



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS**  
**MAESTRÍA EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS**  
**-COHORTE 2012-**

**Tesis**

**Cómo enseñan Historia los *profesores memorables* en la  
Universidad. Estudio de casos en la Universidad Nacional del  
Litoral**

**Maestranda: Prof. Lucía Ferrero**

**Directora: Dra. Mariela Coudannes Aguirre**

**Codirector: Prof. Esp. Oscar Lossio**

## Agradecimientos

*A Iván, por su paciencia y amor infinitos hacia todo lo que emprendo, siempre.*

*A Malvina, por sus horas de sueño que me ayudaron a decidir seguir con esta tarea.*

*A mis padres, Luis y Ana, por apostar a que estudie en la universidad, por el sacrificio que les significó sostenerme y por ser grandes maestros para mí.*

*A Mariela, directora, y a Oscar, codirector, por su generosidad intelectual y material, acompañándome contrarreloj de forma muy solidaria.*

*A Gracia, que hace varios años me invitó a su grupo de investigación y allí comenzó esta aventura que hoy cierra una etapa. ¿Quién sabe cómo continuará?*

*A la Facultad de Humanidades, por la beca que me otorgó para realizar esta Maestría.*

*A cada uno de quienes preguntaron, escucharon, apoyaron, cebaron mates, cuidaron de Malvina, aconsejaron, alentaron... es bello recorrer el camino en compañía.*

*Al Misterio que teje mi vida, porque hoy puedo agradecer la historia recorrida, inesperada en tantos detalles, y apreciar encuentros, preguntas, deseos, personas y momentos de personas que movilizaron mis ganas de seguir estudiando. Me siento como decía Bernardo de Chartres en los inicios de la universidad europea: “Somos como enanos en los hombros de gigantes. De esta manera vemos más y más lejos que ellos, no porque nuestra vista sea más aguda o nuestra estatura más alta, sino porque ellos nos sostienen en el aire y nos elevan con toda su altura gigantesca”. La historicidad nos constituye como seres humanos y es algo muy positivo saberse parte de una historia más grande que uno.*

## Índice

Capítulo I:	4
Marco teórico y encuadre metodológico	4
1. Introducción	4
1.1. Objetivos:	6
1.2. Revisión de antecedentes	6
1.3. Orientación teórica del proceso de investigación	13
1.4. Metodología	17
1.4.1. Relato del camino recorrido	20
1.4.2. Descripción de los casos	24
Capítulo II:	26
Análisis del caso A: “un profesor que enseña historia problematizando el presente”	26
2.1. Introducción	26
2.2. Sus concepciones sobre la historia enseñada	27
2.3. Los contenidos como dimensión de sus prácticas de enseñanza	35
2.3.1. Plantear los contenidos como problemas	36
2.3.2. Relación pasado-presente	43
2.4. Otros aspectos de sus prácticas de enseñanza	48
2.4.1. El aula: microcosmos del hacer	49
2.4.2. Acerca de su trabajo con los textos	52
2.4.3. Las preguntas en sus clases	58
2.4.4. Otros materiales	64
2.4.5. Sobre la evaluación	69
Capítulo III:	74
Análisis caso B: “un profesor que enseña a pensar históricamente”	74
3.1. Introducción	74
3.2. Sus concepciones sobre la Historia enseñada	75
3.3. Los contenidos como dimensión de sus prácticas de enseñanza	82
3.3.1. Plantear los contenidos como problemas	83
3.3.2. Relación pasado-presente	88
3.4. Otros aspectos de sus prácticas de enseñanza	93
3.4.2. Acerca de su trabajo con los textos	98
3.4.3. Las preguntas en sus clases	106
3.4.4. Otros materiales	111
3.4.5. Sobre la evaluación	118
Capítulo IV: Comparación de casos	124
4.1. Sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje	124

4.2. La <i>historia enseñada</i> como historia-problema: su relación con los contenidos	126
4.3. Más allá de los contenidos, ¿cómo son sus propuestas de enseñanza?	133
4.4. Sus trayectos formativos	141
Conclusiones	146
Bibliografía básica de referencia:	153
Anexos	
Tópicos para los grupos de discusión con estudiantes avanzados de la carrera de Historia	159
Registro del GRUPO DE DISCUSIÓN del 5-9-2013	160
Registro GRUPO DE DISCUSION del 13-5-2014, FHUC-UNL	183
Tópicos para las entrevistas a profesores memorables	197
Entrevista al profesor A	199
Entrevista al profesor B	219
Registro de observaciones de clases del profesor A, agosto-setiembre 2016	237
Registro de observaciones de clases profesor B, abril-setiembre 2016	318

## Capítulo I:

### Marco teórico y encuadre metodológico

“Me parece que la enseñanza es uno de esos entornos humanos que raramente se beneficia de su pasado. Los grandes profesores aparecen, pasan por la vida de sus estudiantes, y sólo unos pocos de ellos quizás consigan alguna influencia en el vasto arte de la enseñanza. (...) las siguientes generaciones deberán redescubrir de nuevo la sabiduría que dirigió su práctica (...) sin llegar a ser plenamente conscientes de la riqueza anterior existente bajo sus pies”  
Ken Bain (2007: 13)

#### 1. Introducción

El tema de investigación que he elegido es: *Las prácticas de enseñanza de “profesores memorables” de Historia de la Universidad Nacional del Litoral. Estudio de casos de dicha institución.* A partir del mismo, he construido mi problema de investigación, planteado como interrogante: ¿Cómo enseñan Historia profesores memorables de la Universidad Nacional del Litoral?

El tema puede indagarse a partir de preguntas más específicas, entre las que he seleccionado las siguientes: ¿qué concepciones epistemológicas sobre la disciplina Historia tienen estos profesores? ¿Cómo son sus propuestas metodológicas de enseñanza? ¿Qué estrategias evaluativas emplean? ¿Qué concepciones de evaluación suponen las mismas?

A partir de mi desempeño como integrante de equipos de investigación educativa, me he aproximado a la indagación sobre profesores memorables. El concepto de profesor memorable, en una primera definición, es aquel que genera buena enseñanza. Este constructo surge en vinculación con el de profesor extraordinario elaborado por Bain (2007). Un equipo de investigación educativa de la Universidad Nacional de Mar del Plata ha retomado esta noción de profesor extraordinario y propuesto la de memorable, como aquel que es recordado y valorizado por sus estudiantes, incluso tiempo después de graduarse. Considero que se vuelve una perspectiva posible e interesante para investigar a profesores de Historia como camino que recupere la historicidad de los docentes de esa asignatura, que pueden aprender de otros maestros y también, porque las investigaciones sobre esta temática no se han enfocado en profesores de esta disciplina. Puede ser un aporte que permita reflexionar acerca de si existe y, en ese caso, cuál es la especificidad de las buenas prácticas docentes de Historia.

Estoy convencida de que es necesario, en educación, socializar las buenas prácticas de enseñanza que existen para que los profesores pensemos nuestra profesión no

meramente como un accionar en el presente sino que se puede nutrir del pasado, mirando al futuro y las huellas que puede dejar. Como plantea Litwin (2007):

“... ¿por qué no instalar una didáctica que mire el oficio desde [los] grandes maestros? Es una didáctica atemporal y no por ello es histórica. Es analizar las ideas de los que han podido dar cuenta no sólo de buenas enseñanzas sino de enseñanzas perdurables, las que se imprimieron a fuego en los discípulos, las que dejaron huella, las constructoras de humanidad (p.145)”<sup>1</sup>.

Coincido con el planteo de Bain (2007) acerca de que la buena enseñanza puede aprenderse y considero que, para eso, es necesario investigar acerca de sus características e ir recuperando y socializando experiencias educativas “de excelencia”. Como sostiene este autor en la cita inicial del capítulo, es importante beneficiarnos del pasado de la docencia. En este sentido, me interesa recuperar prácticas de enseñanza de Historia que puedan socializarse con docentes en ejercicio y que contribuyan a reflexionar sobre la propia práctica.

Mi trabajo comenzó enmarcándose en un proyecto de investigación: “*Estudio de casos de prácticas de enseñanza de profesores memorables de Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico en la universidad*”, aprobado y financiado por la Universidad Nacional del Litoral, en la convocatoria del programa CAI+D 2011, y que se desarrolló bajo la dirección del Profesor Oscar Lossio. Como expuse, me interesa investigar la particularidad de la enseñanza de la Historia que realizan docentes de esa disciplina que son considerados por sus estudiantes como “buenos” profesores, tanto porque perduran sus enseñanzas en el tiempo o porque desean ser como ellos a futuro en algunos aspectos que son característicos de sus prácticas. De esta manera, mi elección de los casos fue a partir de “casos reputados” (Sagastizábal, 2002) porque soy consciente que no es sencillo mencionar “buenos” docentes dado que esa concepción conlleva diversos sentidos.

Creo indispensable recuperar la historicidad de las prácticas docentes, ya que somos sujetos en permanente construcción y reflexión. Si dejamos que la propia práctica profesional nos interpele, surge constantemente la necesidad de aprender, de transformarnos, de “nutrirnos” de otros que ya recorrieron un camino similar, al que respondieron con determinadas estrategias, contenidos o actividades ¿Por qué no valernos positivamente de la historicidad que, como sujetos, nos constituye?

---

<sup>1</sup> Palabras de la autora en un panel del V Encuentro Nacional y II Sudamericano: *La Universidad como Objeto de Investigación*, realizado en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en la ciudad de Tandil, a finales de agosto de 2007; recuperadas en Sarasa, M.C (2012) “La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza”, Revista de Educación, Año 3, N° 4, Facultad de Humanidades, UNMDP.

Luego de presentar las razones que motivaron la investigación de esta tesis, a continuación expongo los objetivos que me he planteado, la revisión de antecedentes que he realizado para esta tarea, la orientación teórica que guía mi proceso de investigación y la metodología de trabajo escogida. He decidido incluir además el relato del camino recorrido para llegar a analizar las prácticas de enseñanza de estos dos profesores memorables porque considero que este trabajo es fruto de uno mayor de varios años de aprendizaje colectivo, como parte de equipos de investigación, que creo interesante compartir. Finalmente incluyo la descripción de cada uno de los casos analizados para poder orientar al lector antes de los respectivos capítulos dedicados a cada uno de ellos.

### **1.1. Objetivos:**

Objetivo general:

-Caracterizar las prácticas de enseñanza de profesores memorables de Historia en la Universidad Nacional del Litoral.

Objetivos específicos:

-Identificar “buenas prácticas” de enseñanza de Historia en la Universidad Nacional del Litoral.

-Reconocer las concepciones epistemológicas que los docentes tienen sobre la disciplina.

-Caracterizar la metodología de enseñanza de esos profesores.

-Conocer sus estrategias evaluativas y las concepciones de evaluación que suponen.

### **1.2. Revisión de antecedentes**

En primer lugar, recuperaré aportes de Plá y Pagès (2014), quienes coordinan un libro que realiza una recopilación que sintetiza las investigaciones sobre enseñanza de la historia en América Latina de los últimos veinte años. Nos interesa como aporte actualizado para poder conocer el campo desde una mirada regional, que es la que se proponen los autores, porque reconocen que la suma de la producción de América Latina y de la Península Ibérica “permite conformar un corpus analítico sólido y amplio” (p.6) rescatando los intercambios que se vienen realizando entre esos espacios. Sostienen que luego de Mayo de 1968 se ha desarrollado un cambio al pensar la enseñanza y el aprendizaje de la historia debido al cuestionamiento a un determinado modelo educativo (centrado en el currículo técnico y en la pedagogía por objetivos) que supuso ese

acontecimiento. Intentan reconstruir en este libro algunas reflexiones teóricas sobre la enseñanza de la historia como referente empírico de la investigación y cómo se fue conformando en las últimas décadas un campo de investigación con un objeto de estudio y condiciones particulares. Los autores reconocen y mencionan antecedentes de publicaciones que se dedicaron a la investigación en este campo y aclaran los criterios que tuvieron en cuenta para la selección de lo que publicarían, dada la cantidad de trabajos existentes.

Plá y Pagès destacan que ha habido una renovación en los sistemas educativos desde la última década del siglo XX que ha impactado en la enseñanza de la historia, generando una redefinición de las características de la enseñanza de la historia como campo de investigación. Esto exige discutir las categorías analíticas en juego, conocer las características de las principales metodologías utilizadas por los investigadores, señalar los sujetos y objetos de estudio privilegiados para dar, a partir de ahí, caminos posibles para futuras investigaciones. Esto es lo que realizan en el primer capítulo en el cual intentan delimitar la enseñanza de la historia como objeto de investigación. Es interesante, para nuestro tema, la mención que realizan acerca de que los investigadores que indagan sobre la didáctica disciplinar en general provienen de facultades de Educación y son escasos quienes trabajan de forma conjunta con historiadores. Plantean que ésto trae como resultado que dentro de la universidad los historiadores casi no se encargan de la enseñanza de la historia, aunque la docencia es una práctica frecuente entre ellos pero que no la reconocen como objeto de investigación. Es interesante la respuesta que brindan acerca de las razones que suponen responden a esas actitudes, aunque por motivos de extensión no detallaremos en este momento.

El segundo capítulo del mismo libro, a cargo de González, realiza un valioso recorrido por la producción argentina en el campo de la enseñanza de la historia de las dos últimas décadas. Destaca la importancia que ha tomado el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia reciente, en especial vinculada a la última dictadura militar. Además, comenta otros objetos, temas y problemas de estudio en el campo: la propuesta editorial, el estudio del contenido de los diseños curriculares previos a la Ley Federal de Educación de 1993, la formación docente, el tránsito de estudiantes a profesores, otros referidos a los estudiantes<sup>2</sup>. Con respecto a prácticas de enseñanza, la autora recupera investigaciones sobre aulas de secundaria previas a la sanción de dicha

---

<sup>2</sup> Para ampliar sobre las temáticas referentes a los alumnos, ver Plá y Pagés (2014), pp. 45-51. No las explayamos debido a que el interés, en la presente investigación, está centrado en los docentes.



Ley, comentando que luego no hubo demasiadas contribuciones en esta línea. No menciona investigaciones sobre prácticas de enseñanza en aulas universitarias. En ese sentido, es de nuestro interés recuperar lo que la autora propone como posible y futura línea de investigación: centrarse en el cómo enseñar, dado que hay numerosos trabajos acerca del qué enseñar. En esta perspectiva creemos valioso nuestro aporte.

En otro texto, Henríquez y Pagès (2004) plantean una compilación de las principales líneas de investigación en didáctica de la historia que los autores han indagado en el mundo anglosajón y francófono, a los que consideran como los lugares donde más y mejores investigaciones se generaron en dicho campo. Se aclara en su introducción que no intentan plantear taxonomías ni directrices de líneas de investigaciones ni tampoco una revisión exhaustiva. Más bien lo que pretenden es ofrecer conocimientos sobre lo que se ha investigado en didáctica de la historia para que sea útil a académicos de habla española para que puedan comparar con sus propias indagaciones y elecciones en torno a las pesquisas que realizan. Apuestan a que sus aportes brinden conocimiento sobre algunas líneas de investigación que se desarrollan en países europeos para poder situarlas en el contexto internacional.

En ese sentido, dentro del ámbito del mundo anglosajón, proponen una línea de investigaciones sobre la enseñanza y el profesor que se desarrolla desde la década de los años 80 en adelante. Algunas preguntas que guían ese camino son: “¿Qué es una buena clase de Historia?, ¿Qué criterios podemos utilizar para caracterizar una buena práctica docente?” (p.65). Los autores mencionan a numerosos investigadores y destacan que la mayoría de las “investigaciones que han analizado los diferentes estilos o prácticas de enseñanza de la historia han tomado como modelo la investigación publicada por Evans el año 1989 en la cual señala la existencia al menos de cinco "modelos" de prácticas docentes: el narrador de historias, el historiador científico, el reformador relativista, el filósofo y el ecléctico” (Henríquez y Pagès, 2004, p.65). A partir de esta base, otros investigadores analizaron las prácticas de enseñanza de profesores que previamente habían sido elegidos como buenos docentes. Llegaron a concluir que dependen en buena medida de los marcos de referencia que tengan de la historia y de la historiografía.

En el mismo ámbito también aparece otra línea en el campo de la Didáctica de la historia: las investigaciones sobre buenas prácticas docentes. Esta surge a partir de preguntarnos sobre cuáles son los elementos que utiliza un buen docente de historia para desarrollar sus prácticas, y para ello puede optarse por trabajos que analizan las conductas

de los profesores y otros estudios que analizan la influencia de las creencias y el conocimiento de los maestros en su ejercicio docente.

A partir del aporte de este artículo sintetizador, recuperamos a Evans (1989) quien se ha dedicado a estudiar los estilos de enseñanza de profesores de Historia, si bien en la actualidad no continúa vinculado a esta temática. Su texto “Concepciones del maestro sobre la historia”, único que se encuentra traducido al español, es una buena síntesis de su tarea investigativa en ese ámbito. A través de encuestas y entrevistas, Evans intenta responder cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre la historia y qué estilos de enseñanza favorecen las mismas. Además, se pregunta si existen factores ambientales que pueden influir en dichas concepciones. El autor sostiene que la base conceptual de los profesores al momento de tomar decisiones curriculares se fundamenta en creencias, valores, expectativas y modelos intelectuales: lo denomina “conocimiento cultural”. Realiza un estado de la cuestión acerca de otros estudios sobre la temática, aclarando que su intención no es sacar conclusiones generalizables sino más bien esclarecer dónde está situado el profesor de historia, para poder mejorar la enseñanza de la disciplina, que podía definirse en crisis en el momento que escribió el autor. Resalta que el aporte de su trabajo puede ser brindar ciertos constructos teóricos basados en la práctica. Como resultados, plantea que las concepciones de los maestros sobre la historia no son totalmente diferentes entre sí y se ajustarían a alguna de las cinco tipologías por él elaboradas: el maestro narrador de historias, el historiador científico, el reformador relativista, el filósofo cósmico y el ecléctico. Cada una de ellas supone una pedagogía y epistemología específica, sobre todo en cuanto a los objetivos que se plantea para el estudio de la historia. A través de su análisis concluye que las concepciones de los maestros suelen variar, se ajustan a una de dichas tipologías aunque pueden tener características de otras. Además, se relacionan profundamente con sus conocimientos, antecedentes y creencias y la pedagogía de los maestros se vincula fuertemente a ellas. Finaliza diciendo que “se debería considerar la enseñanza de la historia como el vehículo de los maestros para expresar la forma de ver el pasado, sus creencias sobre el presente y su visiones del futuro” (p.79).

Acerca de la metodología utilizada por Evans, ha combinado encuestas y entrevistas a docentes de historia de enseñanza media. En primera instancia, encuestas exploratorias y luego se seleccionaron trece casos para profundizar mediante entrevistas. El autor aclara los límites de dicha estrategia, por ejemplo, la falta de realización de observaciones de clases que podrían haber enriquecido el trabajo o el hecho de que los

entrevistados hayan sido elegidos por ofrecerse como voluntarios y no al azar, lo que da lugar a pensar que son docentes que se sentían cómodos al hablar de su forma de enseñar. En ese sentido, aclara que sus conclusiones no son generalizables pero cree que son representativas.

El trabajo de Evans es un aporte interesante para mi problema de investigación ya que ayuda a analizar las concepciones de historia que tienen los profesores memorables -su postura epistemológica y teórica- y su posible relación con sus prácticas de enseñanza ¿Qué lugar ocupan los marcos de referencia que tienen de la historia y de la historiografía? ¿Hay alguna relación entre sus concepciones sobre la historia y sus ideologías? ¿Cómo se vislumbra eso en sus prácticas de enseñanza? Son algunos interrogantes que se abren para indagar en los casos de estudio. Me interesa poder analizar si en los dos casos que analizo puedo responder a ellos, ya que guían la búsqueda de buenas prácticas de enseñanza.

Por otro lado, existen investigaciones vinculadas a la buena enseñanza que me interesa recuperar. El estadounidense Bain (2007), en el trabajo de investigación publicado como libro, *“Lo que hacen los mejores profesores universitarios”*, expuso la noción de profesor extraordinario. Allí se intenta definir a estos docentes y su objetivo es realizar una caracterización de las prácticas de algunos de los mejores profesores de Estados Unidos, saber qué hacen y cómo piensan los -denominados por sus alumnos- *profesores extraordinarios* para poder dar cuenta de sus logros. Bain aclara que su estudio no pretende ser una simple lista de lo que hay que hacer y de lo que no, sino que son ideas que requieren de una reflexión cuidadosa y sofisticada, de un aprendizaje profundamente profesional y que significan un cambio fundamental de conceptos e ideas. Expresa:

“¿Cómo puede cualquiera utilizar estas conclusiones para mejorar su docencia? (...) no podemos recoger trozos sueltos de los patrones aquí mostrados y sencillamente combinarlos con otros hábitos, menos efectivos e incluso destructivos, y esperar de ellos que transformen la docencia... Precisamos comprender la forma de pensar, las actitudes, los valores y los conceptos que están detrás de obras maestras de la docencia, observar cuidadosamente las prácticas, pero tras ello empezar a digerir, transformar e individualizar lo que vemos. (...) los profesores deben ajustar cada idea a lo que son y a lo que enseñan” (p.31-32).

Esa investigación consistió en la identificación de los sujetos que podrían ser los entrevistados: los profesores extraordinarios, de acuerdo a la definición de “excelencia” que se había propuesto. Es decir, se manifiesta en este trabajo que la elección de los profesores a los que se investiga debe sustentarse en motivos claros, por ejemplo, con su equipo consultaron a sus estudiantes pero también a los propios colegas, descartando así la creencia de que sólo las buenas notas de los alumnos llevarían a la consideración de que un profesor es extraordinario, el que se definiría por muchos otros aspectos.

