarrollo de la clase**. Además encontramos 2 (dos) **preguntas sugeridas**.

En un momento, este tipo de pregunta se mezcla con una **pregunta de comprensión**, a saber: ¿Qué tiene de particular o cuál es la lógica? La primer parte de la pregunta, ¿Qué tiene de particular..., actúa como una **pregunta sugerida**, porque se supone de antemano que “algo” tiene de particular (la ley en este caso porque se están refiriendo al Estado). La segunda parte de la pregunta: ¿...cuál es la lógica?... actúa como **pregunta de comprensión**, porque en este caso se propone estimular el procesamiento de la información invitando a los estudiantes a pensar cuál es la lógica de la ley.

También se observan en este segmento de la clase **preguntas sencillas: 2 (dos) de organización de la clase y 8 (ocho) orientadas al contenido disciplinar.**

Las **preguntas cerradas usadas como recurso retórico** predominan en ciertos momentos de la clase. Aparecen cuando se nota cierta dificultad por parte de la docente para esperar la respuesta de los estudiantes, para tolerar el silencio que deviene luego de una pregunta, mientras los estudiantes piensan las posibles respuestas.

En el **Cierre** de la clase aparecen dos (2) **preguntas sencillas de organización de la clase.** La primera no invita a los estudiantes a responder, más bien cierra el diálogo en relación a los contenidos de la clase, aunque la intención de la docente sea verificar la comprensión. Los estudiantes no responden a esa pregunta sino a la pregunta que le sigue inmediatamente, vinculada a los parciales, a saber:

P: ...Bueno, ¿alguna cuestión para agregar, alguna pregunta, alguna duda?

¿Hay cuestiones de los parciales, cuestiones de...?

E: ¿Cuándo lo entregan?

P: El 31, perfecto. Los parciales los corregimos C y yo....

No se observan en esta clase **preguntas metacognitivas.**

En cuanto al “**clima de la clase**”, el análisis de la interacción se plantea en tres dimensiones:

- **Participación de los estudiantes:** Algunos responden al “torbellino” de preguntas iniciales, pero lo que predomina es una actitud pasiva desde la participación discursiva por parte de los estudiantes, sostenida a lo largo de toda la clase. Todos toman notas en sus cuadernos. Por momentos se distraen y la profesora interrumpe la clase para llamarles la atención.
- **Disposiciones del docente (gestos, tonos de voz):** Comienza la clase sentada detrás del escritorio y permanece allí durante toda la clase. Intenta “romper el silencio” de los estudiantes con sus preguntas pero apenas lo logra con pocos alumnos (son 4 los que participan desde sus opiniones y respuestas a preguntas, de un total de 27 estudiantes). La profesora se muestra sólida en su desarrollo conceptual, su discurso es claro, se mantiene segura al expresar sus ideas. Su tono de voz es firme tanto como su postura corporal frente al grupo.
- En cuanto al uso de “**apoyos**” para la enseñanza, sólo usa como recurso la palabra.

CLASE 5 - Profesora ACM

“Las preguntas cerradas usadas como recurso retórico y el autocontrol del docente como modalidad de interacción”

Para el análisis de esta clase resulta interesante el planteo que hace S. Delamont (1984) en su obra *La interacción didáctica* donde establece el “escenario de la interacción”. Allí la autora describe cómo surge el entendimiento entre profesores y alumnos para la mejora de la enseñanza y el

aprendizaje, considerando los intercambios verbales y no verbales que establecen recíprocamente.

En la **Introducción** de esta clase, la profesora se dirige directamente a los estudiantes con una **pregunta sencilla que apunta al contenido disciplinar**, (*¿Qué era el Rodrigazo?*) y una estudiante le responde con una respuesta breve y simple, dando información precisa con respecto al contenido en cuestión, abriendo así, rápidamente, el escenario de la interacción en clase. A continuación se observa una serie de cinco (5) **preguntas cerradas usadas como recurso retórico** con las que la profesora se propone aclarar la expresión de los conceptos y el origen de los mismos (*Cordobazo, Vigorazo, Rosariazo...*), para avanzar con una breve explicación acerca del contenido específico de la clase del día.

Una “mirada interaccionista del aula universitaria” en este caso, implica examinar los recursos que profesores y estudiantes pueden utilizar en cada interacción, así como sus actitudes, sus creencias, sus perspectivas, revisando cómo, entre ellos, “negocian un mundo compartido”. En términos de Delamont (1984), qué estrategias adoptan tanto profesores como alumnos en el proceso de interacción en el contexto de la clase universitaria. Es así como el **Desarrollo de la Clase** arranca con una **pregunta sencilla orientada al contenido disciplinar** (*¿Qué se proponían en 1975 las dos grandes organizaciones armadas?*), interrogante que genera rápida respuesta por parte de una estudiante, entrando así en un juego de interacción con varios de sus alumnos, quiénes comienzan a mostrarse involucrados con el contenido de la clase.

Si bien dichas preguntas no generan un intercambio profundo para la construcción del conocimiento sirven para iniciar un diálogo. Así la clase continúa con preguntas de este tipo, además de **preguntas cerradas usadas como recurso retórico** que son las que predominan, y **preguntas sugeridas**, a saber:

“Lo que quiere hacer Cafiero es mínimamente reeditar el pacto social, que fracasa. Isabel, agobiada por toda esta situación caótica, ¿qué _____ hace? (pregunta cerrada usada como recurso retórico). Pide licencia por cinco semanas. Estamos repasando un poco lo de la clase pasada. Luder, que era presidente provisional, era presidente del Senado y asume, se hace cargo de la presidencia y firma ¿qué decreto famoso?” (pregunta sugerida).

Se observan también algunas **preguntas de autoconfirmación**, que permiten un reaseguro para el docente acerca de lo dicho anteriormente, por ejemplo: *“que vuelva Isabel, que no vuelva Isabel, ¿esto lo habíamos comentado?”*

Las **preguntas de mediana complejidad, de comprensión**, empiezan a aparecer cuando la clase ya se encuentra en plena tarea y la interacción didáctica se observa a pleno, por ejemplo cuando la profesora pregunta: *¿Por qué los golpes?* O bien cuando pregunta: *Pero, ¿por qué entran en el '30, en el '43, en el '62, son distintas causas, pero más o menos el denominador común de la irrupción del poder militar en el poder político?*

Cabe destacar que frente a dichas preguntas tanto como con las **preguntas sencillas orientadas al contenido disciplinar** los estudiantes responden con preguntas, con el fin de verificar si lo que están respondiendo es correcto.

También se observa que frente a algunas **preguntas cerradas** que el docente usa como recurso retórico en el devenir de la conversación, los estudiantes responden con afirmaciones, manteniéndose así la interacción discursiva centrada en el contenido de la clase, a saber:

P: Esto ¿qué provocó en la conciencia nacional? Un rechazo. Entonces, dada esta experiencia los militares argentinos qué decidieron: ocultar. ¿Cuáles fueron las primeras estrategias a lo largo del año del '76? Simular enfrentamientos, qué otras versiones, que los mismos guerrilleros los habían asesinado.

E: O escapar.

P: O enfrentamientos o que querían salir de la organización armada y no los dejaban, entonces los mismos compañeros los asesinaban.

En esta clase los estudiantes preguntan. A veces como respuesta formulan una pregunta. Otras veces preguntan para aclarar dudas o recabar información más precisa. La modalidad de interacción que se establece, centrada en el control y autocontrol que ejerce la profesora sobre los contenidos conceptuales y actitudinales, son un indicador de quién posee el poder allí y cómo los estudiantes responden en consecuencia.

Cabe destacar que en un momento de la clase, la profesora formula dos (2) **preguntas sencillas orientadas al contenido disciplinar**, frente a las que no obtiene respuesta alguna por parte de los estudiantes. Ante tal situación, el discurso de la profesora continúa, retomando el eje de la clase con **preguntas cerradas usadas como recurso retórico**, preguntas que ella misma contesta para seguir con su relato, por ejemplo: *Robert Cox y otro famoso que escribe hoy en "Noticias", ¿cómo se llama?, le dieron un premio hace poco justamente porque había que hablar en ese momento no después, ¿quién es el que escribe la nota editorial de la revista "Noticias"? El que fue director del Herald, bah, no me sale.*

Los estudiantes permanecen todos en silencio y la profesora continúa su relato sin obtener respuestas, a saber: *¿Quiénes comienzan a actuar y a formar también agrupaciones? En el '77 las Madres de plaza de Mayo y antes, una de sus líderes del núcleo fundador, ¿qué pasó?, ¿a quién?, Azucena Villaflor, con las dos monjas francesas Léonie Duquet y no me acuerdo del otro nombre...*

Se han contabilizado en el **Desarrollo de la clase** 115 (ciento quince) **preguntas cerradas usadas como recurso retórico**, 14 (catorce) **preguntas sugeridas**, 7 (siete) **preguntas de autoconfirmación** y 41 (cuarenta y una) **preguntas sencillas que apuntan al contenido disciplinar**.

No se observan en esta clase **preguntas metacognitivas**

En cuanto al "**clima de la clase**", el análisis de la interacción se plantea en tres dimensiones:

- **Participación de los estudiantes:** Rápidamente entran en tarea. Muy buen nivel de participación general. Se muestran silenciosos frente al

discurso de la profesora. Preguntan y responden a los requerimientos de la docente. Se observa en el grupo interés por el tema de la clase. Toman apuntes todo el tiempo, casi al unísono, situación que denota un buen nivel de atención por parte de los estudiantes.

- **Disposiciones del docente (gestos, tonos de voz):** Formalidad y corrección en el trato a los estudiantes. Se observa cierta actitud de autocontrol. Tono de voz suave y agradable. Gesticula con las manos.
- **Uso de “apoyos” para la enseñanza (recursos):** Hace uso del pizarrón para escribir fechas o nombres. Trae libros al aula para leer a sus alumnos en diferentes momentos de la clase (fuentes).

CLASE 6 - Profesora MES

“El zigzagueo de preguntas y respuestas en la interacción y el aporte de los recursos visuales”

Para el análisis de esta clase cabe considerar las ideas de M. Souto (1998) quien propone que los docentes deben tomar la clase desde la complejidad, para plantear propuestas diversificadas de acción, investigarla como objeto de análisis y como objeto de operación. La clase debe ser un lugar donde deben plantearse propuestas con alternativas variadas, trabajar sobre interrogantes, y no sobre certezas, analizar tanto lo singular como lo general, utilizar tipos de pensamiento coherentes con la complejidad.

En la **Introducción** de esta clase encontramos varias **preguntas sencillas, de organización de la clase**, que requieren respuestas breves, únicas, información precisa. Estas preguntas promueven respuestas simples por parte de los estudiantes, a saber:

P: ¿No solamente a...?

E: *A los pequeños, digamos, a los medianos, pequeños y grandes productores*

P: *A ver, a ver. ¿Escuchamos?*

Además, encontramos **preguntas de autoconfirmación**, como un tipo especial de pregunta, que tranquiliza al docente. No son estas preguntas abiertas o cerradas, sino preguntas que en algunos casos puntuales podríamos llamar “muletillas” del lenguaje, por ejemplo: *...En el peronismo hay períodos.¿Eh?*

Y en otros casos funcionan como reafirmación de lo que el docente está diciendo o haciendo, actúan como un reaseguro, por ejemplo: *Ahí se ve, ¿no?* (hace referencia al retroproyector).

Por su parte, considerar la tarea como articuladora y organizadora de la clase y pensar el rol docente como el de un coordinador, experto en la disciplina que enseña, en las formas de enseñanza de ese conocimiento y en las estrategias que favorezcan el aprendizaje, son también propuestas de M. Souto (1998) adecuadas para el análisis de esta clase. El **Desarrollo** de la misma arranca con **preguntas sencillas orientadas al contenido disciplinar** (¿No llegaron a Eva, todavía), (¿Cómo fueron las relaciones exteriores?) (¿Con quien se llevaba bastante mal Perón al principio?), interrogantes que generan rápidas respuestas

por parte de los alumnos, entrando así en un dinámico juego de interacción con varios de sus estudiantes.

Si bien dichas preguntas no generan un intercambio profundo para la construcción del conocimiento sirven para iniciar un diálogo. Así la clase continúa con preguntas de este tipo, si bien empiezan a aparecer, intercaladas con las otras, algunas **preguntas sugeridas**, tal como se puede observar en la siguiente secuencia:

P: ¿Cómo se llamaba la oposición? ¿Cómo se presentó?

E: La gran...

P: Unión Democrática. ¿Y cómo miraba Braden a Perón? ¿Cómo qué?

E: (a coro) Como un fascista.

P: Como un fascista. ¿Y después también como un...?

E: Nazi...

En esta secuencia las preguntas ¿Cómo se llamaba la oposición?, ¿Cómo se presentó?, ¿Y cómo miraba Braden a Perón? son **preguntas sencillas orientadas al contenido disciplinar**, mientras que las preguntas ¿Cómo qué?, ¿Y después también como un...?, son **preguntas sugeridas**, del subtipo de **preguntas incompletas**. La interacción que se va generando de esta manera se asemeja a un “zigzag” de preguntas y respuestas en el que la docente se preocupa porque sus estudiantes le respondan rápido y sigan el dinamismo que ella intenta imprimirle a la clase.

Se observan además 40 (cuarenta) **preguntas de autoconfirmación** y 45 (cuarenta y cinco) **preguntas de comprensión** pero no son éstas las que predominan en el Desarrollo de esta clase. De vez en cuando aparecen **preguntas de los estudiantes**, como respuesta a las preguntas de la docente.

En un momento determinado de la clase se observan preguntas del tipo de las **sugeridas**. La intención de la profesora parece ser la de ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre la respuesta que están dando pero sin embargo lo que hace es sugerir las respuestas que deben dar los mismos, situación que se ejemplifica en el siguiente pasaje:

P: ... Esas elecciones del '46 además, su característica, son sumamente limpias. ¿Por qué? ¿Por qué digo esto? Y hago hincapié...

E: Porque había mucho fraude.

P: Porque había mucho fraude. ¿Por ejemplo?

E: Yrigoyen.

P: Yrigoyen. ¿Yrigoyen fraude?

E: Si.

P: ¿Yrigoyen fraude?

E1: No.

E2: Si

E3: No.

P: No. Yrigoyen no. ¡Pobre Yrigoyen! Al contrario. Yrigoyen no tiene fraude. Lo que pasa es que en el '30 hay, se acordarán, un fraude en las elecciones de San Juan y Mendoza...

En esta clase no se observan **preguntas metacognitivas**, las que se proponen ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su modo de aprender y de pensar.

Cuando la clase se encuentra plenamente en tarea surgen **preguntas cerradas usadas como recurso retórico** y es con esta estrategia que la profesora comienza a desarrollar el tema en profundidad. Asimismo, es importante destacar el momento en el que aparecen **preguntas de orden cognitivo superior**; interrogantes con los que la profesora demanda respuestas que exigen evaluación crítica por parte de sus estudiantes. Esto se observa cuando están hablando del adoctrinamiento en la época peronista, secuencia donde la pregunta ¿Qué es el adoctrinamiento? primero tiene un sentido y luego otro, a saber:

P: ... Adoctrinamiento, ¿qué es el adoctrinamiento? (pregunta sencilla orientada al contenido disciplinar)

E: Que a través de la educación la gente vaya a aprender lo que ellos quieren.

P: Bien. ¿Hoy hay adoctrinamiento?

E: Si

P: ¿Sí?

E: Al menos por los medios, seguro. En los colegios no tengo idea.

P: ¿En los colegios...?

E: Y al menos acá en la facultad con usted...

P: Conmigo hay adoctrinamiento, claro... yo (no se comprende la palabra) que adoctrinarlos, ¿no es cierto? Bien. Hay... esperá que la clase que viene te adoctrino más todavía porque voy a traer un libro de estilo peronista. EH... En general, ¿por qué ahora podemos hablar de adoctrinamiento? ¿Qué es el adoctrinamiento? (pregunta de orden cognitivo superior)

E: Cuando no hay pensamiento crítico

P: Cuando no hay pensamiento crítico. Se presenta una serie de verdades, ¿no es cierto? Bien. 17 de octubre de 1950...

A lo largo de toda la clase los estudiantes suelen responder con más preguntas y en algunos momentos dan respuestas breves, directas e informativas. Por momentos se observan respuestas como intentos de satisfacer una indagación. En pocos casos sus respuestas son exposiciones de una manera de ver las cosas o relatos de experiencias propias.

Cabe destacar que la profesora utiliza recursos visuales (uso del pizarrón y filminas en power point con las que muestra cuadros, láminas y videos) y auditivos (canciones) como apoyo didáctico. Dichos usos promueven, como recurso estratégico, otras puertas de entrada al conocimiento a través de las cuales los estudiantes pueden encontrar mayores significados. La profesora intenta estimular y enseñar, a través de dichos recursos, la interpretación crítica y creativa de las imágenes. Como recurso de apoyo para la enseñanza el uso de fotos, obras de arte y videos sirve para atraer la atención, la participación y la comprensión de los estudiantes, despertar el interés de jóvenes que están habituados a un mundo visual, lleno de imágenes variadas. Las funciones de las imágenes son las de estimular, informar y expresar. A su vez, el uso de diapositivas o filminas generadas con programas informáticos como power point sirve como apoyo visual para las exposiciones teóricas resultando un buen organizador externo para los estudiantes.

En el **Cierre** de la clase aparecen dos (2) **preguntas sencillas orientadas al contenido disciplinar**, que no invitan a los estudiantes a responder, más bien parecieran cerrar el diálogo en relación a los contenidos de la clase, si bien la intención de la docente es la de verificar la comprensión. Los estudiantes no

responden a esas preguntas sino a la pregunta que le sigue inmediatamente, vinculada a las imágenes que presentó la profesora.

En cuanto al “**clima de la clase**”, el análisis de la interacción se plantea en tres dimensiones:

- **Participación de los estudiantes:** Adecuada en función de las preguntas realizadas por la docente.
- **Disposiciones del docente (gestos, tonos de voz):** Exagerada gestualidad como recurso escénico. Tono de voz cautivante, que atrapa al alumnado. Energía puesta al servicio de la transmisión de sus ideas y contenidos de la clase.
- **Uso de “apoyos” para la enseñanza (recursos):** Hace uso del pizarrón; clara y ordenada al escribir en él mientras explica el contenido de la clase. Ofrece a los estudiantes el uso de técnicas de estudio cuando grafica en el pizarrón (línea de tiempo). Además utiliza para ilustrar la clase materiales en power point ya mencionados como apoyo a la enseñanza.

CLASE 7 – Profesora MP

“La preguntas de autoconfirmación y el modelo de interacción IRE”

La observación de las interacciones sociales en el contexto de las clases universitarias revela actitudes que se manifiestan a través de distintos modos de comunicación. Si se acepta que toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar (P. Watzlawick: 1976). La característica fundamental de esta clase anida en el tipo de preguntas usadas por esta docente, las que, sin previa planificación, denotan cierto estilo comunicacional.

Las preguntas que hemos llamado de **autoconfirmación** son las que predominan, como un tipo especial de pregunta que tranquiliza al docente al actuar como un reaseguro de su discurso. No son éstas preguntas de comprensión, sino de **“emocionalidad”**, a saber: ...*Vamos a repasar entonces lo de Burke, exclusivo lo que tengan subrayado, ¿sí?....* Este *¿sí?* se visualiza en muchos momentos de la clase, actuando como palabra tranquilizadora, como recurso que reafirma todo el tiempo el discurso de la profesora MP.

Durante el **Desarrollo** de la clase se han contabilizado 83 (ochenta y tres) **preguntas de autoconfirmación**.

En cuanto a las **preguntas de los estudiantes**, también se observan preguntas de autoconfirmación, de reaseguro para los estudiantes, preguntas que promueven en la profesora respuestas precisas y breves. El aprendizaje de los estudiantes se cumple al interior de la interacción con el docente como mediador de la apropiación de los contenidos curriculares. En los procesos de interacción en clase se ponen de manifiesto actitudes de los jóvenes, las que sintetizan en los sujetos individuales el proceso de influencia social. En este caso, las preguntas de los estudiantes, del tipo de autoconfirmación, no hacen

más que reflejar la necesidad de éstos de buscar la reconfirmación en la palabra del docente, como palabra “sabia”.

Según la clasificación establecida para el análisis, en el **Desarrollo** de la clase (2º segmento) se observan también por parte de la docente, **preguntas cerradas y preguntas abiertas**. Encontramos aquí por ejemplo, 2 (dos) **preguntas cerradas, sencillas, de organización de la clase**, que requieren respuestas simples, breves, únicas, a saber: ... *Bueno, bien ¿pudieron leer para... releer para hoy esto? ¿Cómo que no?*

Las **preguntas sencillas de organización de la clase**, tanto como las **preguntas sencillas orientadas al contenido disciplinar**, buscan recabar información precisa por parte de los estudiantes. Se han contabilizado 4 (cuatro) del primer tipo y 45 (cuarenta y cinco) del segundo a lo largo de esta clase.

En este segmento de la clase también comienzan a aparecer **preguntas de mediana complejidad, de comprensión**, que se proponen estimular el procesamiento de la información (¿para qué?, ¿por qué?, ¿qué pasó?). Se usan para indagar con cierto grado de profundidad; los estudiantes necesitan pensar y relacionar datos, para elaborar sus respuestas. A saber: ... *En su mentalidad conservadora (se refiere a Burke) tiene casi aprehensión a los cambios revolucionarios. ¿Por qué rechaza las revoluciones entonces? Como mecanismo para producir modificaciones, ¿por qué?*

Se observa además un tipo especial de preguntas, que hemos llamado **preguntas sugeridas**, porque sugieren de antemano la respuesta de los estudiantes, por ej. *¿eso es lo que dice quién?*. Los estudiantes deben responder “quién” (alguien) dijo eso. Dichas preguntas suponen de antemano lo que deben responder los estudiantes, generando una respuesta breve y directa.

No se observan en esta clase **preguntas metacognitivas**

De este modo, la *interacción* que se genera responde al siguiente esquema, conocido como modelo IRE (interrogación-respuesta-evaluación): pregunta del docente, respuesta del alumno, aprobación del docente, siendo ésta la modalidad que queda establecida en esta clase. En este punto podemos tomar en cuenta las consideraciones de Burbules (1999), quién hace referencia al “método socrático” en el que las preguntas son de tipo unilaterales. Quién hace las preguntas es el “maestro” y quién recibe la enseñanza es el alumno. Las preguntas de este tipo tienen como fin el hecho de guiar al estudiante por los sucesivos pasos de un razonamiento complejo.

La asimetría de una relación así planteada refuerza el distanciamiento entre el docente y el estudiante por posición y autoridad del primero, que a la larga, no beneficia la continuidad del diálogo. La expresión más rígida de esta manera de usar las preguntas se puede apreciar en el esquema IRE recién mencionado.

También hay algo de paternalismo y manipulación en el hecho de hacer las preguntas sólo para conducir al estudiante por un camino cuyo “recorrido y destino” ya está en mente del docente, de antemano, pero no se revela. Dichas

preguntas pueden emplearse de manera válida favoreciendo el descubrimiento de cosas, a las que los estudiantes tal vez no llegarían solos, pero de por sí, esas preguntas no servirán para mantener una relación dialógica sostenida.

En algunos momentos, la docente genera preguntas que responde ella misma, **preguntas cerradas usadas como recurso retórico**; no genera interacción con los estudiantes en ese caso, son preguntas que se responde ella misma, dándole continuidad a su propio discurso. A saber: ... ¿Qué piensa un conservador, cuáles son sus argumentos, cuáles son los valores, si, que definen a un pensador conservador? Y poniéndose en su papel... en su persona, porque quizás es fácil, ahora nosotros vamos a pensar en Paine, y vamos a ver como Paine, pobre!!! a Burke no lo deja... lo critica absolutamente, ¿sí? (y continúa su largo discurso sobre este tema).

En cuanto al “**clima de la clase**”, el análisis de la interacción se plantea en tres dimensiones:

- **Participación de los estudiantes:** Buen nivel de participación que se genera apenas iniciada la clase, logrando cada vez mayor nivel de concentración. Escriben todo el tiempo sin dejar de atender a los contenidos de la misma, pero las interacciones discursivas son intermitentes.
- **Disposiciones del docente (gestos, tonos de voz):** Tono de voz suave y agradable. Transmite simpatía y genera entusiasmo en los estudiantes. Permanece en el frente de la clase, por momentos sentada y por momentos parada detrás del escritorio, no se mueve de dicho lugar. Gesticula mucho con las manos.
- **Uso de “apoyos” para la enseñanza (recursos):** Utiliza lectura de material bibliográfico en clase, para ilustrar los contenidos que va explicando; son los propios estudiantes los que leen sus materiales de estudio a medida que la docente lo va solicitando. Hace uso del pizarrón; clara y ordenada al escribir en él mientras explica el contenido de la clase. Ofrece a los estudiantes el uso de organizadores gráficos que pueden ser utilizados como técnicas de estudio cuando realiza en el pizarrón esquemas de contenido y una línea de tiempo.

CLASE 8 - Profesor IL

“Los apoyos didácticos en la interacción: la línea de tiempo y el uso del pizarrón”

La clase comienza con una breve **Introducción** donde encontramos un tipo especial de preguntas, que llamamos **de autoconfirmación**, que aparecen como “tranquilizadoras” para el docente. Son un reaseguro sobre su propio discurso y parecen servir al docente para verificar si los estudiantes entendieron o si ya saben “algo” de lo que se está enseñando, para chequear lo que los estudiantes “ya vieron”. No son preguntas de comprensión, sino de “emocionalidad”, a saber: *“En general tengan en cuenta que este examen va a ser particular, en el sentido que se les va a pedir que contextualicen los textos”* ¿Sí? *Es decir, posiblemente les toque un texto a desarrollar y ustedes tengan que entender las líneas principales del texto y luego contextualizar ese texto que les están dando, en el marco de ...eh...la discusión, ¿sí?”*

Es en el momento que llamamos **Desarrollo de la clase**, donde la interacción comienza a estructurarse en torno a preguntas de otro tipo, si bien predominan las anteriormente descritas. Aparecen algunas **preguntas sencillas, de organización de la clase**, a saber: “¿me vas a buscar un borrador, puede ser?”,
O bien: ¿Nadie leyó el texto?

Además encontramos **preguntas sencillas que apuntan al contenido disciplinar**, tales como: ¿Cuál es el acontecimiento, les pregunto, más importante del período, que llevará a la autora a formular este título: “ En busca de la fórmula perdida”?

O bien: ¿Qué pasa a partir del '55?

Estas preguntas buscan respuestas breves, sencillas, concretas por parte de los estudiantes.

Sin embargo son las **preguntas de autoconfirmación** las que predominan a lo largo de toda la clase. Se han contabilizado 56 (cincuenta y seis) preguntas de este tipo.

La asimetría de una relación así planteada refuerza el distanciamiento entre el docente y el estudiante por posición y autoridad del primero, que a la larga, no beneficia la continuidad del diálogo. Esta manera de usar las preguntas se puede apreciar en el esquema IRE (Iniciación-Respuesta-Evaluación) que se respalda en los modelos de enseñanza directa (Cazden, 1986), siendo ésta la modalidad de interacción que predomina en esta clase. Hay algo de paternalismo y manipulación también en el hecho de hacer las preguntas sólo para conducir al estudiante por un camino cuyo “recorrido y destino” ya tiene en mente el docente pero no lo revela. Dichas preguntas pueden emplearse de manera válida favoreciendo el descubrimiento de cosas, a las que los estudiantes tal vez no llegarían solos de antemano, pero de por sí, esas preguntas no servirán para sostener una relación dialógica.

Las mismas preguntas pueden manifestarse en forma más atenuada cuando el docente traza una línea de indagación pero sin tener en mente un resultado definido de antemano. Dicho empleo de la interrogación pretende preservar la forma dialógica, así exige respuestas activas y creadoras de ambas partes, generando que ambos interlocutores introduzcan temas, que hagan a su vez preguntas o modifiquen el curso de la indagación de manera impredecible. Es así como en algunos momentos son los estudiantes los que preguntan, pero lo hacen buscando una aclaración del profesor o solo como respuesta a alguna pregunta del mismo, a saber:

P: Las masas seguían siendo peronistas.

E: ¿Por la resistencia peronista?

P: Por la resistencia peronista, exactamente...

Aparecen también algunas **preguntas sugeridas** en este apartado de la clase, aquellas que suponen de antemano la respuesta, por ejemplo ¿Es exitosa o no?, o bien, ¿Por qué no?, generando una respuesta breve y directa por parte de los estudiantes.

Se observan muy pocas **preguntas de comprensión**. No se observan **preguntas metacognitivas**.

En el **Cierre** de la clase aparece una (1) **pregunta sencilla orientada al contenido disciplinar**, que no invita a los estudiantes a responder, más bien pareciera cerrar el diálogo en relación a los contenidos de la clase, si bien la intención del docente sea verificar la comprensión. Sin embargo los estudiantes no responden a dicha pregunta.

En cuanto al “**clima de la clase**”, el análisis de la interacción se plantea en tres dimensiones:

- **Participación de los estudiantes**: Adecuada en función de las preguntas solicitadas por el profesor.
- **Disposiciones del docente (gestos, tonos de voz)**: Pocos gestos. Camina por todo el espacio del aula. Tono de voz calmo, cauteloso, impone respeto entre los estudiantes y de los mismos hacia él.
- **Uso de “apoyos” para la enseñanza (recursos)**: Es la mayor fortaleza de este docente. Excelente uso del pizarrón. Se destaca por ello. Muy prolijo y claro para graficar sus ideas. Frente al escaso nivel de lectura de los estudiantes puede ofrecer un andamiaje teórico importante. Además ofrece a los alumnos el uso de organizadores gráficos que pueden ser utilizados como técnicas de estudio cuando realiza en el pizarrón una línea de tiempo en la que va integrando todos los contenidos de la clase, tornándose ésta el eje organizador de la clase.

En todas las clases observadas se ha podido establecer una relación directa entre el clima de la clase y el establecimiento y favorecimiento de determinado tipo de preguntas por parte de los docentes: las **preguntas sencillas** de organización de la clase y las **preguntas sugeridas**. Las primeras parecieran “abrir el dialogo” y se vinculan al concepto de tarea académica⁵, especialmente a un tipo de tarea académica que se conoce como “procedimiento de rutina” y se refiere a seguir pasos o aplicar reglas para resolver un problema (Doyle, 1983). El modo de intervención del docente en cada caso y el tipo de tareas que se propone realizar a los estudiantes responden a este concepto. El segundo tipo de preguntas, que hemos llamado sugeridas, parecieran en cambio, “mantener el dialogo” entre docentes y estudiantes durante el devenir de la clase.

5.2 Análisis de las entrevistas

En primer lugar cabe aclarar que se realizaron **entrevistas semi-estructuradas previas** a cada observación de clase para ver qué piensan los docentes acerca de la temática. El propósito de las mismas fue conocer las concepciones de los docentes con respecto al uso de la interrogación, es decir, las concepciones que tienen acerca de la interrogación como herramienta didáctica. En las entrevistas se formularon preguntas vinculadas al uso de la

⁵ Doyle (1983) dice que las tareas académicas deben clasificarse en: memoria, procedimientos de rutina, comprensión y opinión.

interrogación en clase y al valor de la interrogación en clase, considerando la siguiente guía:

5.2.1 Dimensiones de análisis

Dimensión 1

Uso de preguntas en general

- ¿Trabaja con preguntas en clase?
- ¿Cuál es el uso que hace de las preguntas en clase?
- ¿Cuál es el propósito para ud. como docente? ¿Qué busca con esas preguntas?
- ¿En qué momento de la clase usa preguntas?
- ¿Qué tipo de preguntas usa?
- ¿Cómo las formula?
- ¿En qué momento las formula?
- ¿En qué casos trabaja con preguntas y en qué casos no lo hace? ¿Es una estrategia pertinente para todo tipo de clases?
- ¿Cuáles son los criterios seleccionados para trabajar con preguntas?

Dimensión 2

Concepciones acerca del contenido a enseñar

- ¿Existe relación entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar? ¿Qué tipo de relación?
- ¿Existe relación entre el tipo de preguntas que usa y los contenidos en sentido amplio, es decir, conceptos, habilidades, actitudes, valores, procedimientos? ¿Qué tipo de relación?

Dimensión 3

Concepciones acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes

- ¿Cómo definiría qué es aprender? ¿Existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Le sirve a los estudiantes que los docentes pregunten en clase? ¿Para qué?
- ¿Cómo aprenden sus alumnos?
- ¿A usted le sirven las respuestas de sus alumnos? ¿Para qué?

Dimensión 4

Concepciones acerca del proceso de enseñanza

- ¿Existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de enseñanza?
- ¿Cuándo programa sus clases, planifica preguntas para hacer a los alumnos?

- ¿Cuándo se encuentra dando clase, piensa en preguntas para hacer a los estudiantes? ¿Logra formular dichas preguntas en algún momento de la clase?
- ¿Cuándo terminó de dar clase, piensa en las preguntas que formuló en clase? ¿Piensa en las respuestas obtenidas?
- ¿Revisa las preguntas realizadas y las respuestas obtenidas para programar la próxima clase? Dé un ejemplo.

En una segunda instancia, se realizaron **entrevistas abiertas post-observación** de clase con cada docente, para verificar los datos obtenidos a través de las observaciones y las grabaciones de las clases. En las mismas se aclararon dudas y se ampliaron algunos comentarios iniciales.

A continuación se ofrece un cuadro sintetizador, con datos generales que contextualizan cada entrevista y pueden orientar la lectura:

<i>Profesor</i>	<i>Universidad</i>	<i>Carrera</i>	<i>Materia</i>	<i>Curso</i>	<i>Año/Cuatrimestre</i>
<i>CD</i>	<i>Pública</i>	<i>Sociología</i>	<i>Sociología General</i>	<i>1º año</i>	<i>1º cuatrimestre 2011</i>
<i>AC</i>	<i>Pública</i>	<i>Sociología</i>	<i>Sociología General</i>	<i>1º año</i>	<i>1º cuatrimestre 2011</i>
<i>MAF</i>	<i>Pública</i>	<i>Sociología</i>	<i>Sociología General</i>	<i>1º año</i>	<i>2º cuatrimestre 2010</i>
<i>VJ</i>	<i>Pública</i>	<i>Sociología</i>	<i>Sociología General</i>	<i>1º año</i>	<i>1º cuatrimestre 2011</i>
<i>ACM</i>	<i>Privada</i>	<i>Ciencias Políticas</i>	<i>Historia Argentina II</i>	<i>2º año</i>	<i>2º cuatrimestre 2010</i>
<i>MES</i>	<i>Privada</i>	<i>Ciencias Políticas</i>	<i>Historia Argentina II</i>	<i>2º año</i>	<i>2º cuatrimestre 2011</i>
<i>MP</i>	<i>Privada</i>	<i>Ciencias Políticas</i>	<i>Historia de las Ideas Políticas</i>	<i>1º año</i>	<i>2º cuatrimestre 2011</i>
<i>IL</i>	<i>Privada</i>	<i>Ciencias Políticas</i>	<i>Historia Argentina II</i>	<i>2º año</i>	<i>2º cuatrimestre 2011</i>

Del análisis de las **entrevistas previas y post-observación** de las clases se obtuvo la siguiente información:

ENTREVISTA PREVIA A CLASE 1

Profesora CD

Dimensión 1

Uso de preguntas en general

La profesora trabaja a veces con preguntas en clase. Cuando lo hace, su objetivo es involucrar a los estudiantes en la clase, para que hablen sobre un tema o reflejen alguna lectura previa. En general, le resulta difícil hacer

preguntas tanto como encontrar respuestas en los estudiantes. Muchas veces se pregunta cómo hacer para que los mismos participen y encuentra como herramienta el uso de preguntas en clase.

Las primeras preguntas en la interacción suelen ser amplias, generales, introductorias al tema de la clase, para tratar de fomentar la participación, su intención es que los estudiantes “sientan” ese espacio de la clase y se apropien del mismo. Su idea es tratar de construir el conocimiento con los estudiantes, no que los mismos reproduzcan lo que dice la profesora, si bien “montar” la clase sobre lo que los jóvenes traen como inquietud es una situación ideal que pocas veces se da. La mayoría de las veces, si no encuentra respuestas a preguntas muy generales, trata de adaptar las preguntas a algo más concreto, preguntas más puntuales sobre el tema, por ej. ¿Cómo está pensando tal autor la Modernidad?

Luego, van apareciendo las preguntas que exigen “relacionar” autores, conceptos, temas (de orden cognitivo superior o de comprensión). Al final de la clase, trata de cerrar, de integrar todos los contenidos de la clase, de hacer síntesis, tratando de afianzar algunos conceptos que quedan escritos en el pizarrón, que pueden servir como guía de lectura, más que abrir con nuevas preguntas. Usa preguntas preferentemente al comienzo de una clase o al promediar la misma, pero no al concluir.

En las clases donde se siente más segura con los contenidos suele formular preguntas, en aquellas donde no se siente tan segura, suele trabajar con una modalidad más expositiva, sin abrir espacio para las preguntas, es una manera de tener más controlado el auditorio.

Dimensión 2)

Concepciones acerca del contenido a enseñar

La opinión de la profesora en este caso resulta autocrítica, debería existir una relación más estrecha entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar, si así fuera ella preguntaría más en clase. La relación existente entre los contenidos de la materia (Sociología) y el uso de las preguntas es muy estrecho; los contenidos de la primera unidad refieren justamente a la Modernidad y la crisis del sentido común y esto no es ni más ni menos que las preguntas sin respuesta. Entonces son pocas las preguntas que formula en clase en relación con ese contenido.

La Sociología es una disciplina cuestionadora, que desnaturaliza aquello que el sentido común intenta naturalizar, que pregunta por lo obvio, porque lo interesante del sociólogo es cómo plantear preguntas ante cosas que los demás no se preguntan. De ahí cierta incoherencia, concepción autocrítica de su propia práctica docente, entre sus formas de enseñar y cómo se concibe la práctica del sociólogo, el oficio del sociólogo como problematizador, como cuestionador. También es difícil enseñar a preguntar a los estudiantes, desarrollar en los mismos la capacidad de hacerse preguntas y de ver problemas en cosas que aparentemente no lo son. Encontrar las herramientas para desarrollar la perspectiva crítica es lo más difícil para un docente.

Dimensión3

Concepciones acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes

La profesora cree que hay distintos tipos de aprendizaje, en la instancia escolar o universitaria los estudiantes incorporan una forma de aprendizaje a diferencia de otras instancias de aprendizaje como por ejemplo en el mundo del trabajo. Aprender es experimentar, en el caso de la Sociología el aprendizaje es más intelectual, es asimilar conocimientos y formas de pensar de los autores. Cada disciplina impone su forma de aprendizaje. La Química por ejemplo impone un tipo de aprendizaje más práctico, en cambio es muy difícil que la Sociología se aprenda desde lo práctico, la Sociología se aprende investigando, sin embargo hay ciertas herramientas conceptuales, instrumentos, técnicas que requieren un espacio de aprendizaje, si no cualquiera haría Sociología, para luego ir a la aplicación práctica.

En la instancia en la que su materia se encuentra según el plan de estudios, materia inicial de la carrera, es necesario cubrir desde lo teórico, no se puede exigir experiencia de práctica sociológica. Sus preguntas entonces se relacionan con el aprendizaje de conceptos y formas de resolución que otras personas tuvieron frente a ciertos problemas en cada época.

A los estudiantes les sirve que los docentes pregunten en clase. Sin embargo a veces los alumnos tienen la expectativa de que es el docente el que debe responder todas las preguntas, a veces hay un juego de expectativas recíprocas: el docente espera que los estudiantes lean y éstos esperan que el docente responda. Si bien es muy difícil salir de un modelo tan instalado, todo aquello que quiebre, que cuestione ese modelo parece ser bueno para los estudiantes y sirve para los fines del aprendizaje. Que aprendan la práctica de la pregunta, a leer críticamente, sirve en cualquier instancia, sigan o no la carrera de Sociología. Sirve como aprendizaje para la vida.

Esta profesora no sabe cómo aprenden sus estudiantes pero nota que cada vez vienen con menos herramientas y en las clases se notan diferencias muy marcadas entre los que tuvieron una buena educación previa, secundaria, familiar, social, cultural, y los que no la tuvieron. Supone la existencia de una instancia individual de aprendizaje que tiene que ver con la lectura, necesaria, para reflexionar y poder preguntar los contenidos. Aquel que tiene menos tiempo tiene menos espacio para aprender, porque aún cuando participa de la clase lo hace desde lo que ya sabe y no desde la pregunta que le generó el hecho de haber podido leer y reflexionar sobre los textos. Y hay otra instancia que es de aprendizaje grupal, en la clase, con el docente y los compañeros, y las preguntas que hacen los otros compañeros.

A esta profesora le sirven las respuestas de los estudiantes para tomar lo que ellos dicen y continuar con la explicación, o con otras preguntas, aprovechar lo que piensa cada uno desde lugares diferentes, lo que muchas veces sirve para demostrar la multidimensionalidad de los fenómenos. A veces los planteos exceden el tema de la clase, allí es necesario retomar el eje de la misma.

Dimensión 4)

Concepciones acerca del proceso de enseñanza

Existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de enseñanza, si bien formula menos preguntas de las que su modelo

de enseñanza sostiene. A veces la práctica no se condice con ese modelo, a veces se termina adaptando ese modelo ideal a cómo se fue construyendo la noción para el grupo, a veces termina como una clase teórica, magistral.

Desde su modelo, el proceso de enseñanza suele ser pensado, meditado, planificado, trata de ser coherente con la idea de que el aprendizaje es un camino para potenciar esa capacidad de crítica, de pregunta.

Cuando programa sus clases no planifica preguntas para hacer a los alumnos. Cuando se encuentra dando clase, piensa en preguntas para hacer a los alumnos, sin embargo logra formular dichas preguntas en algún momento de la clase y en otros no. Le cuesta formular preguntas, y al no pensarlas antes, le cuesta en el momento de la interacción en clase.

Cuando terminó de dar clase, piensa en las preguntas que formuló, sobre todo cuando no funcionaron. Piensa en las respuestas obtenidas cuando las preguntas no funcionaron.

Por momentos denota un buen nivel de autocrítica con respecto a su práctica docente y en otros momentos denota cierta inseguridad al referirse a ella.

ENTREVISTA PREVIA A CLASE 2

Profesora AC

Dimensión 1

Uso de preguntas en general

La profesora trabaja con preguntas en clase; preguntas de diferente tipo. Menos estructuradas, espontáneas, que buscan una relación entre el texto de la clase teórica y los nudos problemáticos y el trabajo en las clases de práctico, preguntas que se usan al principio de la clase y sobre todo para la primera unidad de la materia.

Otro tipo de preguntas que aparecen en el medio de la clase sobre los textos o sobre alguna cuestión puntual, por ejemplo *¿qué es la Sociología?*, *¿qué piensa el ingresante a la carrera?*, temas que luego se terminan de trabajar con la segunda unidad de la materia cuando se habla del sentido común. Son preguntas que fueron planificadas previamente por la docente en la fase anterior a la clase, que conectan a los alumnos con su vocación y los introducen en su futura profesionalización.

En el resto de las clases se usan preguntas promediando las mismas, en la primera parte la profesora introduce el autor, lo contextualiza y luego se trabaja el material de teóricos y de prácticos (textos); aquí las preguntas que se hacen sirven para articular esa relación.

También la profesora trabaja con otros recursos. Objetos que compra, por ejemplo, en el Barrio Chino, que usa como disparadores para la reflexión sobre algunos temas, tales como: demostrar cómo uno está naturalizado con los hábitos alimenticios, como hechos sociales, uno puede ver una cosa de una manera y pensar que es otra cosa, qué es lo que se ve de lo que se come y lo que se naturaliza. Demostrar a los alumnos que los diferentes autores de la materia pensarían cosas diferentes y eso genera un vínculo más estrecho entre la docente y los alumnos, genera un "pacto de lectura". La profesora consigue que sus alumnos lean siempre, logra motivar al auditorio con sus estrategias de

enseñanza. Para ella preguntar es una estrategia pertinente para todo tipo de clases.

Dimensión 2

Concepciones acerca del contenido a enseñar

Existe relación entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar para esta docente. Ella busca preguntas relacionadas directamente con un texto teórico que son diferentes a buscar que los alumnos relacionen o den un ejemplo. Las primeras, teóricas, preguntan por algún concepto, y la manera de preguntar siempre es cerrada, se pide a los alumnos que precisen, que definan o que desplieguen conceptos, son preguntas más cortas y precisas.

Las segundas, que buscan relacionar, son más largas y siempre empiezan con alguna introducción para orientar al alumno, buscan una construcción. Hay un tercer tipo de preguntas que busca que los alumnos puedan ejemplificar.

Las preguntas se diferencian así por la manera en que son enunciadas, cambian en función de lo que se está buscando que los alumnos elaboren.

Dimensión 3

Concepciones acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes

Cuando se pide a la profesora que defina qué es aprender, contesta que no sabe cómo hacerlo si no es desde la teoría. Finalmente logra decir que aprender tiene una serie de elementos e implicancias. Aprender es aprender a manejar conceptos y un vocabulario más preciso, más definido, aprender a manejar relaciones entre los textos, que los estudiantes puedan enunciar categorías, construir problemas y escribirlos. No logra definir el aprendizaje por fuera del contexto de su materia.

Existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Refiere a la guía de preguntas que hizo una colega como orientación para los alumnos, para la lectura de textos.

Les sirve a los estudiantes que los docentes pregunten en clase: por un lado, es el primer ejercicio que hacen de manera conjunta de tener que charlar con el compañero, de socializar, para generar grupos, conocer al otro. La primera ronda de preguntas en sus clases es de integración grupal, es un espacio de charla entre pares, de intercambio de apuntes y lectura antes de la enunciación del profesor. Menciona a dos colegas que hacen mucho hincapié en la interacción grupal, sobre todo en las primeras clases, reconoce que a ella eso le cuesta mucho, situación que se nota al observar sus clases.

Para esta docente los estudiantes aprenden a través de la lectura de los textos, a través de la repetición o el desglose de esos textos por parte de sus aportes docentes o de otro docente, a través de la interacción con sus compañeros, tanto en el momento de las preguntas entre ellos, como con el docente articulando la clase en el momento de la devolución y la síntesis teórica de los temas. Las preguntas son buenas cuando se puede llegar a esa síntesis. Los alumnos aprenden cuando ven que el texto se puede desarmar, que hay muchas maneras de pensarlo, de armarlo, de organizarlo y después armar algo más sintético, sobre lo cual ellos también escriben cosas muy distintas.

Esta docente considera que las respuestas de los estudiantes sirven al docente, para enriquecerse con dichas respuesta. Siempre hay estudiantes muy aplicados, que tienen muy afinado el tema de las respuestas. Eso genera una especie de división social dentro del aula, muy explícita en primer año. Con el correr de la carrera eso se vuelve más homogéneo y los que no venían con un capital cultural tan diferencial se van emparejando y al final de la carrera todos los estudiantes tienen un nivel similar de conocimientos. Ellos muestran una manera de ser estudiante poniéndose en el lugar del docente y eso articula las clases de manera muy dinámica. Siempre son cuatro o cinco los que dirigen la clase con respuestas muy precisas y eso hace avanzar la clase.

Dimensión 4

Concepciones acerca del proceso de enseñanza

Existe relación entre el uso de preguntas en clase y las concepciones sobre el proceso de enseñanza que tiene esta docente. Siempre las preguntas son herramientas fundamentales para la “clase modelo” que uno se prepara en la cabeza.

Cuándo la profesora AC programa sus clases, planifica preguntas para hacer a los estudiantes.

Cuándo se encuentra dando clase, piensa en preguntas para hacer a los estudiantes pero no siempre logra formular dichas preguntas en algún momento de la clase.

ENTREVISTA PREVIA A CLASE 3

Profesor MAF

Dimensión 1

Uso de preguntas en general

Este profesor de Sociología trabaja con algunas preguntas en clase. No comienza sus clases con preguntas, salvo alguna muy general como la que encabeza el programa de la asignatura: *¿Por qué obedecemos?*, o bien al hacer alguna pregunta genérica, o de motivación, como para crear una situación de diálogo, como por ejemplo preguntar por la elección de carrera a los estudiantes, ya que trabaja con grupos de primer año, o preguntas referidas a la ubicación del programa de su materia en el contexto de la carrera. Pero no usa preguntas como una herramienta didáctica para todas sus clases, más bien este profesor espera preguntas de sus estudiantes a partir del desarrollo del teórico que él mismo realiza. Su estilo expositivo es magistral, situación que se pudo comprobar en la observación de la clase.

El propósito que persigue con las pocas preguntas que realiza en la clase es solo crear una situación pedagógica de diálogo, que él considera adecuada, para despertar el interés de los estudiantes y “despabilar”, porque comienza sus clases muy temprano a la mañana.

Dimensión 2

Concepciones acerca del contenido a enseñar

Según este profesor existe relación entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar, pero las preguntas surgen del auditorio básicamente, provienen de estudiantes que han leído previamente y saben cómo preguntar y empiezan a encontrar relaciones entre los conceptos.

En las clases teóricas se observa una actitud más pasiva por parte de los estudiantes que esperan que el docente sea el dador del conocimiento desde un lugar puntual, el lugar del saber: un docente dador y un estudiante receptor.

Dimensión 3

Concepciones acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes

Aprender para este profesor es pensar cómo hacer para crear por otros lados, sin darle todo servido al estudiante. Aprender es una cosa muy general. Es encontrar caminos para llegar a posibles lugares, el docente lo que hace es un “atajo racional”, le puede decir algunas cosas al estudiante para que éste llegue a destino, le puede mostrar caminos distintos, dándole la posibilidad para que pruebe aún otros caminos. El docente puede mostrar cuál fue su camino, cuál fue el que probó y le dio cierto resultado.

El discurso oral en el ámbito académico sigue estando presente, y la oralidad le ganó a la escritura en ese ámbito según este profesor.

También en sus clases se refiere a la vida adulta y al trabajo, cuando los graduados le vienen preguntar qué pueden hacer, porque considera que eso también se aprende.

Este docente se cuestiona sobre situaciones particulares en las cuáles no hay preguntas por parte de los estudiantes, entonces se pregunta ¿qué hay en ellos si no hay preguntas? Esa es la necesidad de saber para el profesor MAF.

Comenta que ha tenido buenas experiencias con los estudiantes en general. Los mismos reconocen que han aprendido con él. Que les ha abierto formas de “mirar” el mundo social, pero no logra explicar muy bien cómo lo hizo.

Dimensión 4

Concepciones acerca del proceso de enseñanza

El profesor se siente muy enciclopedista para enseñar. Considera que es muy difícil preguntarse para cambiar esta forma de enseñar o para no hacerlo porque “estamos armados así”. Existe estrecha relación entre el poco uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de enseñanza. El docente es dador del conocimiento y los estudiantes esperan eso.

Cuándo se encuentra dando clase, a veces piensa en preguntas para hacer a los estudiantes y a veces logra formular dichas preguntas en algún momento de la clase. Pero muchas veces los planteos toman más las formas de un texto que de una pregunta.

Luego de la clase, este profesor dice pensar mucho en lo que sucedió allí, pero no tanto en las preguntas que pudo hacer sino en las respuestas, en las inquietudes o en las dudas de los estudiantes.

ENTREVISTA PREVIA A CLASE 4

Profesora VJ

Dimensión 1

Uso de preguntas en general

La profesora trabaja con preguntas en clase que le sirven como “disparadores” para generar un intercambio con los estudiantes, piensa la clase como un intercambio en el sentido de la interacción grupal. El propósito que la docente persigue es usar preguntas, en un principio, como una herramienta de diálogo, que van más allá de la veracidad de las respuestas de los estudiantes, por ejemplo, *¿leyeron para hoy?* El propósito es dialogar, conocerlos, tener una imagen del grupo, medir el grado de interés por la materia o el tema, construir los contenidos con los estudiantes más que corroborar si han leído. Su intención es que la clase no sea estrictamente expositiva (contradicción con lo que se observa luego en la clase).

También usa cuestionarios escritos, como guía de preguntas para trabajar con los textos e indicar a los estudiantes cuáles son las partes más relevantes. Las preguntas pueden tener distintas intenciones, para generar el análisis, para “despabilar”, para que los estudiantes se comprometan con la materia y con el tema, algunas preguntas son llamadas por la docente preguntas-problema. La conclusión de esta profesora es que, a veces, por más que un docente pregunte no llega a buen término, es decir, que los estudiantes aprendan.

Dice usar preguntas todo el tiempo, aclarando a los estudiantes que no los está evaluando, para que se suelten y se queden más tranquilos. También se hace preguntas a sí misma, usando la retórica, preguntas que termina respondiendo ella misma, como recurso para la exposición.

Esta profesora considera que se trabaja con preguntas según la seguridad que el docente tenga y el interés que al mismo le despierten determinados temas, *“uno siempre tiene preferencias dentro del programa”*. En esos casos el docente se anima mucho más a preguntar, a abrir el juego con los alumnos, a diferencia de otras situaciones en las que el docente tiene que dar un tema que no es su fortaleza y preferentemente cerrar cuanto antes, por eso no se abren preguntas al auditorio.

Hacer preguntas es una estrategia pertinente para todo tipo de clases, básica, tiene que ver con la dinámica de la clase.

Dimensión 2

Concepciones acerca del contenido a enseñar

Existe relación entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar. Hay temáticas con las que hay que tener más cuidado para preguntar, sobre todo en Sociología, donde se trabajan cuestiones que ya vienen siendo conocidas desde la vida cotidiana, entonces todo el tiempo se trata de pasar en limpio y de sistematizar cuestiones que ya vienen siendo conocidas desde el sentido común.

Existe relación entre el tipo de preguntas que usa y los contenidos en sentido amplio, es decir, conceptos, habilidades, actitudes, valores, procedimientos, si bien ella duda sobre este punto en el caso de su cátedra. Como procedimientos, por ejemplo, menciona la instancia de evaluación domiciliaria. Allí, además de evaluar contenidos se evalúa en qué medida los estudiantes

logran construir un objeto. Tienen dos parciales de este tipo con unas pautas determinadas. El reducirse a un espacio determinado de hojas, respetar ese espacio, tiene que ver también con evaluar la capacidad de síntesis. El profesorado enseña esta relación entre lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal y cuando se realizan las prácticas, sobre todo en el nivel secundario, esto se aplica. En el nivel superior prima más lo conceptual, lo demás son destrezas que se van adquiriendo en la carrera, no hay semiología en el plan de estudios, no hay taller de escritura, y sin embargo es una herramienta básica para los docentes. Esta profesora suele detenerse en estas cuestiones, escribió un documento para ello, para que los estudiantes sepan cómo deben escribir los parciales domiciliarios.

Dimensión 3

Concepciones acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes

Esta profesora opina que el aprendizaje es algo muy complejo. Es un proceso interno, de elaboración, además de necesitar la dinámica con el otro y con el grupo, también hay una temporalidad del grupo. Existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Le sirve a los estudiantes que los docentes pregunten en clase, porque surgen ahí las dudas, las diferencias, las preguntas, a veces se lamenta cuando siente que en una clase no preguntó demasiado a los estudiantes, piensa que hubiera preguntado más. A veces siente que dio todos los contenidos pero se pregunta, *¿los estudiantes estaban presentes? ¿No estaban? ¿Me estaban mirando simplemente?* El trabajo del docente en el aula es una cuestión teatral. Los alumnos aprenden viniendo a clase y leyendo. Haciendo una puesta en común entre todos para sacar algo en limpio, trayendo sus preguntas a la clase, tomando apuntes; ella trata de cubrir todo lo que necesita la clase. Siente que da mucho en la clase y le sirven las respuestas de los estudiantes a sus preguntas. A veces las va escribiendo en el pizarrón porque le sirven para ir armando algo entre todos o para repreguntar o para seguir hablando de otra cosa, o para ver cuáles son sus expectativas. A veces le contestan algo que no tiene nada que ver pero igual eso lo contempla y luego revisa qué puede hacer sin decir una respuesta negativa rotundamente. Sobre todo valora que los estudiantes participen activamente de la clase, situación que a veces cuesta bastante.

Dimensión 4

Concepciones acerca del proceso de enseñanza

Existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de enseñanza. En principio la docente responde que enseñanza y aprendizaje son lo mismo, que el estudiante tiene que poder arribar a algo. Y si eso no se da, el docente tiene que preguntarse en qué falló: concepción muy tradicional de enseñanza-aprendizaje, apelando a una relación causal entre ambos procesos. El aprendizaje es un logro de la enseñanza.

Cuándo programa sus clases, planifica preguntas para hacer a los estudiantes y algunas son preguntas escritas, los cuestionarios guía. Pero a veces en la interacción las preguntas surgen solas, se improvisan preguntas en la interacción, pero a veces se da cuenta que al improvisar se puede llegar a confundir a los estudiantes, se debe tener cuidado con la improvisación. A veces hay que reformular ciertas preguntas para que se entiendan en el auditorio.

Cuándo se encuentra dando clase, piensa en preguntas para hacer a los estudiantes y logra formular dichas preguntas en algún momento de la clase.

Cuándo terminó de dar clase, piensa en las preguntas que formuló en clase. Forma parte del balance que hace de la misma. Piensa en las respuestas obtenidas.

Revisa las preguntas realizadas y las respuestas obtenidas para programar la próxima clase, para retomar algún tema.

ENTREVISTA PREVIA A CLASE 5

Profesora ACM

Dimensión 1

Uso de preguntas en general

La profesora ACM trabaja con preguntas en clase, de manera informal, sin planificación previa, a medida que van surgiendo en el desarrollo de los temas. No prepara un cuestionario previo para la clase.

El propósito que persigue con ello es que los estudiantes recuerden información previa, citada en las clases anteriores, o información de otras asignaturas que puedan traer e integrar, ver el sentido de vincular con otras asignaturas y “refrescar” temas.

Usa preguntas a lo largo de toda la clase. No hay un momento específico. Empieza a desarrollar un tema y las preguntas surgen espontáneamente. Preguntas vinculadas con la realidad, con el presente inmediato, preguntas espontáneas, preguntas de asociación con otras materias, preguntas de comprensión.

Trabaja con preguntas siempre. Es una estrategia pertinente para todo tipo de clases. Las preguntas le sirven para testear el tema, si van leyendo el material obligatorio, las fuentes, y también sirven para la evaluación, para ver si quedó claro el tema, chequear si van estudiando.

Dimensión 2

Concepciones acerca del contenido a enseñar

Existe relación entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar. Si en su materia, Historia, pregunta sobre hechos que han sucedido, no es lo mismo que preguntar sobre textos que han leído. Sobre hechos, acontecimientos, se puede hacer una pregunta más general. Sobre textos se puede hacer una pregunta más incisiva, para ver cómo la fundamentan. Y en función de las respuestas que van dando los estudiantes, la profesora va orientando con re-preguntas.

También realiza preguntas que orienten la lectura, por ejemplo, *¿en qué parte del libro está, qué leyeron, para qué, por qué?*, preguntas que sirven para indicar, muchas veces, que los estudiantes vean las diferencias con otros autores.

Existe relación entre el tipo de preguntas que usa y los contenidos en sentido amplio, es decir, conceptos, habilidades, actitudes, valores, procedimientos.

Dimensión 3

Concepciones acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes

Aprender es incorporar, descubrir nuevas cosas, según la concepción de esta profesora. La metáfora que utiliza para definir el aprendizaje es: *“Aprender es Construcción: estos son los ladrillos, sobre esto va una ventana, y esta columnita. Aprender es descubrir y también asombrarse y relacionar distintas cosas. Es algo lúdico”*.

Existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es como una conducción, como un hilo, ir llevando con una guía a personas desde un ámbito a otro, de la oscuridad a la luz. Aparece aquí una contradicción con su mirada acerca del proceso de aprendizaje, que en un principio aparentaba ser constructivista. La idea de esta profesora es abrirle a los estudiantes un mundo que ellos desconocen, pero que está ahí. Eso le resulta muy placentero a esta docente.

Le sirve a los estudiantes que los docentes pregunten en clase, porque éstos tienden a aburrirse con el monólogo, el poder de atención es cada vez más acotado. La pregunta sirve para despertar, para introducir el humor, el acercamiento a los estudiantes. Es una herramienta de diálogo.

Los alumnos aprenden en base a la clase, tienden a ir poco a los textos. Esto varía mucho según las carreras. Esta profesora intenta que se pongan a discutir con los autores, que comparen distintas posturas, que no se queden con una sola mirada. Que los estudiantes vean que los autores también dialogan. Como discusión, no pelea. Como intercambio de ideas, lo que hace avanzar el conocimiento. Ellos están muy acostumbrados a la lectura de manual y adaptarse a lo que el profesor quiere escuchar. A ella le sirven las respuestas de sus alumnos, sobre todo, *“para ver cómo van”*.

Dimensión 4

Concepciones acerca del proceso de enseñanza

Existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de enseñanza. La enseñanza está muy vinculada al aprendizaje, si bien no son lo mismo. Uno primero aprende, antes de dar la clase, para luego transmitir ciertos conocimientos y despertar el interés de los estudiantes. Eso sería enseñar. Buscar lo que conocen y cómo se vincula con lo nuevo. Despertar el interés desde distintos puntos de vista, con ejemplos concretos, de la realidad presente; ella misma descubre cosas nuevas, textos nuevos, y se lo dice a los estudiantes, los motiva con sus propios gustos, reconociendo no ser objetiva. Cree que no existe la objetividad, trata de mostrar distintos autores, pero los estudiantes saben cuál es su postura y su ideología.

El vínculo que existe entre su concepción de enseñanza y el uso que hace de las preguntas en clase es de acercamiento y de diálogo con los estudiantes. Su justificación es que *“si enseñamos solamente un discurso, damos una conferencia sin interrupción y es aburrido, pero siempre con cierto orden”*. Tampoco le gustan esos estudiantes que interrumpen todo el tiempo, que saben de todo y tienen ejemplos para todo, que acaparan la atención del grupo. A esos estudiantes hay que ponerles un límite, no pueden estar dando testimonio de todo, lo que pasa que Historia del siglo XX se presta para testimoniar, es historia vivida por algunos familiares.

Cuándo programa sus clases, planifica los contenidos, el tiempo, piensa en las características del grupo y de algunos estudiantes en particular, pero no planifica con preguntas para hacer a los estudiantes.

Es cuándo se encuentra dando clase, que piensa preguntas para hacer a los estudiantes, pero sólo a veces logra formular dichas preguntas en algún momento de la clase. Se preocupa por terminar con el programa y seguir estrictamente el cronograma de clases, siente que *“la corre el tiempo”*.

Cuándo terminó de dar clase, a veces piensa en las preguntas que formuló en clase. Piensa en las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes. Revisa las preguntas realizadas y las respuestas obtenidas para programar la próxima clase. A veces lo conversa con sus colegas de cátedra o con otros profesores en la sala de profesores de la universidad.

ENTREVISTA PREVIA A CLASE 6

Profesora MES

Dimensión 1

Uso de preguntas en general

La profesora trabaja con preguntas en clase, para motivarlos, para saber lo que saben los estudiantes; el preguntar le permite conocer por dónde están los estudiantes. El propósito es incentivarlos para la participación. Hace preguntas siempre al empezar la clase, para retomar el hilo de lo que venían trabajando. El tipo de preguntas que usa tienen que ver con el conocimiento de la materia, preguntas de comprensión con las que debe revertir a veces ideas previas de los estudiantes, ideas que traen de la escuela o de la casa. Al preguntar, observa que nivel de reflexión tienen los jóvenes sobre determinados asuntos. Su concepción es que el profesor no viene a “impartir” conocimiento sino a hacer que los estudiantes sean partícipes de ese conocimiento, el profesor puede ofrecer conocimiento y la manera de resolver situaciones, resoluciones de conflictos en la historia.

Dimensión 2

Concepciones acerca del contenido a enseñar

Existe relación entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar según esta profesora. Ella busca que a partir de un problema, que presenta a sus estudiantes, los mismos reflexionen. El propósito es que puedan resolver ese problema o que vean como se resolvió antes, que reflexionen, que

comprendan, que piensen. En el aula hay que hacer eso: comprender y entender.

Existe relación entre el tipo de preguntas que usa y los contenidos en sentido amplio, es decir, conceptos, habilidades, actitudes, valores, procedimientos.

Dimensión 3

Concepciones acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes

Aprender es entender y comprender, el estudiante puede aprender cuando entiende por ejemplo, en Historia, cómo fue el problema y cuál fue la solución.

Existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. A través de sus preguntas les enseña cómo aprender. Aprender es comprender para esta profesora, definitivamente.

Les sirve a los estudiantes que los docentes pregunten en clase, para aprender. La profesora MES les lee fuentes, libros, les muestra documentos de distinto tipo, películas, documentales, fotos, imágenes, cuadros, recortes de diarios, porque considera que cuando hace una afirmación tiene que demostrarla, para que puedan aprender.

Cree que sus alumnos aprenden a partir del amor que ella le pone al hecho de enseñar. En la observación de clase queda comprobado: demuestra pasión en ello.

A la profesora le sirven las respuestas de sus estudiantes. Las preguntas que va a hacer al auditorio, primero se las hace ella, cuando está preparando las clases: le parece que la única manera de conocer es preguntando. No concibe el aprendizaje y el conocimiento sin preguntas. La concepción explícita es que *“uno empieza a conocer cuando se empieza a preguntar”*.

Dimensión 4

Concepciones acerca del proceso de enseñanza

Existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de enseñanza. Cuando programa sus clases, planifica preguntas para hacer a los estudiantes. Cuando se encuentra dando clase, también piensa en preguntas para hacer al auditorio. Logra formular dichas preguntas en algún momento de la clase. Cuando terminó de dar clase, piensa en las preguntas que formuló en clase y piensa en las respuestas obtenidas. Revisa las preguntas realizadas y las respuestas obtenidas para programar la próxima clase.

ENTREVISTA PREVIA A CLASE 7

Profesora MP

Dimensión 1

Uso de preguntas en general

La profesora MP trabaja con preguntas en clase. Algunas más retóricas. La mayoría son de comprensión de textos. El propósito que persigue como

docente es mantener el diálogo con los estudiantes, mantener el interés, que la clase no sea solo expositiva. En todo momento de la clase usa preguntas. No sigue una rutina, usa preguntas en todo momento para chequear cómo están los alumnos. Improvisa las preguntas. Cree que es ésta una estrategia pertinente para todo tipo de clases. No tiene criterios seleccionados para trabajar con preguntas, lo hace sin haberlo planificado. Su intención es que los estudiantes emitan un juicio, una opinión, que abandonen una actitud pasiva.

Dimensión 2

Concepciones acerca del contenido a enseñar

Existe relación entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar. El estudiantado universitario debería poder responder a cierto tipo de preguntas, a ciertos temas, pero depende de los grupos. Cuando ella piensa los contenidos de Historia de la Cultura, por ejemplo, tiene mayores expectativas que lo que luego se ve en el aula, que lo que se logra con los estudiantes. A veces las preguntas ayudan en esto.

Existe relación entre el tipo de preguntas que usa y los contenidos en sentido amplio, es decir, conceptos, habilidades, actitudes, valores, procedimientos.

Dimensión 3

Concepciones acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes

Para esta profesora *“aprender es incorporar ideas, conceptos, capacidades”*. Existe una relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, porque es una herramienta para aprender. A los estudiantes les sirve que los docentes pregunten en clase, porque se transforma la clase en un diálogo.

Dimensión 4

Concepciones acerca del proceso de enseñanza

Existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de enseñanza. Cuando programa sus clases, no planifica preguntas para hacer a los estudiantes, si planifica las clases. Cuando se encuentra dando clase, piensa en preguntas para hacer a los estudiantes, si bien, no siempre logra formular dichas preguntas en clase. Cuando terminó de dar clase, no piensa en las preguntas que ella misma formuló en clase. Piensa en las respuestas obtenidas. Revisa las preguntas y respuestas de los estudiantes para programar la próxima clase.

ENTREVISTA PREVIA A CLASE 8

Profesor IL

Dimensión 1

Uso de preguntas en general

El profesor IL trabaja con preguntas en clase. Las usa para hacer discusión de textos. Cuando diseña la clase, plantea los argumentos y luego va preguntando para ir desarrollando esos argumentos.

Busca con esas preguntas tener el planteo general y el desarrollo de los temas. Este docente piensa que si va “preguntando” el estudiante puede entender mejor: no darle un paquete cerrado de conocimientos, sino buscar algo que surja de ellos, una inquietud. Usa preguntas en todo momento de la clase. Empieza la clase hablando acerca del texto que tenían para leer y a través de las preguntas va ordenando la exposición.

Al principio de la clase usa preguntas más abiertas y a medida que pretende llegar a un tema determinado va cerrando las preguntas cada vez más. Son preguntas de comprensión de textos.

En los casos en que el tema es más complicado, hace un planteo inicial, sin preguntas, plantea el marco general de la discusión y luego hace preguntas. No formula preguntas cuando tiene que cerrar un tema. Desconoce si hacer preguntas es una estrategia adecuada para todo tipo de clases. Cree que funciona bien en el marco de la discusión de textos. También depende del grupo en cada caso. Con algunos grupos hace clases más expositivas, con alguna pregunta puntual para despertar o para generar debate, con otro no. Las preguntas pueden servir como disparadores, pero a veces no son una estrategia pertinente.

Dimensión 2

Concepciones acerca del contenido a enseñar

Existe relación entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar. Depende del contenido, es el tipo de preguntas que el docente va haciendo: *“preguntar por preguntar no sirve”*.

Existe relación entre el tipo de preguntas que usa y los contenidos en sentido amplio, es decir, conceptos, habilidades, actitudes, valores, procedimientos. Porque el docente con las preguntas puede ampliar el espectro conceptual del estudiante. Determinados temas los asocia con otras materias, comparando, la pregunta también sirve para eso. La idea es no encerrarse en la materia en sí misma, sino establecer relaciones con otras materias, esto también sirve a la hora de generar herramientas, habilidades.

Dimensión 3

Concepciones acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes

“Aprender es un proceso de incorporación de conocimientos, de habilidades, que se va gestando, desde la sociología es un proceso primario y secundario,

un proceso complejo que se inicia desde los primeros pasos". Específicamente en el ámbito universitario no solo es la adquisición de conocimientos, sino también de habilidades. La carrera universitaria es una caja de herramientas, cuando se cursa una materia uno va incorporando herramientas y después las va usando en el desarrollo de su vida profesional de acuerdo a la necesidad.

Existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Le sirve a los estudiantes que los docentes pregunten en clase, pero depende cómo se haga la pregunta, y depende del clima de la clase. Muchos estudiantes no participan en clase, eso es algo que nota cada vez más, lo que tiene que ver con factores personales y con el clima que se genera en el aula, algunos de a poco se van soltando.

No sabe cómo aprenden los estudiantes, tiene que esperar que den el parcial para poder dar respuesta. El tema de discutir los textos colabora para el aprendizaje. Es una metodología que le sirve tanto a los que participan en la clase como a los que no lo hacen, aquellos que no se animan a preguntar.

Al profesor le sirven las respuestas de sus estudiantes, son fundamentales para continuar, para concatenar temas, para seguir desarrollando los temas. Para ver si comprenden o no, para revisar si él es claro en la formulación de las preguntas o si queda algún tema particular sin revisar.

Dimensión 4

Concepciones acerca del proceso de enseñanza

Existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de enseñanza, porque para este docente el aprendizaje no es solo adquisición de conocimientos sino un montón de habilidades y procedimientos. Esa es su concepción de lo que es el aprendizaje y la enseñanza. No le gusta hablar a él solo y que la clase esté "muda".

Le gusta el orden en la clase pero no una clase anárquica. Le molestan personas que estén hablando entre sí o que estén durmiendo "literalmente".

Cuándo programa sus clases, no planifica preguntas para hacer a los estudiantes. Cuándo se encuentra dando clase, piensa en preguntas para hacer al auditorio. Improvisa en la clase. Logra formular dichas preguntas en algún momento de la clase. Cuándo terminó de dar clase, a veces piensa en las preguntas que formuló en la interacción. Piensa en las respuestas obtenidas. Revisa las preguntas realizadas y las respuestas obtenidas para programar la próxima clase.

5.3 Análisis descriptivo, relaciones entre entrevistas y clases y discusión de los resultados.

5.3.1 Análisis descriptivo

Para establecer este tipo de análisis fue necesario observar, describir y relacionar los siguientes aspectos para la Dimensión 1:

- a) **Participación de los estudiantes y diálogo docente-estudiantes**
- b) **Tipo de preguntas utilizadas**
- c) **Tipos de preguntas más usadas en Sociología y tipos de preguntas más usadas en Historia**
- d) **Construcción del conocimiento entre estudiantes y docentes**

Para las Dimensiones 2, 3 y 4 se realizó un análisis global sin abrir en aspectos específicos.

A continuación se detalla cada una de las dimensiones mencionadas, a saber:

DIMENSIÓN 1

Sobre el uso de preguntas en general los docentes opinan, en su mayoría, que sirve trabajar con éstas en clase. Para ellos, hacer preguntas es una estrategia pertinente para todo tipo de clases, es una herramienta básica que tiene que ver con la dinámica de cada clase. Para 7 (siete) de los 8 (ocho) profesores con los que se ha trabajado, preguntar es una estrategia pertinente para todo tipo de clases.

a) Participación de los estudiantes y diálogo docente-estudiantes.

Según N. Burbules (1999), el diálogo incluye a dos o más interlocutores, genera un clima de participación abierta, produce enunciados de duración variable (preguntas, respuestas, reorientaciones, construcciones), se guía por un espíritu de descubrimiento, por lo tanto el “tono” es exploratorio e interrogativo.

Burbules (1999) se refiere a la *relación dialógica* no como una forma comunicativa específica de preguntas y respuestas sino como un tipo de relación social que compromete a los participantes. Es una perspectiva que trae aparejada una manera diferente de concebir las relaciones dialógicas.

El encuentro dialógico compromete a los participantes en un proceso a la vez simbiótico y sinérgico. Los participantes de esta relación están atrapados, absorbidos, si bien, hasta cierto punto actúan de manera autónoma dentro de ella ya que piensan, eligen, expresan sus sentimientos e ideas, pero son “yoes relacionales”, no individuos separados. (Benhabib, 1987; Whitbeck, 1989).

En este sentido, y en el caso de los profesores con los que se ha trabajado, cabe destacar la opinión de la profesora VJ, quien siempre trabaja con preguntas en clase. Estrategia que le sirve como “disparador” **para generar un intercambio**, pensar la clase como un **intercambio en el sentido de la interacción grupal**. El propósito que la docente persigue es usar preguntas en un principio como una **herramienta de diálogo**, que van más allá de la veracidad de las respuestas de los estudiantes. **El propósito es dialogar**,

conocerlos, tener una imagen del grupo, medir el **grado de interés** por la materia o el tema, construir los contenidos con los estudiantes más que corroborar si han leído. Su intención es que la clase no sea estrictamente expositiva. Esta profesora considera que se trabaja con preguntas según la seguridad que el docente tenga y el interés que al mismo le despierten determinados temas, los profesores siempre tienen preferencias dentro del programa. En esos casos el docente se anima mucho más a preguntar, a abrir el juego con los estudiantes, a diferencia de otras situaciones en las que el docente tiene que dar un tema que no es de su fortaleza y preferentemente cerrar cuanto antes, por eso no se abren preguntas al auditorio.

La profesora MP también trabaja con preguntas en clase. El propósito que persigue es **mantener el diálogo con sus estudiantes, mantener el interés**, que la clase no sea solo expositiva. En todo momento de la clase usa preguntas. No sigue una rutina. Improvisa las preguntas. Es una estrategia pertinente para todo tipo de clases. No tiene criterios seleccionados para trabajar con preguntas, lo hace sin haberlo planificado.

El profesor MAF, por su parte, no comienza sus clases con preguntas, salvo alguna muy general como la que encabeza el programa de la asignatura que enseña, Sociología. La pregunta inicial del programa: *¿Por qué obedecemos?*, sirve como **pregunta genérica, o de motivación**, como para crear una **situación de diálogo**, como por ejemplo preguntar por la elección de carrera de sus estudiantes, ya que trabaja con primer año, o preguntas referidas a la ubicación del programa de su materia en el contexto de la carrera. Pero no usa preguntas como una herramienta didáctica para todas sus clases, más bien este profesor espera preguntas de los estudiantes a partir del desarrollo del teórico que él mismo realiza. Su estilo expositivo es magistral, situación que se pudo comprobar en la observación de la clase. El propósito que persigue con las pocas preguntas que realiza en la clase es solo crear una situación pedagógica que él considera adecuada, para **despertar el interés de los estudiantes y “despabilar”**, porque comienza sus clases muy temprano.

La profesora CD, por ejemplo, trabaja con preguntas en algunas clases, en las que se siente más segura con los contenidos, en aquellas clases donde no se siente tan segura, suele trabajar con una modalidad más expositiva, sin abrir espacio para las preguntas; es una manera de tener más controlado el auditorio. Cuando lo hace, su objetivo es **involucrar a los estudiantes en la clase**, que hablen sobre un tema o reflejen alguna lectura previa. Muchas veces se pregunta **cómo hacer para que los estudiantes participen y encuentra como herramienta el uso de preguntas** en clase.

La profesora AC trabaja con preguntas en clase; preguntas de diferente tipo. También trabaja con otros recursos. Objetos que compra por ejemplo en el Barrio Chino, que usa como disparadores para la reflexión sobre algunos temas, por ejemplo demostrar cómo uno está naturalizado con los hábitos alimenticios, como hechos sociales, uno puede ver una cosa de una manera y pensar que es otra cosa, qué es lo que se ve de lo que se come y lo que se naturaliza. Demostrar a los estudiantes que los diferentes autores de la materia pensarían cosas diferentes y eso genera **un vínculo más estrecho entre la**

docente y los estudiantes y genera un “pacto de lectura”. La profesora consigue que los estudiantes lean siempre, logra **motivar al auditorio** con sus estrategias de enseñanza. Para ella preguntar es una estrategia pertinente para todo tipo de clases.

La profesora MES trabaja con preguntas en clase. Para **motivarlos**. Para saber lo que ellos saben, el preguntar le permite conocer por dónde están los estudiantes. **El propósito es incentivarlos para la participación**. Hace preguntas siempre al empezar la clase, para retomar el hilo de lo que venían trabajando.

La profesora ACM trabaja con preguntas en clase, de manera informal, sin planificación previa, a medida que van surgiendo en el desarrollo de los temas. No prepara un cuestionario previo para la clase. El propósito que persigue con ello es **que los estudiantes recuerden información previa**, citada en las clases anteriores, o información de otras asignaturas que puedan traer e integrar, hacerles ver el sentido de vincular con otras asignaturas y “refrescar” temas. Usa preguntas a lo largo de toda la clase. No hay un momento específico. Empieza a desarrollar un tema y las preguntas surgen espontáneamente. Trabaja con preguntas siempre. Es una estrategia pertinente para todo tipo de clases. Las preguntas le sirven para **testear el tema**, si van leyendo el material obligatorio, las fuentes, y también sirven para la **evaluación**, ver si quedó claro el tema, si van estudiando.

El profesor IL trabaja con preguntas en clase. Las usa para hacer **discusión de textos**. Cuando diseña la clase, plantea los argumentos y luego va preguntando para ir desarrollando esos argumentos. Busca con esas preguntas tener el planteo general y el desarrollo de los temas. Usa preguntas en todo momento de la clase. Empieza la clase hablando acerca del texto que tenían para leer y a través de las preguntas va ordenando un poco la exposición. En los casos en que el tema es más complicado, hace un planteo inicial, sin preguntas, plantea el marco general de la discusión y luego hace preguntas. No formula preguntas cuando tiene que cerrar un tema. Desconoce si hacer preguntas es una estrategia adecuada para todo tipo de clases. Cree que funciona bien en el marco de la discusión de textos. También depende el grupo. Con algunos grupos hace clases más expositivas, con alguna pregunta puntual para despertar o para generar debate, con otros no. Las preguntas pueden servir como disparadores, pero a veces no son una estrategia pertinente.

b) Tipo de preguntas utilizadas

Sobre el tipo de preguntas utilizadas, la mayoría de los docentes entrevistados usa **preguntas sencillas, preguntas de comprensión y preguntas retóricas**.

Según la profesora CD (Sociología) las primeras preguntas en la interacción suelen ser **amplias, generales, introductorias al tema de la clase (preguntas sencillas)**, para tratar de **fomentar la participación**, su intención

es que los estudiantes “sientan” ese espacio de la clase y se apropien del mismo. Luego, van apareciendo las preguntas que exigen “relacionar” autores, conceptos, temas (**de orden cognitivo superior o de comprensión**). Al final de la clase, trata de cerrar, de integrar todos los contenidos de la clase, de hacer síntesis, tratando de afianzar algunos conceptos que quedan escritos en el pizarrón, que pueden servir como guía de lectura, más que abrir con nuevas preguntas. Usa preguntas preferentemente al comienzo de una clase o al promediar la misma, pero no al concluir.

La profesora AC (Sociología) trabaja en clase con preguntas de diferente tipo. **Menos estructuradas, espontáneas (sencillas), que buscan una relación entre el texto de la clase teórica y los nudos problemáticos y el trabajo en las clases de práctico**, preguntas que se usan al principio de la clase y sobre todo para la primera unidad de la materia. Después, otro tipo de preguntas que aparecen en el medio de la clase sobre los textos o sobre alguna cuestión puntual, son preguntas que fueron planificadas previamente por la docente en la fase anterior a la clase, que conectan a los alumnos con su vocación y los introducen en su futura profesionalización. En el resto de las clases se usan preguntas promediando las mismas, en la primera parte la profesora introduce el autor, lo contextualiza y luego se trabaja el material de teóricos y de prácticos (textos); aquí las preguntas que se hacen sirven para articular esa relación.

EL profesor MAF (Sociología) trabaja con algunas preguntas en clase. No comienza sus clases con preguntas, salvo alguna **pregunta general** como la que encabeza el programa de la asignatura: *¿Por qué obedecemos?*, o bien cuando haciendo alguna **pregunta genérica, o de motivación**, como para **crear una situación de diálogo**, como por ejemplo preguntar por la elección de carrera, ya que trabaja con estudiantes de primer año, o preguntas referidas a la ubicación del programa de su materia en el contexto de la carrera. Pero no usa preguntas como una herramienta didáctica para todas sus clases, más bien este profesor espera **preguntas de los estudiantes** a partir del desarrollo del teórico que él mismo realiza. Su estilo expositivo es magistral, situación que se pudo comprobar en la observación de la clase, donde aparecen en su mayoría, **preguntas retóricas**. El propósito que persigue con las pocas preguntas que realiza en la clase es solo **crear una situación pedagógica** que él considera adecuada, para **despertar el interés de los estudiantes y “despabilar”**, porque comienza sus clases muy temprano.

La profesora VJ (Sociología) usa cuestionarios escritos, como guía de preguntas para trabajar con los textos e indicar a los estudiantes cuáles son las partes más relevantes. Las preguntas tanto escritas como en la interacción en clase pueden tener distintas intenciones, para generar el análisis, para “despabilar”, para que los estudiantes se comprometan con la materia y con el tema, algunas preguntas son llamadas por la docente **preguntas-problema**. La conclusión de esta profesora es que, a veces, por mas que preguntes no logras que los estudiantes aprendan. Dice usar preguntas todo el tiempo, aclarando a los estudiantes que no los está evaluando, para que se suelten y se queden más tranquilos. También se hace **preguntas a sí misma, usando la retórica**,

preguntas que termina respondiendo ella misma, como recurso para la exposición.

La profesora ACM (Historia) usa preguntas vinculadas con la realidad, con el presente inmediato, **preguntas espontáneas (sencillas), preguntas de asociación con otras materias, preguntas de comprensión.**

El tipo de preguntas que usa la profesora MES (Historia) tiene que ver con el conocimiento de la materia, **preguntas de comprensión** con las que debe revertir a veces ideas previas de los estudiantes, que traen de la escuela o de la casa. Al preguntar observa que nivel de reflexión tienen los estudiantes sobre determinados asuntos.

La profesora MP (Historia) trabaja con preguntas en clase. Algunas más **retóricas**. La mayoría son de **comprensión de textos**.

Al principio de la clase el profesor IL (Historia) usa **preguntas más abiertas** y a medida que pretende llegar a un tema determinado va cerrando las preguntas cada vez más. Son **preguntas de comprensión de textos**.

c) Tipos de preguntas más usadas en Sociología y tipos de preguntas más usadas en Historia

En las clases de Sociología se ha observado que las primeras preguntas en la interacción suelen ser **amplias, generales, menos estructuradas, espontáneas, introductorias al tema de la clase (sencillas)**, que buscan una relación entre el texto de la clase teórica y los nudos problemáticos y el trabajo en las clases de práctico, preguntas que se usan al principio de la clase y sobre todo para la primera unidad de la materia. También se observan algunas **preguntas genéricas, o de motivación**, como para **crear una situación de diálogo**, como por ejemplo preguntar por la elección de carrera, ya que se trata de primer año, o preguntas referidas a la ubicación del programa de la materia en el contexto de la carrera. Promediando las clases, van surgiendo las preguntas que exigen “relacionar” autores, conceptos, temas (**de orden cognitivo superior o de comprensión**) preguntas sobre los textos o sobre alguna cuestión puntual, son **preguntas que fueron planificadas previamente** por los docentes en la fase anterior a la clase. En algunas clases las preguntas introducen algún autor, lo contextualizan y luego se trabaja el material de teóricos y de prácticos (textos); aquí las preguntas que se hacen sirven para articular esa relación. Una docente denomina este tipo de preguntas como **preguntas-problema**.

Además, considerando el estilo expositivo, magistral, que se observa en algunos de estos docentes, situación que muestran en el desarrollo de la clase, aparecen **preguntas retóricas**, preguntas que termina respondiendo el propio docente, como recurso para la exposición.

Algunos trabajan con cuestionarios escritos, como guía de preguntas para trabajar con los textos e indicar a los alumnos cuáles son las partes más relevantes.

En las clases de Historia se ha observado en su mayoría el uso de preguntas vinculadas con la realidad, con el presente inmediato y su relación con algunos hechos del pasado, **preguntas espontáneas, abiertas (sencillas), preguntas de asociación con otras materias, preguntas de comprensión de textos**, siendo estas últimas las que predominan, que tienen que ver con el conocimiento de los textos de la materia fundamentalmente, con las que se debe revertir a veces ideas previas de los estudiantes, que traen de la escuela o de la casa.

Considerando el estilo expositivo, magistral, que se observa en algunos de estos docentes, aparecen también algunas **preguntas retóricas** que termina respondiendo el propio docente, como recurso para la exposición.

d) Construcción del conocimiento

Sobre la construcción del conocimiento en clase, no todos los profesores reflejan esta idea en las entrevistas o desde la interacción en clase.

Por su parte, Seymour Sarason (2002) explica cómo durante años se vio en la situación del profesor que “con soberbia” transmite información al desinformado, sin embargo este autor destaca que hay profesores universitarios que son aclamados por sus alumnos por el modo como representaban ese rol, pero sin desconocer que en las clases numerosas el grueso de los alumnos dista muchas veces de estar atento.

Muchos docentes son simpáticos y agradables, pero no atrapan a los alumnos, dice Sarason (2002). Muchos estudiantes aprenden lo que ellos dicen que tienen que aprender pero eso a veces significa poco para ellos, no los motivan, no estimulan sus pensamientos y ello no guarda relación con las preguntas que los estudiantes tienen en su mente sintiéndose a veces demasiado inseguros para formularlas en este tipo de clases.

Entonces *“¿cómo se comparte y cómo se construye el conocimiento en el aula?”* Es interesante aquí recuperar la relación entre el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza y la interacción que se da entre el contenido y el método.

La construcción que en cada clase va haciendo cada profesor da cuenta de la intencionalidad que subyace en la tarea docente, la propuesta de intervención didáctica que adopta, lo que muestra a su vez, un estilo de formación. A esto se suman las incertidumbres de la vida del aula, lo inesperado, determinando el progreso o estancamiento de una actividad y también una estimación de cómo reaccionarán los otros ante esta acción.

Podemos destacar la idea de la profesora CD quien manifiesta en las entrevistas tratar de **construir el conocimiento con los estudiantes en clase**, no que los estudiantes reproduzcan lo que dice la profesora, si bien “montar” la clase sobre lo que los jóvenes traen como inquietud es una situación ideal que pocas veces se da. La mayoría de las veces, si no

encuentra respuestas a preguntas muy generales, trata de adaptar las preguntas a algo más concreto, preguntas más puntuales sobre el tema.

Uno de los propósitos que persigue la profesora VJ con el uso de preguntas en clase es **construir los contenidos con los estudiantes** más que corroborar si han leído. Su intención es que la clase no sea estrictamente expositiva.

Para la profesora MES su concepción es que **el profesor no viene a impartir conocimiento sino a hacer que los estudiantes sean partícipes de ese conocimiento**, el profesor puede ofrecer conocimiento y la manera de resolver situaciones, resoluciones de conflictos en la historia, pero lo demás lo van poniendo los estudiantes.

La idea de la profesora MP es que los estudiantes emitan un juicio, una opinión, **que abandonen una actitud pasiva frente al aprendizaje**.

Para el profesor IL la idea de construcción del conocimiento con los estudiantes se deja entrever cuando manifiesta en la entrevista previa a las observaciones de clase que **“preguntando el docente piensa que el alumno puede entender mejor, no darle un paquete cerrado de conocimientos, sino algo que surja de ellos, una inquietud”**.

DIMENSIÓN 2

Sobre las Concepciones acerca del contenido a enseñar los docentes opinan con mayor o menor grado de autocrítica según el caso. En su mayoría creen firmemente que existe relación entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar.

Sólo una docente siente que debería existir una relación más estrecha entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar. La opinión de dicha profesora, CD, en este caso resulta la más autocrítica, quien cree que si existiera **una relación más estrecha entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar** ella preguntaría más en clase. La relación existente entre los contenidos de la materia que ella enseña (Sociología) y el uso de las preguntas es muy estrecho; los contenidos de la primera unidad refieren justamente a la Modernidad y la crisis del sentido común y esto no es ni más ni menos que las preguntas sin respuesta, por tal motivo cree que son pocas las preguntas que formula en clase en relación con ese contenido. En la entrevista explica que la Sociología es una disciplina cuestionadora, que desnaturaliza aquello que el sentido común intenta naturalizar, que pregunta por lo obvio, porque lo interesante del sociólogo es cómo plantea las preguntas ante cosas que los demás no se preguntan. De ahí cierta incoherencia, concepción autocrítica de su propia práctica docente, entre sus formas de enseñar y cómo se concibe la práctica del sociólogo, el oficio del sociólogo como problematizador, como cuestionador. También cree que es difícil enseñar a preguntar a los estudiantes, desarrollar en ellos la capacidad de hacerse preguntas y de ver problemas en cosas que aparentemente no lo son. Y para los docentes encontrar las herramientas para desarrollar la perspectiva crítica es lo más

difícil. Ella dice no saber si tiene dichas herramientas o si las “explota” lo suficiente como cátedra.

Según el profesor MAF, de Sociología, **existe relación entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar**, pero las preguntas surgen del auditorio básicamente, provienen de estudiantes que han leído previamente y saben cómo preguntar y empiezan a encontrar relaciones. En las clases teóricas se observa una actitud más pasiva por parte de los estudiantes que esperan que el docente sea el dador del conocimiento desde un lugar puntual, el lugar del saber: un docente dador y un alumno receptor. Como se ha detallado en el marco teórico de esta tesis, las investigaciones sobre la clase convencional han demostrado que persiste la creencia de que la “charla del profesor” es el rasgo principal del discurso en el aula. La regla general: “que los profesores hablan mucho”, se mantiene vigente. Hay un “poseedor” de cierto saber, que en términos didácticos llamamos “contenido”, que trata de transmitirlo a otro que inicialmente carece de ese saber y actúa de receptor. Ambos se comprometen en una relación a fin de que el segundo adquiera el contenido. En términos de Fenstermacher (1989) podemos decir que existe una relación semántica o de “dependencia ontológica” entre aprendizaje y enseñanza. El aprendizaje puede producirse después de la enseñanza, sin embargo una cosa no es causa de la otra. El aprendizaje puede realizarlo uno mismo, se produce en cada uno. La enseñanza en cambio se produce estando presente por lo menos dos personas. El aprendizaje implica la adquisición de “algo”. La enseñanza implica dar “algo”. Por lo tanto, se parte de considerar a la enseñanza como un logro, como un fin compartido por estudiantes y docentes en el contexto de la educación. Contexto en el que hay conciencia de ese compartir, hay intencionalidad pedagógica por parte del docente e intencionalidad por prestar atención y comprender los significados por parte del estudiante. Se trata de significados compartidos y de responsabilidades definidas.

Siguiendo dicho planteo teórico, la profesora VJ también afirma que **existe relación entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar**. Hay temáticas con las que hay que tener más cuidado para preguntar, sobre todo en Sociología, donde se trabajan cuestiones que ya vienen siendo conocidas desde la vida cotidiana, entonces todo el tiempo se trata de pasar en limpio y de sistematizar saberes que ya son conocidos desde el sentido común. Existe relación entre el tipo de preguntas que usa y los contenidos en sentido amplio, es decir, conceptos, habilidades, actitudes, valores, procedimientos. Como procedimientos por ejemplo, la profesora menciona la instancia de evaluación domiciliaria. Allí, además de evaluar contenidos se evalúa en qué medida los estudiantes logran construir un objeto. Tienen dos parciales de este tipo con unas pautas determinadas. El reducirse a un espacio determinado de hojas, respetar ese espacio, tiene que ver también con evaluar la capacidad de síntesis. El profesorado enseña esta relación entre lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal y cuando se realizan las prácticas, sobre todo en el nivel secundario, esto se aplica. En el nivel superior prima lo conceptual, lo demás son destrezas que se van adquiriendo en la carrera, no hay semiología en el plan de estudios de la carrera de Sociología, no hay taller de escritura, y sin embargo es una herramienta básica para los docentes. Esta profesora suele detenerse en dichas cuestiones, escribió un documento para que los

estudiantes tengan una guía acerca de cómo deben escribir los parciales domiciliarios. El docente tiene a su vez una “responsabilidad especial”, dice Gowin (1981), que se traduce en términos de la “autoridad” que le otorga el conocimiento real de la asignatura que enseña. Dicha responsabilidad tiene que ver con la selección y la reformulación de los materiales que enseña y cómo los enseña, refiriéndonos aquí a las interacciones entre enseñanza y currículo. Fenstermacher (1989) agrega que la tarea del profesor no es necesariamente poseer el contenido y transmitirlo a los estudiantes, sino más bien permitir a éstos tomar posesión del contenido donde quiera que se encuentre. En este caso, la instancia de evaluación domiciliaria que plantea esta profesora es un claro ejemplo de ello.

Continuando con el mismo planteo, para la profesora MES, de Historia, también **existe relación entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar**. Ella busca que a partir de un problema que presenta a sus estudiantes, a veces en forma de pregunta, los mismos reflexionen. El objetivo es que los estudiantes puedan resolver ese problema o que vean como se resolvió en otro momento histórico, que reflexionen, que comprendan, que piensen, la docente está convencida que en el aula los estudiantes deben comprender y entender. Existe relación entre el tipo de preguntas que usa y los contenidos en sentido amplio, es decir, conceptos, habilidades, actitudes, valores, procedimientos.

Según la profesora ACM **existe relación entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar**. En su materia, Historia, preguntar sobre hechos que han sucedido, no es lo mismo que preguntar sobre textos que han leído los estudiantes. Sobre hechos, acontecimientos, se puede hacer una pregunta más general. Sobre textos se puede hacer una pregunta más incisiva, para ver cómo la fundamentan **y si efectivamente han leído el material**, en este caso **las preguntas operan como un control de lectura**. En función de las respuestas que van dando los estudiantes, la profesora va orientando con re-preguntas. También realiza preguntas que orienten la lectura, por ejemplo: *¿en qué parte del libro está, qué leyeron, para qué, por qué?*, para indicar que los alumnos vean las diferencias con otros autores. Existe relación entre el tipo de preguntas que usa y los contenidos en sentido amplio, es decir, conceptos, habilidades, actitudes, valores, procedimientos. Como describe Burbules (1999), las *preguntas* son un elemento esencial en el desarrollo de la relación pedagógica: como en este caso, pueden ayudar a reconocer las condiciones en las que se da el diálogo pedagógico **tal como el estado de conocimiento de los estudiantes acerca de un tema particular** o pueden ayudar a iniciar un diálogo creando una pauta interactiva de habla. Las *respuestas* son los enunciados que se producen luego de una pregunta, por ende los patrones de respuesta se pueden establecer haciendo un paralelo con los patrones de preguntas. Así podemos encontrar diversas formas de respuesta que van desde respuestas breves, directas, informativas, exposiciones de una manera de ver las cosas o de experiencias propias, intentos de satisfacer una indagación, hasta especulaciones. Pero también otra forma de respuesta puede ser otra pregunta. Los *enunciados de construcción* y los de *reorientación* suceden enseguida a otras respuestas contractivas o reorientadoras. Los primeros tienden a llevar la conversación adelante por una línea particular de desarrollo; los segundos, buscan introducir un nuevo tema o reorientar la

discusión, como lo explicita esta profesora. Los *enunciados reguladores* se relacionan con la conservación de la calidad y el espíritu de la relación dialógica permitiendo que ésta siga adelante con fluidez, desempeñan un papel fundamental en el diálogo pedagógico (Burbules; 1999).

Para la profesora AC, de Sociología, **existe relación entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar**. Se buscan preguntas relacionadas directamente con un texto teórico que son diferentes a cuando se busca que los estudiantes relacionen conceptos o den un ejemplo. Las primeras, teóricas, preguntan por algún concepto, y la manera de preguntar siempre es cerrada, se pide a los estudiantes que precisen, que definan o que desplieguen conceptos, son preguntas más cortas y precisas que, como afirma Burbules (1999), pueden ayudar a reconocer **cuál es el estado de conocimiento de los alumnos acerca de un tema particular**. Las segundas, que buscan relacionar, son más largas y siempre empiezan con alguna introducción para orientar al estudiante, se busca una construcción. Hay un tercer tipo de preguntas que busca que los estudiantes puedan ejemplificar. Las preguntas se diferencian así por la manera en que son enunciadas, cambian en función de lo que se está buscando que los alumnos elaboren, tal como lo explica Burbules (1999).

Según la profesora MP también **existe relación entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar**. El estudiantado universitario debería poder responder a cierto tipo de preguntas, a ciertos temas, pero depende de los grupos. Cuando esta profesora piensa los contenidos de Historia de la Cultura por ejemplo, tiene mayores expectativas que lo que luego se ve en el aula, que lo que se logra efectivamente con los estudiantes. A veces las preguntas ayudan en esto. Existe relación entre el tipo de preguntas que usa y los contenidos en sentido amplio, es decir, conceptos, habilidades, actitudes, valores, procedimientos.

Para el profesor IL **existe relación entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar**. Depende del contenido, es el tipo de preguntas que el profesor va formulando. Preguntar por preguntar no sirve. Existe relación entre el tipo de preguntas que usa y los contenidos en sentido amplio, es decir, conceptos, habilidades, actitudes, valores, procedimientos. Porque el profesor con las preguntas puede ampliar el espectro conceptual del estudiante. Determinados temas los asocia con otras materias, comparando, y la pregunta también sirve para eso. La idea es no encerrarse en la materia que el docente enseña, sino establecer relaciones con otras materias, esto también sirve a la hora de generar herramientas, habilidades para el futuro.

DIMENSIÓN 3

Sobre las **Concepciones acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes**, los docentes opinan de manera muy diversa, desde una concepción genérica acerca de “qué es aprender” hasta una concepción más específica acerca de “qué es aprender Sociología o Historia”. Resulta así una

gama de definiciones acerca del aprendizaje y del aprendizaje de dichas disciplinas.

Para el profesor MAF ***“aprender es pensar cómo hacer para crear por otros lados, sin darle todo servido al alumno. Aprender es encontrar caminos para llegar a posibles lugares, el docente lo que hace es un “atajo racional”, le puede decir algunas cosas al alumno para que éste llegue a destino, le puede mostrar caminos distintos, dándole la posibilidad al alumno para que pruebe aún otros caminos”***. El docente puede mostrar cuál fue su camino, cuál fue el que probó y le dio cierto resultado. En este sentido, el estudiante puede decidir si quiere aprender o no. Existe la “opción” de aprender los significados compartidos, de “estudiantar” en términos de Fenstermacher (1989) y aquí entra en juego la responsabilidad del alumno: cada uno es responsable de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido el aprendizaje es la consecuencia directa de la actividad de estudiar y no de la enseñanza. Sin embargo, este profesor opina que el discurso oral y la clase magistral en el ámbito académico siguen estando presente, y la oralidad le ganó a la escritura en ese ámbito. La concepción del docente poseedor y dador del saber y el alumno receptor sigue vigente. También en sus clases se refiere a la vida adulta y al trabajo, cuando sus estudiantes le vienen preguntar, luego de recibirse, qué pueden hacer, porque considera que eso también se aprende. Este docente se cuestiona sobre situaciones particulares en las cuáles no hay preguntas por parte de los estudiantes, entonces él mismo se pregunta *“¿qué hay en ellos si no hay preguntas?”* Para este profesor esa es la necesidad de saber, si no, *“los docentes nos tenemos que ir, ya no tenemos nada que hacer”*.

En la entrevista a la profesora CD se observa una concepción de aprendizaje en sentido amplio. La profesora cree que hay **distintos tipos de aprendizaje**, en la instancia escolar o universitaria los estudiantes incorporan una forma de aprendizaje a diferencia de otras instancias de aprendizaje como puede ser en el mundo del trabajo. ***“Aprender es experimentar, en el caso de la Sociología el aprendizaje es más intelectual, es asimilar conocimientos y formas de pensar de los autores”***. Cada disciplina impone su forma de aprendizaje. La Química por ejemplo impone un tipo de aprendizaje más práctico, en cambio es muy difícil que la Sociología se aprenda desde lo práctico, **la Sociología se aprende investigando**, sin embargo hay ciertas herramientas conceptuales, instrumentos, técnicas que requieren un espacio de aprendizaje, si no cualquiera haría Sociología, para luego ir a la aplicación práctica. En la instancia en la que su materia se encuentra según el plan de estudios, materia inicial de la carrera, es necesario cubrir desde lo teórico, no es posible exigir experiencia de práctica sociológica. Las preguntas entonces se relacionan con el aprendizaje de conceptos y formas de resolución que otras personas tuvieron frente a ciertos problemas en cada época. A los estudiantes les sirve que los docentes pregunten en clase. Sin embargo a veces los mismos tienen la expectativa de que es el docente el que debe responder todas las preguntas. Nuevamente aparece aquí la concepción del docente dador de conocimiento y el estudiante receptor. A veces hay un juego de expectativas recíprocas: el docente espera que los estudiantes lean y éstos esperan que el docente responda. Si bien es muy difícil salir de un modelo tan instalado, todo aquello que quiebre, que cuestione ese modelo parece ser bueno para los

estudiantes y sirve para los fines del aprendizaje, que aprendan la práctica de la pregunta, a leer críticamente, sirve en cualquier instancia, sigan o no la carrera de Sociología. Sirve como aprendizaje para la vida. La profesora CD no sabe cómo aprenden los estudiantes pero nota cada vez más que los jóvenes vienen con menos herramientas a la universidad y en las clases se notan diferencias muy marcadas entre los que tuvieron una buena educación previa, secundaria, familiar, social, cultural, y los que no la tuvieron. Hay una instancia individual de aprendizaje que tiene que ver con la lectura necesaria para reflexionar y poder preguntar los contenidos. Aquel que tiene menos tiempo tiene menos espacio para aprender, porque aún cuando participa de la clase lo hace desde lo que ya sabe y no desde la pregunta que le generó el hecho de haber podido leer y reflexionar sobre los textos. Hay otra instancia que es de aprendizaje grupal, en la clase, con el docente y los compañeros, y las preguntas que hacen los otros compañeros. A esta profesora le sirven las respuestas de los estudiantes, toma lo que ellos dicen para continuar con la explicación, o con otras preguntas, aprovechar lo que piensa cada uno desde lugares diferentes, lo que muchas veces sirve para demostrar la multidimensionalidad de los fenómenos sociales. A veces los planteos de los estudiantes exceden el tema de la clase, allí es necesario retomar el eje de la clase por parte del docente.

Cuando se pide a la profesora AC que defina qué es aprender, contesta que **“no sabe cómo hacerlo si no es desde la teoría”**. Finalmente logra decir que **“aprender tiene una serie de elementos e implicancias: aprender es aprender a manejar conceptos y un vocabulario más preciso, más definido, aprender a manejar relaciones entre los textos, que puedan enunciar categorías, construir problemas y escribirlos”**. No logra definir el aprendizaje por fuera del contexto de su materia. Existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje. Refiere a la guía de preguntas que hizo una colega como orientación para los estudiantes, para la lectura de textos. A ellos les sirve que los docentes pregunten en clase, para varias cosas: por un lado, es el primer ejercicio que hacen de manera conjunta de tener que charlar con el compañero, de socializar, para generar grupos, conocer al otro. La primera ronda de preguntas en sus clases es de **integración grupal**, es un **espacio de charla entre pares**, de **intercambio de apuntes y lectura** antes de la enunciación del profesor. La profesora destaca el trabajo de dos colegas que hacen mucho hincapié en la interacción grupal, sobre todo en las primeras clases y reconoce que a ella eso le cuesta mucho, situación que se nota al observar sus clases. Para esta docente los estudiantes aprenden a través de la lectura de los textos, a través de la repetición o el desglose de esos textos por parte de sus aportes docentes y de otros docentes, a través de la interacción con sus compañeros, tanto en el momento de las preguntas entre ellos, como con el docente articulando la clase en el momento de la devolución y la síntesis teórica de los temas. Las preguntas son buenas cuando se puede llegar a esa síntesis. Los estudiantes aprenden cuando ven que el texto se puede desarmar, que hay muchas maneras de pensarlo, de armarlo, de organizarlo y después armar algo más sintético, sobre lo cual ellos también escriben cosas muy distintas. Esta docente considera que las respuestas de los estudiantes sirven al docente, para enriquecerse con dichas respuesta. Siempre hay alumnos muy aplicados,

que tienen muy afinado el tema de las respuestas. Eso genera una especie de división social dentro del aula muy explícita en primer año. Con el correr de la carrera eso se vuelve más homogéneo y los que no venían con un capital cultural tan diferencial se van emparejando y al final de la carrera todos los estudiantes tienen un nivel similar de conocimientos. Ellos muestran una manera de “ser estudiante” poniéndose en el lugar del docente y eso articula las clases de manera muy dinámica. Siempre son cuatro o cinco los que dirigen la clase con respuestas muy precisas y eso hace avanzar la clase.

Para la profesora VJ **“el aprendizaje es algo muy complejo: es un proceso interno, de elaboración, además de necesitar la dinámica con el otro y con el grupo, también hay una temporalidad del grupo”**. Existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Le sirve a los mismos que los docentes pregunten en clase, porque surgen ahí las dudas, las diferencias, las preguntas, esta profesora a veces se lamenta cuando siente que en una clase no preguntó demasiado a los estudiantes, piensa que hubiera preguntado más. A veces siente que dio todos los contenidos pero se pregunta: *“¿los alumnos estaban presentes? ¿No estaban? ¿Me estaban mirando simplemente?”* El trabajo del docente en el aula es una cuestión teatral, tal como lo afirma S. Sarason (2002), quien comenta que a lo largo de su larga trayectoria docente, tuvo la oportunidad de hablar, observar y entrevistar a cientos de maestros y profesores, lo que lo ha llevado a considerar a la “enseñanza como un arte de representación”. Su intención es entonces mostrar que el proceso a través del cual una persona ingresa y evoluciona en las artes interpretativas tradicionales tiene enormes implicaciones para la “mejora de la enseñanza”. Así relata:

*(...) “Un actor quiere sentir que ha atrapado al público, que ha despertado su imaginación, que los espectadores volverán ávidos y dispuestos después del intervalo y comprarán entradas para ver la función una vez más. El docente, al igual que el actor, quiere causar un efecto durante la representación, y ambos desean sin duda que ese efecto se prolongue, de algún modo y en cierta medida, después de finalizar. Uno actúa aquí y ahora con la esperanza de que su actuación tenga un futuro en los recuerdos y los actos de los espectadores”
(...)(pp.22)*

Pero los estudiantes también aprenden asistiendo a clase y leyendo. Haciendo una puesta en común entre todos para sacar algo en limpio, trayendo sus preguntas a la clase, tomando apuntes. Esta profesora trata de cubrir todo lo que necesita la clase. Siente que da mucho en la clase y le sirven las respuestas de los estudiantes a sus preguntas. A veces las va escribiendo en el pizarrón porque le sirven para ir armando algo entre todos o para repreguntar o para seguir hablando de otra cosa, o para ver cuáles son sus expectativas. A veces le contestan algo que no tiene nada que ver pero igual eso se contempla para luego revisar qué puede hacer sin dar una respuesta negativa rotundamente. Sobre todo valora que los estudiantes participen activamente de la clase, situación que a veces cuesta bastante.

Según la profesora ACM **“aprender es incorporar, descubrir nuevas cosas: aprender es construcción”**. Empleando una metáfora expresa: **“Estos son los ladrillos, sobre esto va una ventana, y esta columnita...” Aprender es**

descubrir y también asombrarse y relacionar distintas cosas. Es algo lúdico". Existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje de estudiantes. Es como una conducción, como un hilo conductor, ir llevando con una guía a personas desde un ámbito a otro, de la oscuridad a la luz: aquí aparece una contradicción con la mirada que plantea inicialmente, que aparenta ser constructivista. La idea de esta profesora es abrirles un mundo a los estudiantes, mundo que ellos desconocen, pero que está ahí. Eso le resulta muy placentero a esta docente. A los estudiantes les sirve que los docentes pregunten en clase, porque el alumno tiende a aburrirse con el monólogo, el poder de atención es cada vez más acotado en la generación de jóvenes actuales. La pregunta sirve para despertar, para introducir el humor, el acercamiento a los estudiantes. Es una herramienta de diálogo. Los estudiantes aprenden en base a la clase, tienden a ir poco a los textos. Esto varía mucho según las carreras. Esta profesora intenta que se pongan a discutir con los autores, que comparen distintas posturas, que no se queden con una sola mirada. Que vean que los autores también dialogan, como discusión, no como pelea. Como intercambio de ideas, lo que hace avanzar el conocimiento. Los estudiantes están muy acostumbrados a la lectura de manual y a adaptarse a lo que el profesor quiere escuchar. A ella le sirven las respuestas de los estudiantes, sobre todo "para ver cómo van".

Para la profesora MES "**aprender es entender y comprender**", el estudiante puede aprender cuando entiende por ejemplo en Historia como fue el problema y cuál fue la solución. Existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. A través de sus preguntas les enseña cómo aprender. Aprender es comprender. Les sirve a los estudiantes que los docentes pregunten en clase, para aprender. Esta profesora les lee a sus estudiantes: fuentes, libros, les muestra documentos de distinto tipo, películas, documentales, fotos, imágenes, cuadros, recortes de diarios, cuando hace una afirmación trata de demostrarla empíricamente, para que puedan aprender. Cree que los estudiantes aprenden a partir del amor que ella le pone al hecho de enseñar. Demuestra pasión en ello. Se vislumbra aquí la concepción del docente dador y el alumno receptor. La profesora siente que le sirven las respuestas de sus alumnos, porque las preguntas que va a hacer al auditorio primero se las hace ella, cuando está preparando las clases, le parece que la única manera de conocer es preguntando. No concibe el aprendizaje y el conocimiento sin preguntas: "uno empieza a conocer cuando se empieza a preguntar".

Para la profesora MP "**aprender es incorporar ideas, conceptos, capacidades**", hay una relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Porque el uso de preguntas en clase es una herramienta para aprender. Le sirve a los estudiantes que los docentes pregunten en clase, porque se transforma la clase en un diálogo, en el sentido de Burbules (1999).

Según el profesor IL "**aprender es un proceso de incorporación de conocimientos, de habilidades, que se va gestando; desde la sociología es un proceso primario y secundario, un proceso complejo que se inicia**

desde los primeros pasos. Específicamente en el ámbito universitario no solo es la adquisición de conocimientos, sino también de habilidades". La carrera universitaria es una caja de herramientas, cuando se cursa una materia uno va incorporando herramientas y después las va usando en el desarrollo de su vida profesional de acuerdo a la necesidad. Existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje. Le sirve a los estudiantes que los docentes pregunten en clase pero todo depende de cómo se formulen las preguntas. Y depende del clima de la clase. Muchos estudiantes no participan en clase, eso es algo que nota cada vez más, lo que se debe a factores personales de los estudiantes y con el clima que se genera en el aula, algunos de a poco se van soltando. Este profesor no sabe cómo aprenden sus estudiantes, afirma que tiene que esperar que den el parcial para poder dar respuesta a este cuestionamiento. El tema de discutir los textos colabora para el aprendizaje, les sirve tanto a los estudiantes que participan en la clase como a los que no lo hacen, aquellos que no se animan a preguntar o a opinar. Las respuestas de los estudiantes son fundamentales para continuar la clase, para concatenar temas, para seguir desarrollando los temas, para ver si comprenden o no, si él es claro con sus preguntas, si queda algún tema particular sin revisar o si el propio docente fue claro en la formulación de las preguntas.

DIMENSIÓN 4

Sobre las **Concepciones acerca del proceso de enseñanza** los docentes opinan de manera muy diversa. Se establecen aquí las relaciones entre los procesos de acción e interacción en clase. Siguiendo el planteo de Jackson (1991), se analiza la relación entre "lo preactivo", "lo interactivo" y "lo posactivo" de la clase.

Para la profesora CD existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de enseñanza, si bien formula menos preguntas de las que su modelo de enseñanza sostiene. A veces la práctica no se condice con ese modelo, a veces se termina adaptando ese modelo ideal a cómo se fue construyendo la determinada noción para el grupo, a veces todo termina como una clase más teórica, de tipo magistral. Desde su modelo **el proceso de enseñanza suele ser pensado, meditado, planificado, intenta ser coherente con esa idea de que el aprendizaje es un camino para potenciar esa capacidad de crítica, de pregunta en los estudiantes: cuando tiene que improvisar en el momento, no le sale.** Cuando programa sus clases (**fase preactiva**) no planifica específicamente preguntas para hacer a los estudiantes. Cuando se encuentra dando clase (**fase interactiva**), piensa en preguntas para hacer a los estudiantes, sin embargo logra formular dichas preguntas en algún momento de la clase y en otros no. Le cuesta formular preguntas, y al no pensarlas antes, le cuesta en el momento de la clase, en la interacción. Cuando terminó de dar clase (**fase postactiva**), piensa en las preguntas que formuló, sobre todo cuando no funcionaron. Piensa en las respuestas obtenidas cuando las preguntas no funcionaron. Por momentos denota un buen nivel de autocrítica con respecto a su práctica docente y en otros momentos denota cierta inseguridad al referirse a ella.

Para la profesora AC existe relación entre el uso de preguntas en clase y las concepciones sobre el proceso de enseñanza que sostiene. **Siempre las preguntas son herramientas fundamentales para la “clase modelo” que uno se prepara en la cabeza. Cuándo programa sus clases (fase preactiva), planifica preguntas para hacer a los estudiantes. Cuándo se encuentra dando clase (fase interactiva), piensa en preguntas para hacer a los estudiantes pero no siempre logra formular dichas preguntas en algún momento de la clase.**

El profesor MAF se siente muy **enciclopedista para enseñar**. Considera que es muy difícil preguntarse para cambiar esta forma de enseñar o para dejar de hacerlo porque estamos armados así. Existe así estrecha relación entre el escaso uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de enseñanza. El docente es dador del conocimiento, según su concepción, y los estudiantes esperan eso. Cuándo se encuentra dando clase (**fase interactiva**), a veces piensa en preguntas para hacer a los estudiantes y a veces logra formular dichas preguntas en algún momento de la clase. Pero muchas veces los planteos toman más las formas de un texto que de una pregunta. Luego de la clase (**fase postactiva**) este profesor dice pensar mucho en lo que sucedió allí, pero no tanto en las preguntas que pudo hacer sino en las respuestas o en las inquietudes de los estudiantes o en las dudas.

Según la profesora VJ existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de enseñanza. En principio la docente responde que enseñanza y aprendizaje son lo mismo, que el estudiante tiene que poder arribar a “algo” (conocimiento). Y si eso no se da el docente tiene que preguntarse en qué falló, **concepción muy tradicional de enseñanza-aprendizaje, apelando a una relación causal entre ambos procesos**. El aprendizaje es un logro de la enseñanza. Cuándo programa sus clases (**fase preactiva**), planifica preguntas para hacer a los estudiantes y algunas son preguntas escritas, ella suele preparar cuestionarios guía. Pero a veces en la interacción las preguntas surgen solas, se improvisan preguntas en la interacción (**fase interactiva**). Sin embargo a veces se da cuenta que al improvisar se puede llegar a confundir a los estudiantes, se debe tener cuidado con la improvisación. A veces hay que reformular ciertas preguntas para que se entiendan en el auditorio. Cuándo se encuentra dando clase, piensa en preguntas para hacer a los estudiantes: logra formular dichas preguntas en algún momento de la clase la mayoría de la veces. Cuándo terminó de dar clase (**fase postactiva**), piensa en las preguntas que formuló en clase. Forma parte del balance que hace de la clase. Piensa en las respuestas obtenidas. Revisa las preguntas realizadas y las respuestas obtenidas para programar la próxima clase, para retomar algún tema.

Según la profesora ACM existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de enseñanza. **La enseñanza está muy vinculada al aprendizaje, si bien no son lo mismo. Uno primero aprende, antes de dar la clase, para luego transmitir ciertos conocimientos y despertar el interés de los estudiantes. Eso sería enseñar. Buscar lo que conocen los estudiantes y cómo se vincula con lo nuevo. Despertar el**

interés desde distintos puntos de vista, con ejemplos concretos, de la realidad presente, ella misma descubre cosas nuevas, textos nuevos y se los dice a los estudiantes, los motiva con sus propios gustos, reconoce no ser objetiva, cree que no existe la objetividad, trata de mostrar distintos autores, pero los estudiantes saben cuál es su postura y su ideología. El vínculo que existe entre su concepción de enseñanza y el uso que hace de las preguntas en clase es de acercamiento y de diálogo con los estudiantes. *“Porque si enseñamos solamente un discurso, damos una conferencia sin interrupción, es aburrido, pero siempre con cierto orden”*, afirma la profesora. Pero tampoco le gustan esos estudiantes que interrumpen todo el tiempo, que “creen” que lo saben todo y tienen ejemplos para todo, que acaparan la atención del grupo, a esos estudiantes hay que ponerles un límite, no pueden estar dando testimonio de todo. Sucede que Historia del siglo XX se presta para testimoniar, es historia vivida por algunos familiares. Cuando programa sus clases (**fase preactiva**), planifica los contenidos, el tiempo, las características del grupo y de algunos estudiantes en particular, pero no planifica con preguntas para hacer al auditorio. Cuando se encuentra dando clase (**fase interactiva**), piensa en preguntas para hacer a los estudiantes. A veces logra formular dichas preguntas en algún momento de la clase. Se preocupa por terminar con el programa y seguir estrictamente el cronograma de clases, a veces la corre el tiempo. Cuando terminó de dar clase (**fase postactiva**), a veces piensa en las preguntas que formuló en la interacción. Piensa en las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes. Revisa las preguntas realizadas y las respuestas obtenidas para programar la próxima clase. A veces lo conversa con sus colegas de la cátedra o con otros profesores en la sala de profesores de la universidad.

Para la profesora MES existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de enseñanza. Cuando programa sus clases (**fase preactiva**), planifica preguntas para hacer a los estudiantes. Cuando se encuentra dando clase (**fase interactiva**), piensa en preguntas para hacer al auditorio y logra formular dichas preguntas en algún momento de la clase. Cuando terminó de dar clase (**fase postactiva**), piensa en las preguntas que formuló y también piensa en las respuestas obtenidas. Revisa las preguntas realizadas y las respuestas obtenidas para programar la próxima clase.

Según la profesora MP existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de enseñanza. Cuando programa sus clases (**fase preactiva**), no planifica preguntas para hacer al auditorio, pero si planifica sus clases. Cuando se encuentra dando clase (**fase interactiva**), piensa en preguntas para hacer a los estudiantes, aunque no siempre logra formular dichas preguntas en algún momento de la clase. Cuando terminó de dar clase (**fase postactiva**), no piensa en las preguntas que formuló en la interacción con los estudiantes. Piensa en las respuestas obtenidas. Revisa las preguntas y respuestas de los mismos para programar su próxima clase.

Según el profesor IL existe relación entre el uso de preguntas en clase y sus concepciones sobre el proceso de enseñanza. Porque según este profesor, el aprendizaje no es solo adquisición de conocimientos sino un montón de habilidades y procedimientos. Esa es su concepción de lo que es el aprendizaje

y la enseñanza. No le gusta hablar a él solo y que “la clase esté muda”. Le gusta el orden en la clase pero no una clase anárquica. Le molestan personas que estén hablando entre sí o que estén durmiendo literalmente. Cuando programa sus clases (**fase preactiva**), no planifica preguntas para hacer a los estudiantes pero cuando se encuentra dando clase (**fase interactiva**) piensa en preguntas para hacer a los estudiantes e improvisa en la clase: logra formular dichas preguntas en algún momento. Cuando terminó de dar clase (**fase postactiva**), a veces piensa en las preguntas que formuló en el auditorio y piensa en las respuestas obtenidas. Revisa las preguntas realizadas y las respuestas obtenidas para programar la próxima clase.

5.3.2 Relaciones entre entrevistas y clases y Discusión de los resultados.

En este apartado se presentan dos tipos de análisis:

- Lo que hace cada profesor en clase y lo que dice que hace, estableciendo relaciones entre las observaciones de clase y las entrevistas. Es decir, se analiza la relación entre la intención explícita que tienen los docentes y ponen de manifiesto en las entrevistas acerca del uso de las preguntas en clase y el modo y tipo de preguntas que usan efectivamente en clase. Se analiza lo que dicen acerca del uso de las preguntas y lo que hacen en clase.
- Relación entre aquello que los ocho profesores dicen de las preguntas y los modalidades de interacción en clase.

CLASE 1

“Las preguntas de mediana complejidad: la comprensión de los estudiantes y la retórica del docente como modo de interacción didáctica”

En las entrevistas mantenidas con la profesora CD, la misma dice trabajar a veces con preguntas en clase. Cuando lo hace, su objetivo es involucrar a los estudiantes en la clase, para que hablen sobre un tema o reflejen alguna lectura previa. En general, le resulta difícil hacer preguntas tanto como encontrar respuestas en los estudiantes. Muchas veces se pregunta cómo hacer para que los mismos participen y encuentra como herramienta el uso de preguntas en clase. Las primeras preguntas en la interacción suelen ser amplias, generales, introductorias al tema de la clase, para tratar de fomentar la participación, su intención es que los alumnos “sientan” ese espacio de la clase y se apropien del mismo. Su idea es tratar de construir el conocimiento con los estudiantes, no que éstos reproduzcan lo que dice la profesora, si bien “montar” la clase sobre lo que los estudiantes traen como inquietud es una situación ideal que pocas veces se da. La mayoría de las veces, si no encuentra respuestas a preguntas muy generales, trata de adaptar las preguntas a algo más concreto, preguntas más puntuales sobre el tema, por ej. *¿Cómo está pensando tal autor la Modernidad?* Luego van apareciendo las preguntas que exigen “relacionar” autores, conceptos, temas (de orden cognitivo superior o de

comprensión). Al final de la clase, trata de cerrar, de integrar todos los contenidos de la clase, de hacer síntesis, tratando de afianzar algunos conceptos que quedan escritos en el pizarrón, que pueden servir como guía de lectura, más que abrir con nuevas preguntas. Usa preguntas preferentemente al comienzo de una clase o al promediar la misma, pero no al concluir. En las clases donde se siente más segura con los contenidos suele formular preguntas, en aquellas donde no se siente tan segura, suele trabajar con una modalidad más expositiva, sin abrir espacio para las preguntas, es una manera de tener más controlado el auditorio

En la clase de la profesora CD los estudiantes rápidamente entran en tarea. Se animan a preguntar. Responden en función de lo que se les pregunta. Son siempre los mismos los que participan. La profesora apela a la retórica como modalidad de interacción. Pocos gestos, tono de voz cordial. Hace uso del pizarrón; es clara y ordenada al escribir en él mientras explica el contenido de la clase. Ofrece a los estudiantes el uso de organizadores gráficos que pueden servir como técnicas de estudio cuando realiza en el pizarrón un esquema de contenido. Denota cierta ansiedad inicial frente a la observadora y a los estudiantes, a quienes recién conocía debido a que se trataba de su primera clase con el grupo en el momento de la observación. En la medida que fue se fue estableciendo la interacción con el grupo, aflojó su tensión. Denota pasión en su forma de enseñar. La clase se transforma en una exposición del tema de la clase con “alto voltaje” teórico.

CLASE 2

“La voz cautivante y el modo de interacción solemne y distante”

En las entrevistas la profesora AC dice trabajar con preguntas en clase; preguntas de diferente tipo. Menos estructuradas, espontáneas, que buscan una relación entre el texto de la clase teórica y los nudos problemáticos y el trabajo en las clases de práctico, preguntas que se usan al principio de la clase y sobre todo para la primera unidad de la materia. Después, otro tipo de preguntas que aparecen en el medio de la clase sobre los textos o sobre alguna cuestión puntual, por ejemplo *¿qué es la Sociología o qué piensa el ingresante a la carrera?*, temas que luego se terminan de trabajar en la segunda unidad de la materia cuando se habla del sentido común. Son preguntas que fueron planificadas previamente por la docente en la fase anterior a la clase, que conectan a los estudiantes con su vocación y los introducen en su futura profesionalización. En el resto de las clases se usan preguntas promediando las mismas; en la primera parte la profesora introduce el autor, lo contextualiza y luego los estudiantes trabajan el material de teóricos y de prácticos (con la lectura de los textos). Aquí las preguntas que se hacen al auditorio sirven para articular esa relación. También la profesora trabaja con otros recursos: objetos que compra en el Barrio Chino, que usa como disparadores para la reflexión sobre algunos temas, por ejemplo demostrar cómo uno está naturalizado con los hábitos alimenticios, como hechos sociales. Demostrar a los estudiantes que los diferentes autores de la materia pensarían cosas diferentes y eso genera un vínculo más estrecho entre la docente y los estudiantes y genera un “pacto de lectura”. La profesora consigue que sus

estudiantes lean siempre, logra motivar al auditorio con sus estrategias de enseñanza. Para ella preguntar es una estrategia pertinente para todo tipo de clases.

En la clase de la profesora AC la participación de los estudiantes es adecuada en función de las preguntas que la docente realiza. Su tono de voz, cautivante y solemne, la hace tomar distancia con respecto a los alumnos, distancia que toma como estrategia escénica para que los estudiantes se ordenen y se “ubiquen” en su lugar (modo de interacción solemne y distante). Se muestra exigente y explosiva por momentos (situación corroborada con la docente en la entrevista post observación de clase). Distancia que se observa también desde lo espacial, sólo se mueve del escritorio cuando va a escribir en el pizarrón. Escasa gestualidad. Es clara y ordenada al escribir en el pizarrón mientras explica el contenido de la clase. Ofrece a los estudiantes el uso de organizadores gráficos que sirven como técnicas de estudio cuando realiza en el pizarrón un esquema de contenido de la clase y un cuadro comparativo de autores. Durante el transcurso de la clase parece extenderse demasiado en algunos temas, sin embargo logra cumplir con lo planificado para la clase haciendo buen uso del tiempo.

CLASE 3

“Las preguntas sugeridas y la retórica como modalidad de interacción”

El profesor MAF dice trabajar con algunas preguntas en clase. No comienza sus clases con preguntas, salvo alguna muy general como la que encabeza el programa de la asignatura: *¿Por qué obedecemos?*, o bien cuando hace al auditorio alguna pregunta genérica, o de motivación, como para crear una situación de diálogo: por ejemplo preguntar por la elección de carrera de los estudiantes, ya que trabaja con de primer año, o preguntas referidas a la ubicación del programa de su materia en el contexto de la carrera. Pero no usa preguntas como una herramienta didáctica para todas sus clases, más bien espera preguntas de los estudiantes a partir del desarrollo del teórico que realiza en la clase. Su estilo expositivo es magistral, apela a la retórica como modalidad de interacción, situación que se pudo comprobar en la observación de la clase. El propósito que persigue con las pocas preguntas que realiza en clase es solo crear una situación pedagógica que él considera adecuada, situación dialógica, para despertar el interés de los estudiantes y “despabilar”, porque comienza sus clases muy temprano a la mañana.

En la clase del profesor los estudiantes participan cuando el docente los invita a hacerlo. La tendencia es más bien escuchar al docente en silencio. El docente comienza la clase ubicándose detrás del escritorio y a medida que va transcurriendo el tiempo y la clase va tomando fuerza, se va acercando a los estudiantes, hasta mezclarse entre ellos. Gestualidad con todo el cuerpo, “pone el cuerpo” en la clase, se implica cada vez más con los estudiantes y se apasiona con su propio relato. Se mueve por todo el espacio del aula. Su tono de voz es cordial y agradable. Hace uso del pizarrón sólo para anotar algunas fechas y nombres. Se genera un clima “apasionante” en la clase, situación generada por la “pasión” que demuestra el docente al enseñar.

CLASE 4

“Las preguntas de comprensión y la misma pregunta usada con distintos propósitos”

En las entrevistas mantenidas con la profesora VJ dice trabajar con preguntas en clase, las que le sirven como “disparadores” para generar un intercambio: piensa la clase como un intercambio en el sentido de la interacción grupal. El propósito que la docente persigue es usar preguntas, en un principio, como una herramienta de diálogo, que van más allá de la veracidad de las respuestas de los alumnos, por ejemplo *¿leyeron para hoy?* El propósito es dialogar, conocerlos, tener una imagen del grupo, medir el grado de interés por la materia o el tema, construir los contenidos con los estudiantes más que corroborar si han leído. Su intención es que la clase no sea estrictamente expositiva (contradicción con lo que se observa luego en la clase). También usa cuestionarios escritos, como guía de preguntas para trabajar con los textos e indicar a los estudiantes cuáles son las partes más relevantes del texto. Las preguntas pueden tener distintas intenciones, para generar el análisis, para “despabilar”, para que los estudiantes se comprometan con la materia y con el tema, algunas preguntas son llamadas por la docente preguntas-problema. La conclusión de esta profesora es que, a veces, por más que preguntes no llegas a buen término, lo que sería, que los estudiantes aprendan. Dice usar preguntas todo el tiempo, aclarando a los estudiantes que no los está evaluando, para que se suelten y se queden tranquilos. También se hace preguntas a sí misma, usando la retórica, preguntas que termina respondiendo ella misma, como recurso para la exposición. Esta profesora considera que se puede trabajar con preguntas según la seguridad que el docente tenga y el interés que al mismo le despierten determinados temas ya que siempre hay preferencias dentro del programa. En esos casos el docente se anima mucho más a preguntar, a abrir el juego con los estudiantes, a diferencia de otras situaciones en las que el docente tiene que dar un tema que no es de su fortaleza y preferentemente cerrar cuanto antes, por eso no se abren preguntas al auditorio. Hacer preguntas es una estrategia pertinente para todo tipo de clases, básica, tiene que ver con la dinámica de la clase.

En la clase de la profesora VJ algunos estudiantes responden al “torbellino” de preguntas iniciales, pero lo que predomina es una actitud pasiva desde lo discursivo por parte de los estudiantes, sostenida a lo largo de toda la clase. Todos toman notas en sus cuadernos. Por momentos se distraen y la profesora interrumpe la clase para llamarles la atención. Comienza la clase sentada detrás del escritorio y permanece allí durante toda la clase. Intenta “romper el silencio” de los estudiantes con sus preguntas pero apenas lo logra con pocos de ellos (son 4 los estudiantes que participan con sus opiniones y respuestas a preguntas, de un total de 27). La profesora es muy sólida en su desarrollo conceptual, se muestra clara y segura para expresar sus ideas. Su tono de voz es firme tanto como su postura corporal frente al grupo. No hace uso del pizarrón. Al inicio de la clase la profesora hace pregunta tras pregunta al auditorio, tal vez por la presencia de la observadora y el tema de investigación

que ésta le planteara. Los estudiantes parecen desatentos al principio, luego se van involucrando en la clase.

CLASE 5

“Las preguntas cerradas usadas como recurso retórico y el autocontrol del docente como modalidad de interacción”

En las entrevistas la profesora ACM dice trabajar con preguntas en clase, de manera informal, sin planificación previa, a medida que van surgiendo en el desarrollo de los temas. No prepara un cuestionario previo para la clase. El propósito que persigue con ello es que los estudiantes recuerden información previa, citada en las clases anteriores, o información de otras asignaturas que puedan traer e integrar, mostrar el sentido de vincular con otras asignaturas y “refrescar” temas. Usa preguntas a lo largo de toda la clase. No hay un momento específico para formular preguntas. Empieza a desarrollar un tema y las preguntas surgen espontáneamente: preguntas vinculadas con la realidad, con el presente inmediato, preguntas espontáneas, preguntas de asociación con otras materias, preguntas de comprensión. Trabaja con preguntas siempre, considera que es una estrategia pertinente para todo tipo de clases. Las preguntas le sirven para testear el tema, si los estudiantes van leyendo el material obligatorio, si revisan las fuentes, y también sirven para la evaluación, para ver si quedó claro el tema de cada clase, para ver si los jóvenes van estudiando.

En la clase de esta profesora los estudiantes rápidamente entran en tarea. Muy buen nivel de participación general. Se muestran silenciosos frente al discurso de la profesora. Preguntan y responden a los requerimientos de la docente. Se observa interés por el tema de la clase. Toman apuntes todo el tiempo, casi al unísono. Formalidad y corrección por parte de la profesora en el trato que da a los estudiantes: estilo relacional que hemos denominado “autocontrol”. Tono de voz suave y agradable. Gesticula con las manos. Hace uso del pizarrón para escribir fechas o nombres. Trae libros al aula para leer a los estudiantes en diferentes momentos de la clase (fuentes). Infunde respeto entre los estudiantes. Denota claridad conceptual, es prolija para transmitir sus ideas al auditorio, si bien es un tanto desprolija en el uso del pizarrón. Es modesta en relación a su saber, cuando no recuerda un dato les ofrece a los estudiantes buscarlo después de la clase y responder sus dudas o inquietudes en la próxima clase.

CLASE 6

“El zigzagueo de preguntas y respuestas en la interacción y el aporte de los recursos visuales”

La profesora MES dice trabajar con preguntas en clase; mediante las entrevistas mantenidas manifestó usar preguntas para motivar a los estudiantes, para conocer lo que ellos saben. El hecho de preguntar le permite conocer por dónde están los estudiantes en cuanto al conocimiento de su materia. El propósito que persigue es incentivarlos para la participación, por tal

motivo formula preguntas siempre al empezar la clase, para retomar el hilo de lo que venían trabajando y seguir adelante con los contenidos nuevos. El tipo de preguntas que usa tienen que ver con el conocimiento de la materia, preguntas de comprensión con las que debe revertir a veces ideas previas de los estudiantes, que traen de la escuela o de la casa. Al preguntar observa qué nivel de reflexión tienen los estudiantes sobre determinados temas. Su concepción es que el profesor no viene a impartir conocimiento sino a hacer que los estudiantes sean partícipes de ese conocimiento: el profesor puede ofrecer conocimiento y la manera de resolver situaciones, en el caso de su materia, resoluciones de conflictos en la historia.

En la clase de la profesora MES la participación de los estudiantes es adecuada en función de las preguntas realizadas por la docente. Exagerada gestualidad por parte de ésta usada como recurso escénico y gran cantidad de preguntas sugeridas que transforman la interacción clase en un zigzagueo de preguntas y respuestas. Tono de voz cautivante, que atrapa al estudiantado. Energía puesta al servicio de la transmisión de sus ideas. Hace uso del pizarrón; clara y ordenada al escribir en él mientras explica el contenido de la clase. Ofrece a los estudiantes el uso de técnicas de estudio cuando grafica en el pizarrón (línea de tiempo). Además utiliza para ilustrar la clase materiales en power point (obras de arte, láminas y videos) y recursos auditivos (canciones) como apoyo a la enseñanza. No pierde el tiempo de la clase: comienza la clase puntualmente y aprovecha todos los rincones del aula para moverse, no deja espacio sin controlar.

CLASE 7

“La preguntas de autoconfirmación y el modelo de interacción IRE”

En las entrevistas mantenidas con la profesora MP la misma dice trabajar con preguntas en clase. Algunas más retóricas. La mayoría son de comprensión de textos, sin embargo, en la observación de la clase se observa que son las preguntas de autoconfirmación las que predominan. El propósito que persigue con el uso de preguntas en clase es mantener el diálogo con los estudiantes, mantener el interés, que la clase no sea solo expositiva. En todo momento de la clase usa preguntas para chequear cómo van los estudiantes. No sigue una rutina predeterminada. Improvisa las preguntas. Cree que es ésta una estrategia pertinente para todo tipo de clases. No tiene criterios seleccionados de antemano para trabajar con preguntas, lo hace sin haberlo planificado para que los estudiantes emitan un juicio, una opinión y que abandonen una actitud pasiva frente al aprendizaje.

En la clase de la profesora MP se observa buen nivel de participación de los estudiantes que se genera apenas iniciada la clase, logrando cada vez mayor nivel de concentración en el tema tratado. Escriben todo el tiempo sin dejar de atender a los contenidos de la misma, pero las interacciones discursivas son intermitentes. El tono de voz de la profesora, suave y agradable, transmite simpatía y genera entusiasmo en los estudiantes. Permanece en el frente de la clase, por momentos sentada y por momentos parada detrás del escritorio, no se mueve de dicho lugar. Gesticula mucho. Utiliza lectura de material

bibliográfico en clase, para ilustrar los contenidos que va explicando; son los propios estudiantes los que leen sus materiales de estudio a medida que la docente lo va solicitando, clásico modelo de interacción IRE. Hace uso del pizarrón; clara y ordenada al escribir en él mientras explica el contenido de la clase. Ofrece a los estudiantes el uso de organizadores gráficos que pueden ser utilizados como técnicas de estudio cuando realiza en el pizarrón esquemas de contenido y línea de tiempo. Armonía en la clase logrando un excelente nivel de atención en su público. Acepta la crítica fundamentada de los estudiantes cuando le corrigen una fecha.

CLASE 8

“Los apoyos didácticos en la interacción: la línea de tiempo y el uso del pizarrón”

En las entrevistas el profesor IL manifiesta trabajar con preguntas en clase. Las usa para hacer discusión de textos. Cuando diseña la clase, plantea los argumentos y luego va preguntando para ir desarrollando esos argumentos. Busca con esas preguntas tener el planteo general y el desarrollo de los temas. Preguntando se puede pensar que el estudiante puede entender mejor, no darle un paquete cerrado de conocimientos, sino trabajar con algo que surja de ellos, una inquietud. Este profesor usa preguntas en todo momento de la clase. Empieza la clase hablando acerca del texto que tenían que leer los estudiantes y a través de las preguntas que formula va ordenando un poco la exposición. Al principio de la clase usa preguntas más abiertas y a medida que pretende llegar a un tema determinado va cerrando las preguntas cada vez más. Son preguntas de comprensión de textos. En los casos en que el tema es más complicado, hace un planteo inicial, sin preguntas, plantea el marco general de la discusión y luego hace preguntas. No formula preguntas cuando tiene que cerrar un tema. Desconoce si hacer preguntas es una estrategia adecuada para todo tipo de clases. Cree que funciona bien en el marco de la discusión de textos. También depende el grupo de alumnos. Con algunos grupos hace clases más expositivas, con alguna pregunta puntual para despertar o para generar debate, con otro no es posible. Las preguntas pueden servir como disparadores, pero a veces no son una estrategia pertinente.

En las clases del profesor IL se observa adecuada participación de los estudiantes en función de las preguntas solicitadas por el profesor. Pocos gestos del docente pero camina por toda el aula. Tono de voz calmo, cauteloso, impone respeto entre los estudiantes y de los mismos hacia él. Frente al escaso nivel de lectura de los estudiantes puede ofrecer un andamiaje teórico importante. Además ofrece a los estudiantes el uso de organizadores gráficos como apoyo didáctico en la interacción cuando realiza en el pizarrón una línea de tiempo en la que va integrando todos los contenidos de la clase, tornándose éste el eje organizador de la misma. Organizadores gráficos que pueden ser utilizados como técnicas de estudio por parte de los estudiantes si aprenden a usarlos para sintetizar ideas. Aprovecha muy bien el tiempo de clase con el que cuenta.

Entre los profesores de Sociología se ha observado que las primeras preguntas en la interacción suelen ser **sencillas, preguntas que apuntan a la organización de la clase o al contenido disciplinar**, preguntas que se usan generalmente al principio de cada clase y sobre todo para los primeros temas de la materia, también se observan algunas preguntas que intentan despertar la motivación de los alumnos y **crear una situación de diálogo**, como por ejemplo preguntar por la elección de carrera, ya que se trata de estudiantes de primer año, o preguntas referidas a la ubicación del programa de la materia en el contexto de la carrera. Promediando la clase, van surgiendo las preguntas que exigen relacionar autores, conceptos, temas, son preguntas **de orden cognitivo superior o de comprensión**, preguntas sobre los textos o sobre alguna cuestión puntual que en algunos casos fueron **fueron planificadas previamente** por los docentes en la fase anterior a la clase (fase preactiva). En algunas clases las preguntas introducen algún autor, lo contextualiza y luego se trabaja el material de teóricos y de prácticos (textos); aquí las preguntas que se hacen sirven para articular esa relación. Una docente denomina este tipo de preguntas como **preguntas-problema**, estableciendo una nueva categoría para el análisis. Además, considerando el estilo expositivo, magistral, que se observa en algunos de estos docentes, situación que muestran en el desarrollo de la clase, aparecen **preguntas retóricas**, preguntas que termina respondiendo el propio docente, como recurso para la exposición. En algunos casos priman las **preguntas sugeridas**, sobre todo en aquellos docentes en los que subyace una concepción de enseñanza y aprendizaje donde el docente es el dador de conocimiento y el alumno receptor.

En las clases de Historia se ha observado en su mayoría el uso de preguntas vinculadas con la realidad, con el presente inmediato y su relación con algunos hechos del pasado, **preguntas sencillas que apuntan al contenido disciplinar o preguntas sencillas de organización de la clase** (de asociación con otras materias o con temas trabajados con anterioridad). Las **preguntas de comprensión** (de textos) son las que predominan, que tienen que ver con el conocimiento de los textos de la materia fundamentalmente, con las que se debe revertir a veces ideas previas de los estudiantes, que traen de aprendizajes extraescolares. Considerando el estilo expositivo, magistral, que se observa en algunos de estos docentes, aparecen también algunas **preguntas retóricas** que termina respondiendo el propio docente, como recurso para la exposición. En algunos casos priman las **preguntas de autoconfirmación**, sobre todo en aquellos docentes que tienen menos edad y menor experiencia en la tarea docente.

No se observan en estas clases **preguntas metacognitivas**, las que se proponen ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su modo de aprender y de pensar y cuyas respuestas son exposiciones acerca de una manera de ver las cosas, los estudiantes analizan cómo interpretan y resuelven sus tareas, que dificultades se les presentan en la comprensión e interpretación de textos, qué ayudas necesitan.

6. Conclusiones

En la búsqueda por conocer cómo son las interacciones discursivas que se establecen en el aula universitaria entre docentes y estudiantes, ahondando en el uso que hacen los docentes de la interrogación en clase, los objetivos generales son:

- Caracterizar los tipos de interacción que se establecen entre docentes y estudiantes a través del uso que hacen los primeros de la interrogación.
- Establecer relaciones entre los modos de preguntar del profesor y sus concepciones acerca del contenido a enseñar y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tanto la caracterización de los tipos de interacción encontrados en las clases observadas como el establecimiento de las relaciones entre los modos de preguntar del profesor y sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, trabajados en cada entrevista con los docentes y en el análisis posterior, han quedado planteados en el desarrollo del presente trabajo.

Los objetivos específicos se plantearon en función de:

- Describir las formas de interrogar de los docentes en el aula universitaria.
- Conocer los propósitos que persiguen a través del uso de la interrogación en clase.
- Comprender los intercambios verbales, a través del uso de preguntas por parte del docente, en el contexto de cada clase.

En tal sentido se han descrito las formas de interrogación de los docentes en el aula a través de la observación de la interacción en clase. Se ha indagado acerca de los propósitos que persiguen los mismos por medio del uso de la interrogación en clase, mediante las entrevistas realizadas. Se ha comprendido lo que subyace a los intercambios verbales, a través del uso de preguntas por parte de los docentes, en el contexto de cada clase.

La pregunta por *“el uso que hacen los docentes de la interrogación en la clase universitaria”* ha constituido el interrogante principal de esta investigación. El abordaje de este problema supone intentar dar respuesta a la siguiente pregunta:

- ¿Existe una relación entre los modos de preguntar del profesor y sus concepciones acerca del contenido, del proceso de aprendizaje y de los propósitos de la enseñanza?

Dicho interrogante ha quedado respondido por las voces de los docentes y por su actuación en las clases observadas, así como por el análisis realizado en función de los datos obtenidos mediante el trabajo de campo y la relación con el marco teórico conceptual planteado.

De la pregunta inicial se han desprendido sub-preguntas, que a su vez, son de dos tipos:

- Preguntas que se orientan al **análisis de la propia situación de interacción** didáctica y el **uso de la interrogación**, que se analizaron mediante las **observaciones de clase**:

¿Cuál es el uso que hacen los profesores de las preguntas en clase? ¿Qué buscan con esas preguntas? ¿Cómo las formulan? ¿Cómo reciben las respuestas de los alumnos? ¿Cuál es el modo con el que se dirigen a los alumnos? ¿Qué modalidades de interacción establecen con sus alumnos en clase?

- Preguntas vinculadas a las **concepciones del docente con respecto al uso de la interrogación**, que se analizaron mediante las **entrevistas** realizadas a los docentes, **previa y post observación de clase**:

¿En qué casos trabajan con preguntas y en qué casos no lo hacen? ¿Cuáles son los criterios seleccionados para trabajar con preguntas? ¿Cuáles son los propósitos que persiguen? ¿Las preguntas que formulan, son pensadas con anterioridad o improvisadas en el contexto de la clase?

Sin perder de vista el eje de la interacción en clase, se ha observado especialmente la participación de los estudiantes en clase y el diálogo docente-alumnos. En esta dirección, la mayoría de los docentes con los que se ha trabajado usa preguntas para generar un intercambio en el sentido de la interacción grupal, como herramienta de dialogo con sus estudiantes, para mantener el interés, para motivarlos, para involucrarlos en la clase. Sólo una docente habla del uso de preguntas con el propósito de “testear la información” en el sentido de la evaluación y como herramienta para ejercer un “control de lectura”.

De esta manera, cuando se pregunta para fomentar el diálogo hay un modo de interacción que se está proponiendo. Es decir, generar preguntas como modo interactivo, como herramienta para entablar un dialogo con los estudiantes nos conduce a pensar que el modelo de interacción clásico (IRE), en algunos casos, va variando. Hay otras modalidades de la “interacción discursiva” que se van estableciendo a través del uso de la interrogación en clase: el docente pregunta para generar un debate (esquema radial), la retórica del docente como modo de interacción didáctica, el modo de interacción solemne y distante, el autocontrol del docente como modalidad de interacción y el “zigzagueo” de preguntas y respuestas en la interacción, como se ha descrito en este trabajo.

Sin embargo, cabe destacar que no todas las preguntas del docente en clase generan interacción. Se ha observado cómo algunos docentes usan la retórica para embellecer el discurso, como modo de autoconfirmación de sus ideas, con preguntas dirigidas a sí mismo, como estrategia didáctica planificada en algunos casos y en otros de manera espontánea, sin previa reflexión o programación. Aparecen también las “muletillas” del lenguaje, a veces enunciadas en forma de pregunta, que tampoco generan interacción con los estudiantes.

De las observaciones de clase durante el trabajo de campo realizado, surge una nueva categoría, anclada en la observación de un tipo especial de interrogación que resulta un reaseguro para el docente. Podemos denominarlas “**preguntas de autoconfirmación**” y que actúan muchas veces como “muletillas” del lenguaje. Son aquellas que tranquilizan al docente, que le proveen un reaseguro acerca de lo que está diciendo, no son preguntas de comprensión, sino de autoconfirmación que se apoyan en las emociones.

También surge otra categoría de preguntas, que llamaremos “**sugeridas**”, porque proponen de antemano la respuesta que el docente espera que los alumnos brinden, en muchos casos adelantando la respuesta u ofreciendo palabras, a modo de pistas, que sugieren abiertamente la respuesta.

Otro tipo de preguntas que se desprende del análisis de las clases, que también puede crear una nueva categoría, son las que podemos denominar **preguntas incompletas**, porque sus enunciados quedan inconclusos en la formulación y se asemejan a adivinanzas.

Además, en las entrevistas mantenidas, una docente propone una nueva denominación para cierto tipo de preguntas: las **preguntas-problema**. Su formulación puede tener distintas intenciones: generar el análisis o el debate sobre algún tema, en este caso las preguntas de la profesora sirven como “disparadores” para generar un intercambio con los estudiantes en el sentido de la interacción grupal; “despabilar” a los alumnos, cuando las clases comienzan por la mañana muy temprano y se hace necesario motivar a los estudiantes utilizando herramientas que los conecten con el contenido de la materia; comprometerlos con la materia y con el tema de la clase del día. El propósito que la docente persigue es usar preguntas como una herramienta de diálogo, preguntas que van más allá de la veracidad de las respuestas de los estudiantes. El propósito es dialogar, conocerlos, tener una imagen del grupo, medir el grado de interés por la materia o el tema, construir los contenidos con los estudiantes más que corroborar si han leído los textos para la clase del día. Se privilegia este tipo de preguntas en el Desarrollo de la clase porque son las que intentan generar un debate sobre el tema tratado o un análisis del mismo y para ello es necesario que la clase se encuentre plenamente en tarea. Implica concepciones amplias, flexibles, críticas y cuestionadoras por parte del docente acerca de la enseñanza y el aprendizaje; son preguntas que buscan problematizar el objeto de estudio confiando en la capacidad de los estudiantes para lograrlo. Son preguntas que intentan que los estudiantes pregunten y cuestionen, en contra de la aceptación pasiva del contenido.

En todas las clases observadas se ha podido establecer una relación directa entre el clima de la clase y el establecimiento y favorecimiento de determinado tipo de preguntas por parte del docente: las **preguntas sencillas** de organización de la clase y las **preguntas sugeridas**. Las primeras parecieran “abrir el dialogo” y se vinculan al concepto de tarea académica⁶, especialmente a un tipo de tarea académica que se conoce como “procedimiento de rutina” y

⁶ Doyle (1983) dice que las tareas académicas deben clasificarse en: memoria, procedimientos de rutina, comprensión y opinión.

se refiere a seguir pasos o aplicar reglas para resolver un problema (Doyle, 1983). El modo de intervención del docente en cada caso y el tipo de tareas que se propone realizar a los estudiantes responden a este concepto. El segundo tipo de preguntas, que hemos llamado sugeridas, parecieran en cambio, “mantener el dialogo” entre docentes y estudiantes durante el devenir de la clase.

Por otro lado, los docentes que más preguntan no generan necesariamente mejores interacciones con sus estudiantes. Se ha observado que en algunas clases los profesores formulan pocas preguntas pero de muy buena calidad, con ello generan un intercambio fluido y dinámico con los estudiantes. Otras clases están “llenas” de preguntas por parte del profesor, sin embargo no sirven a los fines de establecer un dialogo con los estudiantes. El interrogante en este caso sería: ¿el uso de preguntas en clase por parte del docente garantiza mejores procesos de enseñanza? La respuesta es NO. Para que así sea, las preguntas tienen que tener cierto tipo de formulación. En este sentido, se ha observado en las clases que hay dos tipos de pregunta que generan mejores procesos interactivos entre docentes y estudiantes: las **preguntas sencillas orientadas al contenido disciplinar** y las **preguntas de comprensión**, que, aunque no sean “muchas” en el contexto de una clase, generan un intercambio fluido. De esta manera, podemos pensar que la calidad de las preguntas usadas por el docente en clase le gana a la cantidad de preguntas utilizadas. Al fin al cabo no interesa que el docente “pregunte mucho” sino que pregunte de manera “provechosa” a los fines de la enseñanza y el aprendizaje.

Se ha notado además, en varios docentes, cierta dificultad para esperar la respuesta de sus alumnos frente a la enunciación de sus preguntas. Dificultades para tolerar el “silencio” que puede devenir luego de una pregunta, mientras los estudiantes piensan y elaboran una respuesta. En general los docentes pretenden una respuesta rápida y si es posible, acertada, para continuar con la dinámica de la clase. Situación ésta que puede jugar en contra de una buena interacción entre docentes y estudiantes.

A continuación se presenta una tipología “construida” de preguntas analizadas, a fin de sintetizar la información:

Tipos de pregunta	Características	Momentos de la clase en los que se utilizan	Análisis
Retóricas	Son preguntas cerradas, útiles para verificar un acuerdo, o bien, son empleadas como recurso retórico para embellecer la expresión en el devenir de una conversación.	Presentación Introducción Desarrollo	Se privilegia este tipo de preguntas en cada momento mencionado porque son cerradas y contribuyen a mantener atento al auditorio, en una actitud pasiva y receptiva frente al docente dador de conocimiento. Implica una relación

			directa con las concepciones de los docentes acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo sus propias concepciones acerca del rol del docente y del estudiante en la relación pedagógica.
Sencillas, de organización de la clase	Son preguntas que requieren respuestas breves, únicas, información precisa. Promueven respuestas simples.	Presentación Introducción Cierre	Se privilegia este tipo de preguntas porque requieren respuestas breves y precisas y sirven para comenzar organizar la clase en el momento de la pre-tarea o bien efectuar el cierre de la clase.
Sencillas, orientadas al contenido disciplinar	Son preguntas que requieren respuestas breves, únicas, información precisa pero con respecto al contenido de la disciplina en cuestión. También promueven respuestas simples.	Desarrollo Cierre	Se privilegia este tipo de preguntas en dichos momentos porque es necesario que la clase se encuentre en tarea para trabajar con el contenido disciplinar. Implica concepciones varias acerca de la enseñanza y el aprendizaje que tienen los profesores. En algunos casos se apela a la comprensión de textos y en otros al recuerdo memorístico de algún dato.
De mediana complejidad o de comprensión	Son preguntas que se proponen estimular el procesamiento de la información. Se usan para indagar con cierto grado de profundidad. El alumno necesita pensar, relacionar datos, clasificar, comparar, para elaborar su respuesta.	Desarrollo	Se privilegia este tipo de preguntas en el momento de Desarrollo de la clase porque es necesario que la misma se encuentre en plena tarea para trabajar en la comprensión del contenido disciplinar. Implica concepciones varias acerca de la enseñanza y el aprendizaje que tienen los profesores. El docente busca estimular el procesamiento de la

			información en los estudiantes trabajando sobre la comprensión de textos y su relación con otros temas trabajados en clases anteriores o en otras materias.
Complejas o de orden cognitivo superior	Son preguntas que demandan respuestas que exigen interpretar, predecir, evaluar críticamente.	Desarrollo	Se privilegia este tipo de preguntas en el momento de Desarrollo de la clase porque es necesario que la misma se encuentre en plena tarea para trabajar con preguntas que demandan respuestas que exigen al estudiante interpretación, predicción o evaluación crítica. Implica concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje vinculadas a procesos reflexivos previos y posteriores a la clase y una mirada autocrítica por parte del docente en relación con el contenido que enseña y las estrategias que usa con cada grupo de aprendizaje.
Metacognitivas	Son preguntas que se proponen ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su modo de aprender y de pensar. Demandan que los estudiantes analicen y revisen cómo estudian, cómo interpretan y resuelven sus tareas, qué dificultades encuentran, cuáles son sus fortalezas, qué ayuda necesitan.	En ningún momento	No se privilegia este tipo de preguntas en las clases observadas porque el uso de las mismas demanda una predisposición distinta por parte del docente. Dado que dichas preguntas se proponen ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje se requiere por parte del docente un esfuerzo aún mayor en el transcurso de la clase, atendiendo en

			este caso no solamente el nivel de comprensión de los estudiantes sino también sus modos de aprender y de pensar.
De autoconfirmación	Son preguntas que actúan muchas veces como “muletillas” del lenguaje. Son aquellas que tranquilizan al docente, que le proveen un reaseguro acerca de lo que está diciendo, no son preguntas de comprensión, sino preguntas de “emocionalidad”.	Introducción Presentación Desarrollo Cierre	Se privilegia este tipo de preguntas en los cuatro momentos de la clase porque las mismas se refieren al lenguaje coloquial básicamente, actuando como un reaseguro sobre el discurso del docente en todo momento, más allá del contenido disciplinar.
Sugeridas	Son preguntas que sugieren de antemano la respuesta que el docente espera que los estudiantes brinden, en muchos casos adelantando la respuesta u ofreciendo palabras que sugieren abiertamente la respuesta.	Desarrollo	Se privilegia este tipo de preguntas en el Desarrollo de la clase porque son las que intentan mantener la conversación y que la clase no quede en silencio. El docente se asegura de antemano que los estudiantes responderán en consecuencia, intentando mantener un supuesto diálogo en la interacción, tal vez sin darse cuenta que sólo está escuchando lo que quiere escuchar y no las voces reales de los estudiantes.
Incompletas	Son preguntas que se asemejan a adivinanzas porque sus enunciados son incompletos en su formulación.	Desarrollo	Se privilegia este tipo de preguntas en el Desarrollo de la clase porque son las que surgen en el devenir de la conversación. El docente busca mantener la conversación y que la clase no quede en silencio. En este sentido se asemejan a las preguntas sugeridas antes descriptas. El docente se asegura

			de antemano que los estudiantes respondan en consecuencia, intentando mantener un supuesto diálogo en la interacción.
--	--	--	---

Como se puede observar en la tipología presentada, hay preguntas cuyo uso se omite: son las preguntas metacognitivas. Por tratarse de preguntas que demandan que los estudiantes analicen cómo interpretan y resuelven sus tareas, qué dificultades se les presentan en el proceso de resolución de problemas, qué fortalezas o debilidades encuentran en sus propios procesos de aprendizaje y qué tipos de ayudas necesitan también demandan al docente una actitud distinta a lo esperado convencionalmente. El uso de tales preguntas en la interacción didáctica demanda una predisposición distinta por parte del docente, se requiere un esfuerzo aún mayor en el transcurso de la clase, atendiendo no solamente al nivel de comprensión de los estudiantes en el momento de la interacción en clase sino también sus modos de aprender y de pensar previos a la interacción.

Las concepciones de los docentes sobre el uso de preguntas en la enseñanza se vinculan con sus propias concepciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus concepciones sobre los contenidos a enseñar. La tipología de preguntas construida sobre las evidencias obtenidas en las entrevistas, previas y posteriores a la observación de sus clases, da cuenta de ello. Hay coincidencia en la mayoría de los docentes en cuanto a “lo que dicen que hacen” en sus clases y “lo que realmente hacen” en la interacción a través del uso de la interrogación. Aquellas concepciones que aparecen de manera implícita en el discurso del docente en las entrevistas luego se hace explícito en la clase. En un solo caso se ha observado diferencia entre “lo dicho” en las entrevistas y “lo hecho” en clase: la intención explícita de la profesora en las entrevistas es que la clase no sea estrictamente expositiva pero en la interacción con los estudiantes este planteo entra en contradicción. Se observa una clase donde priman las preguntas retóricas y la modalidad de interacción resulta expositiva, magistral. Tales preguntas aparecen cuando se nota cierta dificultad por parte de la docente para esperar la respuesta de los estudiantes, para tolerar el silencio que deviene luego de una pregunta, mientras los estudiantes piensan las posibles respuestas. Dicha situación se observa también en otros docentes, pero ello queda explícito en las entrevistas previas a la observación.

La posición de los estudiantes frente a los distintos tipos de preguntas surge de las observaciones de clase. El foco está puesto en las interacciones que se promueven en clase, dando respuesta a dos de los objetivos específicos planteados en esta tesis: comprender los intercambios verbales entre docentes y estudiantes y conocer cuáles son los propósitos que persiguen los docentes con las preguntas. Desde una perspectiva psico-sociológica, se observa que en el aula de estos docentes los roles del profesor y del estudiante en la clase están bien definidos anticipadamente. Los docentes inician su clase “solicitando” y los estudiantes “responden” en consecuencia; luego los

docentes aprueban o no, siendo ésta la modalidad de interacción que más se observa (Modelo IRE). La mayor parte de estas “solicitudes” de los profesores con los que se ha trabajado se dan en forma de “preguntas”.

Al detenernos en las respuestas de los estudiantes, observamos que frente a las preguntas sencillas del docente, las respuestas de los estudiantes son breves y directas. Pero frente a las preguntas de comprensión o de orden cognitivo superior las respuestas varían entre informativas, exposiciones de una manera de ver las cosas o relatos de experiencias propias. Hay situaciones que van generando algunas preguntas de los estudiantes como respuestas a las preguntas formuladas por el docente y la modalidad de interacción repite un esquema similar al recién planteado: el profesor pregunta, el estudiante responde (con otra pregunta) y el profesor asiente, asegurando que sus estudiantes están en lo cierto. Frente a las preguntas de mediana complejidad, de comprensión, tanto como con las preguntas sencillas orientadas al contenido disciplinar los estudiantes responden a veces con preguntas, con el fin de verificar si lo que están respondiendo es correcto. Frente a preguntas de mayor complejidad formuladas por los docentes, preguntas de orden cognitivo superior que se orientan a la interpretación, los estudiantes se ven exigidos a dar un tipo de respuesta más compleja, que exige fundamentación de sus propias ideas y a la vez una interpretación de las ideas del autor que están estudiando. Dichas preguntas exigen a los estudiantes exponer sobre una manera posible de ver las cosas en relación con los contenidos que están trabajando.

Sólo en una clase observada los estudiantes formulan muchas preguntas. A veces como respuesta, otras veces preguntan para aclarar dudas o recabar información más precisa. También se observan preguntas de autoconfirmación por parte de los estudiantes, de reaseguro, preguntas que promueven en los profesores respuestas precisas y breves. En este caso, las preguntas de los estudiantes, del tipo de autoconfirmación, no hacen más que reflejar la necesidad de éstos de buscar en la palabra del docente, la palabra “sabia”.

Se ha visto que a los estudiantes les cuesta preguntar, salvo en alguna de las clases observadas donde el nivel de información que traen los mismos a clase y de lectura de textos parece bueno y se atreven a preguntar; pero la tendencia es más bien ejercer un rol pasivo y receptivo, esperar que el docente proponga, presente, enuncie, muestre, pregunte.

En los procesos de interacción en clase se ponen de manifiesto actitudes de los jóvenes, las que sintetizan en los sujetos individuales el proceso de influencia social. Así se ha observado que la modalidad de interacción que se establece en cada clase, centrada en los distintos aspectos que se fueron trabajando en esta tesis, son un indicador de quién posee el poder en la clase y cómo los estudiantes responden en consecuencia.

Según lo relevado en las entrevistas, en aquellas clases donde los profesores dicen sentirse más seguros con los contenidos, por su experiencia o su estilo personal, suelen formular preguntas con mayor facilidad y con la intención de generar un diálogo genuino con los estudiantes. A veces, sin necesidad de

planificación previa, dando paso a una verdadera construcción del conocimiento. En aquellas clases donde el docente no se siente tan seguro con respecto a los contenidos o prefiere que los estudiantes escuchen pasivamente el discurso, suelen trabajar con una modalidad más expositiva, que muchos aún llaman “magistral”, sin abrir demasiado el espacio para las preguntas, como una manera de tener más controlado el auditorio.

Vale la pena detenerse en la atención que prestan a las preguntas los autores que se han ido mencionando a lo largo de todo el trabajo, por los beneficios que las mismas podrían otorgar a los estudiantes. En tal caso, si las preguntas persiguen propósitos tales como “promover la capacidad y disposición de los estudiantes para ser ellos mismos interrogadores cada vez más eficaces” ¿podríamos hablar de resultados pedagógicos valiosos? Hasta ahora hemos visto que esto generalmente se pasa por alto en las clases universitarias.

Bibliografía

- Amidon, E. J. y Hunter, E. (1966) *Improving teaching. Analysing verbal interaction in the classroom*. New York. Rinehart and Winston
- Anguerra, M. T. (1978) *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid, Cátedra, pp. 118 – 119.
- Anijovich, R. y Mora, S., (2009) *Estrategias de enseñanza*. Bs. As., Aique
- Ardoino, J. (1974) “Prefacio” a la obra de Lobrot, *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*, Humanitas, Bs. As.
- Astolfi, J.P. (1993) “Tres paradigmas para la investigación en Didáctica” en *Revue Francaise de Pedagogie*, N° 103 (Traducción a cargo de Residencia de Traducción I.E.S.en Lenguas Vivas – UBA)
- Batallán, G. (1982) “Talleres de educadores como modalidad de perfeccionamiento operativo”, Informe de investigación, CIE, tomos I y II.
- Batallán, G. (1999) “La aproximación de la etnografía para la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile”. En Revista del IICE, Año VIII, N° 14, pp. 3-11.
- Burbules, N. (1999) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Bs. As. Amorrortu
- Candela, A (1991) “Transformaciones del conocimiento científico en el aula”, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, D.F., en Rockwell E., *La escuela cotidiana*, cap. 5, pp. 173-197
- Candela, A (2001) “Corrientes teóricas sobre discurso en el aula”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 6, N° 12, pp. 317-333
- Candela, A., Rockwell, E., Coll, C. (2009, enero-junio). “¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula”. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 8. Recuperado el 15 de enero de 2010, de http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela_rockwell_coll_aulas.html
- Cazden, C. B., (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid, Paidós
- Cols, E. y Basabe, L. (2007) “La enseñanza”. En Camilloni, A. et al, *El saber didáctico*. Bs. As., Paidós (2010).
- Delamont, S. (1984) *La interacción didáctica*, Cincel-Kapelusz, Madrid.
- Doyle, W. (1983) El trabajo académico. Revisión de la Investigación Educativa. 53, 159-199.
- Edelstein G., Coria A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Edwards, V. et al (1993). “Prácticas de trabajo y socialización en establecimientos de educación media”, Informe final, PIIE, Universidad Católica de Temuco y Universidad de La Serena, Santiago, Chile.
- Ellsworth, E. (1977) *Posiciones en la enseñanza*. Madrid. Akal. (2005)
- Fenstermacher, G. (1989) *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. Ed. Paidós. Barcelona. Apartados 1 y 2
- Freire, P. y Faundez, A. (1985) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Bs. As., Siglo Veintiuno Editores (2013)
- Gibaja, R, (1994) “*El diseño y las etapas de investigación*”, Documento de Cátedra, Investigación y Estadística Educativa I, FFyL, UBA, Gibaja, R, (1987) “*La investigación en Educación. Discusiones y Alternativas*”,

- Cuaderno N° 3, Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Bs. As.
- Giddens, A, (1971) *El capitalismo y la moderna teoría sociológica*. Ed. Labor. Barcelona, 2ª edición: 1985.
 - Giddens, A, (2004) *Sociología*. Madrid, Alianza.
 - Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (1995): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
 - Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Barcelona, Akal.
 - Goetz, J.P. y Le Compte, M. D. (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid, 1988
 - Gowin D.B. (1981) *Hacia una teoría de la educación*. Ed. Aragón. Bs. As. (1985)
 - Gouldner, A. (1979), *La crisis de la sociología occidental*, Amorrortu, Bs. As.
 - Jackson P. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
 - Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs. As. Paidós (2008)
 - Mercer, N. (1999) "Reflexiones sobre la investigación educativa y la educación a distancia". (entrevista) En Revista del IIICE, Año VIII, N° 14, pp. 87-89.
 - Pérez Gómez, A. I. (1983) "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (Comp.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
 - Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983a) "Escuela y clases subalternas", en *Cuadernos Políticos*, N° 37, ERA, México.
 - Sarason, S. (2002), *La enseñanza como arte de representación*, Bs. As. Amorrortu
 - Simmel, G. (1986) *Sociología. Estudios sobre las formas de sociación*. Ed. Alianza.
 - Simon, A. y Boyer, E. G. (1974) *Mirrors for behaviour: an anthology of classroom observation instruments*. Wyncote, P.A.: Communication Material Center.
 - Souto, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*, Miño y Dávila Ed., Bs. As.
 - Sverdlick, I. comp. (2007) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Bs. As. Noveduc.
 - Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, Madrid
 - Taylor, S.J. y Bogdan, R (1984), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España, Paidos. Primera parte.
 - Touraine, A. (1984) *El regreso del actor*, Eudeba, Bs. As., 1987
 - Weber, M. (1922) *Economía y Sociedad. Esbozo de una Sociología Comprensiva*, 2 tomos, México, FCE, 2ª reimpresión, 1974.
 - Weber, M. () *Ensayos sobre metodología sociológica*, Bs. As., Amorrortu, 1973.

ANEXOS

Registro de clases

CLASE PROFESORA CD

Materia: Sociología General

Carrea: Sociología

Curso: 1º año

Fecha de observación: 14/04/11

REFERENCIAS

Profesora (P)

Observadora (R)

Estudiante (E)

Según la fragmentación de las clases establecida para el análisis (4 momentos), la misma comienza con una breve Presentación de la profesora sobre los contenidos de la unidad además de presentar a la observadora, quien explica a los estudiantes el motivo de su presencia allí. Las preguntas iniciales, cerradas, dirigidas a la observadora, generan sólo interacción entre ellas, cuando la clase se encuentra aún en pre-tarea.

En el segundo momento, que llamamos Introducción, la profesora hace un breve relato sobre los temas del programa, aclarando donde estará puesto el énfasis en la clase del día.

Es recién en el tercer momento, que llamamos Desarrollo de la clase, donde la interacción comienza a estructurarse en torno a las preguntas de la profesora. A saber:

P: Esta unidad... Como ustedes vieron en el programa, la idea es poner en diálogo o en discusión cuál es el estatuto de la Sociología frente al sentido común, qué diferencia a la Sociología, qué la hace ser una ciencia, cuál es la particularidad de la forma de reflexión sociológica, cuál es la relación que mantiene con el sentido común, con la experiencia cotidiana, con la vida que vamos a llamar la vida práctica, de todos los sujetos en tanto miembros de una sociedad.

P: ¿Ése es el tuyo? (se dirige a la Observadora)

R: Si.

P: ¿Alguien se olvidó un celular acá? (Sin haber escuchado la respuesta de la observadora, refiriéndose nuevamente al objeto que encuentra en el escritorio)

R: Es mi mp4 para hacer la grabación...

P: Ah, ¿querés que les cuente? Bueno, tenemos como invitada especial a R (*mucho ruido*). R es especialista en Didáctica y está haciendo una tesis de maestría relacionada con el dictado... Ayudame vos a decir mejor...

R: Estoy haciendo una investigación para mi tesis de Maestría en Didáctica, estoy trabajando con las investigaciones discursivas en el aula universitaria, específicamente el uso que hacen los docentes de la interrogación en clase, las preguntas en clase...

P: Ustedes siéntanse como que es una más de ustedes.

R: Pero aclaramos para que por lo menos sepan qué hago acá.

P: Claro. Ella va a aprender con nosotros qué es la Sociología y el sentido común, y nos va a acompañar estos días. ¿Vos quisieras decirles algo más?

R: Simplemente aclara para qué estoy acá, suficiente. Si no, incomoda mucho no saber qué hace esta persona acá.

P: Debe pasar... pero somos tantos en la cursada que no... Algunas caras nuevas que van y vienen... cambian tanto de curso que no pasa nada... (aclarado este punto con la observadora, continúa dirigiéndose a los alumnos). En lo que es el programa de la materia, ustedes tienen un resumen que los orienta en qué dirección está enfocada cada una de las unidades. Nosotros lo que vamos a empezar a transitar a partir de la clase de hoy que ya tuvieron el teórico es esta idea de cómo la Sociología conoce, cómo hace la Sociología para conocer, que tiene su particularidad para producir conocimiento. Entonces nos vamos a mover en un registro de corte más epistemológico, de una reflexión sobre la ciencia misma, sobre el propio proceso de producción de conocimiento. Entonces, si bien vamos a hacer alusión a lo que la vida social, a los problemas, las prácticas cotidiana, las ideas, las costumbres, las representaciones, vamos a hacer alusión a un montón de hechos sociales, para empezar a hablar con vocabulario específico, siempre vamos a estar pensando en este registro en términos de cómo hace la Sociología para poder conocer y producir un conocimiento científico sobre esos hechos. ¿Cuál es el problema principal al que nos enfrentamos? Que en realidad el sociólogo viene a reflexionar científicamente sobre algo que ya es materia de reflexión. Ustedes no es la primera vez que empiezan a pensar sobre los lazos sociales, cómo se sostiene el orden social, qué es la política, qué es el Estado, qué es la educación, digamos, toda la serie de intereses que ustedes tengan por conocer. Ustedes han reflexionado respecto de eso, por algo les generó un interés y los motivó a venir a esta facultad. Entonces, el problema que tiene la Sociología es que su materia de análisis ya es parte de una reflexión y de un trabajo que hacen todos los individuos por ser parte de una sociedad. Todos, de alguna manera, al ser miembros de esta sociedad tenemos idea o formas de pensar los fenómenos en los que estamos inmersos, las costumbres, las prácticas sociales que nos rodean, las instituciones en las que participamos: ya existe una reflexión previa. Entonces muchas veces, a lo mejor ponemos un programa de televisión y tenemos la suerte que aparece un sociólogo, y ese sociólogo viene a repetir lo que nosotros ya sabemos. ¿Qué dice el sociólogo de particular? ¿Qué tiene de original la mirada del sociólogo? ¿Qué me puede decir Marx de algo en lo que yo estoy inmerso todo el tiempo, en lo que yo vivo? ¿Qué me puede decir un sociólogo de la universidad si yo la vivo a la universidad, la experimento día a día? ¿Quién sabe más, alguien que está por

fuera de esta institución o yo, sobre esta institución? De hecho yo me manejo con un montón de conocimiento para poder saber cuestiones prácticas: cómo llegar al aula, en qué aula tengo que venir a clase, cómo me tengo que manejar con el profesor, cómo apruebo o no la materia, un montón de conocimientos que nosotros vamos adquiriendo en lo que es nuestra vida práctica y que nos hace reflexionar y tener puntos de vista sobre instituciones como la universidad, por ejemplo. Entonces, el tema que se le plantea al sociólogo es decir, bueno, cuál es el estatuto de mi reflexión que es particular, original, diferente a las formas de pensar las cosas que tienen el resto de las personas, cualquiera, no importa el nivel de educación, su posición social. Este es el eje que vamos a recorrer en toda la unidad, pensar la particularidad del conocimiento sociológico, y por lo pronto, vamos a tener que pensar la particularidad del conocimiento que es propio del sentido común. Cuando hablamos de sentido común estamos englobando toda esa serie de representaciones que tenemos ya hechas sobre el mundo, que son previas a la Sociología y a la práctica, al oficio del sociólogo. Vamos a ver distintas posiciones respecto de esta relación. Vamos a ver que no todos los sociólogos plantean la misma cuestión respecto de cuál tiene que ser la relación de la Sociología con el sentido común. Vamos a transitar cuestiones más objetivistas, donde se caracterizan por, justamente, una posición que contradice, que va en contra del sentido común porque lo considera un obstáculo para el pensamiento sociológico; y posiciones de una corriente que Bourdieu llama de corte más subjetivista, donde se da lugar a estas construcciones, a estas representaciones del sentido común en la propia producción del conocimiento sociológico. ¿Ustedes estuvieron viendo algo de esto en el teórico? ¿Sí? Más o menos están en tema entonces. ¿Qué surgía de interés en el teórico respecto de esta relación? ¿Qué les parecía llamativo, importante de pensar? (*silencio*) ¿No les quedó nada claro el teórico, era muy temprano a la mañana, no les interesaba lo que decía el profesor?

E: No, el problema es que (*no se entiende*).

P: Hablá un poco más fuerte porque con la ambulancia que hay afuera no se escucha.

E: No, no, me parece que la mirada del sentido común y la mirada del sociólogo son algo muy diferente. Una noción de sentido común tiene que ver con ver un problema, entenderlo, y por el otro lado tenés al sociólogo que realiza observaciones pero sobre esos problemas, el sociólogo ve otra cosa, algo raro, ve una clase sobre lo que tiene que ver en cuanto a saber de uno mismo, en cambio el sentido común es más simple...

P: Claro. Lo que está planteando él es que tanto el conocimiento sociológico como el sentido común tienen un mismo origen social. Son una producción colectiva, son representaciones sociales que tratan de explicar la realidad de estos fenómenos sociales. Nosotros desde el sentido común tratamos de hacernos una idea de por qué la gente se comporta como se comporta, por qué las cosas pasan como pasan en este mundo posmoderno, si quieren llamarlo. Entonces, hay un origen social que comparte el sentido común con la sociología, por qué, porque el sociólogo también es parte del mundo que

interpreta, tiene una posición social, podemos decir una posición social de autoridad, es la palabra autorizada. En un mundo regido por la ciencia, como ustedes vieron en la unidad 1, donde la ciencia desplaza las explicaciones religiosas del mundo, el mundo se seculariza en la Modernidad, y el sociólogo, como científico social pasa a ser valorizado y su palabra tiene cierta presencia y cierta autoridad. No es lo mismo que en la tele hable Doña Rosa, trayendo a Neustad, no sé si ustedes tienen el registro pero (*risas*) a veces traigo registros de allá atrás y hace tiempo, no es lo mismo que en la televisión se le hace un reportaje a un vecino en la esquina que la palabra autorizada de un sociólogo respecto de esa temática. Entonces el sociólogo tiene en esta sociedad cierto prestigio, cierta capacidad de imponer simbólicamente sus explicaciones, pero en realidad en un momento comparte su origen social, que es ser parte de esa sociedad en la que está explicando, entonces eso le genera una nueva dificultad al sociólogo porque también tiene que poder, desde la perspectiva de Bourdieu, romper con todos esos preconceptos o representaciones primeras de lo social de las que porta una Doña Rosa, una persona cualquiera. En general, vamos a verlo con Bourdieu, y también lo señala apenas Durkheim, ahí cuando estuve revisando el texto, encontré también que Durkheim lo señala, esta idea de que las representaciones del sentido común que portan todos los miembros de una sociedad no están en armonía con ese mundo, no son representaciones que contradigan nuestra experiencia cotidiana sino que nos facilitan, nos hacen vivir más armónicamente con el mundo. Son, en ese sentido, explicaciones sobre las que se basa cierto conformismo, o sea, nuestra adaptación al medio hace que tengamos una serie de representaciones que nos ayudan a transitar cotidianamente esta vida. En cambio, el sociólogo muchas veces tiene que romper con esas ideas que nos ponen en armonía con el mundo, tienen que mostrarnos otra cara, otra cara que aparentemente estaría oculta, que sería implícita, otra cara, otra explicación que se encuentra por detrás de lo que se asume como evidente, como obvio, como dado.

E: (*no se entiende- se escuchan frases sueltas*)

P: Lo distintivo, también en las Ciencias Naturales se supone esto, ciertos lugares de interpretación, la hermenéutica que también existe en las Ciencias Naturales, el mundo natural también es interpretado. Piensen, por ejemplo, que antes era el sentido común que antes era el Sol el que giraba alrededor de la Tierra y no la Tierra alrededor del Sol. En algún momento se pensó, la observación directa, las primeras sensaciones, indicaban que era el Sol el que se movía alrededor de la Tierra. Sin embargo, se pudo explicar a través de las observaciones astronómicas que era al revés. La ciencia en ese sentido rompió con un preconcepto del sentido común, o sea, fue en contra de lo que nos aparecía como evidente a los hombres pre-modernos, les aparecía como evidente el Sol girando alrededor de la Tierra. Sin embargo, la ciencia demostró que esto no era así. Hay también una interpretación del mundo natural. La ciencia tiende a romper estos preconceptos y en eso comparte un rasgo con la Sociología, no sería particular de la Sociología. Lo que sí tiene de particular la Sociología es que sus interpretaciones ingresan al mundo que es interpretado. ¿Qué quiero decir con esto? Si yo digo, si hago una afirmación sobre las comunidades de hormigas, la afirmación del biólogo no les importa a las hormigas, las hormigas no incorporan ese conocimiento. Pero si yo como

sociólogo hago una afirmación respecto a la sociedad, la hago por televisión, donde se difunde, donde todos me escuchan, posiblemente mi discurso sea incorporado por los actores que son objeto de mi observación. Eso lo trabaja muy bien Bourdieu en un texto que se llama “El efecto teoría de Marx”. Piensen que Marx fue el primero en desmitificar lo que era el capitalismo y la relación laboral. Atrás de lo que aparentemente era un contrato libre entre dos personas, el contrato entre el empleado y el empleador, descubrió que ahí había una relación de explotación, basado en que una de las dos partes tiene la propiedad de los medios de producción y la otra tiene que vender su fuerza de trabajo. Entonces, lo que se aparecía en el sentido común, liberal, como una relación libre entre iguales, Marx fue en contra de esa representación y dijo “no, en esta relación aparentemente libre, hay un sujeto que no es libre, que está obligado a vender su fuerza de trabajo, entonces ahí hay una relación de explotación”. A partir de esa primera ruptura con el sentido común, Marx construyó la idea de clase social, fíjense el efecto performativo de esa idea que hoy seguimos hablando de clases sociales y luchando por la igualdad de clases, seguimos construyendo políticas, disputando, cuestionando la distribución de riqueza, haciendo política a partir de la idea de clase social, nos reconocemos como chicos de clase media, personas de clase alta. El concepto de clase social tuvo la capacidad de volver a volcarse en esa sociedad que era objeto de estudio. O sea, la sociedad moderna se empezó a pensar como una sociedad dividida en clases, ¿por qué? Porque sus actores tomaron ese concepto y empezaron a pensarse en clases sociales. ¿Se entiende esta vuelta a la capacidad de la Sociología? La Sociología observa una sociedad, después saca conclusiones sobre esa sociedad, y cuando difunde o habla respecto de esa sociedad tiene la capacidad de ingresar como explicaciones propias de los actores de esa sociedad. Esto es propio del conocimiento sociológico, no lo podemos encontrar ni en las Ciencias Físicas ni Naturales. Hay una doble hermenéutica, una doble interpretación: una interpretación hecha por los actores sobre la que se monta una interpretación de segundo grado de la sociología, pero a su vez esa sociología es capaz de modificar las interpretaciones de los actores. Y ahí nuestro problema, porque imagínense: si todo lo que decimos también puede ser tomado como parte de la explicación que hacen los sujetos de su vida se nos va transformando el objeto continuamente. Los conocimientos producidos por el sociólogo pueden ser incorporados por los sujetos en la sociedad y transformar a partir de ese conocimiento su conducta. Entonces hay un objeto que siempre se le termina escapando al sociólogo porque se ve modificado con el tiempo, es un objeto histórico, además, entonces eso le da una mayor dificultad.

E: Cuando habla de las teorías hermenéuticas también hace referencia a que hay que modificar una sociedad y al mismo tiempo sobre esa modificación van a tener que, otra vez estudiarla, digamos, cuando se introduce un cambio y sobre ese cambio se tiene que volver a estudiar.

P: Sí, no quiere decir que, estaríamos estudiando toda la vida lo mismo, lo cual sería un oficio muy aburrido. Por suerte, tenemos tiempo finito, también en esto de las investigaciones tenemos que mostrar resultados, no podemos seguir indefinidamente estudiando lo mismo. Con esta idea de doble hermenéutica de Giddens lo que se trata de rescatar es una particularidad de la producción de

conocimiento sociológico y mostrar la importancia de la Sociología en la modernidad. Esto que se acuerdan que vimos, la modernidad se caracteriza por un proceso creciente de racionalización, bueno, la Sociología es parte de ese proceso de racionalización porque ese argumento científico que busca racionalizar todo el tiempo la conducta humana y tiene esa capacidad, como que se mete en esta índole reflexiva que tiene la modernidad. Recuerdan que la modernidad se plantea como un tiempo de cambios, como un tiempo donde aquellas explicaciones establecidas por la religión, por el dogma, empiezan a resquebrajarse, ya no alcanzan, se multiplican los puntos de vista, hay una crisis de sentido, no hay una explicación última, un fin último de las cosas sino hay múltiples morales particulares, ideas, cada uno tiene sus propios objetivos, su propia moralidad. En ese sentido la modernidad es ampliamente reflexiva porque hay una serie de puntos de vista que se contraponen todo el tiempo, no hay uno que se impone a los demás sino hay una pluralidad de puntos de vista. La Sociología aparece también acá como uno más de esos puntos de vista en disputa, y cuando Giddens rescata esta idea de doble hermenéutica la quiere poner como en un punto, trata de poner a la Sociología como en primer plano, ¿no? La modernidad no sólo se explica por el cambio de paradigma que hicieron las Ciencias Naturales, no sólo es ciencia física y natural, la observación, la experimentación, el pensamiento científico desde las Ciencias Naturales sino también la Sociología también tuvo un rol muy importante en la modernidad, en cómo los modernos se pensaron a sí mismos. La sociología también logró generar un cambio radical desde este lugar. ¿Cuál les parece, retomando lo que vieron al principio, cuando empezamos nuestros encuentros, cuál les parece que es el significado que adquiere la emergencia de la Sociología en la modernidad? ¿Por qué aparece en ese momento, no? Vimos con Comte en la segunda mitad del siglo XIX se empieza a hablar de la crítica social, ¿por qué en ese momento y qué significado tiene esa emergencia, qué les parece? (*silencio*) ¿qué le preocupaba a Comte?

E: ¿Entender la dinámica social?

P: ¿Y en qué dinámica social estaba inserto él, digamos, qué pretendía entender?

E1: Quería entender los cambios...

E2: Los cambios sociales...

P: Claro, estaba en un momento de muchos cambios. Recuerdan que él tenía también una cierta preocupación conservadora que era cómo restablecer un orden sobre bases nuevas. O sea, encontrar las leyes del comportamiento humano, un poco por eso la idea de ciencia positiva, a imagen y semejanza del modelo de las Ciencias Naturales. Este contexto de cambios radicales, de transformaciones materiales, no sólo simbólicas sino también industrialización, expulsión, explotación de mano de obra, maquinismo, todo lo que vimos como procesos de modernización, todo ese proceso de modernización tiene una serie de consecuencias que empiezan a preocupar a una serie de intelectuales. Los sociólogos, no se llaman a sí mismo sociólogos, pero son los Comte, Spencer, Saint Simón, el mismo Durkheim –que vamos a trabajar hoy-, se

empiezan a preocupar por estos cambios sociales y cómo restaurar cierta idea de orden social, de cohesión social. Ustedes vieron que esta restauración no replicaba un orden antiguo sino que tenía algunos componentes modernos, en ese sentido era progresista. Ahí nuevamente la Sociología se suponía que tenía que cumplir un rol fundamental, iba a dar las bases científicas para este nuevo orden social, había que estudiar el comportamiento humano para trazar las leyes, para saber cómo gestionar este mundo en cambio, este mundo conflictivo, y darle una nueva potencia, encontrar los fundamentos en cuestión social. Después de Comte y de Saint Simón, Durkheim apareció nuevamente tratando de fundar estas bases. Escribe este libro -que ustedes van a leer apenas unos capítulos- que es “Las reglas del método sociológico”. Justamente con este libro lo que intenta Durkheim es darle un objeto propio a esta ciencia naciente. Si tenemos una Sociología, lo mínimo que tiene que pretender para sí es un objeto propio. Si seguimos sin definir, dice Durkheim, cuál es el objeto de esta nueva ciencia, no tenemos ciencia. Comte, para Durkheim, hizo un gran avance en plantear a la Sociología como una ciencia positiva, pero bueno, se quedó a medio camino, digamos, era necesario también plantear un dominio de estudio específico de esta nueva ciencia. ¿Cuál va a ser el objeto de la Sociología, de esta ciencia naciente a fines del siglo XIX? (*silencio-comentario de la profesora, no se entiende*) ¿Con qué otras ciencias está discutiendo Durkheim a través de esta voluntad de establecer un objeto propio de la Sociología, de qué otra ciencia se quiere diferenciar para darle un objeto propio de la Sociología?

E: (*no se entiende*)

P: ¿Cómo?

E: La psicología y la biología.

P: La psicología y la biología. ¿Y en qué sentido les parece? ¿Por qué de la biología y la psicología?

E: Porque eran otra cosa.

P: Entonces para cerrar, para que todos entiendan muy en claro que la Sociología no se enfoca en un individuo, ¿qué conceptos o qué ideas se incorporan, qué elementos le atribuye a la sociedad para que no sea patrimonio de la Psicología? (*silencio*) En otros términos, ¿de qué se va a ocupar la Sociología para no transformarse en otra Psicología, en una segunda versión de la Psicología?

E: De los hechos sociales...

P: ¿Y qué tienen de particularidad, por qué son sociales? (**va construyendo el siguiente esquema en el pizarrón**)

SOCIO	-----	HS (hecho social)	-----	Psico
				Bio
MÉTODO		Externos	-----	Socialización

E: Porque son colectivos.

P: Por un lado, no va a trabajar con el individuo aislado, que sería la materia de la Psicología, sino se ocupa de las interacciones, de la construcción social, de los hechos sociales. Por otro lado, se va a ocupar de cuestiones externas, por ahora no sabemos bien cómo las define, pero externas; mientras que la Psicología se ocuparía de cuestiones internas, supongamos. ¿Qué quiere decir? Internas en el nivel de la subjetividad, la mentalidad individual, la consciencia individual. Si trazamos un paralelismo, la consciencia individual de la Psicología es la consciencia social de la Sociología, para una como para la otra. ¿Y respecto de la Biología, qué va a intentar desmarcar, separar?
(*Interrupción, entra agrupación*)

P: Bueno, estábamos en que Durkheim trata de desmarcar, diferenciar cuestiones de la Sociología de la Psicología, ya vimos por qué, y de la Biología. ¿En qué sentido con la Biología?

E: Que el hombre no nace con (*no se entiende*) o sea que no es innato, se va formando en la sociedad y eso excede a una evolución biológica.

P: No está programado sólo biológicamente, digamos, genéticamente, sino también hay una construcción social de la personalidad, de su conducta, de sus normas, su moral, y está hablando de su evolución social, en lo que Durkheim llama la socialización. Es en este proceso de socialización que el individuo va adquiriendo ciertos hábitos, ciertas prácticas, ciertas costumbres que están en correspondencia con la sociedad en la que vive. ¿En qué otro aspecto se les ocurre a ustedes Durkheim trata de diferenciarse de la Biología? (*silencio*) Los biólogos dicen que las hormigas viven en comunidad, las abejas, no tengo mucho conocimiento del tema, sé sólo lo básico, las abejas también viven en comunidad, está la reina, la que trabaja, viven en comunidad, una que explota a las demás, que trabajan para ella (*silencio*). A ver, pensémoslo. Esta diferenciación que hace Durkheim inicialmente, que digamos nos como conductas o formas de ser o prácticas generales, que están en una sociedad, son generalizadas. ¿Qué hacemos todos, cosas que hagamos todos necesariamente? Que estamos habituados, en realidad, no necesariamente, que estamos habituados a hacer. ¿Qué son cosas básicas de nuestra vida?

E: Comer, dormir.

P: Él cuando empieza a plantear cuál es el objeto propio de la Sociología plantea eso. Hay hechos que son generales y no por ser generales son patrimonio de la Sociología. Hay necesidades físicas que cumplen los sujetos como comer, dormir...

E: Querer a Perón!!! (*risas*)

P: Eso es el adoctrinamiento nacional. Que son propias de las necesidades físicas del organismo. Pero como hechos sociales estamos hablando de hechos de otro orden, no necesariamente los que cubren esas necesidades físicas, si no por ser generales, si no todos estamos ante un hecho social. Lo

que puede pasar es que los hechos sociales son formas de hacer, o ser, o prácticas que están generalizadas, pero estar generalizadas no las hace ser hechos sociales. Esta idea de las necesidades básicas que necesita cubrir cada uno de los individuos son patrimonio de otras ciencias. Lo que la Sociología va a estudiar va a ser en todo caso la forma en que esos hechos se producen. Por ejemplo, no va a estudiar el hecho de que los sujetos duerman sino cómo se organiza en determinada sociedad el tiempo, cómo se distribuye el tiempo, cuál es tiempo para dormir, cuál es tiempo para esparcirse, cuál es tiempo para estudiar, para trabajar, o sea la organización social del tiempo sería el problema sociológico, no el hecho biológico de todos necesitamos dormir y por tanto todos los individuos de una sociedad duermen. En esta sociedad moderna, todos tienen un momento en que se van a dormir. Eso es parte de una necesidad física y no por ser generalizable es un objeto de la Sociología. En todo caso, lo que será objeto de la Sociología es qué tiene de particularidad, que tiene de particular la organización del tiempo en la sociedad moderna, cómo era la organización del tiempo, la distribución del tiempo en la sociedad pre-moderna, por ejemplo, o en determinada comunidad indígena, no sé. Entonces, si la generalidad es una característica de los hechos sociales, no los termina de definir completamente porque los hechos sociales tienen una entidad propia, son de otro orden, tienen un origen colectivo, son el producto de esas interacciones que mencionábamos antes, son el resultante de la vida social. *(pausa)* ¿Cómo define Durkheim los hechos sociales? **(va ampliando en el pizarrón el esquema anterior, que se reproduce a continuación).**

SOCIO pensar	-----	HS (hecho social) -----	modos de ser, sentir,
MÉTODO		Externos al individuo Coercitivos, se imponen	Socialización

E: ¿Cómo?

P: Primero no refiere solamente a la práctica sino también al nivel de las mentalidades: la formas de pensar, de obrar y de sentir, incluso al nivel de la sensibilidad también. No se refiere sólo a la práctica sino a modos de ser, de pensar, de actuar. ¿Y qué tienen de particular estos modos?

E: La coerción.

P: Lo dijeron por ahí, coerción. Son externos a los individuos, ¿qué más? *(silencio)* Tienen un poder de coerción por el que se imponen, también dice Durkheim, ¿no? *(silencio)* ¿Qué quiere decir Durkheim cuando dice que son externos? Sobre todo, veo que esos hechos sociales se manifiestan a partir de las actitudes, de las prácticas de las personas. Si yo las puedo observar, observo gente que piensa de determinada manera, que comparte una moral, que compone una familia, que se conduce, que va a votar como ciudadano. Yo observo personas, no son hechos sociales cosas separadas de las personas. Entonces ¿por qué Durkheim dice que son externos, exteriores al individuo?