El equipo de Bain logró trabajar con entre sesenta y setenta profesores de docenas de instituciones de Estados Unidos “desde facultades de libre acceso a universidades volcadas en la investigación y fuertemente selectivas” (p.14). Comenta que estudiaron extensivamente a casi tres docenas de ellos y menos exhaustivamente al resto. El estudio consistió en observaciones en el aula, el laboratorio o el estudio de cada uno, también la filmación de alguno de ellos. Mantuvieron conversaciones con la mayoría de los docentes y con sus estudiantes también, analizaron los materiales de sus cursos, sus programas, sus exámenes, sus hojas de tareas e incluso algunas de sus notas de las clases magistrales que daban. Realizaron entrevistas a clases enteras en grupos reducidos, pidiendo a algunas personas que analizaran y describieran sus propias prácticas de enseñanza en reflexiones más formales. Los métodos utilizados para la recolección de información procedían de enfoques comunes en historia, análisis literario, periodismo de investigación y antropología; y con todo lo que recopilaban conformaron los textos que luego sometieron a interpretación, que se encuentran detallados en un *Apéndice final* del libro publicado. Las principales conclusiones del mismo logran caracterizar a esos profesores extraordinarios como aquellos que conocen no solamente su asignatura sino también otros campos y que son intelectual, física y emocionalmente aptos para enseñar y para ayudar a aprender. Además, son docentes que preparan sus clases con gran esfuerzo intelectual, que siempre esperan más de sus estudiantes, justa y razonablemente y que confían en ellos y los respetan. Cuando enseñan, crean siempre un clima favorable para el aprendizaje y evalúan sistemática y equitativamente, como parte de los procesos de enseñanza y los de aprendizaje.

En Argentina, Porta, como director del GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, trabaja desde el año 2003 en la indagación sistemática de cuestiones referidas a las buenas prácticas docentes en la formación del profesorado. Ha dirigido diversos proyectos de investigación centrados en la búsqueda de profesores memorables y de buenas prácticas de enseñanza en nivel Superior<sup>3</sup>. Este equipo utiliza el

---

<sup>3</sup> El GIEEC comenzó estudiando la buena enseñanza con su proyecto “Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: aportes para la nueva agenda de la didáctica” (2003-2005). Luego continuó con “Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza” (2006-2007), “Formación del Profesorado III: Investigación biográfico-narrativa en educación: la voz de los docentes” (2008-2009) y “Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes” (2010-2011). Sus dos últimos proyectos se titulan: “Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, Pasiones intelectuales e Identidad profesional” (2012-2013) y “Formación del profesorado VI. (Auto) Biografías y narrativas de Instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada decolonial” (2014-2015) con los que

concepto de Bain pero modificando la nominación a *profesores memorables*, de ahí recuperamos a Álvarez, Porta y Sarasa (2010a) cuando explicitan que se entendería que un profesor es memorable si genera “buena enseñanza”. Todas sus investigaciones adoptaron un enfoque interpretativo como proceso de comprensión de los significados inmediatos de los actores relevados, lo que implica siempre la relectura de esos significados. Además, eligen la perspectiva narrativa en sus dos primeros proyectos y la biográfico-narrativa en los dos siguientes. Tienen numerosos trabajos publicados en Revistas digitales así como libros en los cuales se exponen los alcances de sus investigaciones.

Mi problemática de investigación, si bien puede pensarse mucho más situada y a menor escala, coincide con el trabajo de Bain y el del equipo del GIECC de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el objetivo de caracterizar las prácticas de los profesores que son considerados como “buenos docentes” por sus estudiantes, y aproximarnos a la reflexión que ellos realizan de esas propias prácticas de enseñanza, desde un enfoque interpretativo.

En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, se vienen desarrollando proyectos de investigación afines a estas temáticas y en los cuales he participado. El primer proyecto de investigación del que formé parte se denominó: CAI+D 2009: *“Prácticas de enseñanza que promuevan la construcción de métodos de estudio crítico para el aprendizaje de las ciencias Sociales. Estudios de casos en los últimos años del nivel medio y en el nivel superior”* y estuvo dirigido por la Prof. Mg. Gracia Clérico y co-dirigido por el Prof. Esp. Oscar Lossio, financiado por la Universidad Nacional del Litoral. El objetivo central del mismo fue recuperar buenas prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales. He continuado trabajando en el proyecto CAI+D 2011 *“Estudio de casos de prácticas de enseñanza de profesores memorables de Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico en la universidad”*, bajo la dirección del Prof. Esp. Oscar Lossio. Ese proyecto dio lugar en un primer momento a producciones sistemáticas en torno al estudio de casos de prácticas de enseñanza de profesores memorables de Geografía de tres universidades del país. Con relación a la indagación de casos de Historia, se volvieron a realizar entrevistas a alumnos y a graduados para

---

profundizan principalmente en indagar sobre la pasión y los afectos y emociones, vinculadas a la buena enseñanza de los profesores memorables. Para los años 2016-2017 se proponen ahondar en cuestiones vinculadas a la triple dimensión de la pasión y los afectos en el aula: pasión por la enseñanza, pasión por la disciplina y pasión por el vínculo con los estudiantes a través de un nuevo proyecto titulado: “Formación del Profesorado VII: (auto) biografías y prácticas apasionadas de profesores memorables en perspectiva descolonial”. En paralelo, integrantes del mismo equipo se dedican a otro proyecto: “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”.

seleccionar nuevos casos, tarea en la que me desempeñé como parte del equipo. Otra integrante del grupo ha profundizado en el análisis de dos casos de profesores memorables de historia que promueven el pensamiento crítico a través de la relación pasado-presente que suscitan en sus clases. Además, ha indagado sobre el cambio generacional que se evidencia estos últimos años en una Universidad acerca de “antiguos y nuevos” profesores memorables.<sup>4</sup> Con nuevos docentes integrantes del área de las Ciencias Sociales, se viene trabajando en un nuevo proyecto CAI+D 2016 titulado: “*Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico*”, bajo la dirección de Prof. Esp. Oscar Lossio y la codirección de la Dra. Mariela Coudannes Aguirre.

### **1.3. Orientación teórica del proceso de investigación**

A partir de los antecedentes expuestos, quedan manifiestas dos opciones para denominar a los buenos docentes a investigar: *profesores extraordinarios* (Bain, 2007) o *profesores memorables* (GIECC). Elijo esta última, tomando en cuenta la siguiente definición de Flores y Porta (2012):

“Los profesores memorables son aquellos que, por su buena enseñanza, han dejado huella en el recuerdo de sus alumnos. Si bien se pueden identificar prácticas específicas que caracterizan su quehacer habitual, también cabe reconocer los principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se manifiestan en su intervención en el aula” (p.42).

Álvarez, Porta y Sarasa en sus publicaciones (2010; 2010a; 2010b; 2011) explicitan características de los profesores memorables que ellos reconocieron en sus investigaciones narrativas, por ejemplo: la solidez académica, la pasión intelectual, el entusiasmo hacia la docencia y el visualizarse como aprendices continuos. Estos docentes memorables en sus relatos han rescatado también a sus profesores memorables, como aquellos que a modo de inspiración les han dejado su impronta. Los han destacado por su método, por alguna estrategia de enseñanza, modo de explicación o por la forma en que favorecían la comprensión en clase, a veces incluso diciendo qué es lo que quisieran imitar de ellos. También han destacado la generosidad intelectual que han tenido para con ellos.

---

<sup>4</sup> Algunas publicaciones que plantean avances al respecto son Lossio y Ferrero (2011); Lossio, Panigo y Ferrero (2013), Lossio, Cabral y Cerezoli (2013), Ferrero y Álvarez (2014), Álvarez (2015 y 2016), Lossio y Kees (2017), Ferrero (2015 y 2017), Lossio y Panigo (2016), Lossio (2016), Coudannes Aguirre (2015 y 2016).

Si un profesor memorable es quien genera buena enseñanza, debemos aclarar que esta categoría implica una dimensión epistemológica y también una moral. La definición más citada entre los investigadores del campo es la de Fenstermacher (1989):

“Aquí, el uso del adjetivo "buena" no es simplemente un sinónimo de "con éxito", de modo que buena enseñanza quiera decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario, en este contexto, la palabra «buena» tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (p. 158).

Creemos que es necesario hoy recuperar la ética y los valores -propios de nuestra condición humana pero resignificados en un ámbito educativo- en el desarrollo de las prácticas de enseñanza, con la consiguiente complejidad de relaciones que esto significa.

Litwin (1997) sostiene que la buena enseñanza se vincula con la manera particular que despliegan los docentes para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Según la autora, lograr eso implica una compleja elaboración por parte de cada profesor para abordar y recortar los contenidos de su campo disciplinar. De manera coincidente, para Jackson (2002) la buena enseñanza “no implica una única manera de actuar, sino muchas” (p.34) y este autor también respaldaría la afirmación de que existen algunos docentes “transformadores”, como los denomina, porque a través de la buena enseñanza

“modifican el carácter, inculcan valores, moldean actitudes, generan nuevos intereses y logran “transformar” de manera profunda y duradera por lo menos a algunos de los alumnos a su cargo. Lo que ahora nos preguntamos es: ¿cómo lo hacen? ¿Cómo se obtienen esos resultados benéficos?” (p. 164)

Contesta planteando que no existen recetas mágicas sino que debemos pensar al docente como un artista o un creador, con algunas características tales como: personifican las cualidades que quieren inculcar a sus estudiantes, tienen un estilo de enseñanza no basado en la prueba y la demostración sino más retórico, lo que los hace menos categóricos al enseñar; y plantean una enseñanza “moral” porque procuran producir cambios en sus estudiantes que los conviertan en mejores personas, no sólo capacitadas o cultas.

Como plantea Litwin (2008) en otro de sus libros:

“No se trata de parodias de las clases maravillosas o de reproducciones simplificadas... Se trata de estudiar qué es lo que las hace grandes, significativas o de valor, y del intento de reproducción de un método, una estrategia, un orden en la explicación ” (p. 27).

Coincidimos con esta autora en la importancia de reconstruir y analizar las prácticas de enseñanza de quienes son considerados buenos docentes por sus estudiantes.

Al centrar la mirada en las prácticas de enseñanza, surge la pregunta: ¿cómo comprender lo que acontece en las aulas, en este caso, en las universitarias? Son las aulas lugares complejos, donde se entremezcla lo planificado con lo imprevisto, los significados de los docentes y los de los alumnos, el caos con la demanda de orden, la teoría con la práctica, y tantos otros factores.

“Para poder comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de los profesores y profesoras, o sea los constructos, principios y creencias con los que este colectivo de profesionales prácticos deciden y actúan”<sup>5</sup>.

Jackson (1992) en su libro *“La vida en las aulas”* capta de forma interesante, como lo plantea el prólogo de Torres Santomé, la complejidad de la enseñanza como actividad planteando la incertidumbre que rodea al profesor en cada clase, más allá del buen dominio de conocimientos que tenga. En este sentido, cabe mencionar las particularidades que acompañan y caracterizan las intervenciones dentro del marco del aula: la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez, la imprevisibilidad, la publicidad y la historia. Todo esto exige la toma de decisiones a los docentes que muchas veces no puede ser del todo planificada. En el contexto del aula, “el conocimiento es construido por los profesores y profesoras a través de la reflexión-en-la-acción y de la reflexión-sobre-la-acción” (p.18). La posibilidad de reflexionar se convierte entonces en la clave para poder analizar las prácticas de enseñanza, asumiendo una actitud de permanente vigilancia sobre los sentidos que otorgamos a las prácticas y que los otros le dan<sup>6</sup>.

En este sentido, cabe una aclaración, tomando como base lo que plantean Edelstein y Coria (1995) acerca de la diferenciación entre prácticas de enseñanza y prácticas docentes. Las autoras sostienen que cuando se hace referencia al accionar de los docentes se contextualiza dicha tarea fundamentalmente en el aula, “que aparece como microcosmos del hacer, espacio privilegiado donde se despliega la acción, lugar casi único donde se la constriñe” (p. 19). Limitar el trabajo docente a la enseñanza en el aula oculta una cantidad de otras actividades que también son constitutivas de esta tarea, lo que para las autoras debe reconsiderarse de forma crítica sobre todo en los centros de formación. Nos interesa recuperar este aporte de que el concepto de práctica de enseñanza se amplía en el de práctica docente “con sus determinantes institucionales y contextuales que marcan poderosamente la tarea de enseñar” (p. 20). Optamos por el concepto de prácticas de enseñanza, ya que nos interesa conocer lo que sucede en las aulas de estos profesores

---

<sup>5</sup>Torres Santomé. J (1992) prólogo a la edición española de JACKSON, P., *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, p. 15.

<sup>6</sup> Citado por EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995, p. 77).



memorables, conscientes de que no podemos dejar de tener en cuenta que el docente, al enseñar contenidos disciplinares específicos, tiene condicionamientos que van más allá de las paredes del aula y el momento de la clase.

Al intentar aproximarnos a una caracterización de las prácticas de enseñanza de estos profesores memorables, aparece la pregunta por el método, por el *cómo* enseñar y la necesidad de definir qué es para nosotros. Entendemos que no estamos hablando únicamente de técnicas sino que coincidimos con Furlán (1978) en que el método “se plantea como un conjunto de principios orientadores de la actividad del maestro tomados de varias disciplinas (psicología, lógica, epistemología, sociología, etc), y del análisis de la experiencia de la enseñanza” (p.66). El autor menciona que existen procesos que intervienen para estructurar el método de enseñanza: la organización de los contenidos, de las actividades de aprendizaje, de los materiales y de las interacciones entre los miembros de la situación educativa. A estos se agrega el proceso de sistematización que permite sincronizar a los anteriores en un programa, bajo la lógica de la planeación.

Edelstein (1996) adopta la categoría de “construcción metodológica”, siguiendo también a Furlán y resaltando la imposibilidad de pensar el método como modelo único o generalizable. Añade que el método no remite solo al momento de interacción en el aula, sino que participa también en instancias previas y en la valoración crítica. Lo define, recuperando a otro autor, como una “síntesis de opciones”. Y es por ello que abre interrogantes teóricos interesantes, como por ejemplo acerca de si debemos hablar de método o de métodos en plural.

Al analizar las propuestas metodológicas de los profesores memorables, me interesa reconocer si promueven el pensamiento crítico. Retomo a Páez, Arreaza y Vizcaya (2005) quienes valorizan el lugar del docente como la persona que puede hacer pensar a los estudiantes desde su disciplina, pensando él, en primer lugar, de manera crítica. Se preguntan de qué forma es posible desarrollar el pensamiento crítico en el currículo de las Ciencias Sociales y destacan el valor de las estrategias metodológicas que permiten que los estudiantes piensen, reflexionen, indaguen, disientan, analicen y evalúen sus respuestas. Esto es, que los docentes incorporen al currículo el procedimiento de razonamiento, de juicio crítico (basado en criterios) y de diálogo. Sostienen que el pensamiento crítico tiene como meta el desarrollo de ciertas capacidades en los alumnos que se orientan en ese sentido, es decir: permite comprender e interpretar la realidad en términos críticos en función de las herramientas y argumentos que proponen las Ciencias Sociales. El pensamiento crítico hace que los alumnos tengan la posibilidad de realizar elecciones y a

partir de allí decidir “*en qué creer o qué hacer*” (p. 249). Estos autores sostienen que en los ámbitos educativos, el objetivo de lograr estudiantes críticos pareciera no haberse satisfecho en su totalidad, debido a que los proyectos educativos actuales lo incluyen aún como una necesidad.<sup>7</sup> Además, Giroux (1990) es otro autor que se refiere al pensamiento crítico como aquel que permite “pensar acerca de su pensamiento”, para no naturalizar lo cotidiano sino cuestionarlo. Sostiene que el pensamiento crítico es capaz de “problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta, de examinar críticamente la vida que llevamos” (p.108).

Todos estos aportes teóricos orientaron mi búsqueda de buenos profesores de Historia en la Universidad, como profesionales que pueden ser valorizados por actuales y futuros docentes de esa disciplina. Hablar de profesores memorables -e investigarlos- contribuye a reivindicar el sentido de la acción docente a través de la caracterización y comprensión de sus prácticas. Insisto, con los autores mencionados, que no se trata de pensar en “modelos” a seguir o a imitar de manera automática sino de poder interpretar qué es lo que está detrás, lo que hay que desvelar, lo específico de esas buenas prácticas docentes para poder generar cambios en las propias prácticas de acuerdo a lo que cada profesor es y enseña. Sin perder de vista que la práctica de enseñanza es un acto artesanal que más allá de poder planificarse y preverse con la mejor preparación posible y pertinente, siempre conlleva algo que se nos escapa: el momento de interacción con los otros sujetos.

#### **1.4. Metodología**

Al hablar de profesores memorables es necesario plantear cómo *llegué* a elegir ese tipo de docentes para ser investigados. Como ya mencioné, en mi participación en equipos de investigación educativa que tenían el objetivo de recuperar buenas prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad, trabajamos desde la mirada de los

---

<sup>7</sup> Recuperan a otros autores que han reflexionado sobre este tipo de pensamiento así como las habilidades que caracterizan a un estudiante reflexivo. Destacan el trabajo de Dewey (1933), de Ennis (1985) y de Lipman (1992). En este sentido Páez, Arreaza y Vizcaya (2005) acuerdan que la definición común de pensamiento crítico tiene que ver con la necesidad de que haya enjuiciamiento, esto es, someter una cuestión a examen, discusión y a juicio. Por eso los criterios se encuentran entre los instrumentos más valiosos para la conducta racional y es necesario enseñar a los estudiantes a usarlos.

estudiantes avanzados de la carrera de historia<sup>8</sup>. A partir de sus voces, fueron visibilizándose profesores valorados como *buenos* docentes y/o excepcionales, por algunas características propias, pero sobre todo, porque eran recordados y recuperados en el presente y para sus futuras prácticas docentes. Consideramos que llegar a casos de *buenas* prácticas de enseñanza es factible mediante la selección de casos reputados (Sagastizabal, 2002, p.11) entendidos como aquellos que surgen a través de una valoración y reconocimiento social, en nuestro caso, de los estudiantes.

Considero pertinente utilizar el criterio de casos reputados, consciente de la subjetividad que subyace al referirnos a “buen” docente y a “buenas” prácticas de enseñanza. Si bien ya he aclarado mi orientación teórica al respecto<sup>9</sup>, creo necesario resaltar que la selección de los casos parte de la mirada de los estudiantes que tenían un recorrido por la totalidad de los docentes de su carrera. Esa mirada no ha sido -y no podría serlo- homogénea, ya que cada estudiante mencionaba ciertas características para describir a un profesor como memorable, generando discusiones entre ellos en las que se podía llegar a coincidir o no. He privilegiado que hagan referencia a los docentes que creían que los ayudaban a formar un pensamiento crítico, tal como comenté en el marco teórico.

Fue de esta manera que decidí, en una siguiente etapa, enfocarme en conocer qué hacen en sus prácticas esos *buenos* docentes: aquellos que los estudiantes recuerdan y evocan. Para esto he optado por la observación de clases, esperando reconocer en esos espacios lo que los estudiantes destacaban y pudiendo realizar una caracterización más compleja a partir de todo lo que pueda surgir. En este sentido cabe aclarar, como sostiene Achilli (2005), que las estrategias metodológicas “no son autónomas del modo en que estamos construyendo el problema de investigación. (...) sus características están en relación al contexto teórico en el que se inscribe la problemática a trabajar en la investigación” (p. 59). Por ello, también en coincidencia con esta autora, creo que es muy importante definir qué estrategias son más pertinentes para el problema a investigar y, además, prestar especial cuidado y atención al momento de construirlas, para que sean coherentes con la concepción del problema planteado.

En este sentido, el abordaje de la investigación de profesores memorables se enmarca en la perspectiva constructivista-interpretativa. Por esto el objeto de conocimiento está en permanente construcción y se nutre del intercambio de significados que realizamos

---

<sup>8</sup> Mi interés inicial había sido incluir también a egresados recientes de la carrera de Historia pero no fue posible concretar un momento de encuentro con un grupo representativo, debido a que los profesores que ya se encuentran trabajando (algunos fuera de la ciudad) tuvieron dificultades para coordinar horarios.

<sup>9</sup> Ver marco teórico: concepto de “buena enseñanza” de Fenstermacher.

con los sujetos que nos narran sus experiencias. Se intenta comprender el sentido de la acción social, desde la visión de los participantes sobre su “mundo” cotidiano (Sagástizabal, 2002). El acto es considerado como acción simbólica, que requiere de la construcción de significados a través de un trabajo de interpretación. Como sostiene Geertz (1995), es preciso reconocer que los investigadores hacemos interpretaciones de segundo y tercer orden ya que sólo los actores consultados son quienes realizan las de primer orden.

Acorde a lo antedicho, la metodología que utilizo es de tipo cualitativa, es decir, se refiere a “la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (...) consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan, 1986, p. 20). El trabajo de campo implica, en primer lugar, involucrarse en el contexto en el que realizaremos la recolección de información. En esta indagación, he estudiado casos en un espacio reglado e institucionalizado, la universidad, lo que supone cierta forma de relacionarnos con los sujetos de la investigación que no podemos dejar de considerar.

Cabe recuperar una aclaración que realiza Guber (2001) al referirse al involucramiento y la separación que implica la observación en el campo en toda investigación social. Comenta que la observación pone de manifiesto una tensión epistemológica: “conocer como distante a una especie a la que se pertenece” (p.61). Es decir, nos advierte tener en cuenta siempre que el observador adopta un rol que afecta el comportamiento del contexto, al “estar allí” aún como testigo mudo de los hechos.

Como he relatado, trabajo con la triangulación metodológica ya que el análisis interpretativo lo he realizado a partir de la combinación de técnicas: grupos de discusión para recuperar las voces de los estudiantes, entrevistas a los profesores y la observación de sus clases. Creo que esto puede promover una más completa caracterización de las prácticas de enseñanza, objetivo que me he propuesto. Como sostienen Pievi y Bravin (2009), la triangulación<sup>10</sup> es apropiada en el estudio de casos donde se propone la profundización (un estudio intensivo antes que extensivo) o al tratar con fenómenos complejos, como en el caso de las investigaciones educativas.