E1: Porque tienen un carácter histórico que está predeterminado.

E2: Pero también nos dice que son anteriores, o sea que son anteriores, no sé cuál es la palabra.

P: Está bien, usa la palabra como sinónimo de exterior. Bueno este carácter externo que decía el compañero, son formas de actuar y de pensar que me preceden, existen independientemente de mi presencia en este mundo. O sea, yo me puedo morir hoy, que el rol del profesor lo va a seguir cumpliendo otra persona. Más allá de mí, independientemente de mi existencia y de venir al mundo, esas prácticas sociales existían, ya estaban conformadas cuando yo llegué al mundo y van a seguir existiendo cuando yo me muera. Ahí está la tensión o la ambivalencia: para existir dependen de que yo las ejerza, pero son independientes de mi voluntad. Esto quiere decir, como son hechos históricos, que tienen un carácter histórico, me preceden y en ese sentido son independientes de mi voluntad; pero al mismo tiempo para existir dependen de mi acción. Hoy yo estoy cumpliendo con el rol de docente y ustedes están cumpliendo el rol de alumnos, entonces necesitan de la conducta del individuo pero existe por fuera de los individuos. Es muy claro esto pensando en los roles, en los roles sociales, la figura de ser padre, del sacerdote, hay ciertas referencias en cada una de las instituciones de las que sean. Hay muchas modalidades diferentes de ser padre, pero el lugar de ser padre existe antes de que yo haya traído al mundo un chico. En todo caso yo voy a ser, voy a darle una impronta individual a ese ser padre, voy a poder darle un sello particular, una forma personal de ser padre: soy mejor o peor papá, soy un padre más atento o un papá más desatento, pero sigo cumpliendo el rol de padre. La familia total, como está organizada en cada una de las sociedades, los roles de padre, de madre, están constituidos socialmente, son hechos sociales, existen por fuera de mí; pero al mismo tiempo necesitan de mi voluntad, de mi hacer cotidiano, de dar, de encarnar ese rol, de individuos que encarnan esos roles, si no el rol de padre desaparecería de la historia, si no hubiera individuos que lo encarnen y actuaran como si fueran padres. Yo hago esta relación porque esta idea de externalidad nos suena como muy objetivista, muy todo está por fuera del sujeto, no hay nada de la individualidad puesta en los hechos sociales. Sin embargo, los hechos sociales necesitan del comportamiento humano para existir, necesitan de individuos que los pongan a funcionar, los pongan en práctica si se quiere. De esta característica de externalidad es que Durkheim plantea los hechos sociales como hechos objetivos. Vamos a ver la clase que viene, me interesa que tengan mucho esto presente para ver la clase que viene con Berger y Luckmann cómo esa objetividad es parte también de una construcción, cómo esa objetividad se construye. Por ahora, hasta donde llega Durkheim con la construcción del objeto de la Sociología y las Ciencias Sociales es plantear las características generales de los hechos y a de decir, bueno, son hechos objetivos, exteriores. Después vamos a tratar de complejizar bien esa exterioridad, ver cómo ese hecho objetivo es también una construcción humana. El acento en Durkheim hasta aquí está puesto en cómo esos hechos están más allá de los individuos que los ponen en práctica. ¿Cuál era la otra característica de los hechos sociales? La coerción. ¿Qué significa este aspecto coercitivo de los hechos sociales, esa imposición? ¿Qué, a mí me tienen que estar obligando todo el tiempo a hacer lo que hago? ¿Qué plantea Durkheim? Parecería así, ¿no? Que a mí me obligaron a ser mamá, me

obligaron a ser socióloga, me obligaron a ser docente, todo el mundo, mis padres me obligaron a venir esta facultad, me obligan a...

E: No te obligaron, te ponen presión.

P: A ver, ¿y cuál sería la diferencia?

E: Y, porque vos podés optar si ser padre o no pero va a llegar un momento que pasa, inevitablemente vas a ser padre (*risas*). Psicológicamente es inevitable porque aunque vos no tengas hijos... te comprás un perro.

P: A alguien domesticás, a alguien tenés que domesticar...

E: A alguien tenés que lavar el cerebro y decirle que actúe como vos quieras. O tenés un facebook y ponés en tu muro "estoy en el baño" y actúa como vos querés...

P: Pero ¿es tan así la presión? ¿A ustedes les parece que todo el tiempo les están imponiendo qué decir, qué pensar, qué hacer?

E (varios): No, no, no.

E: La sociedad te maneja tu voluntad y vos no hacés por tu cuenta, por ejemplo, capaz que en una sociedad la forma de elegir pareja... hay sociedades en las cuales ya de chiquitos se reparten entre los chicos que se van a casar y eso no es mal visto. Depende también en qué cultura y el contexto en que lo estés haciendo.

P: Bueno, ése es un dato importantísimo. Este es un dato muy importante que nos da y que también plantea Durkheim: cada hecho social es particular a una sociedad y a un momento histórico. O sea, no podemos prejuzgar desde acá, desde hoy, desde la modernidad, cuáles son hechos sociales o no, sino que cada sociedad tiene sus propias prácticas...

E: Sus propias creencias.

P: Sus propias creencias, costumbres que cristalizan, que son prácticas regulares que cristalizan como instituciones.

E: (*no se entiende*)

P: Por lo tanto, ahí tenemos otro dato importantísimo de los hechos sociales, están conceptualizados territorial y temporalmente. Están ligados por una sociedad determinada en un momento determinado esos hechos sociales, que corresponden a la propia evolución de una sociedad, y pueden tener distintas manifestaciones. En una sociedad, como decía el compañero, la familia puede ser el resultado de un acuerdo entre los padres cuando los hijos tienen dos años y en otras sociedades tenemos la libertad de elegir con quién casarnos o con quién convivir, e incluso de qué sexo puede ser esa persona. Entones, las

relaciones, la institución de la familia cambia a través del tiempo y es diferente en cada sociedad determinada. Vos me querías decir algo.

E: (*no se entiende*)

P: Al menos tienden esos órganos a funcionar armónicamente. Siempre pasa, no es que lo natural es una tendencia preestablecida y que siempre funciona, sino que hay momentos que la sociedad tienen mayor grado de anomia y este funcionamiento empieza a desequilibrarse. Pero sí es verdad que cada parte de este cuerpo vivo que es la sociedad tiene su función específica y ayuda a estabilizar al todo.

E1: Para mí los hechos sociales se imponen en el sentido que no nacen con uno sino que uno los incorpora en el proceso de socialización a través de muchas subculturas, la familia, la escuela.

E2: Se impone de forma natural, uno lo ve naturalizado.

E3: Acaso nadie te obliga a hablar castellano cuando nacés acá, nadie te pone un fierro y dice hablá, pero si no hablás castellano no podés ser parte de la sociedad, no te podés mover. Lo mismo pasa con la plata, nadie te dice, nadie te obliga a usar plata para moverte o para comprar lo que sea pero...

P: (*no se entiende*)

E2: Nadie te obliga a ir a la facultad, pero vos terminaste el secundario, y ya en tercero tu viejo te dice "¿qué vas a estudiar?". Peor si le decís Sociología, "¿y eso qué es?"

P: No, peor si le decís no voy a estudiar.

E2: No, sí. Pero por ejemplo, vos después que estudiaste, vas a buscar laburo y ya te piden una especialización mayor para conseguir un mejor laburo, sabiendo que bueno entonces ahí hay un avance, no a nivel dinero pero sí a nivel que aumenta tu conocimiento. Entonces ya en la sociedad te ponen una presión de que te vayas especializando en algo, para poder ser funcional a la sociedad. No te obligan a, no te ponen un fierro, te pondrán un... Son la mano invisible de Smith pero en la sociedad.

P: Ahí está. Lo que plantean ustedes son las distintas formas de la coerción. A veces son cuestiones más directas, en cuanto a las obligaciones o imposiciones, por ejemplo de un padre hacia el hijo de qué tiene que estudiar; o son coacción más indirecta, coerciones más implícitas, que tienen que ver con que uno queda desfasado si no cumple con esa regla, queda en *off side*.

E: El Estado.

P: ¿Vos mencionás al Estado en particular, por qué?

E: Porque se impone...

P: Puede ser. Hay ciertas imposiciones que tienen que ver con la existencia de un Estado que pretende el monopolio de ese territorio, de la fuerza y de la legislación. Por ejemplo, las leyes nos coaccionan en ese sentido, tenemos que comportarnos de acuerdo a la ley; supuestamente yo no puedo pasarme un semáforo en rojo porque voy a recibir una sanción. Entonces, mi comportamiento se tiene que adaptar a las reglas de este país. Si manejo por la derecha y me voy a otro país y manejan por la izquierda, bueno, voy a tener que adaptarme a sus reglas porque si no voy a tener una sanción o me voy a pegar un palo importante. Entonces, ése es el sentido de la imposición: reglas exteriores a las cuales el individuo tiene que adaptarse porque se le imponen, si no, no tiene otra forma de salirse de eso, si quiere pertenecer a la sociedad. Pero muchas veces no está involucrado el Estado. El Estado es una institución histórica, es una institución moderna. Antes de la existencia del Estado existían otras formas de organización política de las comunidades, piensen en la sociedad pre-moderna, el señor feudal, los feudos. El Estado tiene una capacidad de legislar y sancionar a lo mejor determinadas reglas dentro de un territorio: por las fronteras quién puede pasar o no, quiénes pueden pasar o no por las fronteras, control de inmigración, control de drogas, control de alimentos, hace un montón de controles que en algún punto prefiguran lo que podés hacer y lo que no. Sin embargo, no es toda la sociedad el Estado, el Estado es una de las instituciones propias de la Modernidad y sin embargo, existían hechos sociales antes. Entonces, podemos pensar en estudiar hechos sociales en sociedades sin Estados. Esto que hablaban del sistema económico, la moneda: la moneda como medio de intercambio también se nos impone, no lo definimos nosotros, ya está dado, nuestra adquisición económica capitalista, llegamos a este mundo capitalista, rapaz, y tenemos que amoldarnos, nuestro comportamiento tiene que adaptarse a este mundo.

E: ¿Puede ser que Weber dijo (*no se entiende*) y formalmente libres?

P: Sí

E: Y bueno, eso se parece también a lo que nos pasa a todos, a la sociedad. O sea, somos formalmente libres pero en realidad tenemos obligaciones, cosas que cumplir.

P: También señalaban ustedes, forman parte del proceso de socialización, vamos construyendo nuestra personalidad. La socialización para Durkheim es esta acción de imponer los valores, las prácticas, las costumbres propias de una sociedad. Ésa es la educación. Y los intermediarios de esa acción de imposición simbólica son los padres, los maestros, los que cumplen ese rol.

E1: También hay consenso de las sociedades. Hay muchas actividades que uno hace que no están penalizadas, no darle el asiento a una mujer embarazada y nadie le dice nada.

P: Alguno te va a mirar mal.

E1: No bueno, pero no es solamente legal todo.

P: Yo puedo no tener televisión, ni radio, y no tener ciertos bienes durables, pero no voy a tener ninguna sanción de la gente si no me compro un televisor o no estoy informada. A lo sumo lo que voy a hacer es perderme la conversación en el trabajo al otro día de a quién echaron en Gran Hermano, quedarme afuera de una conversación. Por eso hay una gama muy amplia de sanciones, esto que va de las sanciones más directas –la ley-, a sanciones indirectas, que a lo mejor no tienen ningún tipo de consecuencia para mí, quizá no me importa estar afuera de esas conversaciones, yo voy a seguir viviendo en este mundo paralelo sin ningún tipo de bienes capitalistas. O puedo vestirme incluso, yo tengo el ejemplo de la vestimenta, como los gustos están moldeados socialmente, y existen las modas, formas de vestir propias de una sociedad. El invento del jean, que para nosotros es lo más natural hoy en día, en otro momento las personas no se vestían con jean, no existía el jean, bueno, se impuso como moda y fue incorporado por un montón de grupos sociales, desde las clases más altas a las clases más bajas. Yo puedo ir y venir a trabajar o no tener jean, pero no va a haber una sanción al respecto, pero sí hay gustos, tendencias, que tienden a formar incluso los gustos que parecen más subjetivos, más personales. También tienen otra, hay que tener en cuenta que los hechos sociales también pueden tener como distintos grados de debilidades. Una cosa son los hechos sociales más imperativos: las leyes, los códigos, los reglamentos, y uno se tiene que amoldar necesariamente a eso porque tienen una función, o hechos sociales que están menos cristalizados, dice Durkheim, que tienen que ver con las corrientes sociales, con las corrientes de opinión: formas, tendencias, modas, gustos musicales, grupos que te imponen.

E: ¿Eso es parte de la cosmovisión en cierta manera?

P: A ver, sí. A ver, ¿cómo lo pensaste?

E: Bueno, en la Edad Media, antes de la Modernidad, era otra la cosmovisión...

P: Incluso el cambio, piensen el lugar que ocupa la religión en las prácticas cotidianas de los individuos modernos. O sea, desde ser una práctica que estructuraba el día a día, a ser una práctica que le da a lo privado donde otros hábitos tienden a privilegiarse sobre la práctica de religiosidad en la vida de los individuos. Entonces, hay transformaciones, a lo mejor hechos que antes se imponían con una fuerza y un nivel de coerción muy altos, con el desarrollo histórico, tienden a ser relegados o ser más pasibles de adaptaciones o de utilidades individuales, privadas, en determinadas sociedades –en otras sigue siendo la religión la columna vertebral incluso del Estado. ¿Con qué corriente de pensamiento les parece que Durkheim está discutiendo? Con toda esta definición que estuvimos pensando de los hechos sociales, cómo define a los hechos sociales, ¿con qué corriente de pensamiento les parece que podría estar discutiendo Durkheim?

E: ¿Con el radicalismo?

P: A ver, ¿en qué sentido?

E: Reformista.

P: Bueno, desde una posición política Durkheim está en una actitud mucho más reformista que revolucionaria, pensando la Francia de fines Siglo XIX convulsionada por los cambios, vemos cierto sesgo de esa impronta conservadora que veíamos al principio. Durkheim plantea más cómo mantenemos cohesionada a la sociedad, su pregunta, la pregunta que devela el pensamiento de Durkheim es la preocupación por la cohesión social, no por el cambio social. En ese sentido, puede estar más distante de los radicales que piensan cómo se va a transformar el Estado en algo diferente. Durkheim al contrario, está más preocupado por los niveles de integración, de armonía social, de cohesión. Incluso piensan cómo está planteando el hecho social. Bueno, está diciendo que a través de la educación los padres le imponen, le transmiten a los hijos los modelos de pensar que ya están establecidos. Como que el foco de Durkheim pasa a ser más la reproducción social que el cambio, siempre cuáles son las modalidades de socialización, primaria, secundaria, primero en el seno materno, en la familia, después en el colegio, la escuela, en la universidad. Todas estas instancias de socialización tienden a moderar al ser social, moderan a los hijos en virtud de los preceptos de los padres, de los principios, de los valores que son consenso en la sociedad. Entonces ahí podríamos decir Durkheim está lejos de ser un radical, porque ahí está pensando en la reproducción, en el sostenimiento del sistema. Incluso queda poco espacio a preguntarse si la educación es una imposición de valores donde se forma el ser social, quién define esos valores, cómo se definen esos valores importantes la sociedad, quién establece que algo se haga de acuerdo a determinada manera, que algo sea moralmente bueno o aceptable. En los trabajos de Durkheim esta pregunta no está tan presente. Más que nada lo que está presente es desnaturalizar los mecanismos por los cuales se va formando este ser social, la consciencia social, saber que hay un trabajo, una acción de ciertos actores, ciertos roles sociales que hacen recorrer la transmisión de estos valores que una sociedad establece, que consensua como propios. En ese sentido podemos decir que Durkheim está discutiendo con el radicalismo. ¿Con qué otra corriente les parece que puede estar discutiendo? Si los hechos son externos, porque tienen un ascendiente sobre los individuos, se le imponen a los individuos.

E: ¿Con el liberalismo?

P: A ver, ¿por qué?

E: Y, justamente, porque es todo lo opuesto. El individuo viene sin ninguna atadura.

P: Claro, también está discutiendo con los liberales, porque los liberales tienen un supuesto individualista, se basan en supuestos individualistas, donde el motor de la acción es la voluntad individual en el mercado, en el contrato social de Locke, Hobbes y Rousseau, hay una voluntad racional que cae en el sujeto, que es el que hace paso, el que crea sociedad, el que actúa en el mercado, sin ataduras, libre. Durkheim está tirando por la borda todo eso. ¿Dónde está el margen de libertad de este sujeto, el cual el padre le dice lo que tiene que

hacer, el maestro le enseña cómo comportarse, cuáles son los márgenes de la autonomía supuesta del liberalismo? El liberalismo plantea que el individuo es como el núcleo básico que conforma la sociedad, Durkheim da vuelta esa ecuación. Durkheim dice no, la sociedad es la que forma al individuo, el todo es anterior a las partes. Los miembros de la sociedad son tales porque forman parte de una sociedad que los precede, que los formatea. Ahí está un poco esta especie de ruptura que también hace con el sentido común Durkheim. Desde el sentido común uno tiende a explicar o intentar comprender nuestras acciones como resultado de nuestras motivaciones, de nuestra voluntad. El sentido común tiende a comprender por qué las personas actúan como actúan porque se hicieron así, porque tenían ese motivo, porque estaban motivados, porque su intención era lograr tal efecto. Esas formas de explicación, intenciones, motivaciones, son formas de explicación individualista de la acción social. Durkheim va a decir no, en esta voluntad individual, en estas intenciones subjetivas, estas motivaciones tan personales, está actuando la sociedad, no es el individuo libre de pensar y sentir sino que es un individuo moldeado en una sociedad determinada. Esto está ligado también con esto que plantearon ustedes de la naturalidad. Tenemos tan naturalizados los principios de conducta que incorporamos, los tenemos tan naturalizados que nos parecen como propios, como nuestros: yo elijo como me visto, yo elijo el grupo musical que escucho, yo elijo a quién voto, yo elijo todo el tiempo. Son todas elecciones personales. ¿Por qué? Porque ese proceso de socialización y de construcción de la personalidad en el que intervienen los distintos grupos sociales, la sociedad en su conjunto, está naturalizado. Cuando algo está naturalizado quiere decir que no tenemos todavía la capacidad de reflexionar e historizar este proceso. Es algo obvio, evidente, dado, siempre fue así y siempre lo será. La forma que tiene el sociólogo para quebrar esas naturalizaciones, para romper con todas esos conocimientos que son naturalizados y sedimentados en nuestro sentido común es, por un lado, historizar: dar cuenta de la construcción social histórica de esos valores, de esa forma de actuar, de esas elecciones que hacen los sujetos. ¿Cómo lo ven hasta acá? ¿Cómo vamos con esto? ¿Cómo se sienten? ¿Qué dificultades les genera? ¿Qué reflexión les despierta leer a Durkheim?

E: (murmullo, comentarios varios)

P: En algún momento él lo menciona, alguna fisura en el sistema tiene que haber, si no, no habría cambio histórico. Exactamente. En ese sentido lo que decíamos antes de la impronta en un punto conservadora de Durkheim porque si es tan cerrado desde todos los hechos sociales se nos imponen y nos prefiguran como persona, bueno, dónde está la brecha, la instancia para el cambio social. El proceso histórico nos muestra que las sociedades van cambiando, no son siempre las mismas, tienen otras características, se organizan de diferentes formas. Ese es un aspecto que no está tan abordado en la Sociología de Durkheim. De todos modos, tengan en cuenta el lugar, el momento, donde está pensando Durkheim todo esto. Está fundando los principios de una disciplina nueva. Está más preocupado por darle un estatuto al objeto de estudio y darle una justificación a la existencia de la Sociología, que por temas que después, a lo mejor, van a ir surgiendo como problemáticas propias de la Sociología actual. No lo quiero ni defender ni defenestrar a

Durkheim, lo que estoy tratando de hacer es que también ustedes hagan el esfuerzo histórico de desnaturalizar y pensar en el contexto histórico en el que Durkheim está construyendo a la Sociología, le está dando los pilares básicos, es más, hoy en día seguimos recurriendo a Durkheim para pensar muchas cosas. O sea, son pensamientos fundacionales que no trataron todos los aspectos, pero hoy en día los sociólogos, muchos sociólogos se han hecho famosos en las últimas décadas por retomar un poquito de Durkheim, un poquito de Weber, un poquito de... El gran sistema que estructura el funcionalismo de Parsons, de mitad del siglo XX, tenía que ver con tomar un poquito de cada sociólogo clásico y armar un gran esquema teórico juntando los clásicos. Algo Durkheim tiene para decirnos. Evidentemente en sus preocupaciones no entraba tanto la problemática por ver cuándo esos sistemas, esa sociedad, donde las partes se relacionan armónicamente falla, cuándo falla eso, cuándo falla la socialización, cuándo falla el statu quo, cómo aparecen formas de pensar y de actuar que son contestatarias, son contrarias al orden social. Tenemos a Marx pensando contemporáneamente estas cuestiones. Entonces, fueron preocupaciones donde nosotros podemos leer hoy estos cuestionamientos políticos. Pero es cierto que está ausente esta pregunta por los cambios. Incluso siendo Durkheim el que trata integrar más la historia, más incluso que otros sociólogos. Por ejemplo, ustedes vieron que en uno de los capítulos que leemos, Durkheim le hace una crítica a Comte. Dice Comte tiene a favor el hecho que es haber establecido que existe algo particular que es el ciencia de la crítica social, la Sociología es una disciplina propia. Sin embargo, el análisis que hizo Comte de los fenómenos sociales siguió siendo un análisis ideológico, se basó en las ideas que él tenía sobre cómo evolucionaban las sociedades, por eso creó esta idea de las leyes, de la evolución de la sociedad, de los estadios. Para Durkheim eso no es Sociología, es un análisis ideológico, que justamente se pierde la historia, porque dónde vio Comte la evolución lineal y única de un desarrollo de la humanidad que iba incrementalmente en un camino hacia lo mejor. Eso para Durkheim fue las propias ideas de que Comte tenía sobre la sociedad, trabajadas como si fueran atributos de las sociedades. Durkheim dice no, si nosotros nos basamos en lo puramente empírico, en la observación, encontramos distintas sociedades que tienen procesos de evolución diferentes, cada una con sus ritmos y sus particularidades, no existe algo así como una evolución de la humanidad lineal y progresiva. Si bien Comte intentó fundar la crítica social, la Sociología, se perdió la particularidad propia de cada contexto social, de cada sociedad. No estaba analizando las sociedades a partir de sus propios términos, sino de unos términos generales, que eran sus ideas, impuestas a todas las evoluciones de todas las sociedades el mundo occidental. Eso no es hacer un análisis histórico, para Durkheim, de la sociedad. Aún cuando Durkheim incorpora esta idea del relativismo cultural, lo podemos pensar ahora en términos modernos como relativismo cultural, que cada sociedad tiene su propio modo de ser colectivo, su propio desarrollo, que no todos tienen el mismo parámetro de desarrollo, aún integrando este relativismo no está pensando otro aspecto del relativismo que tiene que ver con la transformación y el cambio de esa sociedad, lo deja al menos en un segundo plano. También, por otro lado, muchas veces se lee a Durkheim como un sociólogo de de la normatividad, todos son normas, normas, normas, normas. Pusieron acá ejemplos, ustedes mencionaron cuestiones que en realidad, nosotros hacemos

cierto uso estratégico de esas normas, sabemos que a lo mejor tenemos que frenar en el semáforo en rojo; pero si estamos a las tres de la mañana, en la ciudad, donde no pasa nadie, nos empieza a agarrar miedo por la paranoia de la inseguridad, y a lo mejor quebramos esa norma y nos vamos en rojo para sentirnos más tranquilos y que no nos pase nada. Entonces, qué quiero decir con este ejemplo un poco burdo o vulgar: una sociedad comparte una serie de normas pero sin embargo también hay formas de uso, modalidad de usar esas normas, de aplicar o no. Hay un conocimiento que nosotros incorporamos para saber en qué situaciones seguir la norma, porque está el policía en la esquina, o en qué situaciones no seguirla, porque podemos pasar y zafar sin que nos apliquen una sanción. Está bien, hay normas, hábitos costumbres, formas de pensar establecidas en una sociedad; pero los individuos también tenemos formas de usar, cierto estratégico a partir del conocimiento que nos da el sentido común, cierto uso estratégico de esas normas. Entonces, Durkheim a lo mejor, de esto que ustedes leen en los dos capitulitos, no plantea esa ambigüedad en estas cuestiones de las normas, pero sí las tiene en cuenta. No es pura imposición. Esa normatividad, es difícil resistir a esa normatividad, pero hay cierto margen en el que yo puedo darle, hacer un uso personal, darle una impronta individual a ese proceso social. Lo que pasa es que la conducta general, dice Durkheim, la tendencia general es que los individuos tiendan a reproducir esas normas, esas instituciones, tiendan a aferrarse a ellas. Hay una cita muy linda –lo que pasa es que yo tengo otra versión de la fotocopia, que tiene el prólogo a la segunda edición de Durkheim-, que siempre me pareció muy interesante, se las voy para que se queden con la idea: “el poder –miren lo que dice Durkheim en el prólogo de la segunda edición-, el poder coercitivo que le atribuimos a los hechos sociales es tan especial que puede presentar igualmente el carácter opuesto, porque al mismo tiempo que las instituciones se nos imponen, nos aferramos a ellas. Ellas nos obligan y nosotros las amamos, ellas nos coaccionan y nosotros vemos que nos conviene su funcionamiento e incluso esta coacción”. O sea, me parece muy interesante este párrafo, en el sentido de que Durkheim dice hay imposición pero a nosotros, en algún sentido, nos es funcional que haya cierto orden establecido, ciertos códigos de conducta, una organización del tiempo, ciertas normas que nos ayuden a convivir entre nosotros; si no, tendríamos que estar negociando todo el tiempo, estableciendo roles, pautando reglas de convivencia, o sea, sería un esfuerzo tan grande el hecho de instituir nuevas normas todo el tiempo, instituir prácticas, crearlas, originarlas de nuevo todo el tiempo, no podríamos tener tiempo para nada. Si en nuestro trabajo todos los días tuviéramos que firmar el contrato de la relación entre el trabajador, el empleado, y el empleador, estaríamos perdiendo tiempo de trabajo. Si todos los días tuviéramos que pautar normas de tránsito, formas de convivencia en un edificio, estaríamos todo el tiempo discutiendo esas normas y no podríamos convivir. Entonces Durkheim plantea hay coerción pero en algún punto la vida cotidiana es posible sólo en tanto y en cuanto existen esas normas. O sea, nosotros nos aferramos a esas normas porque hacen nuestra vida posible. Esos hábitos, esas prácticas recurrentes, nos permiten que pongamos la atención no en establecer estas prácticas sino en nuevas cosas, en nuestros intereses, en nuestro trabajo, en nuestro esparcimiento. Si tuviéramos que fundar el orden social todos los días, no habría orden posible. Ésa es un poco me parece, mi interpretación, la idea que está en esta cita de Durkheim. Las

llevamos tan interiorizadas esas instituciones, esas normas sociales, que las terminamos amando, las necesitamos para sobrevivir. ¿Algún argumento que les parezca salido de la lectura del capítulo de Durkheim que haya quedado sin desarrollar, que a ustedes les plantea una dificultad?

E: La relación de la Sociología y el sentido común...

P: No es tan fundamental para el objetivo de nuestra unidad. Yo traje la pregunta de con qué corrientes Durkheim podría estar discutiendo para que ustedes empiecen a hacer el esfuerzo de reflexionar, de desnaturalizarlo a Durkheim, de contextualizarlo históricamente y de poner en diálogo con la unidad 1, con las corrientes de pensamiento que vimos de la Modernidad. Me interesaba eso. No nos interesa para pensar en cuál es la relación de la Sociología con el sentido común, qué piensa de Stuart Mill, la verdad que no, eso lo pueden pasar de largo. Sí me interesa, a lo mejor un poco, que puedan tener en cuenta cuáles son las reglas, lo había anotado acá porque siempre me lo olvido (hace referencia a sus apuntes de clase), cuáles son las reglas que él define para el método de la Sociología. De hecho, estuvimos una hora hablando del objeto de estudio de la Sociología y el libro se llama "Las reglas del método...", algo más dice al respecto. Ahí también hay algo interesante, porque cuando define las reglas del método de la ciencia, Durkheim está pensando un el posicionamiento en relación con respecto al sentido común. ¿Qué dice Durkheim, cuáles son las reglas por las que se tiene que orientar el sociólogo en su práctica, en su ejercicio de la profesión?

E1: En la objetividad.

P: ¿Y en qué está esa objetividad para Durkheim, en qué radica esa objetividad?

E1: En la cosificidad.

P: En el trabajar los hechos sociales como cosas. Cuando él dice que el hecho social tiene que ser trabajado como una cosa refiere a eso, como algo ignorado, un objeto de conocimiento, algo que le interesa conocer, y para lo cual lo tengo que describir, comprar, aplicar los procedimientos propios del método científico. Ustedes vieron en la unidad 1 que la ciencia se caracteriza por ser un saber empírico, bueno, la Sociología tiene que ser empírica, tiene que observar los hechos sociales tal cual son, tratarlos como si fueran cosas, objetos de conocimiento que me interesan. El sociólogo va a tener una actitud descriptiva y va a poder capturar todas las características exteriores de ese objeto, que si bien no tienen mucho poder explicativo, me permite definir el objeto de estudio para después poder comprenderlo. Durkheim dice hay un primer paso donde el sociólogo define ese objeto a partir de las características más exteriores, más visibles, que están más desprendidas de sus manifestaciones individuales. Si yo defino el rol de padre, no voy a definir al padre bueno, al padre atento, a cómo fue mi papá, a cómo fue tu papá, a las personas que cumplen ese rol sino a las funciones que yo espero que tengan, por ejemplo, el padre es el que reta a los chicos, el que tiene una relación de autoridad con el chicos. Eso es una descripción externa, es una característica

externa, porque no me importa si el padre de Pepito es Josecito o quien sea, sino que todos van a tener esa relación de autoridad con los hijos. Eso es lo primero que tiene que hacer un sociólogo: describir en sus características externas a su objeto de estudio. Posiblemente, los aspectos más explicativos de esa conducta no van a estar tan visibles, va a haber que hacer un trabajo más fino de análisis, pero para un primer paso, la definición en términos sociológicos, científicos, es muy importante. ¿Por qué el sociólogo tendría esa necesidad de definir los términos que utiliza, eso que Durkheim hincha, hincha, el sociólogo tiene que definir sus propios términos? Si yo sé lo que es un padre, todos sabemos lo que es un padre, ¿por qué el sociólogo tiene la necesidad, la obligación para Durkheim de definir su objeto?

E1: Para aclarar qué va a estudiar.

E2: Separarlo de otras cosas...

P: Para separarlo de lo que veníamos diciendo al principio, de todas las nociones previas que existen sobre ese objeto. Para descontaminarlo lo más posible de todas las ideas que los individuos ya tienen formadas respecto de qué es ser padre. Por eso de manera inmediata dice tratar los hechos sociales como cosas, dice descartar sistemáticamente todas las preconociones. Crear un lenguaje especializado, definir los términos en forma clara es parte de esta receta, de esta regla de Durkheim, se relaciona con esta idea de descartar todas las preconociones. Hace posible también esta exigencia del conocimiento científico que tiene que ver con la objetividad. Si yo defino claramente mi objeto puede venir otro sociólogo e incorporar en su análisis la misma definición que yo, no la definición que cada uno tiene de qué es ser padre. Me permite la contrastación intersubjetiva dentro de la propia comunidad científica. Cuando yo presente mi estudio sobre la familia ante la comunidad científica, otros me van a juzgar a partir de las elaboraciones que yo creé, del conocimiento que yo produje a partir de la definición que yo adopte de padre, no de la definición que tenía cualquier otra persona, capaz que un periodista o cualquier vecino. Si yo establezco claramente cuál es mi definición de familia, yo hago posible que otros científicos, que otros sociólogos, estén hablando sobre los mismos términos que yo y puedan evaluar mi trabajo, mi investigación en función de su coherencia y de su validez interna; de su coherencia con las definiciones previas de las que partí para entender el problema. Entonces, una actitud básica, fundamental, del sociólogo, una forma de posicionarse del sociólogo, va a estar ligada a esta desconfianza respecto a las explicaciones dadas por el sentido común, una actitud de sospecha continua, de revisar los términos que usa el propio sentido común, las ideas establecidas, compartidas por un grupo, por una sociedad, las ideas que sostienen los propios actores que son objeto de ese estudio. Si yo quiero estudiar la cultura juvenil, y voy y le pregunto a los jóvenes, qué es la cultura juvenil, voy a tener la versión de los jóvenes de qué es la cultura juvenil; pero yo como sociólogo voy a tener que tener una definición separada del punto de vista de mis actores que son mi objeto de estudio, una definición sociológica de eso para poder partir de ahí a entender la cultura juvenil en Buenos Aires, en la actualidad. Para Durkheim, entonces, no se sale en ningún sentido de lo que se considera para su época el conocimiento científico, el conocimiento entendido como postura explicativa

ante la duda racional, de establecer la duda sobre todo. Primero, plantear la pregunta es parte del paradigma científico en el que Durkheim está inserto, pero para él es muy importante esta actitud de desconfianza o de ruptura respecto de los conceptos que llama vulgares, de los preconceptos, que como - un poco lo decía al principio de la clase- son los conceptos que nos formamos, las ideas que nos formamos todos para transitar en nuestra vida cotidiana, que son parte de este saber práctico, que nos facilita experimentar la vida cotidiana. Van a ver que Durkheim dice estos saberes, estos preconceptos, estos conceptos vulgares, muchas veces son útiles o son funcionales pero son falsos y la ciencia se ocupa de producir conocimiento verdadero, entonces la Sociología muchas veces tiene que ir en contra de ese conocimiento, que por muy válido que nos parezca a nuestros sentido común, por muy obvio que nos parezca, desde un principio científico puede ser falso. En ese sentido, un poco el rol del sociólogo es sacar a la luz aquello que está oculto tras los velos de esas prenociones, tras las explicaciones fáciles que nos ponen en armonía con el mundo, el sentido común. Detrás de lo evidente, dice para Durkheim existe la explicación científica de lo social. Es decir, la tengo que ir a buscar atrás, atrás de esas prenociones, de esos velos que se forman entre el sociólogo y la realidad. Ésa es la actitud fundamental que debe mantener el sociólogo, desde el punto de vista de Durkheim. Estas cosas las vamos a ir retomando la clase próxima, la otra, así que yo los invito a que hagan la lectura de Durkheim, de Berger y Luckmann, de Bourdieu, los pongan a dialogar. Bueno, a ver, están leyendo a Berger y Luckmann, ¿qué diría Durkheim al respecto de eso? ¿Cómo cada uno enfocaría? La lectura siempre tiene que estar guiada, orientada por el eje, la columna vertebral de la unidad, todo lo que les parezca anecdótico, o que no tenga que ver con el *métier*, con el punto nodal de la unidad, pueden pasarlo por alto. Me interesa más que puedan ver esa lectura de lazos, de relaciones entre los autores que abarcar todos los textos, que algunos -Berger y Luckmann que es para la clase que viene es muy largo. Traten de hacer una lectura general para poder identificar los núcleos que nos interesan, los nudos problemáticos que vienen al tema. Prometo.... Ah, no tienen dos semanas para leer Berger y Luckmann, así que no me vengan después con que no, se divierten en Pascuas, el fin de semana largo y después...

CLASE PROFESORA AC

Materia: Sociología General

Carrea: Sociología

Curso: 1º año

Fecha de observación: 10/05/11

REFERENCIAS

Profesora (P)

Observadora (R)

Estudiante (E)

La clase comienza con una breve **Presentación** de la profesora sobre los contenidos de la unidad haciendo referencia al cronograma de clases; de esta manera alerta a los alumnos acerca de la complejidad de los contenidos a

trabajar y de la necesidad de llevar una lectura pormenorizada y prolija de los materiales. Luego pide a la observadora que se presente, quien explica brevemente a los alumnos el motivo de su presencia allí.

En el segundo momento, que llamamos **Introducción**, la profesora retoma su relato, sobre los temas de la nueva unidad, aclarando donde estará puesto el énfasis. La única pregunta que aparece hasta acá es la de un estudiante, **pregunta sencilla**, que requiere una respuesta concreta por parte del docente acerca de las diferentes perspectivas analíticas sobre la problemática del poder.

Es recién en el tercer momento, que llamamos **Desarrollo de la clase**, y luego de una extensa exposición por parte de la docente, donde la interacción comienza a estructurarse en torno a las preguntas. A saber:

P: Lo que vamos a hacer es rastrear un recorrido, vamos a hacer lo que se conoce como una genealogía de esta dimensión problemática, también para la Sociología, del poder. Lo que yo les quería decir es que, que lo dije recién, al principio, que ahora lo que les va a pasar es que ustedes entregaron el parcial hoy pero esto sigue, sigue a un ritmo acelerado. Piensen que para la próxima clase de prácticos vamos a leer a Gramsci y la clase siguiente van a trabajar con Foucault, o sea que en el lapso de dos semanas, tres, van a trabajar con dos teorías sociológicas muy complejas, muy interesantes también y que les van a resultar sumamente sugestivas para pensar esos problemas que hoy vamos a plantear, retomando lo que dijo Miguel, pero es clave que se pongan a leer desde mañana. Hoy si quieren se pueden ir a dormir la siesta, lo que sea que tengan que hacer, o trabajar, o ver a los novios, o lo que necesiten para recuperar, digo, el fin de semana, pero pasa siempre que se viene la segunda parte y todo se acelera porque los temas son complejos.
Hoy nos están visitando. No sé si querés contar un poco qué es lo que...

R: Sí, mínimamente. Yo soy Licenciada en Ciencias de la Educación, especialista en Didáctica. Estoy haciendo una investigación para mi tesis de Maestría en Didáctica, estoy trabajando con las interacciones discursivas en el aula universitaria, específicamente el uso que hacen los docentes de la interrogación en clase, las preguntas en clase. Por eso estoy trabajando con la cátedra desde hace ya un tiempo...

P: Desde septiembre del año pasado que estás trabajando con M.

R: Siempre visitando a los profesores.

P: Tenemos una invitada especial hoy. Bueno, entonces, varias cositas. Por un lado, hoy se inaugura una unidad nueva, como decía, que va a preguntar sobre esta dimensión del por qué se obedece (y escribe la pregunta *¿Por qué obedecemos?* en el pizarrón) y hay varias cosas que es interesante señalar en relación a esta nueva unidad. Por un lado, de alguna manera, esta unidad recoge uno de los temas centrales que vimos en la primer parte de esta materia sobre el proceso de modernización, de secularización, el lugar de la

racionalidad, porque la idea de que las relaciones sociales ligadas a la dominación no se imponen solamente por la fuerza sino que hay elementos más elaborados de este problema tiene que ver con separarse de alguno de los problemas que veíamos al principio, esa idea de que la autoridad emana directamente tanto del poder divino como de la potencia del rey –como pasaba en las sociedades anteriores a la Modernidad-. Entonces, esta es una unidad en la que por un lado se ve un problema específico derivado del proceso de modernización, que implica revisar varias cuestiones. Por otro lado, es también la primera unidad en la que se construyen, se retoman diferentes perspectivas analíticas sobre este problema. Este problema que tiene que ver con que no necesariamente las relaciones sociales de dominio se vinculan con la fuerza o con la espada sino que hay otro tipo de elementos para mirar.

Estudiante (E): ¿Cuáles son?

P: Seguramente M les habrá dicho algo sobre el papel que tiene la pluma y sobre la idea de la construcción de la legitimidad y la autoridad en esta relación de obediencia. Los tres autores que vamos a trabajar en prácticos recogen tres tradiciones muy diferentes y están mirando el problema desde perspectivas muy distintas. El recorrido que vamos a hacer, la primera estación es un texto de Weber, que es el que tenían que leer para hoy, que no han leído, me imagino que no. De todas formas yo traje un material que es un cuento de Kafka para que veamos algunas dimensiones problemáticas más en modalidad de discusión y después yo voy a sistematizar el texto, vamos a hacer un ejercicio con ese cuento y después lo van a volver a leer en casa el material y en la próxima clase retomamos un poco los elementos que hayan quedado confusos y avanzamos sobre Gramsci.

Entonces, el primer autor que vamos a trabajar hoy es Weber, que ya nos acompañó en varias clases. Este texto en particular es “Economía y Sociedad”, que como yo había mencionado en clases anteriores, es un texto que se publica después de que muere Weber y, a diferencia de los otros textos que trabajamos en clase, éste es un texto de lo más canónico de Weber, sobre todo a diferencia de “La ciencia como vocación” que fue el texto más atípico que vimos de él. En este texto las dimensiones analíticas son centrales para la teoría sociológica, es decir, si bien en los textos anteriores que vimos de él que fundan una serie de problemas para la Sociología, la idea de poder o el descartar el concepto de poder porque es un elemento sociológicamente amorfo y el plantearse especialmente la categoría de dominación, va a implicar toda una tradición teórica del campo de la Sociología que tiene una incidencia muy importante. En ese sentido lo que vamos a trabajar en un ratito con Weber va a ser esa conceptualización más específica, por qué pone al centro el concepto de dominación y por qué descarta ese concepto de poder, cuáles son las dimensiones, desde el punto de vista de construcción de un concepto, que no le permiten mirar aquellas relaciones sociales que le parecen más interesantes desplegar a partir del concepto de dominación, y una serie de categorías que utilizan esta renovación conceptual.

El segundo autor es Antonio Gramsci, es un autor italiano, en el cual se van a mirar un montón de conceptos y de problemas, pero de alguna manera ese autor en el paso del práctico va a ocupar el lugar de revisar la teoría materialista histórica, vamos a recuperar algunas lecturas tanto de Marx como

dimensiones analíticas o problemáticas que retoma Gramsci sobre Hegel, en relación a esa idea del devenir de la historia. De alguna manera, la concepción o los textos que vamos a leer de Gramsci, también vienen a renovar el campo sociológico a partir de una incorporación de problemas y de conceptos para pensar esta pregunta sobre por qué se obedece. El concepto central en Gramsci va a ser el de hegemonía, un poco ligado a esta genealogía de autores que están mirando no como se impone la voluntad del otro a través de la fuerza sino cómo se construyen fundamentos de dominio, en el caso de Gramsci de hegemonía, que hacen que determinadas relaciones sociales tengan sentido para los actores involucrados en esas relaciones. El concepto de hegemonía en Gramsci va a ser central, como el concepto de dominación en Weber, porque incluye la importancia que tiene la dimensión cultural en la construcción de ese sentido. En relación a este problema, los intelectuales van a pensar para el andamiaje conceptual de Gramsci un lugar central en la construcción de la hegemonía y en sostenimiento de otra categoría central que ustedes van a tener que explicar también, que es la de bloque histórico.

E: (*inaudible*)

P: Del concepto de bloque histórico. La perspectiva de Michel Foucault (*interrupción*) bueno, el tercer autor que vamos a trabajar es Michel Foucault, que tiene varias dimensiones para relacionar al concepto planteado con Weber y a la relación con la hegemonía en Gramsci. Foucault es un pensador francés, ya vamos a desplegar exactamente sus especificidades, pero todo el tiempo es importante que ustedes tengan los tres autores en relación, porque se están mirando problemas. De estos autores se podrían mirar otros problemas porque son, en este caso, tres producciones teóricas muy elaboradas y que marcaron tres líneas de análisis sociológico después muy importantes. En relación a Foucault, lo que vamos a trabajar es la dimensión de las tecnologías disciplinarias y reguladoras. De la misma manera que nos preguntábamos sobre este concepto de dominación que implica de alguna manera que la máxima de la voluntad del que domina es incorporada por el que es dominado como si fuese una máxima propia, interna, internalizada, las tecnologías disciplinarias y reguladoras de las sociedades, que va a llamar Foucault, disciplinarias cambian o reconfiguran la relación entre fuerza del soberano y la construcción de los principios de dominio a través de la fuerza de la espada, es decir, la fuerza puesta del lado del *hacer-morir*, a una transformación - analizada de una manera deslumbrante por Foucault- del peso puesto del lado de las tecnologías que permiten a las poblaciones *hacer-vivir*. Es decir, de una articulación de las sociedades de soberanía de la fuerza puesta del lado de la muerte, del lado de la potencia, del costado más terrorífico del soberano, la fuerza puesta del lado de la tecnología del *hacer-morir* para solamente dejar vivir a los súbditos; en las sociedades disciplinarias a partir de dos dispositivos disciplinarios y reguladores se va a pasar a un esquema en el cual la fuerza está puesta del lado de la vida. Se trata de hacer-vivir a las poblaciones, volverlas lo más fuertes, lo más sanas, lo más normales, pero también lo más útiles y lo más dóciles posibles. Entonces, ya no se trata de aquél esquema en el cual como lo va a mostrar Foucault en *Vigilar y castigar* en la plaza pública se torturaba a la gente para mostrar la fuerza del soberano a través de la flagelación de los cuerpos sino que va a ser sociedades en las cuales ese

costado más represivo que tienen ese tipo de dominaciones se oculta en el dispositivo del encierro de la prisión y las tecnologías que se imprimen sobre los cuerpos de manera continua van a estar más ligadas a dos conceptos que son el de anatomopoder, que se ciñe sobre cada uno de nosotros como individuos, y el de biopoder, que se ciñe sobre una dimensión más compleja de las sociedades de masa que es la idea de población.

Entonces tenemos el concepto de dominación en Weber, que rechaza, deja de lado al concepto sociológicamente amorfo de poder; tenemos el concepto de Gramsci de hegemonía, que va a recuperar una tradición materialista histórica para correr el eje al lado de lo que se llama la superestructura, es decir, el lugar de las instituciones, el lugar de la cultura, de la construcción de ese orden social, siempre en disputa, pero que logra construir una estabilidad; y tenemos, por otro lado, la serie de elementos que implica la idea de disciplina en Foucault, la idea de que existe una genealogía, una transformación en las sociedades que para nosotros –y como lo vimos en la primera unidad y en el primer parcial- tienen que ver con ese abandono de las sociedades tradicionales y esa mutación hacia las sociedades modernas donde los fundamentos de obediencia se desarrollan a través de otros procesos. En esta dimensión de las sociedades disciplinarias, las tecnologías, tanto disciplinarias como reguladoras, encuentran entre otras dimensiones una gran importancia en las categorías que produce el saber, el saber como una manera de nombrar, de construir poder, de organizar a los sujetos a través de una cuadrícula normativa en la cual también se incluye el desvío y sobre ese desvío se construyen categorías analíticas de saberes que van a organizar estas relaciones de dominio. (*interrupción*)

Teniendo en cuenta este recorrido, ustedes en el teórico van a trabajar también categorías problemáticas, por ejemplo con Foucault, o sea, van a trabajar en el teórico a Gramsci, van a trabajar algunas categorías analíticas de Weber que hoy seguramente empezaron a charlar algo, pero que van a seguir desplegando. Van a tener un teórico también sobre Foucault. Después van a tener también otro teórico que de alguna manera plantea una lectura que va un poquito más lejos, que es un texto de Deleuze sobre las sociedades de control, un poco planteando cuál es la hipótesis de lectura, o en todo caso la incomodidad, para introducir los problemas de la cuarta unidad que son sobre la cuestión social. Qué quiero decir con esto, que este tipo de teorías también son propias de todo el Siglo XX y atraviesan una serie de problemas de lectura. El texto de Deleuze sobre la hipótesis de que se abandonaron estas sociedades disciplinarias también estudiadas por Foucault y que hay algo que es diferente que son estas sociedades de control contemporáneas en las que estamos viviendo, produce una serie de elementos para analizar estas teorías que lo que busca es que ustedes tengan en cuenta es que estos problemas siguen generando nuevas perspectivas teóricas, de alguna manera las mismas categorías analíticas de Foucault pueden ser cuestionadas, o en todo caso, revisadas.

Así que esto es lo que nos espera este mes, este recorrido. Después ustedes van a tener dos clases sobre la cuestión social, donde algunos de los problemas que vamos a trabajar, sobre todo en relación con Foucault, va a estar desarrollado de manera más sistemática; el lugar del trabajo, qué pasa con los inútiles para el mundo, qué pasa con los desafiliados, con los desocupados, qué pasa cuando alguna de estas dimensiones –que ya

habíamos rastreado en Durkheim- de las relaciones sociales se vuelven cada vez más anómalas. Ahora, como les decía al principio de la clase, fíjense que son tres clases, es decir, dos clases más con esta, dos clases más y se viene de vuelta el próximo parcial. Yo sé que no es lo que quieren escuchar hoy, pero háganme caso. Si me hicieron caso en el primero, háganme caso en éste. Se les va a venir así, van a hacer así y van a tener que estar estudiando para el segundo parcial. Pónganse a leer para la próxima clase de Gramsci y vénganse con Foucault leído para la otra porque esto toma un ritmo vertiginoso.

Les quería decir también una última cosa con respecto a la entrega de notas y la lectura de los parciales. Los parciales, la entrega de notas va a ser en el teórico, es el 31 de mayo, ahí les van a dar la nota, seguramente se las va a dar Claudio. Después en el práctico les vamos a dar los parciales. Los parciales, en general, lo que se hace es poner una serie de comentarios para que ustedes sea la nota que hayan tenido vean cuáles son los elementos tanto los que funcionaron bien como las cosas para señalar de la escritura del texto. También algunos van a recibir el parcial ese mismo día, el 31, y otros el 7. Después se termina en el espacio de prácticos. Así que también es como que los ritmos son bastante acelerados. Así que, esas dos clases también, además de venir con las lecturas, vengan preparados a tener un intercambio al final de la clase sobre lo que nosotros les digamos. De todos modos los parciales, ahora hay una nueva modalidad por la que ustedes se los pueden quedar, así que se lo quedan y lo guardan en sus casas en caso de que en el algún momento tengan algún problema con un trámite de la facultad.

¿Por qué obedecemos?, entonces, y qué nos dice Weber sobre este punto. Como les decía recién, Weber abandona esa categoría analítica del poder, la considera una categoría analítica sociológicamente amorfa porque implica una relación social en la cual determinada persona o conjunto de personas busca imponer la voluntad también a una persona o a un conjunto de personas, más allá de la resistencia de quien está en esa relación de dominio. Este concepto de poder es desplazado, como decía recién, por la categoría de dominación porque permite para Weber mirar una serie de relaciones sociales en las cuales existe la probabilidad de la obediencia. El concepto de obediencia implica por un lado pensar en los motivos por los cuales esa relación social tiene un sentido para el que obedece y además de los motivos, los fundamentos de una dimensión central para Weber que es la dimensión de la legitimidad. De alguna manera, como veíamos en la segunda unidad, Weber está pensando cuáles son los motivos por los cuales determinados actores sociales interiorizan la máxima de una serie de premisas y de acciones como si fueran sus propios deseos. Por qué actúan los sujetos como actúan, cuáles son los motivos que orientan la acción, la dirección de los actores. Entonces ahí, él tiene una serie de elementos que está discutiendo con algunas dimensiones, por ejemplo, de la teoría económica. Hay algunos conceptos que ahora voy a mencionar y que vamos a seguir desarrollando. ¿Por qué una persona actúa como actúa, cuáles son los motivos que orientan su acción? La perspectiva de Weber está mirando el sentido que tienen las acciones para los actores. Es una perspectiva relacional. ¿Qué orienta la acción de los actores?, eso pregunta. ¿Tiene que ver siempre con lo que él llama "con arreglo"? ¿Cuáles son los fines que orientan las acciones? Ustedes deben haber leído algo de esto alguna vez en el CBC, ¿o me equivoco? ¿Sí, no? Si les vieran las caras, están (*ruidos*)

Bueno, uno de los problemas que tenemos en este andamiaje conceptual es un poco lo que veíamos en la segunda unidad del sentido común. Hay algo en el sentido común teórico que a uno le suenan estas categorías analíticas. ¿Qué es lo que se dice de Weber sobre estos problemas que ahora vamos a seguir profundizando? ¿Alguien escuchó o leyó algo antes de esta clase, del teórico de M?

E1: ¿No son los tres tipos de dominación? Creo que es racional-legal, el carismático, y el último me olvidé.

E2: El tradicional.

P: Y el tradicional, muy bien. Esos con como los tres grandes tópicos, los tres tipos ideales que Weber construye para mirar y poder relacionar sociedades bien diferentes. Ahora, estos tipos ideales que él construye, ¿se dan siempre de la manera analítica que él elabora y que ahora vamos a ver en un ratito?

E: No, son elementos conceptuales que le permiten una aproximación a la realidad.

P: ¿Y para qué le sirve a él, qué les parece?

E: Y porque es como que tiene que concebir la teoría antes de enfrentarse a interpretar lo que él ve porque si no, no entiende nada. Acción racional con arreglo a fines. Después cuando lo contrasta con la realidad va indicando lo que hace la gente, un poco más de esto, un poco más de eso.

P: Muy bien. Son categorías analíticas para observar en qué medida la realidad se organiza en relación a estas dimensiones analíticas. Esto que vos decís, si es muy parecido a este tipo ideal, menos parecido a este tipo ideal. Le permiten tener como telón de fondo estas categorías abstractas para mirar la realidad y organizar lo que está mirando. Por esto que decías recién, ¿qué decías, arreglo a valores?

E: Arreglo a fines, arreglo a valores.

P: Muy bien. ¿Qué es eso?

E: Arreglo a emociones.

P: ¿Arreglo a qué?

E: La otra era... O sea, una era de (*no se entiende*), otra era económica y otra era emocional.

P: Con arreglo a fines, con arreglo a valores, dijimos. ¿Por qué actuamos como actuamos? En este caso, ¿por qué obedecemos? ¿Por qué en un sistema social, una determinada manera de organizar una autoridad tiene sentido para un conjunto de actores sociales? ¿Por qué las personas hacen lo que hacen? ¿A qué les suena la categoría de fines y la categoría de valores? Hay una

cuestión que siempre dice Weber “con arreglo”. ¿Por qué actúo como actúo?
¿Cuáles son los motivos de las acciones? **(va construyendo el siguiente esquema en el pizarrón)**

Con arreglo a -----	Fines (materiales/económicos)
	Valores (individuales/saber, poder, prestigio)

Todos estos problemas van a pensar en la idea de la autoridad y los fundamentos de legitimidad. Es decir, por qué se actúa como se actúa, cuáles son los motivos que alientan la manera de actuar de los grupos sociales y, complicando un poquito más la mirada, cuáles son los motivos por los cuales un determinado orden social tiene sentido, de estar incluidos en ese orden social.

Como nosotros veíamos en la segunda unidad, la idea del sentido común y la naturalización de esa realidad cotidiana en la que estábamos inmersos, veíamos que esas mismas dimensiones podían ser desarticuladas por la Sociología, que uno podía dudar sobre la vida cotidiana y establecer con eso una relación analítica. Lo mismo pasa con el problema de la dominación. ¿Por qué está naturalizado determinado orden social para un conjunto de personas? ¿En qué creen? Bueno, “con arreglo a fines”, ¿a qué les parece que se relaciona este concepto? ¿Qué quiere decir que alguien hace algo con arreglo a un fin?

E: Que no le importan los medios para llegar a un fin.

P: Muy bien. ¿Pero qué está pensando cuando dice eso?

E: Conseguir algo.

P: Muy bien. Como un objetivo. O sea, ¿qué es lo que uno puede querer conseguir? ¿Qué quieren conseguir ustedes? Hace un rato me mataron preguntando la nota.

Estudiantes varios: (*ininteligible*)

P: Quieren poder, saber, están a full.

E: Es como un beneficio.

P: Un beneficio.

E: O sea, en general.

P: Bueno, entonces dijimos: poder, saber, un beneficio, ¿un beneficio de qué tipo?

E: Individual.

P: ¿Individual?

E: (*inaudible*)

P: Es muy interesante.

E: Yo lo veo más como material; como en realidad si estamos acá es más que nada por tener un beneficio material porque bien podríamos permanecer encerrados en nuestras casas pero el venir a la universidad y tratar de meter la carrera acá ya impone objetivos más que nada materiales.

P: Bueno, es muy interesante lo que dice ella porque es uno de los argumentos centrales con los que discute Weber: los actores o los sujetos actúan como actúan no solamente en relación a fines objetivos, como decíamos recién, materiales o económicos sino más bien ustedes señalaban como sociólogos que ya son, o están en proceso de ser, se referían a otra serie de dimensiones que como ustedes señalaban tienen que ver con otras cosas que con obtener solamente un beneficio económico de esa cuestión.

E: Capital cultural

P: Sí, sí, sí.

E: ¿No vendría a ser parecido también con lo que dice Bourdieu con el campo simbólico?

P: ¿Cómo es eso?

E: Hay conocimientos, saberes, bueno, en realidad Bourdieu lo dice más por el lado del capital simbólico al puede dominar al resto (*no se entiende*) su posición, su pensamiento.

P: Sí, también al hacer eso construyen esa perspectiva sobre la perspectiva general para todos. El punto de vista de ese actor que tiene el capital simbólico, cultural y social a su favor, la verdad que construye es una verdad que beneficia al conjunto, a los otros también –que ocupan otras posiciones- pero que no necesariamente tienen la capacidad cultural y simbólica de enunciar su manera de ver las cosas como una manera legítima. Sí, está muy bien. El lugar del saber es un lugar central en la producción de, como vieron en el texto de Bourdieu, poder simbólico. Si bien estos dos conceptos no están desplegados de una manera, no son el centro de lo que está investigando este texto que tienen para leer –como les dije al principio se pueden ver muchas cosas, es una teoría sociológica muy completa-, de todas formas me parece muy importante pensar por qué está ligando esta idea de la dominación y la obediencia. Es lo que decía recién la compañera sobre el punto de vista de determinados actores que tienen un determinado capital cultural y simbólico que desde ese lugar, que está en un lugar –como dice Bourdieu en ese texto- es el lugar de enunciación legítima, el lugar de enunciación legítima que está recuperando la dimensión analítica de Weber en ese sentido.

¿Cuál es la relación que a ustedes se les ocurre entre esto que estamos diciendo del lugar del prestigio, la construcción de un saber, el imponer el

capital que uno tiene a los demás a través de capitales simbólicos, en la relación con los valores y la obediencia? Que alguien no actúe solamente por cuestiones materiales o económicas sino que el contenido de coacción, la máxima de coacción tenga que ver con otros fundamentos de legitimidad. ¿Cuál sería la relación entre los valores y la obediencia y la dominación? Si se les ocurre.

E: Que la gente actúa con arreglo a valores, o sea, a símbolos sería, o a creencias generales, la gente va a obedecer a alguien, o alguien o una institución, logra comunicar esos valores, la gente va a actuar de acuerdo a esa institución o de acuerdo a ese alguien y así obtiene un poder legítimo frente al otro.

P: Él, en lo que dice, es que de alguna manera no necesariamente todos actuamos ni con arreglos a fines solamente ni con arreglo a valores solamente sino que hay fundamentos de que las máximas de un determinado orden social sean internalizadas por nosotros, esa probabilidad de la obediencia –la idea de probabilidad, es decir, del contenido de la máxima de una determinada probabilidad es el contenido íntimo, interno de los actores que vivimos esas relaciones sociales como si fuese lo que nosotros mismos queremos- implica determinadas categorías de análisis. Hay fundamentos sobre los cuales esas máximas de las acciones reposan. Estos fundamentos de legitimidad que, como decíamos recién, le permiten a él elaborar tres tipos ideales abstractos, le permiten mirar cuáles son a lo largo de las sociedades y de las diferentes situaciones insólitas que él mira las cuestiones en las cuales reposa la autoridad. En qué se basan esos fundamentos de legitimidad, eso le permite mirar varias cosas. Por un lado, algo del orden, lo que decíamos recién, cuáles son los motivos, en cuáles hay una creencia, hay una internalización de ese orden social. Por otra parte, permite también mirar el cuadro administrativo que tiene este tipo de relación de dominación. Por qué, porque del lado de la idea de la obediencia también está reglada, organizada esta relación social que se perpetúa en el tiempo y que a los actores les genere confianza, porque este orden social no se va a ir, va a continuar ahí.

Los fundamentos de legitimidad, entonces, le permiten a Weber construir estas tres categorías abstractas, analíticas, que son los tres tipos de dominación. Los tipos de dominación lo que permiten es mirar en qué se fundamenta una autoridad. La idea de autoridad todo el tiempo está descartando el concepto, que nosotros descartamos al principio, de poder; porque el poder implica esta otra idea de imponerse al otro, aún cuando el otro no está de acuerdo con esa imposición. Contrariamente a esto, la idea de dominación trae aparejados estos tres conceptos: la construcción de la autoridad y sus fundamentos de legitimidad. Entonces, los tipos de dominación a través de estos tres tipos de fundamentos sobre los cuales se basa la legitimidad son, como decíamos antes, la dominación basada ¿en qué? (*silba*) La dominación... ¿cómo?

E: Son la tradición, el carisma...

P: Sí. Muy bien. ¿Cuál sería el primero para Weber? **(Va construyendo un cuadro comparativo en el pizarrón que se reproduce a continuación)**

DOMINACIÓN

RACIONAL LEGAL	TRADICIONAL	CARISMÁTICA
Razón	Creencia en la tradición	Características de las personas
Ley	Costumbres	Líder
Burocracia/administrativo funcionarios	Tiempos inmemoriales Servidor/súbditos	Carisma (profético/caudillo)

E: ¿Racional legal?

P: Racional legal, dominación racional legal. Muy bien. Racional legal, un clásico de todos los clásicos. Si hay algo que hemos escuchado en nuestra vida es la dominación racional legal de Weber. Los fundamentos de legitimidad se basan –escriban esto-, se fundan sobre la idea de la razón y la idea de la ley. ¿Qué explica que esto fundamente y base mi manera de organizar una relación social sobre la razón y sobre la ley?

E: La presencia de un aparato burocrático.

P: Muy bien. La idea de la burocracia. Un aparato burocrático que ¿qué es lo que hace? ¿Cómo se rige ese aparato? Cuando tiene que actuar, eso que decía el compañero, el contenido de la acción de estos actores, de los funcionarios de la democracia, ¿de qué acuerdo a qué se rige?

E: A fines.

P: Sí, ¿a fines que se vinculan con qué?

E: Leyes.

P: Con las leyes.

E: Obvio.

P: Las leyes. ¿Qué característica tiene una ley?

E: Legal.

P: Es legal, muy bien.

E: Que es un acuerdo.

P: Muy bien

E: O sea que es para todos por igual.

P: Es para todos por igual. Se aplica para todos por igual.

E: Es coercitiva.

P: Es coercitiva. Pero no es solamente coercitiva. Lo que está mirando esta producción teórica no es solamente la dimensión coercitiva. Es decir, el Estado es el que tiene el monopolio de la violencia legítima. Esa idea de legitimidad, es el que puede, está autorizado a utilizar la fuerza pero el uso de esa fuerza tiene su condición última también en una de las dimensiones menos visibles de esa cuestión. El resto del tiempo, no es que todo el tiempo se está imponiendo a través de su carácter coercitivo, se organiza también a partir de una serie de elementos que no necesariamente hacen uso de la fuerza en algunas instancias. En la instancia última puede tener que ver, tiene que ver con el monopolio de la violencia, pero no como su manera de organizarse de manera continua. ¿Qué piensan de esto? La dominación racional legal en esta idea de las leyes y la razón implica por un lado un cuadro administrativo-burocrático y lo que veíamos de los funcionarios, los especialistas. Las leyes otorgan a este tipo de dominación los fundamentos de legitimidad. ¿Por qué? Porque la persona elegida es elegida de acuerdo a un reglamento. No importan las características de esa persona sino que lo que importa es que fue elegido mediante un mecanismo que le otorga poder legítimo. ¿Sí?

E: Nada, que como dice Deleuze, por eso digo que este tipo de dominación es la más coercitiva.

P: Sí, lo que dice el autor es que es el típico, como que este tipo de dominación que caracteriza de alguna manera, o resume, a las sociedades modernas. Pero como bien decíamos antes, como no se da puro el punto es que al mismo tiempo que órdenes imprimen y descartan el sistema legal, todas las sociedades modernas se construyen a partir de constituciones, los sistemas de elección se rigen por esas leyes, las personas que se eligen, aún los presidentes y los primeros ministros, tienen una serie de funciones, los rige un reglamento que tienen que cumplir y el aparato burocrático que sostiene este tipo de autoridades también tiene reglas específicas: mandatos que duran determinada cantidad de años, el sueldo que tienen que cobrar, las funciones que tienen que cumplir, todo está reglamentado en esta dimensión de la razón elaborada en un corte legal. Precisamente el fundamento de la legitimidad estiba en este lugar que tienen las sociedades modernas la ley. Ahora, ¿cuáles eran los otros tipos de dominación en los que podía fundarse la legitimidad de un orden social?

E: Carismático.

P: Dominación carismática. Y ahí en qué creen los que confían en esas personas.

E: En las características de la personas.

P: Muy bien. En las características de la personas. ¿Y qué características? **(Mientras tanto va entregando un pequeño texto para que los alumnos realicen una actividad de aplicación, de Franz Kafka: “Ante la ley” en América. Relatos breves. Ed. Hyspamérica. Buenos Aires, 1985)**

E: Una actitud paternalista.

P: Muy bien. Esto que estoy entregando es un disparador para responder la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de dominación reconocen? Elaboren un ejemplo de algunos de los tipos de dominación que les resulte de interés. Trabajen de a dos. **(Los alumnos se ponen a trabajar en parejas)**

Quince minutos después, la profesora los invita a participar de la puesta en común final. Todos los estudiantes permanecen en silencio hasta que una chica del fondo del aula se atreve a decir que se encontraron tres formas de poder. Otro estudiante contra argumenta diciendo que para él no es carismático. La estudiante anterior sigue sosteniendo su postura. Otro estudiante pregunta: ¿Sería con la del policía? Una estudiante del fondo expone su postura.

La profesora hace un cierre luego del debate entre los alumnos, explicando que esta idea de los tipos de dominación apareció en todos los comentarios de los estudiantes.

Profesor MAF

Carrera: Sociología

Materia: Sociología General

Curso: 1º año

Fecha: 10/05/2011

REFERENCIAS

Profesor (P)

Observadora (R)

Estudiante (E)

La clase comienza con una pequeña **Presentación** del profesor, quien explica brevemente a los estudiantes quien es y qué hace allí la observadora presente, (1º segmento).

En la **Introducción**, segundo segmento de la clase, el profesor hace un breve relato sobre la unidad del programa que comenzarán a trabajar y responde preguntas de los estudiantes acerca de la corrección de los parciales y del material de lectura que la cátedra dejó en fotocopiadora. A saber:

R: Bueno, dejo esto por acá (se refiere al MP4, para grabar la clase).

P: Antes que nada les quería comentar que hoy va a estar con nosotros RS. Ella licenciada en Educación, está llevando a cabo una tesis de maestría sobre el tema precisamente de la docencia universitaria y está haciendo una serie de observaciones en nuestra cátedra, o sea que somos los.... Algunos la deben conocer porque también está en los prácticos, está recorriendo, está haciendo algunas observaciones y demás, y nos va a acompañar en este teórico. Podés sentarte tranquila donde gustes.

R: Gracias, profe.

P: Bueno, hoy entonces vamos a comenzar con la Unidad 3. Antes de empezar (*pausa*) Entonces decíamos que estábamos ahora en la Unidad 3. Yo sé que están bastante ansiosos con los parciales, ya los van a entregar, tranquilos.

E: (*inaudible*)

P: ¿Cómo?

E: (*inaudible*)

P: Sí, ya tiene que estar todo en el apunte. ¿No está? Ya escapa a mí... porque está todo entregado desde principio de año. ¿Cómo?

E: (*inaudible*)

P: Sí, en el apunte, sí.

E: (*inaudible*)

P: Está todo en el apunte, porque a principio de año lo entregamos, no es que vamos haciendo cada unidad. Bueno, estamos en la Unidad 3, la unidad relacionada con, ustedes se acuerdan que habíamos hecho una caracterización al comienzo de los teóricos sobre cómo la Sociología construye su objeto, y hacíamos una reflexión sobre la Sociología observando distintas cuestiones de la sociedad. En este caso estamos en la unidad relacionada con la cuestión del poder, que parte de una pregunta que es por qué obedecemos. Ahora cabe recordar cuál era la noción fundamental de la condición de gobierno. ¿Cuál era el concepto clave que ustedes tenían que recordar de todo el año, cuál era? Un concepto que recorre todas las unidades del programa, la característica central de la modernidad, que quizás en una época de qué características, ¿qué pasa en el modernismo?

E: Secularización.

P: Secularización. Exactamente. Vuelve a aparecer, muy fuerte, en la cuestión relacionada con el poder y la política. Esto es, en definitiva, la pregunta por qué obedecemos, es la pregunta acerca de lo que se llama legitimidad. Pero aparte de esto, el problema, que ustedes señalaron muy bien, trata de la secularización, vamos a recordar esa cuestión que vimos en la misma unidad 1. Cuando hablábamos de secularización, hablábamos de dos cuestiones a grandes rasgos: una es la cuestión que constituye esta unidad, que es la secularización entendida como la separación ¿de qué dos instituciones? La iglesia y el Estado. Pero aparte de eso, hay otra cuestión que tiene que ver con la secularización, que tiene que ver con el problema epistemológico que trae la secularización. Hay una cuestión de la forma de mirar la problemática del conocimiento. ¿Qué asunto habíamos señalado relacionado con el problema de la secularización, relacionado con el problema del conocimiento? Esto es hablábamos de una separación Iglesia-Estado, también decíamos que la secularización es el concepto antagónico ¿de qué otro concepto? ¿Secularización versus qué? ¿Secular versus qué, a ver?

E: Versus sagrado.

P: Exacto, versus sagrado. Está bien, versus sagrado. O sea que en realidad, lo que volvemos a insistir desde el comienzo de las clases sobre esta cuestión es que habíamos hablado por un lado de dos cuestiones: la cuestión de la racionalidad, esto es la posibilidad de comprender el mundo sobre la base de un universo conceptual y que estos conceptos puedan ser aplicados a la comprensión y una cierta adecuación de las prácticas de los actores, en términos del mismo ser humano, recuerden estos dos aspectos de la racionalidad. Esta cuestión de los conceptos y la racionalidad, la cuestión de los conceptos y la posibilidad de aplicarlos a la comprensión de las acciones, tenía que ver también con la posibilidad de pensar la secularización como una tendiente separación ¿de qué?

E: De esferas.

P: Muy bien. Separación de esferas, como decía Weber. Uno de los saberes que se separa en este proceso de secularización creciente que implica la Modernidad, ¿qué tipo de saber se separa? Vamos a decir así, ¿qué tipo de saber puede constituir un saber particular? Por supuesto, como todos los saberes está teñido del espíritu de la época. ¿Qué tipo de conocimiento es preponderante en la Modernidad?

E: (*inaudible*)

P: (*inaudible*) muy bien, conocimiento científico. Este conocimiento científico permite también separar esferas de conocimiento, esferas de saber, formas de mirar el mundo, puntos de vista, que es la gran idea que tenía que ver con esta cuestión que fijábamos en el tiempo en el período del Renacimiento, se acuerdan es la irrupción de la idea misma de punto de vista. Y en esta idea misma de punto de vista, hay una de las esferas que es la que vamos a tratar en esta unidad que ¿qué tipo de saber tenemos?

E: (*inaudible*)

P: Claro, bien. Un proceso creciente de singularización, que tiene que ver con la separación de saberes (*no se entiende*). A la política. Claro, precisamente. Existe la posibilidad de pensar la adecuación de las dos patas de la racionalidad a un tipo de comportamiento que parece tener características que parece que le son propias: la política. Como es un conocimiento, hay dos cuestiones entonces aquí, fíjense: una cuestión que tiene que ver con un problema que siempre es así, la vida es así, con un problema de conocimiento, cómo construye un objeto, y a su vez, una vez que construye ese objeto, cuáles son las características de ese objeto en particular y qué problemas trae en particular la reflexión acerca de ese objeto. Entonces nos preguntamos sobre la base de haber recortado un problema particular, producto de la secularización creciente que implica la Modernidad, una creciente cristianización del conocimiento, como señala Weber, en la introducción de la Ética y la ciencia como vocación, está la pregunta acerca de, vieja como la filosofía política, esto es por qué obedecemos, esto es el origen y los

fundamentos del poder político. La pregunta del millón es por qué se repite una constante en esta relación asimétrica que siempre existe en las relaciones de poder entre una mayoría obediente y una minoría poderosa, digamos, por qué siempre se repite esta idea de que son mucho más los que obedecen que los que mandan, cuál es el origen y los fundamentos de esta relación asimétrica, de dónde proviene este tipo de relación y en qué se apoya. Por lo tanto, esta pregunta acerca de por qué obedecemos es la pregunta acerca de esto que les estoy diciendo, qué es la legitimidad. Lleva a la pregunta sobre por qué obedecemos, cuándo un poder es legítimo, que es lo que va a responder toda esta unidad. Por lo tanto, para llegar a la definición sociológica acerca del problema, nosotros vamos a plantear una pequeña genealogía del problema del poder y la política, desde un autor que ahora vamos a comentar, y que va a llegar hasta Weber y Foucault. En primera instancia, vamos a tomar como punto de partida de este problema de cómo se recorta un objeto en particular y cómo se reflexiona en particular sobre este problema de qué es la legitimidad o de la política, de ver por qué se obedece, con la primera gran descripción sobre este problema separado del fundamento moral y religioso. Esto es, es posible pensar una acción humana, como es las acciones que tienen que ver con el poder y la política, separado de las cuestiones morales y religiosas, y esta posibilidad de separar el poder y la política y legitimidad de una fuente religiosa, ¿qué consecuencias trae en la política moderna? Si no hay nada sagrado, ¿por qué hay que obedecer?

E: (*no se entiende*)

P: Pero en la Modernidad se sigue obedeciendo, es decir, a pesar de que hay una desacralización creciente en el mundo, hay un mandato de obediencia. Entonces vamos a plantear una pequeña genealogía de este problema, pasando primero por el autor que se toma como fundante de este problema, que se hace precisamente esta pregunta, que todavía no se puede caracterizar ni como un filósofo político, ni como un cientista político. Es como un pensador que está oscilando ahí entre la Filosofía, la Ciencia Política, que no alcanza exactamente a ubicarse en la cabecera pero que es sin embargo el fundador de este problema de cómo reflexionar, de cómo recortar la política en la Modernidad. El Renacimiento tiene, si se quiere, dos grandes fundadores, o dos espíritus que se reconocen como fundantes de esta cuestión que provienen de esferas diferentes, pero que están dando cuenta del mismo problema, que es desde dónde se observa y qué es lo que se observa, que son dentro de la esfera del arte Leonardo Da Vinci, y dentro de la esfera política Nicolás Maquiavelo. Este señor vive entre los años, siempre que se dice Maquiavelo, siempre se esboza una sonrisa, y voy a explicar por qué se esboza una sonrisa cuando se nombra a este señor. Sigue siendo un maldito, ¿no? Tantos años de Maquiavelo, ja, y claro, porque utilizamos maquiavélico como malo, ahora vamos a ver un poquito. Vive entre 1469 y 1527.

E: (interrumpe la clase) Disculpá, te traigo un parcial.

P: Bueno, está bien. Entonces, este autor funda una tradición dentro de la Filosofía Política que se reconoce como tradición realista o, precisamente, maquiavélica, como su nombre lo indica.

E: (*inaudible*)

P: Bueno, ahora lo vamos a ver. Depende de, digamos, falso, verdadero. Vamos por partes. Cuál es el contenido más interesante de este autor, que analiza la problemática del poder desde dos lugares, esto es: el componente de la fuerza para la imposición de voluntad, es una relación de poder, y la necesidad imperiosa de una legitimidad en el empleo de la fuerza. Es decir, obediencia y actualidad de obediencia. Se llama realista precisamente porque se trata de una tradición dentro de la Filosofía Política que en vez de preocuparse de cómo el poder debería ser, como hacen los científicos políticos, se trata de preocupar de cómo el poder es. Por lo tanto, va a plantear Maquiavelo que para que el soberano pueda conducir, digamos así, tiene que poseer dos cosas: buenas leyes y buenas armas. Por supuesto que todo el pensamiento revolucionario es maquiavélico: los bolcheviques eran maquiavélicos, los jacobinos eran maquiavélicos, Mao Tse-Tung es un gran maquiavélico, ¿qué decía Mao Tse-Tung? “El poder nace del fusil”. La tradición realista de la política, que vamos a decir así, es transideológico. Esto lo vamos a retomar cuando veamos a un autor que tiene bastante que ver con esta tradición, que es nuestro amigo Max Weber. Cuando define el Estado como el monopolio legítimo del uso de la fuerza física es una obviedad que se acerca bastante a, o mejor dicho, forma parte de esta tradición que intenta tratar esta forma de poder en sus dos aspectos: de facto y de iure, de hecho y de derecho. Primera reflexión acerca de este problema es que en realidad la exploración que intenta llevar a cabo este autor da cuenta de que es posible establecer una relación entre, en términos muy generales, la naturaleza humana y el problema del poder y la política. Este problema no tiene que ver con Dios, tiene que ver con las personas. Sobre lo que Maquiavelo piensa acerca de la naturaleza humana no es del todo optimista. Por lo tanto, esta visión acerca de la política va a tener toda esta cuestión fuerte de imposición de voluntad sobre otra voluntad, y que por supuesto tiene que ver con la posibilidad de posesión de las armas y de la fuerza, ambos. Esto yo les quería comentar, les quería leer algunas cuestiones muy rápidas. O sea, lo interesante de este es que cuando uno lo lee, descubre un autor, por eso es muy interesante la lectura, que está tratando de encontrar conceptos para una realidad que se le presenta diferente a lo conocido hasta ahí. Lo cual es un problema, cómo llamar a las cosas que no tienen nombre porque aparentemente no se han visto antes, aparecen como nuevas, gran parte tiene que ver con Marx y un libro de Althusser que se llama “Para leer *El capital*” que trabaja este problema. Cómo hacer cuando uno descubre algo para que ese descubrimiento no quede preñado de los viejos conceptos que impiden precisamente ese nuevo descubrimiento. En este caso, cuando leemos a este autor se nos producen estas cuestiones: por un lado, vemos un autor que no puede creer lo que está viendo, y nosotros no podemos creer que todavía pueda describir a personajes que conocemos tan bien. Un autor lindo para leer, rico para leer, que siempre trae un conjunto de respuestas que nos hacen acordar a personajes que están entre nosotros. Ahora les quería leer unas cuestiones, antes de pasar sí al primer modelo moderno reconocido como Filosofía Política y como anticipo de la Ciencia Política. Pero antes de eso les voy a leer una cosa muy chiquita de este autor para que tengamos un poquito en cuenta. Dice Foyet, hay un conjunto de consejos que da Maquiavelo al príncipe sobre cómo hay que gobernar, que por otra parte

Maquiavelo no solamente (*no se entiende*) altamente significativo por varias razones. Dentro de la Modernidad ha inspirado fuerte a toda la tradición revolucionaria, pero muy fuerte. Entonces uno lee Maquiavelo y lee esto es revolucionario de distintas vertientes se va a encontrar una fuerte e intensa relación. Pero por otra parte también, aparte de esta cuestión relacionada con la, a cómo este autor inspira a los distintos autores de pensamiento revolucionario, también uno puede encontrar en este autor inspiración de todo lo contrario también. Es un autor monárquico. O sea, puede inspirar tanto un pensamiento de tipo revolucionario como un pensamiento profundamente contrario a la revolución. Es un autor que como está en la naturaleza rica del poder, puede tener esa oscilación, es un texto muy interesante. Otra cosa que inspira, esto les quería contar, no solamente inspira a los revolucionarios sino que encarna aquel sueño de todo intelectual de la ciencia social: asesorar al príncipe, es decirle al príncipe en el oído qué es lo que tiene que hacer. Generalmente hay un problema bastante complejo entre el intelectual de la política y el soberano. El intelectual político, si es maquiavélico, le dice al príncipe lo que quiere escuchar. Si aplica a Maquiavelo le dice lo que no quiere escuchar. No sé si es claro. Si él es maquiavélico, primero salvemos el cuerpo, entonces, le va a decir lo que quiere escuchar. Ahora, si realmente está en él inspirar desde el punto maquiavélico le va a decir lo que el príncipe no quiere escuchar, con lo cual va a ser boleta en cualquier momento. El tipo que se mete con el poder, el tipo que tiene pasta para soportar estar con el poder, tiene que ser un tipo que vive una fantasía de poder él mismo muy importante, si no, no lo puede soportar. Es un lugar complicado. Entonces, lo primero que hacen, que le aparece a los chicos, lo primero que hacen es le ponen el traje, primero le ponen el uniforme. Una vez que le ponen el uniforme ya es complicado hablar. Entonces, hay que asesorar, y asesorar qué quiere decir. Bueno, muchas cosas. Por lo general, es decir lo que se quiere escuchar al poder, decir lo que se quiere escuchar, porque el que dice lo que no se quiere escuchar es muy complicado la supervivencia. Si no, no podríamos entender por qué tenemos este índice de precios al consumidor, con tanto científico social en Argentina. Con todos científicos sociales cómo es posible que no tengamos estadística pública confiable, por Maquiavelo lo podés explicar. Es anecdótico, como todo. Y dice así, bueno, habla de la naturaleza humana, estamos en un momento muy escéptico, dice lo siguiente Maquiavelo, interrogado sobre este problema: “Y cuando sin embargo, necesitara derramar la sangre –se refiere al príncipe- de alguien, se debe hacerlo sólo en caso de justificación conveniente y causa manifiesta, pero ante todo, absteniéndose de los bienes ajenos, porque los nobles olvidan más rápido la muerte del padre que la pérdida del patrimonio”. A ver, claro, si vos interpretás esta hipótesis no te ganás una beca en el CONICET. Lo más probable es que te digan no es científico. Esa afirmación no es científica pero es una afirmación pulenta. Maquiavelo no era científico pero todos los científicos políticos tienen que mirar a un señor que hablaba casi del sentido común a veces, miren qué cosa interesante. Eso por un lado, y por otro lado, ustedes cuando lean esto van a encontrar, no los quiero abrumar con citas, van a encontrar que el autor trabaja siempre la posibilidad de hacer o desarrollar un tipo de pensamiento que de alguna manera permita domesticar el azar. Uno puede con la razón, digamos así, con el uso de la racionalidad, llevar a cabo una suerte de pensamiento de lo previsible. Esto es un esfuerzo también que hace Maquiavelo en “El

príncipe”. El azar, lo que es la voluntad humana impide el azar. Utiliza una metáfora que dice cómo hacer, en realidad, podemos darle crédito, él da el ejemplo del agua cuando avanza e inunda, uno piensa en la provincia de Santa Fe, ¿no? Mirá Reutemann, si vos hacés esto, aquello, aquello, probablemente esto no se inunde. La voluntad humana puede hacer cosas peleando contra la naturaleza. Es el gran dilema de la especie humana: para sobrevivir tiene que domesticar a la naturaleza. Ahora cuando la domestica, empieza a pasarse de mal y empiezan los ecologistas a rendirle homenaje a la naturaleza, que no es muy buena con la condición humana, es mentira eso de que la naturaleza, no, andá un tiempito a vivir en la naturaleza y vas a ver lo difícil que es sobrevivir en la naturaleza, hay que luchar contra la naturaleza. En la lucha contra la naturaleza hay problemas ecológicos. Pero claro, no olvidemos que la ecología por momentos es bastante frívola, comprarse una bicicleta de bambú que sale USD2500 es un poquito, es un aporte... está bien, está todo bien pero es más complicado el problema ecológico, sabés por qué, porque está en la misma naturaleza del capitalismo: el capitalismo destruirá el planeta, eso lo sabemos todos, porque está en el código genético destruir la humanidad. Podemos ponerle contratistas a esto, pero es tremendamente difícil porque hay que llevar a cabo modificaciones estructurales tremendamente complicadas, pero ese es otro debate. Segundo movimiento. Estamos llevando a cabo el problema de la genealogía del poder y la política en la Modernidad. Primer autor, realista, inaugura una tradición que implica reflexionar sobre la problemática del poder desde dos aspectos, esto es de facto y de iure, y a su vez, una cierta inquietud acerca de la relación entre la naturaleza humana y el comportamiento en la sociedad. Primer movimiento, esto todavía no es, Maquiavelo no crea ningún modelo, es una reflexión general, varias, significativas, fundacional. El segundo momento que nosotros podemos reconocer en esta forma de mirar el problema del poder y la política, que es de dónde, nos sigue constituyendo en realidad. Es decir, vamos a poner acá (*escribe en el pizarrón*) el individualismo, el tema del problema de la política, el poder y la razón con el poder y la razón individual. Esto es altamente importante. Esta metáfora individualista de la sociedad, esta idea de que la sociedad es producto de un pacto, de un contrato, es una de las pautas de lo que consideramos metáforas individualistas de la sociedad. Este conjunto de teorías que surgen entre los Siglos XVII y XVIII, aproximadamente, son lo que se llama, ustedes habrán visto desde muy chiquitos, en el secundario seguramente, teorías del contrato social. En el horizonte, esto es, sobre qué están reflexionando estos autores, están reflexionando sobre el horizonte de o bien la tradición clásica que habla de una naturaleza que diferencia aquellos que son aptos para gobernar y aquellos que sólo pueden obedecer, “La política” de Aristóteles, por ejemplo, dice que se es un *zoon politikon* o se es *idiota* (*risas*). Es así, entre los idiotas estaban aquellos que no podían disputar el sentido en el debate igualitario de la polis. Entonces, claro, había una desigualdad natural y una igualación en un espacio construido, como ser la *polis*. Pero había fácticamente una naturaleza básica desigual, que por supuesto, esto también se juntaba con la tradición escolástica acerca de la naturaleza social del hombre. La traducción interesada de Santo Tomás de Aristóteles de *zoon politikon*, lo traduce interesadamente como “animal social”. O sea, la idea de que el hombre es social por naturaleza tiene una fuente de carácter escolástico y conservador. La idea de que hay algo anterior al individuo es una idea que no sabemos quién es su verdadero

padre, pero está sostenida en una primera instancia por una mirada sobre el mundo de características o bien conservadoras en general, o bien amparadas en la tradición clásica de la política, o bien amparadas en la tradición religiosa (*no se entiende*) secular. En este horizonte surgen un conjunto de teorías que se han dado a llamar Teorías del Contrato Social, cuyo padre fundador es un autor bastante, digamos, otro malo, otro malo de la película: Thomas Hobbes. Este señor, ahora les cuento, esperen un segundito, vivió entre 1588 y 1679. No sé qué prepa tenía (*risas*), pero para la época un maestro, ¿no? Demuestra que la filosofía puede darte salud por muchos años (*risas*). Linda época. Una vez una alumna me dijo “profesor, ¿cómo vivió tanto? Están mal esas fechas”. Me hizo dudar, me hizo dudar. Le digo “mirá lo dice ahí, mal que nos pese violó todas las normas, mejor dicho, violó todas las estadísticas que se preveían en la época”. Bueno, cuál es la matriz de esta filosofía, estábamos hablando de una filosofía política y la posibilidad de construir un modelo para dar cuenta del problema de la ética bajo los principios de alguna ciencia de tipo demostrativa. La ética puede ser observada o recortada desde un punto de vista de carácter científico. Hay un conjunto de observaciones, se puede construir un modelo, un modelo que a su vez también, ahora vamos a ver por qué, es objetivo, que trata de explicar, precisamente, nada más y nada menos, algo que a nosotros nos convoca, que fue cuál es el origen de la sociedad. Estos autores se preguntan cuál es el origen de la sociedad, y por supuesto cuál es el origen de la sociedad civil y cuál es el origen del Estado moderno. Entonces, esta teoría del contrato, más allá de las características particulares que puede tener en cada uno de los autores de esta teoría del contrato, como ser Rousseau o Locke, la base, la matriz de este modelo es que hay dos momentos, un estado de naturaleza que es previo, hay un estado anterior a la sociedad, en donde estamos más o menos indiferenciados del animal (*interrupción*) hay un momento que se reconoce como pre-social, un estado de naturaleza, que por razones diversas, vamos a ver a algunas, se decide con arreglo a razón y voluntad individual salir de ese estado de naturaleza y construir un Estado y una sociedad civil. El por qué se sale de este estado de naturaleza tiene distintas justificaciones, pero en primera instancia, lo que nos importa es que el salto de naturaleza y sociedad tiene que ver con el uso de la razón individual. Con arreglo a razón y voluntad decide la condición humana salir de ese estado de naturaleza. Para el caso de Hobbes, esto lo deben saber, es un estado de guerra de todos contra todos. Por lo tanto, este estado de guerra de todos contra todos, no olvidemos que estos padres fundadores de la política moderna de la Teoría del Contrato Social son a su vez padres de una tradición política que se conoce bajo el nombre general de liberal. Liberal político, ahora vamos a ver esto. Entonces, este es el origen de lo que se conoce general de liberalismo político, esto es, la fuente del orden político es el individuo. ¿Por qué celebra el contrato para salir de este estado de naturaleza? Precisamente, porque en el estado de naturaleza no se pueden mantener los tres principios que constituyen a esta forma de pensar: la propiedad, la vida, y la libertad. Para que Hobbes, interesante libro para leer con tiempo y clama “El leviatán”, porque ahí el tipo te dice por qué los hombres salen de este estado de estar todos contra todos, y por miedo dice. No se bancan más ese estado de incertidumbre e inseguridad. No soportan más eso de estar acosados por la propia naturaleza humana, que todavía es absolutamente misteriosa, no solamente no sabemos qué somos sino que tenemos un terror inmenso a saber

definitivamente qué somos, no nos pensamos como especie. O sea, todas las especies las estudiamos como especies. A nosotros no nos estudiamos como especie porque tenemos la gran trampa que es la ideología, la filosofía (*risa malévola*) la gran mentira, a sabiendas, creada por los mentirosos más grandes de la historia como son los griegos. Los mentirosos más grandes de la historia de la humanidad. Un griego es mentiroso (*risas*). Es griego, es mentiroso, en todas las películas los griegos son mentirosos. Los filósofos griegos más mentirosos de todos porque construyeron un mundo de sentido absolutamente mentiroso, como bien Marx lo dice, los muchachos hablaban tranquilos porque tenían esclavos, no tenían que ir a laburar. Es lo que nos han contagiado, la idea de que se puede vivir sin laburar. Dicho sea de paso, no nos pensamos como especie. Uno podría hacer ciertas correlaciones de cosas que suceden en términos de especie, que nos obligan a hablar de la cultura. Es el comodín para explicar lo que no sabemos (*no se entiende*) Son diferencias culturales. Está bien, ¿y? Es un problema. Hay montón cosas como especie en que estamos muy cerca del reptil todavía, pero es una idea mía, estamos muy cerca del reptil. No sabemos muy bien qué pasó con ese cerebro de mono que hizo cierta evolución para un lado de este estilo, pero bueno, sigamos para adelante. No tenemos para todos pero seguimos reproduciéndonos como especie. Y cuanto mayor necesidad tenemos, más nos reproducimos como especie. No tenemos inventado un método, digamos, todas las especies tienen en su propia procreación regulaciones; la especie humana, no. No puede regular la especie humana, no se pueden regular los nacimientos todavía. Regular los nacimientos es un tema de una complejidad biológica, moral, (*no se entiende*) no se puede, se seguirá reproduciendo la especie más allá de su posibilidad de mantenimiento de sí misma. Volvemos a la teoría del contrato, del estado de todos contra todos, decía Hobbes, y por miedo a la especie celebramos un pacto en donde, qué hacemos, renunciamos a esta, vamos a decir, naturaleza violenta e individual -es muy interesante para la Sociología, Hobbes es muy interesante para la Sociología-, renunciamos a nuestra violencia individual en aras de una suerte de concentración de la violencia en un instituto, o como decía Hobbes, poder común, que concentre y regule la violencia. Ahora, por supuesto, va a necesitar esos tres aspectos fundamentales de la convivencia societaria: propiedad, vida y libertad. Esta es la fuente individualista política de esta metáfora individualista de la sociedad, que nos trae junto con esta reflexión la primera idea moderna de sociedad, que es la sociedad pensada como un contrato social. Esto es, la primera metáfora, reflexión acerca de la sociedad es de características jurídicas. O sea, los abogados fundan el mundo moderno, para bien o para mal. Es decir, la metáfora es un contrato, una sociedad es un contrato –por eso hay tanto “boga” en la política, casi todos-. Ahora viene el segundo asunto de la Modernidad, primero los abogados. Hay tres dispositivos grandes en la Modernidad, los “boga”, los milicos y los economistas. No hace falta nada más, no hace falta más, ya está. Vos hablás con los marxianos, de la política o de la economía, no, no hace falta. La primera metáfora de la sociedad, la primera idea de la sociedad es una sociedad de características individualistas que a su vez, este modelo es individualista metodológico, parte del individuo hacia el total que es una sumatoria de individuos, la sociedad. Una metáfora individualista, un resultado individualista, del orden en el orden político. Ven cómo se junta lo epistemológico con el aspecto del deber ser del mundo. Después hay en todo

esto, articula una forma jurídica de estar en el mundo, a tal punto que los abogados siguen convencidos que ellos tienen una idea de sociedad que es susceptible de ser explicada desde el punto de vista jurídico. Hasta que claro, descubren que no, y aparecen personajes interesantes como Marx, como Weber, que son abogados y un día se dieron cuenta que la metáfora de la sociedad individualista no es real, entonces fundan y desarrollan una disciplina como esta. Pero la primera metáfora, el origen de todo esto, y el debate sobre la Sociología se construye como disciplina. Los actores sobre los que la Sociología debate, y que todavía la idea de individuo sigue siendo muy fuerte, muy poderosa, hasta el punto que la Sociología contemporánea vuelve a tratar el problema del individuo como asunto determinante en la modalidad de orden societario, pero bueno, no importa, eso ya lo van a ver más adelante. En primera instancia, estamos en la primera metáfora que es la sociedad, la primera pata de la metáfora individualista de la sociedad tiene que ver con esta teoría del contrato social que nos piensa con arreglo a razón y voluntad, es decir, salimos de esta sociedad porque queremos, no, perdón, no, al revés, salimos del estado de naturaleza porque queremos, construimos una sociedad por voluntad y razón. Más allá de las características, que no vienen al caso, señalar de cada uno en particular, estos dos momentos, el estado de naturaleza y sociedad civil, son los que dan cuenta de esta teoría que tienen en Hobbes su fundador, y que a su vez, también, esto es importante de señalar, es muy fuerte en el caso de Hobbes, la concentración de la fuerza en un poder común, como dice Hobbes, hombre o asamblea de los hombres, no importa cómo sea el poder, pero el poder es uno y concentrado. A su vez, también, esto lo van a retomar en gran parte cuando veamos un autor como Weber, que sería la idea de monopolización de la fuerza en un instituto de violencia concentrada como el Estado, y la relación de este monopolio de la fuerza en un instituto como el Estado y la relación de esto con la territorialidad, que es lo que nos hace pensar en términos de sociedad todavía hoy. Nosotros todavía el término sociedad, la utilizamos cruzada con la relación del Estado nacional, por eso decimos sociedad argentina, sociedad uruguaya, sociedad armenia, etc., etc. Y todavía tenemos que hacer terrible trámite para salir y entrar al país. Pero hay otros sistemas que son mucho más dinámicos que el sistema jurídico, como ser la economía, que no pide permiso para andar por el mundo, no tiene fronteras la economía, por ejemplo. Esto ya lo habían visto autores como por ejemplo Marx, que dice que el territorio nacional es un impedimento en el desarrollo capitalista. La segunda pata en la que se apoya esta metáfora individualista de la sociedad es la segunda metáfora, la segunda idea de sociedad. La segunda idea de sociedad, la primera es una idea jurídica de sociedad, la sociedad es producto de un contrato entre iguales, hay una igualdad por naturaleza, a diferencia del modelo clásico, los hombres son todos iguales, y a su vez algo sumamente extraño y atractivo de este modelo, que aparece en Hobbes y aparece en todos los demás, es que la forma en que se celebra el contrato es la forma u el origen de las desigualdades sociales. No es anterior, es posterior al momento racional y voluntario, esto significa algo porque va a inspirar a acontecimientos revolucionarios como la Revolución Francesa, ¿dónde está la soberanía? En el pueblo, por lo tanto es el pueblo el que tiene en última instancia la decisión final, da lugar a ese tipo de pensamiento. Desde el punto de vista clásico, no secular, la visión individual es subversiva *per se*, porque ningún poder soporta la crítica de la verdad. Ningún

poder soporta la realidad, no hay ningún poder que se pueda apoyar en una racionalidad absoluta, ningún poder puede explicarse bajo la forma de la razón. La razón es crítica contra el poder constituido siempre. Segundo momento, o segunda metáfora de la sociedad, segunda idea de la sociedad, es la que nos viene de la Economía Política (*escribe en el pizarrón*). Si nosotros habíamos, es muy importante esto, si nosotros habíamos dicho que la sociedad era producto de un contrato social y entonces estábamos hablando de la naturaleza política y jurídica de esta idea de sociedad, vamos a decir así que se descubre una esfera, hablando de la separación de esferas, que necesita que la metáfora anterior, esto es el orden político, intervenga lo menos posible para que este lugar pueda desenvolverse libremente. Por lo tanto, la segunda metáfora, la segunda idea de sociedad de la metáfora individualista es la sociedad pensada en términos de regulación, esto es la famosa idea del mercado. Muy importante para la Sociología, ¿por qué es importante la Economía para la Sociología? Porque existe la posibilidad de crear un espacio de intercambio de sentido en donde el valor se determina en una relación comparativa y no esencial con nuestros valores y que a su vez necesita que la política intervenga lo menos posible. Esto es la segunda parte, la segunda pata del liberalismo que es el liberalismo económico, que no necesariamente coincide con el liberalismo político. Primera metáfora, primera idea de la metáfora individualista: la sociedad pensada como artificio jurídico. Segunda idea de sociedad: la sociedad pensada como un intercambio simbólico en un espacio simbólico (*no se entiende*) es la famosa, que tantas veces van a nombrar en esta facultad, es la famosa mano invisible de la economía. Si ustedes tienen quieren llevar a cabo un debate acerca de la discusión acerca de cuánto tiene que intervenir o no el Estado, entre la primera metáfora y la segunda, o tiene que ser la segunda libre de interferencia de la política y es una discusión que nunca termina: si es lo mejor no está en nosotros, si a lo mejor no estamos en condiciones, la ciencia no está en condiciones de decir qué es lo mejor, podemos analizar, podemos mostrar, podemos apreciar la definición, ahora decir qué es lo mejor no es científico. Podemos revisar en la historia de la filosofía política cuán antigua es y cuán antiguo es ese problema. Esto quiere decir, cómo se regula una sociedad, no solamente cómo se constituye, porque la primer metáfora tienen cómo se constituye, pero cómo funciona todos los días. Entonces los economistas tratan de ver funciona todos los días así, cambiando figuritas, cambiando figuritas. Es por eso que cuando lean a Simmel, Simmel nos va a decir que lo más secular de la Modernidad es precisamente el dinero, es lo que él llama la filosofía del dinero. Un objeto creado para precisamente desacralizar aún más el mundo, a tal punto que el mundo es algo susceptible de ser comprado. Es tan circular el dinero que se puede comprar el mismo mundo, se puede traducir en un precio todo. Es probable que las esferas más modernas de la Modernidad, las esferas más seculares de la Modernidad, sean la economía y el arte, que están profunda e intensamente relacionadas: cuanto más gaita hay, más arte hay; cuanto menos gaita hay, menos arte hay. La producción artística es netamente proporcional a la capacidad de desarrollo del capitalismo. La regulación de los precios en el mercado de la obra de arte determina adónde está cada artista, no hay duda de eso, más allá de las postulaciones de la escuela crítica de Frankfurt sobre la capacidad del arte de revolucionar el mundo capitalista. La realidad es que todo artista sabe que para ser tiene que formar parte de ciertas colecciones. Estas

colecciones están directamente relacionadas con el poder económico mundial. La pertenencia de la obra de arte a una colección tiene que ver con una posibilidad de que el artista pueda inclusive vender a un precio superior al que a él supone para pertenecer a una colección determinada. Son dos esferas que están completamente al toque, se llevan de maravillas, el arte y la economía, son las dos esferas que mejor entienden la modernización. La política todavía, o el derecho, arman arengas nacionales: la base del movimiento histórico, bla, bla, bla (*en tono de arenga política*) para la política la patria existe todavía; para la economía no necesariamente, y para el arte tampoco. En el proyecto de secularización hay espacios que tratan de mantener cierta sacralización de mando, como son la política, el derecho; el arte y la economía han trascendido en este punto. Bueno, segunda pata, segunda metáfora. La metáfora, según la idea de la metáfora individualista la idea de la sociedad en términos de mercado. Hay un espacio de intercambio, hay un espacio de interacción que no es político, pero que puede observar que hay intercambio de sentidos, valores que se comparan, y que a su vez también obviamente que es un espacio dinámico también en lo que hace a la circulación de ideas, en objetos. Es decir, aquello que estaba imposibilitado a la lectura es posible comprarlo en el mercado. En “El nombre de la rosa”, por ejemplo, van a encontrar que aquel libro que estaba escondido en el monasterio que decía que Jesús se reía, Jorge de Burgos para evitar que la gente se enterara que Jesús se reía, incendia la biblioteca. Esta guardia también fue burlada por el mercado porque desacraliza el mundo. Por supuesto que también el dinero, pero el dinero ahora viene a desacralizar al mundo: puedo acceder a artistas fuentes de conocimiento, a tal punto que yo puse el ejemplo de (*no se entiende*) hasta que acá que hoy todavía nosotros entramos a una librería y le preguntamos al librero “¿dónde están las ciencias ocultas?” Nos dice “ahí”. Es rarísimo porque no hay más ciencia oculta, qué ciencia oculta, (*no se entiende*) “no, yo quiero alquimismo”, “ahí, señor”. Bueno, esto tiene que ver con esta dinámica, esta segunda forma, esa forma individualista de ver mundo puede pensarse en términos de su origen en términos políticos y en términos económicos, que no necesariamente coinciden. La tercera metáfora de la sociedad es la que viene de la mano de ¿quién, de qué ciencia? La política, la economía, ¿y la tercera? La sociología, claro, la sociología muy bien. La tercera idea que ya no pertenece a la metáfora individualista de la sociedad es la idea sociológica de la sociedad. Básicamente tiene que ver con lo que nos interesa ahora, que es la problemática fundacional y el registro en el que opera esta ciencia originalmente. Digamos, dónde se posiciona para dar cuenta de este problema. Si nosotros teníamos que la sociedad era producto de una política, de un acuerdo entre iguales que por la vía de un contrato era posible organizar en términos de estado y sociedad civil, una segunda que tenía que ver con la dinámica del mercado, de la economía, esto es que había la posibilidad de un intercambio de sentido más allá de la política y de hacer que la política no interviniera con su desarrollo, era la sociedad pensada en términos (*no se entiende*) de mercado a una ciencia que aparece diciendo básicamente que el mundo que nosotros construimos desde cualquier mirada de pensamiento es producto de la sociedad. O sea que hay un todo anterior a las partes, hay algo anterior que se pone en acto individual pero es anterior, está antes de esta decisión individual. Ahora, por supuesto que esta primera inquietud, esta primera construcción de la sociología, este primer movimiento de la sociología,

tiene que ver con pensarse en términos de lo siguiente: la preocupación —esto es interesante, porque es muy complejo, es decir, el interés de la sociología fundacional, vamos a decir, habría que ver y recorrer en el tiempo como estamos en este sentido, en la primera inquietud de Comte y por eso Comte tiene que revisar autores que no legitimaran con su pensamiento la revolución francesa ni la economía de mercado. Era un problema. Había que explicar cómo era posible el orden societario y en realidad esas dos ideas dan cuenta de que cada uno va por su lado, es decir, ¿cómo si cada uno va por su lado, esto sumado va a dar un orden? No hay un orden posible así, no hay un orden posible si no se piensa en términos de que hay una suerte de sociedad anterior al individuo, por supuesto que el es y el deber ser siempre están ahí, siempre mencionados. Por supuesto que este autor para discutir con estas ideas de esta metáfora individualista tiene que meterse en una metáfora política de la sociedad, totalizadora de la sociedad, una mirada por encima de las partes, una mirada que constituya las partes, razón por la cual tiene que buscar a autores contrarrevolucionarios franceses. Es interesante lo que hace, por qué, porque, tuvo suerte Comte en gran parte porque encuentra un autor que es (Joseph – *no se entiende*), contemporáneo a la Revolución Francesa, que es un reaccionario terrible, es un reaccionario brutal que no se banca la Revolución Francesa, pero no se la banca porque dice que alterar el orden te mete en el infierno. Es decir, una vez que el orden se altera, nunca más se puede reconstituir, y esto le viene bárbaro, le sirve para discutir, él no deja de ser un iluminista, y él plantea que la Revolución Francesa hizo saltar por los aires el viejo orden medieval no vio ninguna forma de orden societario, no inspira la Revolución Francesa ningún principio de orden societario. Entonces trabaja en las incoherencias ideológicas de las metáforas de los orígenes de la sociedad, que tienen que ver con el modelo aristotélico, con esos autores de discusión como son de la naturaleza social, esta idea de que el hombre ha sido siempre social es de fuerte raigambre conservadora. Son los elementos ideológicos que la sociología toma para poder discutir con esta visión individualista de la sociedad. Si ustedes observan los autores de la sociología clásica van a estar siempre en tensión con este problema de entender la sociedad en términos de individuos. Entonces, la tercera metáfora es la metáfora sociológica de la sociedad. Esto es que la sociedad no necesariamente es producto de la razón. Hay elementos no racionales que son imprescindibles para el mantenimiento de un orden societario. Es decir, cuál es la pregunta que se hace la sociología: cuánta secularización soporta un orden societario, cuánta desacralización resiste un orden. Entonces vamos a encontrar que no somos tan modernos cuando aceptamos el orden. Pongamos por ejemplo, convivimos con formas de organización societaria e institucional que no dan cuenta de la modernidad como tal, dan cuenta de épocas anteriores, como ser esta forma que nosotros tenemos de enseñar y aprender. Yo estoy parado aquí, un rato, diciéndoles todo lo que sé, les cuento, les hago el relato, les voy contando todas las historias que sé, que me aprendí de memoria, del olvido, qué sé yo y que se cuanto, y les cuento y ustedes anotan, anotan, anotan, anotan y lo hacemos casi, qué sé yo. Lo hacemos porque hay que hacerlo, porque la investigadora que está aquí puede poner en crisis esta forma y con razón, ¿no? digo, bueno, qué es lo que nos hace hacer esto. Bueno, esto no se explica desde el punto individualista, porque habría que ver primero por qué catzo queremos ser profesionales universitarios, qué nos

indica que tenemos que ser doctores, uno puede a empezar a, bueno, vamos a ver, a qué sector social pertenecemos todos acá, y los sectores medio, medio-alto de la población. Historiemos un poco sobre las vicisitudes de esta clase en la historia nacional. Entonces nos vamos a encontrar que esta universidad (*no se entiende*) ha bancado a la oligarquía que no nos dejaba entrar. Pero no es individualista la lectura, es una lectura que tiene que ver más con el comportamiento de una clase social en una sociedad X como ser la argentina. Esto puede llegar a explicar por qué a nosotros desde muy chiquitos se nos dijo que era importante que el estudio para que en la vida, bla, bla, bla. Cuando la vida te va demostrando que la idiotez, la estupidez, esto no es de ahora, la pelotudez siempre fue premiada, lo sabemos, pero más allá de eso nosotros estamos convencidos de que nosotros estamos convencidos tenemos tradiciones familiares diversas, influencias de lo más variadas en nuestro sector societario que muestra que movilidad social tiene que ver con el saber. Lo que pasa es que todo aquello de lo que uno está convencido, la realidad le demuestra lo contrario. Claro, ¿no? uno piensa algo, está convencido de su entendimiento (*no se entiende*) no se le ofrece nunca con arreglo de lo que uno cree que es (*no se entiende*) en primera instancia no podemos repetir, podemos sí dar cuenta de que nuestra forma de decidir individual tiene que ver con una forma de mirar el mundo de tipo grupal: nosotros pertenecemos a una clase que le da muchísima importancia a la lucha y el empeño individual, que en nuestra clase social tiene un sesgo tenemos que el obrero y les puedo contar mil historias, “yo tuve un abuelo que no tenía nada, vino acá a la argentina con una pantalla adelante, era pintor, era médico ...” y cuentan la historia de la familia pero también podemos contar que si estamos acá como clase es porque hay clases que no están acá. No es que nosotros somos la bonomía como clase que permitimos que todas las clases sociales, no. Hemos elegido en la historia modelos excluyentes, que creíamos ingenuos, pre-sociológicos la clase nuestra, que había modelos que eran excluyentes pero eran inclusivos de nuestra clase y otros que eran excluyentes también de esta clase. Bueno, estas son historias de las clases, es decir, esta historia rápida que estoy ensayando tiene que ver con una actitud sociológica. No podemos entender fácilmente en términos de individuos este problema. Esto tiene que ver con la problemática de la sociedad que duda, precisamente, sobre esta idea de que el individuo es el que porta sentido y va adelante con su voluntad. Prepárense. Hay una cita, yo ahora la voy a comentar, ahora este problema holismo, individualismo metodológico, formas de mirar el mundo y propuestas políticas, esto está permanentemente dando vueltas. Es maravilloso. Por ejemplo, hace poco escuché una discusión interesante, resulta que mi hijo está tratando de entrar al Nacional Buenos Aires y entonces estudia, estudia, estudia. Estudia historia argentina. Como yo no soy peronista me fijo en esas (*no se entiende*) porque en el libro dice que en realidad si la cosa social en la Argentina (*no se entiende*), pero esto no dice que él era un socialista democrático, no, era facho (*risas*). Claro, no dice “era facho”, dice que viene a trabajar el modelo demo-liberal o el modelo corporativo, la representación política es como ideario político, esto es la ciudadanía como representación, esto es si somos socialistas, obreros, estudiantes, gays, no gays, heterosexuales, somos socialistas, o te representas en términos de la rama de producción en el espacio, te limitas al trabajo como representación política o te representas de una manera más amplia y generosa sobre la conducción

ciudadana. Básicamente uno sabe que el peronismo no es demo-liberal, qué vamos a hacer, no está mal ni bien ser fascista, si es fascista vamos, está bien, está bien, dale para adelante. Entonces me encuentro en el libreto que ahí se puso una señora que dice “¿viste lo que dicen de Perón? (*no se entiende*)” Volviendo al setenta, en el setenta. Me la banqué, que hace años que tengo las ganas de (*no se entiende*) con bastante entereza, entonces (*no se entiende*) modifica en todo, él era así, él era corporativista no creía en la representación, en el demo-liberalismo, no creía, le expliqué un poco. Vino esta mina a decirme que estaba mal toda la idea de Perón y todo el pensamiento del país. Los obreros que piensan que una vez que podamos triunfar en la representación de todos ustedes, se va a andar un poco mejor, creo. Si uno toma se va a dar cuenta que era un intelectual orgánico de las Fuerzas Armadas, que lo mandaron a Italia para entender las fuerzas sociales de Italia. Le dicen “Juan, andáte y mirá Italia, cómo hacen los muchachos para organizar la clase obrera, que no sean bolche, que ningún un trapo rojo reemplace a la celeste y blanca”. Guarda ahí. Él fue y (*no se entiende*) pero esta historia es muy interesante para la historia argentina. La metáfora entonces política de la sociedad que viene del lado de la sociología, discute con estas dos grandes ideas. Hay autores muy interesantes para este problema, en relación al individualismo y monismo metodológico, autores como Marx, un autor como Marx que por momentos aparece como un individuo y por momentos reconoce que “el hombre hace la historia -dice Marx- pero hace la historia condicionado por su tiempo. El encuentro de los muertos – dice Marx- oprime como un fantasma el cerebro de los vivos”. Marx en el *18 brumario* se da cuenta, ya estaba un poco más tranquilo, no estaba tan revolucionario, se da cuenta que cada vez que uno quiere hacer algo nuevo, hace algo viejo. Miren qué cosa interesante. Cada vez que cree que está cambiando la historia en realidad está repitiendo un acontecimiento anterior. O sea que es iluminista pero también reconoce que hay elementos societarios que impiden que una clase particular que es la que consideraba que es la que hacía la revolución fundara una sociedad distinta con otro sentido del mundo, diferente y desconocido. Bueno, esto es así. Ustedes siempre van a encontrar esta tensión entre la capacidad de transformación y el condicionamiento para ello. En esto está construida también toda la – ¡no tires las cosas!- (*risas*) todas las ideas sociológicas están contenidas en esta tensión que no está resuelta. Hay autores que han prometido que iban a resolver esta tensión, como (*no se entiende*) que nos mintió, nos hizo leer cientos de páginas, y acá hay una tensión pero nada che, nos mostró como decían todos los científicos y alguna cosita más, pero nos engañó porque es muy difícil resolver este problema de la tensión entre lo individual y lo colectivo. Es el problema definitivo de la ciencia sociológica. Bueno, en la próxima clase, vamos a trabajar, vamos a hacer un salto cronológico, sobre la cuestión del tema de la secularización que nos lleva a mirar la próxima clase a un autor como Foucault antes de ver Weber. Bueno, que anden bien, nos vemos el jueves.

Profesora VJ
Carrera: Sociología
Materia: Sociología General
Curso: 1º año
Fecha: 12/05/2011

REFERENCIAS

Profesora (P)
Observadora (R)
Estudiante (E)

La clase comienza con una extensa Introducción de la profesora, sin mediar presentación de ningún tipo, quien se dirige directamente a los estudiantes con preguntas sencillas de organización de la clase, que se refieren a los parciales domiciliarios entregados por los mismos en días atrás (1º segmento en esta clase). Intenta ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre el desempeño en los parciales y los mismos responden comentando algunas dificultades que se les presentaron. A saber:

P: Bueno, ¿cómo les va?, ¿cómo les fue? Acá tengo los exámenes.

E: ¿Para entregar?

P: No, no, los acabo de tener en mis manos. ¿Cómo fue la experiencia de esto? ¿Sí, no, fue mala o todavía no lo hicieron? No, no, a él que me dice que no.

E: No, lo que sí tuve como diez u once hojas como para seguir (*no se entiende*).

P: Claro, ése era el problema. Había como una opción de pautas, no sé si la pudieron ver, un documento que más o menos, no sé si les sirvió, si los orientó un poco. Bueno, la idea es seguir, comenzar con la segunda parte del programa que es la Unidad 3 y 4. En la 3 vamos a trabajar la cuestión del poder y me interesa un poco ver si podemos recuperar la tónica de la unidad, o sea, la propuesta que se hace desde el teórico para entender de alguna manera es lo que vamos a ver hoy con el texto de Weber. Es un texto clásico sobre el poder y dominación y los tipos de dominación. A la vez es un texto bastante denso desde el punto de vista teórico. Mi idea es tratar de encontrarle el sentido, tratar de encontrarle la vuelta y así colocarlo en esa especie de genealogía que se les propone a ustedes en el teórico. Han tenido por ahí una sola o dos clases, ¿una, no? Dos con la de hoy sería. Bien. ¿Qué cuestiones han trabajado en el teórico? Como para refrescar un poco, ponernos en clima y arrancar hoy con Weber, en un ratito. ¿Cuáles serían las ideas o los ejes fundamentales de esta unidad? Porque uno podría pensar otras entradas a la problemática del poder. Sin embargo, nosotros en la cátedra decidimos hacerlo de determinada manera, pensar en un recorrido determinado, específico. A ver, por ahora, con lo poco que hayan leído, yo sé que acaban de hacer el parcial, seguramente que están descansando después de este esfuerzo, así que es muy probable que a la primer clase después del parcial no haya demasiada

lectura, pero a ver, ¿qué cuestiones les han quedado por ahí dando vuelta de lo que es la introducción a la unidad 3, o les resuena a ustedes de lo que se dice en teóricos? ¿Porqué hablar de la cuestión de poder? ¿Qué relación tiene eso con el resto del programa? ¿Tiene alguna relación con las cuestiones que venimos tratando en las unidades anteriores?

E: El tema del individualismo por ahí, (*no se entiende*)

P: Estuvieron mirando la mirada individualista, la concepción...

E: (*no se entiende*)

P: Ajá, qué más. Esta idea de que la fundación de un orden civil o de un orden social conlleva el acuerdo de voluntades. Eso específicamente tiene que ver con una conducción, con una mirada que es la mirada, por ejemplo, en el siglo XVII y XVIII, nos estamos refiriendo a la especificación que ofrecen los contractualistas: Hobbes, Locke, Rousseau, Montesquieu, Diderot, y los liberales, también los economistas clásicos. ¿Por qué hablamos de esto? ¿Por qué hablamos acerca del orden? ¿Por qué nos preguntamos sobre el orden social? Por qué llegamos a esta idea, revisamos uno de los paradigmas que es éste, dentro del pensamiento político moderno, la filosofía política moderna, esta es una de las paradas obligadas. Pero remontémonos un poco más a la unidad, a la tónica general de la unidad. ¿Por qué llegamos a esto como podemos también después decir que el poder tiene que ver con el saber, que el poder se ejerce por y entre los cuerpos, atraviesa los cuerpos? Es decir, son distintas concepciones, ahí por ejemplo está Foucault, del siglo XX. Todas estas miradas, ¿de dónde salen? ¿Por qué hacemos estas paradas, revisamos, hacemos este trazado, esta genealogía? ¿Cuál es la pregunta de la unidad?

E: Por qué obedecemos.

P: Por qué obedecemos, bien. ¿Cómo es que podemos llegar a hacer esa pregunta, en qué condiciones es que podemos llegar a formular esa pregunta, históricas, sociales, políticas, culturales? ¿En qué contexto es que surge esta pregunta? Esta va a ser el gran interrogante de toda la unidad. Vamos a ir deteniéndonos en las distintas respuestas a este interrogante, respuestas históricas, o sea, el paradigma, es decir, concepciones de lo político y del poder explican cómo es que esto ocurre, cómo es que la gente obedece, por qué lo hace, de qué manera sobre todo, más que por qué, de qué manera. A ver, qué piensan ustedes, ¿por qué obedecemos? Vuelvo por ahí a la pregunta que les hice recién. ¿Cómo llegamos a formular esa pregunta, en qué condiciones? ¿En cualquier momento de la historia es posible formular esa pregunta, están las condiciones para formular?

E: (*no se entiende*)

P: Bien. ¿Los demás?

E: Tiene que ver con las ideas del estado nacionalista, con un orden sostenido en un poder funciones un orden social para que haya orden, la ley.

P: Bien. O sea que el punto de partida sería volver a la unidad 1 para entender básicamente que esta pregunta acerca de los motivos de obediencia o la pregunta por qué obedecemos solamente puede formularse dadas las condiciones de la modernidad. O sea, el proceso de racionalización, y sobre todo proceso de secularización mediante. Si no hemos llegado a diferenciar la esfera de lo religioso, la esfera de lo teológico, la esfera de lo divino y lo sobrenatural con respecto al ámbito de los asuntos humanos, como es específicamente el ámbito de la política, es prácticamente inconcebible esa pregunta. Por qué, porque existiendo un fundamento último, cuando digo último también es un fundamento digo único, sobre el cual reposa el orden social no tenemos nada que preguntar. Es decir, esa pregunta previa a la modernidad suscita, por supuesto, sospecha, condena, una herejía esta pregunta planteada en el momento en que el poder político y el poder religioso proceden de una sola fuente o están yuxtapuestos, imposible. Solamente la modernidad estas dos esferas, la religiosa y la política, la Iglesia y el Estado, se conciben como dos cosas diferentes, solamente en este momento es que aparece este interrogante, y que es un gran interrogante. ¿Por qué es un gran interrogante? Un poco rescatando lo que decía la compañera, dejo de obedecer a un dios y obedezco a otro hombre, ¿y qué pasa con eso? ¿existe acaso una justificación racional? Ha habido muchas formulaciones que intentan justificar esto. Pero ¿existe esto, tal cosa, algo que justifique por qué una voluntad se impone por sobre otra? Realmente, por ejemplo la explicación que él hacía recién, que es la explicación de los contractualistas, salimos del estado de naturaleza y formamos un orden civil, eso es lo que asegura la propia vida, la libertad, la igualdad –digo, parada en este esquema, en el naturalismo- pensando en que de movida somos todos libres e iguales, somos todos individuos dotados de razón, etc. etc. Entonces nos juntamos, consensuemos, organicémonos, firmamos el contrato, fundamos un orden civil. Eso es un artificio, es una especie de explicación lógica racional que tiene que ver también con la legitimidad del derecho positivo, históricamente esto no es tan así, pero ésta es la explicación. ¿Justifica esto la desigualdad, justifica esto la imposición de una voluntad sobre otra? ¿Cuál es el gran problema? Hemos identificado la pregunta que recorre toda la unidad, pero ¿cuál es el gran problema en última instancia? ¿Por qué tantas hojas de este glosario Weberiano que es, vamos a decirlo lisa y llanamente, es un bodrio leer esto, Foucault es más entretenido, más divertido, leer esto es como uyy, no? uno se encuentra con todo ese concepto y toda esa tipología, ¿por qué hay que hacer toda esa explicación? ¿qué es lo que pasa que nos vemos obligados a dar cuenta de algo, a ocupar tantas páginas y comprimir tantos conceptos? ¿hay una explicación racional acerca de por qué un individuo se impone sobre el otro? ¿hay una explicación que justifique la asimetría, la desigualdad, que nos brinde una razón tranquilizadora desde el sentido común?

E: *(no se entiende)*

P: Bueno, la Sociología de la Dominación es otra de las paradas que vamos a hacer. Vamos a ver, a mencionar, mínimamente hablarán en el teórico de

Maquiavelo, después hacemos una parada en el siglo XVII y XVIII, y la concepción individualista, luego nos paramos en la Sociología de la Dominación, luego vamos a regresar a Gramsci, luego Foucault, luego Deleuze. Pero insisto con esta pregunta que atraviesa toda la unidad, fija todos los textos, no es una respuesta que esté y no es una respuesta extraña, es solamente sí o no: ¿existe una justificación, una razón trascendental, esencial que justifique el hecho de que uno o varios individuos se impongan sobre otro u otros o una multitud, o sobre terceras? ¿existe realmente? No. yo me adelanté con mi ansiedad pero ¿existe o no existe?

E: Depende de cuestiones políticas, como decía Foucault, que la cuestión racial intentaría explicar la dominación una sobre otra (*no se entiende*) que sea natural.

P: Bien, que no es natural ya es un gran paso. Cuando decimos que no es natural justamente ahí la sociología entra a decirnos, si podemos desnaturalizar esto, quiere decir que, entonces, es lo contrario: si no es natural, es arbitrario, que es histórico, que es social, que es una construcción. La dominación es eso, nada y nada menos que una construcción histórica, una construcción social.

E: En el texto de no quiere justificar la dominación, sino dar cuenta.

P: Bueno, quise decir dar cuenta, no justificarla, dar cuenta, interpretarla, explicarla, ésa es la idea.

E: Lo que yo entendí es que él quiere formar las bases de la dominación desde la modernidad a partir del quiebre de la organización, en el sentido de que nadie obedecía a algo trascendental, elemental, ahora que eso se separó del Estado qué es la causa primera de la dominación. No sé si justificarla (*no se entiende*) hay tres tipos así, así, y así, cuál es el (*no se entiende*)

P: Bien, correcto. La palabra no es justificación sino interpretación. Lo que va a hacer Weber es justamente eso, es una sociología comprensiva, una sociología que busca interpretar el sentido de la acción social. En este sentido, lo que está tratando de comprender son los móviles, los motivos de los fundamentos últimos que tiene la dominación, en qué se deposita, para decirlo de alguna manera, la creencia. A lo que me refería es, este análisis, el de Weber, como todos los otros, están a disposición nuestra, o esto tiene que ver con algo más profundo, algo de base, que decíamos recién: las relaciones de poder son relaciones asimétricas. Cuando hacemos una sociología del poder o una sociología de la dominación, estamos partiendo de esa base, de la asimetría. En tal caso, esto con Foucault podríamos discutirlo en el sentido de que el que es dominado no es una víctima sino que reproduce esa relación social, sí.

E: Buen día, ¿podemos pasar un segundito? (Interrumpe la clase una agrupación)

P: Sí, sí.

P: Entonces, lo que decíamos es lo que suscita esta explicación, el motivo de esta explicación y de todas las que vamos a ir viendo, lo complejo de este fenómeno es que, en realidad, lo que hay que explicar es algo que, podríamos decir, no es legítimo. No hay un motivo legítimo, no hay una razón última, final, acerca de por qué se ejerce el poder y por qué estas relaciones son lo que son, relaciones asimétricas. Partimos de una base para hablar de la dominación, para hablar de lo político, de una relación desigual. La existencia de dominados y dominadores, de líderes y súbditos, de jefes y séquitos. O sea, la cuestión es la siguiente, cuando hablamos de lo político estamos hablando de relaciones sociales que implican el ejercicio de la violencia. Esa violencia puede estar sublimada al nivel de la ley, pero no deja de existir, o puede ser una violencia de carácter físico o ideológico, pero aquello que, y esto vamos a verlo con Weber, aquello que especifica la característica de una asociación política, del Estado inclusive, es el ejercicio de la violencia y el monopolio de la violencia. Entonces, lo que yo estoy tratando de decir es que en realidad el gran problema de la unidad 3 es éste, el problema de la violencia y cómo en la modernidad, proceso de secularización mediante, crisis de sentido, la pérdida de vigencia de estas explicaciones, que son explicaciones trascendentales, explicaciones que van más allá de lo humano, se genera un pluralismo de valores, una diversidad de valores. Cómo hacer entonces para generar una sintonía de esos valores, de esos diferentes esquemas de interpretación y sentido del mundo, cómo hacer entonces para lograr la creencia en un orden social ya que no existe un basamento ideológico único sino que, todo lo contrario, hay que estar construyéndolo históricamente constantemente. Eso es la política, el terreno de la política tiene que ver con esto, con dotar de sentido esas relaciones sociales. Por eso de alguna manera nosotros elegimos analizar el aspecto simbólico, el aspecto censurado de las relaciones de poder, esto es lo que nos interesa y por eso recurrimos a un autor como Weber, empezamos la unidad, al menos en los trabajos prácticos, con Weber. Antes de Weber, mucho antes de Weber, y antes inclusive de estas ideas de los contractualistas, hay una mirada, una explicación, que es fundante, que es el punto de partida, el punto de arranque. Me refiero a aquello que posibilita la secularización, aquello que posibilita leer a la política desde un lugar que no sea trascendental sino desde lo profano, desde lo terrenal, desde lo humano, con todo lo que eso implica. ¿A quién me estoy refiriendo, cuál es el punto de partida de esta genealogía que se traza en esta unidad y que justamente expresa este problema de secularización? ¿Cuál es el primer esbozo, la primera explicación? Inclusive arraiga mucho en el sentido común, esa idea de, o a veces utilizamos la expresión para decir que algo es malo o que algo es feo, esa idea de lo maquiavélico. Bueno, Maquiavelo entre los siglos XV y XVI va a postular una idea de la política completamente diferente, una explicación no moralista de la política, sino todo lo contrario. Él se va a estar preguntando en “El príncipe” cuáles son las características concretas que tiene que tener un jefe, un líder, un príncipe. En ese momento, Italia estaba atravesando por un período de guerra entre distintos principados. Él reflexiona acerca de las características de la política, y en esta reflexión que hace, que no es ni un tratado científico ni es una explicación muy sistemática a la manera teórica, él ensaya, reflexiona, piensa, la política de una manera completamente novedosa, mejor dicho, de una manera moderna, enteramente moderna. ¿Qué es la política para él, qué implica ejercer el poder, qué cosas debe tener, que

características debe tener un jefe, un líder para poder ser tal cosa, quién es el príncipe, por decirlo de alguna manera? No sé si lo leyeron alguna vez o si han trabajado alguna vez sobre este pensador o lo han mencionado en el teórico. A ver. ¿Por qué se dice que Maquiavelo va a sentar las bases del realismo político? Él habla de eso, de que en realidad su mirada es una mirada realista de la política. ¿Qué tiene que ver la política para él? ¿Qué cosas están contempladas? Prácticamente todo podríamos decir, todo aquello que tiene que ver con el comportamiento humano, las pasiones, los intereses, las ambiciones, básicamente la violencia. Acá aparece por primera vez la cuestión de la violencia, que aparece la cuestión del desafío de articular las armas con la ley, éste es el principal problema: cómo hace el príncipe para lograr articular ambas cosas, imponerse, centralizar el poder, dominar. Entonces, la política claramente para Maquiavelo no tiene que ver, insisto, con una cuestión moral ni con una cuestión trascendental sino que tiene que ver con la realidad de la naturaleza humana. Esto más allá de las observaciones que uno pueda hacer, si existe tal cosa algo así como la naturaleza humana, cuestiones que tienen que ver con la mirada específica de la época y de su concepción. Más allá de eso, lo interesante acá es que entra acá la cuestión de la violencia y que concibe al hombre, el hombre esencialmente corrompido, o sea, todo lo contrario a la mirada divina a la mirada teológica. Básicamente el terreno de lo humano y el terreno de la política tiene que ver con todas estas cuestiones, con la guerra, con las armas, con la lucha, con la imposición, con el engaño, con la mentira, con todas las cuestiones que permitan hacer que un orden se sostenga. Acá estamos partiendo de una idea que es que el orden implica coacción, el orden social es coacción, y no ha dejado de serlo en la modernidad. Eso me parece que es un poco una de las cuestiones más interesantes que uno encuentra en Weber, son páginas y páginas y páginas de teoría sociológica y de disertación, de construcción de tipos ideales, como un esquema muy sofisticado, muy denso a nivel teórico, así y todo hay algo que no termina de cerrar, así y todo el orden social es contingente, está abierto siempre a múltiples interpretaciones. Después de Maquiavelo llegamos a la mirada del individualismo, de los contractualistas, y qué es lo que interesa ahí ver: cómo se maneja la cuestión de la violencia, de la coacción, del ejercicio de la fuerza, de la imposición de la voluntad. Bueno, a la manera de la explicación racional. O sea que, justamente, la violencia se halla sublimada por la ley, por el contrato y por el mercado también. El mercado así como el contrato son como las dos figuras teóricas que tienen esos pensadores, estos filósofos liberales, individualistas para acercarse a la idea de sociedad, para pensar qué es lo social. Entonces lo social es el resultado del acuerdo entre múltiples voluntades individuales, por eso es que decimos que es una mirada individualista a contrapelo de la mirada del siglo XIX, la reacción conservadora, inspirada en esto la visión de la sociología, la mirada antiindividualista, que justamente va a poner el foco no en los individuos, no en la racionalidad individual, sino en lo colectivo, en los problemas vinculados al lazo entre los individuos, por ende no hay individuo si no hay comunidad, no hay igualdad, no hay libertad, no hay (*no se entiende*) nada, etc. etc., si no partimos de la base que compartimos un colectivo social. Dicho esto llegamos a Weber, muy sintéticamente. ¿Cuál es el aporte de Weber a esta genealogía? Por esta genealogía me refiero al recorrido que hacemos en función a la pregunta que planteamos para la unidad. La pregunta es por qué obedecemos y nos vamos

deteniendo en distintos autores. ¿Cuál es el aporte, entonces, de Weber? Como para introducir un poco el texto. Algo se dijo recién y hemos visto también otros textos de Weber, los textos más ¿elitistas? Sobre todo las características de la introducción a “La ética...”, más que el otro texto, el texto de “La ciencia como vocación” que es un texto como más ensayo, pero en la introducción a “La ética...” y en este texto de “poder y dominación” hay como un sesgo más, si se quiere, de una pretensión más científicista, una mirada que está tratando de arribar a una clasificación, a construir conceptos, una tipología. ¿Cuál les parece a ustedes que es el aporte de Weber? Para los que pudieron leer el texto o no pudieron leerlo pero lo conocen, escucharon algo o alguna vez lo leyeron. ¿Cuál es el aporte a esta genealogía que venimos trazando?

E: *(no se entiende)*

P: ¿Cómo?

E: ¿Los tipos de dominación?

P: Los tipos de dominación, bien. ¿Cómo es que llega a esa cuestión de la dominación? Decíamos recién que la mirada de Weber es una mirada interpretativa, tiene que ver con un paradigma específico de la sociología que tiene por objetivo interpretar el sentido de la acción social. Si nosotros, recapitulemos, decíamos, por qué obedecemos y en la modernidad no hay un sentido último que brinda una base, un fundamento final a la constitución del orden civil, el problema está en el sentido. El problema para la sociología está en el sentido, en desentrañar los mecanismos simbólicos a través de los cuales los actores sociales imputan sentido, dotan de sentido a la acción. En este caso yo diría cuáles son los motivos por los cuales creemos en una dominación. ¿Por qué creemos en el Estado, por qué creemos en las instituciones, por qué creemos, o no creemos, no sé, a grandes rasgos, en la ley, por qué creemos en determinadas figuras, por qué creemos en determinadas costumbres arraigadas de antaño? El nudo del problema acá es la creencia. Weber va a señalar tres tipos de dominación, ahora vamos a ver cómo es que llega a la cuestión de la dominación. Pero insisto, ésta es pregunta de final obligatoria, sobre todo si en el final se encuentran con Miguel, qué tienen de común los tres tipos de dominación; porque uno está re acostumbrado a agarrar el texto y definitivamente diferenciar los tres tipos de dominación. Ahora, esta es una pregunta fácil y a la vez por ahí no tan fácil porque uno no se detuvo a pensarlo pero los tres tipos de dominación, como tipos de dominación, justamente tienen en común la creencia. La dominación necesita de la creencia; el poder, no -en Weber. Después vamos a ver por qué él hace esta distinción. Entonces, el aporte de esta sociología del poder y de la dominación está dado en la posibilidad de brindar categorías, una tipología que permite interpretar las relaciones de poder. Esto es lo que ofrece el tipo ideal. Para eso él construye todo ese esquema, todo este andamiaje de conceptos, toda esta batería de nociones tan complejas, para explicar por qué creemos, por qué obedecemos. Insisto, el punto de partida de esta unidad está en la unidad 1, en la cuestión de la secularización, ahí arrancamos, porque todo esto si no, no se puede formular jamás como un interrogante, si no partimos de la base, si no recordamos estos

procesos que ya venimos viendo antes, en la primera unidad. Por eso la cuestión del sentido, Weber repone una mirada interpretativa de la acción y lo que posibilita es, justamente, acercarse a esta cuestión tan compleja como es la cuestión de la creencia. A la vez, lo interesante, más allá de la complejidad, de la burocratización, de todo lo que implica un orden de masas, no deja de haber una fragilidad y una contingencia absoluta. Esto que en otro momento diferencian, el estado civil y el estado de naturaleza, trayéndolo al presente podríamos decir, podemos volver al estado de naturaleza sin problema en cualquier momento, o sea, de lo que se trata cotidianamente es de refundar la creencia en un orden. ¿Y esto cómo se hace? A través de un discurso, por eso después de trabajar con Weber, vamos a trabajar con Gramsci y vamos a trabajar con Foucault. Por qué nos interesa Gramsci, por el concepto de hegemonía, porque el poder no solamente implica dirección política sino que también implica dirección cultural, básicamente es eso el poder: el principal resorte de la creencia y la dominación está puesto ahí en la cultura, en cómo construimos un orden que a la vez legitimamos, construimos una visión del mundo que todos compartimos. Es un trabajo arduo, denso y es un trabajo social, es un trabajo sociológico, por eso ahí entra la sociología, la ciencia política a analizar esa cuestión, la filosofía también. Después, de Foucault nos va a interesar pensar esta relación entre poder y saber, y sobre todo la idea de disciplina y los medios a través de los cuales se ejerce el poder, se refuerza el poder, los discursos y la tecnología, dos discursos: historia y contrahistoria, dos tecnologías: anatomopolítica y biopolítica. Hago este repaso para que vayan familiarizándose con las cuestiones que vamos a ir viendo, que a futuro cuando tengan que pensar en el parcial ver en dónde están las nociones generales. Por último, nos detendremos en Deleuze y veremos cómo se configuran las relaciones de poder en los escenarios contemporáneos. Vamos a trabajar con la idea de sociedad de control de Foucault. Insisto entonces, la tónica de esta unidad tiene que ver con la secularización, con la crisis de sentido y con el desafío que implica pensar un orden político, construir un orden político en las condiciones de la modernidad, crisis de sentido mediante. Bien, el punto de partida de Weber va a ser esta distinción entre poder y dominación. No sé si ustedes llegaron a verla, pudieron identificarla, por qué Weber hace una sociología de la dominación y no una sociología del poder. Acá estamos como hilando muy fino, uno podría decir sí hace una sociología del poder, pero me refiero acá un poco al texto, a cómo comienza él esta explicación, por qué es más atractivo hacer una sociología de la dominación, digo, retomándolo puntualmente a él.

E: Puede ser que el poder es imponerse sobre otros y dominación es una clase de (*no se entiende*)

P: Ajá, bien. El poder tiene que ver con la imposición, la dominación es una cosa más compleja, porque la dominación requiere de otras cosas: requiere de la creencia, requiere del reconocimiento, requiere de la legitimidad. Entonces, ¿qué es lo que genera a la vez la dominación? Cuando yo hablo de poder estoy pensando en imposición y él dice “cualquier persona en determinada circunstancia puede encontrarse en situación de imponer su propia voluntad por sobre otra”, y ahí dice “el poder es sociológicamente amorfo”, es decir, desde el punto de vista sociológico no hay mucho que decir de esto, porque

uno puede encontrar ahí cuestiones que tienen que ver con otra cosa, no solamente con cómo se da esa situación social sino cuestiones de índole emocional, afectiva, cuestiones que tienen que ver con lo psicológico, con el temperamento de una persona. Son cuestiones que, para él, desde el punto de vista sociológico, no representan un problema. Por qué sí la dominación representa un problema y por qué sí la dominación permite hacer una sociología comprensiva.

E: Porque en la dominación hay mecanismos que permiten ejercer el poder.

P: Chicos, cualquier cosa, hay algo en el texto que es complicado o que necesiten preguntar o... ¿sí? Claro, porque vos estás hablando, si no, es un problema. A ver.

E: Porque él apunta más a la dominación que al poder.

P: Claro, ésa era la pregunta.

E: Porque, a mi entender, en la dominación él encontraría los mecanismos (*no se entiende*)

P: ¿Por qué?

E: Porque a través de la dominación también permite ejercer el poder, no existe el poder sin dominación. (*sigue hablando, no se entiende*).

P: A ver, vamos a poner un ejemplo para reírnos un poco. Lo que hice acá recién es ejercicio del poder, medio autoritaria, medio por ahí, no sé, que disgusta, molesta, pero es ejercicio del poder, si yo hubiera dicho “se termina la clase” o “se levantan y se van”, eso es ejercicio del poder. Es también una relación también en donde estamos...

E: Si seguimos a Maquiavelo, por ejemplo, Maquiavelo dice expresamente que es lo que no tiene que hacer con el poder, o sea que existe también una censura social a determinadas prácticas. O sea que lo que estamos hablando con dominación viene a ser eso, determinadas prácticas que no reciben censura pero que al mismo tiempo (*no se entiende*)

P: ¿Y por qué todo esto? Está muy bien, está muy bien. Y acá para agregarte algo, la cuestión de las prácticas y la cuestión de las relaciones sociales, o sea, cuando hablamos de poder no necesariamente se está entablando una relación social entre las personas; en la dominación, sí, implica una relación social, implica una interacción, implica una reproducción de esa interacción, por qué, porque en realidad lo que implica es la creencia. O sea, uno ejerce el poder, pero en realidad lo ejerce sobre la base de que el otro deposita la creencia intentando, ¿qué cosa, a ver? ¿qué es lo que pretende la dominación? ¿pretende que cosa?

E: Sostener el poder.

P: Sostener el poder. Ésa es otra diferencia. Podríamos pensar al poder simplemente como un destello momentáneo, una cosa muy circunstancial, mientras que la dominación pretende durar en el tiempo, por eso que compara al Estado también con una empresa, en la medida que son instituciones que pretenden una duración en el tiempo. Cómo logro que perdure la dominación, suscitando la creencia. Por qué, porque en última instancia la creencia ¿qué me permite? Además de a largo plazo sostener el poder, ¿qué es lo que me permite la creencia? De qué estábamos hablando cuando empezamos a pensar en los problemas de la unidad, ¿qué es lo que...? Generar sentido, fundamental esta cuestión, ofrece un sentido a un por qué a la dinámica social, al orden social, un basamento social acerca de por qué una sociedad está organizada de determinada manera, ofrece una visión de las cosas, ofrece una explicación práctica para el sentido, pero lo que nos interesa acá es que permite la interacción y permite también compartir un conjunto de códigos, un lenguaje, entendernos, genera sentido de pertenencia, también podríamos decir. Desde le punto de vista sociológico es muy beneficioso, pero más allá de eso ¿qué es lo que permite, qué es lo que está buscando la dominación?

E: *(no se entiende)*

P: Sí, ¿y por qué?

E: *(no se entiende)*

P: Sí, sí. ¿Y qué es lo que suscita la dominación legítima? O sea, ¿qué nos da la creencia? ¿Qué permite? Permite que el poder dure en el tiempo ¿por qué, qué es lo que busca?

E: Que no se vea reflejada esa relación de poder en la asimetría sino que yo crea que yo elijo y decido y no porque hay una fuerza objetiva que me lleva a hacerlo.

P: lo que en realidad hace es naturalizar esa asimetría. Eso es lo complicado, ¿no? A veces por la vía racional, a veces no, en general, por la vía racional, pensando en una organización burocrática, una sociedad que se rige por la ley, y ojo, cuando digo la ley, legalidad y legitimidad por supuesto no son lo mismo, por supuesto no son lo mismo, pero a lo que voy es que lo que Weber dice, por supuesto no invento nada yo, es que en realidad la dominación es una probabilidad, es la probabilidad de obtener la obediencia, por qué, porque es la probabilidad de que el otro reconozca en mí una autoridad legítima, que deposite su creencia en mí o en el ordenamiento impersonal que está detrás mío y al cual yo represento, supongamos, pero bien podrían ser otros los puntos en donde ancla la creencia: pueden ser en las características de una personalidad, puede ser en la tradición, en la costumbre. Como sea, hay una relación social, por eso la distinción entre poder y dominación, hay una relación que hay que, de alguna manera, justificar. En este sentido sí hay que justificarla, hay que explicar por qué unos dominan y otros son dominados, hay que explicar por qué unos son súbditos. Este resorte lo ofrece la creencia, lo ofrece la obediencia.

E: *(no se entiende)*

P: ¿Cómo?

E: *(no se entiende)*

P: A ver, recordalo, sí. Ustedes lo tienen más fresco, porque ustedes están con la filosofía ahora. A ver, ¿cómo es esa dialéctica del amo y el esclavo?

E: Hay algunos sujetos que tienden a imponerse sobre otros que permiten esa imposición *(no se entiende)*

P: Los motivos.

E: Sí, los motivos que hacen que uno se deje dominar por otro, qué es lo que lleva a eso, hablaba de que para llegar al poder necesitaba una ambición cada vez más grande, entonces preguntaba por qué uno que tiene esa ambición de ser cada vez más grande y por qué otros no, por qué si algunos tienen esa ambición, amos de repente, y otros se quedan en esclavos. Como que a través del miedo lo lleva a la muerte, en cambio el amo no. *(se entienden frases sueltas)*.

P: En realidad eso te iba a decir, eso es lo que más allá de todas estas explicaciones más sofisticadas, uno obedece por miedo. Pero la cuestión es cómo hago, o sea, desde el punto de vista del orden social se trataría de estar reprimiendo constantemente al dominado, cómo hago para sostener un orden político, cómo se hace para construir un orden como orden legítimo, y eso es lo que evita; entonces la cuestión de la violencia en Weber aparece como *ultima ratio*, que no quiere decir que el Estado no la monopolice y no la pueda ejercer en cualquier momento, pero se supone que la violencia está contemplada como una última opción, porque en realidad la cuestión fundamental es no llegar a eso, o sea, el trabajo político implica justamente no tener que llegar a eso, construir un orden creíble, un orden de consenso, en el cual voluntariamente los individuos depositen la creencia, sin necesidad de ser reprimidos, sin necesidad de que esa violencia se manifieste de manera directa. Pero sigamos con esta cuestión, porque vos ibas a decir algo sobre la cuestión del miedo y yo te interrumpí.

E: El Estado como solución final plantea esto. Lo que Hegel está diciendo es...

P: Por qué algunos

E: *(no se entiende)*

P: Psicológica, para bien, no sé. A ver qué piensan los demás acerca de estas cuestiones. Por lo menos en Weber tiene una primera respuesta, así como al pasar, bien breve. El poder como imposición, así como vos lo estás diciendo, es sociológicamente amorfo, parecía que la sociología mucho no te podría decir acerca de por qué algunos pueden y otros no pueden, por qué unos se imponen y otros no. Por ahí sí puede responder acerca de cuáles son los

condicionantes o las situaciones que producen o hacen más viable esto: factores económicos, políticos, culturales, del orden histórico, o sea, en qué situaciones esto se da con mayor facilidad. Pero, desde el punto de vista individual, yo creo que ahí nos estamos metiendo con la cuestión más filosófica o que roza con la psicología más que nada. Ahora, la cuestión es la cuestión del miedo, la cuestión es la cuestión de la violencia, y es interesante decirlo porque en realidad cómo va a definir, vayamos avanzando un poquito más, al Estado, Weber. ¿Qué es el Estado? Hemos visto un poco qué es el poder, qué es la dominación –la dominación, recordemos un poco, pretende sostenerse en el tiempo, busca suscitar la creencia porque necesita del reconocimiento, o sea, se entiende como la probabilidad de al dar una orden, ser obedecido; también se puede pensar a la dominación como estar mandando eficazmente a otro, es una situación de dominación en donde respecto a una orden se encuentra el acatamiento, la obediencia y la disciplina, que en Foucault va a generar una reflexión bastante más profunda, acá la disciplina se entiende como el momento en que esa obediencia se transforma en algo más habitual, él dice: “pronta, simple y automática”, como una especie de automatismo, o sea, esto llega hasta el punto que es un poco lo que decían recién, que naturaliza la asimetría en la medida de que ya no me pongo a pensar, o en ningún momento estoy pensando en la asimetría de esa orden, de ese mandato, sino que directamente obedezco a él de manera casi irreflexiva, natural muy entre comillas. Hay que explicar por qué se naturaliza, pero básicamente se naturaliza en función de la creencia, es la creencia lo que permite hacer de eso algo casi habitual.

E: Lo que decía el compañero es lo que Weber llama una dominación carismática: en una situación de iguales, un laboratorio, no sé, (*no se entiende*) ángel en un lugar con factores económicos, sociales o lo que sea, hay gente que tiene más predisposición a no tener vergüenza (*no se entiende*).

P: Sí, en el tipo de dominación carismática aparece esa cuestión de lleno...

E: No en el sentido puro del libro, algo que es habitual, que es cotidiano, sino que dos personas hablando, exponiendo algo, puede ser mayor (*no se entiende*). Me ha sucedido.

P: Exactamente. A éste le creo, tiene una manera de...

E: En el caso de Hitler, fuera de lo que él hizo, el chabón era un buen orador entonces había mucha gente que lo seguía por eso, transmitía otras cosas. A un buen director técnico también le pasa eso.

P: Claro, porque acá hablamos de la cuestión del contenido, es fuerte, ¿no?, pero es así.

E: “Comete la cancha”, si vos le creés te comés la cancha. Tampoco (*no se entiende*) es la motivación, es la motivación, nada más.

P: También está la cuestión de que los tipos ideales son tipos puros. Las formas de la dominación están mezcladas en la realidad histórica, entonces

claramente en un tipo de dominación burocrática legal aparece una figura con esas características. En realidad la creencia va a depositarse, en última instancia, en esas cualidades que tiene esa persona, que aparecen como dones y como una manera que genera casi naturalmente, espontáneamente, el convencimiento por parte del otro, por lo tanto, muy rápidamente se obedece, o hay una peculiaridad en su manera de hablar, de imponerse. Acá está la cuestión, estamos hablando de que lo político en Weber y de entrada cuando empezamos a plantear las cuestiones de esta unidad, lo político nos remite a la violencia, lo político nos remite al ejercicio de la fuerza, a la coacción. Uno lee el texto de Weber y aquello que caracteriza a toda su acción política es el monopolio de la coacción. Interesante mensaje del Estado porque es coacción legítima, violencia legítima. Ahí hay algo que explicar. Lo importante entonces es que cuando hablamos de lo político tenemos que dar cuenta de esto, de cómo se ejerce la coacción. Por ejemplo en esta figura, fíjense a qué punto está sublimada la violencia, estamos contándolo como algo anecdótico, como algo divertido, como algo que tiene que ver con el carisma de una persona pero está absolutamente...

E: calculado.

P: Eso que dijiste también en algún momento también como que detona y mal, que también es interesante cómo está siempre la tensión permanente, aparece la violencia en un punto en el que el juego...

E: *(no se entiende)*

P: ¿Cómo?

E: Siempre que una persona se quiere imponer a otra hay una diferencia, hasta que llega un punto en que la razón termina y, bueno, va a llegar la violencia. Por estadística ha pasado. *(no se entiende)*. Uno tira piedras, tira tiros cuando vas a la cancha, más ahí donde sería la masa de Hume. *(no se entiende)*. En el apunte 2 hay un apartado, una cita de no me acuerdo qué sociólogo que dice el concepto de tirar piedras, tirar tiros.

P: Ah, sí, pero lo tienen sugerido como bibliografía.

E: No, está acá como si fuera una nota al pie.

P: Hay todo un final de investigación sobre sociología del fútbol para el que le interese, como para ya ir...

E: El grupo que tira piedras es un grupo mayoritario que tira piedras *(risas)* los que tiran tiros es un grupo reducido que no pueden aguantar las piedras y tiran tiros.

P: Has racionalizado... bien. Claramente de lo que se trata entonces es de ver de qué manera le damos una explicación lo suficientemente racional o no, pero por lo menos legítima a la cuestión de la violencia y al monopolio de la violencia. A eso íbamos ahora, a la cuestión del Estado. ¿Cómo define al

Estado moderno Weber, qué es el Estado? ¿Qué particularidades tiene con respecto también a esta cuestión de la violencia? ¿A qué obedecemos, o en qué se deposita la creencia?

E: Si no me equivoco él dice que el Estado es una empresa de acción continuada siempre y cuando el cuadro organizativo se mantenga

P: Es la tabla del dos, la tabla del dos. A ver, actividad continuada, sí, seguro porque estamos hablando de dominación, porque pretende sostenerse en el tiempo, y porque estamos hablando en definitiva de cómo construimos un orden social, político, un orden socio-político, bien. ¿qué más? Necesita un poder administrativo, vamos a ver un poco qué características tiene que tener ese cuadro administrativo. Ahora, ¿qué es lo que distingue al Estado como forma de ejercicio de la fuerza y como institución política, además de estas cuestiones que dijiste?

E: Territorio

P: Bueno, eso es claro, la cuestión del territorio. Sostener la dominación en un territorio equivale a monopolizar la violencia legítima, el ejercicio de la violencia legítima en ese territorio, ¿y cómo lo hace, de qué manera se las arregla para hacerlo? ¿Qué es el Estado en última instancia a nuestros ojos y por qué creemos y vivimos en una organización de tipo burocrática? ¿Qué es en última instancia lo que está detrás de eso y sobre eso? ¿En qué estamos la creencia cuando decimos “el Estado”? es como bastante vago.

E1: En el aparato jurídico, las leyes.

E2: La constitución.

P: Las leyes, las constituciones.

E: Las fuerzas armadas.

P: Sí, ¿qué más? ¿Por qué la ley y no otro mecanismo? ¿Qué tiene de particular o cuál es la lógica?

E: La impersonalidad.

P: La impersonalidad, la abstracción, la supuesta universalidad. Entonces, se llega a esta idea de que el Estado moderno es un instituto político, es un ordenamiento jurídico, que detenta la ley en un territorio determinado. La ley en un sentido de legitimidad, de acatamiento a determinadas ordenaciones, a determinadas normas, las leyes. Ahora, la cuestión acá interesante, vuelvo a esto, es qué vuelve a la coacción legítima. Tendemos, bah, tendemos, es casi naturalizado, no lo pensamos, solamente justificamos en determinadas ocasiones la utilización y el monopolio de la violencia por parte de determinadas agencias, determinados funcionarios del Estado. Acá estamos nuevamente en la cuestión de la violencia naturalizada diciendo que la desigualdad y la asimetría en las relaciones de poder tiene acá una salida en

este monopolio que ejerce el Estado, que se supone lo hace con la ley y se supone que es racional. Estamos haciendo un análisis sociológico, insisto en esto, estoy como muy con la cuestión de la violencia: no hay en verdad una explicación racional acerca de esto. Acá hay el desarrollo de una teoría, pero en la realidad, históricamente, no hay nada que pueda explicar por qué esto sucede, porque en definitiva cuando yo estoy mandando o pretendiendo la obediencia del otro, o buscando que el otro crea en mí, en definitiva lo que estoy haciendo es utilizar su tiempo en algo que no tiene que ver con su deseo propio y el tiempo en esta vida es un tiempo finito, de manera que es lo máspreciado que una persona tiene para ofrendar. Entonces, cómo me las arreglo para tener su atención en algo que no tiene que ver con su deseo, que no tiene que ver con su propio interés. Tengo que rebuscármelas, tengo que construir un discurso, dar una explicación lo suficientemente válida y acá la explicación, por decirlo de alguna manera, sería la ley cuando nos referimos a la dominación de tipo racional, legal o burocrática. ¿Qué piensan? ¿Seguimos o no? Bueno, ¿cuáles son los tres tipos ideales, ya que estamos, de dominación? O sea, ¿cuáles son las formas que adquiere la legitimidad, la creencia? El señala tres tipos: la dominación legal o burocrática, la dominación carismática y la dominación tradicional. La tradicional y la legal-burocrática o racional son cotidianas. La otra, para Weber, es extracotidiana, está asociada a puntos de inflexión en la historia de la sociedad, con momentos revolucionarios. En cierta medida uno podría decir que también es de carácter irracional en la medida que se deposita una creencia y el vínculo entre el dominador, el dominante y el dominado es un vínculo emocional, que no tiene una explicación en términos racionales o lógicos sino que tiene que ver con la empatía también, con el carisma, cualidades. De manera que el principal aporte de Weber a esta genealogía del poder, a esta pregunta acerca de por qué obedecemos, es la reflexión de estos tres tipos ideales de dominación. ¿Qué es esto de los tipos ideales? ¿Qué ventajas y qué desventajas [*tienen*]? Uno lo piensa más desde el punto de vista metodológico, qué implica que él construya tipos ideales y que no haga otra cosa, que no ensaye una reflexión filosófica, ¿qué son los tipos ideales, qué está pretendiendo hacer con esto, qué permite la utilización de una tipología? Que también se hace cuando uno trabaja en el diseño de una investigación uno también usa tipologías para medir, para clasificar, básicamente. ¿Cómo llega a esto? Cuando vimos el primer texto “Introducción a la ética” ahí también había una voluntad de clasificación, una construcción tipológica del capitalismo. ¿Qué es esto de los tipos ideales?

E: Modelos.

P: Exacto. Son modelos, y si son modelos entonces son ideales, no son reales. ¿Qué más? ¿Qué es lo que permite este modelo hacer? ¿Qué es lo que le permitiría al sociólogo trabajar con una tipología? Ustedes habiendo leído este texto, en qué medida tiene una utilización práctica en el sentido del oficio del sociólogo, en el sentido metodológico, ¿qué hago yo con esto? Además de pensar en por qué obedecemos, sobre la creencia, pensar en cómo legitima la violencia, etc. etc., además de eso ¿qué finalidad tiene?

E1: Lo aplico en una situación determinada y veo qué aspectos (*no se entiende*)

E2: Se compara con la realidad para poder justamente clasificar.

P: Exacto, tiene que ver entonces con desplegar una serie de aspectos, lo máximo posible, entonces uno se encuentra con A, B, C, D, E, F, 1, 2, 3, por eso uno se encuentra con esa voluntad de clasificar y de subclasificar. La sociología me permite clasificar la realidad y abrir niveles, dimensiones, de clasificaciones que justamente, como decía también la compañera, permite comparar la realidad con estas características; no implica que la realidad sea eso, sino son puros ideales. Esto tiene que ver con una construcción artificial, se supone de máxima racionalidad o de máxima coherencia interna. Es lo que a él le permite agarrar la realidad histórica, un conjunto de datos o de observaciones empíricas y trabajar con determinados conceptos que permitan clasificarlas. Fíjense, por ejemplo, los tipos ideales pueden trabajarse como herramientas conceptuales que sirven para reconstruir de forma estilizada una pauta de relaciones sociales. De eso estábamos hablando, de las relaciones de poder, de las relaciones de dominación. Lo que pretende hacer acá es introducir una serie de clasificaciones que tornen inteligible, que permitan entender la manera que tienen esas relaciones sociales. Básicamente, para él es clave el sentido de la acción traducido acá en la sociología de la dominación el sentido de la creencia, cómo se configura la creencia en cada uno de los casos, qué es la legitimidad para cada uno de estos ordenamientos, ya sea que esté fundado en la ley, ya sea que esté fundado en el carisma, ya sea que esté fundado en la costumbre. ¿Se entiende esto, no? El tipo ideal se contrapone a la realidad y justamente me sirve como un parámetro para pensar la realidad. Lo que va a ocurrir es históricamente que vamos a encontrar mezcladas las características. Tranquilamente en una dominación burocrática el jefe del estado tiene unas determinadas características, determinadas cualidades, determinado carisma. O lo contrario, lo que él señala hacia el final del texto, una dominación predominantemente carismática puede rutinizarse, puede racionalizarse, derivar en una dominación de tipo burocrática, puede sostenerse en el tiempo, pensemos en el caso por ejemplo de Cuba, o sea un líder carismático que luego, pasado el momento de la revolución, se transforma en un estado burocrático, en una administración burocrática. O también puede tradicionalizarse, volverse tradicional, instalarse como costumbre y reiterarse y perpetuarse en el tiempo sin perder la calidad la costumbre. Hay ida y vuelta de estos conceptos con respecto a la realidad histórica. Difícilmente agarremos un caso y encontremos una manera de caracterizarlo. Queda solamente, porque sé que es tarde y como que están... bah, no es tarde pero, para no aburrirlos, me interesaría que trabajemos, al menos puntuemos, las características de la dominación burocrática, cómo es que se ejerce el poder, y cuando decimos que creemos en las ordenaciones y en la impersonalidad de un ordenamiento jurídico, o en la ley o en el Estado, bueno, ¿cuáles son los mecanismos, cuáles son los puntos claves acá que él explica, que permiten dar cuenta de este tipo de dominación, en qué se basa la dominación burocrática? Ya hablamos del Estado que monopoliza la violencia legítima en un territorio, que es la utilización de la fuerza, la coacción, ¿qué más, cómo lo hace? ¿Es simplemente la figura del Estado, de la ley? ¿O a la vez es la figura del político? Porque acá es interesante porque en realidad el político opera con una racionalidad más bien práctica, instrumental. Cuando hablamos de la

dominación burocrática estamos pensando en una racional de tipo formal, ¿qué características tiene? ¿cuáles son los componentes de este tipo de dominación? Hablamos también del cuadro administrativo, ¿quiénes son aquellos que componen el cuadro administrativo, que ya lo mencionamos también antes, en la primera unidad? Los funcionarios especializados. Cuando hablamos de dominación burocrática estamos hablando de dominación a través de un cuadro administrativo especializado, profesionalizado que justamente es funcionario, y ese ordenamiento que va a detentar y administrar las principales funciones de nuestra vida cotidiana, todos los espacios de nuestra vida están atravesados de alguna manera por este ordenamiento que funciona con arreglo a la ley, que se supone que obedece o ejecuta determinadas normas que son impersonales, que son abstractas, por eso se presenta o se presentó a principios de la modernidad como la manera más eficiente de administrar la sociedad de masas. Hoy podríamos encontrar un montón de aspectos críticos, podríamos decir que a esta organización le cuesta tanto definirla, explicarla, que una vez que la entendemos ya se está terminando (*se ríe*), medio que hoy no sabemos lo que es el Estado, acá bueno, es una explicación ideal, una tipología. ¿Qué pasa con estos funcionarios? ¿Quiénes son, qué hacen, cómo ejercen el poder? ¿Qué es esto de la superioridad del saber profesional? ¿Por qué se manifiesta, en definitiva, en un contexto social, se impone y domine, cómo logra hacerlo, a través de qué principios? Claramente volvemos a cuestiones de la primera unidad, la cuestión de la especialización, la cuestión del saber, del papel, del rol que tiene el saber, el saber profesional y la ciencia en este andamiaje burocrático, en una sociedad como ésta, en una sociedad moderna. ¿Cómo es que se ejerce esta dominación concretamente? Hay muchos ejemplos de esta especie de sentido sinsentido, anécdotas cotidianas, cuando uno va a hacer un trámite, cuando uno tiene que...

E: Es una especie de saber que legitima lo que uno no puede hacer y otro sí lo puede hacer; tiene una cierta superioridad...

P: Bien. ¿Y eso qué tiene? ¿Por qué es superior? ¿Cómo hace, cómo se las arregla el funcionario para decir “este formulario no, éste, ah, no lo tenés, ah bueno, hoy no, de 9 a 11 cerramos”? Hay acá una cuestión que es interesante, ¿la superioridad cómo se manifiesta? Además del saber, o ¿de dónde viene ese saber que tiene el funcionario?

E: De determinada función que cumple la persona.

P: Claro, es un saber específico de la función, que para el lego entraña todo un folklore todo un saber que el público no tiene, no posee: poseer un saber específico que tiene que ver con su función específica, que acá aparece la cuestión del saber del servicio y la cuestión del saber profesional: es una cuestión mágica de por qué es el papelito verde y no el azul, por qué es el formulario 125A y no el 320C, por qué es el martes sí y el jueves no; esas cuestiones que tienen que ver con la racionalidad de un sistema burocrático, con la racionalidad de la administración de una sociedad de masas. O sea, domina en la medida que un saber se manifiesta como superior porque es secreto y porque lo poseen unos pocos, ahí está la superioridad del saber y además el saber de determinadas cuestiones muy puntuales que a la gran

mayoría se nos escapan y que detrás de eso hay toda una legitimidad de una función, de un cargo, el sentido de una labor, de un trabajo, el saber de determinados papeles, de determinados expedientes y de cómo se hace una cosa “no, esto va por mesa de entrada; no, pero lo tiene que ir a pagar a otro piso; no, pero me lo entregás acá y acá se hace esto, se hace esto, viene el otro que tiene una birome de tal color y esto llega después al cuarto, quinto piso dentro de una semana” “no, pero yo te lo llevo ahora”, “no”. Esto tiene que ver con el saber de servicio, cuestiones que son enigmáticas y que necesariamente tienen que serlo así, que tienen que ver con una administración supuestamente racional, con el sentido de un tipo de dominación de organización burocrática, una organización funcionarial. Por eso él ironiza con esta figura de la jaula de hierro, que es esta cuestión de pensar en realidad esta organización funcionarial eclipsa a la mayoría de los ámbitos de nuestra vida, todos los niveles que afectan a nuestra de alguna manera, en algún momento tenemos que pasar por eso. Tiene que ver con la legalidad y, no siempre, de buenas a primeras tiene que ver con la legitimidad, pero muchas veces uno se lo pregunta, y tiene que ver con la racionalidad y también uno se lo pregunta si es racional o no. Esto pregunta Weber cuando piensa en esto como una jaula de hierro, como que cuánto ha ganado con la modernidad y cuánto ha perdido, a qué cuestiones tiene que renunciar; tengo que renunciar a las ganas que tengo de subir la escalera, llevarlo yo, pedirle por favor, te compro una docena de facturas, tomamos unos mates, me lo hacés (*golpea la mesa*) y me voy a mi casa. Tengo que porque es una sociedad de masas, porque se supone que la ley contempla lo universal, lo impersonal, a todos por ende, entonces tiene que ver con eso. ¿Por qué hago fila? Y sí, tengo que hacer fila, es automático, voy a la parada del colectivo y también hago fila, es así, por supuesto que sí, porque así como yo voy a tomar el colectivo otros muchos también deben hacerlo. Esto es interesante en la vida cotidiana, faltan estas cuestiones más institucionales, a veces no tanto porque también está en crisis, pero muchas veces cómo mecánicamente funcionamos de esa manera, estas cuestiones que vienen de la escolaridad, cómo tenemos interiorizado el contenido del mandato, la disciplina, ya funcionamos de este modo. Otras veces hasta nos resulta complicado, como que uno se maneja medio torpemente, si no tiene estos cauces ya regulados de espera, de formar fila, etc. etc., estos procedimientos justamente racional, burocráticos. Bueno, ¿alguna cuestión para agregar, alguna pregunta, alguna duda? ¿Hay cuestiones de los parciales, cuestiones de...?

E: ¿Cuándo lo entregan?

P: Eso les iba a preguntar, son quince días que tenemos de corrección pero hoy no traje el cronograma, entonces les iba a pedir si alguien tiene el cronograma acá, recuerda para todos y para mí también las fechas.

E: El 31.

P: El 31, perfecto. Los parciales los corregimos C y yo, así que después, en tal caso, nos vamos a ver, pero en el momento de la devolución...

E: ¿Nosotros no tenemos quince días para hacer el parcial, no?

P: No, ni quince días, ni quince hojas. No. (*risas*). Poder, dominación, pero, sin embargo, seguís viniendo, creés, creés que eso te lleva a algo.

CLASE PROFESORA ACM

Materia: Historia Argentina II

Carrea: Ciencias Políticas

Curso: 2º año

Fecha de observación: 15/06/11

REFERENCIAS

Profesora (P)

Observadora (R)

Estudiante (E)

La clase comienza con una pequeña Introducción de la profesora, que retoma los contenidos trabajados en la clase anterior. Se dirige directamente a los estudiantes con una pregunta sencilla que apunta al contenido disciplinar, y una estudiante le responde con una respuesta breve y simple, da información precisa con respecto al contenido en cuestión.

A continuación se observa una serie de cinco (5) preguntas cerradas usadas como recurso retórico con las que la profesora se propone aclarar la expresión de los conceptos y el origen de los mismos (*Cordobazo, Vigorazo, Rosariazo...*), para avanzar con una breve explicación acerca de la crisis económica de 1975 y el clima de hiperinflación que se vivía en nuestro país hasta marzo del '76.

El Desarrollo de la Clase arranca con una pregunta sencilla que apunta al contenido disciplinar, interrogante que genera rápida respuesta por parte de una estudiante, entrando así en un juego de interacción con varios de los estudiantes. Así la clase continúa con preguntas de este tipo, además de preguntas cerradas usadas como recurso retórico que son las que predominan, y preguntas sugeridas, a saber:

P: Vamos a refrescar eso de la crisis y a partir de esa gran crisis económica de 1975, continuar con ese clima de casi hiperinflación hasta marzo del '76. ¿Qué era el Rodrigazo?

E: Rodrigo fue el ministro de economía.

P: Muy bien, de ahí viene, y en esta época son todos aumentativos: Cordobazo, Vigorazo, Rosariazo, son de una enorme magnitud. ¿Y el Rodrigazo? Viene de mazazo también, de un mazazo ¿en qué sentido? ¿Qué hizo Celestino Rodrigo, recuerdan la puja sindical, a López Rega? Una devaluación del 100%, las tarifas subieron más 38% el aumento salarial, y por primera vez un paro de la CGT, ¿se acuerdan? Que los empresarios cedieron, dieron aumentos salariales del 200% con la expectativa de trasladarlo luego a

los precios en esa carrera inflacionaria, y en esta trampa que cae Isabel, cede y renuncia López Roga y Celestino Rodrigo. ¿Luego quién viene? Cafiero. Se acuerdan que la puja ahora en del poder, las organizaciones armadas, fuera del movimiento peronista, que han vuelto a la lucha ¿cuáles eran los objetivos en esta fase de la lucha armada? ¿Qué se proponían en 1975 las dos grandes organizaciones armadas?

E: Montoneros.

P: Montoneros, ERP.

E: Quería dar muerte a Perón.

P: Eso ya está, Perón ya está. El 1ro de julio de 1974 ha fallecido y la encontramos a la viuda un año después, ha renunciado Celestino Rodrigo y las organizaciones armadas han vuelto a la lucha, ¿con qué ideas?

E: De revolución.

P: De la toma del poder, de repetir el clima y el apoyo social del Cordobazo, también forzar la entrada de los militares para nuevamente polarizar la sociedad “ejército-pueblo”, y acá tenemos esta nueva puja. La otra puja, en torno a la presidente en esa época, la CGT y López Rega. ¿Y quiénes toman el relevo en el entorno? la CGT. Y la CGT pone como ministro a Antonio Cafiero, que va a tratar de reeditar sin éxito el pacto social. ¿Qué era el pacto social?

E: El congelamiento...

P: Muy bien, el congelamiento de qué.

E: Salarios.

P: Salarios, por un lado, ¿y también qué?, precios, tarifas. El pacto social, ¿cuándo lo ubicamos?

E: Con Cámpora y Perón.

P: Muy bien, con Cámpora y Perón. Era un congelamiento, sentarse a la mesa la CGT, los empresarios, un acuerdo, esta idea de la comunidad organizada de Perón, en mayo del '73 y por dos años, para combatir la inflación. ¿Esto cuándo se quiebra?

E: Diez meses después.

P: ¿Cuándo?

E: Diez meses después.

P: Muy bien. Él dijo diez meses después, en marzo del '74. Lo que quiere hacer Cafiero es mínimamente reeditar el pacto social, que fracasa. Isabel, agobiada

por toda esta situación caótica, ¿qué hace? Pide licencia por cinco semanas. Estamos repasando un poco lo de la clase pasada. Luder, que era presidente provisional, era presidente del Senado y asume, se hace cargo de la presidencia y firma ¿qué decreto famoso?

E: El de la Operación Independencia desarrollado en Tucumán y lo expandió a todo el país.

P: Muy bien, Magdalena. Expandirlo, hacerlo general a todo el país el Operativo Independencia, que ¿en qué consistía, los términos más o menos parecidos? Aniquilamiento de la subversión.

E: El Operativo Independencia.

P: Sí, y Luder en lugar de Isabel. El Operativo Independencia es de febrero del '75, ahora estamos en octubre del '75. Mientras Isabel no está, se está barajando, y esto creo no habíamos llegado, ustedes me dirán, qué hacer: que vuelva Isabel, que no vuelva Isabel, ¿esto lo habíamos comentado?

E: No.

P: Ante de la licencia de Isabel Perón, algunos ¿qué dicen? Que no vuelva a Isabel, un gobierno cívico-militar, la idea es nuevamente llamar a los militares. Fíjense, menos de tres años con la Lanusse habían salido humillados, ahora la idea de contar con el apoyo militar para hacer un gobierno cívico-militar. ¿Esto entre quiénes tenía predicamento? Entre los partidos políticos y también algunos sindicalistas que preferían esto antes de la muerte lenta que tenían con el gobierno de Isabel. Otra de las opciones, ¿cuál les parece que podía ser? Que años después se ha realizado.

E: Llamar a elecciones.

P: Muy bien, llamar a elecciones anticipadas. O directamente, que volviera Isabel Perón. Mientras tanto, ¿qué cambios se van produciendo en el ejército? Distintas líneas que aparecen. Luego de la década del '30 ¿cuál es una de las líneas dominantes en el ejército, en la política argentina desde el punto de vista político y otra línea...?

E: La salida institucional democrática.

P: Bueno, cuando toman el poder, buscar rápidamente una salida institucional. Esto vemos que se rompió ¿con qué golpe?

E: Con Onganía.

P: Con Onganía, muy bien. Los tiempos eran laxos e indefinidos, el tiempo político, primero el tiempo económico. ¿Y qué más? ¿Por qué los golpes?

E: *(no se entiende)*.

P: No, bueno eso, como unas medidas que se toman. Pero ¿por qué entran en el '30, en el '43, en el '62, son distintas causas, pero más o menos el denominador común de la irrupción del poder militar en el poder político?

E: El nacionalismo.

P: El nacionalismo en el '30, la idea de “son los guardianes de la patria”, el último resguardo de la nación”. También una idea muy extendida es que están inmunes al virus faccioso, como los centinelas de la patria. Económicamente, ¿qué ideas los van a caracterizar a lo largo del '30, '40?

E: Liberales.

P: Mmm, más o menos, ¿en qué liberales? ¿Por qué los ves liberales?

E: Por las medidas que tomaron.

P: ¿Cuándo?

E: Con Alsogaray.

P: Bueno, algunos, sí, en la época de Alsogaray. Pero la línea del '30, fabricaciones militar, toda la idea de la soberanía, la defensa, se acuerdan que vimos industria nacional.

E: El plan....

P: Pero una variación sería acoplar el plan de la industria nacional que sería el desarrollo de la minería, de la industria. Combinaban también la idea del capitalismo, ideas desarrollistas, la obra pública, a pesar de que no apostaron a Frondizi, pero que esas ideas de desarrollismo tienen esa línea. En esta época hay un cambio en el contexto mundial porque es el ocaso, el fin del Estado de Bienestar internacionalmente, y una nueva avanzada de las ideas de mercado, del liberalismo, de ir limitando el Estado de Bienestar, interventor, regulador, en el contexto internacional como consecuencia de la crisis del petróleo. ¿Qué vuelve? La libre competencia, la desregularización estatal, porque internacionalmente estas nuevas tendencias de la Escuela Económica de Chicago se estaban aplicando a rajatabla en el país trasandino, ¿a quién me refiero?

E: A Chile.

P: A Chile. Pinochet estaba aplicando recetas de liberalismo ortodoxo. Entonces, dentro de una fracción del ejército comienzan a tener éxito las ideas neoliberales: desregulación del mercado, desregulación también del mercado de trabajo, privatizar el Estado, que sea el Estado empresario.

E: Neoliberalismo.

P: Bien, sí, un paquete de medidas neoliberal.

E: *(no se entiende)*.

P: Todavía no, pero se van a aplicar a partir del 2 abril de 1976, con el paquete de medidas de Martínez de Hoz. Voy preparando el camino hacia las políticas de Martínez de Hoz. Entonces, estábamos diciendo, ¿quién es dentro del ejército que quiere incentivar este tipo de medidas? Jorge Rafael Videla. A Videla lo pone Isabel cuando vuelve como jefe del ejército y ¿qué perfil tenía Videla dentro del militarismo? Como alguien que está por encima de las facciones, un estricto profesionalismo, que no iba a favorecer ni a un grupo ni a otro, prescindente de la política, Isabel lo coloca ahí, también un hombre de familia cristiana. Jorge Rafael Videla, que asume a fines de 1976. En 1975 se da la gran batalla final, condenados hacia la derrota, ¿cuál es de las organizaciones armadas? Diciembre del '75, ¿la toma de qué? -¿Esto lo vieron con María Eugenia, no? ¿No, sí? Ella habla bastante de esto-. ¿Monte...?

E: Caseros.

P: No, Monte Caseros es en 1988, hay que esperar. No empecemos a adivinar. ¿Monte? Chingolo. El ERP el 1° de diciembre de 1975 pretende tomar el regimiento de Monte Chingolo, cerca de la ciudad de Buenos Aires, en Quilmes, aproximadamente. Qué dice el líder del ERP, Mario Santucho, se hizo igual lo que estaban esperando, ¿que decía Mario Santucho, líder del ERP? Estimó que de un fracaso militar provenía un triunfo político, lo que decía, no importaba la cantidad de bajas sino la lucha pueblo-antipueblo. "Un triunfo político, demostraría la capacidad de movilización y la voluntad de lucha de los guerrilleros, forzaría a las fuerzas armadas a emprender una represión abierta en zonas urbanas -fíjense, ¿qué estaban buscando con esta batalla? ¿Qué entrarán quién en acción? Que el ejército, los militares se hicieran cargo del gobierno- y emprender una represión abierta en zonas urbanas y polarizar la escena política -lo que decía pueblo-militares, revitalizar ¿qué clima? El clima de fines de los '60 hasta el '69, cincuenta y pico de muertos y muchos cuadros políticos, se supo que estaba entregada, se reivindicó como un éxito político. El mismo clima enfrentaría este temerario optimismo al producirse el golpe militar a través el órgano de prensa del ERP, "El Combatiente", lanzó una convocatoria que no tenía posibilidad alguna de triunfar, ¿a qué llama, a las armas? "Un río de sangre separará a los militares del pueblo argentino. El gobierno militar no tiene posibilidad de derrotar al movimiento de masas, de hecho, da comienzo un proceso de guerra civil abierta que significa un paso cualitativo en el desarrollo de nuestra lucha revolucionaria'. ERP, Santucho, El Combatiente, 30 de marzo de 1976" **(la profesora lee textualmente de una fuente)**. ¿Qué estaban buscando?

E: *(no se entiende)*

P: Él se refiere a los militares, ¿con qué objetivo?

E: Eso sería la teoría del fruto podrido, como que quiere llevar a máximo la forma, al extremo, para bien o para mal para que haya un cambio.

P: Eso es como vimos hoy, reivindicar la lucha armada, polarizar la sociedad, como que desde ese lugar también. ¿Qué más tenemos? Bien, ¿Qué partidos políticos desde fines del '75 dejaron de hacer política? Mientras tanto, ¿el ejército qué esperaba? Preparaba el golpe con distintas claves. ¿Sí?

E: Los partidos políticos más bien se inclinaban por esta salida del gobierno cívico-militar.

P: Cívico-militar en la ausencia de Isabel. Isabel vuelve en octubre, todas las situaciones vuelven a ella, va cambiando semana a semana. Entonces, durante la ausencia de Isabel el plan del gobierno cívico-militar. Cuando Isabel vuelve, no. Entonces, dejar hacer, ganar tiempo, prepararse para el golpe. ¿Cómo se van a acomodar los distintos actores sociales ante un golpe que era eminente y que se estaba preparando? A fines del '75 Rafael Videla ya le da un plazo al gobierno de normalización.

E: Tanto los partidos políticos como el ejército, por un lado, estaban esperando un golpe, y los Montoneros y el ERP también para enfrentarse, ¿quiénes estaban en contra del gobierno?

P: No había muchas voces de disidentes en ese entonces. La opinión pública quería volver a una normalidad que hacía mucho tiempo que se había perdido, domesticar a esta izquierda revolucionaria rebelde, que no se sometía. ¿Cómo?

E: Apostaba al golpe.

P: ¿La opinión pública? Sí, claro, a eso voy. Y ganar tiempo. ¿Qué era lo que iba acelerando el desgaste? El descalabro económico. En marzo de 1976 con respecto a marzo del '75 hay inflación acumulada del 566%, en un año, al borde de la hiperinflación, un descalabro total de precios y salarios, asesinatos todos los días. Lo que les estaba diciendo el ejército también para borrar la salida deshonrosa del '73, también quiso que ese clamor, esa llamada a los militares, fuera aún más audible, más potente.

E: Siguiendo con lo que decían un poco al principio, hicieron aparecer a los militares porque querían que llegue la situación al límite.

P: Un punto caótico posible para entrar en escena. Ya caótico era en diciembre del '75 y dieron ahí un plazo de dos meses. Más o menos se cumplió, 24 de marzo del '76. Mientras tanto que en ese golpe que se planificaba, ¿aprender de qué? De los errores anteriores: no convocar –en la medida de lo posible– a civiles, mantener la cadena de mando de oficiales del ejército. Es decir, ni civiles ni oficiales retirados: ministros gobernadores, interventores de la CGT, de los canales de televisión, radio, interventores de las obras sociales que serían militares en actividad, pertenecientes a las tres ramas. Los golpes anteriores, fundamentalmente el del '30, ¿quién fue? El ejército, Uriburu. ¿'43? Ejército. ¿Libertadora? Ejército y marina. ¿'62 fundamentalmente? Ejército. ¿'66? Ejército, muy acotada la participación naval; la aeronáutica, no. En esta ocasión los tres comandantes de las Fuerzas Armadas trataron de coordinar

esfuerzos y repartirse el poder. La mitad de las provincias fue para Ejército; Ejército tiene mayor peso. Las otras provincias, Armada y Aeronáutica en las gobernaciones. Por ejemplo, Tucumán, ¿quién se la quedó? ¿Qué les parece? ¿Quién era el gobernador de Tucumán?

E: Bussi.

P: Bussi, ejército. Las provincias del sur, aeronáutica, Ushuaia, navales, aeronáutica Santa Cruz. Esto era como estaba organizado para evitar la desobediencia civil y en retirados y trasladar la cadena de mando de las Fuerzas Armadas a la sociedad civil. Se repartieron en cuotas el poder. Pero ¿qué sucedió? La repartición que estaba a cargo de la armada ¿a quién obedecía? A sus superiores naturales, y desobedecía o no tenía en cuenta lo que decía un comodoro de aeronáutica o un general de ejército. Esto que se quiso evitar de la lucha facciosa, como si estuvieran inmunizados del virus faccioso, se va a dar con toda su crudeza durante el '76-'83, es decir, este sistema tampoco funciona, este sistema administrativo de responder a las cadenas de mando. ¿Por qué? ¿Qué comenzó? La competencia entre armada, ejército y aeronáutica en las distintas reparticiones. Si vos eras un teniente de corbeta ¿a quién respondías? A Massera. Y si vos eras un comodoro de aeronáutica, en última instancia a Agosti, y si eras un sargento, en última instancia, a Videla.

E: Entonces ¿estas ideas neoliberales que decíamos al principio estaban en unas fuerzas más que en otros?

P: En Videla y en Suárez Mason, sí, ahora lo vamos a ver, las distintas ideas. Jefe del primer cuerpo del ejército, Suárez Mason. ¿Qué estábamos...? Este sistema, está bien. Otro sistema para organizar, la unanimidad que en cuestiones importantes los miembros de la Junta Militar tenían que ser aprobadas por unanimidad. Consecuencias de esto qué será: el retraso de ciertas medidas, el bloqueo. Todos los ministerios salvo Economía y Educación, como les decía, estuvieron en manos de civiles. ¿En qué tenían acuerdo? En la derrota en la lucha que ya se había iniciado contra las organizaciones armadas. Vamos a ver que el único punto de coincidencia va a ser en la derrota, el objetivo principal será la derrota de las Fuerzas Armadas y el segundo objetivo de importancia para la estabilidad la economía, el control de la situación económica. Con María Eugenia vieron ayer los objetivos, ¿cómo se llamó este nuevo golpe?

E: Plan de...

P: Proceso...

E: de Reorganización Nacional.

P: Ay, no hay ninguna tiza, estaba pensando no va a haber ninguna tiza temprano y yo no tengo tiempo de ir al otro edificio a buscar una tiza. Andá Cristina a pedir una tiza.

Cristina: ¿A dónde?

P: Y, a algún vecino, como una tacita de azúcar, una tiza. Objetivo: Proceso de reorganización nacional. ¿Qué significa un proceso?

E: Algo que tiene un principio y un final.

P: Algo que se va desarrollando en el tiempo, no la revolución argentina, no la revolución libertadora, se acuerdan que liberal y que en ese contexto liberal de Pedro y Felicitas, de Ricardo O'Higgins y Felicitas... Proceso de reorganización nacional, también hay una apelación a este pasado liberal: la organización. ¿Cuáles eran los males bajo este diagnóstico? El que los resumía a todos: el fin subversivo, pero también el corporativismo, la presión sindical, la difusión de las ideas anticomunistas, perdón, de las ideas comunistas -ahora estuvimos explicando el panorama de lo que vamos a poner-Lo que propone justamente es un cambio ¿de qué perspectiva? El atraso, décadas de atraso del país, por qué, por estar cerrados al mundo, al menos la apertura comercial, cerrados al flujo de capitales, y también poner a la Argentina en la vanguardia regional de la lucha anticomunista. Entonces es una idea refundacional. ¿Esto lo vieron ayer? Bien. ¿Qué más vieron?

E: Vimos que, por ejemplo, Massera tenía una buena relación con Estados Unidos y Agosti no.

P: No, a ver. A ver qué entendieron. Primero habla Marina y después hablás vos, Pilar.

E: Videla tenía una buena relación con Estados Unidos y Massera con Europa.

P: Exactamente. Bueno, ahora vamos a ver las distintas posturas en relaciones internacionales, bueno, al pasar, ya lo vieron ayer.

E: También vimos que de los tres alguno que no recuerdo que no recuerdo si era Massera o Agosti...

P: No, Agosti es una figura más bien secundaria, ahora la lucha por el poder despiadada será entre Videla y Massera.

E: ¿Quién era el que quería formar un partido?

P: Massera.

E: Quería comprar a los gobernadores de las provincias.

P: Y Montoneros.

E: Si.

P: Y a través de Montoneros, en encuentros en París. Hubo una diplomática que descubrió esto, Massera lo supo y fue el asesinato de una diplomática

famos, de Elena Holmberg. A ver, digamos, la aplicación de la violencia ilegal no era solamente contra los enemigos claros.

E: Contra ellos mismos...

P: Claro. Estaba armando también su proyecto político.

E: ¿Ella es la que habla del encuentro entre Massera y Firmenich?

P: El encuentro entre Massera y Firmenich en París. Elena Holmberg, que era diplomática ante la embajada en París, descubrió esto y la secuestraron a fines del '78; apareció su cadáver flotando en el río Luján. Es decir, la violencia no solamente como ser ante las bases sindicales, universitarios, docentes, sino también dentro del mismo régimen.

E: *(no se entiende)*

P: ¿Quién?

E: Massera

P: Massera quería cooptar al peronismo, esa fuerza, y por eso antes de terminar con sus medidas económicas va a obstruir. Entonces, los objetivos, volviendo y retomando, cuáles son, refundacionales de la organización de la sociedad y de sus bases. Por eso es muy importante la cuestión educativa, de encuadrar nuevamente a la Argentina en su hemisferio: occidental y cristiano, en una posición de liderazgo continental de lucha anti-comunista y décadas de aislamiento, de economía cerrada, volver a reinsertarla en el mercado internacional, superar décadas de decadencia, atraso, aislamiento del mundo. Uno de los objetivos inmediatos es simultáneamente la represión legal e ilegal, la represión legal, cuál será, dejan cesantes ¿a quiénes? ¿Quiénes van a parar a la cárcel legalmente? Primero y principal, ¿a quién se llevan en helicóptero a las tres y diez de la madrugada del 24 de marzo de 1976? A Isabel; Isabel estuvo presa hasta el año '80 u '81, ahora no recuerdo exactamente. ¿Quiénes más, otros presos famosos de la época? Después vuelven. En el Chaco...

E: ¿Menem?

P: Muy bien, Menem. Y les voy a dar otro dato más, que nació otro Junior por allí, otro de los hijos de Menem nació de la relación con una *(no se entiende)* del Chaco, cuando estuvo preso en el Chaco. Es decir, gobernadores de provincia junto con la presidenta estuvieron presos. Al mismo tiempo está presente qué modelo, el modelo chileno. Pinochet inmediatamente... ¿cómo? En lo económico y también en la represión, en lo que hicieron los chilenos de no reprimir. ¿Qué hizo Pinochet públicamente? Fusilamientos sin juicio previo...

E: ¿Las desapariciones?

P: Las desapariciones sí, pero primero, una de las primeras medidas fue...

E: ¿Lo de las desapariciones masivas?

P: Claro, pero no públicamente. Esto ¿qué provocó en la conciencia nacional? Un rechazo. Entonces, dada esta experiencia los militares argentinos qué decidieron: ocultar. ¿Cuáles fueron las primeras estrategias a lo largo del año del '76? Simular enfrentamientos, ¿qué otras versiones?, que los mismos guerrilleros los habían asesinado.

E: O escapar.

P: O enfrentamientos o que querían salir de la organización armada y no los dejaban, entonces los mismos compañeros los asesinaban. Luego, ya en el año '77, fosas comunes, los vuelos de la muerte, ¿qué eran?, era arrojarlos al Río de la Plata o al mar. Todo esto va a tener repercusiones internacionales y va a hablar de la política internacional. Un tema muy importante en la política internacional será la cuestión de los derechos humanos. María Eugenia les habrá comentado que muchas de estas técnicas ¿dónde las aprendieron? En Estados Unidos, en West Point, en los años '60, y también la experiencia de la lucha de los franceses en Argelia. Entonces, ¿por qué los Estados Unidos que apoyaron en el '73, el gobierno de Nixon y Henry Kissinger, apoyaron el golpe de Pinochet, ¿por qué no iban a apoyar a los militares argentinos? Punto uno.

E: Carter.

P: Pero hay un cambio, viene Carter. Carter viene en 1977.

E: Los demócratas.

P: Claro. Entonces ¿cómo si esas técnicas las aprendieron, cómo no van a agradecer también esta avanzada anti-comunista? Pensaban que esto de la cuestión de los derechos humanos era un prurito liberal que ya se les iba a pasar, una excusa, que cuando vieran la eficacia del método esto daría rápidamente vuelta la página. ¿Qué más? ¿Por qué cambia el discurso, no solamente de los demócratas, sino también la experiencia del descrédito que significó Argelia para Francia, Vietnam para los Estados Unidos, entonces, la democracia en su enfrentamiento con el bloque soviético tenía que revestirse de causas morales: la democracia también implicaba la defensa de los derechos humanos y no era algo pasajero.

E: Hasta que se fue Carter.

P: Hasta que se fue Carter y hasta Afganistán, hasta la invasión soviética a Afganistán, 1980, y también el sandinismo en Nicaragua, que Estados Unidos a través de la CIA va a apoyar a los insurgentes, y vamos a ver también la proyección Argentina de sus métodos en América Central. Bien, en el '77 entonces cambia Estados Unidos y entra Kissinger. ¿Quién trata de mostrarse como moderado? Videla. Para buscar qué, el apoyo de Estados Unidos para planes de apertura política y de reinserción económica internacional, para buscar qué, créditos. Novaro, que saca libros todo el tiempo de esta época, uno

que salió este año con archivos desclasificados del Departamento de Estado de los Estados Unidos, tiene un libro sobre la política exterior de esta época y los documentos entre Videla y Kissinger antes de que asumiera Carter, que Kissinger le dice que se apure a normalizar la situación porque con el próximo gobierno la situación se iba a tornar mucho más difícil. La moderación en Videla qué implicaba: dejar salir a los presos políticos, una vez que se había obtenido la información, no atacar personas famosas, importantes. La alianza con Estados Unidos para obtener apoyo político, también militar, compra de armas, financiero, y planes de apertura política. Esta es una posición. La de Massera, jefe de la Armada, el almirante Massera, se une con los generales duros, un ejemplo quién es, Suárez Mason, y ambos erosionan el poder de quién, de Videla y su segundo, que es Viola. ¿Cuál es la idea de Massera y los generales duros? Es el nacionalismo, la protección argentina y su alianza con otros golpes militares latinoamericanos, o sea, un latinoamericanismo de alianza militar entre las dictaduras chilena, uruguaya, paraguaya, Brasil, con los servicios secretos de Perú, Bolivia para esta lucha anti-comunista. Este plan ya había empezado antes, en el '74, en Plan Cóndor, y ayuda mutua, el secuestro en países latinoamericanos, asesinato in situ o deportarlo o viceversa. Por ejemplo, ya en el '74 fue asesinado en Buenos Aires Carlos Prats que había sido el jefe del ejército de Allende, este tipo de ayuda entre los gobiernos militares latinoamericanos para frenar también a Estados Unidos en la región. Este posicionamiento regional de la Argentina, este liderazgo en la región, es la idea de siempre: de contrabalanceo a la presencia norteamericana en América del Sur. Esto también tenía otra derivación, que Novaro lo va a llamar el nacionalismo guerrero, de llevar los mismos métodos de la represión contra los enemigos del propio régimen, es decir, los asesinatos de la gente que secuestraba Videla, tanto del embajador de origen radical Hidalgo Solá, embajador en Venezuela, Hidalgo Solá que desapareció y nunca más se supo, que era de la facción de Videla, y también resolver por la fuerza los conflictos limítrofes que son causas nacionales: Chile y Malvinas. Esto, estas ideas ya tempranas, no son del '82, sino que ya son tempranas, de darle una causa nacional, un apoyo popular y de disciplinamiento de los actores sociales locales, de resolver por la fuerza tensiones internacionales. Estas son las tres posturas de política internacional, y por supuesto, ninguna injerencia de Estados Unidos ni de Derechos de organizaciones internacionales en la cuestión de los derechos humanos. Quien va a aflojar en este campo a partir del '77 y va a dar las negociaciones hasta 1979 es Videla, que va tener en el año '79 la visita de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Hay un disciplinamiento social como una sociedad efervescente, movilizada en 1969, '73, '74, cómo rápidamente se transforma en una sociedad dócil, pasiva, cuáles son las causas, qué explica lo sucedido: por un lado, la violencia, el deseo del retorno a la normalidad, y también la crisis económica, la crisis inflacionaria. Entonces, lo que ofrece este nuevo régimen es la paz, la paz y el orden social que va a contar con el apoyo, el silencio de los partidos políticos, que continúan con esta política de no hacer política, que ya viene de fines del '75, o de no hablar, porque todavía no es el momento; la CGT fue intervenida, y uno de los blancos principales de la represión cuál fue, el que se conoce menos, más son los docentes, los universitarios...

E: ¿Los sindicalistas?

P: Los sindicalistas de base.

E: Eso fue en el '69.

P: No, no, no. Estoy diciendo cómo todo esto se pudo establecer, los cambios en la sociedad, por qué las voces en consonancia y las escasas voces en disidencia es lo que estoy tratando de explicar, el apoyo social, político, gremial, empresarial, que tuvo el golpe militar, aunque hoy –treinta y pico de años después- todos lo nieguen. Los textos, los documentos, los estudios sobre la época revelan otra cosa. Los medios de comunicación además de estar intervenidas radios, canales de televisión y demás, como no había plazo muchos actores sociales decidieron acomodarse a la nueva situación, apoyar a los militares, recibir los frutos, los beneficios, de la paz procesista. El primero de ellos, cuál, un retorno en la superficie de una normal cotidianeidad mientras subterráneamente, no a la vista del gran público, continuaba la represión, se producía la represión, y simulaban dejar cadáveres por la vía de simular enfrentamientos entre guerrilleros y Fuerzas Armadas.

E: En Chile durante el golpe militar solamente pasaban en la tele y la radio para los niños programas animados, dibujitos...

P: Lo mismo, música clásica. No, no había. Para enterarse había que escuchar Radio Colonia. Había control de la información y cadena nacional, una placa que aparecía en la televisión “Comunicado Nacional Nro. Tal de la Junta–firmado Videla, Massera, Agosti”.