Añade Stake (1999): “Para Denzin y muchos investigadores cualitativos, las estrategias de la triangulación se han convertido en la búsqueda de interpretaciones

---

<sup>10</sup> Aclaran Pievi y Bravin (2009): “En su sentido original y literal, la triangulación es una técnica de medición física: navegantes marinos, estrategas militares y topógrafos, por ejemplo, usan (o solían usar) varias señales de situación en sus intentos de situar un punto u objetivo único. Cohen y Manion, op. cit., p. 331.”(p.152)

adicionales, antes que la confirmación de un significado único” (p.99). Esto sintetiza el interés por la triangulación metodológica.

Otra cuestión importante, siguiendo a Achilli (2005), es aclarar que el trabajo de campo y el trabajo conceptual no son momentos diferenciados sino que pretendemos un tipo de investigación en que:

“se va realizando un continuo trabajo de problematización sobre el material, construyendo sucesivas anticipaciones hipotéticas orientadoras de nueva búsqueda en el campo -y en la teoría- que conducirá a otras problematizaciones en un movimiento espiralado en el que cada vez se integran más detalles” (p.80).

En ese sentido, quiero destacar que a la par del trabajo de campo y del análisis de los datos, gracias a las consultas y lectura de material bibliográfico realizadas pude ampliar el marco teórico para la escritura final de la tesis<sup>11</sup>. Esta tarea ha significado un aprendizaje importante sobre la acción de investigar, que siempre requiere estudiar, y demanda entrar en contacto con nueva bibliografía e investigaciones.

#### **1.4.1. Relato del camino recorrido**

Para poder conocer quiénes son considerados por los estudiantes como docentes memorables he realizado dos grupos de discusión con alumnos avanzados de la carrera de Historia de una Universidad en el marco de los ya mencionados proyectos de investigación que integré. Uno fue concretado en setiembre de 2013 y el otro en mayo de 2014. Desde los decires de los estudiantes, fueron apareciendo los nombres de quienes eran elegidos como buenos docentes. El objetivo de los tópicos con que fui conversando con los estudiantes y el de optar por esta técnica -grupo de discusión- fue poder recuperar la experiencia estudiantil de estos alumnos en relación con sus docentes desde sus reflexiones, recuerdos, desacuerdos y dudas<sup>12</sup>. Esta técnica favorece el debate, las posibles diferencias de respuestas, además que permite ir ayudándose -por lo que va comentando cada uno- a recordar su experiencia, para que sea posible acceder mejor al recuerdo y por tanto, más rico el trabajo personal. Los estudiantes de Historia fueron mencionando al recordar clases, actividades y profesores, ciertas características de docentes que, según la categoría central que guía nuestro estudio, serían memorables: son apasionados por lo que enseñan; generan debates en sus clases exigiendo y brindando argumentaciones, invitan a pensar y a reflexionar; proponen diversidad de materiales para comprender los temas;

---

<sup>11</sup> Que se puede percibir en los capítulos correspondientes a cada caso.

<sup>12</sup> En apartado Anexo, ver tópicos grupos de discusión y los respectivos registros.

ayudan a que los estudiantes se piensen como futuros docentes; insisten en que hay que aprender a hacer preguntas y los consideran como sujetos activos frente al conocimiento.

A partir de estos “casos reputados” es que realicé mi recorte empírico: trabajar con dos de los profesores que aparecieron nombrados de forma repetida por los estudiantes y también porque los definían de acuerdo a lo que se pueden considerar algunas características de la buena enseñanza. Se trata de docentes que se encuentran en ejercicio en la Universidad, tienen entre 40 y 50 años de edad y su antigüedad en la docencia universitaria es menor a los 20 años. Hubo otra profesora que fue nombrada reiteradamente pero se ha jubilado durante el año 2014, lo que impidió que pudiera observar clases y concretar mi análisis.

Como estrategia metodológica inicial, he realizado una entrevista en profundidad a cada uno de ellos, para las cuales elaboré los tópicos a partir de mis objetivos de investigación y de lo que dijeron sus alumnos en los grupos de discusión. El objetivo fue poder recuperar a través de sus relatos sus recorridos académicos, sus clases, sus actividades, las maneras de evaluación que proponen, cómo conciben a sus alumnos, a la enseñanza de su disciplina, los supuestos teóricos-epistemológicos que eligen, entre otros aspectos. Consistió en un primer acercamiento para comenzar a conocer los motivos y las decisiones del quehacer docente desde sus propios decires<sup>13</sup>. La entrevista “es una comunicación personal suscitada con una finalidad de información” tal como la define Edgar Morin (Achilli, 2005, p.70). Por eso es importante generar un clima de escucha y atención, realizar preguntas descriptivas evitando los comentarios o valoraciones personales del entrevistador; y re-trabajarla antes de volver al campo para reflexionar sobre su pertinencia. Porque la entrevista es una herramienta que nos permite conocer en la medida en que se enmarca en fundamentos teórico- metodológicos que desarrollamos (ídem, p.72).<sup>14</sup>

A través de la metodología cualitativa, es más consciente la imposibilidad de realizar lecturas “neutras” de las voces de los entrevistados. Además, al recuperar los decires de los profesores, y tal como sostiene Litwin:

“los relatos de los docentes como interpretaciones del mundo se constituyen en interpretaciones pedagógicas que producen textos pedagógicos. (...) Dar lugar a esos recuerdos permite que los docentes generen relatos de sus experiencias prácticas e inicien un trabajo interpretativo. (...) Las narraciones acuden en nuestra ayuda para entender los problemas de la enseñanza en una dimensión más humana y reconocer verdaderamente el sentido del aporte de la pedagogía y la didáctica a la comprensión de nuestro oficio” (Litwin, 2008, p.77).

---

<sup>13</sup> En el análisis interpretativo se irán recuperando citas de dichas entrevistas.

<sup>14</sup> Ver en apartado anexo, los tópicos elaborados junto con las desgrabaciones de ambas entrevistas.

Esto hace vislumbrar sus intuiciones, sus acciones espontáneas, sus pareceres, sus dudas y permite ir descubriendo los significados y las intenciones de sus prácticas, que para sus alumnos son dignas de ser recordadas.

Coincido, entonces, en afirmar el poder de los relatos de los docentes (Álvarez y Sarasa, 2010) en el sentido en que los mismos enriquecen nuestra comprensión de los procesos educativos porque en las narrativas que ofrecen, los docentes reconstruyen y comparten su existencia profesional. La investigación permite, así, “convertir” lo individual y lo particular en público porque da cuenta de las preocupaciones, las dificultades, las comprensiones y la forma en que éstas impactan en la vida de los profesores. Como plantea Sarasa (2012)

“la narrativa de una vida es la propia manifestación que se indaga con formato cabalmente narrativo y que constituye de por sí un método de exploración, utilizando materiales que permiten a la investigación y a la didáctica del aula, promover una comprensión profunda de los significados de las buenas prácticas que se gestan apasionadamente en su interior” (p. 179).

Luego de las entrevistas iniciales, realicé las observaciones de clases de cada docente. Mi propósito inicial había sido observar clases seguidas para poder analizar ciertas continuidades en el tratamiento de algunos contenidos, variedad de estrategias metodológicas y de evaluación, el vínculo que establecen con sus estudiantes, sus supuestos epistemológicos, etc. Siempre con el objetivo de respetar sus prácticas de enseñanza y de recuperar aquellas que se consideren como posibles aportes para otros docentes de la disciplina. Comencé en el segundo cuatrimestre del año 2015 a observar clases de uno de los docentes (caso A) pero me encontré con la dificultad -en el sentido de lo que había imaginado previamente- de que la cátedra que integra se organiza una división de clases a cargo de cada uno de los tres docentes. Esto, sumado al problema de asistir en los horarios asignados a esas clases, me impidió concurrir a un número considerado de ellas. Por este motivo, decidí esperar al segundo cuatrimestre del año 2016 para intentar realizar observaciones más sistemáticas, dado que la asignatura no se dicta en el primer cuatrimestre<sup>15</sup>. Pude concretar observaciones de 5 clases de este profesor quien se mostró siempre muy dispuesto a mi presencia en el aula, me avisaba de cambios de horarios o de

---

<sup>15</sup> Para esto fue necesario gestionar algunos días de licencia sin goce de sueldo en mi trabajo, ya que los días que se otorgan de licencia por estudio son muy pocos (21 al año, imposibles para realizar una tesis de Maestría, por ejemplo). Es una problemática que me interesa exponer, porque ha afectado en cierta forma la concreción de la realización de esta tesis: el sistema educativo provincial no promueve demasiado que sus docentes puedan estudiar, excepto en horarios donde no trabajan y a costa de no cobrar sueldos. Sería interesante un debate sobre este aspecto.

temas, de suspensión de clases, dialogaba en los recreos. Luego de ese período (casi dos meses) decidí finalizar porque reconocía características que se reiteraban.

Con el otro profesor (caso B) comencé a observar clases de una de las asignaturas que dicta en el primer cuatrimestre, una vez a la semana. Pude asistir a 3 clases, intercaladas con semana de paros y luego, por razones personales<sup>16</sup>, debí suspender. En el segundo cuatrimestre, retomé mi asistencia a las clases de la otra materia que imparte, bastante discontinuas e interrumpidas por paros, feriados y semana de exámenes sin clases. Logré concretar otras 3 observaciones. Este docente también siempre fue muy predispuesto a mis observaciones, me comunicaba cambios de horarios, las lecturas que se trabajarían, manifestaba la preocupación personal y dudas con respecto a sus clases, al finalizar me consultaba sobre sus prácticas de enseñanza, si tenía algo para decirle o qué había observado. Puedo sintetizar que ha sido, en ambos casos, placentero asistir a observar, dato no menor en el ámbito universitario donde, en mi pasada experiencia como alumna, no he notado demasiada apertura de algunos docentes a la crítica o autoevaluación de sus prácticas de enseñanza.

La observación como estrategia metodológica tiene un lugar privilegiado en mi tema de investigación porque es en el desarrollo de las clases donde esperaba comprender y poder arribar a las caracterizaciones de las prácticas de enseñanza de estos profesores memorables. La *observación participante* implica que el investigador se involucra a través de la interacción que genera la misma acción de estar observando: esa es una forma de participación. Al registrar lo observado se generan documentos, “registros de notas de campo completas, precisas y detalladas” (Taylor y Bogdan, 1986, p.74), que producen conocimientos sobre determinada realidad pero que, como aclara Achilli (2005), no son en sí mismos herramientas sino al cruzarse con la teoría.

Para Pievi y Bravin (2009) existe una técnica similar en muchos aspectos que es la *observación distante u observación externa*, que comentan es uno de los métodos más empleados en la investigación educativa en nuestro país. Consiste en estar en un lugar sin ser percibido por los otros, tomando notas como alguien ajeno o extraño pero al que todos ven observando, tratando de pasar inadvertido. En mi caso, se asemejaría más a este tipo, porque la diferencia entre ambas se encuentra, para estos autores, en el grado de implicación e interacción del investigador con los actores sociales (p.158).

---

<sup>16</sup> Fui mamá con anticipación a la fecha prevista.



## **1.4.2. Descripción de los casos**

### **Descripción del caso A**

Este profesor dicta una asignatura vinculada a la historia de América Latina contemporánea que corresponde al Segundo Ciclo del plan de Estudios de las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Además, se ofrece como materia optativa para las carreras de Ciencias Políticas y Sociología; y como electiva para todas las carreras de la Universidad. Esto último favorece que, año a año, se anoten para cursarla estudiantes extranjeros de intercambio.

Este docente ha estudiado profesorado en Historia en la misma institución en la que ejerce la docencia y se desempeña principalmente en la enseñanza universitaria, luego de algunos años de trabajar en escuelas rurales y secundarias. Realizó la Licenciatura en la misma Facultad y luego una Maestría (en integración y cooperación internacional-CERIR-UNR), el Doctorado en Relaciones Internacionales (UNR) y fue Becario doctoral y Posdoctoral de CONICET hasta el 2015.

Desde el año 2007 integra el equipo de cátedra de dicha asignatura, ingresando como aspirante en primera instancia junto al profesor titular en el cargo de jefe de trabajos prácticos, con quien trabajó hasta que éste se jubiló a principios del año 2015. A partir de entonces y hasta noviembre del 2016 se hizo cargo de la cátedra como Profesor Adjunto (por contrato). En ese mes se realizó el concurso por antecedentes y oposición, obteniendo el cargo ordinario. Previamente, en marzo de 2015, se realizó concurso interno donde ingresaron dos nuevos profesores. Uno de ellos (Ayudante de Cátedra) se encuentra realizando el Doctorado en Historia en la UBA (becario doctoral CONICET) y la otra (Jefa de Trabajos Prácticos), el Doctorado en Género en la UNC. Esta situación, según propias palabras del profesor, está significando una reorganización de la cátedra, en términos positivos. Su cargo actual es Profesor Adjunto ordinario, dedicación semiexclusiva.

Esta asignatura se dicta en el segundo cuatrimestre. En el primero, se ofrece un Seminario que tiene que ser sobre una temática de historia argentina o americana. Lo dicta la misma cátedra pero existe la posibilidad de invitar a otros docentes. Algunas de las temáticas fueron la militancia política de izquierda en el cono sur durante los años '70; sobre Mercosur, integración regional y pensamiento latinoamericano.

### **Descripción del caso B**

Este profesor se desempeña actualmente en la enseñanza universitaria, integrando diferentes equipos de cátedras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Por un lado, desde el 2004 forma parte de dos asignaturas orientadas a la enseñanza de la Historia para aquellos alumnos que cursan la carrera de profesorado en Historia. Por otro lado, desde el año 2010 integra un equipo de cátedra en dos asignaturas correspondientes al Segundo Ciclo de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia. Estas se focalizan, en general, en la historia de Europa. Una de ellas comprende las sociedades europeas de los siglos V al XV y se dedica también a una caracterización de las áreas vecinas a la cristiandad latina. La otra, aborda las transformaciones y permanencias experimentadas por las sociedades europeas entre los siglos XIV y XVII. El docente es egresado de la misma institución en la que trabaja. Además se ha desempeñado en enseñanza secundaria, particularmente en educación para adultos, y en la formación superior no universitaria. Estudió profesorado de Educación Primaria en el Instituto Superior de Profesorado N° 8 “Almirante Guillermo Brown” de la ciudad de Santa Fe y luego el profesorado en Historia. Además, ha cursado una Maestría en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, y se encuentra realizando su tesis.

De esta manera, luego de la descripción de cada caso elegido, concluyo el primer capítulo. El siguiente se destinará a analizar las prácticas de enseñanza del caso A y el posterior se dedicará a la misma tarea pero para el caso B. Como se puede advertir en el índice, he decidido que ambos capítulos tengan los mismos subtítulos porque considero que esto organiza la lectura de cada caso en relación a las categorías de análisis elegidas y, a la vez, ayudó a ir pensando la comparación entre ambos. Esto, finalmente, se concreta en el capítulo IV, que dedico al análisis comparativo entre ambos.

## Capítulo II:

### Análisis del caso A: “un profesor que enseña historia problematizando el presente”

#### 2.1. Introducción

En el presente capítulo me interesa poder caracterizar las prácticas de enseñanza del profesor A. Para esto he organizado esta introducción y luego una presentación a partir de categorías de análisis que fui reconociendo que se relacionaban a mis objetivos de la investigación.

Tanto la entrevista como las observaciones de clases fueron momentos que el profesor brindó con calidez y disponibilidad hacia mi trabajo. Mi primer contacto con este docente, a principio del año 2015, fue a través de un correo electrónico en el que le comentaba que había sido nombrado por ex alumnos como buen docente y que eso me llevaba a querer observar clases suyas. Me sorprendió que en su primera respuesta, además de acceder sin problemas a ser *estudiado* como caso, haya agregado: “*Debo decirte que me alegró mucho el comentario sobre lo que dijeron los estudiantes, así que gracias por incluirlo en el mail*”. Esto me hizo pensar que mis previas lecturas y reflexiones sobre profesores memorables, quizás olvidaban un dato interesante al respecto: qué le sucede al docente que es “elegido” como tal. Significa un reconocimiento importante a su quehacer, que es necesario no banalizar.<sup>17</sup>

Es un docente que en el transcurso de la entrevista fue mencionando cuestiones que se podrían cambiar, repensar, haciendo algunas autoevaluaciones y reflexiones sobre su propia práctica. Esto llama la atención porque creo que tiene que ver con pensar la enseñanza como actividad que *se hace haciendo* y dándose espacio para la autoevaluación. Al finalizar la entrevista, el docente me agradeció y expresó que fue un buen momento porque le hizo reflexionar en muchas cosas que a veces las piensa pero luego, en el día a día, van quedando pendientes. Decía que la situación de incorporar docentes nuevos al equipo de cátedra lo favoreció en ese sentido, para ponerse juntos a revisar objetivos, a reflexionar por qué enseñar y qué esperar de sus estudiantes<sup>18</sup>.

Además, antes de comenzar a observar sus clases, me envió un cronograma tentativo que organiza la cátedra previamente a cada cuatrimestre, con la fecha y horario

---

<sup>17</sup> Si bien desde el equipo de investigación siempre pensamos que estudiar buenas prácticas de enseñanza podía contribuir a llegar a los docentes más sencillamente a partir de ese reconocimiento, esta primera respuesta me sorprendió porque lo entendí en la práctica.

<sup>18</sup> Se nota que hay un trabajo colectivo, en esta ocasión, una docente se encontraba de licencia por maternidad.

del dictado de clases a cargo de cada docente. Estuvo atento durante mi período de observación en el aula de avisarme posibles cambios de planes que se iban dando. En los recreos de las clases, si podía se acercaba y me consultaba qué me había parecido, me enviaba por mail los archivos Prezi que utilizaba en sus clases para que me ayudaran en las desgrabaciones así como el programa de la asignatura.

Luego de observar cinco clases de este profesor reconocí un punto de saturación porque fui advirtiéndolo, en mis observaciones, cuestiones que se reiteraban en cuanto a las características de sus prácticas de enseñanza.

Con respecto a la organización que tiene la cátedra, creo pertinente aclarar que observé solamente las clases de este docente (profesor A en adelante) y no las de sus colegas porque me interesaba analizar sus prácticas de enseñanza, no las de cátedra en general. Esto puede manifestar cierta dificultad en el seguimiento de los contenidos porque las clases a su cargo no siempre son continuas en el tiempo. Noté que el profesor es consciente de eso porque iba retomando constantemente cuestiones abordadas en otras clases. Por lo anterior, otra decisión fue no tomar como objeto de análisis los programas de cátedra (aunque los he indagado como material vinculado a las prácticas de enseñanza) porque no son elaboraciones individuales sino colectivas, tal como me ha comentado este docente<sup>19</sup>.

A continuación, a partir de la voz del profesor, de los dichos de los estudiantes entrevistados y de mis observaciones de clases, iré caracterizando sus prácticas de enseñanza.<sup>20</sup> En primer lugar, analizo sus concepciones epistemológicas que configuran su metodología de enseñanza. En el apartado posterior expongo la organización de los contenidos, vinculada a lo antedicho. A continuación me centro en otros aspectos de su construcción metodológica, destacando el ambiente que genera, los materiales que elige, las interacciones que permite. Para finalizar, reflexiono sobre la evaluación.

## **2.2. Sus concepciones sobre la historia enseñada**

Me interesa partir de esta categoría porque considero que, como profesores, la enseñanza de una disciplina en particular exige definiciones y decisiones que configuran las prácticas de enseñanza. Esto es acorde a uno de los objetivos que me propuse en esta

---

<sup>19</sup> Creo necesario realizar esta aclaración ya que en exposiciones públicas de avances de esta tesis, me han consultado por esta cuestión.

<sup>20</sup> En adelante, las referencias aparecerán diferenciadas según el tipo de herramienta de recolección de información: entrevistas (E), grupos de discusión (G.D) y observaciones de clases (O.C).

tesis, que fue indagar acerca de la postura epistemológica de los profesores memorables. Una cita de Pagés (1997), a mi entender, sintetiza muy bien esta cuestión:

“Para comprender lo que sucede en las aulas durante la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales, es necesario conocer las teorías que guían las acciones de los profesores como prácticos, es decir, los principios y las creencias que les mueven a tomar unas determinadas decisiones y a actuar de una determinada manera” (p.213).

Coincido con el autor en que para enseñar una disciplina es necesario comenzar preguntándose qué enseñar, en este caso: qué historia enseñar. Esto exige una definición acerca del conocimiento y de la propia disciplina, así como del sujeto que enseña y que aprende. En relación con esto surgió, en el momento de elaborar el plan de tesis, uno de los objetivos a indagar que es el vinculado a las posturas epistemológicas de estos profesores memorables. Luego de mi trabajo de campo, reconozco que son múltiples las concepciones que elaboran los profesores como punto de partida para pensar y llevar adelante las propias prácticas de enseñanza: sus posicionamientos epistemológico-teóricos sobre la disciplina Historia, sus definiciones acerca de la enseñanza y acerca del sujeto que aprende. Creo que todas ellas implican un punto de partida en común y guían el hacer cotidiano en las aulas. Intentaré entonces exponer lo antedicho.