E: Cuando empezaron a aparecer los cadáveres...

P: No, no, los cadáveres podían desaparecer, o tu vecino desaparecía. Podían ir al departamento, yo me acuerdo el departamento de mi tío, la planta baja, que vivían unos chicos jóvenes que desaparecieron. Bueno, empezó a circular “algo habrán hecho”, “por algo será”, y esto que aparecía “fueron asesinados por los propios, que los dejaron”.

E: ¿Por eso es lo que decía el Obelisco “el silencio es salud”?

P: Eso es antes del '75. Hubo un anillo que rodeaba al obelisco “El silencio es salud”, contra la contaminación sonora. Después se le da otro sentido. Pero estuvo mucho tiempo “El silencio es salud”. No lo pusieron los militares.

E: ¿Lo tenía?

P: Yo no lo sé, no sé. A veces se puede proyectar de visiones del presente hacia el pasado. Hay que investigar bien, leer los documentos de la época, los términos que utilizan “guerra revolucionaria”, “guerrilla”, después en las relecturas y visitas al pasado para acomodar los hechos del pasado hacia los sentidos del presente se cambian un poco, se recortan. Tratemos de presentarlo como los especialistas en el tema lo presentan.

E: El tema de la música, de Charly García y todos esos temas relacionados con la dictadura en ese momento están...

P: La cuestión de la música tiene una apertura hacia el '81 en el teatro, el teatro abierto, como que afloja los controles en el teatro y en la música. Tuvimos que atravesar el '77, falta el Mundial, esperen, nos falta el Mundial '78 antes de llegar al rock nacional.

E: En las universidades...

P: ¿Qué cosa? ¿En las universidades qué?

E: En los bares de las universidad.

P: Sí, pero un poquito más tarde, no '76, '77, '78. La televisión, programas tipo cómico Porcel y Olmedo, programas, películas de ese tipo, de comedia, Palito Ortega, Sandro, era para despolitizar la sociedad, telenovelas.

E: ¿Y en libros?

P: Los libros también, control y censura de los libros. Por supuesto que todo lo que tuviera cosa marxista era borrado, también de los programas universitarios.

E: En educación, por ejemplo, ¿se leían algunos libros y se prohibían otros?

P: Claro, por supuesto. Sí, "El capital", "El Manifiesto Comunista", no, eso no se daba. Pero ¿qué daban? En Educación... (charla de los alumnos que se distraen). Ya sé que es muy interesante y el tema da para conversar, pero charlemos ordenadamente y también sigamos el programa para terminar el programa de toda esta unidad-. Qué comentan ustedes, acá hay una pregunta interesante: qué se leía, qué no se podía leer. ¿Quién lo preguntó? ¿Magdalena? Todo lo que fuera izquierda, por supuesto que no. En literatura, que son autores prohibidos: García Márquez, Cortázar. Películas, la censura que ya había comenzado en la época de Onganía, había películas que no se podían ver o si no que eran cortadas, determinadas secciones eran cortadas. Temas musicales también que no se podían pasar. Qué se leía, bueno, en Educación, quién llega, el que va a ser más tiempo el ministro de Videla es Rafael Llerena Amadeo.

E: ¿De qué?

P: De Educación.

E: *(no se entiende)*

P: Martínez de Hoz, Economía; de Educación, ¿quién?

E: Camilioni

P: No, en el Ministerio de Asuntos Exteriores fue más tarde, pero en la primera fase habría que fijarse. Nos fijamos después porque esos datos no me acuerdo. Nos fijamos. Después de la fase de Malvinas, sí: Costa Méndez, sí formó parte del cuerpo diplomático Nicanor Costa Méndez. Pero en la primera fase, sobre todo con la cuestión sensible de los derechos humanos y el apoyo al golpe, no. Bueno, Martínez de Hoz que va a ser el ministro de Videla los cinco años, del '76 al '81, y en Educación hay varios, Bruera antes, otro primero que no me acuerdo, y el que tiene más larga duración durante la época de Videla es Rafael Llerena Amadeo. Los libros de Llerena Amadeo de qué son, me lo cuentan ustedes.

E: *(no se entiende)*

P: No. Llerena Amadeo.

E: *(no se entiende)*

P ¿No leyeron? Ajá, ¿y no les suena? ¿Y de qué son, de qué son los libros? De Historia, de Historia del Derecho. Bueno, los libros y los programas, ¿estaban en qué perspectiva, que respondía a Videla? Occidental y cristiana. Los profesores, nacionalismo católico.

E: ¿Qué pasó con los programas?

P: Bueno, seguían estando las escuelas estatales pero hubo una reforma de programas. Los programas, formación moral y cívica: no se daban los partidos políticos ni la Constitución. Por ejemplo, uno de los temas era soberanía nacional, entonces era estudiar todo el conflicto de Chile y de Malvinas. Yo estaba en el colegio en esa época y había que hacer trabajos prácticos con el mapa calcado, clases especiales sobre todo el conflicto con Chile. Pasaba la noche calcando la Isla de los Pigmeos, el canal de Beagle, por acá, por ejemplo. En información moral y cívica se daba eso. Dos horas de catedralicia. Los libros de historia, también cambió, estaban prohibidos los libros de enseñanza cívica. Los colegios, otra medida que se tomaba con respecto a los actos, se hacían el mismo día los actos patrios. Había que ir al colegio el 9 de julio fuera sábado o miércoles. Nada del feriado largo, eso lo inventó Menem para el turismo.

E: Eran puentes.

P: ¿Cómo?

E: El feriado puente.

P: Puente, no, puente es como dicen en España, qué puente ni puente. Por supuesto, era ese día, había que ir con uniforme, por supuesto que los chicos en la escuela secundaria pública estatal prolijos, de pelo corto, las chicas delantal blanco, los chicos de blazer. Los programas de las escuelas públicas se adecuaban a lo que en ese momento era el Ministerio de Educación, no era solamente las escuelas privadas, las escuelas públicas todas respondían a

este reordenamiento en las coordenadas occidentales y cristianas. ¿Qué ley se aplicó? La ley de prescindibilidad, sos prescindible, en la enseñanza profesores secundarios, en el trabajo los que tenían militancia en el pasado, y también la delación. Delación, delatar, denunciar. Era algo que se hacía en clase. Por ejemplo, esto de grabarme (señala a quiénes estamos grabando la clase), imposible porque todo esto que estoy diciendo después se puede volver en mi contra, un profesor no dejaba que los grabaran porque era peligroso, en lo que decía y en lo que hacía. ¿Dónde habíamos quedado? Los frutos de la paz procesista. El apoyo de los medios de comunicación: radio, televisión, programas, los medios. El caso Timerman. Jacobo Timerman era un brillante periodista que había fundado ¿qué revistas en la década del '60?

E: "Confirmado"

P: "Confirmado", muy bien. ¿Y qué papel tuvieron esas revistas?

E: Apoyar a Onganía

P: Apoyar a Onganía contra Illia. Jacobo Timerman fundó un diario famoso, ¿cuál?

E: "Primera Plana"

P: ¿Y más famoso? "La Opinión". Este diario "La Opinión" apoyó al golpe y a Videla. Sí, mirá la cara, levantan la vista, están tomando apuntes y levantan la vista, sí, señorita.

E: ¿Timerman?

P: El hijo. El diario apoyó a Videla donde había disidencias, ahora después nos vamos a meter en la parte económica, en Martínez de Hoz, si se le permitían críticas al plan económico. Pero cuando Timerman comenzó a cuestionar la violencia de la represión la cosa cambió. Él y varios de sus periodistas fueron secuestrados, se intervino el diario. Fue secuestrado él y otros periodistas del diario y el diario fue intervenido, el diario se transformó en un órgano del régimen.

E: (*no se entiende*)

P: Sí, y ahora con los sectores empresariales vamos a ver con la política económica apoyan en el momento otras medidas críticas. Donde hay posibilidad de criticar y hacer bromas políticas era con Martínez de Hoz y sus elefantiásicas orejas. Busquen en Internet, tenía unas orejas que también lo representaban como el Dr. Spock. Impresionante. Ahí sí se permitía. Una revista también en disidencia, en estos años más duros, '76, '77, '78, que era la revista "Humor", las caricaturas. Otro diario en disidencia era el "Buenos Aires Herald", que era el diario de la comunidad británica, norteamericana, allí sí aparecían noticias sobre los secuestros, las desapariciones, los centros ilegales de detención. Los redactores y los directores del "Buenos Aires Herald" también tuvieron que salir del país. Robert Cox y otro famoso que escribe hoy

en “Noticias”, cómo se llama, le dieron un premio hace poco justamente porque había que hablar en ese momento no después, ¿quién es el que escribe la nota editorial de la revista “Noticias”? El que fue el director del Herald, bah, no me sale. ¿Quiénes comienzan a actuar y a formar también agrupaciones? En el '77 las Madres de Plaza de Mayo y antes una de sus líderes del núcleo fundador, ¿qué pasó? Azucena Villaflor, con las dos monjas francesas, Léonie Duquet y no me acuerdo del otro nombre, las dos monjas francesas que trabajaban con ella y ¿quién fue, quién se infiltró en la organización de Madres haciéndose pasar por un hijo?, muy conocido, está todo el tiempo en Tribunales, Asís. Porque en la organización de la represión –vamos un tema y un tema...-, en la organización de la represión ¿quiénes estaban operando del '73 en adelante? Las fuerzas paramilitares. Estas combinan las de la Triple A, pero ahora se organizaron cada una de las fuerzas organizó grupos de tareas en las que trabajaban algunos de las organizaciones paramilitares pero oficiales en actividad, y Asís era un joven oficial en actividad. En un planteamiento de situación de guerra interna, los oficiales de la Armada, del Ejército y la Aeronáutica que participaron en primera medida, sobre todo quiénes, Ejército y Marina, y en centro más importante de detenciones de la Armada ¿dónde funcionaba?

E: ESMA

P: En la ESMA, Escuela Superior de Mecánica de la Armada. Eran grupos de la Armada pero también había grupos del Ejército y de Aeronáutica pero si los dirigía la Armada, ¿a quién respondían?,

E: Massera.

P: A Massera, a la Armada. Otro crecimiento de este sistema administrativo que montaron, ¿qué consecuencia tuvo? Un crecimiento enorme pero también un desarrollo importante que se dio en la cuestión de la represión: la multitud de células que operaban en la represión que en teoría respondían a sus mandos pero también estaban los para-legales que comenzaron también a actuar autónomamente. Por ejemplo, los que respondían a Massera no hacían caso a las indicaciones de Videla ni de Agosti, entonces estos cobraban una vida y así operaban por su cuenta. Eran objetivos, ¿el objetivo final cuál era? La derrota de los guerrilleros, pero esto ¿a qué llevó? Al descontrol del proceso, de la lucha, y también a la rivalidad de las células entre sí.

E: ¿Rivalidad por qué?

P: ¿Por qué?

E: ¿En qué ámbitos?

P: Rivalidad en quién secuestraba primero, quién secuestraba más, (*no se entiende*) el otro y bloqueo mutuos, bloqueo también en el primer (*no se entiende*). Ahora lo vamos a ver con la cuestión de Beagle y con qué más, con la cuestión económica, cómo se bloquean entre ellos mismos. Las Madres, con el ataque a Azucena Villaflor, qué otra agrupación aparece, Abuelas de Plaza

de Mayo, el CELS –Centro de Estudios Legales y Sociales, que sigue existiendo hoy- qué hacían, pedían habeas corpus, eran un centro de abogados que pedían habeas corpus para los desaparecidos, el Servicio de Paz y Justicia de Adolfo Pérez Esquivel. Los exiliados que pudieron escapar, qué buscaban, el apoyo de la embajada de Estados Unidos, del Departamento de Estado de Estados Unidos, pidiendo sanciones económicas, es decir, que no le den créditos a la Argentina, militares, no le vendan armas, y era muy importante el rearme para las aventuras bélicas, sanciones en la ONU, la Argentina fue puesta como violadora sistemática de los derechos humanos, al mismo nivel que Cuba y la Unión Soviética, y las paradojas del destino, a quiénes les vendíamos productos agroexportados, a la Unión Soviética y a Cuba. Internamente combatíamos a los que se habían formado en Cuba y en la Unión Soviética, pero caímos en la misma bolsa como violadores sistemáticos -según los términos la época- de los derechos humanos y teníamos relaciones comerciales con Cuba y la Unión Soviética. Entonces, ¿cómo reaccionó el régimen a esto? Que todos ellos, todas estas organizaciones, estas democracias occidentales ¿formaban qué? La campaña anti-Argentina, con sedes muy activas en París, que manipulaba los medios de prensa, el diario “Le Monde”, “Le Figaro”, la revista “Paris Match”. Otro centro muy activo y de apoyo era del gobierno sueco y en 1980 la Academia Nobel qué le dio a la Argentina, o a un argentino, qué le dio, recién lo nombré, el caballo blanco de San Martín, ¿a Pérez Esquivel qué le dieron? El premio Nobel de la Paz, como una manera también de la presión internacional, los pedidos de visita de la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos, que la Junta se resistía a recibirla. Entonces, el gobierno militar, porque todos estos eran anti-argentinos que luchaban contra el país que eran el rostro de la campaña, estas organizaciones internacionales, Amnesty International, todas estas organizaciones eran la otra manera que tenía la subversión de luchar contra la Argentina. ¿Cómo reaccionó la Argentina? Con la contracampaña “los argentinos somos derechos y humanos”. Con los medios de comunicación y ¿en qué clima? En el clima del Mundial '78. ¿Qué se buscaba también, erradicado este virus subversivo? Nuevamente la unidad nacional. Entonces, uno de los frutos del Proceso la paz, la normalidad, la aparente normal, y el triunfo del Mundial, la fiesta del Mundial '78. Aparecía nuevamente la comunidad, la paz. Ayer me puse a buscar en YouTube los discursos de la época y Videla habla constantemente de paz, de la unión de todos los argentinos, que se ha logrado la unión, la paz.

E: Pero en el '78 no se celebraban dos años de la (*no se entiende*)

P: Digamos, en la superficie sí, en lo cotidiano, pero seguía operando en las sombras. A Elena Holmberg la matan en el '78, a Marcelo DuPont, un publicista, también lo tiran los grupos de tareas de un edificio que estaba en construcción en Barrio Parque. Los asesinatos dentro de los enemigos del régimen, aparecen secuestros, a Alfredo Bravo, un profesor que después fue diputado socialista, lo secuestró gente de Massera, cuando estaba tratando Videla en Estados Unidos de que Carter lo recibiera. Entonces para boicotearle el acercamiento a Estados Unidos le secuestra una figura importante de otro organismo que me olvidé de nombrar, la Asamblea Permanente de Derechos Humanos. ¿Quién estaba en su cuerpo directivo? Raúl Alfonsín, y una de las

figuras de esta Asamblea Permanente de Derechos Humanos, Graciela Fernández Meijide, dos nombres que nos suenan, ¿verdad? Aunque cuando Graciela estaba con Amnistía, yo estaba jugando con las barbies, y los chicos no sé con qué juguete. Graciela Fernández Meijide, FREPASO, Chacho Álvarez, ¿se acuerdan de la alianza? Graciela Fernández Meijide fue muy importante a partir del '97 en provincia de Buenos Aires en las elecciones derrotó como senadora a Chiche Duhalde, era una de las figuras centrales de la Alianza: De La Rúa, Chacho Álvarez, Fernández Meijide. A ver si llegamos el martes que viene, no sé, en fin, lo último... Bien, entonces, la Asamblea, Raúl Alfonsín, campaña argentina. Otro de los frutos que va a ofrecer el régimen va a ser en el campo económico. Todo esto, el Mundial del '79, el Mundial Juvenil ¿en dónde, chicos?

E: Japón.

P: Japón, muy bien. ¿Quién actúa allí? Les digo a los chicos porque ni ustedes ni yo ni me interesa el asunto, a lo mejor ahora a las mujeres les interesa más este asunto. ¿Quién actúa en el Mundial '79 Juvenil? Un niño de Villa Fiorito, Maradona. Es la consagración importante de Maradona. Miren las fotos de la época también todo el equipo argentino dándole la mano a Videla, también Maradona. En esta fiesta de todos, el Mundial, aquí para –ven, es la fiesta de todos, el Mundial, ya les digo, la política del deporte página 150- la campaña oficial del Campeonato Mundial: “El Mundial también es confraternidad -lo que les decía recién- el Mundial también es confraternidad y usted juega de argentino”, uno de los lemas de la campaña oficial. Pero lo que les quería leer era cómo con las victorias argentinas la gente se lanzó a la calle. ¿Desde cuándo no había manifestaciones callejeras? Que la gente saliera masivamente a la calle.

E: '76

P: Sí, o digamos '75, los paros de la CGT contra el Rodrigazo, las últimas concentraciones masivas. El Mundial fue una enorme concentración masiva. El actor Alfredo Alcón, miren lo que encontré en el Suplemento Cultura de “Clarín”: “Las actividades que se generarán alrededor –ven cómo los actores, artistas y escritores apoyaban estas políticas del gobierno- las actividades que se generarán alrededor demostrarán al mundo cómo hacemos, qué somos, gracias a Dios nuestro país todavía no es un país para nada un país alienado **(lee la fuente)**. Felix Luna ¿qué dijo?, “estas multitudes delirantes, limpias, unánimes, es lo más parecido que he visto en mi vida a un pueblo maduro, realizado, vibrando con un sentimiento común, sin que nadie se sienta derrotado, marginado, tal vez por primera vez en este país sin que la alegría de algunos signifique la tristeza de todos” **(lee la fuente)**. Ven la idea de que van logrando la unidad nacional. ¿Qué revistas para la contracampaña? Sale la revista “Gente” y la revista “Para tí”- El Mundial –dice René Salas, que era una periodista muy famosa de la revista “Gente”- fue el tiro de gracia de la contracampaña antiargentina, campaña que estaba agonizando porque cada vez tiene menos argumentos, hay menos atentados, hay menos violencia” **(lee la fuente)**. Cómo las revistas y los medios de comunicación se plegaron a esta fiesta, esta ola. Otro fruto, volví a este tema pero lo que quería mencionar antes

de ir al recreo, que falta un minuto, son las medidas económicas, el cambio, el giro fundacional que pretende darle a la economía argentina con el paquete de medidas que va a tomar Martínez de Hoz. ¿Quién era Martínez de Hoz, -que está acá en el libro-? Era un empresario y un abogado muy importante en el país, Martínez de Hoz. Lo voy a poner acá porque voy a escribir varias cosas. José Alfredo Martínez de Hoz, un importante abogado, empresario, de una de las familias importantes del país, vinculado al sector agropecuario con importantísimos contactos financieros en Estados Unidos y en la banca mundial, y todo esto tenía el apoyo de quién dentro de este, que lo dije, no sé si lo recuerdan.

E: Timerman.

P: Bueno, Timerman algunas cosas le criticaba pero quién dentro del poder.

E: De Videla.

P: De Videla, respondía a Videla. Dejamos acá un ratito, vamos a tomar un cafecito, paso la lista y seguimos.

RECREO

P: ...había opositores...Alguno en la ciencia, otros en la religión como el obispo de Nevares, Jaime Nevares, Miguel Husein...

E: ¿En la economía?

P: Sí, para terminar.

P: De Nevares, fueron sacerdotes que hablaron, estaban también en la corte, sobre disidencia. Cuando fue asesinado de manera encubierta Angelelli, el obispo de La Rioja, hubo un silencio. Por presión del Vaticano, la comisión episcopal pidió, hizo mención a los desaparecidos pero obtuvieron una dura respuesta. Más adelante, en el pontificado de Juan Pablo II. Juan Pablo II va a hacer alusión a la situación de los desaparecidos y también va a recibir a las Madres. Todo esto va a enojar mucho a la Junta y vamos a ver cómo se vincula con el conflicto de Chile. Vamos a empezar con la posibilidad del silencio, de partidos políticos, de los gremialistas y, cuando vamos a la economía, de los empresarios. Este giro vertiginoso, ¿qué se proponía? Cambiar de raíz el modelo económico instalado paulatinamente y con toda su fuerza desde los años '40, el modelo económico de un Estado interventor, protegido. ¿En qué consistía el modelo económico interventor, protegido? ¿Qué quiero decir con eso?

E: La apuesta al mercado.

P: Muy bien, la apuesta al mercado. ¿Qué más? Es el '30, '40, Estado interventor, ejemplos, ¿cómo intervenía el Estado en la economía?

E: Control de cambio.

P: Control de cambio, ¿qué más?

E: Subsidios.

P: Subsidios.

E: Exportaciones.

P: Créditos, ¿exportaciones de qué tipo?

E: Por ejemplo, para parar el flujo...

P: Muy bien, el mercado, el control del mercado, proteger el mercado con las tarifas aduaneras, proteger la industria nacional con créditos, subsidios, controles de cambio. También el Estado interventor desde la época peronista muy fuerte...

E: ¿La reforma agraria?

P: Reforma agraria, no.

E: ¿En cuanto a la relación obrero-empleador?

P: Muy bien, esa es otra de las cuestiones que se va a disciplinar, el corporativismo, la CGT unificada, rama única por actividad. Pero volviendo a la presencia del Estado en la economía, el Estado interventor...

E: (*no se entiende*)

P: Bueno, en la regulación de salarios, tarifas públicas. ¿Por qué hay tarifas públicas? ¿Por qué hay tarifas públicas de servicios públicos? ¿Por qué?

E: El tema del (*no se entiende*)

P: Bueno, pero eso es de la época anterior. Por qué hay tarifas públicas, pregunto.

E: Para ofrecer un servicio.

P: Bueno, ¿pero los servicios quiénes los brindan y quiénes se hacen cargo del gas, la luz, el teléfono?

E: El Estado.

P: El Estado, las empresas públicas, las grandes vacas sagradas: fuente de empleo y de control de las tarifas. Y controlando las tarifas, también ¿qué controlan? El poder adquisitivo del salario; si yo tengo un gas barato, una luz

barata, un agua barata, entonces se vuelca el salario a otras cosas, al consumo.

E: Eso ya venía de antes.

P: Ya venía de antes. Las vacas sagradas, ¿qué quiero decir con las vacas sagradas, metáfora de qué, dónde no se pueden tocar por la carne?

E: En la India.

P: En la India las vacas sagradas no se pueden tocar. No se pueden tocar las empresas del Estado: Gas del Estado, Entel, Segba, Servicios Eléctricos, y los poderosos sindicatos que estaban allí, YPF, otra gran empresa del Estado, que era estatal, Yacimientos Petrolíferos Fiscales. ¿Qué va a hacer Martínez de Hoz, qué paquete de medidas inmediato para resolver la crisis? Recordemos, marzo, 566% de inflación acumulada en un año, al borde de la sucesión de pagos.

E: Hiperinflación...

P: ¿No dice? Ahí al borde había llegado de la hiperinflación...

E: Hiperinflación...

P: Los economistas piensan... exactamente no les puedo responder, pero dicen que estaban al borde, al borde de no pagar la deuda externa, ni cortar el crédito, pero no sé si 600 es hiperinflación u 800, eso no te lo sé decir.

E: ¿Pero estamos hablando de hiperinflación?

P: Porque ¿cuál es el límite, la pregunta es cuál es el límite, si es 570 o si es 600 el porcentaje?, no lo sé.

E: ¿La de 2001?

P: No, en el 2001 hiperinflación no, en el '89, en el '88, '89, '90.

E: Era 500 o algo así, ¿1000?.

P: No sé, es para averiguar en un manual de economía.

E: Porque era a partir de tanto hasta tanto...

P: Claro, es decir, al ser fiebre 37° 5 es fiebre, 36° 9 no es fiebre. Cuál es el termómetro para...

E: Es como los genocidios, a partir de tal cantidad de gente es genocidio...

P: Claro. No, no lo sé. El texto de Cortez Conde "Historia política económica argentina", Gerchunoff, Novaro, hablan de casi hiperinflación. (se escucha

hablar a los alumnos) ¿Qué cosa poco feliz? ¿Nada? Entonces ¿qué se hizo?, una gran devaluación, típico, una medida que ante la crisis económica ¿qué se hace? Devaluar ¿para qué?

E: Para favorecer al campo...

P: Muy bien, se favorece el agro, la principal fuente de ingreso, y también para frenar la carrera salario-precio ¿qué se hace?

E: Congelar.

P: ¿Congelamiento de?

E: Precios.

P: Salarios y se liberaron los precios. Porque siempre se congelan, o antes se habían congelado simultáneamente. Ahora, si te congelan el salario pero los precios se liberan ¿qué pasa con el poder adquisitivo?

E1: Aumenta

E2: Baja

P: Vos cobrás lo mismo, pero la leche, la carne, el alquiler, entonces, se redujo el poder adquisitivo en un 40%, una medida audaz que nunca se había intentado. Se congelan los salarios pero no se congelan los precios. Los precios se disparan. Cae 40% el poder de compra. También otra cosa, otra vaca sagrada que se tocó, que disminuye el poder adquisitivo es lo que recién decíamos, las tarifas públicas: aumentó la luz, el gas, el teléfono, para qué, para reducir el déficit fiscal, eran todas empresas del Estado y hay un agujero así.

E: No entiendo para qué suben los precios.

P: ¿Qué cosa?

E: ¿Suben los precios para aumentar la recaudación?

P: Para controlar la inflación, ¿cómo lo van a controlar ahora si pueden comprar menos? Porque en la carrera salario-precio, nos licuan el salario y ¿qué hacés inmediatamente? Hacés compras: o te comprás dólares o te comprás un plasma o te vas en vacaciones de invierno o te comprás esas lindas botas que te gustaron, total o va a subir entonces comprás rápido, ¿qué es lo que aviva el consumo? La inflación. ¿Qué regla novedosa?

E: Enfriar la economía.

P: Enfriar la economía, no como congelamiento simultáneo de tarifas, salarios y precios. ¿Qué se congelaron? Precios, que te reduce el poder de compra, pero los precios son libres y las tarifas te suben. Entonces ¿qué variable ajustás?

E: El salario.

P: El salario y con eso el avivamiento de la economía, el recalentamiento de salir a comprar.

E: ¿Y los precios cuánto tardan en bajar?

P: Esperame, ahora lo voy a explicar, porque viene otra medida.

E: ¿Cuál?

P: Hay una disminución de la capacidad de compra ¿y qué vamos a tener? En la capacidad productiva y por las otras medidas que se van a tomar, menos productos. ¿De esta manera qué se busca? Controlar la inflación. El pacto social, si comparamos con el pacto social, fue el tema de las 8 de la mañana, del repaso de las 8 de la mañana, ¿qué era el pacto social?

E: ¿Devaluación?

P: Control, sentar en la mesa a la CG, empresarios, CGT, tarifas congeladas por dos años, precios nada va a aumentar; pero hay otras presiones de afuera: la crisis del petróleo, uno de los insumos, estalla el pacto social. Ahora lo que se busca hacer es comprimir una variable ¿cuál? La salarial, reducir el poder de compra.

E: *(no se entiende)*

P: Está la CGT reunida, la Ley de Prescindibilidad, pero los militares también ¿qué no querían? Desempleo. Porque el desempleo, ¿qué traería? Comunismo, movimientos sociales, exactamente, gente en las calles protestando. Entonces, ¿qué presenta inspirándose en la ortodoxia del modelo chileno? Una nueva ley de contrato de trabajo. ¿Esto en qué consistiría? Que cada trabajador pacte las condiciones salariales con su empleador, eso destruiría el poder ¿de qué? De las paritarias y de la CGT, Citadini, está bien, vos querés explicarle y comentarle, pero comentemos entre todos, ¿qué es lo que te interesa?

E: No, no, no.

P: Dale, pero ¿por qué no? No estaba en un silencio de misa pero

E: Me quedó la duda de si bajan los salarios, los salarios quedan congelados, queda un excedente de producción y por eso bajan los precios, porque hay menos demanda y más oferta, entonces el empresario produce menos, produce lo justo a lo que se demanda, no bajan los precios, sigue igual.

P: Los precios no van a bajar porque la inflación no se va a poder controlar. Lo que pasa es que ustedes ya quieren la respuesta, no quieren el continuar, quieren el inicio de la novela y directamente el fin. Hay que atravesar lo que

pasó. Como muy bien decís, la inflación va a ser un problema constante, no se va a poder dominar, no se va a poder controlar, pero ahora otros factores distractivos, efímeros, temporarios que van a diluir momentáneamente el problema de la inflación. ¿Viste que era importante que lo dijera? ¿Cómo?

E: Con la tablita de Martínez de Hoz.

P: ¡Qué ansiosos que son! Paren, voy de a poco a llegar a la tablita de Martínez de Hoz. Va a ser los costos sindicales, los costos laborales. De esta manera ¿qué se desarticularía? Las paritarias y el poder de la CGT, uno de los males y motivos de la inestabilidad, la puja distributiva. Este tema... ¿cómo?

E: Los empleados, digamos que individualmente no tienen la fuerza.

P: Exactamente, la misma capacidad de presión. Esto no le interesaba, se acuerdan que en el ejército el neoliberalismo no era tan dominante, sino ¿a quién? A Massera, con sus proyectos políticos de atraerse al peronismo. Entonces, en la política económica se van a ver claramente estos bloqueos mutuos.

E: ¿Massera?

P: Sí, esto lo explicamos en la otra hora. Massera entra en contacto con Montoneros y su ilusión es esta enorme fuerza, este enorme caudal, para más adelante capitalizarlo, no le interesa desarticular, tampoco el sindicalismo de ramas únicas, por actividad, un sindicato del plástico, un sindicato petrolero, es más fácil desde la perspectiva de algunos militares de seguir con este sistema corporativo unificado, no descentralizado, del modelo sindical. Entonces, contra esto Martínez de Hoz se va a estrellar, con estas reformas liberales en el campo laboral. ¿Dónde también va a haber drásticos recortes para el agujero fiscal? En salud, en los gastos sociales.

E: ¿En obras públicas?

P: No, ahí se va a gastar mucho, pero esperen. Se van a hacer el estadio mundialista de Mar del Plata, de Mendoza, River.

E: ¿Las autopistas?

P: Las autopistas, pero esperen, vamos a poner esto, las represas –o por lo menos empezárlas-, Yaciretá, o pedir créditos y gastárselos en otras cosas. Ahora vamos a ver.

E: Una pregunta, ¿Montoneros no era un grupo perseguido por lo que pensaban como para que después pase lo que pasó?

P: Massera va a tener contacto con la cúpula de París, con los que estaban exiliados, con Firmenich, uno de los principales jefes de Montoneros, que le pedía a cambio de parar con los Montoneros un millón cuatrocientos mil dólares, que le dio Montoneros a Massera para sus proyectos políticos.

E: ¿Montoneros a Massera?

P: Claro. Y todo lo que les decía la hora anterior lo descubrió esta mujer, Elena Holmberg, que fue asesinada. Y los que estaban en el Ministerio de Asuntos Exteriores, Hidalgo Solá, Dupont. Esto justamente, Massera está erosionando la Junta, está cortándose solo con los mismos enemigos, pactando con, supuestamente el enemigo. Que, tanto los Montoneros como Massera ¿qué quieren conducir? El peronismo. Ante la ausencia del líder, fíjense que el peronismo es un movimiento de liderazgo vacante. ¿Quién quiere ser su líder? El almirante Massera ¿Quiénes quisieron conducir al pueblo y son los representantes del pueblo en su ausencia, en el exilio y luego pos mortem? Los Montoneros. No se entrevista con el ERP, se entrevista con Montoneros.

E: ¿No estaba debilitado Montoneros?

P: Estaba debilitado pero Montoneros va a intentar una contraofensiva en el '79. Creen que están dadas las condiciones, entonces desde Francia, desde el exilio, Montoneros insta a las bases a retomar la lucha armada y van a ser masacrados, va a ser un fracaso la contraofensiva montonera de 1979.

E: ¿Y le dieron esa cantidad de plata a Massera?

P: Sí.

E: ¿Y de dónde la sacaron?

P: Y, de los secuestros. De los secuestros que hacían los Montoneros a los empresarios. Un secuestro muy famoso es Bunge y Borg, empresarios de la Fiat, distintos empresarios que eran secuestrados para financiar Montoneros o ERP o FAP.

E: También robaban bancos.

P: También. Toda esta parte la vieron con María Eugenia. Bueno, el clásico recorte en salud, educación, jubilados. El disciplinamiento también, fíjense, se ensañó con las bases sindicales. Hubo ocupación de militares en las fábricas. ¿Cuáles eran las fábricas más combativas? 1968, Ongaro.

E: Las de autos.

P: Muy bien, las automotrices. En las fábricas automotrices fueron suspendidas las comisiones internas, ocupadas las fábricas.

E: Todas las fábricas...

P: Sí, pero más las automotrices. Desaparecieron la comisión interna de Ford, de Chrysler. También se prohibieron las huelgas, fue intervenida la CGT.

E: ¿Y qué quedaba del sindicalismo?

P: Qué quedaba del sindicalismo, se va a formar una comisión de los 25, en el '79, que van a ser reclamos, van a intentar hacer una marcha en el '79 y van a ser dispersados. Va a haber no una política estilo Vandor, se acuerdan golpear y luego negociar, plan de lucha, se acuerdan Vandor, 11.000 fábricas paradas en dos meses, la táctica de Vandor era golpear y negociar. Ahora no, era dialogar. Dentro de la corriente dialoguista está el líder del plástico Jorge Triaca, del sindicato de plástico, no queda otra ante este disciplinamiento que dialogar. ¿Qué salvan? Algo muy importante, la CGT, el modelo sindical. ¿Operando con quiénes? Con los militares nacionalistas, con Massera, en contra del ala más neoliberal, Videla, Suárez Mason. Esto es un fuego cruzado. Entonces, Videla lo hemos puesto, Viola enfrentado a Massera y Suárez Mason. Mason era muy importante, es el primer cuerpo del ejército. En ideas políticas, acá formaban un bloque con los duros, los generales duros, contra Videla y Viola; pero económicamente estaban cruzados, Videla y Viola eran de la corriente más corporativista, nacionalista, y los liberales Videla, Suárez Mason. (*no se entiende*). Tenían pocos puntos de congruencia.

E: ¿Los ministros eran más...?

P: De los militares más duros, de la represión, del plan Cóndor, militaristas. Entonces, también como no quieren desempleo, ¿qué quería Martínez de Hoz? Privatizar las empresas públicas: luz, gas, teléfono. El Ministro de Trabajo que era Liendo, el general Liendo, se opone. ¿Por qué? ¿Si privatizás qué pasa?

E: (*no se entiende*)

P: Las tarifas se liberaron pero...

E: El privado quiere generar ganancia.

P: Quieren generar ganancia. Y todo, el primo que está en la ventanilla y toma mate y come galletitas Express y te pone un sellito y "vuelva mañana", ¿qué desaparece? En teoría se reduce la planta de empleados, la plantilla de empleados.

E: Pero al principio estábamos diciendo que todos esos servicios quedaban en poder del Estado...

P: Sí, pero lo que estamos viendo es cómo dentro del gobierno no están de acuerdo. Lo que quieren mantener vestigios del viejo modelo, los nacionalistas, se oponen a estas medidas de recorte liberal del presupuesto. ¿Dónde pueden recortar? En salud, en educación y jubilados. Pero cuando avanzan en querer privatizar YPF, no, porque significaría echar a la calle un montón de gente, y eso ¿qué traería políticamente? Gente en la calle protestando. Entonces no se pudo avanzar con las privatizaciones. Es un plan liberal a medias, que va a ir acumulando inconsistencias. No se aceptó la reducción del gasto público menos que menos en el plano militar, se gastaron quince mil millones de dólares, sí, dije bien la cifra, quince mil millones de dólares en reequipamiento militar, ¿destinado a qué? A las posibles aventuras militares.

E: ¿Qué se compraron con eso?

P: Como estaban bloqueados con Estados Unidos, le compraban a Israel, a Francia, a Italia, los aviones. Los Super Étendard, Exocet, que se usaron en Malvinas, Francia. Los aviones de instrucción, los Aermacchi, del '80, eran vuelos de instrucción que también se usaban en Malvinas. La instrucción naval ¿qué compró? Super Étendard y Aermacchi, los misiles Exocet, de Malvinas, franceses.

E: *(no se entiende)*

P: No importa, pero en 1980 le vendieron armas a los militares argentinos, porque el bloqueo norteamericano no. Entonces se compraron armas a Israel, a Francia, a Italia.

E: ¿Por qué a los Estados Unidos no?

P: Pero no, no llegaron a eso, habría que averiguar más. Son temas de investigación, chicos, no está todo, todo escrito, no se sabe todo, todo. Están los archivos y son todos libros nuevos, por ejemplo, el que les decía de Novaro, 2011, de las relaciones Videla-Kissinger. Éste es del 2003, que salió en abril de 2003, se presentó en la Universidad Di Tella.

E: *(no se entiende)*

P: El Ministerio de Defensa. Éste salió en noviembre, diciembre, del año pasado, yo lo compré en enero, y ya tiene incorporado nuevas investigaciones de Novaro que no están acá. Esto es una síntesis de todo, al '55 en este texto le dedica dos capítulos, gran parte es lo que está acá, pero también tiene temas nuevos de las investigaciones de Novaro sobre este período. Palermo se ha especializado en el tema Malvinas, "La sal en la herida" es un texto del 2007. También un texto del 2009 de Novaro solo de los últimos años '83-2001, que no está acá, esto es solamente la dictadura militar. Lo que quiero decir con estos ejemplos es que hay nuevos campos, nuevos datos que se averiguan, y Novaro sintetiza muy bien porque da un montón de datos e informaciones diferentes, un planteo distinto de estos temas al que hace Romero, al que hace Floria y García Belsunce, es como, no, no es como... es lo más actualizado. Bien, entonces ¿qué les estaba comentando? Ah, lo de las compras, entonces qué se compró, dónde hubo gastos: gastos en la obra pública desde la perspectiva nacionalista-desarrollista, autopistas, represas, salto grande, hubo que trasladar el pueblo de Federación, se construyó Nuevo Federación, ¿hay algún entrerriano por acá? ¿No, en este curso no? La arquitectura militar de la época ¿cómo es? Ladrillo, cemento, hormigón armado, pintado con un verde los bordes de cemento, un verde militar. Va a haber escuelas que se hicieron en esa época.

E: ¿Quedan algunos de esos?

P: Sí, por eso les estoy diciendo. Escuelas públicas municipales las que vean que son ladrillo, hormigón, ésas son típica arquitectura de esa época. Hormigón y ladrillo, los puentes internacionales, vieron la parte de la Aduana, eso es típica arquitectura de la dictadura. ¿Qué otro edificio típico?

E: *(no se escucha)*

P: No, no, no, esos ladrillos son mucho más antiguos, los de Puerto Madero, los docks.

E: El hormigón armado, se ve que lo armaron y después lo dejaron así, donde tienen que rellenarlo.

P: Está todo perforado.

E: *(no se entiende)*

P: Estaba muy de moda el hormigón, por ejemplo, la Biblioteca Nacional de Florindo Testa que es la moda arquitectónica del período, que me acuerde algún otro edificio, pero si han cruzado los puentes, ha ido a Uruguay. Bueno, ¿qué se hicieron? Salto Grande, el contrato también para empezar Yaciretá, los estadios mundialistas... ¡ah, ya es la hora, qué desastre, no hablé de la tablita! Pero también la ambigüedad de Martínez de Hoz que dio subsidios ¿a qué empresas nacionales? Cemento, para las construcciones, aluminio, petroquímicas, papel, el famoso caso Papel Prensa, tan mencionado el año pasado. ¿Qué más se resistía a las privatizaciones? Pensemos y ya con esto... y la clase que viene sí o sí, Martínez de Hoz y seguimos después políticas de Alfonsín, austral, a ver si llegamos hasta la convertibilidad de Menem. ¿A quiénes les parece que tampoco le convenía las privatizaciones de las empresas nacionales?

E: ¿CGT?

P: A la CGT dijimos ya que se salvó. Pero Martínez de Hoz tampoco va a tener el apoyo ¿de qué amigo? De sus amigos empresarios. ¿Por qué? Porque los empresarios locales, ¿qué recibían de las empresas del Estado? Insumos baratos, gas barato, luz barata. Al mismo tiempo, esas empresas privadas, particulares, cuando contrataban con el Estado, ¿cómo eran esos contratos, subvaluados o sobrevaluados?

E: Subvaluados.

P: Los que contratan con el Estado para hacer, por ejemplo, una escuela ¿qué presupuesto pasan? ¿Justo, exacto, ahorrando o inflado? Inflado ¿y quién se queda con la diferencia? Mitad y mitad. Entonces, a los empresarios locales acostumbrados también a décadas de la protección del Estado no les convenía estas medidas, ni la privatización de las empresas públicas. ¿Por qué? La empresa pública tenía tarifas sociales entonces también se beneficiaban sus fábricas con la energía barata y, al mismo tiempo, contratos con sobreprecio. Otra medida muy importante de Martínez de Hoz es la apertura comercial. El fin

de las barreras aduaneras para estimular la competencia de la industria nacional, hacerla competir a la industria nacional con la industria extranjera. Entonces se liberaron los aranceles de importación y ¿qué más? Las tasas de interés y el sistema financiero. ¿Qué quiere decir eso? que el Estado no va a controlar más las tasas de interés sino que los bancos fijaban esas tasas de interés, y se estableció una devaluación programada, conocida del peso, de la devaluación del peso frente al dólar. Eso fue la tablita. Entonces, en una devaluación programada día a día de cuánto iba a costar el peso, o mejor dicho el dólar en pesos, ¿qué provocó eso? un dólar muy barato –ya lo presento y retomo el miércoles que viene por acá-, un dólar muy barato, comprar dólares era muy barato, entonces se compraban dólares, tasas de interés altas que ponían los bancos para captar clientes, qué hago, compro dólares baratos, pongo a tasa de interés en plazo fijo en pocas semanas, con esa plata que gané en plazo fijo, vuelvo a comprar dólares, ¿cómo se llama eso?

E: Círculo vicioso.

P: Círculo vicioso, pero en la jerga de la época “la bicicleta financiera”.

E: ¿Pero eso no es especulación?

P: Exactamente. La economía estaba producida con estos créditos y la apertura a la importación. La idea de Martínez de Hoz era que con esta facilidad de créditos, o sea, el dólar barato, se modernizaran las empresas. Muchas empresas ¿qué hicieron? Se dedicaron a la especulación financiera. En vez de modernizar las fábricas pusieron con los amigos bancos y financieras.

E: Eso es como una venta de dinero.

P: Eso, venta de dinero. La economía se transformó de economía productiva en economía especulativa, y fuga de capitales, porque sabían que esto tarde o temprano iba a terminar.

E: Igual los trabajadores...

P: A la especulación o pequeños ahorristas, comprarán dólares. Entre los beneficios, los frutos del proceso que va a erosionar entre el pacto social con el régimen, era para los sectores altos, medios y no tan medios, poder comprar artículos importados baratos: televisores, la televisión color llega con el Mundial '78, viajar al exterior, ir de vacaciones a Brasil, traer un montón de toallas baratas, un televisor, arriba, en el portaequipaje, cruzando por los puentes, y destinos más exóticos a Miami, que los argentinos descubren Miami en esta época, y se hizo famoso el “deme dos”, “qué barato, qué barato, me llevo dos” dos televisores, dos equipos de música, dos máquinas de fotos, el deme dos. Destino favorito: Brasil, Buzios.

E: ¿Cuánto duró más o menos?

P: Desde '78 hasta el '80, dos años. Esto también se conoce en la jerga de la época "la plata dulce", viajes al exterior, consumo, pero el desmantelamiento, mucho, ante la importación muchas fábricas ¿qué prefirieron? Quebrar ¿y capitalizarse en qué? En dólares. Los que invirtieron, los que creyeron en la modernización de Martínez de Hoz, bueno, vamos a competir, pidieron créditos en dólares a tasas internacionales bajas, ¿qué tuvieron?

E: ¿Cuánto duró esto?

P: Dos años, desde fines del '78, '79, hasta principios del '80, y lo lograron mantener hasta el '81 Martínez de Hoz... Bueno, seguimos la clase que viene entonces. Ustedes tienen con ME el martes, termina el cuatrimestre la verdad y no sé cómo viene la ronda. Siguen con I este tema.

CLASE PROFESORA MES

Materia: Historia Argentina II

Carrea: Ciencias Políticas

Curso: 2º año

Fecha de observación: 20/09/11

REFERENCIAS

Profesora (P)

Observadora (R)

Estudiante (E)

En la Introducción de esta clase encontramos varias preguntas sencillas, de organización de la clase, que requieren respuestas breves, únicas, información precisa. Estas preguntas promueven respuestas simples por parte de los estudiantes, a saber:

P: ¿No solamente a...?

E: A los pequeños, digamos, a los medianos, pequeños y grandes productores.

P: A ver, a ver. ¿Escuchamos?

E: Y como, eh, por lo menos... pude avanzar.

P: Bien. O sea que el peronismo abrigó a los pequeños, lo dijiste vos, y a los grandes productores. Eso te...te

E: O sea, sí... [no se escucha lo que dice la alumna porque justo irrumpe un ruido de una computadora...], o en el 50 y en el 52 hubo una mala cosecha, entonces...

P: Bien. Esto... Ustedes saben que el tema económico lo van a ver con...

E: Las cooperativas...y los...

P: Bien. Lo van a ver con el profesor, eh, Collarini, el año que...No. Ustedes están en segundo. Me parece que la materia está en tercero o cuarto. Todo lo que es política económica. Sin embargo, como el gran tema, que parece que el peronismo está contra el campo, por eso les mando a leer este...este artículo. Vieron que hay una vuelta al campo. O sea que hay, como en todo, y eso es lo que yo necesito que ustedes tengan en cuenta. En el peronismo hay periodos. ¿Eh? Entonces, y eso hay que tenerlo muy en cuenta al momento de analizar el peronismo. Bien. Acá no se ve nada, vamos a apagar acá. Ahí se ve, ¿no? ¿Ahí ven? Ahí se ve mejor, ¿no? Bueno, primera cuestión, eh...Primera cuestión que vamos a hacer. Eh... Che, ¿por qué... qué pasa con...con los alumnos? ¿Van a venir el resto? ¿O están...

E: No, creo que se fueron a...

P: ¿A dónde? ¿A dónde se fueron?

E: Al programa patagónico.

P: ¿A dónde se fueron?

E: Al programa patagónico. Hay 4 zonas...

P: ¿A dónde? ¿Al sur?

E: Al programa patagónico.

P: ¿Al sur se fueron? ¿A dónde se fueron? ¿Alguien sabe?

E: No...

P: [en voz baja] El imaginario peronista, a ver...dejenme ver... [silencio corto] Bien. Vamos a... Buen día. Eh...primera presentación, lo voy a dejar acá. [está exponiendo con un power point]. A ver... Muy bien. [silencio]. Vamos a ver. Entonces....pongo ya el tema del imaginario peronista. Vamos a...a tener en cuenta. Ustedes tuvieron con la profesora, que habrá avanzado, que es a los...lo de Eva.

E: No. No llegamos.

P: ¿No llegaron a lo de Eva, todavía?

E: No. A las relaciones exteriores...

P: ¿Las...?

E: Las relaciones exteriores.

P: Las relaciones exteriores. ¿Cómo fueron las relaciones exteriores?

E: No. Hablamos de...

P: Las rela... Ella dice que la hablaron de las relaciones exteriores. Y le pregunto ¿Cómo fueron las relaciones exteriores frente al peronismo? ¿Cómo?

Están pensando. Sí, a ver, ¿quién me puede decir algo? ¿Cómo fueron las relaciones exteriores frente al peronismo, o del peronismo con el exterior?

E: Ah, lo de la tercera...la tercera posici...

P: La tercera posición. Bien. ¿Con quién se llevaba bastante mal Perón al principio?

E: Con Estados Unidos.

P: Bien. ¿Por qué?

E: Por el embajador Braden...

P: Por el embajador...Quita al embajador Braden...

E: Bueno...

P: ¿Cómo se llamaba la oposición? ¿Cómo se presentó?

E: La gran...

P: Unión Democrática. ¿Y cómo miraba Braden a Perón? ¿Como qué?

E: [a coro] Como un fascista.

P: Como un fascista. ¿Y después también como un...?

E: Nazi...

P: Nazi-fascista. ¿No es cierto? ¿Por qué?

E: Porque estuvo en el golpe militar.

P: ¿Por qué?

E: Estuvieron en el golpe militar.

P: Tuvieron el golpe militar, ¿y además?

E: Era militar...

P: ¿Era...?

E: Militar.

P: Y era militar. ¿Ese es el problema que era militar? Porque Getulio Vargas también es militar. En Brasil. A ver...

E: Porque no declaró la guerra...

P: ¿Porque no le declararon la guerra a quién?

E: Al eje.

P: ¡Al eje! Ese es el... Bien. Además de que era militar, no le declaró la guerra al eje. Getulio Vargas, también militar, le declara la guerra al eje. Y, es más, [frase que no se entiende (5.44)] a pelear con los norteamericanos en Italia. ¿Sí? ¿Se entiende esto? Bueno, entonces, vieron... ¿y por qué?

E: Eh...le decía que estaban alineados a Estados Unidos.

P: ¿Y por qué eso?

E: Porque quería mantenerse...

P: ¿Y por qué les parece que?

E: Porque tenía relaciones con todos...

P: Bien.

E: Hablamos también de las relaciones con España.

P: Las relaciones... ¿Cómo fueron las relaciones con España?

E1: Eh...que le vendió.

E2: Claro, que se vendió, digamos...que ya.. en los años que estuvo, por ejemplo, en el 43.

E3: Todo comienza porque todo el mundo le da espalda a España...

P: ¿Por qué se le daba la espalda a España?

E: [no se escucha la respuesta de la alumna (6.35 a 6.37)]

P: ¿Por qué estaban contra Franco?

E: Por el regimen totalitario...

P: Bien. Eh... Algo semejante a lo que pasaba acá, ¿no es cierto? Franco también había sido militar nacionalista, y es visto como una especie de nazi-fascista. Y Perón lo... lo ayuda. A pesar del tema de la carne, hay una ayuda

muy importante, eh.. Y que...Perón sobre todo, no tanto con el tema de la carne, si no el trigo. Saben por qué? Por eso...que acá en un concepto Evita limpia, para algunos la vida olítica, a partir de un viaje a España que hace en 1947, ¿sí? Ahora vamos a... Entonces, que yo voy a hablar también de ella. Necesito una especie de cronología. Que tengan en cuenta ustedes... ¿Por qué? Porque a partir de ahí yo voy a hablar de un imaginario peronista que se va construyendo. Nosotros lo habíamos dejado a Perón en el 46, ¿se acuerdan ustedes? ¿Cómo son esas elecciones del 46? ¿Cómo son esas elecciones? ¿Quién contra quién?

E: ¿El Partido Laborista contra la Unión Democrática?

P: Bien. El Partido Laborista y la Unión Democrática. ¿Fórmulas?

E: Perón...

P: A ver caballeros...Porque acá parece que fueran solamente las mujeres. A ver...Fórmulas...

E: [no se entiende la respuesta del alumno]

P: No...la fórmula del 46, ¿cuál es?

E: Perón-Quijano...

P: Perón-Quijano...¿Quién es Quijano?

E: -Un, eh... - Un radical...

P: ¿Un radical cómo?

E: Un antipersonalista...

P: Pero tiene un nombre espacial esta agrupación que lidera...

E: La junta renovadora.

P: Junta renovadora. ¿Qué había pasado con el radicalismo?

E: - Se divide...

P: ¿Por qué?

E: Había muerto su líder.

P: ¿Quién?

E: Alvear...

P: Alvear había muerto y el partido estaba buscando a un nuevo líder. Y este

grupo, Junta Renovadora, encuentra a este hombre.. ¿Por qué Perón, que, sube con el Partido Laborista, no pone a un sindicalista, que sería lo más lógico en...como vice, en el poder?

E: Primero para tener más votos de la pata radical, y por otro lado porque no quería dar el poder...

P: Bien. Eh...

E: ... Si no se iba a ver, quizás, opacado...

P: ¿Sí? ¿Te parece? ¿Qué líder...qué líderes dentro del sindicalismo conocen?

E: ¿Gay?

P: Gay...Gay...¿Qué era Gay?

E: Que lo echa...

P: No, todavía no lo echó. En el 46, no, después lo echa.

E: El líder de la CGT.

P: El líder de la CGT. Bien. ¿Algún otro conocen?

E: Mercante.

P: ¿Mercante? ¿Mercante qué es? No. Mercante es un colega de él. Es un militar. Lo que pasa es que Mercante tiene el padre que es ferroviario y que le permite...¿Cuál había sido la acción de Perón dentro de...eh...la secretaría de trabajo, o sea, dentro del ambiente del trabajo? ¿Qué les había dado a los trabajadores?

E: [no se entienden las respuestas]

P: Además de esas medidas. Pero yo hablo de 2 leyes fundamentales...

E: El estatuto del peón...

P: Estatuto del peón y...

E: Ley de asociaciones profesionales.

P: Ley de asociaciones profesionales. De ésta manera había llegado al campo y a la ciudad. ¿Se había hecho exitoso?

E: Sí.

P: ¿Cómo...cómo se mide el éxito de Perón? ¿En dónde se mide el éxito de Perón?

E: ¿En votos?

P: ¿Eh?

E: En votos.

P: En votos. ¿Antes de en votos?

E: ...los afiliados...

P: ¡El 17 de Octubre chicos! Eh, les digo que el 17 de octubre muchos de ustedes, no sé si sabían qué era...

E: Yo...

P: ¿Vos lo sabías por el colegio? ¿Qué es...si viene un extranjero y te pregunta... "qué es el 17 de octubre"?, ¿qué dicen?

E: Una movilización.

P: Entendiste qué es. Es una movilización que hace, ¿qué que...? Que Perón que estaba preso sea llamado y a partir de ahí se logra el final del cuento. Esas elecciones del 46 además, su característica, son sumamente limpias. ¿Por qué? ¿Por qué digo esto? Y hago hincapié...

E: Porque había mucho fraude.

P: Porque había habido mucho fraude. ¿Por ejemplo?

E: Yrigoyen.

P: Yrigoyen. ¿Yrigoyen fraude?

E: Sí.

P: ¿Yrigoyen fraude?

E1: No

E2: Sí

E3: No.

P: No. Yrigoyen no. ¡Pobre Yrigoyen! Al contrario. Yrigoyen no tiene fraude. Lo que pasa es que en el 30 hay, se acordarán, un fraude en las elecciones de San Juan y Mendoza. Pero durante la presidencia de Yrigoyen. Pero cuando sube Yrigoyen no hay fraude. Sí había habido con Justo y con...¿Con qué otro presidente había habido fraude? Con Justo y con...

E: Ortiz.

P: Ortíz.

E: Ortiz trata de cambiarlo...

P: ¿Cómo?

E: Ortíz trata de cambiarlo...

P: Ortíz trata de cambiar y ¿cómo le va?

E: Mal.

P: ¿Por qué?

E: Porque termina muerto..

P: Porque...bueno..porque piensa además que... [frase que no se entiende]
Bien. Por lo tanto. No es menor este dato que son elecciones limpias.
Bien...Para 1947, hay 2 cosas. El voto femenino, ahora lo vamos a ver, ¿sí? Y
el viaje de Evita a Europa, en Europa. Cuando sube en el 46, también acá hay
un tema muy importante. Perón tiene mayoría en el Congreso. Cámara de
diputados y cámara de senadores. ¿Conocen alguno? Algún otro que había
tenido...Algún otro presidente, eh, la mayoría en las 2 camaras...

E: No. No, porque Yrigoyen tenía mayoría en una sola cámara.

P: Bien. Yrigoyen no había tenido. Bien...y...¿y algún otro? Algunos proyectos
que hemos visto, que hemos...

E: Sí, el de... El del trabajo...

P: El código del trabajo. O sea, que también el orden conservador había tenido
mayoría en diputados y senadores. Salvo Yrigoyen, o sea...orden conservador:
mayoría de conservadores, diríamos. Yrigoyen no. Justo tampoco,
concretamente. Y Perón tiene mayoría en diputados y senadores. ¿Qué otro
poder debe dominar y quiere hacer un Gobierno, como les dije yo, "a lo militar"?

E: Los sindicatos.

P: ¿Qué?

E: Los sindicatos.

P: ¿Los sindicatos son, sí? [frase que no se entiende 13.29 a 13.30]. Bien. O
sea que sindicatos.. ¿Por qué los quería dominar?... ¿Qué dijimos? ¿Cómo lo
exteriorizó?

E: Con el estatuto.

P: ¿Cómo?

E: A través del estatuto someterlos en el... Había un único... O sea, había un solo sindicato por cada gremio.

P: Sí. ¿Y qué pasaba, qué pasa que...?

E: - Que se afiliaban todos en uno...

P: ¿Quién nombra a ese sindicato por gremio?

E: -El gobierno...

P: El Gobierno. ¿Y quién estaba en el Gobierno? Perón. Acuerdense. A través de la ley de asociaciones profesionales, le da personería jurídica a un solo sindicato por gremio. Por lo tanto los sindicatos van a estar dominados. ¿Qué otro poder? Las Fuerzas Armadas. ¿Por qué? Ya vamos a ver cómo lo hace. ¿Por qué te parece las Fuerzas Armadas?

E: Porque quería tener el poder militar.

P: ¿No lo tiene el poder militar?

E: No. Había una... [frase que no se entiende]

P: ¿Y? Eso había sido antes, bien. ¿Y, en el 46? ¿Las Fuerzas Armadas lo apoyan o no? Él es el presidente, ¿sí?, de la Nación. Por lo tanto, él es el XXX de las Fuerzas Armadas. Hasta ese momento, ya vamos a ver, no...no tiene problemas. O sea, en el 46 no tiene problemas. El primer problema con las Fuerzas Armadas va a ser un levantamiento en el 51, de un tal Menéndez. El problema va a ser cuando quiera peronizar, vamos a ver con el tema de la doctrina, ¿eh? Vamos a verlo más adelante. Pero vayan...porque las Fuerzas Armadas... Bien. Otro poder...

E: La Iglesia.

P: La Iglesia. ¿Qué pasa con la Iglesia, a ver?

E: [no se escucha la respuesta de la alumna]

P: ¿Después cuando...? ¿Después cuándo? Año. ¿Después cuándo?

E: En los colegios..

P: Bien. ¿Cuándo es eso? En la línea de tiempo, ¿cuándo es eso?

E: Segundo gobierno.

P: Bien. El segundo gobierno. ¿Saben en qué año? 54. Eh... Y esto es importante. Ustedes tienen en su cabecita ya el problema con la Iglesia. No. La Iglesia lo apoya y mucho. ¿Por qué?

E: Por la ley de educación... La educación...

P: Por la ley de educación religiosa. Que era un decreto en la época del 43. Y para el 46 lo hace ley. Por lo tanto la Iglesia lo apoya. ¿Qué otro poder que es fundamental si uno quiere...?

E: La justicia.

P: Bien. La justicia. ¿Qué hace? ¿Nadie sabe que hace con el poder judicial? ¿No?

E: No.

P: Bien. ¿Qué hace? Le hace juicio a la Corte Suprema.

E: ¿Perón?

P: Perón. Bah, el Congreso. Cuando sube a partir del 46, ¿eh? ¿Cuál es, por qué? ¿Qué...? Porque Perón, les dije, hablamos de 3 componentes, no sé si se acuerdan, la última vez. En su componente genial y en su manera de gobernar, que nosotros dijimos que lo vamos a entender si es militar. El militar necesita obediencia. Por eso hay una gran discusión. ¿Pero fue democrático? ¿Qué me dicen?

E: Sí.

P: Sí me dicen. ¿Por qué?

E: Porque llegó por elecciones.

P: Bien. En ese sentido Perón es democrático. Siempre llegó por elecciones. Y no tuvo nunca problemas. Es más, van a ver que se le van acrecentando el porcentaje, ¿de qué? De gente que lo apoya. ¿Cómo puede ser esto? En el 73 es donde más lo votaron. ¿Cómo se entiende, cómo se entiende?

E: Una clase obrera que nunca tuvo derechos y que nunca fue vista por un montón de gente.

P: Bien. ¿Pero en el 73 solamente la clase obrera?

E: La situación había cambiado...

P: Ya vamos a ver que son también los jóvenes universitarios llamados "Montoneros", entre otros, los que lo apoyan. Así que...va adquiriendo cada vez qué...Más adeptos el peronismo. Ya lo vamos a estudiar. Ya lo vamos a estudiar. Pero, el tema, por eso es democrático en ese sentido. Pero no es democrático, ¿por qué? Porque yo les dije que no vamos a entender ni comprender las acciones de Perón si no entendemos que es un militar. ¿Qué quiere un militar? Obediencia. Teniendo una Corte que le podía ser adversa. ¿Iba a conseguir obediencia? No. ¿Saben cuál es el problema que se le

planteó? Hacer un juicio político a alguien de la Corte, estuvo a punto. ¿Quién estuvo a punto de ser enjuiciado?

E: ¿Acá?

P: Sí.

E: Eh...Zaffaroni.

P: Zaffaroni. ¿Por qué?

E: Por...

P: Sí...¿Qué hizo?

E: Eh...porque tenía departamentos en alquiler que se usaban como prostíbulos.

P: Bien, ¿Y?

E: Y nada...

P: Y nada, ¿qué?

E: Está prohibida la...

P: Está prohibida la prostitución, ¿no es cierto? En realidad no se puede...eh...No se puede alquilar para ese tipo de fines. ¿Y qué pasó? No pasó nada. Eh...No hubo juicio político. Bien. Pero el que es...los miembros de la Corte tenés que tener un cargo...un cargo verdaderamente pesado, eh, o de peso para ser enjuiciado. Pero...¿qué podía decirles a los miembros de la Corte? Buscó, buscó y lo encontró. ¿Saben de qué los acusó? Este Gobierno de la Corte...o sea, estos personajes de la Corte habían avalado el golpe de 1930 con esa Acordada. ¿Se acuerdan que yo les dije, que hubo una Acordada de la Corte Suprema de Justicia, que daba, eh, que le daba legalidad al golpe? Bueno. Con ese... Alguien me puede decir o preguntarse...¿pero cómo? Si él también subió con golpe en el 43. Bueno, pero ahora es un presidente democrático, ¿eh? Cambia la Corte, por supuesto. Bien, ¿y qué hace? Tiene una Corte adicta, ¿sí? Tiene una Corte adicta. O sea, tiene el...el apoyo de la Iglesia, es el presidente de la Nación y por lo tanto es el Jefe Supremo de las Fuerzas Armadas, tiene el poder de los sindicatos, tiene dominado el poder legislativo y el...y el judicial. Por eso muchos hablan de que es un gobierno que tiene características totalitarias. ¿Qué hacía Perón todas las mañanas? Se reunía con el presidente del Senado y el presidente ¿de quién? de Diputados. ¿Y ahí qué? Acordaban como iban a manejar las distintas dirigencias, ¿sí? De esa...de esa manera. Ahora, tanto es así que hubo un cambio, después, de la Constitución. Pero habría que preguntarse: ¿Por qué Perón sigue con las formas democráticas? Podría haber cambiado. Podría haber establecido un gobierno corporativo, ¿o no? Podría haber hecho lo que qui.. No lo hizo. Mantuvo esa apariencia, ¿de qué? De democracia. El voto femenino es un punto, que creo que se lo debe... Primero, ya lo vamos a ver, ¿quién se lo

atribuye? Eva. El voto femenino: ¿es obra de Perón y de Evita?

E: No.

P: ¿Sí o no? A ver... ¿quién me dijo que no?

E: Para mí sirve para poder incorporar a más gente.

P: Bien. Pero...era...¿era una lucha que habían emprendido hace mucho tiempo Perón y Evita?

E: - No.

P: ¿Quién la había emprendido?

E: Alicia Moreau de Justo.

P: Alicia Moreau de Justo ¿qué era quién? Una socialista. ¿Desde cuándo más o menos?

E: - Veinte...

P: Bien. ¿Por qué el socialismo quiere el voto femenino?

E: - Por más votos.

P: ¿Por más votos? El socialismo...

E: [no se escucha la respuesta del alumno]

P: ¿Por qué? Bien. ¿Cuál es la bandera de lucha, a ver?

E: Igualdad.

P: Bien. ¿La igualdad de qué?

E: De la lucha por el género.

P: Del género. No, no, no. Igualdad entre hombre y mujer. Bueno, bien. Hoy diríamos igualdad de género. ¿Se acuerdan cuando yo les leí en la primera clase, creo, lo que era el Manifiesto? "Igualdad entre hombres y mujeres". Perón...¿le interesa la igualdad de hombres y mujeres?

E: No.

P: ¿Qué le interesa?

E: Los votos.

P: Y...aumenta el caudal. O sea, que el voto femenino no puede ser visto

como...como una cuestión ¿de qué? de conquista de los derechos de las mujeres. Por supuesto que después fue interpretado así. Y Evita es leída como una feminista. Una...e incluso una revolucionaria, ya lo vamos a analizar, ¿eh? Pero acá ¿es un tema de qué?...de número. Tiene más gente. Bien. Para el año 48, ¿qué hace? Se funda la Fundación de ayuda social Eva Perón. Fundación Eva Perón, ¿por qué? Ojo. Una cuestión. Acá se funda la Fundación de ayuda social Eva Perón, que después, en el 50 adquiere el nombre de Fundación Eva Perón, a secas. Por lo tanto hay libros que hablan de que en el 50, otros hablan del 48. ¿Se entiende? En un princi... En el 48 se funda la Fundación de ayuda social Eva Perón. Ese es el nombre completo. Para el 50 solamente va a tener de nombre Fundación Eva Perón. Un brazo fundamental en lo que es la política peronista. ¿Por qué? Porque esta fundación hizo de todo. Ya lo van a ver con la profesora. De todo...¿qué? Planes de viviendas...

E: El tema de los deportes también...

P: ¿El tema de...

E: De los...los...torneos deportivos.

P: Torneos deportivos. Además de eso... ¿qué más? ¿Alguien más sabe? Asilos de ancianas. Eh, la ciudad estudiantil. La ciudad de los niños. Y empezó qué para algunos... empezó a competir con la llamada Sociedad de Beneficencia...

E: - ¿No la termina cerrando?

P: Que después la termina. Dos teorías también. Eh...Ahora se ha visto ésta cuestión...la Sociedad de Beneficencia estaba ya en verdadera crisis. Pero de todas maneras, eh... ¿qué inicia la Fundación Eva Perón? Fue el brazo social del gobierno peronista. Bien. 49. ¿Qué hay? ¿Alguien sabe? Constitución justicialista. Ojo que acá hay un tema, eh. En realidad el partido es el Partido Justicialista. ¿Por qué? ¿Por qué justicialista?

E: -La justicia social.

P: La justicia social. El primer elemento que busca lograr este gobierno es la justicia social. Por lo tanto, el nombre correcto es "justicialismo". Lo que pasa es que después identifico justicialismo con peronismo. ¿Por qué? Porque Perón era el que llevaba adelante la justicia social. Entonces terminó como partido peronista. Pero la verdadera denominación sería Partido Justicialista. En esta Constitución hablan de derechos del trabajador. 1950. Año fundamental para el peronismo. ¿Por qué? Primera cuestión. ¿Saben cómo se llamó 1950? Año del libertador General San Martín.

E: -¿En el 49 es la Constitución?

P: En el 49 fue la Constitución. Y en el 50, ahora vamos a ver. Primero, declarado año del libertador General San Martín. ¿Por qué?

E: De la muerte...

P: Bien... a cien años de su muerte. Tanto es así que toda edición y todo diario tenía que tener esa...ese logo. Año del libertador General San Martín. Si no, era prohibido. ¿Y por qué San Martín es identificado con Perón? ¿Qué les parece? ¿Qué de común le encuentran? ¿Eh? ¿Año...qué me decías? No escuché. Sí, sí, dígame. ¿Qué me decías?

E: Estaba diciendo del libertador porque Perón puede ser que liberó a las masas obreros, mientras que, bueno, fue San Martín el que liberó a América.

P: Ahora, miren éste, ¿lo ven? Este...este poster. ¿Qué dice acá?

E: -Independencia económica.

P: Independencia económica. ¿Quién la da?

E: -Perón.

P: ¿Y acá abajo? ¿Quién la da?

E: San Martín.

P: San Martín. San Martín había dado la independencia política. Había sido el que realmente insiste, se acuerdan ustedes, ¿para qué? Para que el congreso de Tucumán declare la independencia. ¿Por qué? Después puede hacer su famoso viaje a Los Andes. Entonces, incluso miren este poster. En la misma altura y en el mismo tipo de letra Perón y San Martín. Para los años 70 va a haber un poster que estén San Martín, Rosas y Perón. ¿Por qué? ¿Qué les parece, qué tienen de común San Martín, Rosas y Perón?

E: -Son [palabra que no se entiende]

P: Rosas con...fue [palabra que no se entiende] Rosas? ¿Ustedes cómo lo vieron? ¿Sí?

E: - [murmullo] Español...

P: Claro. Nacionalismo, chicos. Lo que tienen en común

E: - ¿En ese mismo año se asocian los 3?

P: No, dije, posteriormente. En la década de 70. San Martín, Rosas y Perón. No. En realidad, San Martín con Rosas tienen en común, ¿qué? Saben que San Martín le dejó el sable. Y Perón con Rosas no es muy devoto. No vamos a ver a Perón hablando de Juan Manuel de Rosas. ¿Por qué? Porque en realidad, Perón es heredero de toda una tradición liberal. ¿Cómo llama a los ferrocarriles que nacionaliza? El que no anda...alguien sabe el que no anda...

E: - Roca.

P: Roca. No le puso Rosas. Le puso Roca. ¿Qué más?

E: -Sarmiento.

P: Sarmiento, Mitre, San Martín. O sea que él es heredero de una tradición...Y no se mete con la cuestión de lo que es el revisionismo histórico o no. Por más de que algunos quieren hacerlo creer. No. No es, no es así. Bien, ésta cuestión.

Además..qué tenemos. En el 50...¿Sabén qué se crea? Para...empieza el adoctrinamiento, que ya vamos a verlo la clase que viene. Adoctrinamiento, ¿qué es adoctrinamiento?

E: - Que a través de la educación la gente vaya a aprender lo que ellos quieren.

P: Bien. ¿Hoy hay adoctrinamiento?

E: Sí.

P: ¿Sí?

E: Al menos por los medios, seguro. En los colegios no tengo ni idea.

P: ¿En los colegios...?

E: Y al menos acá en la facultad con usted...

P: Conmigo hay adoctrinamiento, claro...yo (no se comprende la palabra 29.57,) que adoctrinarlos, ¿no es cierto? Bien. Hay...esperá que la clase que viene te adoctrino más todavía porque voy te voy a traer un libro de estilo peronista. Eh...En general, ¿por qué ahora podemos hablar de adoctrinamiento? ¿Qué es el adoctrinamiento?

E: Cuando no hay pensamiento crítico.

P: Cuando no hay pensamiento crítico. Se presenta una serie de verdades, ¿no es cierto? Bien. 17 de octubre de 1950, se proclaman las 20 verdades peronistas. ¿Sí? Y además...¿qué se crea...qué se crea? Se crea la escuela superior peronista. ¿Sabían eso ustedes? Escuela superior peronista, ¿para qué? Para formar adoctrinadores. Ustedes puede...¿conocen alguna otra escuela superior? ¿Quién tenía escuelas superiores?

E: Los militares.

P: ¡Los militares! ¿Qué dije yo? Perón considera política como un militar. Por lo tanto, así como el militar iba a una escuela superior de guerra, para aprender ¿cómo?...Eh...cómo hacer la guerra, y cómo manejar a su tropa. A la escuela superior peronista ¿quiénes van a ir? Aquellos que puedan manejar, ¿qué? A los otros peronistas. Conducción...¿quién va a dar clases a la escuela superior peronista? Perón, conducción política...va a hablar de cómo se comanda, cómo se maneja. Y Eva, ¿qué va a dar? Historia del peronismo. Va a dar Historia del peronismo. Imaginensé...

E: Ya tenían historia, digo.

P: Ya tenían historia, viste. Cristina siempre está diciendo. Por supuesto. Porque ya hay...porque hay un hito fundacional. ¿No viste que va a haber una película de Néstor?

E: Sí.

P: Hay historia. Y apare...El otro día fui al correo, ¿qué veo? Gran poster. "Si usted tiene una foto, o sabe...tiene alguna anécdota, algo de Kirchner, por favor, gratis, eh, traigala al correo y mándela a esta dirección". Empieza a haber casos de historia, es más...hoy quiero ir a ver "Juan y Eva". Bueno...No sé si consigo llevar alimentos.

E: -Pero es la historia de amor entre ellos 2. Que transcurre en el 45, 46.

P: Bueno. Todos tendríamos que ir a ver Juan y Eva. Bueno, La Nación, un diario como digo yo "gorila", cuatro puntos le dio, no debe ser tan mala. De todas maneras, claro, mi hijo me decía: "Cuatro sobre 10, ma". Cuatro sobre cinco. Es buen puntaje. De todas maneras... ¿qué dijo Cristina? "Es la historia...es la misma historia entre Néstor y yo".

E:[risas]

P: Bueno, de todas maneras...¿qué? Esta...esta cuestión de la historia siempre es buena, ¿por qué? Porque la historia logra una identidad, chicos. Por eso ustedes también tienen Historia Argentina. Se supone que estudian políticas y relaciones internacionales. Si no buscamos ¿qué somos? No sé...espero que lo encuentren después de la clase, ¿no? Vos no, vos no sé. Pero...Eh...El tema es que somos argentinos. No tiene sentido que, eh, vivir en un país como se vive. Acuérdense, el tema de la nacionalidad y la identidad es algo fundamental. Fíjense, incluso, en lo personal. Madres y Abuelas, ¿qué quieren? ¿Que los nietos estén, bien, o que conozcan a sus padres y que conozcan la identidad? El tema de la identidad es algo muy importante en el ser humano. Y por lo tanto...el tema...La historia da cierta identidad.Bien. Entonces, en la escuela superior peronista...adoctrinamiento. Y acá empieza, que es lo que vamos a ver la clase que viene, el adoctrinamiento, con mente de San Martín, en qué...En lo que es la educación, concretamente. Porque hay sube un EDICTO que se llama mente de San Martín. Así que, en ese sentido, ya...ya lo vamos a estudiar. En el 50 es clave, eh...La escuela superior peronista, adoctrinamiento en la educación. Bien. 51. Yo les hablé del golpe de Menéndez. O sea que la oposición está presente. Y también... ¿qué hay? Una fecha histórica dentro del peronismo. Que se llama "el 22...el Cabildo abierto del 22 de agosto".

E ¿En qué año fue? Perdón.

P: 51. Ya estamos en el 51. Cabildo abierto del 22 de agosto. Cabildo abierto. A ver...22 de agosto...¿A qué les suena a ustedes esto?

E: 22 de mayo.

P: 22 de mayo. ¿Y qué pedían en el 22 de mayo?

E: El primer gobierno.

P: El...un gobierno. ¿Y acá? Estamos en el 51. Para el 52...A ver... ¿qué va a haber en el 52? Elecciones. Bien. Ya habían pasado 6 años. Y... ¿qué se pide?

E: La reelección.

P: La...La reelección, además había surgido en el 49. Pero otra cosa más... ¿qué? Que Evita sea la vicepresidenta. La CGT le pide...le pide al pueblo y a todos que fueran... Ya lo vamos a ver también en video, porque es un video que no...no lo podemos perder. Y genera la... Eh... ¿Qué hace? En definitiva...Bien, es el tema de la vicepresidencia de Evita. ¿Por qué no fue?

E: Porque estaba enferma.

P: Bien. Esa es una razón. Dos...

E: Pero aparte...

P: Hay muchas teorías, eh.

E: No la aceptó.

P: No la aceptó. Después se produce el renunciamiento. Acá Evita tiene un papel importantísimo. Pero en todo momento, y eso ahora lo vamos a ver, Evita, Evita es la primera peronista. ¿Saben lo que dice continuamente Evita? Da la vida por Perón. Bien. Sí, sí, sí. Por supuesto. Bien, eh. No me quiero, pero...

Eh...el renunciamiento. Renunciamiento. Renuncia, ¿por qué? Porque también, los militares no querían a Evita como vicepresidente es una de las teorías, también. Que estaba enferma, que los militares no querían. Y que, de todas maneras, de todas maneras, Evita funcionaba como si fuera una industria. Eh. Aunque nunca tuvo un cargo formal. Ella seguía con la Fundación Eva Perón, o sea que no era nada. El renunciamiento fue un acto importantísimo, también. ¿Por qué? Porque no renunció a la lucha. Renuncia a los honores, eh. Ya después, ahora...ahora lo refrescamos, lo vamos a ver. Bien. Año 52. Reelección, por supuesto. Con el voto femenino ganan más. ¿Y? 52. ¿Qué se produce? 26 de julio. A las 20.25 horas, se muere Evita. ¿Por qué digo 20.25? No es menor, eh.

E: ¿Cuándo?

P: 26 de julio. 15 días del [frase que no se entiende (38.16)]. Por supuesto, embalsamada. Bien. Y aquí entonces voy a dejar. Porque este imaginario peronista recrea algo de todo esto. Y me voy a ir, y a partir incluso del

imaginario peronista, vamos a desarrollar. Esto...esto es segundo gobierno. En el 53, a mi entender, ¿empieza qué? La declinación. Como les hablé yo la clase pasada, la etapa perversa de Perón. Perversa ya saben de los dos tipos, eh. Pero es sobre todo una... ¿Por qué? Por los tipos de lectura que hacen. Bien. Ésta sería una cronología de los principales acontecimientos. Que tienen que ver con este tema, desde mi punto de vista, para poder yo desarrollar las cosas que están aquí en este párrafo. Bien. Vamos a empezar. ¿Por qué el imaginario? ¿Qué tengo que acudir? Yo acudo ¿a qué? A una...diríamos categoría de análisis, a un nuevo campo, ¿qué se pueden imaginar? ¿Cómo uno habla de imaginario? Creo que vos me dijiste: "En el imaginario colectivo, sí" ¿Pero qué es un imaginario? ¿Qué es un imaginario?

E: Una idea.

P: Una idea. Bien. ¿Y?

E: Ideas que se sostienen como verdades.

P: Ideas que se sostienen como verdades. Eh...en ese sentido no estoy de acuerdo, eh. Para mí el imaginario no es una verdad, es una interpretación que doy yo, o quien sea, hace de un acontecimiento. ¿Eh? No lo veo así como verdades, eh. De todas maneras. Bueno, vos...vos lo verías así. Yo te diría... yo te voy a precisar cuando habla de verdad. Es...fíjense, es un constructo que yo tengo. Un constructo formado, ¿por qué? Por símbolos, mitos y utopías. Y este... esta cuestión de imaginario, está introducida cuándo...Siempre hubo un imaginario, sí. Pero nunca fue aceptado ¿como qué? Como un campo científico. Hasta mediados, o en la década de 1970. ¿Por qué? Ustedes están estudiando.... ¿Le damos...le damos importancia dentro de nuestra manera de conocer a la imagen, por eso imaginario? ¿Le damos? No, chicos. Nosotros venimos de una corriente positivista, ¿o no? Ustedes qué hablan...de la razón y de la razón, ¿o no? El peronismo ¿se puede entender desde la razón?

E: No.

P: No. Por eso, incluso, aquí acudo, entre otras cosas al imaginario. Pero... quién preguntó...Los símbolos, los mitos y las utopías, ¿se pueden entender?

E: Sí...como un montón de herramientas.

P: Bien... ¿qué es un mito?

E: Una construcción que intenta explicar un hecho o una realidad para justificar algo que...

P: Perfecto. ¿Y una utopía?

E: Algo que no se puede llegar

P: ¿Algo qué...?

E: No tiene lugar....

P: ¿Qué no tiene...?

E: No puede existir.

P: ¿No puede existir?

E: [murmullo]

P: ¿Para qué existe esa idea?

E: [murmullo]

P: Porque me motiva a mí actuar. Por lo tanto, ¿la utopía es positiva en el sentido de una comunidad?

E: Sí. La utopía actúa frente a una realidad, digamos, negativa, y se busca cambiar.

P: Bien. Eh. Se busca cambiar. Esa propuesta utópica, me da a mí esperanzas, ¿sí? ¿Alguien me puede decir cuál fue la utopía del peronismo? Adelantemos algo...

E: La doctrina.

P: La doctrina. ¿Y otra?

E: El justicialismo, o sea, la justicia social.

P: ¿No hubo justicia social?

E: Sí, pero quizá sería...

P: Bien. Yo hablo de la felicidad del pueblo. Ya lo vamos a analizar. Eh. La felicidad del pueblo. Bien. Pero la armonía del... ¿Fue una utopía la armonía de clases?

E: No.

P: Porque no la comentó. Acá tenemos una antiperonista ya.

E: [risas]

P: No la comentó. ¿Por qué no la comentó?

E: Y... porque el discurso, en realidad, por más que legaba por la armonía y todo eso, separaba.

P: Separaba. Bien. Tengamos en cuenta eso. Ya vamos a ver, que, si es

verdad o no...

E: Él dice que...Bah, yo creo que nadie lo puede lograr en la política... si recupera a unos y a otros...

P: ¿Qué dijimos? Ya lo dijimos... ¿Qué definición de política tenemos?

E: Intereses.

P: Intereses. A ver... para ella la política son intereses. Para mí...

E: La política, digo... que...que en la política nunca vas a poder conformar a absolutamente todos.

P: ¿Y entonces...?

E: Para poder llegar a la mayor cantidad de personas.

P: Ajá. Bueno, es un interés justicialista, como planteás, ¿o no?

E: No.

P: ¿No? ¿La felicidad para mayor número, para la mayor cantidad?

E: Digo, no...no podés tener armonía en 40 millones de argentinos.

P: ¿Entonces?

E: Me parece que...

P: Personalmente opino...

E: ... que uno tiende a eso... a lo quiere lograr.

P: Ah, bueno. La política, acuérdense, yo la concibo como conciliación de intereses. Te pregunto, ¿el artículo que vos leíste...?

E: Sí.

P: Eh... ¿Qué trataba? ¿De que Perón: trató de conciliar intereses, o no? ¿Qué dice? Ah. Bien.

E: Ah, usted preguntaba del artículo. Sí....

P: Ah... bueno, yo te pregunté el artículo. ¿Qué tenemos en el artículo?

E: Que sí. Que trató de buscar intereses. Sin embargo, siempre hay un grupo, aunque sea uno solo, que se queja, siempre. Por eso digo que...

P: ¿Quién se quejaba en este caso? Eso se puede fijar en el

peronismo...¿Quién se quejaba? ¿Los empresarios?

E: Toda la gente que tiene plata.

P: ¿Toda la gente que tiene plata?

E: Sin embargo a la industria le dio un montón de créditos. Según este artículo.
[murmullo]

P: Pongan [no se entiende el nombre de la autora del artículo] y van a ver que no es peronista, chicos. No es peronista. Es una investigadora...

E: Yo estuve investigando..

P: Ah. Bien. Pero vos desconfiaste...

E: No, no, no...

P: Sí, sí.

E: [murmullo]

P: Por supuesto. ¿A dónde fue? ¿Qué investigó? Eso es importante. ¿Cuánto investigó? Fijáte dónde investigó. En los archivos del Banco Provincia y del Banco Nación. No fue a ver qué decía fulanito y menganito, eh. Además ya van a ver ustedes, que hay empresarios peronistas. Gelbard, un judío, Miranda, eh, un hojalatero. Eh...Lagomarsino, un sombrerero, aportan y crean la C.G.E. Confederación General Económica. Hay una burguesía capitalista que lo apoya a Perón. La U.I.A, no.

E: Eso es lo que yo digo...

P: Martínez de Hoz...

E: No, no.

P: Martínez de Hoz, no el otro eh... Entonces... ¿qué quiero decir? Ojo con estas cuestiones que me traen ustedes de afuera y que no me dejan que yo les muestre el panorama a través de estos artículos, que no son peronistas ni no peronistas, si no que...

E: No, no, no. Yo no descreo de la veracidad. No...

P: Pero [frase que no se entiende] en todo caso.

E: No, no, no. Lo que yo digo es que me parece bien que tenga...en la armonía de clases, la presenta como un objetivo... Pero no creo que que haga énfasis en...no sé si si en Argentina se pueda lograr...

P: Pero hay...hay...hay...

E: No, siempre hay uno disconforme. Lo que decía...un grupo de gente.

P: Por eso...pero, se puede hablar, en vez de una lucha de clases, una armonía. Bien. Entonces, ¿queda claro esto que es el imaginario, hablo todo de un constructo? ¿Cuáles son los componentes de este imaginario? Yo no estoy hablando del peronismo, estoy hablando del imaginario peronista. Lo discursivo y lo icónico. ¿Qué es lo discursivo?

E: Lo que dicen.

P: Lo que dicen. Qué...este... estos mitos, símbolos y utopías, que yo hablaba del peronismo, lo voy a...sacar, ¿de dónde? De lo que dicen y... ¿icónico?

E: Imágenes.

P: De lo que muestran. Eh. De lo que muestran, ¿sí? Bien.

E: ¿Pero esto estamos hablando en la época o después?

P: No, vamos a hablar. Ahí te puse yo: imaginario peronista del 46 al 55. Después te diría, hay muchos imaginarios peronistas. Vamos a presentar la primera época, e incluso más. Pero voy a tener imágenes de hoy, que reflejan esa época. O como Evita con un...concretamente, por un pintor que se llama Daniel Santoro, ¿alguien escuchó nombrar a Daniel Santoro? Bueno. Daniel Santoro...cómo él ve y recrea, hoy, con su pintura el imaginario peronista de aquella época. Bien.

Entonces, ¿qué es un imaginario peronista? Es un imaginario político. Porque hay imaginarios sociales, culturales, institucionales, urbanos. Hay un imaginario urbano, eh. Pero en este caso, estoy hablando de un imaginario político. ¿Cuál es la diferencia entre este y todo lo demás? Que el imaginario político se construye.... Primero...¿quién lo hace? El gobierno. ¿Para qué? Para lograr todo esto. Adhesión, cohesión, unión, ligazón, enlace, fidelidad, lealtad. ¿Eh?

E: ¿Qué es ligazón?

P: ¿Sí? ¿Ligazón? ¿Qué es ligazón? Unión. Unión, eh. Y ustedes, como políticos, les aconsejo, si quieren tener éxito. Creen y construirán un imaginario. Bien...Propuesta, cuando trabajen como senador, proponer cómo y qué ... A través de símbolos, mitos y utopías, se logra llegar ¿a la parte qué? Irracional del hombre, en el momento del voto. ¿Quién les puede decir que se vota con la cabeza y no con el corazón? Hay casos.

E: [murmullo] Con el bolsillo se vota.

P: ¿Con el bolsillo se vota? O sea que es un...

E: [murmullo]

P: ¿Con el bolsillo se vota?

E: [murmullo]

P: Ustedes votarán...ustedes votan con el bolsillo. Yo no creo que todo el mundo vote con el bolsillo. Se vota con el corazón. ¿Cómo?

E: [murmullo]

P: El carisma es importante en un líder.

E: [murmullo]

P: No con todos. Depende, depende. De todas maneras, eh. ¿Por qué ¿[frase que no se entiende]? Ah... Bien.

E: Pero no solo del comercio.

P: ¿Qué más dio el peronismo?

E: Muchos derechos...

P: Bien. O sea que. Bien...¿Quién lo construye, como les digo? El propio gobierno, y lo hace qué... A través de la educación sistemática, por eso vamos a hablar de la educación. Del adoctrinamiento del 50. De los medios de comunicación. Por eso vamos a hablar después, ¿de qué? De lo que hace, eh, con La Prensa y La Nación. A La Nación la tiene atada de pies y manos, ¿por qué? Porque no le vende papel, y a La Prensa le expropia, porque eran dos medios que... se oponían. Y la propaganda. Sin embargo, les aviso que no... [frase que no se entiende]. La idea que se tiene es que el gobierno peronista fue tan propagandista, que todo era propaganda. No es así. Les aseguro que no es así. Hay mucha publicidad institucional y también hay mucha propaganda. El gobierno hace propaganda, sí. Las empresas que contrata el gobierno hacen propaganda. No. ¿Por qué? Porque no confían en el imaginario peronista. Eh. Yo trabajo sobre un noticiero que se llama Sucesos Argentinas. Bien. El noticiero está hecho por una empresa particular. Por supuesto que el Estado le da plata. Sin embargo... No presenta la marcha peronista, no presenta a Evita como el hada madrina. Por lo tanto, ¿qué hace? Publicidad...si, mostrar. Pero no hace propaganda. Eso es a mí entender. Bien. Vamos directamente. ¿Cuáles son los símbolos peronistas? El primer símbolo que aparece es el descamisado. Lo conocen al descamisado, ¿no? Fíjense ustedes... ¿Cuál era la idea, chicos? Construir este monumento. Mírenlo. Acá abajo iba a estar Evita para que todo el mundo, por supuesto embalsamada, la pudiera ver. Esa maqueta ¿saben cuánto iba a tener? 134 metros. O sea, una cuadra y cuarto casi. A lo ancho. Por supuesto, no se hizo. ¿Por qué descamisado? Porque es el descamisado el que logró ¿qué? Todo. Miren. Eh. Esta es...los dibujos ¿de quién? De este Daniel Santoro. Un pintor actual. ¿Qué ve? ¿Qué tiene el descamisado en la mano?

E: La CGT.

P: La CGT. ¿Y qué hace? ¿Cómo lo ven a ese descamisado ustedes? A ver...describanmelo físicamente

E: Fuerte.

P: ¿Qué más?

E: Gigante.

P: Gigante. ¿Qué más?

E: El color de piel.

P: Morocho. Sí. Cabecita negra, claro. ¿Por qué...por qué morocho el descamisado?

E: [no se escucha la respuesta del alumno]

P: No. Bueno. No solamente. ¿De dónde viene el descamisado? Del interior. Ustedes habrán visto esto con la profesora. Que paró la inmigración ultramarina, y empieza la migración del campo a la ciudad. ¿Saben cómo le...le llamaron a los diputados y senadores que se incorporaban con el gobierno justicialista? Aluvión zoológico. Porque eran verdaderos animales. Porque eran sindicalistas, morochos, eh, grandotes. Brutos, muchos. Imagínense que... toda la camada era... era muy paqueta, eh. Eh... el descamisado es un hombre morocho. Eh. Bien. Este es alegórico. ¿En qué sentido? ¿Qué hace con los camiones? El 16 de junio de 1955, un adelanto, para que se den una idea, 29 aviones para matar a Perón tiraron bombas sobre la Plaza de Mayo a eso de las 12 y cuarto. Consecuencia de eso: 300 muertos.

E: [murmullo]

P: No sé si conocen ustedes "El día del chacal", que fue un libro famoso, que era el francotirador que iba a matar a De Gaulle. Tendrían que haber contratado un francotirador. ¡300 muertos! Chicos. Bien... Entonces...

E: ¿Enviados por quién?

P: ¿Enviados por quién? Por los enemigos de Perón. Perón estaba en la Casa Rosada. Pero, imagínate... cuando empieza... [frase que no se entiende], ¿lo saben ustedes?

E: No.

P: Sí saben lo de quema de iglesias, ¿no?

E: Sí.

P: Bien. ¿Qué les dije? Eh...ustedes, generalmente saben una historia maniquea. Acá vamos a ver una historia no maniquea. Eh. O sea... explicar y

tratar de entender por qué los los guiones y por qué... ¿sí? De todas maneras acá el descamisado... ¿qué...qué protege? ¿Ese edificio cuál es?

E: No es el que está...

P: Exacto. ¿Vieron el edificio ese que está?

E: El que tiene la revista.

P: El que tiene la revista. Eh...entonces lo protege. ¿Qué protege? Al pueblo, ¿de qué? De los enemigos, diríamos, de el pueblo. ¿sí? ¿Ven acá? ¿Qué es...qué es esto? A ver... ¿qué es esto?

E: [no se escucha la respuesta de la alumna]

P: No, no, no.

E: Es un cuadro...

P: Eh. No. El riachuelo, chicos. El riachuelo. El riachuelo. Es muy simbólico. ¿Qué tiene en sus espaldas?

E: Una nenita.

P: Una nena que ¿cómo está vestida?

E: [murmullo] Guardapolvo.

P: Con el guardapolvo. ¿Por qué? Otro mito antiperonista. "Perón no fomentó la educación". Mentira. La currícula, no solamente creció. Si no que aumentó la matrícula. Con... con Perón. La idea... ¿y acá qué hace? Asocia al descamisado, que sería un trabajador, ¿con qué? con la educación. ¿Saben lo que tiene en la mano esa nena? El libro de Evita: "La razón de mi vida".

E: Bueno, por eso... [se arma un murmullo]

P: ¿Cuándo? A partir del 50. La clase que viene yo me voy a dedicar al tema educativo, vamos a leer. Pero es un libro de lectura peronista del año 51. Por lo tanto, a partir del 50 entra esto de San Martín. Y empieza todo lo que es el adoctrinamiento. Pero recién en los primeros libros. 51, 52, 53. No fue durante todo el gobierno peronista. O sea, no llegó el peronismo y empezó a adoctrinar.

E: Tal vez porque eso no le convenía mucho.

P: No le convenía, no... Ya tenían una idea...

E1: No es muy bueno, agarrar apenas empieza el gobierno y empezar a adoctrinar. Primero la educación, después van haciendo cosas...

E2: No había consenso.

P: No había... Perón no sabía que iba a tener tanto éxito.

E: [murmullo]

P: Lo que yo quiero decir que no fue desde el principio del gobierno. El adoctrinamiento ¿cuánto los hubiera ayudado? Cuando...como...ni siquiera se impone

E: Es una generación...

P: No chicos.

E: Cinco años, cinco años de secundario.

P: No. No, porque en... No... Perdón, en el 50 empieza la idea de empezar a adoctrinar. Y los...

E: [no se escucha la respuesta de la alumna (59.47)]

P: ¿La echaron de tu casa por qué?

E: La echarían.

P: ¿De tu casa?

E: De la casa de mi abuelo.

P: ¿Y tu abuelo? Pregúntale a tu abuelo, si tuvo que ver...

E: Pero...no estaban controlados. A mi mamá no le enseñaba [no se escucha el final de la frase]

P: Pero a tu abuelo o tu abuela pregúntales... Se pensaba que era la mejor manera de educar. Hubo adoctrinamiento. ¿Cuál era la idea? Lograr instalar esa...ese...esos héroes en lo que es del inconsciente colectivo, ¿eh? Pero, más allá de eso. Bien. ¿La conocen ustedes?

E: No [murmullo]

P: No funciona ésto, ¿eh? Más que la marcha peronista... ¿la conocen? Vamos a... a ver. Esperen un poquito. Si es que se puede, eh. [silencio, está instalando algo en la PC]

[Se escucha la marcha peronista, desde los parlantes de la PC]

Pero les tengo una sorpresa. A ver... Bien. Pero más allá de eso quiero...

E: ¿Cuándo se crea la marcha?

P: La marcha...eh...se creó en el 47. Acá tengo otra mejor todavía.

[se escucha la marcha "Evita capitana"]. Bien. Eh... Como ven es...dos

versiones, eh. Y ahora tenemos otra...otra canción que está...Mmm... 2009, el peronismo...La descamisada [se escucha "La descamisada", de Nelly Omar] Bien. ¿La conocían esta canción? El...el peronismo inspira. Bien. Volvamos, entonces, a nuestro imaginario, ¿eh?, ¿sí? Otro tema, y otro símbolo, ¿eh? El bombo peronista. Muy poco encontré del bombo peronista, pero, eh.... Bueno, el peronismo también está asociado con otro...otro ícono muy importante de los argentinos, que no es el dulce de leche, eh. Si no que con Boca, ¿no es cierto? Cuando uno a veces dice: "Es de Boca y es peronista", parece que fuera una especie. Bien. Por el tema del bombo. La plaza, la plaza, es un símbolo, también. No es que la plaza solamente sea usada por el peronismo. Pero cuando uno piensa manifestaciones masivas, piensa ¿qué? El peronismo, ¿eh? Y la plaza es el lugar, eh, de congregación. Esta es...una de las fotos que sacaron el 17 de octubre. ¿Ven que están en la fuente? Que hacía muchísimo calor. Y... se ponían a refrescar. El escudo peronista. Hay un escudo peronista. Se hicieron como 2 millones de escudos peronistas, ¿para qué? Para colocar en... en el...del pin. Fíjense ustedes, ¿cuál es...qué es lo más llamativo? Las manos. Que no son manos que están a la misma altura, si no que una a nivel del otro. Pero más interesante que esto es esa lectura que tenían los chicos en el colegio (lo lee de una filmina) "*¿Qué llevás en la solapa Jorge? El distintivo de los valientes. Mira que hermoso es. Sobre los colores patrios, dos manos se estrechan y sostiene el gorro de la libertad ¿Por qué no están las dos a la misma altura? Porque una trata de elevar a la otra. Es como si tú cayeras y yo te ofreciera mi mano para levantarte*". En ese escudo el significado es parecido. La mano del fuerte se ofrece a la del desvalido. Además esas dos manos unidas simbolizan la hermandad. ¿El laurel significa la gloria, verdad? Claro. Y el sol naciente el comienzo de una patria nueva. Así, la nueva Argentina de Perón y Evita, que lo vamos a ver en la siguiente lectura. Bien. Los mitos peronistas. Primer mito: El mito fundacional. Ustedes estudiaron con otro profesor, que les habrá hablado de Roma, ¿eh?

E: No.

P: ¿No? Bueno, bueno. No será con F, o ¿con quién estaban?

E: [murmullo]

P: Bueno. Pero ustedes saben que el mito de...La fundación de Roma...Pero...

E: No...Rómulo y Remo.

P: Sí, no. Él lo crea. Bien... hasta Augusto...¿cuánto tiempo después? Ocho siglos. ¿Y por qué lo crea?

E: Para lograr la unidad, y hay cosas que tenían, no podían...[no se escucha el final de la frase]

P: Por supuesto. Por lo tanto, en todo movimiento que se precie de tal, el mito fundacional es importantísimo, ¿eh? Acá se van a enterar quién hizo el 17 de octubre. Y entonces, Evita, para crear esa cuestión de unidad de fuerzas, ¿qué va a decir? "Yo estuve, eh, la tarde del 17 de octubre llevando a la gente".

Seguramente no fue así. Entonces, el mito, saben ustedes que no importa si es verdad o mentira. Lo importante, ¿qué es? La emoción y la cohesión que logra. ¿Eh? El mito fundacional. Segundo mito: Bueno, miren...miren esta foto (muestra una foto impresa en una filmína), ¿eh? Esta...esta... ¿quién está en la foto?

E: Perón.

P: Perón. ¿Por qué está vestido así?

E: [murmullo]

P: No. En ese momento eh... Perón era coronel y siempre lo fue. Hasta que el Congreso, durante su gobierno, lo nombra General. Por lo tanto, esa imagen de coronel es la que tenía en la Secretaría de Trabajo y Previsión, que es donde él llegó a ser lo que fue. Entonces, ese General que está ahí mirando, y que, en definitiva, guiando esa...esa...esa manifestación. Miren las caras: la familia tipo. La familia tipo. Padre, madre, nene.

E: ¿Ese mito es fundacional todavía?

P: Claro...ese es una iconografía en base a este mito fundacional. Ves que dice: "17 de octubre", ¿qué dice? "Día de la lealtad popular". Bueno... Eh... A ver si...si logro. No, no, no veo que dice. ¿Eh? Pero dice como que...Bueno, no. Que es lo que...lo que sucedió. Y por eso se recrea el 17 de octubre, y además, y hay rituales que se hacen posteriormente desde el gobierno para recrear ese mito fundacional. Es el 17 de octubre de 1950 cuando se proclaman las 20 verdades peronistas, como les dije. Y además ¿saben qué se entrega? La medalla peronista. ¿A quién? A las destacadas figuras. ¿Quién va a tener la medalla peronista? Eva. Eh...el 17 de octubre de 1951. Bien. El mito de Perón. Eh. Perón, fíjense... un día se lo presenté a un profesor de Historia Antigua, y me dice: "Son los mismos títulos que tenía Augusto en Roma. El héroe, el conductor, el salvador, el elegido". ¿Eh? Todos éstos son los mitos que lo unen a Perón. Acá tenemos la sonrisa Kolynos, ¿eh? (muestra otra foto) ¿Se acuerdan que habíamos dicho de la sonrisa Kolynos de Perón? Vamos a ver...A ver...esperen a ver si lo...Ay, Dios, a ver... ¿dónde está? El... [se escucha un audio con un discurso] "La unidad de todos los argentinos", ¿eh? Entonces, "la felicidad de los trabajadores" y "la unidad de todos los argentinos". ¿Eh? Bien...ya...ya terminamos. Nos quedaron... Esperen, que ya terminamos la clase de hoy, eso no quiere decir que...Con el imaginario peronista no terminamos, eh. Bien... Que...que...Fíjense (muestra otra filmína con la reproducción de un cuadro) ... acá tenemos una imagen, también, y acá dejo, eh. Miren...ese...eh, Daniel Santoro, que les mostraba. Ese caballo que lo ven seguido es el caballo pinto preferido de...de Perón. Evita, ¿a qué...les hace acordar? ¿qué es eso...qué es esa imagen? ¿Dirigiéndose a qué...? Pero le tira, ¿y además qué? Se suponía que iban a ella, ¿para qué? Sabía lo que iba a suceder, ¿no? Decía lo que había que hacer. Eh... Bien. Ese es Daniel Santoro, eh, les dije, un pintor actual. ¿Y atrás que ven? La Facultad de Derecho, toda arquitectura peronista. Bien...qué nos...en qué nos quedaríamos. En el mito de Eva Perón. Así que...como es la hora, tenemos que continuar la

clase que viene con lo que es el imaginario peronista que tenemos. Fíjense. Bueno, acá...tengo discursos de ella, fíjense, eh...Miren...eh...tengo ésta. Bueno. Miren ésta que linda (muestra otra filmina, con otro cuadro). También de Daniel Santoro. Bueno, ya vamos...vamos a analizar. Espero que no hayan sufrido muchos ataques cardíacos, eh, si se leen los textos. Pero fíjense que es importante, esta idea de imaginario. ¿Por qué? La mística. Las imágenes. Incluso, no sé si les pasó, cuando lo explicaban, esa multitud. Dejamos entonces acá. Ah...y tengo que tomar lista. ¿Alguna pregunta? ¿Alguna cuestión que no queda clara? ¿Qué les parecieron las imágenes? ¿Las conocen?

E: No.

P: ¿No habían visto nada de eso?

E: No.

P: ¿Nada? ¿Nada nada?

CLASE PROFESORA MP

Materia: Historia de las Ideas Políticas

Carrea: Ciencias Políticas

Curso: 1º año

Fecha de observación: 03/05/12

REFERENCIAS

Profesora (P)

Observadora (R)

Estudiante (E)

Según la clasificación establecida para el análisis, la clase comienza con una pequeña Introducción sobre temas generales, que hemos llamado 1º segmento, para dar paso rápidamente al Desarrollo de la misma (2º segmento). A saber:

P: Bien. ¿Estamos? Se acuerdan que el jueves pasado, o sea no el anterior, el anterior. El jueves pasado yo estaba... Finalmente chicos estoy, ¿está? He terminado ese suplicio, así que... Se supone que voy a estar más ordenada, esperemos, más organizada. Emm...estábamos viendo, habíamos empezado a comentar las...las opiniones de Burke, ¿sí?, vertidas en este texto: “Reflexiones sobre la Revolución Francesa”, ¿sí? Habíamos comentado algunas de sus características principales, yo les había dicho, que entre todo eso que ya habíamos empezado a explicar, releyeran esa selección que tenían, y que trataran de encontrar cuáles eran sus argumentos, los argumentos principales del pensamiento de Burke. Y que después lo compararan con lo que Paine decía en el...discurso... “Los derechos del hombre y del ciudadano”, ¿sí? Eh...estamos acá... Bueno, bien, ¿pudieron leer para...releer para hoy esto?

E: No.

P: ¿Cómo que no? No vamos a entrar en...en el declive de que no empiezan a leer ahora ya se acercan los parciales. Todavía no estamos con parciales, ¿no es cierto?

E: Sí.

P: ¿Si estamos con parciales? ¿Cuándo tienen parcial?

E: [murmullo]

P: Bueno...Estamos a 10. Seguro que todos están leyendo para el parcial. Bueno, Burke. Vamos a repasar entonces lo de Burke, exclusivo lo que tengan subrayado, ¿sí? Porque nos vinimos atrasando, como la clase...la clase anterior no tuvimos clase. Así no nos quedamos demasiado atrás. Habíamos visto que Burke es, este, pensador irlandés. Es el representante del liberalismo conservador. Es un liberal conservador, o un conservador liberal. Según como quieran ordenarlo, las categorías. Habíamos visto del contexto inmediato, que había suscitado la reflexión de este pensador. Por qué había escrito esa obra. ¿Por qué la había escrito?

E: Por un brindis.

P: Por un brindis...Porque estaban haciendo un brindis... A ver...

E: No, por...

P: Y entonces...

E: Hicieron un brindis... Hicieron un brindis y brindaron...

P: Y brindaron. Y se brindaron todos y entonces...

E: ¿No había un sermón?

P: Había un sermón en ese contexto del brindis, pero, a ver...terminemos de argumentar. ¿Para qué este hombre escribe esa obra, por qué, qué pasó?

E: - Porque empieza replanteándose por la revolución, que supuestamente se parecía a la de ellos...

P: ¿Eso es lo que le dice quién?

E: El doctor Price.

P: Price. Es el doctor Price. Y es en el contexto del aniversario de la Revolución Gloriosa. Se había producido una...un brindis, dijimos, había una asociación de los amigos de la revolución, que habían recordado el aniversario, los 100 años de la Revolución Gloriosa. Y en ese contexto, uno de sus, eh,

miembros, había elogiado y había brindado por sus hermanos franceses, y porque estaban haciendo los franceses su propia revolución. Comparándola con la revolución del ochentay...88. Y entonces...¿cómo, cómo...qué tiene que ver eso con esto que estamos hablando de la...de la obra de Burke?

E: Porque...[frase que no se entiende]

P: ¿Cómo?

E: Burke dice que no es parecida...

P: Bueno, entonces...esa...esa comparación entre ambas revoluciones lleva a Burke a pensar y a cuestionar, justamente, este...esta analogía que estaba planteando, y a escribir un texto que en primer momen...en principio, ¿qué era ese texto?

E: Una carta.

P: Es una carta, destinada a un destinatario francés, y se terminó convirtiendo en una obra. Que es, como muchos han dicho, una gran filípica, ¿sí? Antifrancesa. ¿Se acuerdan que yo leí el término filípica? A ver...sí, Filipo, el año pasado. ¿Quién escribió "filípica"? Las primeras filípicas quién las había escrito?E

E: Demóstenes.

P: Demóstenes. Contra Filipo, padre de Alejandro. Lo vimos el año pasado, y lo vieron conmigo, yo se los dije. Bien, entonces se acuerdan que cada vez que sale alguna filípica, ¿sí? es una diatriba, una obra contestataria, para contra... sí, alguna realidad, o un personaje o una situación política. Entonces, esta obra de Burke, también se la conoce como una gran filípica, ¿sí? contra la Revolución Francesa. Habíamos mencionado, esto lo pueden haber encontrado en alguna...en alguno de los ejemplos, que el pensamiento de Burke básicamente se opone a una mirada racionalista de la política, ¿sí? Es un gran crítico del racionalismo político, racionalismo que impera en muchos de los franceses, de los filosofos franceses del siglo 18, de la Ilustración francesa. Eh, en ese sentido Burke está mas cercano a los ilustrados escoceses, que como vieron con Angeles, también se oponían a ese predominio y a ese optimismo que algunos asignaban a la razón y a la razón nacida en la política. Este racionalismo, ¿dónde lo notan? En lo que ustedes leyeron del texto, a ver, ¿qué ejemplos o qué consecuencias se derivan de esta crítica al racionalismo en política en Burke?

E: Dice que...el...racionalismo no se puede aplicar practicam...en cualquier lado.

P: Primero es una gran...un gran crítico a la intromisión de esas ideas metafísicas. Bien. De las ideas metafísicas en la política. Porque entre otras razones se acuerdan que aquello que puede ser una virtud en el plano de lo teórico, en la práctica no siempre es una excelente cualidad, ¿sí? Que la

práctica y la experiencia muestra que las cosas no son tan fáciles, ¿sí?, hay imponderables que el teórico a veces no prevee. Y entonces, trasladar tan sencillamente las ideas del plano teórico a la práctica a veces conduce a resultados inesperados, ¿sí? O no previstos. ¿Qué más, qué otra consecuencia? Derivada de esta mirada en contra del racionalismo político, o si se quiere una mirada más ra...más realista de la política.

E: Lo de ideas complejas...

P: Ideas complejas...entonces...¿qué otras consecuencias, en su pensamiento de lo que leyeron...a ver...vayan revisando?

E: No se pueden hacer teorías simples para explicar la realidad...

P: O sea, por un lado está esa crítica a la...a la condición meramente teórica, ¿sí? Y a la aplicación de esa teoría tal cual en la práctica...

E: Que las generaciones se van...como ilustrando bajo un método...No se puede empezar de cero porque se va construyendo generación tras generación.

P: Bien. Y percibir...

E: Consuetudinariamente.

P: De manera consuetudinaria. ¿Y eso qué...qué...qué ideas tiene detrás...esa idea, eso que vos mencionaste? Esa idea que las generaciones van cambiando...

E: El orden ...

P: El orden esco... Tiene influencia de la ilustración escocesa, pero qué consecuencia sería...Por ejemplo...cómo concibe él la historia, cómo concibe él la idea del contrato, cómo concibe él la idea de las reformas o las revoluciones... A ver...

E: Tienen que ser, las revoluciones tienen que ser como reformas moderadas..

P: Ah, entonces, ahí hay una diferencia...

E: Y siempre en la base tienen que ser lo que anteriormente estaba...Digo como...

P: Entonces... Para ir puntualizando. Esto que vos dijiste está muy bien, es lo que mencionamos la vez pasada... De hecho, esta mirada contra el racionalismo en política... nos lleva a Burke, como pensador más conservador y moderado a rechazar cualquier tipo de revolución. Es decir, un cambio radical. En su mentalidad conservadora, tiene casi aprehensión a los cambios revolucionarios. ¿Por qué rechaza las revoluciones, entonces? Como mecanismo para producir modificaciones, ¿por qué?

E: Porque no tienen en cuenta la historia y...

P: Por un lado porque puede no tenerse en cuenta la historia. Pero también porque los cambios drásticos están alimentados por estas ideas teóricas, y muchas de ellas van a terminar en consecuencias no queridas. O sea, los cambios revolucionarios son siempre temibles, ¿sí? Para él la revolución tiene que llegar como último, último, extremo, última posibilidad. Cuando se han agotado todas las otras variantes, ¿sí? Y si rechaza entonces la vía revolucionaria, lo que propone es una vía más bien reformista. Que tiene que ver con esta misma línea argumental. ¿Por qué? Porque las reformas permiten ir introduciendo muy lentamente los cambios. Siempre de acuerdo o teniendo, ¿sí?, respetando el legado histórico. ¿Alguien tiene ahí, por ahí, subrayado algún párrafo, alguna frase donde hable de este tema en especial, de cómo hay que hacer para introducir algún cambio, siempre con la mirada de esos antepasados como? ¿Lo subrayaron por algún lado? A ver...a ver...¿nadie lee el texto acá?

E: Ehmmm

P: Ah, dale...

E: Eh, bueno, cuando les habla a los franceses...

P: ¿En qué página estás? Para que el resto...

E: En la 71.

P: Página 71. Sí...

E: Dice: "En cuanto a los antiguos estados, tenían todas esas ventajas, pero hais preferido actuar como si no hubieras formado nunca una sociedad civil. Como si tuvieras que comenzar todo. Comenzasteis mal porque empezasteis a despreciar todo lo que os pertenece"

P: Exactamente, y ese párrafo viene después, evidentemente, ¿no?, del anterior. El anterior decía: "Podriáis habernos imitado", ¿sí? "Franceses, nos podrían haber imitado. Podrían haber seguido nuestro ejemplo". ¿sí? ¿Cuál había sido...? ¿Cómo?

E: Ahí está la crítica que le hace Paine..

P: Pará, dejemoslo a Paine, ahora...ahora vamos con Paine. ¿Pero qué les dice Burke a los franceses? "Podrían haber seguido nuestro ejemplo". ¿Cuál fue "nuestro ejemplo"? ¿Cuál fue "nuestro curso"? Ir...haber perfeccionado lo que fuimos haciendo a lo largo de la historia. Primero con la Carta Magna, después con la petición de Carlos I, después con el Bill of Rights del 89. En esta historia fue continuo recordar a nuestros...a nuestros reyes, que nosotros tenemos libertades, que nos vienen heredadas por la historia. ¿Se acuerdan la noción de libertad que quería Burke, que vimos la vez pasada? De la libertad

como herencia histórica, no como un derecho natural, ¿sí? Si no como una herencia histórica. Entonces ahí le estaba diciendo a los franceses: “Ustedes nos podrían haber imitado y haber salido por esta vía reformista”. Y lo que hicieron fue lo contrario, fue, establecer una especie de tabula rasa, ¿sí? Un corte y empezar de cero. Y ahí estuvo, quizás, su principal error. Pero más...creo que más atrás había otra cita donde, eh, explicaba esta idea de cómo se hacen las reformas, o cómo deberían introducirse los cambios. ¿Encontraron? ¿No? Hay muchas citas de esas...

E: ¿De qué?

P: Esto que estamos hablando. A ver... otras para ir subrayando, y para ir marcando de lo que ustedes tienen...alguna reflexión de Burke que ilustre eso que estamos diciendo. De que la vía revolucionaria no es la adecuada, sino la vía reformista, y que incluso cuando hay que introducir cambios, hay que hacerlo con sumo cuidado, ¿sí? A ver...¿qué página?

E: Eh...67.

P: Sí.

E: “La idea misma de crear un nuevo gobierno, basta para llenarnos de disgusto y horror. En la época de la Revolución, como en la actual”

P: Pará un segundo. ¿Lo encontraron? El primer párrafo de la página 67. Bien, perdón...seguí, seguí. “En la época de la Revolución...”

E: “En la época de la Revolución, como en la actual, lo que deseábamos era derivar todo lo que poseemos de la herencia de nuestros antepasados. Hemos tenido buen cuidado de no inocular en ese cuerpo y depósito de la herencia ningún injerto ajeno a la naturaleza de la planta original. Todas las reformas hechas hasta ahora se han realizado basándose en el principio de la reverencia a la antigüedad”

P: Fijense que esta frase es muy fuerte. “Reverencia a la antigüedad”, ¿sí? Reverencia. La idea es...que tiene el pensador-conservador, como en este caso es Burke, ¿sí? En general el pensamiento conservador, como les decía, tiene un gran, digamos...valora la experiencia que le ha legado la antigüedad, la experiencia que les han legado sus antepasados. Y no la desprecia, entonces, cuando tiene que introducir alguna modificación, siempre lo hace como si los ojos de sus antepasados lo estuvieran mirando. En alguna otra parte está esa expresión: “Como si nos estuvieran mirando” Guarda con lo que están haciendo. Porque esto también está vinculado, como veíamos la vez pasada, a esa idea, ese contrato intra...inter-generacional, se acuerdan que habíamos mencionado la vez pasada... Esa idea de que la comunidad política solo alcanza sus fines en el concurso de varias generaciones. O sea, no le está...no le es posible a una sola generación encontrar, ¿sí? la felicidad a la que aspira. Eso sólo se logra gracias al concurso, nuevamente, de varias generaciones. De los muertos, de los vivos y de los que habrán de venir. Para sostener esa...ese contrato intergeneracional, el requisito indispensable es

tener cierto respeto por esa herencia histórica, ¿sí? Algo que aparentemente los franceses no habían hecho en su revolución, o en los primeros pasos de su revolución. Bien...¿qué más?

E: En la página 66 habla que...dice que en el siglo de innovaciones, generalmente el resultado eran limitadas. "Quien no mira atrás a sus antepasados, no mirará por su posteridad".

P: Exactamente. De vuelta. Y eso tiene un trasfondo moral, también. Para él...el revolucionario es un hombre egoísta que se fía demasiado de sí mismo, que se fía de sus luces, ¿sí? Y que busca su...su bien...que tiene una cortedad de mira en algún sentido. En cambio, el conservador, dirá Burke, es aquel que es capaz de mirar y trascender su...su propia época. Hacia atrás y hacia adelante. ¿Qué más? A ver...alguna otra consecuencia. Buen día...

E: Dice que cualquier estado que no tenga medios para...para poder cambiar no...no tiene medios para conservar...

P: ¿Que los estados...? A ver me interesa esa...

E: Esa la tengo pero en el de...

P: En el de Paine. Ah...en...en la...¿Y es una cita o es una afirmación?

E: Dice que [frase que no se entiende (13.41)]

P: A ver, más fuerte que no entendí. De vuelta.

E: "Un Estado sin los medios de algún cambio, carece de los medios necesarios para su conservación" Y después habla también de...cuando habla de leyes para conservarse, se tienen que adaptar a las costumbres.

P: Bueno sí, digamos, más por ese lado. Y eso también tiene que ver con la ilustración escocesa. Y tiene que ver con su crítica al racionalismo. Están todas las ideas conectadas. Para él no hay instituciones que sean de validez universal, sí. A diferencia de lo que muchos franceses van a decir. Si no que, las instituciones valen en la medida en que se apliquen sobre una cultura política determinada, con determinadas costumbres, con determinadas libertades, con una...digamos, eh, historia particular, ¿sí? Y en ese sentido es más particularista que universalista, ¿sí? Eh, bien, entonces..Esta obra de Burke, ¿sí?, que como les dije la otra vez, es bastante larga, pero los argumentos se van reiterando, no se van modificando. La idea central y los argumentos se reiteran una y otra vez. Esto nos muestra a un Burke ya grande, en la etapa de su vida, en una edad bastante mayor, que está profundamente atemorizado por lo que está pasando, ¿sí? No alberga la menor simpatía por la Revolución francesa, e incluso, casi en el final, anticipa la posibilidad de que todavía lleguen épocas de sangre...¿cómo es que dice? Eh...al final-final de lo que ustedes tiene. Eh...donde está. En la página 257. "Difícilmente... Antes de la solución final, estoy en el párrafo del medio, antes de solución final... "Puede verse obligada a pasar, como dice uno de nuestros poetas, por grandes

cambios de modos de ser desconocidos. Y ser purificada en todas sus transmigraciones por el fuego y por la sangre”. Han visto en esta...en esta anticipación de Burke, una visión, digamos, a lo que va a venir en el 93 en Francia. Acuerdense que esto se escribió en el 90, o sea, antes de la época del terror.

Bien, yo les había dicho, les había recomendado, se los voy a volver a mencionar. Si hubiéramos conseguido hacer el remplazo la vez pasada, no perdíamos la hora y lo veíamos bien en clase. Pero, dado que eso no se pudo hacer, se los dejo como lectura para aquel que quiera...¿Se acuerdan que les comenté de un autor inglés que se llama Oakeshott, Michael Oakeshott? Que se escribe así... “Oa”. Es Michael Oakeshott. Es un inglés, es un gran lector de estos ilustrados escoceses, y sobre todo de Burke, y tiene un...este...una especie de ensayo, que se llama, eh...en castellano es...creo que la traducción es: “Ser conservador”. Eh, se los puedo traer porque lo tengo en castellano. Pero en inglés es “On being conservative”. Está en castellano, está publicado en castellano por Fondo de Cultura. Eh...pero ese ensayo lo que tiene de interesante, es que...desde una mirada, más de siglo XX, lo que hace este autor es ponerse en la posición de un pensador conservador. ¿Qué piensa un conservador, cuáles son los argumentos, cuáles son los valores, si, que definen a un pensador conservador? Y poniéndose en su papel...en su persona. Porque quizás es fácil...Ahora nosotros vamos a pasar a Paine, y vamos a ver como Paine, pobre, a Burke no lo deja...lo critica absolutamente, sí...lo denosta, y casi que lo...lo ridiculiza. Paine un pensador, si se quiere, más progresista, Burke un pensador más conservador. Lo interesante de este texto de Oakeshott, es que retomando un poco de sus argumentos, lo que hace es tratar de explicar, por qué el conservador tiene ese aprecio por la historia. Por qué teme los cambios, en términos generales, por qué teme las innovaciones. Y qué valores busca rescatar un conservador. Como para poder, digamos, tener un poco más...más, eh, armada los argumentos con los cuales un conservador se define como conservador, ¿si? Oakeshott no deja de ser un conservador, eh. Pero está tratando de..eh...de dibujar o de pintar al pensador conservador. Y cómo se es, también, conservador en política. La primera parte del ensayo es qué es ser conservador. Y la segunda parte es qué es ser conservador en política. Sugiero, al que pueda, yo sé que ahora están con los parciales y demás. Pero quizás después, terminado el periodo de cursada, cuando se ponen a estudiar para el final. Revisarlo, releerlo, porque esto les va a servir como un argumento. A este le sumo en Burke. De los autores que vimos. Y del otro lado, si es que cabe un otro lado, o un contrincante, o una posición diferente, tienen a Paine, y a John Stuart Mill, que es un autor que vamos a ver en las próximas clases, también inglés. Son todos ingleses ellos. Eh...y...de John Stuart Mill ustedes van a leer el segundo capítulo de “On Liberty”. Y es una defensa, es cla... es muy conocida, clásica, uno de los textos canónicos, que, en los que Mill critica una postura conservadora. Justamente es el paladín de la idea del progreso, del cambio, de animarse a ser distinto, de animarse a cuestionar las ideas establecidas, y entonces lo interesante es confrontar ambas miradas. Y después cada uno saca sus propias conclusiones. Ya están grandes y lo pueden hacer solitos. Pero la intención es tener los argumentos de los dos. Porque siempre para combatir una postura, uno siempre tiene que tener bien en claro cuales son los argumentos de la otra

posición. Si no es muy fácil rebatirla, y la posición queda así como media troncada.

Bien, entonces, dicho esto. La próxima clase, si quieren, se los traigo y el que lo quiere lo fotocopia y lo tiene ahí para leer en algún momento de...de sus vidas. El otro autor, el que de alguna manera dialoga con esta posición de Burke es Thomas Paine. A quien vimos en referencia a la Revolución Americana. Tenemos algunos artículos de [palabra que no se entiende (19.25)], que, en su momento más o menos explicamos, si, brevemente su biografía. Que había sido inglés, que había ido a América, que había actuado, había tenido participación durante el conflicto revolucionario. Que había regresado a Inglaterra, y que de Inglaterra se había tenido que escapar, por sus posiciones tan contrarias a la monarquía, y había llegado a Francia. En Francia había tenido participación en los momentos iniciales de la Revolución. Que había estado encarcelado, incluso, porque se había negado a, eh, votar por la ejecución de los 16. Y que luego, eh, había...bueno, había sido liberado... Ahora...ustedes tienen también de vuelta acá una selección de los textos de Paine. De esa obra de los derechos del hombre, ¿sí? Publicada en 1791-1792. Como les dije la vez pasada, la primer parte lo que hace es, un poco ponernos en situación de por qué Burke había escrito lo que había escrito, y qué es lo que viene a hacer él, cuál es su objetivo. ¿Cuál es el objetivo primero o inmediato de esa obra de Bur...de Paine?

E: Adhiriéndose a la Revolución Francesa...

P: Qué dice la Revolución Francesa, y, en ese sentido, la respuesta a lo que Burke había dicho. ¿Y qué dice en el prólogo, así que pueda ser objeto...que ustedes hayan rescatado? En ese prólogo inicial. ¿Qué dice sobre Burke? ¿Qué dice Paine sobre Burke en ese prólogo? ¿Por qué le sorprende a Paine que Burke haya escrito lo que escribió?

E: Habían est...Antes habían estado en la misma posición los dos...

P: Sí, por ahí...

E: [frase que no se entiende]

P: Exacto, sí. A Paine le sorprende encontrarse con un hombre que en el 76 había escrito ese discurso conciliatorio con América, ¿sí? Americanos revolucionándose, independizándose. Y la sensación de que, entonces encontrar 10, y monedas...un poco de años después en una posición completamente distinta. Digamos, qué le paso a Burke. Del que menos habíamos esperado ese tipo de respuestas era de Burke, dice. Y entiende, incluso, la obra de Burke como "una burla injuriosa para la revolución", ¿sí? Un engaño para el resto del mundo. Bien, entonces, básicamente, si ustedes me tuvieran que responder...por qué...Primero, a ver...eh...¿Por qué cree Paine que la interpretación que hace Burke sobre el Bill of Rights es equivocada? Si leyeron y se acuerdan...¿Se acuerdan? A ver, nos ponemos de acuerdo. En la obra de Burke, "Reflexiones sobre la Revolución Francesa", hay toda esa discusión sobre, en qué consistió el Bill of Rights del 89, ¿sí? Esa...esa declaración de derechos, le daba, efectivamente al pueblo inglés la facultad de

elegir a sus gobernantes, de ponerlos cuando quisiera, y de elegir a otros.
¿Esos tres puntos?

E: Si.

P: Bien. Bueno..Burke decía que...eso había sido una mala interpretación, ¿no? Y que en realidad fue la generación del 89 la que tuvo esa facultad de elegir al gobierno. Pero que el resto de las generaciones que le siguieran tenían de alguna manera las manos atadas. Que ya la...la sucesión estaba establecida por ese ac...eh... como se dice. El acta...el succession act...la de 1707. Que establecía como iba a ser la sucesión en el trono en el caso de que Guillermo y Ana no tuvieran hijos. ¿Pero que dice Paine sobre esa interpretación que hace Burke? Para Paine qué significó 1689 y ese Bill of Right.

E: Que el resultado de eso es formar su propio gobierno. Y que Burke en realidad niega ese derecho, porque la sucesión, como decías, ya estaba establecida.

P: Exacto. Entonces para Paine el gran logro, si se quiere, de la Revolución Gloriosa, fue el haber puesto en manos del pueblo la posibilidad de darse su propio gobierno. Y ese es un derecho que él recuerda y él rescata. Estoy hablando de Paine. Que Paine rescata de los ingleses de 1689. ¿Pero cuál fue el problema que Paine encuentra entre esos?

E: Que Burke no hablaba de una nación, si no que hablaba de un derecho de...de cada personas, que para Burke no existe el conjunto...

P: ¿Dónde estás, estás leyendo o estás...?

E: No. En la página 42.

P: 42 Y...

E: Dice "Mr Burke por el contrario, niega que semejante derecho exista en la nación, ni considerada en conjunto ni en parte. Incluso niega que exista en cuanto a algunas".

P: Bueno, por eso mismo, iba...Paine...los dos interpretan distinto este acontecimiento de la Revolución Gloriosa, ¿sí? Ambos lo interpretan distinto. Para Burke no...no consi...esa revolución no le confirió a las generaciones futuras la posibilidad de darse su propio gobierno. Ni siquiera, casi que ni siquiera eso fue lo que ocurrió. Hace una interpretación bastante particular de la revolución del 89 Burke, ¿sí? Dice.. "No, en realidad, bueno, sí, hubo una interrupción ahí, hubo cambios de dinastía, hubo cambio de gobernantes, pero en el fondo el poder siguió siendo de...de la monarquía, ¿sí? Y la monarquía como forma de gobierno, no permite, justamente que todas las generaciones elijan la forma de gobierno, ni se den su propio gobierno.

E: Pero lo que dice Paine es que el Parlamento en ese momento, es algo que tenía derecho, que era elegir quien iba a ser rey, pero lo que no tenía derecho, dice, es encadenar y dirigir la posteridad hasta el fin de los tiempos.

P: Exacto. ¿En qué página estás?

E: En la 44.

P: En la 44. Ese es un párrafo importante, ¿sí? Donde dice: “El Parlamento inglés”, página 44. Esa es la principal crítica de Burke, de Paine. Dice: “El Parlamento inglés de 1688 hizo una cosa que, por sí mismo y por sus electores, tenía derecho a hacer. Esto...era lockiano, sí. Los representantes del Parlamento de 1688 tenían derecho a hacer lo que hicieron. Pero además de ese derecho, que poseían por delegación, o que habían sido elegidos. El problema fue que ese Parlamento estableció por arrogación otro derecho. Digamos, se arrogó otro derecho. Los representantes del Parlamento inglés de 1688 hicieron algo que les correspondía, que tenían derecho a hacerlo, por un lado, que fue llamar a Guillermo y a María. Pero además, al mismo tiempo, se arrogaron un derecho que no les correspondía. ¿Cuál era ese derecho que no les correspondía? El de encadenar y dirigir a la posteridad hasta el fin de los tiempos, ¿sí? Entonces dice... “La cuestión, por tanto, se divide en 2 partes: el derecho que tenían por delegación, y el derecho que establecieron por arrogación. El primero se admite, pero, yo con todo respeto, me permito objetar el segundo”. ¿Por qué objeta el segundo? Que es lo que dice a continuación. ¿Por qué está en desacuerdo con esta idea que viene implícita en la institución monárquica? Por eso de ahí su crítica a la institución de la monarquía en cuanto tal. No a tal gobernante, a tal gober...Sino a la institución monárquica. ¿Por qué para él es tan dañina o perjudicial la institución monárquica?

E: Porque dice “Cada edad y cada generación puede ser libre para elegir”

P: O sea que el problema en estos...en estos, eh, parlamentarios, según Paine, es que decidieron por las generaciones futuras. Y él sostiene que cada generación tiene que ser tan libre como la anterior para poder elegir su forma de gobierno. Y esto no se puede dar en una monarquía. ¿Por qué no se puede dar en una monarquía?

E: Porque está establecido.

P: Porque ya está establecido, ya se sabe quien va a eleg...quien va a gobernar. Entonces...obviamente, de esto se deriva, qué tipo de regimen político propulsa o define Paine. El republicano. ¿Qué ibas a decir?

E: No, iba a decir un gobierno más participativo...

P: Más participativo, digamos, el republicano. El régimen republicano, el sistema republicano es aquel que permite que cada generación elija a sus propios representantes, ¿sí? Eh... Toda generación, página 45. “Toda época, toda generación, deben ser libres para obrar, en cualquier caso como lo fueron las épocas y las generaciones que las sucedieron”. Y acá también es otra

frases así muy conocidas de Paine, dice: “La vanidad y la presunción de gobernar hasta más allá de la tumba es la más ridícula e insolente de las tiranías”, ¿sí? “El hombre no tiene dominio permanente sobre el hombre. Ninguna generación tiene tampoco dominio sobre las generaciones que las vayan a suceder”. Y más abajo: “Son los vivos”, esto es una clara referencia a Burke, que hablaba de ese contrato intergeneracional. Paine le dice “son los vivos y no los muertos los que tienen que adaptarse. Son los vivos los que tienen que gobernar”. No podemos seguir esperando y haciendo las cosas en función de lo que hicieron nuestros antepasados”, ¿sí? En la página siguiente, en la 46, dice: “Mister Burke lucha por la autoridad de los muertos sobre los derechos y la libertad de los vivos” ¿sí?

E: Una pregunta.

P: Sí.

E: Cuando se hace referencia al hecho de...de...arrogación y aberración..

P: Sí... ¿Arrogación y aberración?

E: No...

P: Ah, delegación. Uno es, el derecho, eh...1688...Los miembros de la Cámara de los comunes y la Cámara de los lores en Inglaterra. Dice: “Allí ellos, esos representantes, tenían un derecho que se...por delegación.” Es decir, porque a ellos los habían elegido, supuestamente. Digamos, estaban elegidos ahí como representantes del pueblo. El poder legislativo, lo que Locke había dicho. Tenían ese derecho de dárselo al gobierno...¿por qué? Porque el anterior no había cumplido con el fin por el cual se había establecido el gobierno. Eso siguiendo la doctrina lockiana...Burke [dice Burke, debe ser Paine] dice...tenían derecho a hacer lo que hicieron, lo que no tenían derecho era a arrogarse, digamos, a...a...a tomar por la fuerza, si se quiere, fuera del derecho. Por eso es un derecho que se lo...se lo digamos, lo toman ellos, estos representantes, que es enajenar la voluntad de las generaciones que siguen...que los van a seguir. ¿Quedó claro eso o más o menos? Bien, eh... Además de esta crítica puntual al sistema monárquico en cuanto tal...¿qué otra cosa parece en el texto de Paine? Además de criticarle a Burke su lectura sobre la revolución inglesa y sobre el modelo monárq...o republicano...¿Qué otras ideas hay?

E: ¿Te puedo hacer una pregunta del tema anterior?

P: Sí.

E: O sea, lo que hizo mal, cuando dice “el encadenar y dirigir la...la posteridad hasta el fin de los tiempos”, ¿por qué? ¿Porque instaló otra monarquía?

P: Porque perpetúa un sistema que, de por sí, está viciado para Paine. Porque lo que hicieron es perpetuar ese sistema.

E: O sea, eligieron a los gobernantes, pero en realidad...

P: Claro. Lo que pasa es que es...parece una contradicción en sí misma...salvo que establezcamos una monarquía electiva.

E: Claro.

P: La única manera en la que podríamos conciliar lo que dice Paine, ¿sí?, y lo que pasó en el 88, u 89, es que... se hubiera dado una monarquía electiva. Entonces...esos representantes tenían derecho a decidir su gobierno. Y de hecho decidieron por una monarquía. El problema es que cuando la monarquía es una monarquía hereditaria, las generaciones siguientes no tienen posibilidad de elegir y modificar eso, porque ya está establecido ese régimen. Salvo que hagamos una monarquía electiva. Entonces cada generación va a decir: "Bueno, tenemos una monarquía, pero elegimos a los gobernantes". Si hubiéramos establecido ese sistema, no lo dice así, pero es la única ló...la única solución lógica para...para poder...eh...salvar esas dos instancias, ¿sí? ¿Vos que preguntabas?

Bueno, entonces sigamos con Paine. Además de esta crítica a la monarquía, ¿qué otra cosa parece en el texto?

E: Dice que no se elegía entre hombres... porque dice que, Burke entiende que la revolución gloriosa fue contra el rey, y en realidad fue contra la monarquía.

P: Bueno, entonces, como un segundo tema sería, ya...la valoración que hace Burke sobre la Revolución Francesa y cómo le responde a eso Paine, ¿sí? El primer tema era la valoración respecto de la monarquía como institución. El segundo tema cómo se iba a identificar la lectura de Burke sobre la Revolución Francesa y qué le responde Paine. Paine dice "Burke se equivocó al creer que la revolución se produjo contra...Luis XVI". Estamos en la página 52, ¿sí? Que incluso una frase de Burke, ¿lo encontraron? Página 52, hacia abajo. Dice "Mr. Burke: 'Hemos visto a los franceses rebelarse contra un monarca justo y benévolo, con un furor y una violencia y una hazaña como no se había visto en ningún pueblo al levantarse contra un usurpador más ilegal y el más tirano y sanguinario". O sea, Burke parece sorprendido de que los franceses se hayan revolucionado, justo...No contra Luis XIV, si no contra Luis XVI. Y encima, ¿por qué las revoluciones?, se pregunta Burke, que...se extrañaba...¿Por qué la revolución la hacen justo en el momento que el monarca, Luis XVI, incluso está intentando ver cómo modifica el régimen tributario para ser que las finanzas se sanen... se...se corrijan? ¿Se acuerdan? La remoción del [frase que no se entiende] A Burke eso lo sorprende, ¿Por qué la revolución la hicieron justo contra Luis XVI? Claro, entonces Paine ¿qué contesta?

E: Que no era contra él en particular. O sea, por la historia justo estaba él.

P: Claro.

E: Pero que no era contra él en particular. Si no contra todo lo que venía...

- Lo que decía Paine que los...la resistencia del pueblo francés, que no está guiada por el odio, si no está guiada por...

P: Claro, no es guiado por un inspirada por un odio momentáneo contra un usurpador. Si no que lo que lo mueve no es contra una persona, contra la persona de Luis XVI, si no contra el sistema, contra la monarquía y los abusos que acarrea la monarquía a lo largo de la historia. El despotismo. Exactamente. Sí, no fue contra Luis XVI, sino contra los despóticos principios de gobierno, contra los que se sublevó la nación.

E: ¿Por eso cuando lo mandan a matar, creo que una profesor había dicho que...?

P: Ah... Ángles? Ah, Historia de la Argentina...

E: Como que Luis cateto, como que habían dicho, eh...como que habían puesto, eh... No le dijeron Borbón, si no...

P: Le habían...le habían llamado Luis Cateto...

E: [frase que no se entiende]

P: Ah, mirá. También...La...la linea se acuerdan...Los Catetos son los del siglo X.

E: Fue como el primer principe, fue llamado así. O sea, como que al llamarlo así, era como que estaban matando a toda la...

P: Contra la monarquía como institución. Está bien. Ah, le voy a decir. ¿Ustedes tienen a esta profesora...cómo se llama?

E: D.

P: D. Le voy a decir que escucharon atentamente la clase...y que se acordaron de todo... Eh...y esto también pone en evidencia otra cuestión más, que es...de alguna manera, lo que está diciendo Paine, es... "Usted Mr. Burke, está mirando con ojos muy ingleses la Revolución Francesa. Usted no conoce, no termina de entender qué es lo que nos pasa a nosotros los franceses, y por qué hacemos la revolución", ¿sí? Burke, un autor que decía, que "Bueno, que hay que ver, que las circunstancias de cada pueblo, de alguna manera se enteran y explican los resultados". En el fondo, en esta crítica hacia Francia, quizás, dicen algunos, no solo dice Paine...eh, creo que es obvio que es uno de sus argumentos. Porque miró a Francia con los ojos muy ingleses. Con una mirada muy inglesa. Y sin hacer esa distinción de qué es lo que había ocurrido en Francia, y por qué se había dado en Francia, y cuál era la historia particular de Francia. ¿Se entiende lo que estoy diciendo?

E: Lo mismo lo que él decía de las instituciones...

P: Claro, pero acá es como que él se contradiciera consigo mismo, ¿sí? Como si se hubiera dejado llevar por sus ideas, y no se hubiera dado cuenta que la historia francesa era una historia distinta a la inglesa. Que incluso la realeza francesa y la nobleza francesa eran muy distintas a la nobleza y la realeza

inglesas. Y por tanto los motivos que tenían los franceses para rebelarse eran distintos que los ingleses. Porque, bueno, eso lo vamos a ver en Tocqueville. La...la nobleza francesa, se había abroquelado como una casta. La nobleza o la aristocracia inglesa era una aristocracia del dinero, mucho más flexible, más abierta, y permitía mayor movilidad. Entonces eran sociedades diferentes... Por lo tanto era lógico que las revoluciones también fueran distintas. Los procesos de cambio fueran diferentes. Bueno, entonces, Paine le dice, entonces: "Usted Sr. Burke, no entiende nada, no sabe lo que está pasando". Le explica, casi acá como un maestro a un alumno, ¿sí? El monarca y, ¿no?, la monarquía, eran cosas distintas y separadas, en la página siguiente, 53. Y la revolución comenzó contra el fin del despotismo de ésta, no contra la persona y los principios de aquel, ¿sí? Eh...bueno..esto lo continúa en las siguientes páginas...lo mismo, ¿sí? Eh...el mismo argumento, digo, se sigue mencionando. ¿Y qué otro tema?

E: Los derechos.

P: Los derechos. Haber...

E: Habla del derecho natural...

P: O sea, y ahí ya si quieren va...al tema más de fondo de su obra, cuyo título es... "Los derechos del Hombre". Estos dos temas anteriores los vimos porque están relacionados con el debate con Paine, perdón, el debate con Burke. Esta segunda...este...tercer tema, perdón, que estamos identificando, que es la cuestión de los derechos, y cómo él los sostiene y los defiende...es, si se quiere, el meollo más de la obra. Que se escribe con vinculación directa con qué declaración...francesa... La declaración de derechos del hombre y del ciudadano... que se publica ¿cuándo? La declaración de derechos del hombre y del ciudadano...

E: En el 99...

P: Antes...Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano...¿cuándo? 1789, sí. La declaración de los derechos es en 1789. En el 91 la Constitución.

E: [murmullo]

P: En vez de 678, mil...claro. Ah, mirá. Todo se relaciona con todo. Bien, ¿y qué dice, entonces, respecto de los derechos? A ver... ¿Cómo?

E: Hablo de derechos naturales...de derechos...

P: Primero los derechos naturales, ustedes lo pasan como así...un tema...eh...los derechos naturales. ¿Por qué defiende? ¿Qué dice él?

E: [frase que no se entiende]

P: Claro.

E: Y de ahí derivan los demás....

P: Él sostiene que hay una determinada cantidad de derechos, de libertades, que son inherentes a la naturaleza humana. Inherentes a la naturaleza humana, significa que vienen, ¿sí? Son constitutivos del hombre. Todos los hombres nacen con una serie de derechos. Por eso le son naturales. Eh...incluso, eh...en la página 81... “Cada generación tiene los mismos derechos que las generaciones que les precedieron. Por la misma razón que cada individuo nace con los mismos derechos que cualquier contemporáneo suyo”, ¿sí? De vuelta, que acá hay una referencia implícita a Burke, que decía que los derechos eran una herencia histórica. Que uno era libre, de alguna manera, porque era un inglés. Y porque esa libertad se había ido ganando con las generaciones. Plaine va a decir que uno es libre porque es hombre, porque nace hombre, como cuando nace, hoy, ayer, en el siglo quinto, en el siglo 19, o en el siglo 23, los hombres tienen derechos cuando nacen, ¿sí? Esos son los derechos naturales. Y para proteger a esos derechos naturales, ¿qué es lo que aparece?

E: El derecho civil.

P: El derecho civil, sí. Los derechos civiles no crean...o sea, la legislación no crea los derechos, ¿sí? Recoge los derechos existentes. Es decir que lo que se establece en la constitución como la declaración de los derechos, perdón, la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, que para él es un...un tributo a la razón, ¿sí? La declaración de 1789, la declaración de derechos del hombre y del ciudadano, para él es una gran declaración, ¿sí? Es un objeto incluso de elogios permanentes en su obra. Lo que se establece en esa declaración no es simplemente el producto de la invención humana. No es simplemente el producto de la razón de los hombres. Sino que es, esa declaración, ese derecho que aparece civil, establecido, lo que está haciendo es reconociendo un derecho preexistente. No lo crea, la legislación no crea el derecho, sino que reconoce un derecho existente, preexistente, en la naturaleza de los hombres. Esto está todo en las páginas 83, 84, 85... “Sus derechos naturales, lo de los hombres, son la base de todos sus derechos civiles”, ¿sí? Los derechos naturales son los que pertenecen al hombre por el hecho de la existencia. Y los civiles son los que corresponden al hombre por el hecho de estar viviendo en una sociedad. Como vive en una sociedad, tiene estos derechos civiles, ¿sí? ¿Alguna dificultad con esta distinción entre derechos civiles y derechos...los que leyeron hasta el final de la obra? ¿No? Último, último temita que aparece por ahí, también en una referencia a las constituciones...a ver, qué rescatamos...

E: Dice, donde define constitución...

P: Sí.

E: Que dice que es una facultad precedente a un gobierno. Un gobierno es tan solo la criatura de una constitución. La constitución de un país no es obra de su gobierno, sino del pueblo que constituye...”

P: Ahí, ahí, en eso que acabás de leer. Leelo de vuelta, la última parte...La obra del...

E: “La constitución de un país, no es obra de su gobierno, sino del pueblo que constituye un gobierno”

P: ¿A qué les suena ese argumento? Eso lo vieron con Ángeles, con otro autor, un autor anterior. De vuelta, leelo de vuelta...

E: “La constitución de un país...”

P: “La constitución de un país...” ¿en qué página estás?

E: 88.

P: 88. “La constitución de un país...”

E: ...no es obra de su gobierno, sino del pueblo que, así, constituye un gobierno”. ¿Rousseau?

P: ¿Y después de Rousseau? El que resume Rousseau y hace la distinción...

E: Sieyes..

P: Sieyes...¿y en qué...en qué tema con Sieyes, de qué estamos hablando, qué está distinguiendo acá...poder..gobier...?

E: Nación y gobierno.

P: Sí, pero en cuanto a ésto, quién hace la consti..

E: Poder constituy...

P: Bien. La distinción entre poder constituido y poder constituyente, que lo habrán visto en Sieyes con Ángeles, ¿sí? Poder constituido y poder constituyente, ¿sí? Acá estamos, poder constituido y poder constituyente...El poder constituyente es la nación y es la que hace la constitución. ¿Se acuerdan eso de Sieyes?, ¿sí? Y esa constitución de ley de leyes, es la que hoy tiene, en todo caso, el poder constituido, o gobierno. ¿Bien? Ahora, lo que dice Paine es que, con relación a eso, digamos, retoma ese argumento que había sido ya desarrollado por Sieyes y dice que una constitución es algo que yo puedo citar artículo por artículo, ¿no? Algo...una frase parecida la que leyeron más abajo, ¿sí? Una constitución es un pedazo de papel, tiene que estar escrita, tiene que estar explicitada, artículo por artículo cuáles son ese conjunto de leyes que hace a la ley de leyes, que es la que informa la form...la forma a esa adhesión institucional. Y en ese sentido, él critica a los ingleses, diciendo que “ustedes no tienen constitución. Eso que ustedes tienen, como una de una constitución oral, de tradición”. Eso no es una constitución. Una constitución es algo que yo llevo en el bolsillo, que puedo repetir artículo por artículo. Ese es el constitucionalismo moderno, ¿no? Las naciones tienen sus constituciones

escritas, a las que pueden recurrir, ¿sí? Y que, en todo caso, después también pueden modificar cuando consideren necesario, tal vez a nosotros nos pasa eso en algún momento, ¿no? Por si tenemos que modificar nuestra constitución. ¿Bien? Bueno...alguna pregunta...con estos conceptos.

Creo que en el dropbox, si no me equivoco, hay un artículo también, en inglés, por eso está como lectura obliga...eh...sugerida, sobre el debate entre Burke y Paine. Hay un artículo, si no está lo subo. ¿Cómo venimos...cómo venimos con el dropbox? ¿Siguieron dando vuelta las cosas, tengo que revisar que esté todo bien o...?

E: Faltan artículos de Constant.

P: ¿Faltan cosas de Constant?

E: Falta...falta el texto de...

P: ¿No lo consiguieron?

E: Además no está...

P: No, ¿de verdad me estás diciendo?

E: Libertad...

P: A ver, porque ahora vamos a empezar con Constant. Vamos a ver una cosa...

E: [murmullo]

P: Bueno. A ver...

E: ¿Cómo se llama el artículo que dijiste...?

P: Es el de Butler de Burke y Paine. Pero si no está. Bueno, lo subo. Voy a subir...les tengo que traer Oakeshott, les tengo que traer el artículo de...en algún lugar me lo voy a anotar...Esto me lo anoto...A ver... Ahora vamos a empezar...terminado este debate, ¿sí? Comienzos del siglo 19, seguimos... ¿Esta está rota, no? Esta luz... Sí, está rota. Eh...¿en qué están con Á, por dónde estamos con Á? ¿Con de Maistre? ¿Terminaron? ¿No terminaron?

E: [frase que no se entiende]

P: Ah, o sea vieron quien era...O sea lo van a saber, más o menos...

E: -Lo vimos pero no... [murmullo]

P: Pero a ver...No lo voy a avanzar con de Maistre porque se supone que lo iba a tomar Ángeles. En el programa se acuerdan que estábamos... A ver...Solamente para ordenar y poder avanzar...

E: Faltaba Fichte.

P: Lo que pasa que lo quieren ustedes es... "En el siglo 19, tiene este tema..." Y yo se los había anticipado cuando empezamos las clases. Tenemos un periodo temporal bastante breve. Básicamente lo que hacemos es 18, 19 y algo del 20. Lo que pasa es que hay muchos pensadores y tradiciones de pensamiento que confluyen y que son, ¿sí? sincrónicas. Entonces ustedes van a tener que ir tratando de organizarse para ver que evidentemente varios pensadores escriben y dicen las cosas, y piensan...de manera coetánea. Entonces, ustedes dicen "tengo a Fichte tengo a Constant... y sí, porque son todos contemporáneos". Entonces ustedes tienen...Y ustedes vieron la Revolución Francesa, ¿vieron con el power point o no?

E: No.

P: Bueno, si se fijan. Porque yo ese trabajo me lo tomé, para que a ustedes les resultara más sencillo. Tienen una presentación de la Revolución Francesa. En esa presentación tienen en el costadito, los textos...los autores que van apareciendo, en qué momento de la Revolución, si se fijaron. Bueno, eso les va a servir de guía. Bueno, venimos de... Dejamos atrás los autores del siglo 18, ya estamos más acercándonos al 19. El gran tema es la Revolución Francesa, ¿sí? El gran tema acá que irrumpe en la Modernidad es la Revolución Francesa. Y todos los pensadores en mayor o menor medida parten su reflexión haciendo una lectura de esa Revolución Francesa. Por eso es tan importante que la entiendan. Y por eso me parece buenísimo que hayan dedicado tiempo a leerla o a tratar de explicar sus pasos y si no lo terminan de entender lo vuelven a leer...y vuelven a contestar... Pero tienen que tener en claro de qué se trató. Porque si no saben de qué se trató la Revolución Francesa, todas las reflexiones que hagan, tanto liberales como socialistas, como comunistas, como nacionalistas, no las van a entender de fondo, porque no van a entender cuál es la referencia inmediata a la que se dirige. De la Revolución Francesa, entonces, ¿sí? Ustedes...nosotros vamos a ver. Por un lado la reflexión que hace la tradición liberal...¿sí? Vamos a ver que opina...cómo procesa el liberalismo, sobre todo el liberalismo francés, cómo procesa el legado revolucionario, ¿sí? Cómo hacen los liberales franceses, ya terminada la Revolución, para, principalmente, rescatar los principios de 1789, sin caer necesariamente en 1793. Sin caer en el jacobinismo y en la época del terror. Cómo reivindicar aquellos valores por los cuales se produjo la Revolución Francesa, pero sin que esos valores conduzcan necesariamente a la época de la anarquía y del terror. Ese es el principal imperativo, digamos, el principal desafío bajo el cual Constant estructura su reflexión, ¿sí? El principal problema de Constant, que escribe, sobre todo en la época de Termidor, Termidor...¿cuándo es Termidor? ¿Cuándo es la época de Termidor, cuándo se produce la reacción termidoriana? ¿En el noventa... criqui?

E: 4...

P: 4. Sí. 94. ¿No lo vieron la última vez?

E: Era con la del terror...

P: Claro, la época del terror fue en el 93. La época de la guillotina, Robespierre, Comité de Salvación pública, todo lo demás... 94 se produce esa reacción, en el mes de Termidor y por eso se llama Termidor, que pone fin a esta época jacobinista...jacobina. Es más, pasan por la guillotina todos los jacobinos. E inicia ¿qué período de la Revolución Francesa? Termidor...qué establece como forma de gobierno...

E: Directorio.

P: El Directorio... ¿Hasta el...?

E: Hasta el noventa y... nueve...

P: Nueve. En el que se produce ¿qué? El golpe de Estado de Luis, perdón, de Napoleón. De Napoleón, instaura el Consulado posteriormente. Bien. Entonces, a ver, Constant, su principal desafío, ¿sí? Constant...liberal... es ver en la época de Termidor, es decir, cuando llegamos a un momento, si se quiere, más de [palabra que no se entiende] durante la Revolución, ¿sí? Donde tratamos de calmar las aguas... En la época que sale el Directorio. Ahí empieza a escribir. Sus primeros textos son de esa época, es más...haber, menciono algo de su biografía, pero...en el 95 es cuando él llega a Francia, a París y escribe un texto que tienen, el título lo tienen en...en la presentación esa de la Revolución Francesa, que se llama "De la fuerza del gobierno actual y de la necesidad de incorporárselo", ¿sí? Constant escribe su primer texto diciendo: "Hay que apoyar este gobierno, hay que apoyar el Directorio, hay que tratar de apaciguar los ánimos, hay que tratar de rescatar", a principios del 89, que es el ánimo con que se trata de desarrollar toda esta época de Termidor, ¿sí? Ese es el desafío liberal. Después va a decir otras cosas, pero vos me querías preguntar algo...

E: No, te quería decir, que en el artículo de Roldán, que hablan de Constant, el de la viscidudes, quedá claro que dice, que cuando habla...que Constant y todos como estaban delegados de la Revolución Francesa...

P: Exacto.

E: ...Y dice que lo que lo faltaba de Constant al mismo tiempo dice el jacobinismo y con la aparición...

P: Exactamente. O sea, el problema es...bien que me hiciste acordar ese punto. Digamos, no evitar que caigamos en el anarquismo, por una...una anarquía y en el jacobinismo. Y, también, al mismo tiempo, evitar el otro gran peligro que es el Bonapartismo. Digamos, esos dos temores, como vos mencionaste ahí. Los dos temores de Constant, son, permanentemente evitar: la anarquía por un lado y evitar el bonapartismo, o sea, evitar el...el Imperio, por otro lado, ¿sí? La experiencia... Lo que pasa es que ese...ese... ese resorte que recién estaba echando al principio...Ese miedo aparece un poquito después... Es para la época de Termidor. Digamos, donde Napoleón solamente estaba ahí peleando contra los ingleses... Bueno, ahora vamos a Constant.

Pero, entonces, probabilidades que nosotros vamos a ver como para que se ordenen, están: Constant, en...en términos cronológicos estamos...Guizot, Francois Guizot, que ese lo van a ver con Ángeles, este muchacho lo van a ver con Ángeles. Eh...los dos son liberales, no piensan lo mismo, ¿sí? Eh...la tradición liberal es bastante amplia en ese sentido. Y...además de que permanezcan en las mismas filas, no necesariamente opinan exactamente lo mismo.

E: -Pero los dos...los dos van a querer volver a los valores del 89...

P: En ese sentido sí...Lo que pasa que acá... Guizot tiene un desafío mas puntual...Vitó sigue escribiendo un tiempo después...y después escribe en la década del 20 sus principales obras, y estamos, cuando ya Napoleón, ya haya terminado el periodo del bonapartismo ya había cesado y la particularidad de pensamiento de Guisó es que lo que él quiere hacer es idear una teoría de gobierno, basada en principios liberales. Le importa, digamos a Guizot, sobre todo, establecer, digamos...dar las bases para poder establecer un gobierno liberal. Los liberales siempre habían estado básicamente en la oposición, ¿sí? Y acá el problema es cómo hacer para que gobierne el pensamiento liberal de alguna manera. Y sus obras inspiran el gobierno de Luis Felipe de Orleans durante la monarquía de Julio. Cuando vieron la Revolución Francesa ¿hasta dónde llegaron? ¿Vieron toda la evolución política posterior?

E: Hasta Napoleón.

P: Hasta Napoleón. Bueno, igual tienen líneas de tiempo, que vamos a ir viendo, pero tenganlas a mano porque la clase que viene, con Ángeles y conmigo, vamos a estar en ese periodo, que es bastante complicado, les pido que tengan... que tienen que tenerlo en claro. Entonces, Constant primero, vemos un poquito, y después, Tocqueville. Él escribe entonces en la época de Termidor, ¿sí? En la época del Imperio Napoleónico. De hecho muere Constant, escribe en la época de la Restauración también. Pero muere en el 30, muere cuando se instaura el gobierno de Luis Felipe. Francois Guizot escribe en la década del 20, y tiene incluso participación política durante el gobierno de la monarquía de Luis Felipe. Es primer ministro, y tiene una gran actuación política durante el gobierno que va del 30 al 48. Y Tocqueville es posterior, fue alumno de Guizot y este hombre escribe, ya, a partir del 30, ¿sí? Posterior. Es el que viaja a América, hace la... esas obras sobre la...la democracia. Si se quiere la diferencia de Tocqueville con los anteriores, es que el gran interrogante de Tocqueville es ver desde el pensamiento liberal cómo se procesa el fenómeno democrático. O sea, se distancia un poquito de la Revolución en sí, y lo que le interesa es ver de ese legado revolucionario, qué es propio de la revolución, y qué es propio de la emergencia del fenómeno democrático. Entonces, cómo va a procesar la idea de fenómeno democrático una sociedad democrática con las premisas liberales... Pero, eso lo vamos a... También tenemos frente a la Revolución Francesa, una cantidad de pensadores que la critican, que la cuestionan. Y ahí tenemos los pensadores conservadores. El conservadurismo o tradicionalismo. Y entonces tenemos a Burke, que es el que acabamos de mencionar entre hoy y la clase pasada, tenemos a de Maistre y de Boanald que no vieron nada, me parece, ¿no? Esa

es una... Louis de Bonald. Pero éste casi que mencionarán poquito, porque como fuimos reduciendo la...la cantidad de autores, porque tuvimos que reducir una hora de la materia. Entonces, son contemporáneos, de hecho...eh... si llegaron a mencionar algo de de Maistre, ¿cómo se llama la obra de de Maistre?

E: "Consideraciones sobre Francia".

P: "Consideraciones sobre Francia". ¿Y cuándo la publica de Maistre?

E: En el 96.

P: Bien, en el 96. "Consideraciones sobre Francia". Esta obra de de Maistre, le pide de Maistre justamente respuesta a la que les acabo de comentar de Constant. En el 95 Constant escribe una obra pequeña que no tienen para leer, que se llama "De la fuerza de gobierno actual y de la necesidad de incorporárselo". Eso lo escribe Constant en el 95. En abierta confrontación con esa obra, de Maistre escribe "Consideraciones sobre Francia". Que si empezaron a mencionar algo, habrán visto que es una, también, una clara crítica a la Revolución Francesa, a la que considera la más pura de las impurezas, ¿sí? Un "castigo" que Dios envió a los franceses. Bueno, eh...lo hablaré con Ángeles a ver si ella termina de dar De Maistre. Sí ella...calculo que sí, porque si no nos vamos...no sé que les comentó hasta ahora Pero tienen algunos capítulos de esa obra: "Consideraciones sobre Francia", y tienen un capítulo muy interesante de Stephen Holmes. Así se escribe, está en el dropbox... Stephen Holmes. Eh...tiene una obra este hombre, que se llama "Anatomía del antiliberalismo". El primer capítulo que yo les hago... "Anatomía del antiliberalismo", va pasando revista de todos los autores antiliberales, ¿sí? Los que están criticando al liberalismo.

E: ¿Cómo se llama?

P: Anatomía del antiliberalismo. Y el primer capítulo de esa obra está dedicado a de Maistre. Es un capítulo fácil de leer, y donde él va explicando las principales características de la obra de de Maistre, ¿sí? Así que sí les quedó, incluso, medio...medio dispersa la obra de de Maistre, lean...No es difícil de leer el texto de de Maistre, no van a tener mayores dificultades, pero lean el de Holmes y les va a terminar de cerrar...Y bueno, y por...Digamos, también...En esta misma época, de alguna manera como una reacción, no tanto o no específicamente a la Revolución Francesa, pero sí a los ideales que llevaron a la Revolución Francesa, el Iluminismo francés, tenemos como reacción también el surgimiento del Nacionalismo. Y entonces acá van a tener a Fichte, que escribe también en 1809. Los "Discursos a la nación alemana", que también vieron con Ángeles. Ven que son todos conte...¿No vieron?

E: Vimos hasta nada más...

P: Bueno...yo tengo que...pero no importa...Después lo chequean.

E: No, porque acá en el texto dice...

P: Ah, bueno, si dice...

E: Fichte lo escribe en 1808.

P: Ah, entonces tachamos el 1809. Perfecto. Ocho.
Eh...¿no vieron nada con Ángeles de Fichte, ni siquiera lo nombraron?
Entonces, tal vez lo ven después, no se preocupen.

E: Sí. Ella dio la introducción y después va a hablar de...

P: Ah, bueno, bueno. No se preocupen. Este es más duro de leer...más alemanote, más, más...

E: [risas]

P: Más filósofo, más...más...

E: Hay uno de...

P: Sí, pero es bibliografía...

E: [murmullo]

P: Claro, tratá de entenderlos. Porque tienen algunos, esos son discursos... A ver, vamos a ver... Esto de Fichte, Fichte, Fichte...escriben en Prusia. Reacción del iluminismo... O sea, reacción frente al Iluminismo...es la reivindicación de lo local, de lo particular, de las pasiones, los sentimientos, frente al advenimiento de la razón. Bueno, en ese marco sitúan a Fichte, ¿sí? Uno de los primeros autores que podemos encolumnar bajo la tradición nacionalista. Un nacionalismo de tipo cultural, ¿sí? Usteds de nacionalismo en esta materia van a ver a Fichte, y más adelante en el tiempo, que eso lo remarcamos, para que después no se los confundan, porque en tiempo es bastante posterior. Vamos a ver también a Renan. Es un francés pero que escribe hacia fines del siglo 19. Esto es a principios y esto es a fines. Son dos exponentes de la tradición nacionalista. Uno exponente del nacionalismo cultural y el otro, nacionalismo político. O voluntarista. O sea, son dos formas de entender el nacionalismo. Y la otra tradición que también tienen en el siglo 19 es el socialismo, ¿sí? Socialismo. Neo-logismo. Socialismo es una palabra nueva, es una nueva, como...es lo mismo que individualismo. Son neo-logismos. Son palabras nuevas que surgen en esa época. Y que también los primeros socialistas cuestionan ya el orden económico y moral de la nueva sociedad. Y tenemos socialistas que Marx y Engels llamaban "utópicos", los primeros socialistas, que son Saint Simón, Fourier, Owen. Franceses e ingleses en su mayoría. Y después vamos a tener otros socialistas, "científicos", ¿sí? Con Marx y demás...Y bueh, todo lo que sigamos después, Anarquismo...¿sí? Pero, como ven, esto que ustedes pensaban que sí, se nos mezclan los autores, tenemos muchos autores que son todos contemporáneos. Iremos tratando de presentarlos con alguna lógica. Yo voy a dar, entonces ahora Constant. Y después conmigo van a seguir con los liberales. Vamos a ver Tocqueville,

vamos a ver Mill, John Stuart Mill, que es inglés, pero que también es un liberal, y después creo que yo voy para socialismo. Con Ángeles se supone que van a estar, entonces, por esta zona, ¿sí? Con de Maistre, con Fichte, y con los primeros socialistas. Así seguimos. Y Ángeles también va a tocar...va a tomar Guizot, que esperemos que nos arreglemos ahora... Bien. Bueno. Antes de ir...de explicar, dejo anotados acá cuáles son entonces los textos que tenemos para leer de Constant. Y que, en principio voy a tener que subir ahora en cuanto pueda, porque, evidentemente alguien más bajó o no sé que pasó. Primero de los textos: Principios de política.

E: Ese es el que no está.

P: Ese es el que me dicen que no está.

E: Ese y el de...las cartas del de Burke.

P: Ese Principios de política tiene capítulo 1, capítulo 2, 5 y 6. Es un texto que escribió Constant, su primera versión en 1806, y después en el 15 los publica. Y después creo que lo revisa de vuelta. ¿Llegan a leer algo de acá? Principios de política. Después de Constant tienen "Del espíritu de conquista y de usurpación". Y ese es el que dicen que tienen. 1813. ¿Contra quién se imaginan que está escrito este texto "Del espíritu de conquista y de usurpación" en 1813? Contra Napoleón. Claramente es una crítica al modelo napoleónico. Incluso al modelo de dominación napoleónica. Al modelo de expansión a través de la guerra y no a través del comercio. Y el espíritu de...de incluso de uniformidad que intenta...al que intenta someter a todos los pueblos de Europa. Y el tercer texto de Constant es una conferencia que se llama...es muy larga: "Conferencia acerca de la libertad de los antiguos comparada con la de libertad los modernos". Conferencia. Pongo "libertad", pero ustedes ya saben. Y aparte la conferencia la vieron en el curso de ingreso allá lejos, ¿no? Bueno, acá la van a leer enterita. No es tan larga pero la tienen que leer entera. Y este es de 1819, ¿sí? Esto como... Por supuesto son algunos capítulos, acá también son 2, creo capítulos. 2 o 3. Y ésta es la conferencia entera. Como van a ver, hay temas que aparecen como recurrentes en las 3 obras. Esta confrontación permanente entre lo antiguo y lo moderno. Qué es anacrónico y qué no lo es. Aparece en todas las obras. Y como bibliografía tienen el artículo este de Roldán, que les sirve tanto para Constant, como para Guizot. Porque compara, o habla de los 2. Y Guizot forma parte de una corriente del liberalismo que se llama "Liberalismo doctrinario". Que está Guizot, Royer Collard, unos cuantos que ustedes deben conocer. Bien. Con lo cual el problema es que no tienen nada leído de Constant. Estamos en un problema.

E: Solamente lo de la...

P: Solamente lo del espíritu de conquista. Bueno... Vamos a hacer una cosa. Se los presento brevemente. Este hombre, a Benjamin, a Benjamin Constant. Y empiezo a explicarles algunas cuestiones fundamentales de Principios de política, y todo esto...¿cuándo es el parcial?

E: El 24...

P: No, el nuestro no. El que tienen ustedes ahora dentro de poco.

E: El martes.

P: El martes. O sea que para el jueves pueden leer esto. Perfecto.

E: [murmullo]

P: Pero ustedes no van a decretar que el que no tiene el martes no va al parcial y no lee nada. Porque eso entra al parcial nuestro. Así que...

E: [murnullo]

P: No, no. Vamos que...que era la comisión que lee...Vamos que vamos bien. Sigamos en ese camino. ¿Cómo?

E: [frase que no se entiende]

P: A lo sumo...a lo sumo podemos llegar a encontrar una solución de...de compromiso... A lo sumo, digo, podemos encontrar una solución de compromiso. Se dividen los textos. Algunos leen Principios de política, otros leen Espíritu de usurpación...de conquista y usurpación. Y otros leen la conferencia. Pero los traen leídos. Así que se arreglan. Hagan debate, ¿sí? Soberanía...levantada general...a ver que deciden, pero traigan los textos leídos. Bueno...sobre este hombre Benjamin Constant. Para su biografía si quieren les comento algunas cosas. Se acuerdan que a veces les menciono ese esas...eh selección de documentos de la revista chilena "Estudios públicos", que en cualquier momento les voy a empezar a cobrar, por la cantidad de veces que publicito sus artículos. De vuelta, hay una...una selección sobre Constant, escrita por Godoy Arcaya, tal vez ya lo leyeron para alguna otra selección. Y tiene una mínima introducción sobre su pensamiento, y su biografía que es sencilla...pocas páginas y los ubica en esta personaje. 1767, 1830, en esa época vivió este hombre, Benjamin Constant. Es un autor en realidad de origen suizo. Después se establece y obtiene la ciudadanía francesa. Así que es un autor franco-suizo. Pero siempre, aparentemente los parisinos y los franceses, lo consideraron como un francés casi de afuera. Así que es un autor que nació en...en lo...Laussane, no sé como se pronuncia en realidad Lausanne, ¿Alguien sabe cómo se pronuncia?

E: Lausané...

P: [risas] Bueno. Nació entonces en 1767. Su padre, digamos, por el trabajo de su padre se fue trasladando por distintos lugares en Europa, y tuvo sobre todo, mucha importancia su estadía en Escocia, ¿sí? Él estudió en Escocia, y allí recibió la influencia de la Ilustración escocesa. En Edimburgo estuvo específicamente. Eh...tuvo una vida bastante, eh...una vida sentimental bastante convulsionada, éste, Constant era un hombre que... eh, tenía problemas con el juego... tenía problemas con las mujeres, se casó con una

por compromiso, después se divorció y terminó batiéndose a duelo con el amante de su esposa. Estuvo profundamente enamorado de Madame de Stäel, esta mujer que era...¿La escucharon nombrar? Porque aparece por todos lados esta mujer Madame de Stäel, que se escribe con estos dos puntitos. Madame de Stäel era la hija de Necker, el banquero francés, el banquero francés, uno de los ministros de Luis XVI. Esta mujer estaba casada con el embajador suizo. Pero todos estaban enamorados de ella... Digamos, Sieyes también estuvo medio ahí. Como Madame de Stäel todo... [risas]

A: [risas]

P: ¿No es muy académico esto, no? Constant también estuvo profundamente enamorado de ella, sí, y le llevaba unos años. Y, lo que...más allá de su amor por Madame de Stäel, es que, eh, ella lo introdujo en los círculos liberales franceses, parisinos. La...la residencia de Madame de Stäel era un centro de reunión de los principales personajes, los principales pensadores de Francia. Y su contacto con Madame de Stäel, justamente, le abrió estas puertas. De hecho Madame de Stäel tiene también una obra, cuyo título es parecido al de de Maistre, "Conciliaciones sobre Francia", pero no es exactamente ese. No me lo acuerdo ahora el título exacto. Y... se cree que Constant ayudó, fue su coautor, eh... Es una de las primeras en hacer esta lectura liberal de separar 1789 de 1793, en vez de rechazar la Revolución de plano, tratar de hacer una distinción en su momento y en su momento "malo". O que es lo que se rescata y que es lo que se debe dejar e lado. Eh... así que, bueno, estuvo con esta mujer unos...un cuanto tiempo. También estuvo, porque un tiempo estuvo en Alemania, o en ese momento Prusia, y se vio fuertemente influido por el Romanticismo. De hecho cuando estuvo en Inglaterra escribió una obra que se llama "El Adolfo", eh, que es una obra, así...una obra romántica. Posiblemente romántica. Algunos encuentran ahí algunos datos autobiográficos. Un hombre profundamente enamorado de una mujer, amor no correspondido. Que son los temas clásicos del Romanticismo, por otra parte. No sé si leyeron, eh, por ejemplo, Goethe, ¿no? En el colegio nunca los leyeron? Vos sola...

E: Más o menos. Es el que está... que después se muere...

P: Más que se muere se mata. Claro...esos son los temas de...son muy sentimentales, ¿sí? Donde lo que prima es el sentimiento. Justamente por reacción al siglo anterior.

E: [murmullo]

P: No le digas que se pone mal. No, esto es anterior. Bueno, pero el problema acá no es que se mueran. El problema y el tema es... a ver...Volvamos volvamos.

Constant escribe esta obra "El Adolfo", les digo porque...además de ser un pensador...político tiene algunas obras de literatura. Y "El Adolfo" es una obra reconocida. Escrita en este espíritu del Romanticismo. Listo, si quieren leer "El Adolfo", lean "El Adolfo", y vean todos sus problemas con la mujer que quería y amaba y no le era correspondida y todos sus problemas. Acá cuando...cuando daba clases, eh, Enrique Aguilar, en esta materia, que ya está de licencia. Él

les comentaba, él se acuerda de todas las clases exactas, se acuerda de memoria. Entonces, les contaba varios pasajes de "El Adolfo". Pero, bueno, no viene al caso. Así que el que quiera, la lee, se entretiene, el que le gusta la novela romántica. Entonces, este hombre influido por los escoceses, influido por el romanticismo alemán, estuvo en Inglaterra en varias oportunidades, estuvo en Francia, va y viene de Francia, según los acontecimientos, según la situación. Llega a Francia, como les decía, en el 95. En el 95...eh...y ahí es donde empieza a escribir ¿sí?, sus primeros textos. Eh...también...digamos, está durante el Imperio, entonces se tiene que escapar, porque no está de acuerdo con lo que hace Napoleón, con el modelo napoleónico, y de ahí que él escribe esta obra. Sorprendentemente cuando Napoleón, ¿se acuerdan?, eh...es primero derrotado, va a la Isla de Elba, y qué le pasa...

E: Vuelve...

P: Se escapa, vuelve...y se producen los 100 días de Napoleón, ¿sí? Y durante esos 100 días del retorno de Napoleón, este hombre que tanto lo había criticado en la obra del 13, escribe un proyecto constitucional para Napoleón. Que se lo llamó "La Benjamina", ¿sí? Escribe, por pedido de Napoleón, un proyecto constitucional. Napoleón habiendo regresado de la Isla de Elba, en esos 100 días intentó darle como un visto constitucional a su retorno. A ver si lograba, finalmente, establecerse en Francia. Y entonces le pidió a Constant que escribiera un proyecto de constitución. Que eso extraña a muchos, que justamente encontraban un Constant tan crítico de Napoleón. Bueno, prestando esta...esta colaboración. De cualquier manera esta constitución no entró en vigencia, porque ustedes también recuerdan que Napoleón fue duramente derrotado y ahí sí lo mandaron al medio del Atlántico y de ahí no se escapó. Y por último entonces tenemos, eh, que...ya...entrando en la etapa de la restauración, y de la restauración no vieron nada...

E: No...

P: Y entonces voy a comentar algo... Entrando en la etapa de la restauración, escribe en 1819, esa conferencia.....no escribe, son...Digamos, esa conferencia muy famosa, esa conferencia, porque es donde se establece nitidamente la diferencia entre lo que los antiguos concebían como libertad, y lo que los modernos concebían como libertad. Es una conferencia muy conocida, en base a la cual, después, siglo 20, Isaiah Berlin distingue entre libertad positiva y libertad negativa. También, conferencia en la década del 50, comienzo del 50, Isaiah Berlin, politólogo inglés, sumamente conocida, que dio...generó una serie de debates sobre esta cuestión. Eh...como no tienen los textos de Constant, lo que podemos hacer es esto, explico muy brevemente en estos 10 minutos que nos quedan el periodo de la restauración y la próxima ya vamos de lleno a Constant, ¿sí? Pero...se comprometen a leer Constant, porque si no nos vamos a ir atrasando cada vez más y...

E: Una pregunta...

P: Si...

E: ¿La gente como Constant, de qué vive, de la venta de libros?

P: ¿De qué vivía? Bueno... eh...en general es una época en la que...eh. Bueno, acá justo tenemos exponentes diferentes. Eh...vivir únicamente de la publicación de artículos en los diarios, era casi imposible. Entonces, si no tenían bienes personales. Si no tenían...o sea, por ejemplo, Tocqueville era un hombre que venía de la nobleza. Tenía propiedades, tenía un castillo muy lindo. Eh, y Guizot trabajó en la función pública. Guizot quiso dedicarse solamente a esto pero no lo logró. Entonces lo que hacía era, por un lado daba clases, como profesor en la Sorbon, y, eh, traducía una cantidad de textos, publicó muchísimo, muchísimo, muchísimo. Y si no, tenían como decía acá. Justamente tenían mecenas, de alguna manera. Gente que los apadrinaba, que los...que los alojaba en sus castillos. Lo mismo le pasó a Rousseau, que fue vagando por todos lados a ver quién lo...Lo mismo Voltaire, y a todos...¿Qué les pasó?

E: [risas]

P: Así que sí... Necesariamente, si no cumplían... Constant al final, en la época de las...Constant en la época de la restauración, también es elegido diputado. Entonces durante un tiempo cumple una función pública particular. Pero, salvo...pocas...Estoy pensando algún otro. Por ejemplo, Fichte era profesor universitario. Saint Simón, uno de los, este se la pasó buscando financiamiento para los proyectos más alocados que se les puedan ocurrir. Saint Simón, el de los socialistas. Había sido conde originalmente. El conde de Saint Simón. Pero después de la revolución no era muy difícil ser conde. Así que declinó...ese título lo cambió y se llamó a sí mismo Saint Simón. Eh...y este se la pasó buscando proyectos alocados. Como abrir un canal en Panamá, o, eh...en otros. Buscando financiación externa. Después tenía problemas si no lo lograba. E iban desde la bancarrota a periodos de mayor prosperidad. Así es más o menos...

Bueno...¿nadie tiene acá la línea de tiempo, no? ¿Ninguna línea de tiempo?

E: No.

P: La primera mitad del siglo 19, la evolución de la primera mitad del siglo 19, francés, también la tienen que tener clara, porque es el contexto que enmarca a todos estos autores. Entonces...¿cuándo termina la Revolución Francesa? Con Napoleón. Algunos la hacen finalizar con el ascenso de Napoleón, ¿cuándo llega Napoleón? En el...

E: 96...

P: En el...

E: 99

P: 99. Golpe de Estado. Brumario. Buen...vamos a poner entonces Brumario por las dudas, para no complicarlo. El golpe de Brumario también es importante, porque unos cuantos años después, en 1851, el sobrino de

Napoleón, Luis Napoleón va a hacer lo mismo que hizo Napoleón, ¿sí? El 18 de brumario.

Consulado...el Consulado después se transforma en Imperio, ¿cuándo es coronado Emperador Napoleón?

E: 1804.

P: 1804. Imperio. Primer Imperio, ¿El primer Imperio termina...? 1814 primero. Pero en el 15 regresa de los 100 días, o sea que tenemos ahí como una interrupción. El 14 fue la primera vez que lo derrocan a Napoleón, que lo mandan a la Isla de Elba. ¿Y qué es lo que se empieza a reunir en Viena?

E: El congreso...

P: El congreso de Viena. Muy bien. Congreso de Viena. 1815. Que lo que abre es el periodo conocido como la Restauración. ¿Porque la Restauración? ¿Qué es lo que se tiene que restaurar?

E: El Antiguo Régimen...

P: El Antiguo...régimen.. Más que el Antiguo Régimen en cuanto...total, sobre todo ¿qué? del antiguo regimen. ¿Qué es lo que se busca restaurar del Antiguo Régimen?

E: La monarquía.

P: La monarquía. ¿En dónde?

E: En Francia.

P: ¿En Francia sólo? ¿Qué había pasado con Napoleón y Europa?

E: [murmullo]

P: Claro, se acuerdan que había invadido gran parte de Europa y había colocado todos sus hijos, hermanos, parientes en todos lados. El nepotismo, clásico. Bueno...el congreso de Viena, uno de los principios que lo alientan, es...procurar la restauración de los gobernantes legítimos, de las castas gobernantes originales. ¿Entonces en España quién vuelve?

E: Los Borbones

P: Bien. En España...Fernando...

E: Séptimo.

P: Séptimo. Se acuerdan de Fernando séptimo.

Y así en cada uno de los Estados que habían sido ocupados por Napoleón. Este congreso se interrumpe brevemente con los famosos 100 días, en los que vuelve a aparecer Napoleón. 100 días. Y después a Napoleón lo mandan a otro lado, Isla de Santa Elena, no se escapa, se muere...se mata, lo mueren. No

sabemos, e muere. Congreso de Viena, entonces. Seguían reunidos aquí esta...esta...estos hombres buscando sobre todo restablecer el principio de la legitimidad dinástica, ¿sí? Así que cada casta retorne a sus antiguos territorios. Y además también se detienen a reorganizar el mapa europeo, territorialmente hablando. Porque estas conquistas también habían borrado, habían modificado los límites. Fijense el mapa que está en el dropbox. El mapa de la época de la restauración. Como queda conformado el mapa europeo. ¿Chicas, alguna pregunta? ¿Adonde? Dale. ¿Qué texto?

E: Ahí me quedé

P: ¿Cuál es ahí? ¿Acá? Constant. Cae Napoleón, ¿sí? lo derrotan. Se acuerdan que durante el Imperio napoleónico, nadie se acuerda. Pero durante el Imperio napoleónico hay una serie de guerras de coalición. Las potencias extranjeras lideradas por Inglaterra, se coalían, forman coaliciones y tratan de ir frenando a Napoleón. Bueno, eso finalmente lo consiguen en el 14. Lo derrotan a Napoleón, se lo sacan del medio, lo llevan preso. No estando Napoleón hay que ver qué pasa, ¿después como nos organizamos? En Francia, qué pasa en Francia y qué pasa en el resto de Europa. Para responder esta pregunta de qué pasa. En Viena se reúnen una serie de delegados de Prusia, de Austria, de Inglaterra. Después al final van a participar también, como miembros de Francia. Se reúnen allí y empiezan a discutir esto. Esas discusiones se vieron interrumpidas porque en el 15, en mayo de 1815, Napoleón se escapa de la Isla y vuelve a gobernar en Francia. Y encuentra apoyos en las filas del ejército. Así que todavía lo respetan, porque tiene un gran carisma Napoleón. Esa...esa...esa nueva entrada de Napoleón en escena dura muy poco, dura 100 días. Por eso se habla de 100 días de Napoleón. Porque después es nuevamente derrotado, y bla, bla bla. ¿Hasta ahí sí? Bueno. Este periodo que se inicia con la caída de Napoleón, se conoce como el periodo de la Restauración, en Europa. Es un nombre que se le da a ese periodo, a esa época histórica. En ese contexto entonces, primero...se inició la reorganizamiento...la reordenación territorial...reordenamiento territorial. Por eso les decía a ustedes que se fijen en el mapa para ver cómo queda conformada Europa. Sobre todo lo más importante, o una de las cosas más importantes, es la conformación de la Confederación Alemana. ¿Sí? Se crea una Confederación de 39 estados, ¿sí? Son 39 estados los que integran esta nueva unidad política. Confederación Alemana. Estos 39 estados tenían la importancia de un desarrollo desigual. Habían grandes...Había un Imperio que era el de Austria, un gran reino muy importante que era el de Prusia, y muchas ciudades-estado o ciudades imperiales, o ciudades condados....que habían...Lo importante es que vean el mapa, para que vean lo fracturada y lo fragmentada que estaba Alemania en ese momento. Lo mismo pasaba con Italia. Que eran las 2 que todavía no habían terminado de consolidar su proceso de organización nacional. Estas confederaciones importantes van a ir del 15 hasta el 66. 1815, va a existir esa Confederación, desde 1815, hasta 1866, cuando una guerra entre Prusia y Austria hace que se rompa esta Confederación. Porque durante este siglo 19 hubo un episodio que va a tener lugar que es...ese que acaban de comentar y es el proceso de unificación alemana. Este proceso se va a dar sobre todo entre la pugna entre Prusia y Austria. Eh...y otro elemento importante que aparece en 1815 es la creación de la Santa Alianza.

Tan tan tan tan. Santa Alianza. ¿Quién es la Santa Alianza? Rápido, rápido. La Santa Alianza. Es una Alianza, entre qué...potencias europeas. A ver si saben cuáles son las potencias que forman esta alianza. Rusia, Prusia...

E: Y Austria...

P: Bien. Ah, ya lo vieron entonces.

E: No...

P: ¿De la vida, de cultura general? Perfecto. Rusia, y ¿por qué santa entonces? Rusia, Prusia y Austria...

E: Porque eran tres cristianismos distintos.

P: ¿Rusia cuál?

E: Ortodoxo.

P: Prusia...

E: Protestantes...

P: Austria católico. ¿Y cuál es la idea que inspira estas alianzas? Es que el primer...el primer organismo supra-nacional que se crea en Europa, ¿sí? El primer intento por crear una estructura supra-nacional que sea capaz de regular un poco el funcionamiento...lo que está pasando en Europa. Y evitar que vuelva a establecerse una irrupción de sentido revolucionario como el de 1789. ¿sí? Estas 3 potencias: Rusia, Prusia y Austria, tres monarquías, ¿sí? Se...se van a apoyar, justamente, en caso de que vuelva a aparecer en algún lado, un brote revolucionario. Y entonces lo que van a hacer es que...¿Qué pasó?

E: Prusia era luterano...

P: No...Prusia protestante, sí. Rusia ortodo...Rusia cristianismo ortodoxo. Austria catoli...cristianismo católico. La idea era...era que...en el caso de que se armaran revoluciones iban a tener el derecho intervención estos miembros. Iban a poder mandar ejércitos para reprimir y sofocar las revoluciones, que es lo que hicieron durante la década del 20 y del 30, ¿sí? Durante la década del 20 van a haber expectativas revolucionarias en España en Grecia y en Turquía, en la península balcánica.

E: En Praga en el 48...

P: Sí, pero eso es después. Esto es en la década del 20. En la década d 20 se produce el hecho de Riego en España, lo tienen que haber visto ¿No vieron el pronunciamiento de Riego? Después lo vamos a escuchar...

Y lo que se estaba pasando en Francia...es, entonces vuelven los Borbones a Francia. Sí, dejamos esto. Fijense, lean, busquen qué...el pronunciamiento de

Riego, porque ahí es donde aparece la frase además... "Viva la pepa", no sé si la escucharon hablar...

E: Ah, lo de San José, lo que es el día del santo de San José, el 29...

P: Lo ven para otro día...

E: [risas]

P: Averiguan de dónde viene "Viva la pepa". Rápido, entonces...Andá. Vuelven los Borbones a Francia, ¿Quién vuelve a Francia?

E: [murmullo]

P: Luis...

E: 17

P: 18. 17 se murió. Luis 18, hermano de Luis 16 regresa a Francia, ¿si? Y va a gobernar hasta el 24, hasta 1824, cuando muere. Luis 18 regresa a Francia. El regreso de los Borbones. Regresa como monarquía, pero tiene o da, otorga una carta constitucional. En el 14...también...tiene que regresar, ya confiere al pueblo francés una carta constitucional. Se llama "La carta otorgada". Como un, eh...durante el gobierno de Luis 18 hay como un intento de moderación...retomar la monarquía por un lado, pero al mismo tiempo conceder algo a los principios revolucionarios. Entonces, se establece una constitución. Que limita, de alguna manera, el poder del rey. Con un sistema bicameral, cámara de pares, cámara de diputados. Hay toda una discusión sobre cuáles son las prerrogativas que se reserva el rey, cuáles no. Esto lo estoy diciendo muy rapido porque ya se termina la hora. Después volveré. Cuestión que sigue hasta el 24, cuando muere, y lo sucede su hijo, perdón su hermano Carlos X...que gobierna hasta 1830. ¿Si?

1830. Julio de 1830. Revolución en Francia nuevamente, no la explico ahora. Simplemente les comento que hay una Revolución. Con la cual finaliza la dinastía de los Borbones en Francia. O sea, no hubo Borbones. ¿Si? Ya estamos a Carlos X. Y el que asume como escribí en el pizarrón es Luis Felipe de Orleans. Hay una revolución que sin embargo no modifica el regimen de gobierno. Sigue siendo una monarquía. Luis Felipe se llama...Ahí dice Luis Felipe...de Orleans, que gobierna hasta el 48. Nueva revolución en Francia, ¿si? para que vean que el siglo 19 lo tienen que...solamente les hago la linea ahora...Nueva revolución en Francia...revolución que quita a la monarquía del poder y establece la Segunda República francesa, ¿si? Segunda república, dura hasta el 51. Golpe de Estado. Segundo Imperio con Luis Napoleón. Y ahora vamos por la quinta República en Francia. Así que vieron que el desarrollo político de Francia durante ese siglo fue muy convulsionado. 48 segunda República, 51 segundo Imperio. Fines del 51, diciembre de 51... República. Fines del 51, diciembre, golpe de estado de Luis Napoleón, instaura...instaura, perdón el Segundo Imperio, que termina en el 71. Cae...tercera República. Pero bueno eso después lo...Igual tienen la línea del tiempo. Bueno...quien...¿alguien llegó más tarde? ¿Su apellido? ¿Cómo?

E: B...

P: B... ¿Alguien más llegó?

CLASE PROFESOR IL

Materia: Historia Argentina II

Carrea: Ciencias Políticas

Curso: 2º año

Fecha de observación: 04/10/11

REFERENCIAS

Profesora (P)

Observadora (R)

Estudiante (E)

Según la fragmentación de las clases establecida para el análisis (4 momentos), la misma comienza con una breve Introducción, sin mediar presentación de ningún tipo, donde el profesor hace un breve relato sobre los textos que tenían que leer para el examen, la modalidad de evaluación y la metodología sugerida para estudiar la materia, aclarando donde deben enfatizar. A saber:

P: El texto, y del capítulo, creo que es el 2, "La iglesia frente a la génesis del peronismo". En general, tengan en cuenta que este examen va a ser particular, en el sentido que se les va a pedir contextualizar los textos, ¿sí? Es decir, posiblemente les toque un texto a desarrollar, y ustedes tengan que entender las líneas principales del texto, y luego contextualizar ese texto que les están dando, en el marco de...eh..la discusión, ¿sí? Les voy adelantando para que sepan cómo van...

E: *[murmullo]*

P: ¿Cómo?

E: Y eso hace con el autor....

P: Exactamente. Sí, pero formulen las preguntas. Por eso les va a contextualizar ese texto en la época, ¿sí? De la época que está hablando...

E: (no se entiende la pregunta de la alumna)

P: ¿Cómo?

E: El texto va a estar en la...digamos...

P: Bueno, por eso. Pero, digo, es una...como una herramienta más para...para la experiencia, ¿sí? Cómo pueden venir las preguntas del examen. No se les va a pedir a ustedes... Tengan en cuenta al releer los textos, sí, los que lo leyeron y participaron, más o menos los saben, pero identifiquen las líneas principales,

sí, lo que se llama la tesis del autor. Es decir, qué argumentos plantea el autor para el tema específico que se está desarrollando. Sí se les va a pedir eso. No que me cuenten el texto ni que desarrollen el texto en forma excesiva, si no que identifiquen cuáles son los argumentos principales y la tesis que propone el autor. ¿Está bien? Bueno, hoy nos toca ver...

E: [no se entiende la pregunta de la alumna]

P: ¿Cómo? No...

E: [murmullo]

P: No pudieron leer el texto...

E: No, pero porque... pensamos que iba a venir otro...

P: Sí, pero no...Claro, pero, bueno era un poco la cuestión de, digamos, de desequilibrio del programa, de desajustes...Hoy me tocaba a mí...

E: Digamos, no lo leí porque, si no, porque ella...

P: Bueno, bueno, vamos a hacer un recorrido general del texto, entonces, por más que no lo hayan podido leer. Que es un texto ordenador de...¿me vas a buscar un borrador, puede ser? Es un texto de Catalina Smulovitz, ¿sí? La mujer es una, digamos, investigadora del CONICET y profesora en Di Tella, que tiene este texto que se llama "En búsqueda de la fórmula perdida", ¿sí? "1955-1966". ¿Nadie leyó el texto? Ninguno. Bien...

E: Habíamos entendido que teníamos que leer...

P: Sí, sí, pero bueno, no importa. Bien, el texto va, eh, a girar en torno al periodo 1955-1966. A ver, hacemos silencio...

E: ¿Catalina...?

P: Catalina Smulotivz, ¿sí? Decía, que la autora es investigadora del CONICET, politóloga, actualmente docente de Di Tella. Y va a trabajar el periodo 1955-1966. Justamente, el texto se refiere, su título indica "En busca de la fórmula perdida". ¿Cuál es el acontecimiento, les pregunto, más importante del periodo, que...llevará a la autora a formular este título: "En busca de la fórmula perdida"? ¿Qué pasa a partir del 55?

E: La caída de Perón.

P: Bien, el primer acontecimiento importante en el 55 es la caída del peronismo, ¿sí?, que en su momento estaba. Y, justamente, lo que intentará la autora en primeras líneas del texto, es decir, su argumento principal, el objetivo con el cual escribe, es advertir cuál.... Digamos, que durante todo este periodo analizado, el gran problema político era cómo reincorporar el peronismo, ¿sí?, en algunas determinadas cosas. Cuando lean el texto van a ver que es un texto

interesante. Está escrito por un politólogo, ¿sí?, por una politóloga en este caso. Es decir que es un texto histórico, pero que, digamos, advierte y mezcla ciertas categorías politológicas. Así que les puede llegar a interesar. Entonces, va... digamos, está desarrollando, justamente, una serie de fórmulas que se han dado en este periodo analizado para dar solución a la cuestión peronista. La primera fórmula que propone la autora, digamos, y que, o sea, que se propone desde el...desde ese periodo, es la desperonización. *[silencio corto, está borrando el pizarrón]*. Desperonización. ¿En qué consistía ésta fórmula, básicamente? Es una fórmula que lleva a cabo la Revolución Libertadora, o Fusiladora, según la posición que se tiene...

E: *[risas]*

P: Y que, justamente, tenía como objeto desperonizar, ¿sí? ¿Qué significaba desperonizar? Justamente, erradicar al peronismo, ¿sí? Quebrar la identidad peronista, y, básicamente, desarticularla. Eso está, básicamente, digamos...eh, manifestado en esa serie de decretos que da el presidente Arámburu. Me imagino que se los habrá leído la profesora,...Donde, justamente, se prohíbe la marcha peronista, se prohíben los símbolos peronistas, ¿sí? Un decreto del año 56, y en el cual, uno puede advertir que, justamente, lo que se quiere hacer es desperonizar, ¿sí? A una identidad que ya estaba conformada en términos muy...muy directos. ¿Por qué les parece que fracasa esta fórmula? ¿sí? Me imagino que han visto algo del periodo. ¿Qué sucede?

E: *[murmullo]*

P: ¿Cómo?

E: *[frase que no se entiende]*

P: Las masas seguían siendo peronistas.

E: ¿Por la resistencia peronista?

P: Por la resistencia peronista, exactamente. Es decir, el primer real fracaso, justamente, se fracasa en desperonizar. El pueblo, vamos ahora a ver, rápidamente, una serie de ejemplos en el periodo, que, tanto en voto en blanco, o voto neo-peronista, sigue estando presente. ¿sí?

E: *[murmullo]*

P: ¿Cómo?

E: Nada, que es como que la... que era peronista, que también ganaba el voto en blanco...

P: El voto en blanco, ¿sí? Y eso es una...eh, en todo el periodo analizado, van a ver que el porcentaje de voto en blanco, rondará el 20% aproximadamente. Y cuando aparece el neo-peronismo, exactamente ese mismo porcentaje se traduce en voto neo-peronista. Así que, también, fue prioritaria la opinión

popular. Bien, el segundo motivo del fracaso de esta primer fórmula es la escisión del partido radical.

E: ¿La qué?

P: La escisión del partido radical. Ustedes saben que el...el...en el radicalismo, en enero del año 57, se divide en dos: La Unión Cívica Radical del Pueblo, y la Unión Cívica Radical Intransigente, ¿sí? La Unión Cívica Radical del Pueblo confluyen sectores intransigentes de la provincia de Buenos Aires, encabezados por Balbín. Recuerden que Balbín y Frondizi en los años peronistas van a ser compañeros, ¿sí? Van a ser ambos militantes del Movimiento Integración y Renovación, dentro del radicalismo, ¿sí? El MIR. Van a ser ambos intransigentes. Lo que sucede, es que en el momento de la escisión, Balbín va por la Unión Cívica Radical del Pueblo. Allí confluyen ciertos sectores de el sabatinismo. El sabatinismo era la intransigencia del interior, ¿sí? Ustedes saben, y han escuchado nombrar a Amadeo Sabattini. Se los mencioné con otro texto, ¿sí? Era un dirigente radical de Córdoba...

E: Que Perón lo quiso como vicepresidente...

P: Exactamente.

E: No se supo que era radical...

P: No se supo que era intransigente. Y, eh, básicamente, va a ser toda una línea dentro de la dirigencia de la Unión Cívica Radical. Y finalmente el tercer sector que confluye en la Unión Cívica Radical del Pueblo va a ser el unionismo. Es decir, los unionistas son los ex-alvearistas, ¿sí? En el año 40, reconvertidos en unionistas.

E: Perdón, la "I", ¿de qué es, de los intransigentes?

P: ¿En cuál?

E: La "I".