Como define Maestro González (1997), reflexionar acerca de la *Historia enseñada* es requisito de todo profesor, aunque la autora incluye también a los investigadores de la didáctica. Creo que su aporte ayuda a reflexionar acerca de la importancia de la epistemología porque insiste en poder pensar los vínculos entre la historia que se investiga y la historia que se enseña, advirtiendo que no es automático que los cambios en la investigación se reflejen a la hora de pensar la enseñanza. Sostiene que no podemos continuar pensando la enseñanza de la historia como la de una asignatura-resumen, donde la acumulación constante y progresiva de saberes, apoyados en pruebas externas, hacen científica a la disciplina. Esas concepciones tienen que ver con una definición de ciencia ligada al positivismo del siglo XIX que influyó en la Historia al brindar la pretensión de inteligibilidad de la misma a partir de la creencia en un modelo: “orden cronológico, sucesión y causalidad lineal, unicidad del proceso y totalidad del mismo sin interrupciones, con cierre del círculo en el presente” (p.19). Sostiene la autora que este es un esquema conceptual poderoso que aún se transmite de generación en generación. En ese sentido, el estudio de la historia tradicional se dedicaba a la historia política total, cronológica, lineal y teleológica. La autora propone el “desborde” de otras historias que se han conformado desde el siglo XX a través de nuevos temas, intereses y problemas que el historiador plantea, y que exigen nuevos métodos también. Dice del historiador hoy:

“...cada vez necesita tomar más conciencia de su papel como constructor del conocimiento histórico desde problemas más interesantes, desde hipótesis más sugestivas, desde una interpretación más rica de las fuentes, para realizar desde sí mismo, desde su propio presente, con toda honestidad sin embargo, la construcción de una explicación del pasado, que le obliga a la interpretación más que a la supuesta reconstrucción fidedigna, a la simple narración de sucesos. (...) Ni el tiempo ni la explicación histórica se ven como los veía la Historiografía tradicional, ni los procesos a estudiar son los mismos. Procesos de diferente índole, económica, social, cultural, política o institucional, se estudian desde una compleja explicación multifactorial y dialéctica. Y se entremezclan unos con otros en unos tiempos de la Historia que no reducen su complejidad a la medición cronológica. Los tiempos de la Historia son múltiples, la larga duración y el acontecimiento se abordan de forma distinta... cada proceso exige una formulación distinta de su temporalidad, de su duración, de sus ritmos, para ser entendido. A su vez, los conceptos necesarios a la comprensión de esos procesos ocupan un lugar importante, creciendo en número y complejidad desde las nuevas miradas económicas, sociales, culturales..., y sus características como tales conceptos se ven desde otro prisma teórico.” (p.20)

Esta cita sintetiza bien las concepciones actuales acerca de lo que ella denomina la *Historia investigada*. Maestro González cree necesario que la concepción de la *Historia enseñada*, y sus fundamentos, debe dialogar con los cambios en las maneras de investigar la historia, es decir, con los mencionados en la cita. Por eso considera valioso analizar las concepciones de los profesores al respecto.

Para el caso del profesor A, creo que las nociones explicitadas y el desarrollo de las clases se vinculan a los aspectos fundamentales mencionados: reconoce la necesidad de construir explicaciones del pasado, concibe una multiplicidad de tiempos, esclarece la complejidad de los procesos haciendo hincapié en sus diferentes dimensiones y realiza un trabajo de conceptualización que se destaca.

En ese sentido, en la entrevista que realicé al profesor comencé interrogándolo acerca de qué historia enseñar y para qué. El diálogo a partir de esos interrogantes fue haciendo visible sus posicionamientos teóricos y epistemológicos. Al consultarle sobre qué historia enseña y por qué, fue explicitando su postura. Afirmó:

*...yo no diría que enseñe Historia sino que enseñe sólo algo muy muy puntual que es Historia latinoamericana. A mí también me gusta decir que no enseñe Historia de América Latina sino que enseñe algo de América Latina. Que tiene que ver, sí, con procesos pasados, cuestiones que tienen que ver con la historia pero yo enseñe mucho el presente de América Latina. (...) Entonces para mí, enseñar historia es problematizar el presente mirando, un poco, el pasado inmediato (...) Para mí enseñar historia es problematizar nuestra realidad, nuestra sociedad, en este caso la región, no solamente América Latina... (E)*

En esta afirmación podemos encontrar pistas para ir respondiendo a lo que nos proponíamos en los párrafos anteriores. Es pertinente aclarar que la epistemología, entendida como filosofía de la ciencia, es una reflexión sobre un tipo de conocimiento: el científico. Permite pensar a las disciplinas -en este caso a ser enseñadas- como ciencias y,

por esto, como un tipo de conocimiento sistemático que pretende comprender y analizar los procesos sociales reconociendo que esta tarea no escapa a posicionamientos ideológicos de quien investiga. En este sentido el sujeto docente e investigador debe tener presente que su trabajo nunca es neutral y, por ello, debe permanentemente revisar su tarea, sus presupuestos, los tipos de análisis que realiza, las preguntas que formula, etc.

El profesor A, ha podido reflexionar acerca de la disciplina que enseña y el tipo de conocimiento que esta exige. Por ejemplo, durante la entrevista, destacó el valor que tiene la actividad de investigación en relación a la docencia. Argumentaba que investigar es un aporte para pararse de otra manera frente al conocimiento, en el aula; éste no es algo acabado sino en permanente construcción. Definía entonces, su postura epistemológica. En sus palabras:

*... es muy importante que vos estés investigando mientras estás dando clases en la Facultad. No sólo porque eso te permite estar al día, al menos en un área, lo que tiene que ver con la bibliografía, sino también porque me parece que te posiciona de otra manera frente al aula, te saca de ese lugar del conocimiento como algo acabado, como algo que ya está escrito y vos simplemente lo tenés que transmitir a los pibes. Y te pone más en el lugar, cuando vos sos investigador, del conocimiento como algo que está en permanente construcción. Si eso es lo que vos sentís con lo que estás investigando, que estás construyendo conocimiento así también vas a acercar el conocimiento que tenés que enseñar, que tiene que ver con lo que vos investigás. Eso me parece que es el principal plus que otorga la investigación a la docencia universitaria. (E)*

Vemos que al definir la enseñanza como la posibilidad de “acercar” el conocimiento y no transmitirlo como algo ya definido, expresa una postura epistemológica. Cree que el conocimiento científico exige dar a conocer cómo elabora sus explicaciones, qué caminos se han recorrido y que siempre es un sujeto el que construye el conocimiento, desde sus experiencias y subjetividad.

En sus clases, he observado que le interesa visibilizar cómo los autores de la bibliografía han construido sus explicaciones, desde dónde escriben, en qué contexto, si han realizado cambios con el paso del tiempo en las teorías que adscriben, por qué adoptan ciertas categorías de análisis y no otras, etc. Además, sus estudiantes destacaban, al mencionarlo como buen docente, la renovación bibliográfica constante en su materia, que para ellos revela una persona que sigue estudiando, leyendo e investigando. Esto también lo percibe uno de sus alumnos en un grupo de discusión:

*Incluso lo que a mí me parece bueno de la cátedra en general es que todo el tiempo en todas las cátedras se está hablando de que hay que renovar la bibliografía, de que hay que buscar las nuevas investigaciones... y [profesor A] está todo el tiempo en eso. Incluso tenemos artículos de revistas electrónicas, que son cosas que salen, por ejemplo, del mes pasado y eso lo incorporan como bibliografía obligatoria y en las otras cátedras es como que vos podés pedir la carpeta a un compañero de hace 4 años atrás y capaz que cambiaron 1 o 2 textos. Y en esto es como que todo el tiempo es algo distinto... (G.D)*

Otro aspecto interesante que surge de las definiciones expuestas del profesor A, es que reconoce la parcialidad de los contenidos a enseñar, y expone que el docente siempre realiza una selección, un recorte. Recordemos que expresó que enseña algo muy puntual de la Historia: Historia latinoamericana y, a la vez, que enseña *algo* de América Latina. Toda postura epistemológica conlleva un recorte y me parece acorde a su postura epistemológica, que pueda reconocer eso como tarea del docente, dando cuenta de las múltiples posibilidades de abordar un contenido que se tienen. Siede (2010), al preguntarse cómo diseñar una propuesta de enseñanza en Ciencias Sociales, resalta este aspecto al que el profesor A refiere. Es interesante para aclarar:

“¿En qué sentido utilizamos aquí la palabra recorte? Nos referimos a la acción de separar, de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia, y a la que uno podría acercarse como si lo hiciera con una lente de aumento (Gojman y Segal, 1998: 83). Como el retazo de una tela, atravesado por hilos de diferentes direcciones, el recorte alude a una unidad de sentido dentro de la vasta realidad social, que puede seguir desarrollándose en varias direcciones. Se trata de un fragmento susceptible de ser interpretado en sí mismo y en relación con otros recortes posibles, conservando la complejidad constitutiva del mundo social. Permite la delimitación interna y externa del contenido. Es decir, en primer lugar deja aspectos de lado, renuncia a la totalidad y trata de evitar propuestas-chicle, que se alargan indefinidamente sin ritmo ni horizonte. Como contrapartida, favorece un contrato más claro con los estudiantes, de modo que ellos sepan qué estamos estudiando y alcancen un conocimiento mejor de esa parcela al finalizar el recorrido de enseñanza.”(p.217)

Esto implica una definición acerca del conocimiento como algo que se construye: se recorta una unidad de sentido dentro de la compleja y amplia realidad social, tal como expresa la cita precedente. Coincido en la importancia de esclarecer esto a los estudiantes, que he podido observar en el transcurso de las clases también, en las que el profesor A se preocupa por explicitar cuestiones que quedan fuera del análisis, que se pueden ampliar o revisar, temas factibles de tratarse en otros dictados de la asignatura, etc.

A su vez, reconoce que decidir el recorte puede traer dificultades y que, como profesor, eso está en revisión constante. Insiste en algo que tiene que ver con los contenidos de su materia: la imposibilidad de estudiar la cantidad de casos nacionales que hay en América Latina. Es interesante que lo primero que responde cuando preguntamos sobre obstáculos para que se cumplan sus objetivos de enseñanza, menciona el recorte que se hace de los contenidos y de los casos nacionales a analizar. Por ejemplo, la cátedra decidió trabajar América del Sur y no la Central, con la intención de poder pensar la integración regional hoy. Es consciente de que reflexiona sobre las decisiones que toma y de la inabarcabilidad del conocimiento. Expone esto:

*Siempre me parece que falta, hacés el recorte pero falta...ponés este texto porque está bueno pero decís si ponés dos más apenas alcanzan a leerlo porque es verdad que apenas alcanzan a*



*leer todo... Siempre te da la sensación de que es poco lo que terminás dando. (...) Porque de alguna manera, pensar América Latina, pensar Argentina en el marco de América Latina, implica conocer América Latina. Y para conocer América Latina hay que leer mucho sobre América Latina. (E)*

En ese sentido, entonces reconoce que su asignatura tiene que pensarla como una introducción al estudio de esta región, que luego podría profundizarse de acuerdo a intereses personales de los estudiantes<sup>21</sup>. Por lo antedicho, otra decisión vinculada a qué historia enseñar tiene que ver con la dimensión espacial que toma en cuenta: Latinoamérica, a través del análisis de algunos casos nacionales. Pero a la vez, añade que al hablar de la región como espacio macro, siempre toma en cuenta el caso de nuestro país como referencia inevitable, en cierta manera, enmarcada dentro de un contexto regional e internacional. Expone sus objetivos a la hora de enseñar:

*Yo enseño historia de América Latina, o sea hago historia regional entendiendo la región desde lo macro-regional. Cuando digo que enseño historia regional también digo que enseño historia argentina. Obviamente desde nuestra concepción, Argentina forma parte de América Latina pero siempre Argentina es el caso de referencia que uno usa cuando analiza el populismo, cuando analiza la dictadura... lo que a mí me interesa cuando vemos América Latina es romper esa mirada chauvinista que me parece que todos tenemos de que lo que pasa en la Argentina es único... Me parece que cuando uno empieza a ampliar un poco la mirada, a ver lo que pasa en el escenario regional, te das cuenta que nuestro país, y los procesos históricos de nuestro país de los que a veces tanto nos lamentamos, entran en corrientes un poco más amplias, en procesos más generales. (...) Y el segundo objetivo, ubicando nuestro país en un contexto regional, me parece pensar a América Latina, en la especificidad de América Latina dentro del contexto internacional. (...) Y el tercero es, más allá de esas cosas generales, algo que nunca me parece que hay que perder de vista, la especificidad también de ciertos procesos nacionales, que está pegado a ese segundo objetivo. La generalidad, que nos permite pensar a la región en términos históricos pero también la particularidad nacional. (E)*

Comenta que le interesa particularmente eso por varios motivos. Sobre todo, poder ampliar la mirada al reconocer que nuestro país es parte de procesos más generales. En sus clases, pudimos observar que aborda las generalidades, para poder pensar la región en términos históricos y que los casos nacionales particulares que se eligen para analizar, se destinan a trabajos prácticos grupales.

El profesor explicita, al contestar sobre qué Historia enseña, que la postura teórica a la que adscribe tiene que ver con una historia que abarque las distintas dimensiones de las sociedades, es decir, una Historia Social. Como expresaba Maestro González (1997), esto responde a una historia no asociada a la enseñanza decimonónica, que he mencionado que privilegiaba la historia política e institucional. El profesor A comentaba en la entrevista:

---

<sup>21</sup> En la entrevista, hace referencia al peso de las historias europeas en la carrera, que le quitan posibilidad de dedicar más horas y materias a América Latina y a pensar nuestro país en el marco del continente. Además es consciente de que en las escuelas secundarias, el futuro profesional de muchos de sus alumnos, tampoco predomina la enseñanza de América Latina como región (sino sobre todo de Argentina y Europa).

*...el criterio a partir del cual tenemos organizada la materia es ese: trabajar más profundamente algunos aspectos porque pensamos en una historia más multidimensional, si no, sería una historia política exclusivamente, como me parece que ha sido, por lo menos mi impronta en la Facultad en mi formación: historia política. (E)*

En el programa de la asignatura se ve reflejada esa concepción de la Historia, porque se organiza en cuatro unidades y en cada una se ahonda una de las dimensiones de los procesos históricos: la cultural, la política, la económica y la social. Comenta que fue él quien propuso al anterior docente titular de la cátedra cambiar la linealidad de la programación de contenidos (que se planteaba cronológicamente el período desde 1930 hasta la actualidad) y buscar abordar más profundamente diversas dimensiones a partir de ejes. La intención era poder pensar todo el período que abarca la asignatura, centrándose, en cada unidad, en la dimensión de análisis elegida como eje. Advirtió, de todas formas, que no es una programación cerrada, que está puesta en consideración, sobre todo porque a veces observa dificultades de parte de los estudiantes para relacionar todos los aspectos. Comentó que puede parecer un abordaje compartimentalizado pero aclaró que en la bibliografía elegida se entrecruzan todas las cuestiones. La decisión es poner el acento en algunos aspectos, consciente de lo que mencionaba: no se puede enseñar toda la historia sino parcialidades que ayuden a analizar otros períodos y/o acontecimientos. Entiende que deberán seguir evaluando su pertinencia.

Cuando explica por qué organizar de esa manera el programa se percibe la concepción que tiene el profesor sobre el sujeto que aprende. Se trata de un estudiante autónomo que puede construir conocimiento, acorde a su concepción de la *historia enseñada*. Expone:

*Si bien dentro de cada eje queda un cierto orden cronológico, cierto orden en la manera de desarrollar los contenidos uno tiene que tener, también me parece que uno tiene que tener la capacidad de ir saltando de uno a otro sin quedar pegado a esa linealidad tan estricta... La idea es problematizar, significa que uno ahí tiene un poco más de libertad para ir saltando un poco, en los últimos 50-60 años. Ajustar problemas puntuales, no quedar tan pegado a la linealidad. (...) hoy por hoy pienso en un alumno que tenga autonomía a la hora de estudiar, de plantearse problemas, y de hacer sus reflexiones sobre los contenidos de América Latina, y eso me parece que es lo ideal... (...) hoy me conformaría con un pibe que tiene la capacidad de desarrollar de forma autónoma reflexiones sobre los procesos históricos de América latina. No es una pavada lo que estoy pidiendo (risas), pero eso es lo que me parece que debería ser más allá de cuál sea después su perfil, de profesor o de licenciado. (E)*

Puedo interpretar que el profesor, con sus palabras, hace alusión a la autonomía del sujeto que aprende que se vincula a la concepción de que en las prácticas de enseñanza el conocimiento no se propone como algo que se transmite de quien sabe a quién no, sino que supone que los estudiantes pueden construir conocimiento a partir de reflexionar sobre los contenidos, de plantearse problemas, de reconocer procesos históricos más allá de la

cronología. Esto también es coherente con sus propósitos de evaluación, tal como desarrollaremos más adelante. Es necesario recuperar en este sentido, la definición de buena enseñanza de Fenstermacher (1989), que tomamos como referencia teórica. Este autor plantea que la relación entre la enseñanza y el aprendizaje no es causal sino ontológica ya que se trata de procesos diferentes.

Otro aspecto recurrente en sus afirmaciones, y también en sus clases, es el ejercicio de problematizar. El profesor, en su definición citada, entiende la enseñanza de la historia como el ejercicio de problematizar la sociedad de América Latina, desde nuestro presente. Si bien ya ahondaremos en cómo lo hace, es interesante mencionar que esto se vincula con poder desvelar cómo se construye el conocimiento histórico, tiene que ver con la naturaleza de lo histórico. Como expone Romero (2007):

“Detrás de toda reconstrucción histórica hay una pregunta o un problema; esto es así inclusive cuando el camino elegido por el historiador sea una narración o una reconstrucción. Pensar históricamente es, entonces, pensar a partir de problemas, de cuestiones no resueltas. Puede imaginarse qué problemas llevaron a los historiadores a determinadas reconstrucciones históricas, y descubrir las preguntas implícitas en las respuestas. Por otra parte, pueden plantearse preguntas históricas a partir del presente, usando como generadores los problemas contemporáneos” (p.59)

En ese sentido, el profesor A aborda los contenidos tratando de exponer el problema o la pregunta a la que intentan dar respuesta, siempre parciales y susceptibles de ser revisadas. A la vez, desea que sus alumnos puedan realizar ese ejercicio con el contenido durante las clases, interpelándolos y también en las propuestas de trabajos prácticos, como analizaremos en el apartado sobre evaluación.

En concordancia con lo que sostiene Romero, al profesor A también le interesa pensar la contemporaneidad de las sociedades latinoamericanas, es decir, abordar al pasado desde nuestro presente para poder comprenderlo, a partir de problemas contemporáneos. Esto está definido en primera instancia por el período cronológico que comprende su asignatura (desde 1930 a la actualidad) y también al interés del docente. Así lo manifestaba en la entrevista: “...*está bueno poder discutir lo que está pasando hoy, por lo menos dos o tres tópicos, cuestiones, para tener herramientas para pensar la realidad de otra manera... la realidad [duda del término]: lo que está pasando, la coyuntura política*” (E). Es decir, le interesa generar una conciencia histórica. Eso es visible en sus clases, como mencionaré en detalle más adelante. Tiene en claro que espera de sus estudiantes, en general cursando el 5to año de la carrera, que puedan problematizar su entorno y sean autónomos a la hora de plantearse problemas del presente o del pasado. Relaciona este aspecto con poder reflexionar sobre América Latina y ser capaces de ir más allá de la

linealidad cronológica, abordando ejes-problemas haciendo preguntas problemáticas. En este sentido, tiene en cuenta la necesidad de reflexionar sobre la temporalidad, concepto central de la Historia, pero a la vez recuperar los aportes de otras disciplinas del campo de las Ciencias Sociales. El trayecto formativo del profesor A, con apertura al diálogo entre disciplinas sociales, creemos que ha colaborado en esta mirada sobre la enseñanza de su asignatura. Insiste:

...me parece que hay que romper un poco con eso [con la linealidad cronológica], estaría bueno si se puede romper un poco con eso, de manera de no formar sólo historiadores sino de formar cientistas sociales. Gente que pueda problematizar la sociedad sin quedar tan pegado a la historicidad. (E)

En ese sentido, partir de una mirada de la historia que tenga en cuenta todas las dimensiones de las sociedades, ayuda a reconocer los aportes de las diferentes disciplinas que se categorizan como ciencias sociales. Colaboran todas en una mejor comprensión acerca de lo social, objeto de estudio en común. Además, el profesor A es consciente de la existencia de múltiples tiempos que coexisten al analizar los procesos históricos. Destaca la cronología como un paso que puede ordenar los acontecimientos pero que exige ir más allá, problematizando a partir de periodizaciones.

Aclara además que dentro de la carrera en la que se desempeña, está pendiente la discusión acerca de qué profesional se está formando: si licenciado o profesor, para saber qué se pretende de los estudiantes y cómo acompañarlos mejor. Más allá de eso, como podemos notar, el profesor tiene en claro que le interesa ampliar la mirada más allá de la historicidad y que se puedan problematizar los temas. Espera estudiantes capaces de plantear los contenidos como problemas y de generar conciencia histórica, es decir, que puedan aprehender los ejes de sus prácticas de enseñanza. Creo que colabora con eso que el profesor entiende al conocimiento como algo en construcción, favorecido en la universidad por los aportes de la investigación. Esto supone pensar en un estudiante autónomo, capaz de entender la temporalidad pero que pueda también comprender más allá de lo histórico desde el aporte de otras disciplinas de las Ciencias Sociales.

### **2.3. Los contenidos como dimensión de sus prácticas de enseñanza**

A partir de estas concepciones epistemológicas y teóricas sobre la Historia, el profesor A va configurando sus prácticas de enseñanza para poder lograr sus objetivos. Esto se relaciona con la reflexión en torno a su metodología de enseñanza. En el primer capítulo mencioné que no considero pertinente, siguiendo a Edelstein (1996) hablar de

método como camino único y estructurado sino que adopto el concepto de “construcción metodológica”. Esta autora recupera aportes de Furlán en su definición para insistir en que lo metodológico es una construcción porque supone que el profesor asume la tarea de elaborar su propuesta de enseñanza a través de principios orientadores y de la experiencia. En este sentido, la autora recupera otra definición de método que le resulta pertinente, elaborada por Gimeno Sacristán (1986), que lo define como una “síntesis de opciones”. Edelstein (1996) aclara: “opciones relativas a la estructuración de los contenidos disciplinares, de las actividades, de los materiales, a la organización de las interacciones entre los sujetos; a la sistematización didáctica misma” (p.83).

Es por esto que comenzaré a desarrollar cómo el profesor organiza los contenidos, a partir de sus posturas epistemológicas y teóricas ya enunciadas: planteando la problematización y estableciendo relaciones entre el pasado y el presente. Esas dos categorías surgen a partir de sus decires, de las voces de los estudiantes y de las observaciones de clase.

Luego analizaré otros aspectos de la construcción metodológica haciendo hincapié en el aula como espacio de interacciones, el trabajo con los textos y las preguntas como actividades centrales de sus clases, los materiales que elige y la evaluación.

### **2.3.1. Plantear los contenidos como problemas**

Como expuse, a partir de sus concepciones epistemológicas surge con insistencia desde la postura del profesor A, la necesidad de problematizar. Como afirma Romero (2007), en un fragmento de la cita antes expuesta: “Pensar históricamente es, entonces, pensar a partir de problemas, de cuestiones no resueltas”. Esto se vincula también a la exigencia de hacerse preguntas, de “desnaturalizar” lo social, de interrogarse, de cuestionar las diferentes posturas o perspectivas. Es decir, se relaciona con una concepción del conocimiento como creación desde los sujetos sociales, que, a partir de datos empíricos, elaboran explicaciones siempre sujetas a la interrogación y al cuestionamiento, y que pueden modificarse a lo largo del tiempo. En ese sentido, coincide con lo que Giroux (1990) define como pensamiento crítico y he citado: aquel capaz de “problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta, de examinar críticamente la vida que llevamos (p.108)”.

El profesor expresa que le interesa esta cuestión, pude reconocerlo en las observaciones de sus clases y en la voz de sus estudiantes.

La asignatura está organizada en ejes de análisis que hacen un recorrido no solo cronológico sino también conceptual, que incluye debates académicos. En una de las primeras clases de la materia, el profesor explicita esta decisión a sus alumnos:

*... el programa tiene cuatro unidades. Cuatro unidades agrupadas en función de ejes de análisis: pensamiento latinoamericano, procesos políticos latinoamericanos, procesos económicos y movimientos o revoluciones sociales. Ahora vamos a arrancar con el eje I que es el pensamiento latinoamericano. En cada uno de los ejes hacemos un recorrido cronológico de lo que abarca nuestra materia, aproximadamente desde la década del 30-40 hasta la actualidad. (O.C)*

Problematizar, en este caso, significa no desarrollar los contenidos de forma lineal estrictamente, refiriéndose a un desarrollo cronológico, sino poder pensar problemas (económicos, políticos, sociales, culturales) a lo largo del período que abarca la materia. Esto es una característica que valoran los alumnos, por ejemplo en uno de los grupos de discusión realizados, coincidían mencionando:

*A1-...es una materia que a mí es una de las que más me gustó. ...es una materia que está buena. Aparte está organizada de otra manera...*

*A2-ah, jeso está bueno!*

*A3-y te termina cerrando, creo que la última clase te termina cerrando todo...*

*A4-sí, todo*

*A1-te cae la ficha*

*A3-en ejes está organizada... entonces en un momento te cae la ficha...*

*A1-claro porque no van por lo que sería la evolución cronológica, es como que por ejemplo, primero: Pensamiento latinoamericano, después lo que son los procesos de transición a la democracia... entonces vos estás en lo que sería el eje 2 y decís "pero esto viene antes del 1" y después cuando lo ves, estructurás todo y decís: "todos estos elementos tenés para tener en cuenta esta realidad latinoamericana..."*

*A3-ideológica-cultural, política, económica...*

*A2-que atraviesan todos los períodos*

*A3-y social*

*A1-ah, eso también. (G.D)*

Los estudiantes destacan que la forma en que se organiza la asignatura contribuye a reconocer todos los elementos que hay que tener en cuenta para estudiar las sociedades -la latinoamericana en este caso- y eso ayuda a percibir la complejidad del conocimiento. Además es interesante cómo esa modalidad significa un desafío para los estudiantes, les exige más y apuesta a la construcción del conocimiento por parte suya. Acordaban entre ellos:

*A1-las otras [materias] son lineales, vas viendo bueno, del 30 al 50 y se ve lo político, lo económico, lo social. Y esto no, es como que te hacía pensar y uno mismo tenía que hacer el trabajo de entrecruzar pero también a la vez ibas recuperando las otras unidades a la par que ibas, que ibas avanzando...es una recuperación diferente a recuperar lo inmediato, digamos...*

*A2-sí, además es como un desafío, porque nosotros no estamos acostumbrados y en el momento decís ¡uy! bueno, y si salió es todo un logro porque es re distinto a las otras maneras que nosotros tenemos de organizarnos. (G.D)*

Como se puede leer, valoran el desafío que les supone esta forma de organización de los contenidos porque les exige “entrecruzar”, es decir, pensar relaciones, procesos y multiplicidad de causas. En este sentido, al problematizar se percibe la concepción de historia desde la cual se posiciona el docente, que he desarrollado previamente.

En sus clases, observamos otra forma de problematización de los contenidos al proponer abordar los períodos de la historia latinoamericana a partir de conceptos: desarrollo, dependencia, revolución, populismo, dictadura, transición a la democracia. Esto implica pensarlos como problemas a analizar porque los conceptos son “construcciones” que intentan definir el mundo que nos rodea, siempre difícil de abarcar. La enseñanza a través de conceptos es contraria al aprendizaje memorístico, descriptivo, acumulativo de datos porque exige comprender la complejidad del conocimiento de lo social. Como expresa Santisteban (2010):

“Los modelos conceptuales ayudan a comprender las estructuras científicas de las disciplinas que estudian la sociedad, así como su funcionamiento como sistemas de producción de conocimiento. También nos acercan a un tipo de aprendizaje conceptual, siempre por encima del aprendizaje factual o memorístico, a la idea de construcción de conceptos y de estructuras conceptuales, cada vez más ricas y cada vez más complejas. Según Audigier la idea de red conceptual es básica para los aprendizajes de ciencias sociales: “La consecuencia es importante para los aprendizajes y las prácticas de enseñanza; aprender un concepto es aprender un sistema de relaciones; aplicar una enseñanza que se propone la construcción de conceptos es, pues, privilegiar relaciones; aunque la definición de un concepto puede a veces parecer útil, enseguida hay que ponerla en cuestión mostrando las relaciones que un concepto mantiene con otros. En las ciencias de la sociedad, ningún concepto es monosémico; cada significado circula en una red de relaciones que construye el sentido atribuido al concepto.” (Audigier, 1991:12)” (p.36).

Esta definición coincide con lo que expresaron sus alumnos en los grupos de discusión. Además en una clase, al comenzar la primera unidad de trabajo, el profesor presentó a los estudiantes un esquema que ha elaborado sobre los cambios del pensamiento en América Latina. Lo ha creado, acotado al marco temporal de la asignatura, a partir del que planteaba un autor trabajado en la bibliografía. Lo que el docente realizó es una complejización de dicho esquema (que tomaba el período desde la independencia hasta los años 1970-80 y oscilaba mostrando cambios entre ciclos modernizadores e identitarios). En su bosquejo<sup>22</sup>, el profesor va planteando las principales líneas de pensamiento que dominaron esos años, mostrando los cambios y duraciones, a qué tipo de ciclo pertenecen (modernizador o identitario) y los problemas que subyacen en cada período (el problema del desarrollo, el de la dependencia, el de la revolución). Además, incluye ciertos

---

<sup>22</sup> Se incluye a continuación la figura 1.

acontecimientos que tuvieron relevancia para la región y para los cambios en esas formas de pensamiento. Así, podemos visualizar que para los años 1940-1960, se abre un ciclo modernizador con el estructuralismo como pensamiento dominante y con el problema del desarrollo como centro de interés, que va a ir cambiando (aunque aclara el profesor que va a convivir también) a partir de la Revolución cubana. Entonces, surgen las teorías de la dependencia que problematizan, valga la redundancia, la dependencia como obstáculo para lograr el desarrollo de América Latina, definiendo un ciclo identitario. Junto a esto emerge el problema del marxismo y la revolución: una de las propuestas para salir del subdesarrollo es hacer la revolución, que surge de la vertiente marxista de la teoría de la dependencia. A partir de la crisis internacional del petróleo de 1973, aparece el neoliberalismo como la teoría dominante, no sólo económica, de un nuevo ciclo modernizador. Los sistemas políticos vivirán cambios pero esta corriente de pensamiento es la dominante hasta la actualidad: en dictadura, democracia, transición a la democracia. El docente propone una pregunta-problema al reflexionar sobre la actualidad: ¿crisis del neoliberalismo? Plantea que no es fácil responderla sino que hay que observar lo que fue sucediendo desde el 2000 en adelante y la coyuntura de los últimos años con algunos países de la región para poder saber si es que se conformó o no un nuevo ciclo identitario que se está cerrando o si fue solamente un lapso.

Ese bosquejo intenta mostrar la complejidad de los cambios en las diferentes corrientes de pensamiento, la simultaneidad de los problemas objeto de interés de las Ciencias Sociales, la relevancia de ciertos acontecimientos que no son simples de comprender y se ven atravesados por diferentes aspectos. Creo que resulta una buena visualización para los estudiantes mostrarles así representado el abordaje del pensamiento latinoamericano como problema complejo, que exige tomar en consideración diversos aspectos para lograr comprenderlo. Si bien este sería el objetivo de esa unidad en particular, los contenidos de toda la materia se plantean como problemas en ese sentido. Así, se colabora en la percepción sobre la multidimensionalidad de las sociedades latinoamericanas a partir de todos los aspectos que las definen (políticos, económicos, sociales, ideológico, culturales) y que entran en juego a la hora de comprender cualquier sociedad en particular así como la multiplicidad de temporalidades que entran en juego.



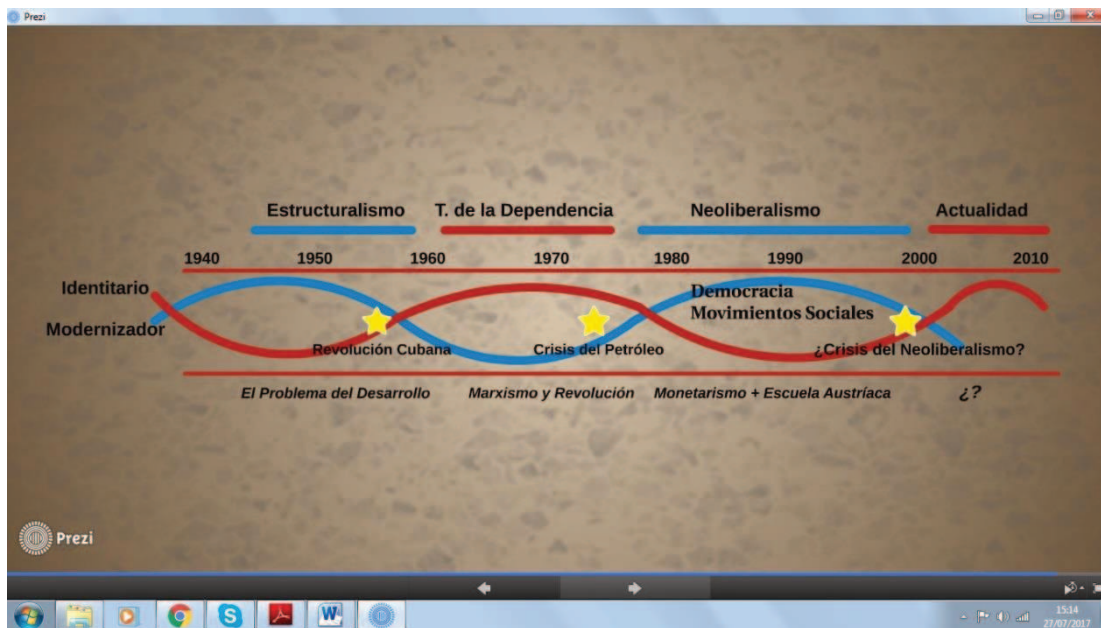


Figura 1: bosquejo elaborado por el profesor en el programa Prezi (captura de pantalla)

En el mismo sentido, otro ejemplo que desarrolló en la clase en la que comienza el abordaje de la unidad II, se refiere a uno de los ejes de análisis que afrontarán en ella: el populismo. El profesor aclara la selección de autores que hizo la cátedra y advierte que se quiere problematizar el concepto de populismo desde un análisis teórico y no tanto empírico porque se tratará de discutir teóricamente el populismo. El power point que utiliza se denomina justamente “*El problema del populismo*” ya que expone que no hay consensos en la Academia acerca de cómo definir este fenómeno. Por eso, explica que la decisión de la cátedra es trabajar de acuerdo a dos autores que realizan miradas históricas y teóricas sobre el populismo y otro texto que es un aporte más de tipo historiográfico sobre lo que se ha trabajado sobre el tema. Luego de exponer sintéticamente las tres acepciones básicas sobre el populismo, que se diferencian entre los autores a analizar, se sigue preguntando cómo definirlo. Dice: “depende cuál sea el autor que nosotros consideremos nos vamos a encontrar con que hay una constante puja teórica historiográfica acerca precisamente del contenido de la categoría.” Previamente, el profesor había planteado la complejidad de definir el concepto y formuló esta pregunta: “¿al final qué es el populismo?”, advirtiendo que pareciera que no es posible dar una definición cerrada. Como planteaba Santisteban (2010), los conceptos no tienen un único significado y por eso el profesor continúa precisando cómo usan esa categoría los autores de la bibliografía. Expresa:

*El populismo clásico se caracterizó precisamente por incorporar a masas importantes de población hasta entonces excluidas del goce de determinados derechos, derechos políticos y*

*derechos sociales sobre todo, mientras que esto que algunos autores llaman neopopulismo se caracterizó precisamente por generar condiciones para excluir a aquellos que antes se había incluido. Si nosotros tenemos tanta flexibilidad para usar una categoría, esa categoría pierde sentido. El populismo en Argentina serviría tanto para ampliar como para restringir derechos y lo único que tendría en común en los años 40 y 50 con los 90 es la presencia de liderazgos carismáticos, y punto. Que esa es también la mirada de Ansaldi que dice “no, las reformas neoliberales de los años 90 tienen que ser miradas desde otras categorías, no pueden ser miradas con la noción de neopopulismo”. Yo creo que en eso, particularmente, estoy de acuerdo. (O.C)*

Podemos reflexionar acerca de su interés por enseñar de esta manera: insistir en que el contenido de las categorías y conceptos que utilizamos en Historia –y en las Ciencias Sociales en general- depende de la postura historiográfica que se tiene, es decir, del lugar desde donde se elige mirar, para decirlo en los términos que utilizaba el docente en su entrevista como objetivo que deseaba: ampliar la mirada. En ese sentido, el profesor A hace un trabajo constante de explicitación teórica y de significado de los conceptos, poniéndolos en discusión y tensión.

Dentro de la unidad II, el docente en la misma clase menciona otro eje de análisis, que son las dictaduras. Aclara que la mirada será de aproximación teórica, no de análisis de casos. Elabora preguntas para abordar las dictaduras militares que creemos que plantean el tema como problema porque piensan estos procesos no como desarrollos cronológicos y/o causales sino a partir de reflexionar sobre sus bases sociales, ideológicas, de problematizar y caracterizar al bloque dominante que existía, planteando comparaciones con anteriores golpes militares. Todo esto propone entender su especificidad y complejidad. Señala el profesor, al introducir el eje:

*El foco nuevamente está puesto en la mirada teórica, que los autores ya clásicos han hecho en relación con las dictaduras militares, considerando básicamente tres cosas: ¿Qué diferencia a estas dictaduras con los golpes militares anteriores? ¿Cuál fue la base social que permitió la realización del golpe y la consolidación del poder militar? ¿Y cómo está conformado el bloque dominante, en particular en el caso chileno, que es el que uno más analiza cuando mira las dictaduras? Y las bases ideológicas en términos de la Doctrina de la Seguridad Nacional. Ya vamos a analizar detenidamente esto...quiero simplemente presentar lo que vamos a trabajar en la unidad. (O.C)*

Pude observar que otra forma de plantear los temas como problemas se dio en otra clase, cuando el docente realiza una aclaración en torno al concepto que estructura el debate en los años '60 en América Latina. Menciona que no hay que hablar de una teoría sino de teorías de la dependencia, porque son diferentes vertientes con una problemática común que es la dependencia, concepto que quiere analizar. Explica:

*...hay algo que es importante tener en cuenta y es que no hay una (destacando) teoría de la dependencia sino que hay distintas vertientes que en todo caso tienen una problemática común, que la problemática común es la dependencia. Que aparece como concepto que tiene el mérito*

*de desplazar la discusión. Si en los 50 y primera mitad de los 60 (aclarando), el desarrollo es el eje de discusión de las Ciencias Sociales, a partir de la segunda mitad de los 60 el eje de discusión pasa por la dependencia. (O.C)*

Con respecto a otro eje de la unidad II, las transiciones a la democracia, el docente plantea una vez más cómo se piensa el abordaje del mismo: se busca problematizar porque el foco tiene que ver con analizar cómo se posicionaron los actores sociales frente al cambio de régimen político (de dictaduras a democracias), a partir de la noción de pacto. Además incluye el concepto de “doble transición” que añade otra dimensión al análisis de las transiciones de un régimen político a otro: propone pensar también la transición de modelos económicos que se da simultáneamente. En este caso, se agregan al análisis de este eje otros conceptos como neoliberalismo y democracia restringida, para concluir pensando el presente -los últimos 10 años- mediante el debate sobre otro concepto “nueva izquierda”.

En la misma clase, resalta un acontecimiento de los que aparecen en su esquema -la crisis del petróleo de 1973- como hecho que marca una ruptura no solo en términos económicos, como en primera instancia se puede interpretar una crisis de la economía mundial, sino también las transformaciones en el plano de las ideas y en la dimensión política. Expone:

*Entonces acá [en 1973] es cuando pierde, el momento de declive de la teoría económica vinculada con el desarrollo y el ascenso, llamémoslo así para simplificar -después vamos a ver en la unidad III cómo está expuesto- el neoliberalismo. Eso en el marco del mundo de las ideas. Es la crisis del petróleo lo que impulsa el cambio a la hora de pensar en ciertos problemas del funcionamiento de la economía capitalista. ¿Cómo resolver esos problemas en un escenario capitalista? Pero también el 73 marca en América Latina un momento central que es el golpe de estado contra Salvador Allende en Chile. (...) O sea, no hay ningún país de América latina, salvo Venezuela y Colombia, que queden al margen de los golpes de estado y de la persecución de todo este conjunto de académicos pero también de miembros de las organizaciones en las cuales se discutían cuestiones vinculadas con la dependencia, con el desarrollo, con la industrialización, con la construcción del socialismo... (O.C)*

Los anteriores ejemplos añaden otro aspecto a la problematización: abarcar los contenidos tomando en consideración que la cronología, los procesos de cambios que se producen en las sociedades, como propone Aróstegui (2001), no remiten solo a la datación de sucesos sino al problema de conceptualización de los mismos. Aquí aparece la cuestión de la periodización, procedimiento de los historiadores que delimitan períodos que pueden tener distinta rapidez, ritmo e intensidad internos<sup>23</sup>.

Retomando, los contenidos se plantean como problemas porque la organización de la asignatura no es cronológica sino en ejes, lo que supone analizar diferentes

---

<sup>23</sup> En el siguiente apartado retomaremos esta cuestión.

temporalidades que complejizan el análisis de lo histórico. A la vez hay una insistencia en la discusión conceptual y la pertinencia de sus usos como actividad que favorece la problematización de los contenidos. En relación a esto, se percibe la necesidad de explicitar el enfoque o desde dónde se mira el proceso que se analiza, es decir, aparece la historiografía, consciente de la parcialidad de los abordajes siempre sujetos a reconstrucción. Por todo esto, puedo interpretar que el profesor piensa los contenidos en relación a favorecer el pensamiento crítico en los estudiantes, generando él para sus propias comprensiones esta manera de pensar. Retomo a Litwin (1996) que expresa que pensar críticamente “implica enjuiciar las opciones o respuestas, en un contexto dado, basándose en criterios y sometiendo a crítica los criterios. (...) Implica el desarrollo de las capacidades de diálogo, cuestionar y autocuestionarse.” (p. 110)

### **2.3.2. Relación pasado-presente**

Para la enseñanza de la Historia es necesario reflexionar acerca del concepto de temporalidad, estructurante de la disciplina, y tomarlo en consideración en la forma de tratar los contenidos. El profesor A, al exponer que le interesa ir más allá de la cronología, como mencionaba en su entrevista y ya he citado, aspira a abordar la temporalidad con conceptos que ayudan a comprender las diferentes etapas de la historia latinoamericana: desarrollo, dependencia, dictadura, democracia, populismo, etc. En este sentido, interpreto que hay coincidencia con el planteo de Aróstegui (2001) al referirse a la cronología como la primera y más elemental de las técnicas que regulan la investigación histórica, como método para ordenar el tiempo y la sucesión de hechos, que sirve para marcar un *antes* y un *después*. Pero el mismo autor aclara que los historiadores no se encargan de la secuencia de hechos de áreas diferentes de las actividades humanas sino de períodos relativamente uniformes o de situaciones donde esas áreas tienen confluencia. Es decir, de construir periodizaciones. Así las define:

“aquel lapso de tiempo en el que una combinación determinada y bien caracterizada de factores ambientales, ecológicos, económicos, culturales y políticos, y todos los demás pertinentes, permanece conformando un sistema de algún tipo, cuyo modelo puede ser establecido, es lo que podemos llamar un espacio de inteligibilidad histórica” (p.271).