P: La "I" es intransi...la intransigencia, ¿sí? Sector de la intransigencia bonaerense: Balbín, va para la Unión Cívica Radical del Pueblo, el sabatinismo, y el unionismo.

Y en la Unión Cívica Radical Intransigente, va a a parar, básicamente, la cúpula del MIR, ¿sí? El MIR: Movimiento de Intransigencia y Renovación, había dicho Integración y Renovación, errado. Movimiento Intransigencia y Renovación. Bien. ¿Cuál es el motivo que los divide? "Qué hacer frente al peronismo", ¿sí? Ustedes saben que en el año 58 se produce el pacto Frige...mejor dicho Frondizi-Perón. Específicamente el que lleva a cabo el pacto es Frigerio, que viaja a Caracas, y a Ciudad Trujillo, y, digamos, se supone que se realiza un pacto secreto, mediante el cual Perón se iba a comprometer a derivar gran parte de los votos hacia la Unión Cívica Radical Intransigente, ¿sí? Esto lleva a que se ensaye la segunda fórmula, a criterio de Smulovitz, y que, justamente en el año 58, con el frondizismo. La fórmula se denomina, lo denomina la

autora: "Integración por interpósita persona". ¿Qué significa interpósita? ¿Alguien sabe? Bueno, es un término jurídico que indica justamente la delegación de facultades, si se quiere. Hay una persona que está imposibilitada a hacer algo por ley, y justamente, un delegado se atribuye las facultades legales para ejecutarla, ¿sí? Justamente es lo que pasa con el frondizismo. Estando proscrito el peronismo, Frondizi, mediante este pacto, logra canalizar gran parte del voto peronista en las elecciones del 58, saca cerca del 44, 45%. Básicamente, diría la autora, que para Frondizi la proscripción fue funcional, en el sentido que posibilitó: Primero, tomar gran parte del voto peronista. Y en segunda medida, darle tiempo para ensayar algún tipo de política económica, que le permitiera pasar en forma genuina, ¿sí? Específicamente, mediante las negociaciones con el sindicalismo. ¿Qué les parece que sucede con esta fórmula? ¿Es exitosa o no?

E: No.

P: ¿Por qué no?

E: Porque las masas...querían...seguían reclamando a su líder, a Perón.

P: Bien, ¿sí? La identidad peronista sigue...sigue fuerte. Y surgen una serie de impugnadores ante esta fórmula. Que no sólo es el mismo peronismo, que quería que se levante la proscripción, si no también otros partidos. Básicamente, la Unión Cívica Radical del Pueblo, que va a estar en contra de esta fórmula, y de la integración que quiere llevar a cabo Frondizi. Y los mismos militares, ¿sí? Sobre todo porque en el año 60, me imagino que lo habrán visto recién con Eugenia, se produce una serie de situaciones en el movimiento obrero, que obligan al presidente a ensayar el famoso CONINTES: Plan de Conmoción de Interior. Es decir, darle el poder a las Fuerzas Armadas para intervenir en la normalización de los sindicatos, ¿eh? Frondizi, entonces, hace una serie de medidas favorables al peronismo. Es decir, lanza una ley de amnistía que, de alguna manera, perdona delitos políticos. Establece, está a favor de algún tipo de organización sindical. Pero no levanta la proscripción. Este fracaso de esta fórmula va a llevar a una segunda...perdón, una tercera, que es la integración democrática. ¿Qué les parece que va a implicar esta fórmula? Fracasado, entonces, el intento de captar el voto peronista, mediante una delegación, en este caso, la primera. ¿La integración democrática, qué les parece que va a ser?

E: [frase que no se entiende]

P: Sí. Perfecto. Sí. Digamos... se flexibiliza, si se quiere, la proscripción, porque se permite la, eh, la participación de la Unión Popular. Y el objetivo va a ser derrotar al peronismo en elecciones, ¿sí? Frondizi se juega la carta máxima, si se quiere, e intenta derrotarlo en las elecciones de marzo del 62. ¿Y qué pasa? ¿Qué les parece?

E: Pierde.

P: ¿Cómo?

E: Pierde.

P: Pierde, ¿sí? En realidad no es que pierde en términos electorales. El neoperonismo, la Unión Popular, sale tercero. Pero, sobre todo, pierde el principal distrito, que es la provincia de Buenos Aires, ¿sí? Un dirigente sindical, neoperonista, Andrés Framini, va a ser electo gobernador de Buenos Aires. Esto, evidentemente, acelera la caída de Frondizi, porque, de alguna manera, no estaba en la mente, ni de los otros partidos opositores, en el caso, básicamente de la Unión Cívica Radical del Pueblo, ni de los militares, permitir un triunfo del.... Y, justamente se acelera, decíamos, eh, el gobierno de Guido y la, eh, la caída de Frondizi. Esto lleva a la generación, en términos de la autora, de una cuarta fórmula, y que es el famoso “plan Martínez”.

E: ¿En qué año, perdón?

P: En el año 63. 62, 63. ¿En qué consistía el Plan Martínez? Martínez, Rodolfo Martínez, había sido ministro de Defensa del gobierno de Guido. Luego pasa, en forma rápida, a ser ministro del Interior. Y va a intentar generar un plan político que consistía básicamente en el armado de un gran frente electoral. Donde se iba a incluir al peronismo como participante de ese frente. Pero en forma, si se quiere, limitada o reducida. ¿Quiénes iban a integrar ese frente? La Unión Cívica Radical Intransigente, la democracia cristiana, sectores conservadores y el mismo peronismo.

E: ¿Quién representaba, entonces...?

P: Eh, digamos, el conservadurismo aumenta después que el peronismo va a entrar en decadencia, y hay una serie de dirigentes conservadores, uno de los principales es Solano Lima, quien luego fuera vicepresidente de la Nación, durante el gobierno de Cámpora, justamente. Pero, eh, va a ser un dirigente de peso dentro del conservadurismo. ¿Cuál es la base de este acuerdo, de este plan Martínez? Básicamente cuatro. A ver...Fuerza común del Poder Ejecutivo, ¿sí? Todas las fuerzas debían confluir en una fuerza única para presidente y vice. El peronismo estara reducido a un tercio de los senadores. Es decir, que el acuerdo establecía una limitación en la participación en el Senado del peronismo. Como tercer aspecto habra libertad para la elección de diputados. Y, finalmente como cuar...cuarto aspecto, digamos, cuarta clausula del plan, el peronismo no podía ganar en los grandes distritos, ¿sí? ¿Qué les parece que pasa... va a tener....

E: ¿Cómo van a controlar eso?

P: Bueno, evidentemente con algún tipo de limitación jurídica para participar en las elecciones. No sabemos bien las cláusulas. Posiblemente impedían que el peronismo se presentara con tantos cargos en la provincia de Buenos Aires, en Santa Fe. Imaginamos. Estrictamente no se puede determinar cuáles eran las cláusulas. Lo cierto es que el peronismo, de acuerdo a este pacto, no podía integrar...este...ni ganar... ¿Qué les parece que sucede con este plan?

E: Fracasa

P: ¿Por qué?

E: Supongo que los peronistas...

E: los peronistas... [frase que no se entiende]

P: ¿Por qué no va a querer el peronismo...?

E: [murmullo]

P: ¿Sabían qué?

E: Que iban a ganar los otros...

P: Bien. Entonces, el principal impugnador de este pacto va a ser el peronismo. La vocación mayoritaria del peronismo. Digamos, y sobre todo, el gran aspecto va a ser que se impide que, eh, digamos la fo....¿Quién quería la cabeza del Poder Ejecutivo? Imaginen...

E: Perón...

P: Sea fuerza... Querían que sea un peronista o un dirigente leal a ellos, ¿sí? Y esto, evidentemente va a generar resistencia entre los...los acuerdistas. Lo que lleva a este fracaso del plan Martínez. Y así ensayamos la quinta fórmula, que es la que lleva a cabo Arturo Illia, y que es "la integración silenciosa", ¿sí? Suena bien, ¿o no? Suena bien: "integración silenciosa". ¿Y qué significa, qué les parece que va a ser ésto? ¿Qué les suena?

E: [murmullo]

P: De a poco...Bien, solo, digamos, ¿sí? Entonces, era, justamente, ir incorporando dirigentes peronistas, ¿sí? Sobre todo cuadros inferiores. Piensen en las localidades, los municipios, a nivel local. ¿A cambio de qué? Era justamente el pacto, ¿no? Incorporar a dirigentes en la conducción y en el gobierno, pero ¿qué tenían que hacer esos dirigentes, qué les parece?

E: Que les prometían estar a favor de Illia.

P: Sí. Digamos, pero algo más... este...algo más realista. Cuando a uno le ofrecen un cargo...

E: Votar.

P: No. ¿Qué se supone que debe hacer?

E: [palabra que no se entiende]

P: Sí. Pero además...Pero...la lealtad anterior, ¿qué pasa con la lealtad anterior?

E: Muere. Se pasa a la otra.

P: Se saca de lado, exactamente. Sí. El pacto era, justamente, ir integrando cuadros inferiores, secundarios del peronismo, a cambio de que éstos dirigentes vayan renunciando lentamente al liderazgo personal de Perón. El gobierno de Illia ensaya una cuestión bastante interesante, que es que en julio del 64 se elabora un estatuto de los partidos políticos. La mayoría de los dirigentes radicales del pueblo está a favor de una flexibilidad en la participación del peronismo, y el previo al entrar la participación del peronismo. En el año 64, entonces se elabora un estatuto de los partidos políticos. Y el Partido Justicialista, en el año 64, a mediados del 64 se empieza a reorganizar. Y allí aparece una gran división dentro del partido peronista, que va a ser justamente, se empieza a perfilar el liderazgo de...

E: Vandor.

P: ¿Quién?

E: Vandor.

P: Vandor. Sí. Augusto Vandor. ¿Por qué, básicamente? ¿Qué va a querer Vandor? ¿Qué va a querer Vandor?

E: Se separaba cada vez más de Perón.

P: Un peronismo sin Perón, ¿sí? Empezó a reorganizar el Partido Justicialista, ya dando la respuesta de que Perón no va volver. Sobre todo porque en el año 64 también fracasó la operación retorno, ¿sí? ¿Está bien? Fracasa la operación retorno. Entonces en el año 64 se empieza a ver la posibilidad de que se organice el Partido Justicialista sin la presencia, justamente del líder... Esto divide al Partido Justicialista. Empiezan a aparecer categorías como: partidos neo-peronistas y ortodoxos.

E: ¿Eso no lo decía Leonardi ya en, y no se logra...

P: Sin dudas. ¿En dónde? ¿Qué decía Leonardi?

E: Un peronismo sin Perón...

P: Sí. No se logra, pero aquí se empieza a desarrollar desde un dirigente peronista, desde el interior del movimiento peronista, ensayar una fórmula para reorganizar el peronismo. Leonardi, lo que...digamos, era una figura exógena al peronismo. Acá estamos hablando de un dirigente sindical con el peso que tiene el sindicalismo, en reorganizar la posición del peronismo, desde adentro. Entonces empiezan a aparecer ciertas categorías como neo-peronistas y ortodoxos. Aparecen neo-peronistas y ortodoxos, en términos políticos. Leales y vandoristas, en términos de lealtad, ¿sí?

E: ¿Leales y...?

P: Vandoristas. ¿Qué sucede con esta integración silenciosa? Hay un primer test en marzo del 65. ¿Qué pasa en marzo del 65? ¿saben? Elección, ¿sí? Marzo del 65, elecciones. Se hace un primer test electoral. ¿Qué sucede? La Comisión Nacional Electoral, habíamos dicho que Illia había intentado reordenar el Partido Justicialista en el 64, mediante el estatuto. La Comisión Nacional Electoral, a pocos días antes de las elecciones del 65, prohíbe la presentación del peronismo. Lo cierto es que sí está habilitada a participar la Unión Popular, que era el partido neo-peronista. Entonces, esto de alguna manera iba licuando el conflicto, lo pateaba para adelante. En el sentido de que Perón y Vandor se ven obligados a apoyar al candidato de la Unión Popular, ¿sí?

E: ¿La Unión Popular era el neo-peronismo?

P: El neo-peronismo. El partido neo-peronista. ¿Y qué les parece que sucede en esas elecciones? ¿Quién gana? En marzo del 65...

E: El frente popular...

P: La Unión Popular...sí...Saca el 30% de los votos, versus el 26% de los votos de la Unión Cívica Radical.

E: No sé si lo dijo, pero, ¿había justicialistas?

P: ¿En dónde?

E: En el frente popular.

P: No, no, no. En la uni...en el frente de Martínez no. Bien...entonces, el neo peronismo triunfa con el 30% de los votos. Gana en 8 provincias. Y esto, evidentemente, fue un fracaso para esta fórmula.

E: Pero no ganó por mucho tampoco.

P: No ganó por mucho, pero gana en 8 provincias.

E: ¿Cuánto sacó el segundo?

P: El 26%. Y hay un segundo test electoral que es muy importante, que es en abril del 66. En abril del 66 se llevan a cabo elecciones en la provincia de Mendoza. Y aquí sucede una cosa muy interesante, en los términos de la disputa Vandor y Perón. ¿Qué sucede? Vandor, decíamos que, a partir del año 64, ensayaré con más fuerza esa fórmula de peronismo sin Perón...que va...
- *[interrumpen militantes para saber si pueden hacer un anuncio]*

P: Eh...me aguantan 5 minutitos, ¿puede ser? Gracias. Eh...¿qué sucede entonces, en qué estaba?

E: [murmullo]

P: Abril del 66, entonces. Elecciones en Mendoza. Gobernador. Y sucede una cuestión muy interesante, que marca un poco el termómetro de la disputa entre Perón y Vandor, ¿sí? Vandor apoya a un candidato neo-peronista, ¿sí? Se llamaba Serú García. ¿Y qué hace Perón para desafiar a Vandor? Apoya a un candidato de segunda monta. Llamado Corvalán Nanclares, ¿sí? ¿Y qué les parece que pasa en las elecciones?

E: Y...gana el segundo...

P: ¿Quién?

E: El segundo...

P: Bien. En realidad no gana ninguno de los dos, pero lo...lo categórico es que el candidato que apoyaba Perón. Imaginense que era un cuatro de copas, a los efectos, días antes de las elecciones, duplica la cantidad de votos del candidato de Vandor, ¿sí? El efecto es, sin duda, en la opinión pública, significativo. Es decir, todavía la figura de Perón y su poder es indestructible, ¿sí? Digamos, logra desafiar al aparato peronista, incluso...sólo con el dedo, logra desafiar, eh, la dirección de Vandor. Y esto, evidentemente es un golpe fatal para Illia, ¿sí? Sobre todo porque, su esposa, María Estela Martínez, va a ser la delegada en ese momento de llevar a cabo, el...

E: Pero Illia, ¿estaba a favor de quién?

P: ¿Cómo? De Vandor. Illia va a estar, justamente, más a favor de Vandor. Lo que quería, justamente, era una postura más dialoguista, ¿sí? Bueno, finalmente, como ustedes saben, el gobierno de Illia cae. Se produce el golpe militar que va a llevar a poder a, eh, Juan Carlos Onganía. Y finalmente esta fórmula fracasa. Y en términos de Smulovitz, se desarrolla...van a ver en el final del texto, que se desarrolla una sexta fórmula, que justamente es la que ensaya la Revolución Argentina, y que esta fórmula va a ser, digamos, lo deja con un final abierto, la de cooptación, ¿sí? Van a ver ahí que aparece una sexta fórmula, que no desarrolla la autora y que es la de cooptación.

E: ¿En qué año aparece?

P: En el 66 con Onganía. Es un final abierto que, luego, cuando vean el gobierno de Onganía específicamente se van a dar cuenta por qué, ¿sí? Bien. ¿Alguna duda más? ¿Alguna duda más? Esta es la b, ¿no? *[empieza a tomar lista]*

Registro de entrevistas

Entrevista previa a clase 1

– Profesora CD

Referencias:

E5: entrevistado/a

E: Entrevistadora

E: Bueno, ahí estamos, ¿trabajás con preguntas en clase?

E5: Sí, algunas. No siempre.

E: ¿Cuál es el uso que hacés de las preguntas en clase?

E5: Inicialmente, trabajo más con preguntas donde trato de involucrar a los alumnos para que hablen sobre un tema o reflejen alguna lectura que hicieron, cómo vieron, cómo leyeron algún concepto o algún tema en particular. Pero, en general, me parece que me es difícil hacer preguntas a mí y también me es difícil encontrar respuestas, como esos silencios que se hacen eternos y ahí decís bueno, reformulo la pregunta porque no me entendieron, reformulo la pregunta porque no leyeron, reformulo porque ¿cómo hago para invitarlos a participar? En general las primeras preguntas eso, es tratar de meterlos en tema. Son muy amplias, bueno, cómo estuvo la lectura, qué les pareció interesante, qué tema les resultó difícil, qué opinan de tal autor, o sea, como muy generales para tratar de fomentar la participación. Después de ahí, tratar de construir, montar la clase en lo que ellos hayan traído como una inquietud.

E: ¿Funciona como propósito, esto me estás diciendo, o hay algo más?

E5: Mirá, claro, un primer propósito para mí es involucrarlos en la clase, es un fin práctico concreto, que sientan que ese espacio es de ellos. No que ellos tengan que ir ahí a reproducir lo que expliqué yo sino que tienen que llevar los problemas que se encontraron. Lo que pasa es que es una situación ideal, pocas veces se da, entonces digo, bueno, si no encuentro respuestas a cosas generales trato de bajar la pregunta a algo concreto, no sé, cómo está pensando tal autor la Modernidad, que lo ven a Adorno, tratar de... bueno, meto el tema, no en general sino una pregunta más puntual y ahí tiene un propósito más de orientar la clase, de revisión de contenidos. Primero trataste de involucrarlos para que ellos traigan sus intereses, si no aparece nada, bueno, direcciono un poco en función del eje temático de la unidad y ya meto un contenido, qué piensa tal autor de esto, entonces ya es una pregunta que busca, me parece, tiene otro propósito. Después voy a otro tipo de preguntas que a lo mejor tienen el fin de relacionar autores, de poner en relación conceptos o poder articular temas. A veces también me pasa con los teóricos, me suele ser útil preguntar ¿cómo vieron esto en el teórico? ¿qué les preguntaron?, como hacer hincapié en otra instancia donde ellos estuvieron escuchando pero que aunque sea traigan a la clase algo de lo que escucharon, si no cuentan con las lecturas por lo menos que traigan a la clase algo de lo que estuvieron escuchando y puedan plantear una opinión o problema, solamente que les parece ni siquiera un registro concreto.

E: ¿En qué momento de la clase usás preguntas?

E5: Usualmente cuando empiezo. No tengo un momento privilegiado, digamos. En general, al final trato de cerrar más que abrir.

E: ¿Cerrar con preguntas?

E5: No, cerrar más con síntesis de lo que trabajamos en la clase. Yo creo que tiene que haber una instancia donde como que quede por lo menos nombrado o delineado qué es lo que es, los conceptos básicos que nosotros buscamos con la materia. Como que sí no puede ser la Sociología de la Modernidad puede ser muchos alrededores, como que depende que al final la pregunta siempre abre a muchas interpretaciones y al final yo no la quiero utilizar porque trato de dejar afianzado o en el pizarrón o en la palabra algunos conceptos para que ellos tengan una guía de lectura. No decido más que abrir la pregunta, no oriento la lectura con preguntas sino con cuestiones más persuasivas, no problemáticas. Entonces las preguntas las pregunto al principio o durante la clase, pero no en el cierre. Después no hay un momento que siempre sea un momento particular.

E: ¿Qué tipo de preguntas usás? Vos antes mencionaste diferentes preguntas. Vos mencionaste preguntas que invitan a convocarlos, a abrir el juego de alguna manera, después hablaste también de preguntas que introducen algunos conceptos, y después hablaste de preguntas de relación, vos misma me estás contando como de diferentes tipos de preguntas. ¿Qué otro tipo de preguntas pensás?

E5: Para pensar puedo estar un día...

E: M dice que estuviste pensando la entrevista.

E5: Y sí, es raro que uno piense sobre sus propias clases, no tengo una clase muy estructurada, no voy con un programa así... cada clase. Otro tipo de preguntas pueden ser respecto de cuáles les parece a los alumnos... la construcción que subyace a ese planteo de un autor, por ejemplo.

E: Son preguntas como de otro orden.

E5: Claro, una pregunta del tipo de contenido concreto del texto que tienen que leer y otras preguntas que tienen más que ver qué posición está asumiendo a partir de pensar la sociedad de determinada manera, a partir de pensar la relación social así, o a partir de pensar la Modernidad como un proceso de tal forma, ese tipo de preguntas a veces surgen. Después bueno, relacionar autores o relacionar conceptos, también la relación que tiene que ver con conceptos dados en el teórico y en el práctico.

E: Contame, ¿en qué casos trabajás con preguntas y en qué casos no lo hacés?

E5: A mí me resulta muy difícil trabajar con preguntas, me cuesta formular una preguntar con términos claros, en el registro oral sobre todo. Para mí es un desafío en la oralidad y en el discurso de la clase no tentarme con esa cosa de bajar línea y dar un mini teórico y formular preguntas. El espacio de la recepción a lo mejor escrita, que te da otro tiempo, otra cosa, puedo pensarlas mejor las preguntas. Entonces a veces, de acuerdo a cómo viene la clase, si veo que también el interlocutor, si veo que los pibes están entusiasmados, intervienen, y que me siento como más segura en el tema, suelo formular más preguntas. Si es un tema que manejo menos, a lo mejor suelo cerrarlo para sentirme más segura y...

E: Tenerlo más contralado.

E5: Claro, no abrir a planteamientos que quedan. Porque también con la pregunta tenés el desafío de la respuesta o del complemento de lo que plantea esa pregunta y que a veces se van para lugares que uno no maneja, filosóficos, epistemológicos, que yo no manejo. Ahí se ponen en juego otras cosas, la cuestión de la autoridad del docente, de asegurar esa relación, que no se te

vengan encima porque después a lo mejor le tenés que sostener una clase a ese alumno que... creo que cuando el docente plantea preguntas y abre el juego a una relación más simétrica también tiene que poder pararse en otras instancias, crea un desafío en otras instancias, entonces tenemos la tendencia como a no preguntar. Pero igual me fui de tema, vos me preguntabas qué tipo de preguntas...

E: No, en qué caso hacés preguntas y en qué casos no.

E5: Bueno, eso. Lo que manejo menos de contenido no hago tanta pregunta, si manejo más el tema me animo a hacer más preguntas.

E: Bien. Pasando un poco a trabajar tus concepciones acerca del contenido que enseñás, ¿vos podrías afirmar que existe una relación entre los modos de preguntar y el contenido que estás enseñando?

E5: (*Se ríe*) Mirá, debería existir una relación más estrecha. Si existiera una relación más estrecha, yo preguntaría más, porque los contenidos refieren justamente a, ponele la unidad uno a la Modernidad y la crisis del sentido, la crisis del sentido no es otra cosa que las preguntas sin respuesta, entonces son pocas y escasas las preguntas que hago en clase en relación a este contenido. Me parece que justamente que los contenidos que nosotros planteamos o la Sociología como punto de vista, en la unidad dos, la Sociología como disciplina, como disciplina cuestionadora, desnaturaliza, que pregunta por lo obvio, debería ser un registro totalmente de la pregunta todo el tiempo, porque lo interesante del sociólogo es cómo plantea las preguntas ante cosas que los demás no se preguntan. Entonces creo que es escasa la relación entre las preguntas que yo hago en la clase con el contenido de la materia. Debería ser una forma de abordar la clase mucho más problematizadora si fuera coherente con lo que nosotros teóricamente concebimos de la práctica de la Sociología. Claro, lo que es la carrera, o lo que vemos en la unidad dos, queremos plantear cuál es el oficio del sociólogo, qué particulariza la mirada del sociólogo frente a otros, siendo que todos estamos familiarizados con los hechos sociales, cualquiera puede opinar, queremos particularizar al sociólogo y lo hacemos a través de esto que textos que están cerraditos en sí mismos, clases teóricas y prácticas que cierran en sí mismas, no son muy coherentes con la idea del sociólogo como problematizador, como cuestionador. También es muy difícil enseñar a preguntar, o sea, uno quisiera pero como que en el modelo está esa orientación, ese fin de que a los chicos les quede esa posibilidad, esa capacidad de hacerse preguntas y de ver problemas en cosas que aparentemente no lo son. Pero es muy difícil encontrar las herramientas para desarrollar la perspectiva crítica en ese sentido. No sé si las tengo o si las explotamos suficientemente como grupo, como cátedra, para aplicar instrumentos que a otros les sirvieron. Nosotros vamos viendo, cada uno tiene su forma de armar la clase, no hay una instancia en la cátedra donde compartimos. Sé que en un momento no sé si Ana o Santiago les mostraban películas, otra forma, utilizaban otras herramientas que uno no usa, no tradicional. De repente no hubo una instancia en la cátedra de discutir y ver de aplicar otros instrumentos en la clase, saber si funcionó. Además, después pasa que a veces vos te abrís a hacer esas cosas pero después volvés a un parcial más tradicional, se te vuelve a cerrar. Si vos te encontrás en el parcial con una instancia de evaluación que te evalúa contenido. Si vos estuviste charlando y en la clase estuviste discutiendo una película para pensar la desnaturalización de lo social, pero después cuando le tomás en un parcial a

Durkheim, entonces volvés a cerrar todas esas preguntas que supuestamente el instrumento te permitió abrir en una clase. Yo me siento un poco en esta tensión. A veces les traía material, un artículo para leer en vez de darle las reglas del método sociológico, ellos leían un artículo sobre los suicidios entre los jóvenes en la ciudad de Buenos Aires y ahí trabajaban conceptos de clase Pero después cuando volvemos a parcial, teníamos que volver a “define hecho social”. Entonces el instrumento de evaluación traicionaba todo lo que se buscaba con una clase pensada en función de que ellos se pregunten cómo aplicar un autor a, cómo hago para aplicar esto de Durkheim del siglo XIX a la actualidad.

E: ¿Quiénes crean los instrumentos de evaluación? ¿Quiénes los construyen?

E5: Nosotros mismos.

E: ¿Cada docente en sus propias comisiones?

E5: No, no, no. Discutimos y se baja un parcial para todos por igual, se entrega en el teórico. Todos los alumnos más allá del práctico que tuvieron hacen el mismo parcial.

E: Ah, se entrega en el teórico porque es parcial domiciliario.

E5: Sí. Es una pregunta que te pregunta.

E: ¿Es una pregunta...?

E5: Que me pregunta.

E: ¿Es una consigna?

E5: Es una consigna que es un texto. Tenemos una dificultad para resolver la instancia de evaluación como cátedra. Siempre le damos vuelta, vuelta y caemos en lo mismo: en pedirles todo contenido. A lo mejor circula por mail una idea inicial y termina en “bueno pero falta esto, pero no está esto, habría que poner esto acá”, y el resultado de todo lo cotidiano de la vida docente es toda la consigna que contempla todos los contenidos de la unidad y no en forma de pregunta ni en forma de problema si no los terminan definiendo conceptos uno abajo del otro. Es contradictorio. Si vos me decís cuál es la adecuación del contenido de la materia con la forma, no hay adecuación, hay una contradicción. Hay prácticos y docentes que pudieron resolver mejor eso, digamos, ser más abiertos.

E: Hay una distancia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, o entre el modo que se enseña y el modo en que se evalúa, esa regla práctica.

E5: Me parece que tendrían que ser coherentes. Si vas a hacer, usar, una pedagogía más problematizadora, donde los contenidos no..., lo que enseñes no sea repetir contenidos sino poder, a partir de esas lecturas, construir preguntas la evaluación tiene que ver con la capacidad de preguntar y no con la definición de conceptos tal cual lo dicen los autores.

E: Sí, repetir los conceptos de los autores, aunque está bueno saberlo.

E5: Claro. No encontramos todavía esa adecuación, y en mi clase en particular yo siento que todavía falta eso. Pero todas las dos primeras, bueno, la unidad tres parte de una pregunta.

E: ¿Cuál es la pregunta?

E5: La del poder.

E: Ah, yo todavía no vi el programa.

E5: Ah, el programa el título de la unidad tres se llama ¿por qué (*no se entiende*)? Es una pregunta. O sea vos entrás al contenido, el programa es bastante interesante.

E: ¿Está en internet?

E5: Sí. Todas las unidades contienen preguntas. Pero a mí me cuesta mucho organizar la clase en función de preguntas. Tengo esa cuestión más tradicional, escolástica, de decir bueno, yo en una clase tengo que poder por lo menos dar un pantallazo de todo, y como son textos densos, porque son amplios y largos, a lo mejor terminando hablando de un montón de cosas y hablando más yo, por apurar y terminar, que dejando el lugar para hablar a ellos. Siempre me preocupo por que se vayan con una orientación de cómo leer, y no desde la pregunta sino desde haber dado un pantallazo general de todo, y me olvido un poco también en la pregunta.

E: Esto me hace pensar en la tercera producción que yo trabajo que es acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos. Me gustaría que vos trates de pensar qué es para vos aprender, o cómo lo definirías qué es aprender.

E5: Qué es aprender, no sé. Lo que pasa es que...

E: Si vos tuvieras que hacer una definición acerca de qué es aprender.

E5: Creo que hay distintos tipos de aprendizaje, entonces, uno en la instancia educativa, o sea, escolar, secundaria o universitaria, incorpora una forma de aprendizaje. Lo digo porque hay aprendizajes que tienen que ver con otras instancias, en otros ámbitos o en el trabajo. El aprendizaje es el experimentar. En caso de la experiencia mía y en la disciplina que yo trabajo, el registro del aprendizaje es como más intelectual. Es asimilar conocimientos, incorporar conocimientos y formas de pensar de autores. Creo que cada disciplina impone también, digo un aprendizaje escolar o no es diferente, o cada disciplina también, por ejemplo, yo creo que la Química se aprende a lo mejor en un registro más de la práctica. Es muy difícil que la Sociología se aprenda desde la práctica. En realidad, hay una tensión ahí, porque afuera uno no sale haciendo sociología si no la hace, la sociología se aprende investigando, pero, no sé cómo plantear la cuestión. A la vez, no podés ir a la práctica si no tenés ciertos conocimientos porque si no cualquier persona común, o el periodista de la tele, debía estar haciendo Sociología, y no. Hay ciertas herramientas conceptuales, instrumentos, técnicas, que requieren un espacio de aprendizaje. Es demasiado teórico, a lo mejor, debería estar más asociado con la práctica, pero hay como un registro que tiene que ver más con lo intelectual, de lecturas, de incorporar conocimientos, conceptos. Después que vos en la práctica sociológica los apliques o no, los critiques, digas que no sirven o sus limitaciones, supone que en algún momento los incorporaste conceptualmente. Entonces hay varios niveles de aprendizajes: uno teórico, conceptual, que está ligado a lecturas y a un modo más tradicional de estudio; y otros aprendizajes que tienen que ver con la práctica de investigación, la experiencia, están más ligados a un modo de aprendizaje de otros espacios, laborales, más cotidianos. No sé cómo definir "el" aprendizaje, para mí hay varios aprendizajes de distinto calibre.

E: En realidad la pregunta era cómo creías que es aprender, no el aprendizaje sino aprender, y vos en realidad me estás definiendo muy claramente lo que vos pensás frente a lo que es aprender. Ahora, yo te pregunto, cómo se relaciona el uso de las preguntas que vos hacés en clase y esta concepción que vos tenés del aprendizaje, lo que vos estás definiendo como aprender.

E5: En la instancia en la que nosotros estamos, que es una materia inicial de la carrera, donde es una primera aproximación de los alumnos a lo que es la Sociología y todo, me parece que es necesario cubrir, no podemos pedir totalmente experiencia de práctica sociológica, entonces mis preguntas están más en relación con el aprender conceptos o formas de resolución que otras personas tuvieron para ciertos problemas. Pensando el aprender como poder ver la forma en que otros pensadores o intelectuales pudieron tematizar algunos problemas de su época es una relación entre mis preguntas y los contenidos. Si lo pienso en términos de aprender a partir de la experiencia y del trabajo de campo en prácticos, no hay relación. El aprendizaje es más de teoría. Pero es una decisión también que tiene que ver con pensar que primero es un concepto y después está la práctica.

E: Ahora, ¿vos pensás que les sirve a tus alumnos, a los alumnos en general, que los docentes pregunten en clase?

E5: Sí, yo creo que sí.

E: ¿Para qué?

E5: Porque legítima que ellos pregunten. Lo que pasa es que muchas veces está la expectativa de que el docente sea el que responda todas las preguntas y el docente pueda responder a todas las preguntas. Entonces también hay un juego de expectativas recíprocas: el docente espera que los alumnos lean y los alumnos esperan que el docente una respuesta taxativa. Es muy difícil salir de una matriz tan instalada, pero me parece que todo que aquello que quiebre, que rompa, que cuestione esa matriz me parece que les sirve, aunque no se vayan con un aprendizaje más completo del contenido de la unidad, el hecho de que la práctica de la pregunta, que aprendan a leer críticamente, sirve en cualquier instancia, sigan la carrera de Sociología, se vayan a otro lado, dejen, seguro, para mí sirve la pregunta. Tiende a abrir una dinámica, una relación entre docente-alumno en términos prácticos. Y sirve como aprendizaje para ellos para su vida, más allá del contenido de la materia. El docente busca que también sirva para asimilar los contenidos de la materia. Pero a veces no quiere decir que lo aplique yo.

E: Decime, ¿cómo aprenden tus alumnos?

E5: No tengo idea (*risas*). La verdad no tengo idea cómo aprenden.

E: En tu impresión, qué te parece a vos?

E5: Mirá, yo creo que cada vez, no sé bien cómo es pero como que su capacidad de aprendizaje, me da la sensación, cada vez depende más de con lo que vienen puesto desde antes. Noto en las clases como muy marcadas las diferencias. Es una duda si es que su capacidad de aprendizaje depende de lo que ellos ya saben, de la educación que tuvieron antes, o si en realidad nuestros métodos de evaluación evalúan lo que ellos ya saben, entonces tenemos la preocupación de que como evaluamos, con métodos, los que obtuvieron una buena educación aprueban y reproducimos. Yo no sé cuál es, qué parte y qué parte. Además trabajamos con parciales domiciliarios que es una instancia en la que yo puedo ver cuánto aprendieron o no, me doy cuenta que corre con mucha ventaja aquel estudiante que viene con una educación secundaria más consolidada, familiar, social, cultural, que aquel que hace un esfuerzo muy grande para ir a la universidad y a lo mejor no tiene ese background, digamos. Cuando yo tengo evaluar me doy cuenta que está mejor ese parcial, entonces no sé si el problema es mi punto de vista o mi instrumento de evaluación o que el proceso de aprendizaje reproduce esas

asimetrías. Todavía no me pise a pensar estratégicamente qué instrumentos me servirían a mí en la clase para que esas diferencias no se noten, o no sean una mochila para alguien. ¿Cómo aprenden? Supongo que hay una instancia individual, que tiene que ver con la lectura, que es necesaria, aquél que tiene más tiempo y más posibilidades de hacer una lectura de todos los textos me parece que aprende mejor porque tiene más tiempo para reflexionar y para poder preguntar los contenidos. Aquél que dispone de menos tiempo me parece que tiene menos espacio para aprender y también me parece que es el que también menos puede aprovechar las clases, porque aún cuando participe, participa desde el registre de lo que ya sabe y no participa desde el registro de la pregunta que le puede haber abierto una lectura, entonces ahí me parece que también hay otra diferencia en el aprendizaje. Hay una instancia individual, de aprender solitario, de lectura, y hay otra instancia que es en la clase, del docente y de los compañeros, y las preguntas que hacen otros compañeros. Cómo van a atravesar cada instancia depende de otras condiciones que están por fuera del alcance de las condiciones más estructurales.

E: Ahora, hablando de las preguntas de los compañeros, las preguntas de los alumnos y las respuestas, ¿a vos te sirven las respuestas de tus alumnos?

E5: Sí.

E: ¿Para qué?

E5: Me sirven por ejemplo cuando le dan relevancia a una dimensión de una respuesta. Yo hago una pregunta y la respuesta que los mismos alumnos dan, no abarca la complejidad del tema que estamos trabajando pero sí me sirve para tomar de lo que ellos dicen, bueno, el compañero habló de este tema, el otro compañero habló de esto, bueno, vean cómo ese concepto tiene distintas dimensiones que pueden ser tomadas de distintas maneras. En la clase de recién teníamos que armar indicadores sobre una variable y cada uno pensó para un lado diferente. Era la cuestión del Estado, cada uno pensó indicadores diferentes, entonces, a partir de esto bueno, ven cómo esto tiene dimensiones diferentes. Yo le tenía que hablar de dimensiones, variables, grados, sirvió para retomar conceptos o para mostrar la multidimensionalidad de los fenómenos, o cómo para unos autores iluminan ciertos aspectos y dejan sin problematizar otros, ver también los puntos de vista, las posiciones relativas. Trato de retomar bastante lo que ellos me puedan plantear. Hay veces que los planteos exceden, las propias respuestas se van a otros espacios, y ahí hago mención sólo a la respuesta y de alguna vuelvo al eje.

E: Claro, eso te descoloca cuando salen con algún comentario que decís “bueno volvamos”...

E5: Bueno, pero la idea es que me sirva para profundizar algo. O mismo me hacen notar cosas que yo en la clase dejé en un segundo plano, que fui por un camino y dejé por un camino cosas y un alumno que intervenga con una pregunta o una respuesta a una pregunta de un compañero me hace volver a algún tema que quedó sin terminar para el resto de la clase.

E: Ahora, vamos a hablar del proceso de enseñanza. Ya hablamos del proceso de aprendizaje, si bien tienen relación uno con otro son dos procesos que van por separado. El proceso de enseñanza propio del ser docente, ¿vos pensás que existe una relación entre el uso de las preguntas que haces en clase y tu concepción del proceso de enseñanza?

E5: Modélicamente, sí, pero en la práctica – es muy difícil ponerme afuera y observarme a mí-, yo creo que hago menos preguntas de las que mi modelo de enseñanza sostiene. Lo que pasa es que cuando discutimos, por ejemplo, la instancia de evaluación yo de las más tendientes a reformar esa evaluación, introducir nuevos modelos, ver una película, poner un párrafo de un libro, algo literario, buscar formas nuevas, tratar de plantearles otro tipo de consignas, porque pienso en un modelo de enseñanza que acompañe un proceso de potenciar las capacidades de preguntarse de los alumnos, que potencie la intriga, que potencie la creatividad, la cuestión artesanal, imaginativa de la Sociología. Tengo que bajar una estructura rígida y todo el tiempo estoy diciendo esto sin imaginación no sirve. Muchos métodos pueden ser muy ajustados a lo que dice el manual y pueden no sacar ninguna conclusión interesante. Mi modelo de enseñanza concibe en un espacio muy importante a promover la imaginación y la creatividad, a trabajar con ejemplos, a traer cuestiones concretas de la cotidianeidad, problemas que se discutían ayer a la noche en un programa político, ése es mi modelo. A veces mi práctica no se condice con ese modelo, está más/menos preparado, está más/menos cansado, el grupo da, no da. Hay veces que se termina adaptando ese modelo ideal a cómo se fue construyendo la noción para el grupo, a veces termina como una clase más teórica. Pero desde mi modelo cuando las instancias del proceso de aprendizaje pueden ser pensadas, meditadas, planificadas, trato de ser coherente con esa idea de que el aprendizaje sea un camino a potenciar esa capacidad de crítica, de pregunta. Cuando no, cuando es improvisado en el momento no me sale.

E: Vos hablaste de planificación y justamente lo que yo te iba a preguntar es, ¿cuándo vos programás tus clases, planificás preguntas para hacer a los alumnos?

E5: No.

E: Son espontáneas, en el momento.

E5: Sí.

E: Ahora, cuando te encontrás dando clase, ¿aparece la pregunta, surge la pregunta?

E5: Sí. Cuando yo preparo una clase -soy bastante insegura- entonces cuando preparo una clase vuelvo a revisar los contenidos, hago el trabajo que supongo tienen que hacer los alumnos: leer el texto, armo resúmenes, mirar cuáles son los temas muy importantes, reviso todo lo conceptual, el contenido. Después un poco como que la parte pedagógica sale así, en el momento, más improvisada. Es desbalanceado, si preparo la clase, preparo lo conceptual mío, lo que tengo que saber, revisar, acordarme, no dejar pasar.

E: El fondo y no la forma, digamos.

E5: La forma la dejo como más a la improvisación.

E: Ahora, cuando vos te encontrás dando clase y pensás preguntas para hacerle a los chicos, ¿podés formular esas preguntas o te quedan muchas veces sin formular?

E5: Me cuesta, me cuesta formularlas, sí. Me cuesta formularlas y en general las expreso de una forma y después las doy vuelta, y las doy vuelta de nuevo, porque cuando veo el cri, cri, cri, que nadie me responde, entonces ahí digo no se entendió la pregunta, no se leyó antes entonces no se puede entender la pregunta, o yo la estoy formulando de una manera muy compleja. Me cuesta, formular y reformular al no pensarlas antes, al no darles el suficiente lugar, a la

pregunta. Sí lo que pienso son ejemplos concretos que me sirvan para ilustrar algún tema, eso lo tengo algunos anotados, algunos que me sirvieron en otras ocasiones para tratar de explicar un concepto a través de un ejemplo, eso puede ser que lo planifique antes, pero no me hago una lista de preguntas antes de ingresar al aula.

E: Ahora cuando vos terminaste de dar clase, ¿pensás en las preguntas que formulaste vos en la clase?

E5: Pienso cuando me doy cuenta que no funcionaron. Me quedo con el registro “uy, qué cagada que esto no funcionó, que esto no se entendió”, o sea, más con el registro de la angustia de la imposibilidad de haber trabajado bien un tema que de “esto funcionó lo voy a anotar para la próxima clase”. Cuando se da en la dinámica que salen las preguntas y que la clase me gustó, me cerró, bueno, me voy re contenta, ya está, terminé, bajé la persiana, hago el segundo tema. Cuando la cosa no funcionó, o sentí que estuve las dos horas dándole, llevando una mochila gigante, me quedo pensando en la clase.

E: ¿Pensás en las respuestas obtenidas a las preguntas, o sea, en la clase?

E5: No, no pienso si fueron más ajustadas o no a los contenidos, o si fueron mejores o peores, la verdad que no.

E: Por ejemplo, ¿en algún momento se te ocurrió revisar algunas preguntas y algunas respuestas obtenidas como para planificar las próximas clases?

E5: No, preguntas en particular no lo hice, ni lo hice tampoco con algún compañero. Viste que siempre damos en pareja, no tenemos una instancia formal, no nos damos el espacio para dar una mirada de cómo damos la clase. Es una actitud que se retroalimenta en, o sea, como que, sí se retroalimenta porque tampoco desde arriba vos sentís que, bueno yo no lo hago porque no tengo tiempo, el grupo de mis compañeros no lo hace porque no nos juntamos a hacerlo, el jefe de cátedra no lo pide, la facultad no lo pide. Entonces es como que se va, no hay nadie que se haga cargo del problema. Yo salgo de dar clase y tengo que ir a mi trabajo, tengo que hacer esto. No hay institucionalmente un espacio para hacer esto. En realidad, lo hay pero es fantasmagórico, porque supuestamente es mi dedicación de diez horas semanales. Si es así yo doy dos horas más, si yo trabajo ocho se supone que son para instancias de ésta. Se podrían aprovechar, si se cumplieran, para discutir parciales, para ver clases, para reformular contenidos, para hacer trabajos que no se hacen. Entonces uno no lo hace, nadie lo pide, nadie te controla si estuviste trabajando diez horas o no dando y preparando la clase. Es un sistema que se alimenta en el conformismo. Después sí nos quejamos o de los horarios, o de que los pibes no aprenden, o que no les interesa.

E: ¿Encontrás un bajo nivel de interés en los que son estudiantes de Sociología?

E5: No, me pasa más..., yo estoy en Sociología y Ciencias Políticas, yo me he encontrado con mucho mayor desinterés en Ciencias Políticas que en Sociología. Me pasa más eso, me enerva más, veo que es una carrera que eligen, que no hay una exigencia, si no querés no la hacés, es muy a voluntad. En Sociología veo mucho más interés. Pero siempre es esta lógica también del problema por promocionar, por la nota, por el número.

E: Eso es propio del sistema.

E5: Claro. Es del sistema. Eso lo veo más en Ciencia Política, en Sociología los veo mucho más inquietos a los pibes. Aparte muchos más inquietos y aventureros, digo, de animarse a plantear respuestas que a lo que mejor que uno sabe que son respuestas más complejas, a enamorarse de sus propias respuestas, por más dogmáticas que sean. Si encontrás a alguien que te responde desde un lugar o un punto de vista más marxista y te lo va a discutir hasta que...

E: Va a mantener sus ideas.

E5: Por más que vos quieras plantear otras cosas hay un involucramiento y también una consecución con esa idea bastante firme. Entonces a veces tenés que romper o la apatía o el adoctrinamiento, entonces es difícil, es difícil. Mi mayor capital no es una forma de dar clase a través de la pregunta, y hay como un círculo vicioso, esto que te decía, a que esto sea así, que se naturaliza, en ningún momento, no sé si a Miguel no tiene problemas, no sabe cómo doy una clase, jamás vino a ver una clase, jamás planteó una línea de cómo quisiera que fueran sus clases, que puede ser bueno o malo, porque en algún sentido puedo pensar que, bueno...

E: Trabajás con muchísima libertad.

E5: Me deja dar lo que quiero puedo trabajar

E: Podés crear lo que quieras.

E5: Otro es tampoco tengo una línea, una dirección, hacia dónde queremos ir como grupo...

E: Pero existe la línea y la dirección.

E5: Sí. O el miedo a eso, a la libertad de cómo manejar la libertad del trabajo.

E: Tal vez no estamos muy acostumbrados a trabajar en libertad, y a veces nos cuesta. Venimos de un formato distinto... Bueno, C, yo te agradezco muchísimo.

Entrevista posterior a la clase con devolución parcial al docente (no se realizó grabación).

Se trabajó sobre el programa de la materia, ahondando en la secuenciación de los contenidos, la fundamentación y la bibliografía.

Luego la conversación se orientó hacia el clima de la clase, la participación de los estudiantes, las disposiciones del docente y algunas impresiones informales.

También se aclararon temas relacionados al dominio de la disciplina por parte de la docente, antigüedad en el cargo y se profundizó en el tipo de preguntas que la docente usa en clase.

Entrevista previa a clase 2

– Profesora AC

Referencias:

E4: entrevistado/a

E: Entrevistadora

Comenzamos la entrevista conversando acerca del tiempo que hace que trabaja en la cátedra de Sociología y cómo están trabajando.

E4: Eso fue lo que pasó los últimos dos años, más o menos. Se comparte el práctico con otro docente rentado y de alguna manera lo que se hace es dar cada uno un práctico. Eso se reparte de manera distinta en los distintos prácticos. Hay quien da toda una unidad, hay quien da la primer parte. Muchas veces lo que yo hago, sobre todo con S y W que son con los que más trabajo, es compartir el dictado de las clases. Eso es lo que hicimos muchas veces. Si bien podríamos ir cada uno un día, o cada uno una unidad, lo que hago en general con eso es compartir el dictado de las clases. Por lo menos eso lo hice el año pasado. Este año puntualmente estoy compartiendo el práctico con S que en este momento está en Europa.

E: O sea que estás sola.

E4: Entonces estoy sola, y ahora sí estoy dando clase todos los martes.

E: Te pregunto para saber cómo organizarme después con el tema de las observaciones.

E4: Eso es lo que te iba a decir yo en principio. Ahora, el martes este doy una clase, el martes que viene doy la clase y se incorpora Santiago, o sea que va a ser una clase compartida y después durante dos clases va a tener el práctico a cargo Santiago. Después tenemos oportunidad de que veas...

E: Después me vas contando porque yo por mis horarios de trabajo y mis días de trabajo también tengo que tratar de organizar para ir a ver las clases de M y aprovechar ese mismo día para ver los prácticos, están los dos prácticos, tanto tus prácticos como los de... y después iría los jueves para ver las clases de V y de C. Así que bueno, después me decís entonces, y yo te digo las posibilidades. Bueno, vamos a la entrevista.

E4: Dale, dale.

E: Bueno, contame si trabajás con preguntas en clase.

E4: Bueno, esa respuesta tendría como tres dimensiones. Sí trabajo con preguntas en clase, pero preguntas de diferente tipo. Por un lado, unas preguntas menos estructuradas, como decía antes, que buscan hacer una relación explícita entre el texto del teórico y los nudos problemáticos que se recorrieron en el teórico, y el práctico. Estas preguntas son, no las llevo redactadas de antes sino que son más bien espontáneas, buscan varias cosas: por un lado, que ellos hablen de entrada, que eso es algo que se pacta en el primer práctico, se hace muy explícito que el material de lectura y la clase de prácticos es un espacio en el que ellos van a empezar a usar esas categorías teóricas, entonces es muy importante que empiecen a enunciarlas en voz alta, y aunque se traben empiecen a decirlas, entonces es un poco ese momento de preguntas es para ver cómo reformulan ellos lo que vieron en el teórico. Siempre funciona muy bien porque permite ponerlos en tema, relacionar los problemas de la unidad con lo que se trabajó en el teórico y bajarles de alguna manera o introducirlos al tema del práctico. Siempre un link, pero en el cual la pregunta siempre dispara ellos hablen. Es algo que hago siempre y que introduce el tema de clase.

E: ¿Cuál es el propósito que vos perseguís puntualmente con estas preguntas?

E4: Con estas preguntas, que como decía no las tengo escritas de antes y son más bien, no sé, desarticuladas no es la palabra, pero...

E: Que son espontáneas, me dijiste antes.

E4: Espontáneas, ésa es la palabra, fue buscar que ellos realicen una especie de revisión de lo que vieron en el teórico, por un lado; por otro lado, se busca

un estímulo para que ellos enuncien y reconstruyan oralmente lo que vieron en el teórico; y por otra parte, lo que busco siempre es que lo que ellos dicen sea un vínculo para arrancar el tema de la unidad práctica. Esto lo fui haciendo, ya lo hago hace dos o tres años. Cuando yo al principio observaba las clases, me daba cuenta de que una de las cuestiones que yo veía de la cátedra era que muchas veces la relación problemática entre unidades, de cada unidad, que son cuatro, esa relación entre los textos de teóricos y los textos de prácticos no siempre era evidente para los alumnos. Estas preguntas que hago tienen mucha más importancia al principio del cuatrimestre. En la unidad uno y en la unidad dos. Por qué, porque por un lado la unidad uno es una unidad que trabaja el tema de la Modernidad, en la cual se ven autores muy diferentes y todavía ellos no, los alumnos, no están metidos en la dinámica de entender por un lado los procesos históricos y materiales que estamos tratando de pensar, y al mismo tiempo, el Modernismo como una manera de reflexionar sobre los procesos, y en esa decisión un montón de autores que piensan cosas diferentes. Entonces sobre todo en la primera unidad es central el tema de estas preguntas espontáneas al principio.

E: Decime, ¿en qué momento de la clase vos hacés las preguntas?

E4: Estas preguntas puntualmente que te estoy contando son preguntas que uso al principio. Después hay otro tipo de preguntas que como te decía son tres tipos de preguntas las que uso. Por un lado estas espontáneas, que vienen al principio, que sobre todo las uso en la primera unidad, en la segunda unidad las sigo usando pero de alguna manera ellos ya van haciendo, van incorporando la dinámica solos. Les pregunto con el correr de la cursada qué fue lo que vieron, y ellos solos van realizando este ejercicio que se entrenan las primeras cuatro clases. En los primeros dos meses esto es más guiado. En los últimos dos, en las últimas dos unidades eso es más, les pregunto qué vieron y ellos solos reconstruyen, arman un poco ese recorrido que ya lo fueron armando al principio de la cursada. Ésas son las preguntas espontáneas. Por otro lado, están las preguntas de dos tipos: las preguntas que son en el medio de la clase sobre los textos, o en el medio de la clase sobre alguna cuestión puntual, que eso lo uso solamente en dos clases, ahora te explico por qué. Pero sería esta segunda categoría de preguntas, que son preguntas que yo ya tengo elaboradas desde casa. En un momento, cuando yo entré en la cátedra, existía una guía de preguntas en el sitio de la cátedra y ya están estipuladas.

E: ¿Una guía de preguntas por cada texto?

E4: Sí, por cada unidad. O sea, los textos de prácticos. Los textos de prácticos y de teóricos no son los mismos, entonces los textos de prácticos ellos tienen como una guía para ver lo que tienen que leer son los que se trabajan puntualmente en el espacio de prácticos; sobre esos textos están construidas las guías de preguntas. Eso con el tiempo se fue modificando, de hecho hoy si entrás al sitio, no sé, el otro día entré y no las vi.

E: Me voy a fijar, voy a entrar al sitio.

E4: Sí, porque yo antes las bajaba y las imprimía, sobre eso reelaboraba. Ahora lo que hago es escribirlas cuando armo la clase. Escribirlas a mano alzada, digamos. Este tipo de preguntas tiene como dos momentos: la primer clase siempre hago a mitad de la clase como una especie de separador que pregunto qué es la Sociología y cómo me imagino como sociólogo, esas primeras dos preguntas en el medio de la primer clase buscan, eso lo tomé de WB, el profesor con el que cuando empecé a dar clase fue con el que entrené.

Es muy buen docente. Con esas preguntas buscaba hacer un ejercicio que se trabaja más en la segunda unidad que es esto de poner a la Sociología en el centro de la cuestión: qué es la Sociología, qué se piensa, qué piensa el ingresante sobre este concepto, y desplegar en el pizarrón de alguna manera lo que en la segunda unidad con el sentido común se va a terminar de desarmar. Es muy interesante porque armás campos de problemas, y también ponés a jugar la proyección que ellos tienen con la vocación. Ahí te das cuenta que son caminos muy distintos y al hacerse explícito y de manera oral ellos también ven el recorrido del grupo, de alguna manera como que se comparte, eso los afloja mucho, y además los introduce de lleno en su vocación y en su futura profesionalización. Esto es lo que buscan estas dos preguntas. El resto de las clases que se usan preguntas en el medio, lo que se hace es en la primer parte de la clase introduzco al autor, ahí siempre hablo yo un rato y les doy elementos sobre el contexto, cuál es la corriente a la que pertenece ese autor, cuál es la relación entre el autor y la materia, o sea, y la unidad, por qué estamos viendo este autor, a qué escuela responde, y después en general el material de prácticos tiene dos textos. Uno más teórico y otro que ayuda a bajar lo que estuvimos charlando, discutiendo, o que yo expuse en la primer parte de la clase a cuestiones más concretas. Entonces las preguntas en general lo que hacen es articular esa relación. Por ejemplo, en la clase pasada, lo que vimos en la primer parte es un texto de Max Weber, de introducción a “La ética protestante y espíritu del capitalismo” y un texto que introdujimos después de una discusión importante con CG, fue aceptado en la cátedra un texto de Renato Ortiz que da ejemplos concretos sobre las reformas de Goffman en París, lo que es el proceso de modernización, racionalización, espacio de esferas, una serie de conceptos que se trabajan en el texto de Max Weber que se articulan con el texto de Renato Ortiz. Las preguntas ahí en general buscan los ejemplos concretos, que ellos con los ejemplos teóricos que empezaron a ver, encuentren ejemplos puntuales en los cuales se pueda problematizar, en este caso, la relación entre espacio y tiempo. Entonces con esas preguntas disparador lo que hacen es dar ejemplos de cómo se modifica el uso del reloj, el tren, es muy interesante porque es un texto que lo empezamos a usar hace poco, hace unos dos o tres años, es un texto que funciona muy bien, hasta ahora.

E: Que es bien recibido por los estudiantes.

E4: Muy bien recibido porque es muy interesante porque habla de este cambio clave en París de este momento, entonces te muestra cómo abren las calles, se separa el trabajo de la fábrica, bueno, un montón de cosas, que como además está escrito por un latinoamericano, Renato Ortiz es brasilero, permiten articular una serie de cuestiones. Después las preguntas se usan también en esta misma segunda modalidad, en el medio de la clase, para pasar cuestiones teóricas a cuestiones prácticas pero de manera más directa.

E: ¿Cómo sería eso?

E4: Por ejemplo, en la clase de Durkheim vemos “Las reglas del método sociológico”, que es un texto clave. Lo que se introdujo, que también fue un texto que introdujimos con CD, es un texto de, o sea, las preguntas, una vez que se exponen los temas teóricos, se introducen en relación a un texto de Pablo Bonaldi que trabaja sobre las muertes violentas en la Argentina a través de categorías de Durkheim. Entonces lo que muestra el texto es como la definición de muerte violenta es una construcción, se puede entender por

muerte violenta una cosa o la otra, entonces es un ejemplo. En este texto se les pregunta, lo que usa ahí es, por un lado, preguntarles cuestiones teóricas, que después tengan que decir qué es un hecho social, que ellos tengan que retomar el texto de Durkheim, pero se les hacen dos o tres preguntas. La primera es bien teórica, la segunda busca contextualizar más y relacional más el texto de Durkheim al contexto argentino a través del texto de Bonaldi, y la tercera, es llamar a la creatividad: qué ejemplos se le ocurren para definir un concepto de teoría sociológica, qué definirían ellos por ejemplo, o sea, “siguiendo el ejemplo de Bonaldi al definir la muerte violenta, qué ejemplos se le ocurriría para investigar a través de la teoría sociológica de Durkheim”. Esta guía de preguntas se hace siempre porque funciona muy bien esa relación. Después, las otras guías de preguntas son más directamente del texto, sería como la tercera categoría. También se usan en el medio, como de separador entre la exposición más dura del texto, se hacen las preguntas y después se retoma a través de las respuestas de los alumnos, se vuelve sobre un giro teórico de lo que se fue desplegando al principio pero a través de las respuestas de los alumnos. Yo lo que uso también, pero esto no sé si iría dentro de la categoría de preguntas, son disparadores.

E: ¿Como cuáles?

E4: Cuando damos el texto de Max Weber sobre economía y sociedad, cuando estamos en la tercera unidad de poder, como es una clase en la que ellos están sin lectura, porque acaban de entregar el parcial, están muy cansados porque fue el primer ensayo en computadora que escribieron en su vida, en general están muy cargados, vienen muy cansados, qué sé yo, es una clase de transición también. La unidad de poder es la que vamos a recorrer a Weber, Gramsci, Foucault, que ya te empezás a meter en autores más de mucho más densos. Entonces yo lo que hago siempre es tomar un cuento de Kafka que se llama “Ante la ley”, que es muy cortito, que tiene dos páginas y que es un campesino que está ante una puerta y no entra, y de alguna manera permite disparar una discusión sobre los tipos ideales: ¿por qué no entra? Porque tiene miedo ¿a quién? a la ley, tiene miedo a la ferocidad de la autoridad. Lo que hago con este texto es introducir a Weber nuevamente, ampliar el problema y ahí también de una manera bisagra, les hablo, leyendo el texto, después apelo más a la creatividad: cómo relacionarían ellos el tipo de obediencia que se da en el texto, con las categorías de Weber, cuáles son y por qué, siempre se genera más confusión que orientación. Es muy bueno porque permite que el texto de Weber, que ya todo el mundo lo sabe de oído y todo el mundo no le da mucha bola, pero es un texto...

E: Escucharon hablar de él.

E4: Sí, es un texto que todo el mundo más o menos lo tiene, pero que se lo pongan a pensar y qué sé yo, es un poco más rebuscado que otros textos que sólo generan, disparan lectura, interés. En este caso, yo lo estoy usando también hace como tres años y funciona muy bien porque lo que hago es les pregunto qué tipo de dominación es la que se puede encontrar en el texto y la segunda parte de la pregunta es qué ejemplo, dé un ejemplo de cada tipo de dominación construido por Weber. Entonces ahí siempre se genera esta tensión entre un tipo ideal construido y los ejemplos históricos, sobre todo con el Che Guevara, Perón. Siempre es una clase, por lo menos mi experiencia hasta ahora, mucho menos orientada directamente a lo teórico, porque el texto de Weber que vemos en práctico es muy corto, es muy fácil para ellos que

acaban de venir de escribir sobre Bourdieu, Berger y Luckmann, todo sobre la Modernidad y Durkheim, esto ya lo saben un poco.

E: Les da tranquilidad.

E4: Ese es uno de los disparadores que uso. Los otros dos disparadores son cuando empieza la segunda unidad sobre sentido común, llevo siempre en esta clase comida visualmente exótica.

E: A ver, cómo es eso.

E4: Lo dispongo cuando ellos llegan. Yo siempre llego temprano. Cuando ellos entran al aula, ya está lista, está el pizarrón, es como que siempre hago eso, porque... no sé por qué.

E: Creás el clima inicial.

E4: Sí, me gusta, me parece que está bueno, que se concentran. Ellos ya vienen de estar cursando dos horas de siete a nueve.

E: Claro, el teórico. Claro, hay que seguir remando.

E4: Sí, para mí está bueno aprovechar por eso siempre hago estas preguntas que te decía al principio de relación. Bueno, lo que hago es poner sobre la mesa un montón de elementos que nadie puede saber qué es lo que son si los mirás. Son cosas que en general se ven más bien vistosas, como bastante feas, cosas que impacten visualmente.

E: ¿Cómo qué, por ejemplo?

E4: Lo que hago siempre es ir al Barrio Chino y elijo cosas que me parezcan lo más difícil de reconstruir qué es, porque es una unidad en la que se introduce el problema sociológico del sentido común: cómo todo el mundo en la vida cotidiana está naturalizado con la comida, los conceptos, las vivencias y ésa es una de las dificultades epistemológicas centrales del oficio del sociólogo. Entonces siempre hago uso del disparador y siempre genera un momento de conciencia sobre la problemática del objeto. Eso lo tomé de una docente de la cátedra cuando yo cursé que se llama G, y ahora no me acuerdo el nombre, y que me pareció brillante. Desde que yo doy clase lo uso siempre, y siempre funciona de una manera que me parece muy interesante.

E: Y qué observás en tus alumnos, cómo lo reciben tus alumnos.

E4: Lo que observo es que la primera pregunta que yo les hago sobre qué es la sociología y cómo me imagino como sociólogo, y este segundo momento en el que yo me tomo el trabajo de ir al Barrio Chino, elegir cosas, mostrarles que uno está naturalizado con los hábitos alimenticios, que uno puede ver una cosa de una manera y pensar que es otra cosa, como que esa relación se da mucho vínculo entre ellos y yo y genera un pacto de lectura, como que se refuerza la lectura. Ellos ahí ya saben que van a ver tres autores que piensan cosas diferentes, y que por ejemplo sobre esta experiencia de qué es lo que se ve, lo que se come y lo que se naturaliza, pensarían cosas diferentes, un poco se lo armo así. Entonces eso hace que en general leen mucho. Yo lo que consigo es que mis alumnos lean siempre.

E: Y porque están motivados.

E4: Y eso es algo que no es menor, porque cuando les falta práctica o no tienen lecturas, se reproduce en teóricos y es totalmente diferente. Yo doy solamente un teórico, que es el de Deleuze sobre las sociedades de control y es un teórico y ahí bueno, tenés que desplegar conceptos, cosas complicadas, pero ningún texto de práctico requiere de dos horas de exposición bajo ningún punto de vista. Son textos muchos más sencillos. El tercer disparador es un texto que introdujimos en la cátedra con V, con C

con CC, que es la JTP, y A, sobre la cuestión social en la Argentina. Nosotros en la última unidad trabajamos con dos autores franceses, y el enfoque está problematizando la cuestión social como un problema sociológico, y las relaciones de trabajo, pero lo que hace el texto este que escribimos, que se llama “La cuestión social en la Argentina”, que fue una respuesta a inquietudes de los alumnos que decían todo el tiempo “y en Argentina cómo se aplica eso”, porque, claro, tienen el texto de Castells habla del seguro de desempleo, son cifras que acá nadie, bueno, ahora tal vez, con la asignación universal por hijo y otras cosas, eso se introdujo. Este texto funcionó muy bien de disparador, ahora se sacó. Los últimos dos cuatrimestres no se vio por temas, porque los cuatrimestres se achicaron.

E: O sea, no hay tiempo real.

E4: No, no, yo lo nombro pero no es como cuando lo escribimos. Durante un año seguro, tal vez dos, se introdujo el texto. Se hacían preguntas y se relacionaban las dos cosas, el texto teórico de Castells que también lo veían en el teórico, después se baja a prácticos y la cuestión social en Argentina. Esos tres momentos de disparadores generan mucha interacción con los alumnos y los baja mucho a que no están ahí para escuchar lo que digo...

E: Para escuchar pasivamente lo que dicen.

E4: Para nada, sobre todo con el tema de la comida, les da mucho porque lo tienen que probar, entonces circulan, empiezan “¡no! Qué asco” (*grita*) qué sé yo, bueno, etc.

E: Contame si existe para vos relación entre los modos de preguntar y el contenido que estás exponiendo. Hablo de modo, ¿no?

E4: ¿Entre los modos de preguntar y el contenido?

E: Quiero decir, ¿cambia el modo en el que vos preguntás en función del contenido?

E4: Sí, sí, eso sí.

E: ¿Qué tipo de relación podrías establecer entre estos modos de preguntar y el contenido que están viendo?

E4: Yo creo que cuando se buscan preguntas directamente relacionadas con un texto teórico, digamos, como que las preguntas que se hacen en el momento de ese separador es como que son diferentes cuando se busca que ellos desplieguen el texto teórico, que cuando se busca una relación, o cuando se busca un ejemplo. Yo diría que las preguntas se diferencian en la manera de enunciarlas en relación a lo que se esté buscando que ellos elaboren. Las preguntas teóricas, en general, siempre toman algún concepto dentro de la pregunta, como que el problema es el concepto, y la manera de hacer esa pregunta siempre es como de alguna manera cerrada, como que no busca abrir. Como que busca que ellos precisen, definan, desplieguen conceptos. Esas preguntas yo creo que son como más cortas, son más precisas. Las preguntas que buscan relacionar, eso que te decía un texto teórico con un texto que se eligió para el práctico, son preguntas en general como más largas y que siempre empiezan con una introducción al estilo de “de acuerdo a la propuesta o la perspectiva”, siempre se pone a jugar la idea de que es una construcción. La primera pregunta es como si lo viera más como verdad al texto. La tercer dimensión de preguntas es un ejemplo, entonces no sé si sería una pregunta en términos formales o en términos de la teoría pedagógica, pero es un “qué ejemplos se le ocurren, o “qué ejemplos podría imaginar”, entonces, en

general, no es, pueden llegar a tres preguntas y siempre se hace trabajo de grupo.

E: Ahora, si pasamos un poquito a otra dimensión de análisis, que tiene que ver con el proceso de aprendizaje de los alumnos, a mí me gustaría que vos me digas qué es para vos aprender.

E4: Sí. Buena pregunta. Tal vez te pueda interesar cuando fui al último congreso de Sociología, yo escribí un texto que se llama enseña, que se llama “Qué se enseña cuando se enseña Sociología”, que lo tengo en CD así que te lo puedo mandar. Yo ahí trabajo categorías de Bourdieu, digamos, no sé cómo contestarte desde un lugar que no sea teórico.

E: Lo que te parezca a vos que es el aprendizaje, qué es aprender para vos.

E4: Bueno. Yo, en general lo que pienso cuando armo estas clases introductorias para alumnos de primer año, en este marco que están aprendiendo teorías sociológicas, en este caso aprender tiene una serie de elementos y de implicancias. En este caso, aprender es aprender a manejar conceptos y vocabularios, un vocabulario mucho más preciso, mucho más definido, aprender en este caso es también aprender a manejar relaciones entre los textos, aprender es lo que nosotros les solicitamos para aprobar la materia que es que ellos puedan enunciar las categorías, puedan construir problemas y puedan aprender a escribirlos. En ese sentido fue muy interesante lo que armó V de la guía de preguntas...

E: Me encantó la guía.

E4: Para los parciales, me parece que eso también funcionó muy bien. Ahora está colgado en la página, es un poco una orientación para los alumnos. Ahora, es como que se aprenden varias cosas. Se aprende, qué sé yo, por eso te decía al principio y hacía mucho hincapié en que estos son alumnos de primer año, recién entran en la facultad, se aprenden muchas cosas: se aprende la interacción con los compañeros, se aprende en el caso puntual de la UBA y de Sociales, la relación entre el espacio público y, esto es como un poco más problemático (*interrupción*) lo que digo es que se aprende a que se concentren en la lectura. Una de las cosas que creo que busco que ellos aprendan es a establecer en este espacio académico en que ellos están entrando el ejercicio es de lectura en esta primer materia: de leer los textos, de subrayarlos, de puntearlos, poder reproducir lo que dicen, poder discutir con los alumnos, poder discutir con el profesor sobre todo. Yo me tomo mucho tiempo en la primer clase para explicarles que lo que vamos a ver son posturas sobre los problemas, entonces como que tienen que aprender a articular esas posturas, lejos de dar una sola visión, es como que se dan, me parece que lo que se enseña también es a establecer esas diferentes posiciones teóricas a través de la lectura. Me parece que una de las cosas más difíciles, aunque parezca ingenuo, es esto de “lean los textos”, que no vayan sin leer, que no vayan sin lectura, que se animen a articular problemas. Esto depende mucho del grupo con el tiempo.

E: ¿Te parece que les sirve a los alumnos que los docentes pregunten en clase?

E4: Sí, yo creo que sí.

E: ¿Para qué les sirve?

E4: Me parece que les sirve también para diferentes cosas: por un lado, el primer ejercicio que se hace, no este de qué es la Sociología, qué es cada uno

y después bla, bla, bla, pero el primer ejercicio que hacen de manera conjunta de tener que charlar con el compañero, les sirve para socializar, les sirve para generar grupos, conocerse, empezar a hacerse amigos en la facu. Yo creo que la primer ronda de preguntas la hago más, de trabajo, más de integración grupal. Esto también funciona muy bien porque entonces vos al principio del cuatrimestre tenés a cada uno que hizo grupito con alguien, que van charlando, que se pasan los apuntes, que se suelen recomendar “te compraste tal libro que dijo la profe”, entonces, qué sé yo, es muy a propósito. Y al mismo tiempo el que no leyó queda un poco, como que se siente un poco incómodo, extraño, chanta, entonces eso como que es una especie de dispositivo medio regulador para que lean y les hace generar un pequeño espacio de interacción entre ellos antes de la enunciación con el profesor de manejar esos temas sociológicos en la charla más relajada, no con la autoridad. Lo que hacemos siempre, esto lo hace mucho Santiago, es pasar grupo por grupo y preguntarles si tienen dudas. S y W, para mí, de todos los docentes con los que yo fui dando clase, con los que fui entrenándome, mientras me iba preparando, son los que más bola le dan a esta parte. Para ellos es sustancial, ninguna clase de ellos no tiene este separador en el medio y que se toman tiempo para pasar por cada grupo y ver qué es lo que les pasa. Le dan mucha bola a los chicos y a la interacción grupal, a que desarmen los temas. A lo mejor, como de cerquita, como que esa cosa más distante ellos la cortan mucho. A mí me cuesta más acercarme así. Yo, arman los grupitos, charlan entre ellos, si alguno tiene una duda me acerco, pero me cuesta más a mí, yo como que arengo más de este lado, como que ellos se acerquen a mí más que yo a ellos.

E: Contame cómo aprenden los alumnos

E4: Cómo aprenden. A ver, bueno, ellos aprenden a través de la lectura de los textos, principalmente, a través de la repetición o el desglose de estos textos por parte mía o del docente, a través de la interacción con los compañeros, tanto en el momento de las preguntas separador, sin el docente articulando, como en el momento en que se conjuga toda esa devolución y se arma un cuadro con todas las respuestas. Entonces, aprenden leyendo, usando las referencias, las corrientes, o sea, aprenden leyendo, contextualizándose dentro de un marco, o sea, el problema que ellos están trabajando dentro de una historia de las ideas un espacio cultural más general, más amplio, eso me parece potable también, después en la interacción con sus compañeros y en la síntesis teóricas de los temas. Si eso no se puede hacer, por ejemplo, no evaluaría la pregunta de la misma manera. Me parece que la pregunta es buena cuando se puede llegar a esta síntesis. Sin esta síntesis me parece que no...

E: Como que falta algo.

E4: Sí me parece que se van mareados. Me parece que aprenden cuando ven que el texto se puede desarmar, que hay muchas maneras de pensarlo, de armarlo, de organizarlo, y después armar como un paneo más sintético de los conceptos teóricos, sobre los cuales ellos también escriben cosas muy distintas. Eso se ve también mucho en los parciales, son muy diferentes. Pero sí como que vuelvan con una síntesis.

E: ¿A vos te parece que te sirven las respuestas de tus alumnos frente a estas preguntas?

E4: Sí.

E: ¿Para qué te sirven?

E4: Ahí, hay algo que yo siempre veo que funciona así, habría algún cuatrimestre que pensar. En general, siempre está esto de la elección de los elegidos de Bourdieu, pero bueno, como que siempre hay algunos que son muy aplicados, que son muy buenos alumnos, y además tienen muy afinado y muy afilado el tema de las respuestas. Eso genera como una especie de división social dentro del aula, que es muy explícita en alumnos de primer año. Después con el correr de la carrera yo creo que eso se vuelve más homogéneo y que los que no venían con los capitales culturales tan diferenciales se va, yo creo que para el final de la carrera todos los alumnos tienen, más o menos, un nivel similar.

E: Claro.

E4: Pero al principio, como es este caso, es muy explícita esa diferencia. Muchas veces lo que sirve de las respuestas de los alumnos... no me acuerdo si eran las preguntas o las respuestas

E: Las respuestas.

E4: Las respuestas que ellos dan es que, como que muestran una manera del alumno poniéndose en lugar del docente, el alumno-docente, eso es muy, articula las clases de una manera muy dinámica. En general, son cuatro o cinco los que llevan la batuta, unas respuestas muy precisas, son alumnos muy buenos en la manera de enunciar los temas, y eso de alguna manera hace avanzar mucho la clase.

E: El conocimiento, claro.

E4: También sirve como para, a veces, es como que yo tengo bastante armadas las clases, entonces me sirven también como para avanzar con problemas, con encrucijadas que a veces no saben cómo resolverlas, les tiendo alguna trampa para que ellos con el sentido común y eso, esas encrucijadas que tiene la Sociología que están tan cerquita de lo que piensa cualquiera en un café, todo el tiempo uso esas respuestas para ver como hacia dónde se disparan los sentidos de la clase. Eso, como te decía al principio, desde la primera clase del práctico lo hago, como que ellos tengan en cuenta que también uno enuncia desde un lugar, porque la Sociología, en este momento, es muy difícil de construir discursos sin tener por lo menos esto en cuenta como problema. Después las respuestas hacen avanzar la clase, le dan dinamismo, le dan fluidez, lo que ellos van diciendo siempre voy armando cuadros en el pizarrón. Me parece como que el cuadro, en eso es muy buena CD, es muy sintética, es muy precisa, una persona muy específica. Eso lo aprendí de ella, me parece que es brillante lo que hace, arma unos cuadros muy detallados pero muy organizados y me parece que eso...

E: Estructura un poco el esquema de la clase.

E4: Totalmente. También me parece que eso nos permite que cuando ellos tienen que escribir eso de los temas, no repiten lo que vos dijiste si vos lo armás muy como un cuentito, porque sí o sí con una serie de conceptos en un cuadro como que tienen que articularlos, poner conectores, verbos, tienen que hacer un esfuerzo de elaboración.

E: Ahora, vamos a hablar un poco de la enseñanza, te parece a vos que existe relación entre el uso de las preguntas en clase y tus concepciones del proceso de la enseñanza?

E4: Bueno, me imagino que esta respuesta debe ser muy diferente para el que estudió pedagogía, que no es mi caso. Me imagino que en ese sentido debe haber una relación mucho más, pienso ahora, no sé, se me ocurre.

E: Depende de cada docente.

E4: A ver, me podés repetir la pregunta.

E: Sí. Si existe una relación entre el uso de las preguntas en clase y tu propia concepción del proceso de aprendizaje.

E4: Sí, sí, sí. Siempre las preguntas son herramientas fundamentales para la idea como la calse modelo que yo me preparo en la cabeza.

E: Digamos que podrías decir que cuando vos programás tus clases ¿planificás con preguntas?

E4: Sí, planifico la pregunta, planifico qué pregunta y dónde la voy a poner, como que la pregunta siempre es una herramienta para vehicular la clase que planeo. También es muy diferente cuando doy clase con W y con S, para quienes las preguntas son casi el eje de la clase, que cuando di clase con V o con C, que ponen a la pregunta en otro nivel, no es el eje de la clase, el eje es la enunciación de los temas.

E: Cuando vos te encontrás dando clase, ¿pensás en hacerles preguntas a los alumnos ahí y lográs hacerles esas preguntas que pensás o te quedas con “le haría tal pregunta” y después resulta que por algo no se la hacés?

E4: A bueno, viste que al principio yo te decía que había momentos... a veces pensás en hacer preguntas en ese mismo momento de la clase y lo lográs, otras veces no...

E: ¿Cuándo terminaste de dar clase, pensás en las preguntas que formulaste en clase, que trabajaste en clase y pensás en las respuestas que te dieron los chicos?

E4: Sí, eso forma parte del balance que uno hace cuando termina la clase. Siempre pienso en ello.

E: Bueno, muchísimas gracias.

Entrevista posterior a la clase con devolución parcial al docente (no se realizó grabación).

Se trabajó sobre el programa de la materia, ahondando en la secuenciación de los contenidos, la fundamentación y la bibliografía.

Luego la conversación se orientó hacia el clima de la clase, la participación de los estudiantes, las disposiciones del docente y algunas impresiones informales.

También se aclararon temas relacionados al dominio de la disciplina por parte de la docente, antigüedad en el cargo y se profundizó en el tipo de preguntas que la docente usa en clase.

Finalmente se trabajó con la siguiente pregunta: ¿Qué significó para vos la presencia de un observador en la clase? La docente respondió que la situación le generaba altas expectativas. Sintió que debía poner a jugar todos los recursos docentes.

Entrevista previa a clase 3

– Profesor MAF

Referencias:

E2: entrevistado/a

E: Entrevistadora

E: La idea es que me cuentes en principio si trabajás con preguntas en clase.

E2: En realidad no arranco con preguntas en clase, salvo a veces alguna muy general, pero lo que sí a veces espero preguntas a partir del desarrollo del teórico, que surjan. Si bien no necesariamente ligadas con la lectura sino con alguna asociación que se está produciendo cuestión de otro tipo, aparece como dispuesto a trabajar. Pero no es que yo tenga la idea de partir con preguntas, salvo alguna que otra vez que hago una consulta genérica.

E: ¿Qué sería una pregunta genérica?

E2: Por ejemplo, cuestiones referidas a la elección de la carrera, por ejemplo. Después al final hacemos una evaluación del dictado de la cátedra, hacemos unas preguntas escritas, anónimas. Pero en general son preguntas un poco a veces para introducir el tema general, pero no es una cosa que yo tenga muy metódica.

E: ¿Preguntas que tienen relación con la carrera o con la elección de la carrera, o algo más?

E2: Con la carrera y con la ubicación del programa en la carrera, con el encare que tengo y, a veces, también la relación que ellos pueden encontrar entre esta materia y las otras que están cursando. La cursan a veces con filosofía, a veces hago cruces de ese orden.

E: ¿Cuál sería el propósito que perseguís puntualmente al manejar con estas preguntas que vos decís genéricas?

E2: El propósito más que nada es crear una situación pedagógica adecuada, para despertar un poco, es muy temprano.

E: Claro, es cierto, siete de la mañana... ¿Eso en qué momento de la clase?

E2: Además lo que hago... yo doy otra materia en la facultad que es casi del final de la carrera y hago presentar esa materia en un momento, la hago presentar a mis ayudantes, hago la presentación de esa materia durante este curso.

E: O sea que tenés a los alumnos al principio y después al final.

E2: Sí, y en el posgrado.

E: En el posgrado, bien. ¿Construirías categorías según el tipo de preguntas que hacés? Vos dijiste genéricas.

E2: Son preguntas como de motivación, un poco como para crear, intentar a veces una situación de diálogo. Aunque en el teórico es más como magistral el modelo, un poco se presentan conceptos generales que después se retoman en los prácticos y ahí hay más preguntas.

E: ¿Trabajás solamente al principio de la clase con estas preguntas o después durante el teórico aparece la necesidad de volver a preguntarle algo al auditorio?

E2: Durante el teórico suelen aparecer preguntas de parte de los alumnos, pero no es que yo haga preguntas.

E: ¿Es una estrategia pertinente para todos los teóricos, por ejemplo?

E2: Sí, en general, reitero la forma.

E: Vamos a pasar un poco a otra dimensión de análisis. Me gustaría que me cuentes si para vos existe una relación entre los modos de preguntar y el contenido que estás enseñando.

E2: Sí, o sea...

E: ¿Qué tipo de relación?

E2: ¿Entre la pregunta y el contenido de la materia? Que son preguntas que a veces surgen porque el alumno ha leído algo previamente y se empieza a encontrar la relación. Nosotros insistimos mucho sobre la necesidad de la lectura durante el curso y no esperar al momento del examen. Además nosotros como tomamos examen a libro abierto, no hay forma de no haber leído si no uno no sabe dónde están las cosas es muy difícil que en el momento encuentre todo. Entonces, en general, nosotros motivamos y las experiencias son diversas sobre esto. Sobre todo en los teóricos se da una situación quizás un poquito más pasiva, un poquito más de espera del conocimiento de un lugar puntual.

E: ¿Cómo definirías qué es aprender? Vamos a pasar a hablar de la enseñanza ahora.

E2: Qué pregunta ésta, aprender qué ¿no? (*se ríe*)

E: Vos me dirás qué opinás.

E2: Lo que pasa es que son muchos años de trabajo y esto se cruza con una cuestión personal ya. Yo tengo la sensación que uno ha sido muy enciclopedista para enseñar. Quizás es muy difícil preguntarse cómo hacer para no hacerlo porque está armado así, cómo hacer para crear por otros lados, preguntarse por la cuestión del saber como tal. Creo que aprender es una cosa muy general, ¿qué quiere decir esto? Que tiene que ver con encontrar caminos para llegar a posibles, como se dice que el docente lo que hace es un atajo racional, le puede llegar a decir “bueno, mirá, yo pienso que para llegar a esto podés ir por acá. Ahora vos podés probar por otro camino, yo probé éste y me dio cierto resultado”. Pero uno lo que hace, es decir, la tradición oral no logra desplazarse por la tradición escrita. Si bien la escritura redujo complejidad, la abrió más todavía, y el discurso oral, sobre todo en el ámbito académico, sigue estando presente, y muy presente. Pero si vos me preguntás así, una pregunta muy general de qué es aprender, yo creo que tiene que ver con esto, poder hacer ciertos señalamientos de caminos que se pueden utilizar para acceder a conocimientos. Ahora, después está también el aprendizaje para qué, de qué cosa. A lo mejor uno puede aprender todo lo que tiene que ver con las formas que uno encuentra en la vida académica en todas las instancias, de las formas de producción y reproducción de conocimiento, y a lo mejor son absolutamente inútiles para enfrentar otras situaciones de la vida que tienen que ver con situaciones de otro tipo, que tienen que ver con desconocer las lógicas propias del mundo del trabajo, por ejemplo. O sea que, por ejemplo, otra cuestión, cuando alguien termina la carrera y me viene a preguntar qué tiene que hacer ahora, yo lo primero que le digo es conseguite un analista y un buen trabajo. “¿Y un trabajo de qué?”, “un trabajo”, porque el trabajo siempre tiene que estar, no puede no estar, si no, no se vive. “¿Y de qué tengo que trabajar?”, “no, no, tenés que trabajar” (*se ríen*). Es medio piagetiano, la vida adulta y el trabajo, digo es un tema que es fundamental porque eso hay que aprenderlo aparte. Lo que pasa es que uno no puede tampoco insistir tanto en una forma. Yo en mi vida tuve una beca, jamás. Yo no

aconsejo que se abuse de eso tampoco, porque uno no puede acostumbrarse a esa forma de vida tampoco, porque puede te faltar, entonces, no aprendiste nada.

E: Ese es el punto. ¿Puede no aprenderse nada?

E2: Puede no aprenderse nada (*risas*).

E: Es una pregunta para seguir pensando, ¿podemos no aprender nada? En relación con la enseñanza y el aprendizaje, “uno puede estar enseñando, uno puede estar aprendiendo, o bien puede no aprender nada aunque yo le esté enseñando o puede aprender otras cosas o puede aprender por sí solo, sin que yo le enseñe nada”.

E2: Además, cuál va a ser el saber el saber que se va a necesitar mañana no sabemos, ¿no? (*risas*) A lo mejor tirar con arco.

E: A lo mejor, yo siempre digo eso, tendríamos que volver a los principios. ¿Pensás que les sirve a los alumnos que vos, o tus docentes, trabajen con preguntas en clase?

E2: Yo creo que sí. Hay veces que yo entro en profundas dudas sobre lo que uno mismo hace. A veces me pregunto, si no hay una pregunta de parte de los alumnos, ¿qué hay?, ¿qué es lo que uno está haciendo? Si ellos no tienen necesidad de saber, vámonos.

E: Claro, claro, ¡qué hacemos acá!

E2: Yo a veces me lo planteo eso como problema. Si uno va y dice, a ver, qué quieren saber –es como cuando venía Fidel acá y decía de qué quieren hablar, es interesante eso – ¿no tienen nada?, bueno, vamos a tomar un café, qué sé yo. Si no quieren, ¿uno tiene que decirles? Eso es lo que me lo pregunto. Pero claro, eso es muy angustiante, imaginate que eso (*no se entiende*).

E: Sí, claro, entonces trabajo de otra cosa.

E2: Si se reitera qué hacés. Es un problema. Lo más significativo es que es un problema que no está presente como problema, en los ámbitos que yo... no está como problema.

E: Mucho menos hacia los alumnos.

E2: Si yo, por ejemplo, llego a un posgrado y hago esto, yo creo que me echan del posgrado. “Ustedes qué duda tienen, qué pregunta tienen”, “no, ninguna”, “bueno, vámonos”. Está esperando que uno... “cómo sabe este hombre”.

E: Es lo que me decías inicialmente, la expectativa es que yo te hable, que te cuente cosas, que te cuente un cuento, como yo digo.

E2: Relato, relato.

E: Sí. Claro, claro. Ahora, contame, ¿cómo aprenden tus alumnos, en general?

E2: Yo te digo la verdad, yo he tenido bastante suerte en este punto, no sé muy bien por qué, te digo sinceramente. He tenido buenas experiencias con los alumnos. Me reconocen que han aprendido, que les he abierto formas de mirar, pero no sé muy bien cómo, no tengo...

E: Tal vez así aprenden, ésa podría ser una respuesta.

E2: Te juro que no tengo mucha conciencia de eso. Yo tengo la suerte que doy una materia al comienzo. Es una materia que tiene un programa que es muy amplio, hay mucho concepto y cosas, que a lo mejor agarran algo, pero que después entienden más en el tiempo. Eso me lo dicen. Entonces digo bueno, sigo acá, porque si les sirve para la carrera, la primera materia.

E: Abre caminos, es un poco lo que me decías antes.

E2: Es un poco sí. Lo que no puedo hacer es a lo mejor dentro de esta charla es ser muy consciente de lo que estoy haciendo.

E: Claro, bien. De alguna manera con lo que me estás diciendo estás respondiendo a mi pregunta, me estás diciendo cómo están aprendiendo tus alumnos. Así, de esta manera, preguntando, reconociendo, o reconociendo las cosas que les enseñaste. Ahora, pensando en las respuestas de los alumnos a tus preguntas, ¿te sirven? Vos hacés una pregunta genérica, como me contaste en un principio, ¿cómo usás y para qué te sirven esas respuestas?

E2: Sí, lo que pasa es que hay... yo tengo recuerdos de este tipo de cosas. Por ejemplo, he tenido una situación de un examen de un alumno. El examen era muy malo como examen, como tal, pero muy bien escrito estaba.

E: ¿En cuanto a redacción?

E2: No, en cuanto a la escritura, las ideas, era un relato bien hecho. Entonces yo le dije que en realidad yo tenía un problema, porque tenía que calificarlo mal porque no decía nada de la materia, pero en realidad demostraba que su vocación tenía que ver con otra cosa.

E: Las letras, tal vez.

E2: Bueno, es lo que yo le dije. Ése tipo de cosas, eso también es un capital. Son recuerdos en ese tipo.

E: Vamos a hablar ahora de la enseñanza. ¿A vos te parece que existe relación entre el uso de preguntas en clase y la concepción que vos tenés de lo que es la enseñanza?

E2: De lo que debería ser, digo, de lo que debería ser. En realidad, a mí me parece que uno tendría que poner el acento en reducir esta impronta tan fuerte de un tipo hablando dos horas y escuchar, pero que eso ya está, digamos, no es algo que sea demasiado útil. La gente tomando nota de no sabés qué...

E: Desesperadamente, además, siguiendo con puntos y comas.

E2: A mí me parece que habría que buscar esta instancia de la conversación, del diálogo, de volver, de no estar tan atado al programa, a la bibliografía, a la cosa. A lo mejor una persona encuentra en una conversación el motivo para empezar a leer.

E: Hay un texto muy lindo, de un autor que se llama Burbules, que se llama “El diálogo en la enseñanza”, es precioso ese libro, que habla justamente de esto, la clase como conversación, de forma dialógica. Bueno, vamos a hablar un poquito de programación de la enseñanza, porque en *didáctica* hablamos de estas cosas. ¿Cuándo programás tus clases, cuando planificás tus clases, pensás en qué preguntas les vas a hacer a tus alumnos? Algo ya me dijiste.

E2: No tengo mucha, no tengo mucha... en realidad, yo tengo todavía en esto una vieja guardia, o sea, armo la clase en función de los contenidos (*no se entiende*) tengo el Racionalismo en la cabeza, el Iluminismo...

E: O sea que planificás la clase en función de los contenidos de la clase.

E2: Armo la clase, reviso, vuelvo, leo de nuevo el texto, vuelvo sobre lo escrito antes. Eso es el trabajo. Lo que sí cuando encuentro algo diferente durante la clase, lo expreso, me voy. No me quedo anclado en la obligación. Además les confieso “ahora me doy cuenta qué quiere decir esto”, por ejemplo. Esas cosas tiendo a sincerarlas.

E: Justamente hablando de esto, cuando te encontrás dando clase, en ese momento, ¿pensás en preguntas que harías, que improvisarías en ese momento?

E2: Sí, sí. Pienso.

E: ¿Lográs formularlas?

E2: A veces sí, a veces no. A veces toman más la forma de un texto que de una pregunta. A veces digo “esto es por esto” en vez de... Pero todo esto lleva a preguntármelo y ver si lo hago. (*risas*)

E: Claro, claro. Después en lo que sería ya la fase más pos-activa de la clase, cuando terminás de dar clase, ¿pensás en esas preguntas que formulaste en clase?

E2: Sí, pienso, me quedo pensando en la clase, digamos, pero no tanto en la pregunta.

E: ¿Y en la respuesta?

E2: En la respuesta sí, en las cosas que han dicho, sí, las dudas, las inquietudes, sí.

E: ¿Podés de alguna manera reconstruir la clase siguiente en función de eso?

E2: Es más difícil eso. No sé si alcanza a ser un producto. Tendría que serlo. (*se ríe*) Está buena la indicación. (*no se entiende muy bien esta parte entre las risas*)

E: No, no, pregunto, pero uno podría pensar en las tres partes, la pre-tarea, la tarea, y la pos-tarea o la pos-actividad, uno puede repensar, pero bueno, eso lo charlamos después, en otro momento. ¿Me podrías dar un ejemplo que vos recuerdes de una situación donde vos formulaste una pregunta sobre la marcha y qué respuestas obtuviste?

E2: Que recuerde... no.

E: ¿O alguna respuesta obtenida que te haya quedado ahí, en la que puedas haber pensado?

E2: En realidad, no ahora, no me acuerdo.

E: Bueno, no importa. Muchísimas gracias M.

Entrevista posterior a la clase con devolución parcial al docente (no se realizó grabación).

Se trabajó sobre el programa de la materia, ahondando en la secuenciación de los contenidos, la fundamentación y la bibliografía. La conversación giró en torno a la relación de la Sociología con diferentes problemas de la realidad. Los cambios en el programa son permanentes en función de ello. Se van incorporando temas según la necesidad.

Luego se orientó hacia el clima de la clase, la participación de los estudiantes, las disposiciones del docente y algunas impresiones informales.

También se aclararon temas relacionados al dominio de la disciplina por parte de la docente, antigüedad en el cargo y se profundizó en el tipo de preguntas que la docente usa en clase.

Entrevista previa a clase 4

- Profesora VJ

Referencias:

E3: entrevistado/a

E: Entrevistadora

E: Bueno, ¿trabajás con preguntas en clase, V?

E3: Sí.

E: ¿Cuál es el uso que hacés de las preguntas en clase?

E3: Preguntas que son disparadoras, preguntas que tienen que ver con generar un intercambio, con estructurar la clase como un intercambio. No preguntas, o al menos no las primeras preguntas cuando uno empieza a dar la clase, no son preguntas que están dirigidas a ver todavía en qué medida el alumno, no sé, leyó o conoce el tema. En principio, las utilizo como una herramienta de diálogo y que van más allá de la veracidad de lo que me contesten. En principio, las utilizo para generar una clase, en la medida de lo posible, dinámica.

E: Digamos que si yo te preguntara cuál es el propósito...

E3: Pero también uso cuestionarios, también uso guías de preguntas para trabajar con los textos, para ver, más en las clases prácticas en las que tenés que trabajar con un texto específicamente, ir a focalizar en un texto, a diferencia de las clases teóricas que sí o sí necesitás utilizar alguna herramienta para levantar los contenidos de los textos, poder ver, exponerlos, explicarlos, analizarlos. Es como una herramienta básica, que puede tener distintas intenciones: puede ser una pregunta que dispare el análisis, puede ser una pregunta que, a veces hasta una pregunta onda “despiertensé”, que uno no la hace en ese sentido pero que preguntás para que el otro se dé cuenta que estás esperando que se...

E: Que se despabile.

E3: Que se despabile, claro, y que se comprometa también con la situación, que no es una situación en la que vos no venís a exponer un saber sino que venís a construir un espacio en el que ellos aprovechen también para elaborar los contenidos que vamos a después evaluar más adelante. Digo, no lo hacemos desde ese lugar como imposible, pero a veces se logra, a veces no se logra, ya veremos eso, porque a veces por más que preguntes no llegás a ninguna parte. Es medio complicado.

E: Justamente te iba a preguntar por los propósitos. ¿Cuáles son los propósitos que vos perseguís con esas preguntas?

E3: Dialogar, conocerlos, tener también una imagen del grupo, medir entre comillas el grado de interés que pueden llegar a tener. Otras veces sí, saber dónde están las cuestiones más conflictivas de un tema, si entendieron o si no entendieron, lo que se dice en la jerga básica si entendieron o no, están ahí, no están ahí, hola, también eso. Pero en la medida de lo posible, para mí, el interés central es elaborar en conjunto los contenidos, más que corroborar que hayan leído. Partimos de la base de que leyeron, en general, eso no lo han hecho. Pero inclusive así se hacen preguntas, inclusive así uno juega a que leíste y ya sé que no leíste y en lo que me contestás está más tu saber de sentido común que de otra cosa, pero no importa, necesito que estés ahí, que dialogues conmigo porque si no es una clase completamente expositiva. Otras veces tienen también una intención las preguntas concretas, como te decía antes, de levantar las partes centrales de los textos. Se hacen guías de

preguntas, guías de trabajo práctico, para poder trabajar más rápidamente con un autor e indicarles a ellos donde están las cuestiones relevantes. Más nosotros que trabajamos con un programa que tiene problemáticas, entonces los autores y los textos vienen a cuento. No es una materia en donde se trabaja una escuela de pensamiento o un autor, sino que se arma un programa para trabajar sobre unidades de problemas y esos textos y esos autores vienen a cuento de eso, entonces las preguntas tienen también fundamentalmente esta búsqueda, la de ir a las cuestiones principales de un texto.

E: ¿En qué momento de la clase vos usás preguntas?

E3: Todo el tiempo. Me la paso aclarándoles que no los estoy evaluando. Después ya me empiezan a conocer y se quedan más tranquilos y se sueltan un poco más. Pero también a veces en cuanto te das cuenta que la gente no está tan interesada como vos suponés o que no ha leído o que no se anima y ahí las preguntas no les gustan. Ahí uno empieza a exponer. Pero también me hago preguntas a mí misma como para, un puntapié, como tirar una pregunta al vacío para yo misma poder retomarla y también hacer preguntas que tienen que ver mismo con la dinámica de la exposición, que te permiten avanzar con la exposición. Planteás preguntas problema para exponer, preguntas que terminás contestando vos.

E: Justamente esto me hace preguntarte, ¿qué tipo de preguntas usás? Ya me estás diciendo algunos tipos de preguntas: me hablaste de preguntas disparadoras, me hablaste preguntas problema.

E3: No recuerdo bien cómo clasificar las preguntas, tendría que pensar en la cosa cotidiana el aula, qué tipos de preguntas, preguntas problemas, preguntas, sí esas que te dije, a veces son preguntas, no recuerdo mucho. Hice el profesorado pero...

E: No, no, está bien, desde tu trabajo cotidiano. No importa la didáctica.