En sus explicaciones el profesor A se vale de la cronología, resaltando datos o acontecimientos que tienen un valor, pero aspira a reflexionar sobre las diferentes periodizaciones que pueden elaborarse y justificarlas. Esto se observa en la forma de plantear los contenidos: el programa no es estrictamente lineal, como ya mencioné, dato

que además valoran positivamente sus alumnos; sino que propone conceptos para ser analizados desde diferentes ejes. En este sentido, Aróstegui (2001) se refiere a “los tiempos diferenciales de las sociedades”, siguiendo el planteo de Braudel<sup>24</sup>, como un problema para la explicación histórica que exige conceptualizaciones. Afirma que: “unos tipos de cambio, todo lo que es el cambio innovador, se producen más rápido en unos niveles de la actividad social que en otros. Esa es la base de la idea de un *tiempo diferencial*, que podríamos llamar también *tiempo relacional*.” (p.269) Lo que sostiene Aróstegui es la necesidad de articular esos tiempos diferenciales en periodizaciones. El profesor A realiza en sus clases actividades con periodizaciones (por ejemplo el esquema que elabora para la primera unidad y que he descrito) que colaboran con la posibilidad de aprehender al complejo concepto de tiempo histórico.

Otro ejemplo es cuando introduce el problema del populismo, hace una afirmación que sintetiza con claridad la forma de abordarlo que adopta como profesor: conocer las categorías de análisis elaboradas por diferentes autores y comprender la periodización que cada uno realiza, para justificar ambas tareas. Expresa: “*Lo primero que vamos a encontrar cuando leamos bibliografía sobre populismo es que los autores se mueven en una constelación de categorías y de tiempos que nos permiten diferenciar al menos 3 acepciones básicas sobre el populismo...*” (O.C.). Es decir, resalta los vínculos entre la elaboración de categorías de análisis históricas con el contexto temporal para esa acción. Ésta es una forma problematizadora de estudiar el populismo, recuperando lo que mencioné. Expresó el profesor que podemos diferenciar momentos históricos, países, pero a la vez que debemos pensar ese concepto vinculado a cierto tipo de estado, inserto en cierto sistema económico, relacionado con demandas sociales específicas, con la participación política y diversos tipos de liderazgos, etc. Es decir, complejiza la mirada sobre el concepto. Lo resume así:

*Distintas, entonces, categorías, de contenidos para llenar la categoría más amplia de populismo y ubicarla en un momento histórico muy particular. Tiene que ver con el cambio en el modelo de acumulación, que tiene que ver con un momento de ampliación de la democracia, que tiene que ver con un momento de finalización del régimen de dominación oligárquica y que la construcción de una democracia que lo hace más social, más allá de que sea una construcción democrática, al menos en algunos aspectos, anti-liberal, que implica la eterna discusión sobre si el populismo es autoritario o no. (O.C)*

---

<sup>24</sup> El historiador Fernand Braudel en su obra “El Mediterráneo” a principios del siglo XX, construyó una clasificación del tiempo histórico que lo conceptualiza de tres maneras: tiempos cortos (acontecimientos), medios (coyunturas) y largos (estructuras). Dice Aróstegui que el gran aporte de este autor fue el establecimiento de que el tiempo de la historia no queda circunscrito por la cronología y que los “eventos” son solo una parte del devenir histórico, no su manifestación exclusiva. (p.217)

Además, en sus clases siempre intenta plantear vínculos con el presente de la región latinoamericana. En la entrevista menciona que le interesa comprender lo que está pasando en la actualidad, ya que la materia abarca el estudio de problemáticas contemporáneas de América Latina, según su propio título. Esto se relaciona al concepto de conciencia histórica, que “es conciencia temporal, se configura a partir de las vinculaciones pasado-presente-futuro”, tal como la definen Pagés y Santisteban (2008, p.99). Otra actividad, en ese sentido, se vincula a las relaciones que establece entre conceptos y discusiones teóricas de Latinoamérica con la historia y problemáticas del presente de Argentina, cercanas a los conocimientos de los alumnos. Es decir, toma como caso de referencia a nuestro país pero no pensándolo como único, según mencionaba como uno de sus objetivos de enseñanza: ampliar la mirada, correrse del chauvinismo nacionalista que piensa como centro nuestro país y dificulta el análisis regional.

El profesor A expresa continuamente sus maneras de periodizar, por ejemplo en ciclos, tal como explicaba en el bosquejo que elaboró y he descrito en el apartado anterior. A la vez, en una de sus clases, hablando del pensamiento latinoamericano de otras décadas, se interroga sobre cómo denominar el presente. Dice:

*[En los años 40 y 50]...está el presupuesto de que América Latina está atrasada, entonces hay que implementar una serie de políticas para lograr desarrollarse. El reclamo de “apertura al mundo”... Uno cuando ve esto, dice: ¿estaremos entrando hoy en un ciclo modernizador? ¿Habremos abandonado un ciclo identitario, que ya vamos a ver cuáles son sus características? ¿Estaremos entrando a partir de este momento en un ciclo modernizador? Porque mucho de este discurso hablando de apertura al mundo, acuérdense de esto que se dice acá en la Argentina de que Argentina estaba “aislada”, reaparece la idea de apertura al mundo que es algo que en este momento se está volviendo a enfatizar. (O.C)*

Más adelante en la misma clase propone reflexionar sobre el presente de América, intentando “un desplazamiento temporal”, tal como define Santisteban (2010) al pensar históricamente. Expresa a sus alumnos:

*Nuevamente si uno quiere hacer una relación, relación con lo que pasó en estos últimos años en países de América Latina, podemos encontrar ciertas vinculaciones o ciertas líneas de análisis que nos llevan a pensar que el ciclo de 10-15 años que termina entre el año pasado y este, tuvo más que ver con un ciclo identitario, de reforzamiento de las características propias de los países latinoamericanos, con la defensa de aquello que nos diferencia precisamente con los países desarrollados. (O.C)*

Plantea, al referirse al esquema que elaboró para abordar la primera unidad, que en los últimos años se ven cambios pero que hay un concepto dominante y, por eso, surge una pregunta problema que tiene que ver con el presente. Expone así:

*Más allá de los cambios en los sistemas políticos, el neoliberalismo aparece siempre como la corriente o el pensamiento dominante hasta la actualidad: en dictadura, democracia, transición a la democracia... Esto hasta la actualidad, ¿sí? ... con una cuestión que no podemos responder todavía, que es lo que pasó en estos años con algunos países de la región: si es que se conformó*

*o no un nuevo ciclo identitario que se está cerrando o si fue solamente un lapso. Bueno, cuando lleguemos a trabajar esa cuestión lo vamos a plantear un poco más profundamente. Por eso esta pregunta: ¿crisis del neoliberalismo? Porque no en todos los países pero sí en algunos países de la región el neoliberalismo tuvo un momento de crisis, de crítica muy fuerte pero parece haber sido superado y estar otra vez en un momento de reivindicación del neoliberalismo. (O.C)*

En la clase en que habla sobre los años 60, vincula con nuestro presente al comparar realidades económicas de ese período y de la actualidad aclarando que hay que poder pensar históricamente, comprender el pasado desde ese tiempo que pasó, entendiendo que es otro tiempo diferente que exige contextualización. Expone:

*...este contexto donde se desarrolla la Alianza para el progreso empalma con una discusión teórica, intelectual muy profunda que se estaba llevando a cabo en esta usina de pensamiento latinoamericano que es la CEPAL como principal centro académico que tienen que ver con si el estructuralismo había fracasado o no en sus propuestas de desarrollo ¿Por qué esto? Porque ya habían pasado...fjense, la CEPAL se fundó en 1942, habían pasado al menos 15 años, y los países de la región, si bien habían avanzado (hoy uno lo ve a la distancia y dice “¿de qué se quejaba esta gente?”, todo lo que habían avanzado en 15, 20 años en términos de desarrollo industrial, en términos de reducción de la pobreza, en términos de incremento de las exportaciones industriales...) pero en ese momento, era muy escaso lo que se evaluaba como positivo. Al contrario, se pensaba que el pensamiento estructuralista en realidad había fracasado en sus planteamientos porque la industrialización empezaba a encontrar algunos obstáculos... (O.C)*

En el mismo sentido que el ejemplo anterior, a partir del aporte de una alumna sobre Argentina en los años 60, insiste en poder pensar ese período con sus discusiones teóricas, desde las concepciones de esa época. El profesor manifiesta que es difícil para nosotros, hijos de una época del fin del socialismo, entender discusiones vinculadas a ese momento histórico. Por esa razón, comenta:

*Esa discusión de si es posible o no es posible el desarrollo en el marco del capitalismo se dio sobre todo en los partidos más de izquierda. Si bien en los 60 en la medida en que hay una intensa politización de la sociedad alcanza, o esa discusión se extiende a ámbitos donde tradicionalmente los partidos de izquierda no llegaban... en los 60 sí llegan, porque hay una radicalización, un giro hacia la izquierda de amplios sectores sociales, en particular de sectores medios. Entonces esto, en particular en los partidos de la nueva izquierda, es una discusión candente. Que ahí... los aportes y la vinculación de ciertos teóricos de la dependencia con esas discusiones son fundamentales. A nosotros hoy nos resulta bastante extraño o ajena esta discusión. Sobre todo porque somos de alguna manera hijos del fin del socialismo. Entonces, pensar que no es posible el desarrollo dentro del marco del capitalismo nos ubica en una posición difícil de justificar. Si no es capitalismo, ¿qué es? ¿Socialismo? ¿Qué socialismo? En realidad el socialismo en América latina se vuelve a discutir ahora con el chavismo a principios del siglo XXI, si no, durante 10 largos años deja de discutirse el socialismo como posibilidad. No solamente en América Latina, acá porque vuelve a aparecer la idea del socialismo. En otros lugares, no. La cuestión es: si no se construye el socialismo, o si uno no cree en el socialismo o si considera que el socialismo no lo lleva a otro lugar... esta pregunta tiene que tener una respuesta positiva. Si no hay desarrollo dentro del marco del capitalismo, qué es lo que estamos haciendo... (O.C)*

Al final, abre una pregunta problema sobre nuestro presente, que exige seguir reflexionando.

En otra clase, escribe en el pizarrón un concepto “integración regional”, que es lo que le interesa discutir a partir de lo que los alumnos van aportando, y sugiere que es una cuestión para reflexionar sobre la actualidad, atendiendo a sus aspectos económicos y políticos. Además quiere rescatar el aporte que significó para la identidad de América Latina y eso ayuda a exponer por qué estudiar la CEPAL en esta materia. Dice:

*Y hay una última cuestión que es necesario que nosotros tengamos en cuenta en relación con el pensamiento latinoamericano y es que la CEPAL es fundamental a la hora de pensar la construcción de la identidad. Porque en realidad es la primera organización que plantea a nivel internacional que los países latinoamericanos tienen aspectos en común, que se remontan a su historia, a su vinculación con los países desarrollados, a la estructura productiva.... Que favorecen el intercambio académico entre los distintos intelectuales y las distintas universidades de los países de la región y que en definitiva es el sustento material concreto que posibilita pensar a América latina como región con una identidad regional específica. Porque las ideas previas de identidad regional estaban más ligadas a los padres fundadores de la independencia, ¿sí? Aquellos héroes, San Martín, Bolívar y a la dependencia común con España o con Portugal. A partir de la CEPAL empiezan a aparecer otros elementos más materiales en los cuales anclar la cuestión identitaria de la región. Por eso tiene tanta importancia el estructuralismo y la CEPAL a la hora de pensar la construcción de identidad. (O.C)*

El profesor, al introducir los ejes de análisis de la unidad II, aclara por qué llegarán a abordar el caso de la destitución de Dilma, presidenta de Brasil, acontecimiento sucedido pocos días antes de la clase que se desarrolla. Para enmarcarlo en la materia, más allá de que surgió a pedido de los estudiantes por el imprevisto de la realidad, dice:

*Y, a su vez, nos interesa trabajar qué es lo que pasó en estos últimos 10 años en algunos países latinoamericanos, que fueron gobernados por fuerzas políticas que parte de la literatura llama la “nueva izquierda”, fenómenos progresistas, que es también una cuestión conceptual. (...) Las discusiones conceptuales acá ocupan un lugar central, ya cuando lleguemos a ese momento vamos a ver por qué podemos decir gobierno de nueva izquierda y por qué no. Y dentro de estos casos de gobiernos de la nueva izquierda está, tenemos precisamente el caso del PT en Brasil que es el que vamos a tratar de analizar más profundamente en la última parte de la clase. (...) aparecen como dos cuestiones, si bien está en el desarrollo temático el trabajo sobre la nueva izquierda, con la democracia y el neoliberalismo, tenemos que tener en cuenta que son dos ejes que se desarrollan en forma bastante simultánea. Mientras que en algunos países de América Latina, se consolidaban los gobiernos pertenecientes a la nueva izquierda, como el caso de Brasil, de Uruguay, de Bolivia. En otros, la democracia se siguió desarrollando bajo el signo del neoliberalismo. Entonces estos son dos ejes que corren de forma paralela. Para el año que viene vamos a tener que incorporar algo vinculado con el hoy (risas) en la Argentina. Este año simplemente nos vamos a detener en el 2015 para no complejizar aún más la cuestión. Esto es lo que vamos a trabajar en la unidad II en relación a cómo cada uno de estos temas se vincula con los ejes temáticos que vimos en la unidad I. (O.C)*

Es decir, expresa la necesidad de estudiar el pasado reciente a partir de conceptos históricos como: simultaneidades, de los procesos sociales de la región; cambios y



continuidades de esos procesos y periodizaciones de la etapa que se analiza. Creo que el profesor realiza un interesante trabajo de construcción de la conciencia histórica, que podríamos definir a partir de Santisteban (2010), como aquella que: “relaciona pasado, presente y futuro, desde una serie de procedimientos mentales básicos, como la percepción de otro tiempo como diferente, la interpretación de los cambios y continuidades, la orientación y motivación para la acción en la práctica” (p40).

Antes de indagar sobre otros aspectos de su construcción metodológica, recupero a Litwin (1997) cuando expresa que “se consideran contenidos los hechos, los conceptos, las ideas y las relaciones reconocidos por los distintos campos disciplinares con el objeto de su transmisión para la construcción de conocimiento” (p.48). Creo que el profesor A se posiciona epistemológica y teóricamente desde un lugar que le permite configurar sus prácticas de enseñanza orientadas a la construcción de conocimiento. La noción de problematización es coherente a esta postura, porque plantea los contenidos como problemas a descifrar, a cuestionar. A la vez, aborda la temporalidad comprendiendo que hay que construir la conciencia histórica que ayude a pensar histórica y socialmente, ya que le interesa dialogar con otras disciplinas de las ciencias sociales.

#### **2.4. Otros aspectos de sus prácticas de enseñanza**

En relación con los contenidos, surge la necesidad de indagar otros aspectos de la construcción metodológica de este profesor, que complementan el análisis sobre su actuar. Como mencioné en el marco teórico, me centro en las prácticas de enseñanza de los profesores memorables, no así en sus prácticas docentes, concepto más amplio. Recupero a Edelstein y Coria (1995) quienes sostienen que en general cuando se considera el accionar de los docentes se contextualiza su tarea principalmente al aula, “que aparece como microcosmos del hacer, espacio privilegiado donde se despliega la acción, lugar casi único donde se la constriñe” (p. 19). Si bien advierten tomar en consideración otras actividades que también son constitutivas de la tarea docente, me he enfocado en el momento de las clases del profesor A, para poder describir sus características.

He mencionado en los apartados anteriores la postura epistemológica del profesor A que lo posiciona frente a sus estudiantes, al conocimiento y a los contenidos de una manera que es coherente con sus concepciones y que le permite tomar decisiones. Mencioné que los contenidos se organizan haciendo eje en la problematización y conceptualización para poder pensar históricamente. En este apartado analizaré, al decir de

Edelstein (1996), otros elementos que forman parte de la “síntesis de opciones” que toma el profesor que le permiten configurar sus prácticas de enseñanza y de evaluación<sup>25</sup>.

#### **2.4.1. El aula: microcosmos del hacer**

Menciona Bain (2007) para los profesores que investiga, un aspecto de sus clases que interesa recuperar. Escribe:

“Los profesores más efectivos utilizan el tiempo de la clase para ayudar a los estudiantes a pensar sobre la información y las ideas a la manera de los eruditos de la disciplina. Piensan en su propio razonamiento y hacen que los estudiantes sean explícitamente conscientes de ese proceso, empujándolos continuamente a hacer lo mismo” (p.130).

Coincido en este sentido en que el profesor A durante sus clases atrae a los estudiantes a reflexionar en torno al conocimiento disciplinar, haciéndolos pensar y problematizar en relación a la *historia investigada*.

Además se percibe un clima en el aula que permite el intercambio, los alumnos se animan a opinar, a citar otros textos, a reírse, toman mates. Además hay interés en la comunicación entre el equipo de cátedra y los estudiantes: a través del correo electrónico, semana a semana se recuerdan los textos a trabajar para cada clase. Se han solicitado a los alumnos los mails la primera clase y el profesor A consulta reiteradamente si llega la información que ha enviado: el programa y lecturas para hacer. Deja ver que le interesa que los estudiantes conozcan la estructuración de las Unidades, la bibliografía correspondiente a cada una, las propuestas de trabajos prácticos, en fin, que tengan una aproximación general durante el cursado.

Con respecto a la cátedra de la que forma parte, el profesor A en la entrevista valoraba, como positiva y necesaria, la conformación de un equipo de cátedra para la enseñanza de nivel superior. Hablando de por qué siempre hay más de un docente en cada clase, comenta que eso tiene que ver con una manera que él “heredó” del anterior profesor titular, con el que siempre trabajaban juntos. Dice:

*...a mí me parece que el proceso de enseñanza tiene que ser un trabajo colectivo, digamos, y eso implica no ser sólo docentes, si somos un equipo de cátedra, ¿por qué va a haber uno solo? Está más bueno cuando hay otro al lado tuyo, con el que puedes dialogar, que te cubre cuando te olvidás de cosas (risas), que incorpora otras que vos no dijiste o que no conocés, me parece que enriquece mucho la clase que haya parejas pedagógicas, o que haya un Equipo de Cátedra dando la clase. Y en eso estamos los tres de acuerdo... (E)*

---

<sup>25</sup> Se describen a continuación, como categorías, esas decisiones que he podido observar en las clases, consciente del recorte que suponen y que se restringe al período de mi trabajo de campo.

A partir de esa afirmación, dialogamos reconociendo que no es tan común que se comparta el aula en la universidad y comentó: “*Porque aparece como que la clase es tuya solamente... ¡no!*”. En el transcurso de las observaciones, pude percibir que el trabajo se realiza de esta manera, que se dan lugar a intervenciones del otro profesor, se apoyan entre sí, se consultan sobre dudas puntuales. Por ejemplo, en una clase el otro docente menciona que van a abordar, dentro de la unidad sobre pensamiento latinoamericano, el proceso a partir del cual dentro de los temas de las Ciencias Sociales se da la incorporación de los estudios de género. Pero el profesor A aclara que la profesora que está con licencia por maternidad es la más formada en este aspecto, especialista porque está realizando un Doctorado en Género. De todas formas, asumen ambos docentes el análisis de los textos de la bibliografía de esa clase con esa conciencia. Me llamó la atención ese reconocimiento y explicitación frente a los estudiantes de que no se está formado en todo y que se pueden seguir incorporando perspectivas teóricas nuevas. Se percibe esa idea de equipo de cátedra, por ejemplo, ya que he observado que se complementan en el abordaje de los contenidos.

En la entrevista, el profesor describe cómo concibe al aula, ese momento de intercambio con los estudiantes, preguntándose cómo darle su valor y que valga la pena para ellos asistir. A la vez, en su definición reconoce características del trabajo áulico que caracterizan sus clases. En ese sentido, expresa:

*Uno puede tratar de maximizar la importancia de la clase trabajando cosas que no están en los textos o profundizando sobre cosas que los hacen más complicados pero en realidad, a mí me parece, que el 70 % del proceso de comprensión de lo que estás viendo está en sentarte en tu casa, solo o con tus compañeros, a leer. Los profesores hacemos un recorte de las cosas que te parecen que son más relevantes de los textos... Fijate que nosotros en general trabajamos muy pegados a los textos, en el sentido de que “bueno, el neoliberalismo lo vemos de este tipo y este tipo”... Y eso es lo que trabajamos en clase ¿Por qué hacemos eso? Ahí hay una razón historiográfica, no una razón historiográfica... una manera que tiene que ver con la forma de pensar la historia. Nosotros me parece que estamos muy acostumbrados a despegar la historia de quienes escriben la historia, entonces, como que hay una historia que va más allá de la historiografía, me parece que en los chicos está, inclusive en la carrera está esa línea de olvidarte que hay gente que escribe eso con lo que nosotros estamos trabajando. Nosotros no enseñamos cualquier historia, enseñamos lo que escriben los tipos que nosotros seleccionamos, por eso a veces quedamos como muy pegados. Implica irse un poco... o trabajar sobre otras cuestiones, pero yo estoy diciendo desde dónde lo decís... Entonces bueno, ahí uno también se encuentra limitado... porque tampoco se trata de repetir lo que dicen los tipos que usamos de bibliografía sino de profundizar en todo caso en algunos aspectos que no quedan claros en los textos, de relacionarlo con otras cuestiones, para que la clase tenga realmente un plus que haga que valga la pena ir, si no obviamente te quedas en tu casa leyendo el texto y se terminó el problema... Hay como una tensión ahí, pero bueno, creo que más o menos lo manejamos... (E)*

En consonancia con lo que vengo exponiendo, sus decires se vinculan a sus concepciones sobre la *historia enseñada*: dice que trabaja con sus estudiantes “*muy pegados a los textos*”, en el sentido de organizar sus clases para poder analizar, aclarar,

interrogar sobre las propuestas de los textos así como establecer relaciones entre ellos. Explica que hace ésto con una intención, que es ayudar a comprender que la historia la escriben historiadores e investigadores sociales, es decir, que existe la historiografía que hay que considerar.

Al comenzar cada clase, recupera contenidos de las anteriores. Además intenta establecer un diálogo introductorio con los estudiantes, por ejemplo, para asegurarse de que hayan recibido los correos que ellos envían con las lecturas a realizar, o explica lo que harán en la clase que comienza, da avisos de cambios de bibliografía o fechas.

Además, he observado un cuidado especial hacia los alumnos que se encontraban en experiencia de intercambio académico (extranjeros). En las primeras clases, el profesor A se interesó por identificarlos, para tenerlos en cuenta. Les preguntaba por el idioma, ya que había en el año 2016 un estudiante finlandés y una francesa. Les indicó en la primera clase que en el recreo se quedaran a hablar de sus particularidades, necesidades, condiciones para regularizar y aprobar. En la entrevista el docente comentaba que no es sencilla esta inclusión de estudiantes de otros lugares y que lo que decidieron como cátedra fue que la experiencia sea lo más positiva posible, por eso han realizado adecuaciones para ellos acerca de las exigencias para aprobar la materia.

Acerca del trabajo en el aula, Jackson (1992) fue uno de los primeros investigadores que se interesó por indagar *la vida en las aulas*, tal como denomina a su libro, afirmando la multiplicidad de aspectos que entran en juego en cada clase, más allá del dominio que tenga el profesor de los contenidos. Esto implica reconocer la complejidad de la enseñanza que debe considerar la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez, la imprevisibilidad, la publicidad y la historia que caracterizan a las intervenciones dentro del aula. En ese sentido, el profesor A tiene en cuenta la imprevisibilidad en el desarrollo de una clase, que siempre puede suceder. Por ejemplo, cuando tuvieron que cambiar de aula porque no funcionaba la computadora del profesor con el cable del cañón. Era un día de mucho calor, caminaron desde el segundo piso de uno de los edificios de la ciudad universitaria hasta el tercer piso de otro. Esto le implicaba al docente dividir la clase en dos partes. En la segunda de ellas no podían contar con el proyector y debían regresar al aula en la que no andaba. Entonces, explicitó a los alumnos cómo trabajarían, teniendo que cambiar sus planes. Otro ejemplo, cuando se detiene ante el rostro de alumnos extranjeros que le expresan con sus gestos no comprender lo que está explicando, o necesitan aclaraciones. También, en la clase en la que expone sobre populismo, detuvo su exposición al observar a los estudiantes de intercambio notando que

no podía dar por obvio algunas cuestiones, sin tomar en cuenta este alumnado con otra formación previa. Entonces les consultó:

*P-Si yo les digo populismo, todos pensamos en el peronismo en Argentina, ¿sí?... (Viendo las caras de alumnos extranjeros, se dirige a los chicos que vienen de intercambio) Los chicos que vienen de intercambio, seguramente cuando nosotros pensamos en la categoría de populismo piensan en... ¿quién, a ver? (silencio) ¿En Europa no hay populismo?*

*A-yo pienso en Mussolini...*

*P-interesante (risas). Porque desde Argentina, comúnmente se piensa en un italiano pero no en Mussolini, en un italiano más moderno, ¿en quién? (Silencio)*

*P-o yo pienso... (Risas) en Berlusconi. Es interesante compararlo por esta cuestión de que Berlusconi sabemos que es de derecha, mientras que Perón era de izquierda (risas). Ideológicamente no hace ruido, obviamente poner al peronismo a la izquierda...pero sí nos hace ruido poner a Berlusconi. Ahí está la ambigüedad de la categoría en términos ideológicos. (O.C)*

Por todo lo expresado, creo que para el profesor A es importante el ámbito que se genere en sus clases, porque está interesado en que sus estudiantes encuentren el sentido de asistir, a la vez que es consciente de que el estudio podría ser una actividad solitaria, entonces, eso lo desafía en sus propuestas de enseñanza. Aprecia ese momento de interacción como propicio para abordar los contenidos a través del trabajo con los textos, como desarrollaré a continuación. Además brinda un lugar relevante a las preguntas problematizadoras en sus clases.

A continuación analizaré otros materiales que elige utilizar, además de la bibliografía, de acuerdo a lo antedicho. Por último, aunque no de menor importancia, mencionaré sus consideraciones sobre la evaluación.

#### **2.4.2. Acerca de su trabajo con los textos**

En el trabajo que hace el profesor con la bibliografía clase a clase, he notado que es consciente de la fragmentación de lecturas que puede suponer el uso de material fotocopiado y, por eso, al presentar cada nuevo texto, dedica tiempo a introducir diferentes cuestiones: siempre aclara nacionalidad del autor, aspectos relevantes de su vida, lo que escribieron y por qué lo hicieron, si hubo cambios en sus recorridos académicos, fecha de publicación, por qué es necesario relacionarlo con otros autores. Es decir, acepta el desafío de poder articular esas lecturas que, de lo contrario, serían fragmentadas. Esto se asemeja a algo que advierte Litwin (1997) como característica de la universidad, que es la pérdida de la cultura del libro y el trabajo con fotocopias. Esto contribuye, según la autora, a una democratización del acceso a las fuentes de estudio pero a la vez, a la fragmentación y recorte de los relatos (p.27). Menciona que no es llamativo que en los programas de las

asignaturas universitarias se recomienda leer solo algunos capítulos de libros, lo que plantea una amenaza y desafío a la vez; desafío que percibo que el profesor A puede afrontar.

Además, como se ha ido mencionando, el profesor explicita su posicionamiento teórico frente a los autores seleccionados para trabajar en la bibliografía de la cátedra. He observado que incluso plantea diferencias de puntos de vista pero siempre respetando los aportes, contextualizándolos y aclarando por qué se incluyen como lecturas obligatorias. Reconozco su valoración de la historiografía existente sobre las problemáticas de América Latina, además de una actualización constante, tal como señalaban positivamente sus estudiantes.

En este sentido, creo que sus clases se caracterizan por lo que Carlino (2005) define como *alfabetización académica*, tarea que según esta autora, le compete a los docentes del nivel universitario. Este concepto “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p.13). Para Carlino, la fuerza de este concepto radica en que manifiesta que las maneras de leer y escribir, es decir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento, no son iguales en todos los ámbitos, y además, advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. En cambio sostiene que es necesario hablar en plural: de alfabetizaciones. Carlino insiste en que son los profesores de este nivel quienes pueden indicar qué cuestiones mirar, en qué profundizar, cómo organizarse, porque

“...la lectura y escritura son instrumentos privilegiados para que los estudiantes comprendan y se apropien de los conceptos disciplinares y (hemos dicho que) al ingresar a la educación superior no tienen por qué llegar sabiendo leer y escribir del modo en que se les exige en este nuevo entorno y de acuerdo con las convenciones de cada campo del saber.” (p.131).

Creo que alfabetizar académicamente es una tarea que le interesa al profesor A ya que, en su manera de abordaje de los contenidos, que supone la problematización y conceptualización, como desarrollé previamente, ayuda en eso. En sus clases se observa ese trabajo. Por ejemplo, en una de ellas va ayudando a través de indicaciones a entender cómo leer al autor y en el programa Prezi aparecen datos biográficos que permiten contextualizarlo. Expone:

*Primera cuestión a tener en cuenta a la hora de abordar el texto de Deves Valdes: cómo define él lo que es el pensamiento latinoamericano. Y ahí hay una definición bastante amplia que a él le permite analizar textos provenientes de distintas vertientes, desde las Ciencias Sociales, la teología, la historiografía, la educación, la filosofía... Porque él está trabajando con un planteo*

*muy flexible... ¿cómo define a los escritos a los cuales caracteriza como propios del pensamiento latinoamericano? Como “un conjunto de escritos donde tienen especial relevancia los ensayos sobre el propio continente o sobre alguna de sus dimensiones o regiones”. Él considera en su análisis todo aquello que se ha escrito sobre América Latina y que problematiza actualmente lo que es América Latina. Por eso la mayor parte de esos escritos vienen del campo de la historiografía, o de la Ciencias Sociales, de la filosofía. Depende la época va a ser la preponderancia de una vertiente en particular. Cuando nosotros arranquemos con el análisis del estructuralismo van a ver que ahí, específicamente, hay dos grandes vertientes del campo de las Ciencias Sociales que son la Economía y la Sociología como principales aportantes de escritos sobre nuestra región. Y él trabaja con la noción de ensayo, si bien hay escritos de distinta índole, algunos que uno podría decir más de carácter académico y otros, que uno podría definir como ensayos. Entonces hay ahí una definición bastante amplia de lo que uno puede interpretar para el ámbito regional. (O.C)*

Luego, en la misma clase, el profesor enfatiza que, más allá de la diversidad de autores que se proponen desde la cátedra, hay un objetivo para elegir los textos señalados en la bibliografía. Dice a sus estudiantes: *“Lo que sí tiene que aparecer como requisito es que se pregunten sobre América Latina o que tomen a América Latina como problema”*. Esto coincide con la forma de plantear los contenidos de la asignatura, como ya he descrito. Creo que al explicitar eso a los alumnos en las clases, ayuda a que en las lecturas individuales personales, ellos puedan luego realizar esa búsqueda.

En otra clase en la que viene exponiendo los distintos conceptos que se han elaborado para discutir y definir el populismo, para cerrar la explicación recupera el planteo de un texto de dos de los autores de la bibliografía. Expone:

*Estas son un poco las conclusiones del texto de Petrone y Mackinnon, que hacen este mismo recorrido que nosotros hicimos recién pero en relación con las interpretaciones históricas del populismo (lee del Power Point): “Es, parece, la inexactitud terminológica crónica lo que aqueja al término populismo pues sirve para referirse a una variedad de fenómenos”. Eso está claro. “Se ha dicho que, en realidad, los estudios sobre el pasado revelan más sobre los autores y su presente que sobre ese pasado investigado (...) Sostiene Canovan (1981:11), “las interpretaciones del populismo han estado fuertemente influenciadas por los resquemores de algunos intelectuales hacia lo popular y toda su progenie repulsiva, y por el idealismo de otros que han exaltado al hombre común y sus simples virtudes”. La mirada sobre los populismos, y esto es algo que no podemos perder de vista, es que siempre se escribe desde el presente, desde el lugar particular del intelectual que teoriza sobre el fenómeno en cuestión y en esa teorización, también se traduce cuál es su mirada, cuál es su postura en relación con lo popular. Muchas veces ese carácter denigratorio del populismo tiene que ver precisamente con la mirada sobre el hoy, no del populismo en cuanto tal sino con las bases que son las bases populares. (O.C)*

Es decir, ayuda a sus estudiantes a comprender cómo se escribe sobre el pasado, teniendo en cuenta que es desde un tiempo presente y que esto condiciona la mirada de quien escribe. Finalmente en esa clase vuelve a justificar por qué trabajar otros dos autores seleccionados, ayudando a los estudiantes a saber en qué centrarse al momento de leerlos y qué buscar en sus escritos. Dice:

*...estas son cosas que los dos autores, tanto Ansaldi como Laclau, intentan hacer: en primer lugar, mirar al populismo desde una mirada afirmativa ¿Qué significa mirar al populismo desde una mirada afirmativa? Gran parte de las interpretaciones que han estudiado al populismo han puesto el acento en lo que el populismo tiene de malo, lo que le falta, una mirada en general negativa sobre lo que ha sido el peronismo en la Argentina o el varguismo en el caso de Brasil. Esta idea de la manipulación, la idea de la demagogia, esta idea de que el populismo es ambiguo y no se sabe si es de derecha o de izquierda... entonces, descartando esas interpretaciones, lo que intentan tanto Ansaldi como Laclau es mirar positivamente al populismo. Los dos, si bien ponen el acento en distintas cuestiones, consideran al populismo como una articulación de rasgos, no desde un único aspecto: sólo como algo coyuntural, solo como un mecanismo de modernización... (O.C)*

En otra clase, al presentar uno de los autores de la bibliografía, plantea algunas diferencias de posturas pero menciona por qué lo valora positivamente para la materia: porque propone un marco general de análisis que es adecuado al marco temporal de la cátedra. Así lo explica:

*Ideológicamente no es de lo más amigable (risas) pero el libro está bueno igual, después de conocerlo [al autor] fuimos reduciendo la cantidad de bibliografía y textos que leemos (risas de todos)... ¿Qué es lo que hace Deves Valdez? Trata de ofrecer una interpretación del pensamiento latinoamericano desde, prácticamente, desde la independencia hasta la actualidad, de ofrecer una interpretación global. Este vendría a ser el marco general de análisis en el que nosotros vamos a inscribir los distintos temas de la unidad I. Porque es una de las pocas propuestas, hay otras, pero esta es una de las pocas propuestas, que permiten vincular temas que nosotros seleccionamos en un marco temporal que abarca todo el período de análisis. (O.C)*

El profesor considera necesario explicitar la elección desde la cátedra: conviene incluir este marco de análisis, aclarando la parcialidad de la explicación.

Otro ejemplo de esto se da cuando el docente, refiriéndose al mismo autor, comenta que a veces su texto no puede sortear de forma ventajosa la explicación acerca del paso de un ciclo a otro en el campo de las ideas, no logra porque desde su marco interpretativo, los aspectos que deberían producirse para ese paso, no siempre se dan. Entonces, antes de exponer las ventajas y desventajas que reconoce que tiene el planteo del autor, precisa:

*Uno tiene que mirar este esquema [de un autor] de forma flexible. Es solamente indicativo, que nos permite explicar algunas cosas y que, obviamente no puede explicar todo el cambio en el marco del campo de las ideas que de por sí es un campo bastante complejo. Por eso la cuestión de las ventajas y las desventajas del planteo... [y comienza a exponerlas] (O.C)*

A partir de esa intervención, en ese momento, me surgió la inquietud acerca de qué quiere decir al afirmar a los estudiantes que el esquema explicativo del autor que están trabajando hay que mirarlo de forma flexible. Creo que se vincula a lo que el profesor A expresaba acerca de la parcialidad de nuestra aproximación conceptual y también porque depende desde dónde nos posicionemos cómo vamos a recortar los períodos y espacios.



También explicita a sus alumnos los recortes bibliográficos que como docente se necesitan hacer para abordar la enseñanza de una asignatura. Comenta una discusión teórica sobre las teorías de la dependencia y aclara:

*Frente a esta discusión, que como ven es una discusión teórica densa, que podría llevarnos muchas horas y no lo vamos a hacer (risas) aparecen las distintas vertientes de la teoría de la dependencia, de las cuales vamos a mencionar solamente tres que son las más conocidas. (O.C)*

Del mismo modo, en otra clase, al realizar una introducción al análisis de un autor que ayuda a comprender el populismo, revela que su planteo tiene ciertas ambigüedades.

Indica:

*Ansaldi, ya lo vamos a ver más profundamente, tiene una mirada ambigua, porque en algunos casos el populismo parece que puede interpretarse como una salida a la crisis de dominación oligárquica, resultado de la crisis del 30. Mientras que en otros parece más el resultado de un proceso de transformismo dentro de la propia oligarquía con sectores vinculados a la burguesía industrial; y en otros países más, lo que él llama, una revolución pasiva. O sea, depende... ahí me parece que Ansaldi no tiene una mirada tan clara como acostumbra en relación con otros fenómenos políticos. Se encuentra ante el dilema de no saber muy bien qué es, me parece... Ustedes van a ver cuando veamos el texto de Ansaldi que el primer problema que uno encuentra cuando lee el texto es que aparece el populismo como unas formas del estado de compromiso y en otras aparece como una categoría alternativa. Entonces ahí uno encuentra un problema. Pero bueno, ya vamos a ver cuál es el contenido de ese populismo clásico. Pero ahí aparece la primer mirada de los autores que trabajamos. (O.C)*

Luego sintetiza la categoría populismos de izquierda y para cerrar la exposición, trae una cita de un historiador que no está en la bibliografía, que ayuda a comprender mejor la problemática de definir conceptualmente el populismo. Así lo presenta:

*Ezequiel Adamovsky, que es un historiador argentino, en una cita que me parece importante, dice (lee del Prezi): “El único rasgo que comparten todos los fenómenos que son catalogados con esa etiqueta no es algo que son, sino algo que no son. Se los agrupa no por sus rasgos en común, sino simplemente porque ninguno de ellos (cada uno a su modo y por motivos diferentes) se corresponde con el tipo de movimientos, estilos, políticos o políticas que los liberales occidentales tienen a apreciar” (2015). Entonces Adamovsky ahí me parece que pone la mirada en algo que es digno de destacar que es, que nos podemos pasar horas tratando de encontrar lo que tienen en común el populismo clásico, el neopopulismo y el populismo de izquierda, cuando quizás se trata simplemente de que han sido tres formas de ejercer las dominación política que no encajan con las formas tradicionales y liberales. Que han sido formas particulares propias de nuestra América Latina. El populismo ahí aparece como un cajón de sal: todo lo que no es liberal entra dentro del populismo. Independientemente de cuál sea el contenido concreto de la categoría en cada uno de los periodos históricos que vemos. Esta no es la mirada de Laclau, nosotros cuando veamos a Laclau vamos a ver que si bien tiene una mirada amplia de la categoría de populismo, nos permite pensar de otra manera. (O.C)*

Reitero su interés en ayudar al trabajo con los textos, que también creo que justifica esta decisión de aportar otros fragmentos bibliográficos más allá de los obligatorios del programa.

Sus estudiantes también han dado cuenta de que destacan lo positivo del trabajo con los textos en el aula. En una clase, una alumna plantea que con el texto que se encuentran

debatendo sobre los Estudios de Género en América Latina, le cuesta abordarlo porque se aleja de la modalidad con la que acostumbran a trabajar los textos: centrándose en lo conceptual. Dice que no la convence por esa razón y otra estudiante le contesta diciendo:

*A: -yo creo que siguiendo los otros textos que leímos anteriormente, este texto no tiene lo que los otros de poder sacar un concepto claro, decir “bueno, esto...”. Yo supongo que sí, es una presentación, un recorrido sin nada específico para rescatar o decir “bueno, esta autora trabaja este concepto”. Que me parece que también tiene que ver con los propios textos de género, para los que hayan tenido la oportunidad de leer otros textos ¿En el Seminario no leíamos a Scott, por ejemplo? Scott es más clara, me parece, cuando explica el género... Por ahí lo que me queda la duda es qué rescatamos del texto, más allá de la presentación de la autora, en ese sentido. Porque tengo en la mente decir “bueno, de Ansaldi rescato este concepto, de Borón, este concepto...” pero... Yo siento, no sé si les pasa a otros compañeros, que cuando lo lees es distinto a cualquier otro texto donde uno se sienta y hace el cuadrito con el concepto que se trabaja (risas). (O.C)*

Es interesante recuperar la voz de los alumnos destacando esa necesidad de trabajo con los textos de una manera que se focaliza en la precisión y discusión conceptual. Ante esta intervención, que otros compañeros comparten, el profesor justifica el por qué esa bibliografía, reconoce los límites en su formación relacionados al campo de los estudios de Género, aclarando que es una temática que cuando ha estudiado se trabajaba escasamente y que eso le exige aprender al respecto e incorporar nuevas lecturas. Luego de la anterior intervención, indica cómo abordar ese texto, enmarcándolo siempre en la unidad y la temática que corresponde. Así lo expresa:

*P:...sí, también está la cuestión de que ese texto brinda de alguna manera un estado de la cuestión de los estudios de género en América latina. Por eso es interesante trabajarlo en la Unidad I. Porque si bien no es un texto escrito por latinoamericanos, sí mira cómo desde América Latina se empezó a escribir sobre género en los últimos 20, 25 años. En primer lugar atendiendo a lo que era el siglo XIX, que es básicamente el objetivo del trabajo de ese texto, pero también hay obviamente otros trabajos que atienden a las relaciones de género en el siglo XX. Fíjense que todos los trabajos que cita son la mayor parte de la década del 80, de la década del 90 y un poquito después...y hay precisamente, en entrelíneas, en función de la Unidad en la que está incorporado el texto.*

*Una pregunta ¿cuándo en América Latina los autores empiezan a preguntarse por las cuestiones de género, sobre el patriarcado, cuándo empiezan a preguntarse sobre la masculinidad, sobre la femineidad, sobre el femicidio...? Y en América Latina es un poquito posterior a lo que empieza a preguntarse en el amplio campo de las ciencias sociales norteamericanas y europeas. Entre otras cosas porque el feminismo en América Latina se “descubre” (corrigiéndose) tiene un impacto más fuerte, después de las dictaduras y cuando regresan muchos exiliados que conocen los avances teóricos sobre feminismo precisamente cuando estuvieron en el exilio. Y ahí, en ese retorno es cuando empieza a desarrollarse más claramente una línea vinculada a los estudios de género en nuestra región. (O.C)*

Es interesante que responde a la duda planteada tratando de esclarecer una pregunta que él observa que subyace en el texto, para poder ayudarlos a buscar eso: “¿cuándo en América latina los autores empiezan a preguntarse por las cuestiones de género, sobre el patriarcado, cuándo empiezan a preguntarse sobre la masculinidad, sobre la femineidad,

sobre el femicidio...?”. A continuación, remarca cómo leer ese texto, recordando que hay dos más en la bibliografía que proponen discusiones conceptuales sobre género. Lo enuncia de esta manera:

*P: Es decir, solamente es desde ese lugar que lo proponemos... [lo dicho en el párrafo anterior]. No busquen por ahí una cuestión más puramente conceptual que está más en el trabajo práctico [que realizó un grupo que expondrá esa misma clase], la discusión teórica entre dos autoras sobre sobre el patriarcado y el capitalismo o las relaciones entre estudio de género y marxismo. Que acá lo que hace es más un estado de la cuestión para que ustedes tengan un panorama, un pantallazo corto, limitado, orientado sobre todo a los estudios del siglo XIX (risas por la fecha)... en eso estamos de acuerdo y me parece que lo vamos a cambiar a partir de ahora (risas) sobre lo que se ha investigado en la región. Porque, en este último punto que tenía que ver con la cuestión del trabajo sexual, ¿sí?, de la prostitución... Si es un trabajo sexual o un mecanismo de dominación, también del hombre sobre la mujer, que debería ser eliminado... bueno, en realidad todos los puntos que menciona como áreas de estudio de los estudios de género en América latina siguen siendo cuestiones actuales, ¿sí? La cuestión de la legislación laboral, la cuestión de la relación entre el estado y la Iglesia, la cuestión de cómo se construye la masculinidad y cómo se construye la femineidad en América latina... todos esos temas siguen siendo cuestiones que están en el debate público, sobre todo en relación con la dominación de la mujer por parte del hombre. En la cuestión laboral, ustedes saben que las mujeres cobran menos que el hombre en América latina en general, y que en Europa también... son cuestiones que todavía siguen siendo muy... muy actuales. Entonces vean esa enumeración de temas como alguno de los posibles campos de actuación en relación a estudios de género, ¿sí? (O.C)*

Este profesor, al trabajar así con los textos, trata de explicitar, de hacer dudar, de que los estudiantes perciban la complejidad de la construcción de conocimiento histórico y social. Es él quien ayuda a comprender las relaciones entre la *historia investigada* y la *historia enseñada*. Como propone Litwin (1997) el profesor es quien toma conciencia de que hay un saber que se selecciona para enseñar, partiendo del saber erudito.