E3: Preguntas problemas en general, sí en general son esas. Otras son preguntas sí disparadoras del análisis, muy concretas, que van a los conceptos, a preguntar por conceptos, preguntas que tienen que ver con levantar cierta información del texto para ponerla en juego, son preguntas muy sencillas.

E: Ahora, vos me dijiste en qué casos trabajás con preguntas y ¿en qué casos no trabajás con preguntas?

E3: Eso es autocrítica, ¿no? A veces, depende también de la seguridad que el docente tenga y el interés mismo que al docente le generen determinados temas, obvio que uno siempre tiene preferencias dentro del programa, cosas que te quedan más cómodas que otras, en las que te animás mucho más, seguramente, a preguntar y abrir el juego y a bancarte la que se te venga, que en otras situaciones en las que tenés que dar un tema que vos sabés que ése no es tu fuerte y bueno, no te gusta demasiado y lo querés cerrar, entonces las preguntas que hacés son preguntas no tan jugadas, preguntas por ahí más que invitan al otro pero que...

E: Hasta ahí.

E3: Hasta ahí, donde la voz la seguís llevando vos. Cosa con lo que uno tampoco está de acuerdo pero también tiene que ver con cierta realidad de cómo el docente maneja también esos contenidos, los gustos, y aquello que prefiere y aquello que no. ¿En qué situación no hago preguntas? a veces cuando ya pregunté demasiado y no han contestado.

E: Cuando ves que el auditorio está muy “calladito”.

E3: Claro, ahí como que me detengo con las preguntas. También hay una cuestión que he comprobado que es la insistencia en la pregunta, en general, a veces incomoda. También como uno no tiene hace tantos años, no está tan lejana la experiencia como alumno, entonces uno sabe de a ver, no leí, no me rompás las pelotas, da la clase y no me rompás las pelotas. O sea, también todos cuando nos sentamos a hablar de lo que más nos gusta, que el práctico sea un espacio de intercambio, qué sé yo, después en la realidad cotidiana del aula leen muy pocos y a veces son siempre las mismas voces. Entonces uno trata como de, pero bueno, también otras veces hago las preguntas tipo anoten estas preguntas, júntense y trabajen, de manera que hacete cargo, ahí están las preguntas, ¿no leíste? Bueno, andá al texto en este momento y trata de, en la medida de lo posible, generar algo como para que hablemos en un rato, en quince, veinte minutos, que hablemos. Eso es otra manera. Inclusive con las temáticas que menos me gustan o que más difíciles me resultan inclusive a mí misma, eso es una manera también de que ellos mismos me ayuden, a ver qué pasa. En general, soy muy de hablarles. A veces puede suceder que uno se dispara y se copa con algo y se olvida de que tiene al otro al lado, al frente, mirándolo, que necesita comprender las cosas, entonces uno a veces también se va y se olvida de que tiene que ser una instancia interactiva.

E: ¿Estas estrategias que vos estás planteando, que son ni más ni menos que estrategias didácticas, son las estrategias que usas habitualmente para trabajar en todas las clases?

E3: Sí.

E: ¿Dirías que es una estrategia pertinente para todo tipo de clases?

E3: Sí, básica, tiene que ver con la dinámica, sí.

E: Cambiando un poco ahora la dimensión de análisis, hablando un poco de los contenidos a enseñar, ¿vos pensás que existe relación entre los modos de preguntar y el contenido que vos querés enseñar?

E3: Eso tiene que ver con los propios miedos y prejuicios del propio docente.

E: ¿Los modos de preguntar, decís?

E3: A ver, a qué llamás, que serían modos de preguntar.

E: La forma en la que encarás la pregunta, en que formulás la pregunta.

E3: Bueno, a veces hay temáticas con las que uno suele tener más cuidado. Es complicado, porque en realidad, en Sociología el problema que tenemos es que justamente trabajamos con un objeto de estudio que ya sabe de sí mismo, entonces estamos todo el tiempo tratando de pasar en limpio o de sistematizar cuestiones que ya vienen sistematizadas de la vida cotidiana. En general, sí hay un cuidado para formular las preguntas siempre. A ver, qué cuidado...

E: Acá hay una relación con el contenido.

E3: Sí, sí. Sí en Sociología, tratás como de que sea lo suficientemente despojado de expresiones que ya vengan cargadas de un sentido extra. Ahora, esto igualmente, una manera de tener cuidado con esto, es yendo a la teoría, yendo los conceptos.

E: Pero ahí me estás respondiendo, este modo de encarar tus preguntas.

E3: Sí, lo que no te entendía bien es el modo a que te referías. Por ejemplo, hay clases que son de contenidos que trabajamos en la Unidad 1, la condición moderna y entre ellas, aparecen las cuestiones como la crisis del sentido, la pérdida de sentido, cuestiones así como medio, que vos sabés que son movilizadoras. A veces esperás que se movilicen y no se movilizan, pero que suelen ser clases por ahí más complicadas de llevar porque hay una carga de

lo que estás diciendo que es difícil que el alumno no diga algo. Entonces vas esperando como que esto suceda, pero yo siempre trato como de, soy muy rompebolas con la manera...

E: Bien, me respondiste a lo que te preguntaba. Ahora te pregunto si existe relación entre el tipo de pregunta que vos usás y los contenidos en sentido amplio. Cuando hablo de contenidos en sentido amplio estoy hablando de conceptos, de habilidades, de actitudes, de valores, de procedimientos, o sea, no solamente los contenidos específicos, contenidos conceptuales sino también contenidos aptitudinales y contenidos procedimentales, o sea, contenido es todo, también los procedimientos, también las actitudes.

E3: Sí. Es que esto no sé si está tan desplegado en nuestro caso. Procedimentales se me ocurre, la instancia del examen domiciliario, en donde ahí sí tenés que además de evaluar contenidos estás evaluando en qué medida ellos logran construir un objeto.

E: ¿Tienen parciales domiciliarios?

E3: Dos parciales domiciliarios. Tenés que darles unas pautas determinadas y hay unas consignas. El reducirse a un espacio determinado de hojas, respetar ese espacio, tiene que ver también con la capacidad de síntesis que ellos tengan. O sea, ¿vos me estás diciendo cómo indico o cómo pregunto acerca de contenidos y cómo pregunto acerca de procedimientos, sería?

E: Claro. No sólo cómo preguntas sino, cómo llevás a cabo esos contenidos, los contenidos procedimentales están articulados con los contenidos conceptuales y actitudinales. Los procedimentales son, con qué procedimientos, con qué formas, con qué estrategias, vos llevás a cabo los contenidos específicos conceptuales y, a su vez, con qué actitudes acompañás. (Silencio). A lo mejor, nunca pensaste en esto.

E3: A lo mejor, pero porque esto sí. Sí cuando hacés el profesorado esto lo ves a fondo y cuando tenés las prácticas esto lo desplegás, sobre todo en secundarios, pero a nivel superior a veces como que se olvida un poco esto y se le da mucha más bola a la parte más de los contenidos.

E: Lo conceptual.

E3: Pero de todas maneras sí tratamos de formular una consigna lo suficientemente clara y yo, por lo menos, en mi caso particular, lo que hice en la cátedra, que ahora se colocó, eso por ahí te interese verlo, lo pusimos en la página. Hay un documento que yo armé sobre las condiciones para la presentación de los exámenes domiciliarios. Me interesó trabajar en esta cuestión porque muchos llegan a la carrera pensando que escribir es simplemente escribir bien y que hay ciertas reglas de juego que tienen que ver con ciertos modos de hablar y de exponer, que tienen que ver con la posibilidad de construir un objeto. Y que una cosa es la jerga periodística, la opinión acerca de las cosas, y otra cosa es el análisis, redactar un informe o, en un último caso, un ensayo, donde argumentás para construir una explicación y eso está validado siempre por una bibliografía que leíste. Yo trabajé con esa cuestión, la cuestión de la presentación de los exámenes y de qué les pasaba a ellos con la puesta en texto. Es algo que en Socio... por ejemplo, no hay semiología en el plan de estudios, no hay ninguna instancia ni taller de escritura y, sin embargo, es una herramienta básica para nosotros. Se te plantea tanto si estás en el campo académico como si estás en otros lados laburando en otros lugares siempre te ves obligado. Es una destreza que se va

adquiriendo. Siempre son así los parciales domiciliarios, pero el primero en Sociología general siempre cuesta mucho. Para nosotros también es un tema, que ya venimos súper acostumbrados entonces tendemos a poner notas como muy bajas y los pibes que recién empiezan, no es tan sencillo en cinco hojas sintetizar dos unidades. Entonces, por ahí de eso podría decirte en esta cuestión de los procedimientos, suelo detenerme en estas cuestiones.

E: Sí, evidentemente te interesa esto de los procedimientos porque por algo escribiste este documento y te preocupaste por este tema.

E3: Sí. Después, bueno, procedimiento, en lo que puede llegar a ser cómo planifico una clase, en general intento llevar a cabo una estructura en la que introduzco la clase con cuestiones muy generales, preguntas presentando al texto, presentado al autor. Después puede haber una serie de preguntas que se dan para que ellos trabajen y después hacemos una puesta en común, o no, o preguntas que vamos resolviendo entre todos, es una instancia de desarrollo donde voy a los conceptos centrales y en donde también tenés que ir hilvanando esas cuestiones específicas con la trama principal del teórico. Después, una instancia de cierre. Pero esto que es tan prolijo en un plan después en la clase puede ocurrir o...

E: Una cosa es la clase previamente planificada y otra cosa es la parte interactiva. Es así, siempre uno se prepara de una manera y después en la interacción tiene que improvisar, cambiar las cosas, muchas veces. Vamos a hablar un poco de las concepciones acerca del aprendizaje. ¿Cómo definirías vos que es el aprendizaje?

E3: El aprendizaje es algo muy complejo. Es un proceso interno, además de tener que ver y de necesitar la dinámica con el otro y la dinámica con el grupo, también hay como una temporalidad del grupo, del conjunto. Pero me parece que definitivamente es un proceso interno que se juega mucho a este nivel, que es un proceso de elaboración. Yo, por ejemplo, ayer les decía, los chicos ayer tuve que empezar con el grupo de Socio General y les decía, porque ellos están muy obsesionados ahora con la cuestión de las calificaciones y de los números, de si se promociona o no se promociona. Les decía que no encaren una carrera desde ese lugar, que es lógico que uno quiere, pero que ir a final no es la muerte de nadie y que siempre el proceso de aprendizaje que uno hace cuando vos tenés que ir a final es completamente distinto de cuando rendís en estas dos instancias parciales y después te llevás a veces las cosas como medio atadas con alambre, o sea, están pero están. No experimentaste lo que es hacer el recorrido total, todas las cuestiones que eso genera: aparecen preguntas nuevas, cuestiones mucho más interesantes que al principio no veías, que las ves al final y que al principio no veías. En mi propia experiencia de vida me pasa, o sea, que una cosa son los tiempos que me banca el CONICET para trabajar y dar cuenta de lo que hago y otros tiempos son los que llegué a elaborar y digo "uy, la puta madre, recién me doy cuenta de esto, pasaron cuatro años pero ahora puedo decir mejores cosas que las que decía a los dos años" por más de que eran veinticuatro meses de beca, pero no importa, mis tiempos son otros. Me parece un proceso sumamente complejo, sumamente rico, y que es grupal, eso sí, me parece que sí. Así como es interno, que son los tiempos de uno, y definitivamente es un hecho social, definitivamente. Hay cosas que dice otra persona que son sumamente, para vos mismo, fundamentales, que hacen que te caiga la ficha, y si no estuviste en

ese momento y no las escuchaste o no viste lo que pasó, bueno, es un proceso así, digamos. Muy gradual también.

E: ¿Vos pensás que existe relación entre el uso de preguntas que hacés en clase y tus propias concepciones sobre el proceso de aprendizaje?

E3: Sí.

E: ¿Les sirve a los alumnos que los docentes pregunten en clase en función del aprendizaje?

E3: Sí.

E: ¿Cómo te das cuenta de eso?

E3: A veces, sí porque surgen ahí las dudas, surgen ahí las diferencias, surgen ahí las preguntas que ellos mismos se hacen y que vos a veces te quedás medio enclenque que no podés responder, o que sí podés responder, que tratás de hacerlo como para dar una mano. Es ésa la instancia, en realidad es ésa la instancia. A veces me lamento en la clase en que no pregunté demasiado, o que hubiera preguntado más. O la clase que uno dice “ah, qué bárbaro, llegué a dar todo más o menos lo que quería, pero ¿ellos estaban, no estaban, me estaban mirando simplemente?” Yo creo que es sumamente fundamental. Las clases de Miguel en ese sentido eran, Miguel tiene la particularidad, entre otras, que da teóricos de siete a nueve de la mañana.

E: Sí, lo sé porque voy a ir a observarlo a las siete de la mañana.

E3: ¿Vas a ir a verlo o lo fuiste a ver?

E: No, voy a ir, voy a ir en abril.

E3: Por ahí ahora ya está más cansado, pero no deja de ser un gran actor además. Todos los docentes tenemos una cuestión así,

E: Te voy a recomendar un libro sobre eso, divino, (risas).

E3: una cuestión teatral. Yo siempre le digo a M, “vos sos el único que consiguió que yo a las siete de la mañana estuviese más o menos despierta, cagándome de risa”, porque la verdad era esa, y decir “bueno, son las nueve de la mañana, salgo otra vez a la calle y estoy a dos mil por hora, esto no es natural” y que un docente haya logrado eso, con un conocimiento que es abstracto, que por supuesto estamos hablando de la realidad, estamos hablando de lo que nos pasa todos los días pero tirás conceptos que son conceptos, que son construcciones re, y que eso no sea un bodrio y sea una cosa entretenida y divertida. Hasta te diría que en el caso de él como que es más radical, como que es provocador. Yo soy como mucho más, o sea, en un sentido no me animo tanto a la provocación, porque para animarse a la provocación tenés que tener un back muy, muy grande, y muchos años de tranquilidad como para decir provoquemos a ver qué pasa.

E: Es como hacer un experimento.

E3: A decir, qué sé yo, qué suerte que tuvo el Che, que era más fotogénico (risas). Decirlo ahí adentro eso, o decir bueno, los bebés son como, cómo dice, como animales con manos, lo dijo una vez, una cosa tremenda, porque la gente se siente herida, vas ahí a meterte con cuestiones que son bravas. Pero en realidad es así, cuando uno tiene un hijo después se da cuenta, si no es por la socialización, bueno, sería como medio... pero volviendo a lo que me preguntabas, sí, sí, sí, es sumamente útil y sí, sí, hace que te caigan las fichas, que elabores, que te detengas en determinadas cuestiones, que elabores. También tiene que ver, más en una materia así, por ejemplo, indicarles dónde están las cuestiones importantes porque a veces también te pasa, supónete que es una materia que vos cursás a distancia, eso también te plantea toda

una polémica. Si se pueden hacer carreras así de esa manera, si se puede aprender así de esa manera, evitando todas estas instancias, qué tipo de conocimiento, qué tipo de aprendizaje...

E: Se genera otra instancia.

E3: Es otra cosa pero me parece que la cosa así, como más aislada, más individual, vos corrés el peligro de quedarte con la minucia, con cosas que te interesan a vos pero que no tienen por ahí que ver con la orientación que uno quería. Entonces tiene que ver con eso el preguntar, como indicarles por dónde va la cosa, qué tipo de relaciones queremos que ellos hagan, o que descubran, o que planteen inclusive muchas veces cosas que a ellos les ocurren. Como cuando lees un parcial y decís “esto yo no lo puedo hacer, esto yo no lo puedo hacer, ¿cómo hizo este pibe esto?” y sí, para mí es fundamental. Bueno, el parcial domiciliario es una pregunta y es mucho más interesante eso que, hemos hecho también hace muchos años, parciales presenciales. Era más salvaje, porque era vos le dabas al chico, le decías “bueno, andate a tu casa, qué sé yo, el martes nos vemos, venís y me escribís todo esto”. Era tremendo porque vos llegabas a tu casa con eso, que era una bomba, atormentado cinco días con eso, hasta no poder escribirlo. Cada uno hacía lo que podía, algunos lo escribían y después venían y trataban de escribirlo otra vez; otros trataban pero les salía otra cosa. Esa instancia así presencial era más complicada. En cambio esto de estar cinco días elaborando es justamente eso, sí o sí el pibe está con todo en la mesa y tiene que trabajar, tiene que construir, tiene que armar y la consigna es una pregunta, así que sí, es fundamental, no podría construir nada si no preguntás.

E: ¿Cómo dirías vos que aprenden tus alumnos?

E3: ¿Es muy egocéntrico decir viniendo a clase? Yo diría, leyendo, no comprendiendo nada y viniendo a clase a hacer una puesta en común entre todos, a ver si podemos sacar algo en limpio, traer las preguntas a clase. Calculo que también comprando y tomando apuntes, uno también lo hizo, como que eso también es una primera instancia de elaboración, de internalizar, de objetivar, en el parcial les ayuda también. ¿Pero vos decís mis alumnos en función de lo que yo hago?

E: Sí, tus alumnos, en general. Pero me respondiste.

E3: En clase yo trato de cubrir todo lo que se necesita en esta clase. Hay también otros docentes que tienen una mirada más de “no se la voy a dar servida”, creo que lo que yo comprendo de eso creo que se los tengo que decir.

E: Forma parte del intercambio.

E3: Yo después lo voy a evaluar. Si después voy a estar esperando que me digan algo más o menos parecido, u otra cosa pero más o menos seria, que tenga que ver con una lectura, con una comprensión de ciertos contenidos, yo no puedo quedarme entonces en el molde y romperles después la cabeza, yo no puedo hacer eso. Yo doy mucho.

E: ¿A vos te sirven las respuestas de tus alumnos frente a las preguntas que vos elaborás?

E3: Sí.

E: ¿Para qué te sirven esas respuestas?

E3: A veces estoy escribiendo hay cosas que voy poniendo en el pizarrón que las levanto de lo que ellos están diciendo, que pregunto como para armar entre todos algo, otras veces para repreguntar, a veces te dan una respuesta que la tenés que repreguntar. A veces te dan una respuesta que te tira algo requeté

interesante entonces te habilita para hablar de otra cosa. Otras veces te sirven las respuestas para ver la expectativa que ellos tienen, que ellos se forman de lo que se supone es una clase de Sociología. Otras veces, vamos a decir realmente, te contestan cosas que no tienen nada que ver con lo que vos preguntaste; en esos casos como que, o sea, a ver, es una respuesta, entonces yo confiaría igual, hasta a veces lo levanto y lo pongo igual en el pizarrón, después decís “bueno, qué sé yo, ahí está, no importa”.

E: Es lo que pudo dar.

E3: Claro. Sí, trato como de no... porque si no generás lo contrario. Si a vos te responden y vos decís no, no, o eso no es, digo, esto en gente grande, tampoco lo hacés tan así como se lo harías en un nene en la primaria porque tenés que decirle esto sí, esto no, dos más dos es cuatro, no es ocho, como que uno no termina tan, no es tan así. Pero sí porque además rescato, valoro, que participen, porque el problema es ése, en general cuesta bastante, entonces sí, trato de estimularlos.

E: Anotando en el pizarrón, me parece bárbaro.

E3: Lo que pasa es que estamos hablando de las preguntas, pero después cuando vengas a ver yo no sé si es tan así cómo...

E: Vos quedate tranquila.

E3: Después vas a poder medir la distancia docente, y lo que el docente suponía que quería.

E: Además esto como que esto es la parte (*creativa?- pre-activa? no se entiende*), después vamos a trabajar sobre la interacción hablar sobre la interactiva en la última entrevista, así que quedate tranquila que todo lo vamos a cerrar y cerrarlo juntas, esto es una construcción. Para ir cerrando la entrevista vamos a hablar del proceso de enseñanza, puntualmente. ¿Existe para vos relación entre el uso que haces de las preguntas en clase y tu concepción del proceso de enseñanza?

E3: Sí.

E: ¿Qué es para vos la enseñanza?

E3: ¿La enseñanza?

E: O el proceso de enseñanza podríamos decir.

E3: Enseñanza, aprendizaje, es lo mismo: el pibe tiene que poder arribar a algo, así que si eso no se da, también vos te podés preguntar si fallaste, muchas veces. No es transmitir solamente, ¿transmitir un saber? no. Es lograr que el logro llegue a preguntarse también ciertas cosas, llegue a interesarse por ciertas cosas, llegue a poder explicar ciertas cosas que cuando empezó le eran absolutamente desconocidas, inclusive llegue a formarse también una opinión, una posición. Aunque, en realidad tampoco, digamos que también, que vamos tan a eso. Como que tratamos que primero lean y después a ver opinamos todos. Pero primero leamos, porque si no, a ver no estamos todos discutiendo en lugares distintos, pero leamos todos y después vemos. Pero me parece que es un proceso, la enseñanza es un proceso. También seguro que se juegan actitudes: habrá gente a la que no le interesa la enseñanza, para mí fue como un cable a tierra, sigue siendo, es como una instancia de devolución para mí de lo que a mí me dieron. Que en verdad yo también era súper pasiva, más en los últimos años que por ahí que me había tirado medio a chanta, laburaba un montón o no leía nada, leía solamente cuando llegaba el momento del examen. Eso mismo que uno está todo el tiempo criticando y diciendo que no se hace, es lo que uno hizo. Pero también un proceso la enseñanza, un

proceso por parte de uno. También es una construcción, implica planificar, implica tener en cuenta al otro, considerarlo, ver por dónde va ese grupo, qué cosas el grupo habilita y qué cosas no. Por ahí hay determinados grupos con los que no conseguís demasiado haciendo preguntas pero después te encontrás parciales que son geniales, como que tienen una cosa más receptiva. Una enseñanza es un proceso sumamente complejo, es un proceso también de gran responsabilidad. Lo que pasa es que en estas esferas superiores yo no sé si plantea tan desde ese lugar de responsabilidad, pero para mí sí lo es.

E: Vos hablaste de planificar recién, ¿cuándo vos programás tus clases, planificás preguntas para hacer a los alumnos?

E3: Sí. Pero a veces, el tiempo que hace que uno sí surgen solas.

E: Después, vos planificás preguntas. De hecho me dijiste que armás cuestionarios muchas veces, o usás preguntas disparadoras. ¿Esas preguntas las planificaste previamente?

E3: Sí, a veces también son guías de preguntas que ya están disponibles, que nosotros hemos armado para cada texto.

E: Pero una instancia pre-activa. Ahora, cuando te encontrás dando clase, ¿improvisás preguntas, pensás preguntas en la interacción?

E3: Sí, sí.

E: ¿Lográs formular al auditorio esas preguntas que vos estás pensando o por ahí sucede que no?

E3: Sí, a veces estás muy enganchada con algo y se te suelta la cadena y hacés una súper pregunta que ah... a veces, también en mi caso, que creo que tiene que ver con el estilo de cada docente, también la pregunta tiene que ver mucho con la ironía. Podés hacer mucho como un recurso, un juego, la ironía para explicar Sociología. No ridiculizar con mala intención pero sí como exponer cosas que son súper naturales y obvias, que hacemos a diario, y que, claro, cuando las pasás en limpio, las sistematizás así, las explicas, como que dan gracia. A veces también como para riámonos un poco, divirtámonos, sí. En general, lo que se me viene a la cabeza lo digo, pero eso también a veces es un problema. También te das cuenta que a veces podés llegar a confundir. Entonces tenés que volver a hacer esa pregunta o decir, cómo se dice, desdeirse, o bueno, no sé, digamos, así como volver a formularla.

E: Como aclarando un poco...

E3: Me permito bastante ese juego.

E: ¿Cuándo terminaste de dar clase, pensás en las preguntas que formulaste en clase, que trabajaste en clase y pensás en las respuestas que te dieron los chicos?

E3: Sí, eso forma digamos que forma un poco del balance que uno hace cuando termina la clase. De hecho también me pasa que por ahí durante toda la clase no pasó nada con algo, termina la clase, la gente empieza a salir y de pronto viene alguien y te dice “¿te puedo hacer una pregunta? Esto acá que no sé qué”, le digo “sí, bueno, no, pero yo lo dije, pero yo me refería a...”, porque también te dicen, por ejemplo, me pasó ayer que un chico me dice “mirá, yo no lo leí el texto, pero esto que no sé qué”

E: Se ataja de entrada

E3: Entonces le digo “no, pero es cierto que se pudo, entonces los primeros quince minutos de la clase que viene retomamos”, a ver si hubo algo que no me conformó porque vos te quedas con esa sensación de que no, pero no

entendieron porque si estuvieron preguntando en esos términos es porque no entendieron. También tenés que relativizarlo en la medida de que si han leído o no porque también es muy distinto si leyeron el texto, digamos que es como fundamental. Pero si no, en general, lo retomo, porque eso tiene que ver con cierta intranquilidad que sabés que al momento de la evaluación esto no quedó o eso hay que ir otra vez a preguntar y a ver. Pero no es que sistemáticamente reviso las preguntas que hice sino que forma parte del balance que uno hace y de la sensación que te quedó de si se pudo dar o no se pudo dar la clase, si se puede dar como dada. Otras veces también le decís “hubieras preguntado”, o no, también “por favor, ni bien lleguemos la semana que viene preguntame porque vamos a trabajar sobre esto”.

E: En esta revisión que vos hacés de las preguntas realizadas y de las respuestas obtenidas, ¿podés programar las próximas clases en función de esas preguntas y esas respuestas obtenidas? ¿Te sirven para programar las próximas clases?

E3: Sí, a veces sí, como esto que te digo, para retomar algún tema que no se haya dado.

E: ¿Podés dar algún ejemplo que te acuerdes?

E3: Sí, lo que me pasó ayer, que me di cuenta que esa pregunta tenía que ver con que me detuve más en un autor que en otro, que le di más tiempo a un autor que al otro. Entonces inmediatamente la semana que viene en vez de empezar con lo que el cronograma me marca, arranco con lo que a raíz de esta pregunta noto que no di, que no lo trabajé. También por una cuestión de tiempo, a veces sucede que no te quedó el tiempo, entonces se retoma. A veces también sirve para dedicarle también un espacio en la clase, o sea, aprovechar esa instancia práctica para cosas que en los teóricos no se pueden; porque en realidad las clases teóricas como que hay una mayor distancia en general con el docente porque es una clase más expositiva, o más general, y a veces ellos no se animan, entonces yo les propongo que traigan, pero que lean obviamente, pero que traigan cuestiones que tengan que ver con los textos que se dan en teóricos que por ahí nosotros no los podemos dar. Pero entonces por ahí sí eso forma parte del programa de la próxima clase, de la planificación de la próxima clase. Sí, o a veces cosas que no tienen que ver, o sea, que sí tienen que ver pero que nosotros no damos. El problema con Sociología General es que encara una panorámica de toda la carrera básicamente. Se introduce a los contenidos fundamentales que se van a volver a ver cuando sos todavía muy, no diría niño en el sentido de que todavía no tenés el...

E: Principiante.

E3: Claro. Entonces es un problema porque eso mismo después lo vas a ver de otra manera. Pero en esta instancia es como muy compleja, suele ser muy densa, suele ser a veces indescifrable a veces para los chicos, cosas que a nosotros ya nos resultan como corrientes. Entonces también ha pasado de que surge un problema a raíz de algo que no se comprende y que tenés que reponer cuestiones que nosotros no damos pero que necesitás reponerlas sí o sí para poder seguir, o porque eso fue a la médula de un debate, de una cuestión en la que nosotros no nos vamos a detener pero que el pibe necesita. Entonces vas y, bueno, nada, trabajás, buscás otro material, lo leés, armás algo y a la clase siguiente lo llevás, lo das. Pero en líneas generales no hay tanta pregunta como uno esperaría, como que asusta un poco, por ambas

partes. También las clases prácticas muchas veces suelen reproducir, replicar, la dinámica del teórico.

E: Suele pasar en todas las clases.

E3: O sea, todo esto tiene que ver también con una especie de tipo ideal de lo que uno... y a veces, cuando vos tenés en una clase cuarenta personas, sólo cuatro que compraron la fotocopia, la leyeron y vinieron, digamos, por más que vos generes una buena onda y que se animen y demás, está bueno al principio pero después llega un momento que todo lo que viene del sentido común no podés permanentemente porque si no, no avanzás.

E: No avanzás en el conocimiento científico.

E3: No trabajás con los contenidos que necesitás después evaluar, entonces también es complicada esa instancia. A veces pegás re buena onda y están todos re copados y con mucha confianza y no tienen drama, pero también como que pasan por alto absolutamente la lectura. Entonces, eso es complicado, en general, supongo, en todos los casos en las carreras si no leen, si no traen un laburo, es como que vos no podés retomar desde ningún...

E: Tenés que reflotar los contenidos desde algún lugar.

E3: Sí, desde algún lado y, en general, no los reflotás desde un lugar que a vos directamente te sirva más que para exponerlo y decir “bueno, a ver, esto es lo que corrientemente pensamos que es el poder, es la dominación, pero a ver, cómo lo ha pensado Weber, cómo lo ha pensado Foucault, cómo la pensado... ah, y ¿leyeron?” no, no, bueno, no leyeron, y vos te habías venido con una guía de preguntas, qué hacés en esas situaciones. Pero ahí está también el docente, también está quien ahí dice no se merecen, que se jodan, o sea punto, esto no lo trabajaron. A mí como que eso no me conforma demasiado, pero tampoco me gusta que vengan a tomar nota y se involucren cero. Pero también es gente grande, es una instancia en la que se juegan otro tipo de cosas con lo que uno está construyendo. No estás construyendo valores, no estás socializando a la gente.

E: Por supuesto. Bueno, en algún lugar sí.

E3: Sí, la estás socializando en las reglas de juego de un campo pero por eso, pero claro, pero la regla básica es leé, leé y después debatimos, discutimos. Muchos vienen con esta cuestión en las primeras clases “ah, pero nosotros queremos plantear un debate”, “genial, pero, a ver, ¿cuántos leyeron hoy?”, o sea qué hicimos, qué pudimos hacer, o sea, en qué medida pudimos dialogar, qué debate podemos hacer si, digamos, qué vamos a debatir si no hay, entonces bueno, eso complica, complica mucho, complica a veces más a la mañana que en otras instancias.

E: Claro, el horario también. Bueno V, muchísimas gracias.

No se pudo realizar entrevista posterior a la clase.

Entrevista previa a clase 5

– Profesora ACM

Referencias:

E1: entrevistado/a

E: Entrevistadora

E: Contame si trabajás con preguntas en clase.

E1: Informales, a medida que van surgiendo en el desarrollo de los temas. No preparo un cuestionario previo para las clases.

E: Bien. Preguntas que van surgiendo entonces en el contexto de las clases.

E1: En el desarrollo del tema, de la explicación.

E: Muy bien. ¿Y cuál es el propósito que vos tenés al hacer uso de preguntas en clase?

E1: Que recuerden información previa, citada en la clase anterior o clases anteriores de la materia, de otras asignaturas que puedan ellos traer e integrar, hacerles ver, el sentido de vincular, las distintas asignaturas y refrescar temas y cómo un autor o un tema se relaciona con otro.

E: Bien. Contame ¿en qué momento de la clase usas preguntas?

E1: A lo largo de todo, no hay un momento específico sino que empiezo a desarrollar y surgen espontáneamente, se acuerdan cuando..., o también preguntas vinculadas con la realidad, de asociación, sí, con el presente, el presente inmediato, sí. Sobre todo los hago relacionar con cuestiones, me gusta mucho no solamente cuando exponen lo que yo desarrollé en la materia sino con otras asignaturas que han visto. O decir “presten atención a esto -eso no es tanto una pregunta sino que sería una afirmación-, porque esto lo van a volver ver en otra materia o les va a servir”, entonces ahí viene por ahí una pregunta de un alumno.

E: ¿Vos notás diferencias entre si vos abris una clase con preguntas a usar preguntas en la mitad de la clase o cuando aparecen preguntas de los alumnos en función de los propósitos de la clase?

E1: Cuando empiezo una clase haciendo una recapitulación de temas anteriores, y ahí sí sale, se acuerdan que esto lo vimos, como lo hemos dicho, tal cosa también me sirve para la comprensión, si está comprendido el tema, si hay interés. También me sirven como un apoyo.

E: ¿Apoyo para qué?

E1: Para continuar, para hacerlos vincular. No me he detenido mucho al respecto.

E: No importa, estamos intentando hacer una reflexión ahora. ¿En qué casos vos sentís que vale trabajar con preguntas y en qué casos no?

E1: No, me parece que siempre. Me surgen espontáneamente. De una manera no planificada, después de que empiezo hablar inmediatamente empiezo a hacer una pregunta como para relacionar y testear, si el tema está, si lo han entendido, si leyeron. Eso también. Doy indicaciones de lecturas obligatorias, entonces, saber si leyeron las fuentes del tema. Y si también son preguntas de la evaluación.

E: Claro, por supuesto.

E1: No solamente de autoevaluación, si quedó claro el tema, sino si van estudiando.

E: ¿Vos pensás que existe relación entre los modos de preguntar, tus modos de preguntar, y el contenido a enseñar?

E1: A ver, no entendí.

E: Si vos pensás que existe relación entre los modos de preguntar y el contenido que estás enseñando.

E1: Sí, daría un tipo de preguntas...

E: ¿Qué tipo de relación pensás que puede existir?

E1: Si pregunto sobre hechos es distinto al tipo de preguntas sobre textos.

E: Interesante. Profundicemos en eso.

E1: Sobre hechos haré una pregunta más general, acontecimientos, recuerdan o a ver en la Gloriosa Revolución qué pasó. Son como más simples en el desarrollo. Y la pregunta, en Locke, el derecho a la sedición, ¿qué dice sobre la sedición? La pregunta es como más incisiva, cómo lo fundamentan. Entonces a partir de lo que van diciendo, sí, pero Locke no dice tal, no directamente con sus palabras, como que voy orientando un poco la pregunta. Y después en qué parte del libro está, qué leyeron, por qué, qué diferencias encontraron, y ahí entonces empiezan las diferencias con otros autores. Qué diferencia entonces entre Hobbes y Locke acerca de este punto, y por qué para Hobbes, y por qué para Locke, les parece. Y que incluye, ahí voy también hay voy a los hechos del contexto, que contexto vivió Hobbes para tener ese punto de que no hay vuelta atrás en el contrato, no hay derecho a la sedición...

E: Trabajás mucho con preguntas

E1: Ah, ¿Sí?

E: Sí, evidentemente sí. Contáme, ya que nos estamos metiendo en el campo de lo que es sería el aprendizaje, aunque sea indirectamente, ¿Cómo definirías lo que es el aprendizaje?

E1: Incorporar, descubrir nuevas cosas. Construcción. Mirá estos son ladrillos, sobre esto va, ah mirá acá entonces con esto se puede armar una ventana, ah, y esta columnita con este otro espacio, y por acá puedo ver tal cosa. Como una construcción, aunque la palabra está un poco gastada, construcción... y si hay una dificultad, detectarla.

E: Pero te gusta. Existen las teorías constructivistas.

E1: Sí, un descubrir y también de asombro, de encontrar gustos, placer en descubrir y relacionar distintas cuestiones. A mí por lo menos me parece eso.

E: Ya que definimos entonces el aprendizaje desde una mirada, de una manera constructivista, que vos me estás planteando...

E1: Sí, lo que te dije también es lúdico, pero ah, claro, ah, esto también tiene que ver con lo otro, como también un descubrimiento cuando uno lee otro texto, como que ilumina otro conocimiento anterior. Y cuando uno repasa una fuente con las lecturas posteriores, descubre otras cosas que no tenía subrayadas en ese texto.

E: Claro, siempre hay nuevos descubrimientos.

E1: Nuevas lecturas. Y por qué no se me ocurren en su momento, y cómo se me pasó esto otro.

E: Entonces, decime ¿Qué relación existe entre el uso de preguntas en clase y tus concepciones sobre el proceso de aprendizaje? Si bien vos me decís “no he reflexionado sobre eso”, yo te invito que reflexionemos ahora.

E1: Es una conducción, como un hilo, de ir llevando una guía a personas desde un ámbito, como de oscuridad a luz, pero, sí, abrirles un mundo que desconocen, que existe, que está ahí. Eso a mí me resulta muy placentero.

E: ¿Te parece que a los alumnos les sirve que los docentes pregunten en clase?

E1: Yo creo que sí, porque el alumno tiende a aburrirse en el monólogo, la cosa, se aburren, se cansan, el poder de atención es cada vez más acotado. La pregunta sirve para despertar, también sirve para introducir el humor, el acercamiento con los alumnos. Marcar a veces también ciertas distancias. Es una herramienta de diálogo.

E: ¿Cómo aprenden tus alumnos?

E1: ¿Cómo aprenden ellos? Yo creo que hoy en general tienden mucho a basarse en la clase y poco a ir a los textos, a lo que dijeron otros, y sí variamos según las carreras. En Historia lo que me gusta hacer es sobre un determinado tema hacerles leer distintos autores. Por ejemplo, para los orígenes del peronismo. Entonces, Gino Germani, en los años '50, '60 empezó a preguntarse cómo surge, bueno, les doy el contexto, quién era Gino Germani, lo asoció con el fascismo, para decirlo rápidamente, masas en disponibilidad, bla, bla, bla, como desde una mirada sociológica. Después otros sociólogos, Murmis y Portantiero a fines de los '60 dijeron, bueno, y Juan Carlos Torres, otro. Entonces sobre los orígenes del peronismo, tres, cómo discuten, como toman lo que dijo el anterior, y hacerles hacer este proceso, que ellos lo descubran y vean, y no "el peronismo surgió así", no. Hay distintas, tienen todo el tiempo como una discusión entre los autores, porque los autores también dialogan, y discusión no como pelea.

E: Claro, sino como un intercambio de ideas.

E1: Como intercambio de ideas que hace avanzar el conocimiento. Eso me gusta, también se los quiero hacerlos hacer en los de Ciencias Políticas, pero son más vagos, cuesta más. Tienden a estudiar o de la carpeta o manual. Entonces primero, de dónde estudiamos la preguntas, primero la fuente, porque después lo que diga Saint Simón, o los distintos manuales va a ser, entonces primero las fuentes. Después qué piensan ustedes, qué proponen, una respuesta mucho más fácil. Y que les gusta, porque también están acostumbrados a, depende de las distintas cátedras, a es más "es así", tenés que contestar, "pasó esto". No, según Silvia Sidán, según tal.

E: Están más acostumbrados a la lectura del manual, digamos.

E1: Están más acostumbrados a la lectura del manual, y adaptarse a lo que el profesor quiere escuchar.

E: ¿Qué hacés vos con estas preguntas que formulás en clase? ¿Para qué te sirven? Posteriormente a la clase. Usas preguntas en clase todo el tiempo, como me estás contando. ¿Para qué te sirven, qué hacés luego? Por ejemplo, reflexionás, repensás, armás otras preguntas.

E1: No, no mucho. Para empezar un cuadro sinóptico, no un cuadro sinóptico no, un trabajo práctico, bueno entonces van a hacer, ah bueno como esto es así, muchas veces es o para retarlos, o quiero llamar la atención, entonces van a hacer tal cosa, como esto no está claro, bla, bla, bla. Pero surgió espontáneamente, no estaba muy planificado, dije lo del trabajo práctico que surgió sobre la marcha... ah, que trajeran en una hoja para la clase que viene, en una carilla, breve, no hay un montón de espacio para escribir, qué era el contrato para Rousseau. Así como breves ejercicios que se van dando sobre la

marcha. En clase, después lo que hago a la clase siguiente, es “bueno, a ver, leé lo tuyo”, y hacerlo muy individualista, no mucho, dos o tres, y también a veces al terminar, como escriban el tema, y eso les asusta un poco.

E: ¿En qué sentido?

E1: Porque piensan que es nota, una cosa que viene de la carga del secundario, no está prolijo, vienen con eso. Pero a mí me sirve también para conocerlos, como escriben, si entendieron, agarrarme la cabeza o no.

E: Esto nos lleva a pensar ahora, ya que estamos hablando de aprendizaje, a revisar también cuál es tu definición de enseñanza. ¿Cómo definirías vos la enseñanza?

E1: Es que está muy vinculado al aprendizaje.

E: ¿Los dos son lo mismo?

E1: No, no son lo mismo. Yo primero aprendo, antes de dar la clase, para luego transmitir ciertos conocimientos y despertar el interés.

E: ¿Eso sería enseñar?

E1: Sí, buscar, o ver bueno, esto que no conocen cómo se vincula. Solamente la utilidad. Y que lo otro también adquiriera conocimientos, conozcan, para ir a cosas de la Argentina, qué fue la Fundación Eva Perón, que es un texto de un libro que salió en el 2008 sobre la Fundación Eva Perón y las motivaciones, que vean también, en Historia trabajo bastante así, si todo un determinado tema ya tratado en la bibliografía, los nuevos estudios, las nuevas miradas, las nuevas relecturas de temas a lo mejor muy remanidos, y otros nuevos. De cómo se abren espacios nuevos en investigación, por ejemplo las políticas urbanísticas del peronismo. No hay muchos trabajos. Eso, despertar el interés desde distintos puntos de vista. No solamente lo básico, sino también tomamos con MES, la otra profesora, distintos ejes: el económico, el político, el urbanístico, el cultural, los intelectuales, las revistas, el arte de esa época, la sociedad, entonces en esas tres décadas que damos, o cuatro, el tema de vivienda, bueno, el peronismo, tipo de barrio, pero en qué se inscribe, bueno, en unas discusiones de la década del '20 tal y tal, pero ya venía el barrio Caferatta, del diputado Caferatta de 1907. Como en ciertos temas hay cambios.

E: Vas ubicando en situación todo el tiempo.

E1: Entonces, el barrio, el 17 de Octubre, con Perón, deviene en la línea de la casa individual del tipo de vivienda de la época de fines de la época conservadora, Yrigoyen. Pero con el peronismo aparecen los primeros monoblocks, por qué, en que vienen los mismos temas que están enmarcados en las líneas arquitectónicas europeas que aparecen el expresionismo alemán de la República de Weimar de construir bloques, porque también es la idea de igualdad, de horizontalidad. Y yo también descubro y me encanta transmitir, “miren que bueno esto”.

E: Quiero escuchar una clase, ya quiero escuchar una clase.

E1: Pero es que yo descubro textos nuevos o que no son tan nuevos o que llegaron a mí, o que recién pude leerlos ahora porque salieron en el 2010, o *Evita Capitana*, un trabajo nuevo sobre la tesis de Carolina Barri sobre Eva Perón como fundadora del partido peronista femenino. Yo descubro y digo miren qué bueno. Lo que me gusta a mí, y a veces transmito lo que no me gusta. No soy nada objetiva, no existe. Trato de mostrar distintos autores, pero los alumnos saben que soy antiperonista.

E: Se te nota.

E1: Sí. Se me nota, se me nota en el tono. Hacemos un buen contrapunto con ME, que ella sí es peronista.

E: Ah, bien. Es interesante.

E1: En la misma cátedra tenemos una que es peronista y yo no.

E: Contame ¿qué relación existe para vos entre esta concepción que tenés de la enseñanza y el uso de las preguntas? ¿Qué relación podés establecer vos?

E1: Un vínculo también de acercamiento y de diálogo, porque si enseñamos solamente un discurso, una conferencia donde no hay interrupción, donde no se puede interrumpir, siempre con cierto orden, porque a veces, tenía este año una chica, todo el tiempo interrumpía, era más grande, era de nuestra edad, y porque su abuelito entonces sí conoció la casa tal, y los trenes tales, y la red vial, porque también vemos turismo, el desarrollo del turismo. Con todos los temas algo, entonces la tenés que parar. Pero bueno, sí, te permite acerca, sobre todo si das los cursos de Historia, que se presta sí a la incorporación, a también a lo testimonial, sobre todo el siglo XX, entonces está tu abuelo, que tu papá, que tu mamá.

E: Es historia vivida por algunos familiares

E1: Sí, por ejemplo, es esta arquitectura sí, porque yo vivo en un departamento en Avenida de Mayo, y la losa de las piletas es así. Se presta. Siempre hay alguna, también me llevo no preguntas, sino observaciones de la cotidianeidad, por ejemplo, hasta la sustitución de importaciones de la década del '30, todo era importado, todo inglés. Entonces, vieron en la casa de sus abuelos, esos platos amarillos, si los dan vuelta tiene un cosito verde, y ellos "ah, mi abuela tiene...", y es así. Es como que también vivencialmente, como que me sale.

E: Te sale hacerlos vivir la historia, de alguna manera.

E1: No sé, o también hay cosas con moda, y salen. Cuando vemos también videos, eso lo ven más con ME, porque ella da imaginario peronista, la construcción del imaginario peronista. También se presta a comentarios más cercanos, "mirá esos cortes de pelo horrible".

E: Ahora, ¿Cuándo planificás tus clases, pensás en alguna pregunta? ¿Te surge la idea de pensar alguna pregunta para hacerles a los alumnos?

E1: Cuando planifico y preparo la clase, bueno voy a dar esto, pienso también el tiempo, siempre también los factores, las características del curso, esta chica que interrumpía también la tenía que tener en cuenta, y sobre todo me hago como una guía de voy a dar esto por acá, por acá, por acá, pero preguntas no, creo que no. Releo los textos, todos, me los escribo, porque de leerlos no, yo me tengo que hacer como resúmenes, y organizo la secuencia de cómo vincularlos, pero preguntas, tal vez digo bueno esto se los voy a hacer relacionar con otros.

E: Pero no en preguntas.

E1: No. Las preguntas son: "fíjense tal cosa", y ahí sale alguna pregunta.

E: Cuando estás dando clase. Cuando estás en el aula.

E1: *(interrumpe la charla para mirar su reloj)* Miro el tiempo porque se adelantó a la una y media la reunión.

E: Ah, bueno. Diez minutos más, no más.

E1: No, no. Simplemente quería ver, porque se adelantó.

E: ¿Llegás?

E1: Sí, y media. Quería ver, me entusiasmé hablando, y no es a las 14.30, si no que se adelanto, 13.30.

E: Te decía, cuando estás dando clase, cuando te encontrás en la clase, ¿pensás en preguntas para hacerles a los alumnos, en ese momento?

E1: Sí.

E: ¿Y lograrás formular todas las preguntas que vas pensando?

E1: Algunas sí, y algunas no, no todas.

E: ¿Y qué sucede?

E1: Una pregunta de un alumno que lleva a otro lado. Después en parte también está el tiempo. Son las diez, tengo que terminar a diez y cuarto y tengo que dar este tema porque tengo que seguir con el programa, el cronograma. No lo hago no tan a rajatabla pero me cuesta más o menos con el cronograma, no lo, y terminarlo, porque creo que el alumno, es muy distinto preparar algún tema solo que tenga por lo menos una guía, un desarrollo entero. En la última clase de Historia de las Ideas 3, que es de Ciencias Políticas, tenía que dar ese día fascismo y nazismo. Bueno, son temas que despiertan muchas preguntas. Preguntas sobre películas, a ver qué vieron, sobre películas. Y me quedó nazismo, entonces nazismo para el final, va, el programa va todo, y nazismo lo estudian por la bibliografía, en cualquier lado van a encontrar nazismo, y tiene un cd, ah, porque en esta cátedra somos tres, otra es más joven y maneja más la tecnología, en un cd preparó mapas, fuentes, escaneó textos, todo sobre líneas de tiempo, con colores, powerpoint, todo para los alumnos. Yo, para ellos es muy útil, pero también soy más de la vieja escuela, que andá a buscate la vida. No puedo ser todo servido en bandeja. Lo hicieron el año que yo estuve con licencia de maternidad, y después cuando volví me encontré con esto.

E: Para mí también, es un apoyo para el docente también, claro.

E1: Y los alumnos. Entonces, también tienen que estudiar las fuentes y en el final, en exámenes ha pasado, preguntan de dónde sale esto. Porque muchas veces en el último tema no se pregunta. No, no, el programa va completo. Un punto que haya quedado en la última bolilla hay que trabajarlo. Pero, les voy a preguntar tal cosa, no, no recuerdo. Es muy... voy a dar tal tema, lo preparo con tal, esto después de esto, y después las preguntas en el momento.

E: Cuando terminaste de dar la clase, ¿pensás tanto en las preguntas que hiciste como en las respuestas que obtuviste?

E1: A veces sí, se las comento a mi marido, hoy un chico me preguntó esto, mirá que interesante. *(Suena una alarma)* Ah, era para avisarme.

E: Que te tenés que ir.

E1: No, no, dije, lo pongo una hora antes. Vos vas a calcular 15 minutos antes.

E: Me queda la última pregunta. Es la última. No más de 20 minutos, mirá, vamos por 25 minutos ya. Contáme si revisás las preguntas que realizaste.

E1: Ah, estábamos en eso. Le cuento como pregunté tal cosa, me contestaron tal otra. O podés creer que preguntaron tal cosa.

E: ¿Podés aprovechar las preguntas para conversar con un colega de la clase? Es lo mismo que me decís, ¿no?

E1: Sí, con ME, compañera de cátedra, o con otros en sala de profesores.

E: ¿Podrías darme un ejemplo de alguna pregunta realizada en clase?

E1: La llamo a ME y le digo, me preguntaron tal cosa, esto no lo vieron en Argentina II, ponele, que te parece si les damos tal cosa, como para incorporar, o sacar. Mirá, como esto no lo vieron en Argentina II, no es para

ellos, porque no ponemos más énfasis, o mirá esto pasémoslo más rápido porque esto ya lo vieron. Eso sí me sirve como para ir reajustando la próxima clase.

E: Bien, bueno, muchísimas gracias.

Entrevista posterior a la clase con devolución parcial al docente (no se realizó grabación).

Se trabajó sobre el programa de la materia, ahondando en la secuenciación de los contenidos, la fundamentación y la bibliografía.

Luego la conversación se orientó hacia el clima de la clase, la participación de los estudiantes, las disposiciones del docente y algunas impresiones informales.

También se aclararon temas relacionados al dominio de la disciplina por parte de la docente, antigüedad en el cargo y se profundizó en el tipo de preguntas que la docente usa en clase.

Entrevista previa a clase 6

– Profesora MES

Referencias:

E: Entrevistador

e: Entrevistado

E: ¿Trabajás con preguntas en clase?

e: Sí, eh, en general les pregunto mucho. Sobre todo, incluso... Primero para motivarlos, y segundo para saber, lo que ellos saben, y además, creo yo que, en la medida que, vos como docente le preguntás, el chico, incluso por esa cuestión de a veces sobresalir, es que contesta y piensa. Y sobre todo que, eh, relaciona a veces lo de una clase con otra y lo de un profesor con otro.

E: Ajám.

e: Así que para mí el...el preguntar me...me hace conocer, eh, por dónde están. Ver el nivel de reflexión y además, eh, eso, incentivarlos a participar.

E: Ajám. ¿Y cuál es el uso que hacés de las preguntas en clase? ¿Sólo esto que me estás contando, o hay algo más, preparás las preguntas...? ¿Cuál es el propósito, digamos, que vos perseguís?

e: No, eh, te digo, más que nada el propósito es, eh, incentivarlos a ellos a la participación. A mí me parece que una clase docente, donde, sobre todo universitaria, eh, que se...se supone que solamente expositiva, no, no debería ser así. Me parece que, eh, la interacción entre docentes y alumnos es lo que, a los 2 enriquece. Uno te digo, porque uno sabe en dónde están ellos, eh, y...y además se da cuenta el nivel de recepción o el grado, incluso, de aprendizaje de lo anterior, o de comprensión de lo anterior. Y, por otro lado, el alumno siente que, eh, es parte de la clase y no es...O sea, es activo y no es pasivo.

E: Ajám. Eh...¿En qué momento de la clase vos usás preguntas?

e: Bueno, primero, siempre siempre al empezar. Bueno, por ejemplo: “Se acuerdan que habíamos dejado en tal tema. ¿Qué había...qué habíamos visto, qué les pareció lo más destacado?” o directamente, en el caso de...de historia,

¿no? Eh...bueno: “¿Qué...qué había hecho tal personaje?” o “¿Cuál fue la política de tal cosa?, ¿Cómo había sido el desempeño de tal otro funcionario?”

E: Ajám.

e: O sea, en general, eh, para...para volver a retomar el hilo de la clase anterior, ¿no es cierto? Y después también, eh, en la medida que se va desarrollando la clase, eh, cosas que a mí me parece que, o que quiero que queden bien claro. Entonces al, al preguntarles, eh, es como que también eh... Les hago participar y ellos también lo tienen presente.

E: Bien. ¿Qué tipo de preguntas usás en clase?

e: Bueno, la, la...eh...preguntas en general que tienen que ver con...con el conocimiento...

E: Ajám.

e: Qué es lo que ellos, eh, saben, ¿no? Y después también a veces, eh, preguntas que tienen que ver con eh, con cuestiones, eh, de valores.

E: A ver...¿cómo sería eso?

e: Eh, por ejemplo. Buen...Te hablo concretamente del campo de la historia, ¿no es cierto? Estos chicos vienen con una idea, eh, muchas veces, de que en la historia hay buenos y malos, ¿no es cierto? Una historia maniquea, ¿no es cierto? Entonces, yo en la primera clase les aclaro que lo primero que quiero desterrar es esta idea de la...de la, de la historia maniquea. O sea, no hay ni buenos ni malos. Hay hombres que actuaron, a veces bien, a veces mal. Y que en...en su actuación en general también hubo cosas positivas y negativas, ¿no es cierto? Entonces, muchas veces la pregunta...por ejemplo, eh, bueno...eh... “Perón, ¿qué le parece, obró bien cuando hizo esto con los sindicatos?” Entonces unos dicen, bueno, “sí”, otros dicen que no. Entonces, eh, el tema, o sea, de valores...valores morales. Incluso, hasta incluso valores culturales. O, eh, también estrategias políticas, ¿no es cierto? “Si ustedes fueran Perón, ¿cómo hubieran hecho para hacer que, eh, los enemigos se rindieran a sus pies?”, ¿no es cierto? Entonces, ponerlos...muchas veces pongo...

E: Ponerlos en situación...

e: ...En cir...en circunstancia, claro... a ellos, de...y que.... Incluso, bueno, eh, estos chicos, por ejemplo, son de Ciencias Políticas. El día de mañana van a tener, y yo creo que la historia, por ejemplo, es maestra de la vida. Entonces, podría...algunos, incluso, sin saber, eh, dicen que harían lo mismo que hicieron algu...algunos de....de los personajes.

E: ...Personajes...

e: ¿No es cierto? O sea que es muy...muy interesante. Y además que...que, por qué...por qué les pregunto. Porque veo que nivel de, de reflexión tienen ellos sobre, sobre el asunto.

E: Ajám. [Breve interrupción, saludan a una persona que entra]. Ehm....¿te parece que esto de trabajar con preguntas es una estrategia pertinente para todo tipo de clases?

e: Eh...bueno, yo supongo que...por...eh...hasta en matemáticas, ¿no es cierto? Porque, digo yo, ¿no? Me pongo yo en...eh....incluso con...con los profesores que...que yo tenía. Le pre...ah....bueno: “Esta ecuación, ¿cómo la resolverían ustedes?” Entonces, eso te hace participar a vos como alumno. O sea, te digo que incluso matemáticas me acuerdo del secundario. O sea que yo creo que sí. Porque la pregunta, eh, convierte al alumno de pasivo en activo.

E: Ajám.

e: Y eso es lo más importante para mí en...en lo que es la dinámica de clase, ¿no es cierto? Porque el alumno entonces es parte. Además que se les pasa mucho más rápido el tiempo. El chico no siente que es ese profesor que viene a impartir conocimiento, si no que los hace partícipes de ese conocimiento. E incluso de la manera de la manera de resolver situaciones. Bueno, que, tanto en la matemática, como en la historia, también, eh....son resolución de conflictos en la historia, ¿no es cierto?

E: Seguro.

e: Entonces, la pregunta me parece fun... Yo pregunto muchísimo.

E: Bien, bien. Va a ser muy rico ir a tu clase entonces.

e: [risas]. Bueno...

E: Para mis objetivos. Contame ahora si vos pensás que existe relación entre los modos de preguntar y el contenido que estás enseñando.

e: Los modos de...eh.... Yo creo que se puede hacer una generalidad, eh, en el sentido... A ver, por modo de preguntar, diríamos qué es lo que se pregunta. Yo considero que siempre en la clase, eh, incluso, bueno, eh, la definición que doy de universidad, pero también de todo tipo de conocimiento. Tanto la escuela como la universidad es el lugar donde se piensan las cosas.

E: Ajám.

e: ¿Y qué es pensar las cosas? Es preguntarse para tratar de resolver los problemas que se presentan. En el caso de Historia, se presentaron. Y en el caso de la matemática se presenta ahí. Vos tenés una ecuación que tenés que resolver.

E: Ajám.

e: Entonces, en definitiva, los...los modos de preguntar, eh, pueden variar, quién sabe, eh...en cuanto, eh, eh... sería, sobre qué es lo que se pregunta.

E: Ajám.

e: Pero me parece que...eh...eh...en...en esta idea de...motivar al alumno. De presentar, creo que en todas las...en todas las materias tendría que ser igual.

E: Ajám. Ahora decime si para vos existe relación entre el tipo de preguntas que vos usás y los contenidos en sentido amplio. Es decir: conceptos, habilidades, aptitudes, valores, competencias.

e: ¿Con respecto a...si coincido con otras materias?

E: A tu materia.

e: ¿A mi materia?

E: El tipo de preguntas que vos usás y los contenidos en sentido amplio.

e: Sí, están completamente relacionados.

E: Ajám.

e: Porque, a ver, yo busco, eh...que a partir, incluso, de un problema que yo presente, el chico reflexione. Pero reflexione en...en, en general. O sea, que pueda resolver ese...ese problema que se planteó. O que vea cómo se resolvió, pero que...que sea una reflexión que...eh...le sirva en sentido amplio. O sea, para mí, eh...eso...lo que tiene que hacer el aula es hacer pensar. Y sobre....Comprender y entender. Por lo menos en Historia, ¿no es cierto? Para mí el tema de la comprensión, qué se yo, de...de los golpes de Estado, de...desde...bueh, que es lo que estamos viendo a veces las revoluciones.

E: Ajám.

e: Les digo: "Fijense todos los actores y no...no el tema de simplificar". Porque el problema muchas veces con...con...con el pensar las cosas, es que las cosas son complejas. Y, indudablemente, tanto en la escuela como en la

universidad. En la universidad en menor medida. ¿Qué trata? De simplificarlas para la comprensión. Entonces, muchas veces en...en ésta manera de simplificar las cosas, eh, dejamos de lado muchos aspectos. Entonces, eh, la pregunta en sentido amplio, tiene que mostrarles la complejidad del asunto, que uno trata de simplificar para comprenderlas. Pero en la comprensión tiene que figurar la complejidad.

E: Ajám. Se entiende...clarísimo. Ahora, nosotros estuvimos trabajando recién con dos dimensiones que van a ser para mí de análisis. Uno tiene que ver con el uso general de las preguntas, y el otro con ¿qué concepciones acerca del contenido enseñar? Yo ahora te voy a preguntar por otro proceso que es el aprendizaje...

e: Ajá...

E: ...¿Cómo definirías vos “qué es aprender”?

e: Bueno, para mí aprender es entender y comprender. O sea, un chico aprende cuando entiende, eh, el problema, y entiende, en el caso de Historia, cómo fue la solución.

E: Ajám.

e: Eso es aprender Historia. O sea, aprender Historia es eso. Bueno, la revolución del '30, bueno...¿qué factores intervinieron en la revolución, qué, eh...? Yo hablo de actores políticos, por ejemplo...y ¿por qué actuaron? Entonces aprender es entender, eh, que, es algo complejo, y qué actores actuaron. Eso para mí es aprender. Incluso, eh, la memorización no es tan importante. Porque, el chico, por ejemplo, que es lo que pasa en Historia. En Historia parece que...que uno, eh...Otro...otro tema, por ejemplo, eh...Primera Guerra Mundial: los antecedentes y las alianzas. “Ay, no, me lo tengo que saber de memoria”. “No, tenés que pensarlo”. Y te aseguro que en clase, les digo: “¿Por qué se metió Rusia?”. “Ah, porque, eh, los eslavos...” Y...bueno... “¿Y Rusia con quién estaba aliada?”. “¿Y por qué estaba aliada con?” Y los chicos lo van sacando solos. Entonces, la memorización sirve para...algunos datos. Pero en menor medida. O sea, con..eh...eh...Piensan que el uso de la historia es solamente memori...memorización, y no es así. No es así, entendés. Es...es parte. La memorización es necesaria para todo, pero más que nada este tema de aprendizaje, aprender es comprender.

E: Bien. ¿Existe relación entre el uso de tus preguntas en clase y tu concepción sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos?

e: Sí, completamente. Completamente, o sea, eh...yo creo que, incluso... a través de mis preguntas yo les ayudo en el tema del aprendizaje. E incluso el sentido de mis preguntas es ese, ¿eh? En un aspecto, ¿no? El otro, te digo, es entusiasmarlos, motivarlos, etcétera, para que como te digo, se enganchen con la temática.

E: Claro.

e: Pero más que nada también es para que ellos aprendan. Y...y...te digo, reiteradamente, cuando termino la clase, digo, bueno: “¿Entendieron bien? ¿Me puedo ir tranquila?”, les digo, porque cap...eh...eh...¿comprendieron qué...qué actores políticos actuaron en ésta revolución, eh...qué los llevó a...? Por ejemplo, les leo muchas fuentes. Eh...les...le...cuando...cuando hago una afirmación, se las trato de, siempre, de demostrar...

E: Claro.

e: ...y de probar. Viste...en eso... Entonces creo que, en ese sentido, ayudo a...

E: ¿Qué fuentes traés por ejemplo?

e: De todo. Mirá, tengo unos libros espectaculares, que son éstos. Eh....que son documentos de distinto tipo. Incluso traigo recortes de diarios...

E: Claro.

e: Eh... en la medida de lo posible hasta imágenes. Por ejemplo, eh, yo trabajo mucho el...el tema de "imaginario peronista". Entonces, el imaginario peronista que...eh... trabajo el imaginario del 46 al 55, también les traigo, eh...eh...cuadros de un tal Daniel Santoro, que es un...un pintor actual, que hace sobre el peronismo de aquella época. Entonces muestro cómo quiere recrear así que... Y ahí les pregunto: "¿Qué ven ustedes en esa imagen?" Entonces me dicen: "ésto, el cuadro de Evita, el libro La razón de mi vida, el pan dulce, la sidra, el auto". Bueno... ¿Y qué significa?... Bueno, también la lectura de...o sea, yo trabajo con imágenes, imágenes audiovisuales, eh...Trabajo con...con, bueno, con fuentes escritas, diarios...eh...y muchos recortes de [frase que no se entiende (12.38 a 12.40)]. Acá tengo un recorte...recorte de diario. Y sobre todo, ¿sabés qué? En Historia trabajo con la actualidad, viste, con la actualidad. Mucha reflexión, hacia...hacia la política actual, para que vean, incluso, que en la actualidad se dan, a veces, las mismas...o situaciones semejantes, no las mismas, ¿no es cierto? Pero sí donde hay...eh...hay la necesidad de resolución de conflictos. Conflictos que también se pueden haber planteado en otro momento, y mostrarles cómo se resolvieron, y cómo se podrían resolver ahora.

E: Ajám.

e: Mucho trabajo...sobre todo en...te digo en Historia Argentina, mucho porque...y también de la historia mundial.

E: Ajám. Contame cómo aprenden tus alumnos. Algo me estás contando...

e: Bueno, eh, yo te digo, eh, aprenden mucho, creo, por el tema del entusiasmo, ¿no? Eh...yo, en general, por ejemplo, eh, considero que una clase es, eh, subir a un escenario.Entonces, cuando uno sube al escenario, es como que, eso en un teatro, ¿no es cierto? El chico...lo que pasa es que, también ellos son participantes, o sea, también son actores, ¿no es cierto? Entonces, en un sentido, creo que aprenden desde el punto de vista intelectual, pero también aprenden desde el punto de vista afectivo, y sobre todo, quiero que se involucren con, eh, la realidad de su país, qué es lo que saben de su país. Y también, eh, afectivamente, o sea, sentimentalmente. Me interesa que, o sea, en definitiva...yo sostengo ésto: Nadie ama lo que no conoce. Entonces, eh, mi...mi misión te digo, y lo que pretendo, en definitiva yo, es que éstos chicos conozcan para que amen sobre todo la historia argentina, que, bueno, es la materia que más me gusta.

E: Es tu tema.

e: Claro, es mi tema, ¿no es cierto? Es la clases que yo te puedo decir que...eh...creo que me luzco más...en el sen...No porque en las otras no me involucre, porque también me involucro...

E: No, porque lo sentís así...

e: Pero...entonces, eh...yo creo que mis chicos aprenden, a partir, te diría, del amor...

E: Claro.

e: Eh...Del amor a lo que enseñó, y...hay...hay un contacto, creo, afectivo bastante importante. No lo logro, lamentablemente, con el 100x100, ¿no? Pero, incluso, eh, me parece que, que, puedo llegarles... O sea, mi idea es llegarles

al corazón. Ese es el aprendizaje mayor. Porque, a partir del corazón, también, la cabeza queda en [palabra que no se entiende (15.08)]

E: Por supuesto. Y contame...con respecto a las respuestas que te dan tus alumnos, en base a tus preguntas...¿te sirven esas respuestas, y para qué?

e: Sí, no, me sirven muchísimo. Porque, primero, el nivel de comprensión que tienen ellos, el nivel de reflexión que tienen ellos, y el nivel que...de...de estar en la actualidad. O no...de...de entender lo que están viviendo, o sea, el presente. Porque en definitiva la historia es vivir el presente. Entonces en la medida que ellos van al pasado para...te digo esto, buscar resolución de conflictos, ver si en el presente ellos podrían.... El tema de Cristina y el campo, ¿no es cierto? Digo, bueno, yo les digo: "Yo les voy a mostrar cómo Perón resolvió el caso". "¿Y si ustedes fueran Cristina, qué harían?"

E: Ajám.

e: Entonces, por supuesto que algunos pueden llegar a considerar que esto es futurología. Yo considero que no. Pero, eh, la...las respuestas que me dan, me dan a mí, eh, la pauta de...cuánta comprensión y cuánto anclaje, diría, en el presente, tienen los chicos. Y en el sentido de, no te digo, de para qué les sirve la historia. Pero sí...creo que todo lo que sea reflexión les puede servir para...para...eh...entender. Que es lo que...

E: ¿Los chicos son de primer año?

e: No...los de Historia Argentina, bueno...los de Historia Argentina son de 2do año. Segundo año y segundo cuatrimestre.

E: Ajá. Bien...y...la materia que yo voy a observar es Historia Argentina.

e: Historia Argentina.

E: Perfecto. Bien... eh, que es la materia que vos compartís con [palabra que no se entiende]

e: Así es.

E: Ok.

e: Y otro profesor más.

E: Bien. Entonces podemos hablar de ese profesor. Bien...eh...vamos a hablar un poco acerca de tu concepción acerca del proceso de enseñanza. Eh...¿existe relación, para vos, entre el uso de preguntas en clase y tu concepción sobre el proceso de enseñanza?

e: Sí. Completamente. Te digo, no concibo la enseñanza sin preguntas.

E: Ajám.

e: Primero porque me las hago yo.

E: Ajám.

e: Y después, cuando empiezo a preparar las clases, eh, me voy preguntando yo misma, y me voy respondiendo yo misma. Y me pongo "ésto hay que preguntarles cómo es...", continuamente. Pero bueno, porque a mí me parece que la única manera de conocer es preguntando. Preguntando. Entonces, no concibo, no...no, no concibo la...la, eh...la, el aprendizaje y el conocimiento sin preguntas. Porque uno empieza preguntandose. O sea, vos empezás a conocer cuando empezás a preguntar. Eh...Así que eso es...es fundamental.

E: Cuando programás tus clases, ¿vos planificás qué preguntas vas a hacer o surgen de la espontaneidad de la clase?

e: A ver...a ver...yo, en general, eh...no...bueno, hay veces que sí llevo lo que es...O sea, tengo distintas maneras de trabajar. En realidad a mí me gusta mucho trabajar con...con powerpoint. Eh...lo que pasa es que a veces es

complicado por...eh...todo lo que es..acá hay que llevar el equipo, etcétera, etcétera.

E: Claro.

e: ¿Por qué me gusta el powerpoint? Porque es como que te organiza, y además te fija sí o sí los contenidos de la materia. Entonces, a veces la dispersión que uno pueda tener, es como que se evita. Después me gusta el powerpoint porque tengo todo el tema de imágenes.

E: Claro.

e: Frases que vos podés...De todas maneras, hay veces que no llevo más guía que los documentos que voy a hacer. Y, eh, en mi cabeza organizo la clase, y en la medida que organizo, sí...Cuando yo planifico la clase en mi casa, pensando qué material voy a usar...pienso las preguntas. Y...y...y..eh...inconcientemente las llevo a la clase. Por...o sea, no las escribo.

E: Claro. Está bien.

e: O a veces hay powerpoints que hago, pongo directamente sobre...

E: La pregunta...

e: ...una diapositiva, la pregunta.

E: Ajám.

e: ¿Cuáles serían las causas de la revolución?

E: Claro. Ahora, cuando vos te encontrás dando clases, ¿pensás en preguntas para hacerle a los alumnos...?

e: ¿En el momento de la clase?

E: En el momento de la clase...

e: Y sí...a veces si surgen sí. O sea, eh, dejo también a veces librado...O sea, eh...no soy tan estructurada. Dejo librado muchas veces a...a...a lo que fluye, diríamos...

E: Bien. Ahora, vos estás dando la clase...estás...surge una pregunta que se te ocurre que le harías a los alumnos. ¿Lográs formular esa pregunta...?

e: Sí...

E: En el momento de la clase...

e: Sí, sí. En general sí. Trato de no quedarme ninguna... Incluso muchas veces, eh, ellos, cuando...frente a una pregunta mía contestan algo. Y a partir de...digo, bueno "Justifícame, a ver...o ¿por qué me decís eso?" Eh...¿y qué pasaba con?... O sea, volvemos a repreguntar. Y hay clases que son diálogos de preguntas y respuestas.

E: Ajám.

e: Y te diría que...Bueno, en realidad nunca me tomé, eh, la...eh...Tenía ganas de...de...grabarme. Pero no me tomé la molestia de grabarla. Yo creo que son...eh...preguntas y respuestas continuas..

E: Bueno...después cuando guardemos la clase...

e: Ya vas a ver vos...ya lo vas a ver...sí, sí, ya lo vas a ver...

E: Después te la paso, te paso el audio para que escuches.

e: Pero...pero por lo menos en mi cabeza está así. Sí, sí, es una continua formulación de preguntas y respuestas.

E: Bien. Cuando terminás de dar clase...¿pensás en las preguntas...las preguntas que formulaste en clase?

e: Sí. A ver...te digo, por ejemplo...voy con el colectivo...O a la noche, antes de dormir, digo... "Pero me faltó aquello, me faltó dar más allá, tengo que hacer hincapié, o tengo que volver a aclarar esto, o me parece que..." Sí, sí, continuamente.

E: Ajám. ¿Revisás, entonces, la respuesta...las preguntas y las respuestas obtenidas?

e: Sí, re...reviso, exacto. Sí, completamente. O sea, reviso que..eh...qué quedó clar...O sea, que es lo que yo creo que ha sido bien comprendido, y qué no quedó bien comprendido. Y vuelvo a formularlo. E incluso, te digo, antes de terminar la clase, eh...vuelvo, siempre...

E: Te sirve esto que vos reflexionás, lo que estás diciendo, para pensar la próxima clase...

e: Sí, completamente.

E: Dame un ejemplo, ¿puede ser?

e: Bueno, por ejemplo, bueno, vuelvo, yo insisto con el tema de la...de las revoluciones, eh...[interrupción, habla una persona sobre el grabador]. El tema...por ejemplo, de...la revolución...yo siempre vuelvo a insistir con las revoluciones, ¿no? Porque, como te digo, eh... yo creo que el gran problema de ellos en el aprendizaje es la simplificación de la cosas. Entonces, frente a una realidad compleja, como puede llegar a ser una revolución, eh...hay veces que ciertos actores, o la...la actuación de ciertos, de ciertos, eh, organismos, de ciertas personas, quedó desdibujada. Entonces, eh...reflexionando, eh... bueno...vuelvo...a la siguiente...Bueno... “En esta revolución que vimos, este golpe de Estado, quiero volver a insistir sobre eh...tal tema”, ¿no es cierto? “¿Qué actuación tuvieron los...eh...” y quién sabe para...como no que me quedó claro, me cuelgo a preguntar... “¿Qué actuación tuvieron los partidos políticos en el golpe del 30?” Entonces si...si ellos me contestan...ahí dije, bueno...indudablemente fue una percepción mía el que no quedó claro...pero para ellos....

E: Claro...pero para ellos quedó claro...

e: Sí sí....Y te digo, cuando, todas las clases, que vuelvo a reformular, y vuelvo a tomar los viejos temas...Eh...generalmente el repaso es en base a preguntas. En general. Salvo que vea que hay mucha dispersión, y bueno, dije más bien ...o sea un tema más complejo. Pero empiezo a exponer yo, y enseguida vuelvo a preguntar.

E: Bien.

e: Bueno...verás...si esto es así...

E: Bueno, muchísimas gracias. Vamos a cortar acá...la grabación...

e: A ver...a mí la clase expositiva...

Entrevista posterior a la clase con devolución parcial al docente (no se realizó grabación).

Se trabajó sobre el programa de la materia, ahondando en la secuenciación de los contenidos, la fundamentación y la bibliografía.

Luego la conversación se orientó hacia el clima de la clase, la participación de los estudiantes, las disposiciones del docente y algunas impresiones informales.

También se aclararon temas relacionados al dominio de la disciplina por parte de la docente, antigüedad en el cargo y se profundizó en el tipo de preguntas que la docente usa en clase.

Entrevista previa a clase 7

– Profesora MP

Referencias:

e: entrevistado/a

E: Entrevistadora

E: ¿Trabajás con preguntas en clase?

e: Sí. Algunas más retóricas. La mayoría, son de comprensión de textos.

E: ¿Cuál es el uso que hacés de las preguntas en clase? ¿Con qué propósitos?

e: Propósitos... mantener el diálogo, que no sea una clase meramente expositiva, mantener el interés de los alumnos.

E: ¿En qué momento de la clase usás preguntas?

e: Momento... No sigo una rutina, en todo momento. Para chequear cómo van los alumnos.

E: ¿Qué tipo de preguntas usás? Vos antes mencionaste diferentes preguntas.

e. Sí, uso preguntas retórica, pero también de comprensión de textos.

E: ¿En qué casos trabajás con preguntas y en qué casos no lo hacés?

e. Improvisado en la clase. Cuando me parece pertinente hago una pregunta.

E: ¿Qué criterios utilizás para formular tus preguntas en clase?

e. Criterios no, uno lo hace sin haberlo planificado. Se espera que los alumnos emitan un juicio de valor, una opinión. Que abandonen una actitud pasiva.

E: ¿Qué relación existe entre los modos de preguntar del profesor y los contenidos a enseñar?

e. Creo que el alumnado universitario... que los alumnos universitarios deberían poder responder siempre a las preguntas del docente, pero depende de los grupos. El contenido de Historia de la Cultura es una linda material, y uno se hace más expectativas que lo que se logra después con los alumnos. A veces las preguntas ayudan a entender mejor los contenidos...

E: ¿Que es aprender para vos?

e: Aprender... es incorporar ideas, conceptos, capacidades... hay relación entre aprender y enseñar, las preguntas ayudan al docente, como una estrategia para enseñar.

E: Ahora, ¿vos pensás que les sirve a tus alumnos en general, que los docentes pregunten en clase?

e: Sí, yo creo que sí. Les sirve porque se transforma la clase en un diálogo.

E: Ahora, hablando de las preguntas de los alumnos y las respuestas, ¿a vos te sirven las respuestas de tus alumnos?

e: Sí.

E: ¿Para qué?

e: Me sirven por ejemplo para ver cómo van. Para chequear...

E: Ahora, vamos a hablar del proceso de enseñanza. Ya hablamos del proceso de aprendizaje, si bien tienen relación uno con otro son dos procesos que van por separado. ¿Vos pensás que existe una relación

entre el uso de las preguntas que haces en clase y tu concepción del proceso de enseñanza?

e: Existe relación entre el uso de preguntas y la enseñanza. Los alumnos comprenden a través de correspondencia entre las formas de enseñar del docente y su propio aprendizaje. Las preguntas pueden servir para enseñar y para que los alumnos aprendan mejor.

E: ¿Cuándo vos programás tus clases, planificás preguntas para hacer a los alumnos?

e: No. Planifico las clases, pero no planifico las preguntas.

E: Son espontáneas, en el momento.

e: Sí.

E: Ahora, cuando te encontrás dando clase, ¿aparece la pregunta, surge la pregunta?

e: Sí. Se contestan en el momento si son preguntas del alumno. Por mi parte, improviso preguntas en el momento, si se da la ocasión.

E: Ahora, cuando vos te encontrás dando clase y pensás preguntas para hacerle a los estudiantes, ¿podés formular esas preguntas o te quedan muchas veces sin formular?

e: Me cuesta, me cuesta improvisar, sí. Me cuesta formularlas y en general las expreso de una forma y después las doy vuelta, y las doy vuelta de nuevo

E: Ahora cuando vos terminaste de dar clase, ¿pensás en las preguntas que formulaste vos en la clase?

e: No. Nunca pienso así. Pienso cómo voy a planificar mi próxima clase.

E: Pero, ¿en algún momento se te ocurrió revisar algunas preguntas y algunas respuestas obtenidas como para planificar las próximas clases?

e: No, preguntas en particular no. Con preguntas de los alumnos a veces sí. Un ejemplo... con preguntas muy pavotas, como alguna fecha, hasta algún autor, uno a veces se queda pensando. Lo voy viendo...

Entrevista posterior a la clase con devolución parcial al docente (no se realizó grabación).

Se trabajó sobre el programa de la materia, ahondando en la secuenciación de los contenidos, la fundamentación y la bibliografía.

Luego la conversación se orientó hacia el clima de la clase, la participación de los estudiantes, las disposiciones del docente y algunas impresiones informales.

También se aclararon temas relacionados al dominio de la disciplina por parte de la docente, antigüedad en el cargo y se profundizó en el tipo de preguntas que la docente usa en clase.

Entrevista previa a clase 8

– Profesor IL

Referencias:

E: Entrevistador

e: Entrevistado

E: ¿Trabajás con preguntas en clase?

e: Sí.

E: ¿Cuál es el uso que hacés de las preguntas en clase?

e: Y básicamente porque, eh, yo ahora en esta cátedra de Historia estoy haciendo discusión de textos.

E: Ajám.

e: Entonces continuamente, eh, diseño la clase para, eh, digamos, planteo los argumentos y es solamente preguntar para ir desarrollando esos argumentos.

E: Ajám.

e: ¿No? En el...en el desarrollo de la clase.

E: ¿Y cuál es el propósito que vos perseguís como docente con el uso de preguntas?

e: Y básicamente tener el planteo general y desarrollo de los temas.

E: Ajám.

e: Supongo, ¿no? Eh... digo, por ahí preguntando uno busca la iniciativa de que el alumno pueda entender mejor el...el fenómeno y no planteárselo como un paquete cerrado, ¿no? Algo más que surja de ellos y uno...una inquietud, ¿no?, que destrabe el problema en general.

E: ¿En qué momento de la clase vos usás preguntas?

e: En todo momento. Eh...hago una...un diseño, eh, empiezo, digamos, hablando un poco de qué se trata el texto, y a través de las preguntas voy ordenando un poco la exposición. Bueno, que este autor se refiere a este tema en particular, qué quiere decir, cómo plantea el texto...Así que uso bastante.

E: ¿Y qué tipo de preguntas usás?

e: Eh, a...¿en qué referencia...?

E: Claro...¿qué tipo de preguntas? Preguntas abiertas, cerradas...

e: Y, depende. Al principio, a medida que se va...voy cerrando la pregunta a medida que quiero llegar a un tema determinado a desarrollar, ¿no? Pero en general empiezo con preguntas más abiertas, sobre desarrollo en general del texto, y del tema. Y luego, a medida que me interesa un tema puntual, voy cerrando la pregunta. O sea, uno por ahí quiere resaltar algún...algún aspecto en particular. Bueno...entonces ahí uso preguntas más puntuales.

E: Por ejemplo...son preguntas de...¿de comprensión de textos...?

e: De comprensión.

E: Eh...porque también puede haber preguntas que apunten al análisis o a la interpretación...

e: No, son de comprensión en general de textos.

E: Bien...Ajám. ¿Y cómo formulás las preguntas?

e: Y...digamos, no. Generalmente...¿en qué sentido? ¿Cómo formulo...?

E: Claro. Eh... creás un clima especial en el aula. O directamente te largás a las preguntas...

e: Me largo a las preguntas...

E: ¿Hacés una introducción o te largás a las preguntas...?

e: No, no, no. Me largo a las preguntas en general. No, no hago tanta introducción.

E: ¿Y en qué casos trabajás con preguntas y en qué casos no trabajás con preguntas?

e: Y...bueno, básicamente, quizás cuando es un tema complicado y que requiere un desarrollo en particular, lo que hago es: Básicamente planteo el...el marco general de la discusión. Por ejemplo: cuando, eh, tengo que contrarrestar dos autores, en general lo que hago es, primero desarrollo, eh, un

poco el cuadro comparativo. Las líneas básicas de cada texto. Y después sí sigo con las preguntas para ir relacionando los dos textos.

E: ¿Y en qué momento no hacés preguntas? ¿En qué caso no haces preguntas?

e: Y...bueno, también cuando tengo que cerrar un tema particular, o algún tema que no me parezca relevante, y lo tengo que desarrollar yo.

E: Ajám.

e: Porque tiene que estar dado, digamos.

E: Ajám. ¿Y vos pensás que esto de las preguntas es una estrategia pertinente para todo tipo de clases?

E: Por eso, justamente, digo, yo este año, a diferencia de otros años, eh, anteriores, e incluso en otras cátedras... No uso tantas preguntas. Casualmente en este caso, donde tengo dos...dos comisiones con discusión de texto y son muchos. De hecho dejo un poco que los alumnos desarrollen bien un poco la clase. No voy yo tan armado...

E: Claro.

e: ...En cuanto a la exposición. Por ejemplo, a la noche doy la misma materia, y tengo lecturas más bien...clases más bien expositivas.

E: Ajá.

e: Y no hago tantas preguntas. Porque por ahí tengo que desarrollar algún tema, quizás, hago alguna pregunta puntual, para despertar, incluso para generar un poco de debate, como, digamos, oxigenar un poco la clase, también. Para que no sea tan "magistral", si se quiere...

E: Claro...

e: Pero...me parece que es pertinente para todo lo que sea discusión de textos, que...que armen un poco la clase, pero en otros casos es conveniente también que se desarrollen ciertos temas.

E: Ajá.

e: Que las preguntas sirvan como disparadores, si se quiere. Pero que a veces no...no es pertinente la pregunta. Cuando hay que desarrollar un tema puntual, por ahí la pregunta aleja más que...que acerca el desarrollo, ¿no? Me parece.

E: Ajám. Bien... contame si para vos existe relación entre los modos de preguntar y el contenido a enseñar.

e: Ehm....los modos de preguntar y el contenido a enseñar. Yo creo que sí en algún punto. Sí, yo creo que existe relación.

E: ¿Cuál sería esa relación?

e: Digo, me parece que uno en...en el modo de preguntar, este, va afinando si se quiere, o acercando el contenido que efectivamente uno quiere...uno quiere dar, ¿no? Éste...digamos...un determinado tema puede ser susceptible de abordarlo de distintas maneras, ¿no?

E: Sin dudas.

e: Pero me parece que el modo en que uno vaya concanetando las preguntas, me parece que en algún punto sirve también para...para...[interrupción, saluda a una persona]. Y...bueno, me parece que sí.

E: Ajám.

e: Que en algún punto...

E: Me decias como que vas hilvanando con las preguntas...

e: Sí, digamos, el contenido...Depende el contenido, uno va...las preguntas, siempre...A ver...preguntar por preguntar, no sirve, ¿no? Creo que la pregunta tiene relación con...eh...con el contenido, efectivamente, ¿no? Hacia dónde está formulada la pregunta, cómo se dirige. Me parece que sí. Uno a medida que vaya modelando la pregunta, puede desarrollar más o menos contenido o adpotar una u otra prespectiva.

E: Ajám. Y... ¿existe relación entre el tipo de preguntas que usás y los contenidos en sentido amplio? ¿A qué me refiero? A conceptos, habilidades, aptitudes, valores, procedimientos...

e: Sí, yo creo que también. En relación con lo anterior, también se...se desarrolla.

E: ¿Y qué tipo de relación podrías encontrar entre el tipo de preguntas que usás, y por ejemplo, los contenidos en ese sentido amplio, no? En el sentido de valores, de habilidades, de aptitudes, de procedimientos...

e: ¿Del estudiante o en general...?

E: Del estudiante.

e: Sí, sí, yo creo que sí. Eh...digamos, es importante, porque uno por ahí con las preguntas sirve para ampliar el espectro, si se quiere, conceptual del...del estudiante. Yo, por ejemplo, determinados temas los asocio con otras materias, por ejemplo, ¿no? Entonces...continuamente estoy comparando, ¿no? La pregunta también sirve para eso. No cerrarse en sí...la materia en sí misma. Si no, bueno, esto también es una materia, qué relación tiene esto con lo otro...Y eso me parece que sirve también a la hora de generar herramientas, habilidades...¿no?

E: Ajám. Bien. Vamos a pasar a hablar ahora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Eh...la idea es que me cuentes en principio cómo definirías vos qué es el aprendizaje.

e: Bueno, yo creo que..eh...es como...más bien un proceso de incorporación de conocimiento, de habilidades, ¿no? Que se va gestando, eh....Ahí me viene la sociología, lo primario, lo secundario, ¿no? Pero..eh...creo que es un proceso complejo que se inicia desde los primeros pasos, en un sentido me preguntás, ¿no?

E: Sí, claro.

e: Eh...Y, bueno, luego es continuo ese proceso de aprendizaje, ¿no?

E: Ajám.

e: Específicamente en el ámbito universitario me parece que no solo es la adquisición de conocimiento. Si no también, bueno, es eso que hablamos, ¿no? de habilidades...Digamos, toda la...Yo tenía una profesora que...era interesante, que decía que un poco la carrera universitaria es una caja de herramientas, ¿no? En el sentido de que uno va cuando cursa una materia...va incorporando herramientas y después sirven para el desarrollo de una vida profesional.

E: Claro, y vas sacando herramientas...

e: Y, claro, de acuerdo a determinadas...

E: ...de acuerdo a la necesidad...

e: Y más esas carreras, digamos, tan amplias, donde uno toma mil materias distintas.

E: Claro. ¿Existe relación entre el uso de preguntas que vos hacés en clase y tu concepción sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos?

e: Yo creo que sí, existe. Porque justamente, trato de, eh...digamos, hacer preguntas que tienen que ver con el desarrollo de temas pero que, también, como te decía eso...mucho...Yo relaciono mucho, trato de abrir un poco la perspectiva, ¿no?, relacionar temas de otras materias. A mí me parece que sí, se relaciona.

E: ¿Le sirve a los alumnos que los docentes les pregunten?

e: Yo creo que sí, también.

E: ¿Y por qué?

e: A ver, sí y no, te diría. Porque a mí lo que me está pasando últimamente es que veo que por ahí, por ejemplo... Depende como se haga la pregunta, y, y también depende el clima del aula, muchos alumnos no participan en clase. Y eso es algo que estoy notando, por ejemplo. Que, generalmente, siempre, en...hablo por mi caso particular de discusión de textos, ¿no?

E: Sí, claro, sí, claro, claro...

e: Lo que me pasa es que yo por ahí per...Uno como docente percibe que hay gente que sabe mucho, que ha leído, por ejemplo. Pero que, sin embargo no se anima a la intervención pública.

E: Ajám.

e: Pero yo creo que en algún punto sirve, también. Digo, porque esa persona luego se va soltando a lo largo de las clases, pero tiene que ver con...también con factores personales del alumno.

E: Por supuesto, por supuesto.

e: Hay gente que es muy dada, por ahí habiendo leído poco tiene una capacidad de intervención en la clase mucho mayor que una persona que haya leído todo el texto, lo ha analizado, lo ha comprendido...

E: Claro.

e: ...Y aún así no contesta la pregunta.

E: Claro.

e: Digo, eso tiene que ver con factores personales, y también del clima del aula que se genera.

E: Claro.

e: Por eso también me parece que parte del docente, en el marco de las preguntas, abrir un poco, generar un clima saludable, como para que ellos no se sientan intimidados ante las preguntas.

E: Claro.

e: ¿No? No una pregunta directa. Bueno... “¿Qué quiere decir este autor con determinado tema?” Sino, bueno...cómo desarrolla el autor, qué les parece a ustedes...Me parece que eso también se relaciona.

E: Y contame...¿cómo aprenden tus alumnos?

e: ¿Cómo...?

E: ¿Cómo aprenden tus alumnos?

e: La verdad que no sabría contestarte. Hay que esperar que den el parcial...[risas]

E: A ver... eh...¿podemos pensar que solamente un docente puede darse cuenta a través del examen?

e: No, no, no. Yo creo que no. Este...pero bueno, es un tema...es un tema complejo. Yo creo que uno tiene que tener una dosis de...de primero dar los contenidos fundamentales de la materia que uno tiene que dar, ¿no? Desarrollo de contenidos. Otro tema es generar un buen clima. Me parece que el clima es fundamental también para el desarrollo si se quiere de...de los temas. Incluso

generar instancias de...de...de bienestar, si se quiere, para el alumno. Y después, también, generar instancias donde uno tenga la habilidad suficiente como para, eh, que a ellos les sea atractivo el estudio. Yo lo veo más en el secundario, eso también, ¿no?

E: Claro.

e: Este...también, no es resignar contenido. Pero, también, generar, eh, instancias. Yo creo que se aprende. Los chicos, ahora, por ejemplo, creo que aprenden. Con este tema de discusión de lecturas, aprenden, ¿no? Yo lo veo por los que participan, y los que no participan porque percibo y veo que leen, ¿no? Y que, sin embargo, no...no tienen, digamos, capacidad de intervención. Pero...

E: Claro, incluso de la participación del resto también se aprende. Claro.

e: Sirve, exactamente.

E: Y le sirve a aquel que por ahí no se anima a preguntar...

e: Exacto.

E: ...o a responder.

e: Exacto.

E: Claro. Hablando de respuestas. ¿A vos te sirven las respuestas de tus alumnos?

e: Sí. Son fundamentales.

E: ¿Para qué?

e: Fundamental para, primero, este, hacer un desarrollo de la...de los temas. Continuar, digamos, yo te decía eso de concatenar temas para ir un poco desarrollando la clase. Y después para, eh, ver si también comprenden o no. Si soy claro yo con mis preguntas. Si queda algún tema particular que no...que está aún sin hacer. Depende las respuestas, ¿no?

E: Ajám.

e: Por ahí no fui claro yo en la formulación de la pregunta. Por ahí es un tema que no está...que no está totalmente desarrollado, o no cumplía eso cuando quería preguntar.

E: Claro.

e: La comprensión se mide con eso también.

E: Ajám. Vamos a hablar un poco del proceso de enseñanza ahora. Hablamos un poco del aprendizaje. ¿Existe relación para vos entre el uso de las preguntas en clase y tus concepciones sobre el proceso de enseñanza?

e: Si existen...¿la pregunta era?

E: Relación entre el uso de preguntas en clase, ¿no?

e: Sí.

E: El uso que vos hacés de las preguntas en clase. Y tu propia concepción del concepto de enseñanza.

e: Yo creo que sí, también. Por eso que te mencionaba, ¿no? Porque creo que el...el aprendizaje es no solo adquisición de conocimiento, sino un montón de habilidades y procedimientos. Entonces...esa es mi concepción de lo que es el aprendizaje y la enseñanza. No soy un profesor que le gusta, eh, hablar. Digamos, sí me gusta hablar. Pero no me gusta hablar en el sentido que la clase esté muda.

E: Ah, entiendo.

e: Digamos, me gusta continuamente la interacción....

E: Bien.

e: Sí, porque hay profesores que uno ve, los ha tenido y ha visto, colegas y todo...que, digamos, tienen un estilo de enseñanza muy magistral, donde, bueno, las clases son cerradas, no hay intervención con las preguntas. Es su exposición. A mí me gusta, digamos, tenía...

E: Interactiva.

e: Me gusta, claro. Me gusta el orden en la clase, o sea, no una clase como diríamos "anárquica".

E: Sí, sí, claro, claro.

e: Tener un desarrollo con el tema que se va a dar, pero continuamente intervenir. O sea, me molesta sobremanera, que, por ejemplo, personas estén hablando. O que estén durmiendo. Soy muy impu...., ¿cómo se dice?

E: Incisivo.

e: Sí, incisivo, pero no...Me entrometo un poco...

E: Claro, intervencionista, digamos...

e: Intervencionista, sí. No me gusta, digamos, creo que el clima del aula tiene que estar atento a lo que se desarrolla en la clase. O sea, me molesta...No soy un profesor que...que le pase que, por ejemplo, haya...haya chicos hablando, o en otra, ¿no? Intervengo ante esas situaciones. Me parece que también es importante para...

E: Para generar un buen clima...

e: Para generar un buen clima y que estén atentos.

E: Por supuesto. Y que esté todo el grupo atento.

e: Y que esté todo el grupo atento.

E: Decime...cuando vos programás tus clases...¿planificás preguntas para hacerle a los alumnos?

e: No.

E: ¿No las planificás?

e: No las planifico.

E: Ajám. Y cuando te encontrás dando clase...¿pensás en preguntas para hacer a los alumnos en ese momento?

e: Sí.

E: Improvisás...

e: Sí, bah, improviso.

E: En ese momento...Ajá. Y si pensás preguntas, ¿lográs formular dichas preguntas o a veces te quedás con preguntas sin formular?

e: No, generalmente, eh...las preguntas que pienso las formulo.

E: Ajám.

e: Digo, no...no ha habido casos en...donde no las haga...

E: Que te quedó algo en el tintero, digamos...

e: No, no...no, pocas veces. Trato, a medida de que se va desarrollando, por eso también trato de estar atento, voy formulando las preguntas que...que, inmediatamente que las pienso, las formulo. Pero no, hay cosas que no...

E: Ah...y cuando terminaste de dar clase...¿pensás en las preguntas que formulaste en la clase?

e: Algunas veces sí. Otras no.

E: Ajá. ¿Y pensás en las respuestas obtenidas?

e: Eh...también. Pero más en las preguntas.

E: Ajá. Y vos me decís "algunas veces sí, y otras veces, no" ¿Por qué me dec...me respondés eso?

e: Sí. Porque, digamos, por ahí, puedo pen..puedo ver, eh, digo, que por ahí alguna pregunta haya estado mal formulada o este, al estar improvisando, quizás no...no tuve, digamos, no fue correcta la formulación, por ejemplo.

E: Bien. Y otras veces no pensás...

e: Otras veces no pienso, no.

E: Bastante, digamos. ¿Revisás las preguntas realizadas en clase y las respuestas obtenidas para programar una próxima clase?

e: Sí.

E: Ajám.

e: Me pasa sobre todo, cuando, eh, como doy en dos cursos simultáneamente, siempre en el segundo grupo...

E: Ajám.

e: ...generalmente las preguntas que hice en el primero, las repito.

E: Ah, bien.

e: Entonces...digo, por ahí...si hice alguna pregunta en el primero que no me terminó de cerrar, no la hago en el segundo.

E: ¿Me podrás dar un ejemplo?

e: Ay, a ver... [silencio corto] Mmm, ¿de algún contenido en particular?

E: Sí, sí. Cualquier ejemplo que...que te venga a la mente. De esto que me estás diciendo...

e: Y...por ejemplo, no. Alguna, qué se yo...Por ejemplo, ahora terminé de...eh...digamos, tenía asignadas tres lecturas en un curso...en los dos cursos...

E: Ajám.

e: Me di cuenta que no llegaba a comentar... Mejor dicho, en un curso dimos las tres lecturas, pero las dimos en forma apresurada, ¿sí?

E: Ajám.

e: Pero las di, digamos, este, porque estaba asignada en el cronograma. Entonces, lo que hice en el segundo, obviamente, formulé preguntas respecto a la tercera lectura. En el segundo curso que di, no di ese tema. Y todas las preguntas que...que había hecho con respecto al...al tercer texto, no las hice, ¿sí? Pero sí amplié, por ejemplo, en la interrelación de los dos textos anteriores.

E: De los dos textos...

e: Hice preguntas que no había hecho o mejoré las preguntas que había dejado.

E: Bien. ¿Y de qué textos se tratan?

e: De textos sobre, eh, Peronismo y Deporte y Educación.

E: Ajám. Pero todo vinculado al mundo del peronismo.

e: Al mundo peronista..

E: Al imaginario peronista...

e: Exacto.

E: ...Que es lo que está trabajando ME.

e: Exactamente.

E: Bien, bueno, bárbaro. Bueno... la entrevista en realidad la podemos terminar acá... Muchas gracias.

e: Bueno.

Entrevista posterior a la clase con devolución parcial al docente (no se realizó grabación).

Se trabajó sobre el programa de la materia, ahondando en la secuenciación de los contenidos, la fundamentación y la bibliografía.

Luego la conversación se orientó hacia el clima de la clase, la participación de los estudiantes, las disposiciones del docente y algunas impresiones informales.

También se aclararon temas relacionados al dominio de la disciplina por parte del docente, antigüedad en el cargo y se profundizó en el tipo de preguntas que usa en clase.