### **2.4.3. Las preguntas en sus clases**

El profesor A suele utilizar preguntas en sus exposiciones y en las presentaciones de Prezi que elabora, que invitan a pensar cuestiones. En sus clases, las preguntas que realiza a sus estudiantes se refieren a plantear la problematización de los contenidos, o a recuperar los ya desarrollados. En este sentido, se aproxima lo que Siede (2010) define como el rol de las preguntas que se vuelven necesarias en la enseñanza de las Ciencias Sociales en general:

“La función de la pregunta, entonces, no solo es abrir, sino también orientar; no es averiguar lo que cada uno sabe, sino desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos. (...) De algún modo, una pregunta es significativa para el proceso de conocer cuando indica una dirección y delimita un territorio mental. Al mismo tiempo que abre un enigma para resolver, su enunciado postula el espacio dentro del cual será posible construir la respuesta. Ese es el sentido

de preguntar y esas son preguntas con sentido tanto en la producción de conocimientos como en la enseñanza”. (p.215)

Por ejemplo, es interesante que en una clase el profesor anticipa gran cantidad de interrogantes que irán desarrollando en el abordaje de un tema a través de poner en tensión los autores que proponen y tomando postura frente a ellos. Comenta:

*Y esta es la pregunta que vamos a retomar después en la clase que viene para trabajar el populismo según Laclau y según Ansaldi: “¿Es un fenómeno histórico singular que se manifestó en un tiempo y espacio determinado, que representa una etapa particular del desarrollo de una sociedad?; ¿El populismo expresa un contenido social particular (en términos de intereses o de clases sociales ya constituidas?); ¿Constituye un fenómeno político irracional e indefinible opuesto a una lógica política “normal” basada en la razón y la claridad ideológica?”. Esas tres preguntas son respondidas de distinta manera por Ansaldi y por Laclau. Y resumen un poco el gran problema de la categoría: ¿El populismo es similar a lo que uno plantea en términos ideológicos, en términos de la teoría política, alternativo al liberalismo? ¿Es una ideología el populismo? ¿El populismo es una ideología al estilo de lo que fue el marxismo, de lo que fue el fascismo? Depende de la respuesta que demos a eso va a depender nuestra postura política. Si no es una ideología, ¿qué es? ¿Lo podemos encontrar en un momento solamente, entre los 30 y los 50, según la mirada de Ansaldi? ¿O lo podemos encontrar en el ejercicio cotidiano de la acción política, que es un poco la mirada de Laclau, no enteramente? Pero está más cerca de esa mirada, ¿expresa un contenido social: populismo = estado de bienestar, o estado de compromiso social, que es la mirada de Ansaldi? ¿O el populismo es otra cosa, es una inflexión particular del campo de lo político que puede pensar otros contenidos ideológicos porque en sí mismo no traduce ninguno? Esa es la mirada de Laclau. “Es una inflexión del campo de lo político” y ahí me parece su poca claridad a la hora de definirlo ha servido para que cada uno lo interprete de distinta manera. Ansaldi dice que ser una inflexión del campo de lo político es una cosa, si uno lee a Arrigui, dice otra cosa, a Boy Carlés, dice que Laclau dice otra cosa... Ya no podemos preguntarle a Laclau (risas) ...hace 3 años tuvimos la oportunidad de preguntarle cuando vino acá y después...ya está, no le podemos preguntar más. (O.C)*

Considero que queda claro que esas preguntas exigen análisis e interpretaciones que puedan elaborar respuestas siempre parciales y sujetas a revisión. Es decir, el profesor A, de acuerdo a su concepción de *historia enseñada*, no podría confeccionar preguntas que supongan respuestas de datos memorísticos, que no exijan reflexión y debate. Además creo que, como plantea Siede, estos interrogantes orientan el proceso de conocer a través de la tarea del profesor que las formula, pensando en cierto camino cognitivo que el estudiante debería poder realizar.

Además, interroga con insistencia sobre los conceptos que se asocian con las diferentes etapas que van desarrollando desde la cátedra, acorde al interés por lo conceptual que ya he mencionado. Por ejemplo, luego de desarrollada la primera unidad, al comenzar la clase del 29-8-2016, el profesor pregunta intentando recuperar los conceptos que se corresponderían para cada período. Vemos que los estudiantes van respondiendo adecuadamente, lo que significa que pueden seguir esa complejidad de pensamiento. Por ejemplo, interroga acerca de qué concepto elegirían para pensar el debate vinculado al

estructuralismo de los años 50 y los estudiantes responden: el desarrollo; cuál usarían para definir lo que estructura el debate en los años 60 y contestan: la dependencia. Les pregunta sobre los aportes del marxismo en relación con Cuba y con la lucha armada y, en términos conceptuales, cuál sería el término a elegir. Responden: la revolución. Entonces realiza una aclaración:

*Por eso se da un diálogo interesante (escribe, debajo de DEPENDENCIA, REVOLUCION. Y hace una flecha de relación) entre parte de los teóricos de la dependencia y los teóricos marxistas, un debate interesante. Dependen del lugar en el que uno esté parado va a encontrar que el concepto que estructura la discusión es la dependencia o el concepto que estructura la discusión es la revolución. En el ámbito de la izquierda, indudablemente es la revolución el eje a partir del cual se piensa la realidad latinoamericana de los 60, principios de los 70. Vamos a ver, a partir de fines de los 70, cómo cambia el debate y empiezan a aparecer nuevos conceptos". (O.C)<sup>26</sup>*

Este ejercicio es importante porque es coherente con su concepción epistemológica, como ya he citado que sostiene Santisteban (2010): “los modelos conceptuales ayudan a comprender las estructuras científicas de las disciplinas que estudian la sociedad, así como su funcionamiento como sistemas de producción de conocimiento” (p.36). Es decir, el profesor haciendo esas preguntas ayuda a pensar por qué es importante la conceptualización para el conocimiento histórico.

En otra clase, el profesor expone sobre la izquierda en los años 60 y es interesante la intervención de una alumna pidiéndole precisión acerca de qué partidos se podrían considerar dentro de la “nueva izquierda”. Se nota en la pregunta que hay interés por la precisión conceptual y el reconocimiento de que al mencionar determinado concepto necesita saber qué está incluyendo esa noción. El profesor aclara ejemplificando con casos nacionales y nombrando los partidos que podían incluirse dentro de esa denominación. Veamos el intercambio que se produce:

*A1: ...yo tengo una pregunta, ¿qué entraría en los partidos de nueva izquierda? Porque izquierda en realidad es muy amplio y una discusión que me surge a la distancia es una izquierda reformista y una izquierda revolucionaria. Me parece que eso sí creo que tendría que estar marcado, no entra todo en la misma bolsa... ni siquiera en la actualidad porque “nueva izquierda”...*

*P-ahí los marcos nacionales son determinantes pero supongamos en el caso de Argentina, como la izquierda tradicional tenía al partido comunista y al partido socialista, eso era lo que se llamaba en aquel momento la izquierda tradicional. ¿Qué era la nueva izquierda? La nueva izquierda agrupaba, al menos, a dos tipos de organizaciones. A organizaciones que muchas eran desprendimientos de los partidos tradicionales, pero no todas. Otros habían emergido o se había desarrollado al margen de esos partidos en función de organizaciones de base, en universidad, la militancia barrial, no necesariamente había que estar ligado orgánicamente a estos partidos (habilitando a una alumna que levantó la mano)*

---

<sup>26</sup> A continuación sigue consultando y aclarando los conceptos que organizan el debate en los años 70: dictadura; y para los años 80: democracia y movimientos sociales.

A2-sí, yo quería decir que es interesante también ver los que emergieron de marcos religiosos  
P-exacto... bueno, exactamente, dentro de la nueva izquierda hay partidos u organizaciones que apostaban a la lucha armada, que este es el principal objetivo quizás de diferenciación, más allá de que vamos a ver los que apostaban a la lucha armada y los que decían que no, que en realidad la lucha armada no era el camino para llegar al poder sino que había que participar de elecciones o había que buscar otro mecanismo. Vamos a poner (empieza a escribir en el pizarrón) que hay distintas posiciones que formulan la lucha armada. Ahora, aun así, tenemos otra diferenciación y son los partidos maoístas, los partidos stalinistas, los partidos trostkistas y los partidos guevaristas, básicamente, que son las grandes 4 vertientes de la nueva izquierda en los 60 y los 70 en América Latina. ¿Ejemplos en relación con la Argentina? Acá, de la lucha armada: el PRT, que estaba más cerca de una vertiente trostkista y guevarista. Uno que no estaba a favor de la lucha armada pero que en su momento estuvo asociado al PRT es el Partido Socialista de los Trabajadores, el PST. Pero eso son dos ejemplos, hay muchos más. ¿Dónde ubicamos a...?

A1-sí, sí, sí

P-Muchos de los partidos que apostaban a la lucha armada no venían de la vertiente de la izquierda sino que venían de la vertiente o movimientos nacionales y populares como el justicialismo...

A3-¿la izquierda sería como un rejunte de todo eso?

A1-claro, esa era mi pregunta, es como una caracterización muy amplia...

P-organizaciones que se desprenden de los partidos tradicionales de izquierda y otros, de partidos que no venían del campo de la izquierda, como el justicialista. Tienen una lectura novedosa de la realidad entre los 60 y los 70 en América Latina y que plantean estrategias de lucha distintas a las que plantean los partidos más tradicionales (...). Pero si uno hace este planteo en otros países, como puede ser el caso de Uruguay, encuentra algo similar, una izquierda más tradicional, que tiene que ver con el Frente Amplio más allá de que es nuevo y una izquierda insurreccional que es la que termina dando lugar a los Tupamaros... (O.C)

Estas aclaraciones del profesor sobre la diversidad de organizaciones y partidos existentes, dependiendo el caso nacional que se estudie, ayudan a comprender la complejidad que supone abordar el estudio de organizaciones y partidos políticos, que exigen conocer las particularidades de los casos nacionales y, a la vez, reconocer las diferenciaciones internas propias de cada ámbito. Asimismo, creo que las respuestas del docente ayudan a dejar pensando a los estudiantes acerca del tipo de respuestas que el conocimiento social puede generar: siempre parciales, vinculadas a sus contextos, revisables. Luego de lo anterior, el profesor recupera la noción de politización de los años 60 que era lo que venía exponiendo. Continúa su explicación incluyendo en ella preguntas que cree que traducen las discusiones de esos años de forma sencilla. Expone:

P-En los países sometidos al proceso de industrialización, donde no estaba la cuestión revolucionaria tan a flor de piel, sobre todo en la primera mitad de los años 60, la cuestión de la burguesía o no burguesía tenía importancia en términos de a quién favorecemos con la política de promoción. ¿El estado tiene que aliarse con los sectores dominantes de las economías latinoamericanas? ¿Tiene que favorecer un recambio de esos sectores dominantes? ¿Disminuir el peso de los sectores agroexportadores a favor de los sectores industriales y establecer algo similar a una alianza de clases como pudo haber establecido el populismo, el varguismo, el cardenismo en México? ¿Sería imposible hacer eso en la década del 60? Esas eran las discusiones y la importancia de las discusiones en esos años. Que en algunos casos se saldaron con estrategias de parte del estado que atentaron con la posibilidad de conformar una

*burguesía nacional, ¿sí? Porque las políticas de promoción del desarrollismo en Argentina que buscaban la incorporación de capital extranjero, se hicieron a costa de los sectores propietarios de las industrias que habían crecido bajo el peronismo. Entonces, la modernización de las economías latinoamericanas, en los términos en los que se planteó el desarrollismo en Argentina, tenía más que ver con la transnacionalización de la economía que con fomentar la creación de una burguesía nacional. (O.C)*

Pareciera que esos interrogantes presentes en la exposición del profesor memorable (como en otras de sus exposiciones) generan reflexión en los estudiantes porque uno de ellos pide, a continuación, otra aclaración conceptual: acerca de qué predominaba, ya que se planteaba que no existía una burguesía nacional. El estudiante comenta que tiene dudas acerca de a quién favorecía este proceso.

En otra clase en la que se plantean las transiciones a la democracia, un estudiante de la carrera de Ciencias Políticas interviene con una consulta afín a su interés profesional. Es interesante cómo el profesor le responde intentando interrogarse sobre esa misma duda:

*A-antes de irse del tema de la democracia, quería saber ¿qué afluencia de votantes hubo en las elecciones, respecto del padrón, qué porcentajes? Si se puede saber si fue bajo, alto... [en las primeras elecciones en la salida de las dictaduras]*

*P-altísima, sí. Acá en la Argentina hubo el 85%, fue una de las elecciones donde hubo mayor cantidad de votantes*

*A-¿y eso se repitió más o menos en los países de la región?*

*P-en los otros países solo sé el caso de Uruguay, pero en otros no sé, no analicé eso... Pero en Uruguay sí fue una elección alta... ¿vos hacés esa pregunta para saber si la democracia aparece como un anhelo de los ciudadanos o es algo más concebido desde el estado?*

*A-sí, no...pienso también en cómo estaba el nivel de confianza en esas elecciones y también en no perder la cultura democrática que había sufrido tanto en las últimas dos décadas. Yo me acordaba, hay un monólogo de Tato Bores que él hablaba por teléfono con el presidente de la junta militar y anuncian que van a cambiar la Junta y entonces él dice “qué bueno que van a cambiar de presidente, dice, pero lo van a elegir ustedes, porque cada vez que lo elegimos nosotros no nos dura nada”. O sea, una pérdida de la conciencia de la democracia, sobre cómo llegaba de nuevo la democracia y cómo repercutía en la gente... (O.C)*

Puedo interpretar que a partir del interrogante del alumno, el profesor A puede complejizarlo y abrir la reflexión acerca del significado de la democracia: si era algo deseado por los ciudadanos o estaba más concebido desde el estado. Creo que es valioso que el profesor explicita a sus estudiantes las preguntas que le surgen a partir del intercambio con ellos, así como los interrogantes que elabora para exponer los contenidos. En este sentido, se aproxima a Litwin (1997) cuando expresa que

*“la enseñanza para la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico es la que crea en los contextos de práctica las condiciones para este tipo de pensamiento. No es posible pensar que se pueden favorecer estas formas de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar.” (p.86).*

A continuación del diálogo anterior, el docente hace preguntas a los estudiantes para desafiarlos a que pongan en relación conceptos con su perspectiva teórica. Es

interesante cómo va elaborando esas relaciones. Ayuda a pensar las preguntas más apropiadas para el tema y período que se está analizando:

*P-Les decía que, entre las preguntas que se hace Lechner, en relación con problemas que se plantean los partidos de izquierda, hay una que me parece que es muy apropiada y es: los partidos de izquierda no tienen elementos teóricos para compatibilizar democracia y ajuste, que es lo que caracteriza a los años 80... ¿Por qué les parece a ustedes que no es muy apropiada esa crítica a las insuficiencias teóricas de la izquierda? me parece un poco conservador eso. Dentro de las cosas que no puede resolver la izquierda es cómo compatibilizar democracia y ajuste... ¿Cómo responderían ustedes a eso? (Silencio) ¿Conocen a algún teórico marxista que hable del ajuste económico?*

*A-no...*

*P-¿Por qué el marxismo nunca habla de ajuste económico?*

*A-porque generalmente el ajuste se hace en sectores donde el marxismo trata de avanzar: educación, salud...*

*P-exacto. Porque el ajuste de las economías capitalistas viene de la mano de una perspectiva teórica particular que es el liberalismo, ni siquiera todas las perspectivas teóricas del capitalismo hablan de ajuste. El neoliberalismo, precisamente a fines de siglo, es la que plantea eso. Entonces, no es una limitación teórica del marxismo no haber realizado análisis porque precisamente en el proceso de construcción de una sociedad socialista no hay ajuste. Más allá de que no haya teorización por la democracia, sí el socialismo se pregunta varias veces sobre la democracia. Pero el ajuste está fuera de su parámetro teórico porque está fuera de su área de interés. Entonces esta pregunta sí me parece apropiada: ¿Cómo se vincula socialismo y democracia? Pero no me parece apropiado que el marxismo se pregunte cómo se articula democracia y ajuste... (O.C)*

Este ejemplo ayuda a que los alumnos reflexionen acerca de la importancia de comprender el marco teórico desde el que se habla, pensando acerca de las posibilidades de análisis que brinda cada perspectiva. Creo que esto es un ejemplo de lo que Bain (2007) afirma que hacen los profesores extraordinarios: “desafían intelectualmente a los estudiantes” al permitir a los estudiantes comprobar sus razonamientos propios al punto de “quedarse cortos, realimentarse y volver a probar” (p.39). Esto es posible si el ambiente en el aula es propicio y si el diálogo es viable.

Las preguntas entonces son importantes porque, como dice Siede (2010) desafían lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos, es decir, problematizan el desarrollo de las explicaciones, cómo pensar los temas, cuestionar desde dónde hablan los autores, permiten reconocer la complejidad de la construcción del conocimiento social generando un abanico de respuestas. También se destacan preguntas reflexivas de algunos estudiantes, que dejan ver que hay apropiación de la forma de problematizar que el docente genera. Esto puede relacionarse con lo que sostiene Giroux (1990) en cuanto a pensar de qué manera el pensamiento crítico se “instala” en el trabajo cotidiano escolar: los temas, hechos y acontecimientos a estudiar se presentan a los alumnos de una forma problemática, exigiéndoles una búsqueda y una reinención constantes.



#### 2.4.4. Otros materiales

Además de trabajar orientando las lecturas de la bibliografía, observamos que el profesor trabaja con fuentes históricas: fotografías, videos de publicidades o de opinión, con esquemas conceptuales que elabora. Santisteban (2010) aclara la importancia sobre este tipo de trabajo:

“El uso de las fuentes históricas en la enseñanza de la historia no debe negar su complejidad, como tampoco debe limitarlo a elementos informativos, como si fueran construcciones epistemológicas de la historia, ya que entonces dejaríamos de lado su carácter activo en la construcción del conocimiento histórico. El uso de las fuentes no tiene sentido si no son decodificadas e interpretadas para construir una determinada visión del pasado. En este sentido, las fuentes son mudas, necesitan a alguien que las haga hablar. Por tanto, la interpretación de las fuentes ha de partir de una concepción histórica dinámica, revisable y metodológicamente centrada en la reconstrucción/ interpretación de los hechos” (p.50).

Esto es visible en el uso de las fuentes que se desarrolla en las prácticas de enseñanza del profesor A. Por ejemplo, en la clase en la que comienza a explicar la teoría de la dependencia, comenta que ésta aparece en un contexto de radicalización del pensamiento social general que se vivió en la década de 1960 en todo el mundo. Para ayudar a comprender esa afirmación que implica entender otro contexto histórico, el profesor muestra cuatro fotografías: una del Che Guevara junto a Fidel Castro; a partir de la cual explicita que, a nivel local, se puede pensar a la revolución cubana como disparador de ese proceso. Otra muestra una calle con gente y tanques “Vive la republique algerienne” y sirve para representar uno de los casos del fin de los procesos de descolonización y el nacimiento de nuevos estados que se dieron en esa época en Asia y África. En otra se ve a J.F. Kennedy con una placa “Alianza para el progreso” ilustrando la respuesta de EEUU en ese momento, con la iniciativa de financiar reformas económicas en América Latina para favorecer la solución de problemas sociales que la aquejaban y para intentar repetir la revolución cubana. La última, muestra a obispos reunidos en el Concilio Vaticano II y el docente aclara qué fue este hecho y por qué supone una renovación dentro de la Iglesia católica, que se debió al clima de época. El profesor describe brevemente esas imágenes para ilustrar ese contexto de *radicalización del pensamiento social en general* y para recuperar al autor que define eso.

En la clase en la que introduce el problema del populismo, también utiliza fotografías en su presentación power point. Elige imágenes de presidentes (Perón, Vargas, Evo Morales, Chávez, Uribe; en otras se observan plazas multitudinarias de personas, algunas con carteles haciendo referencia a alguno de estos presidentes, otras manifestando o escuchando debajo del balcón presidencial. También aparece Eva Perón en una plaza y

otra imagen de multitudes teñidas sobre todo de banderas y vestimenta roja, más actual que hace referencia casi inmediata a Venezuela y el chavismo. Además aparecen tapas de libros que se han escrito sobre el tema. En su explicación oral, el profesor va haciendo referencia a esas imágenes mostrando por qué sirven como fuentes.

Otro ejemplo interesante es el intercambio de materiales que aporta el profesor para poder debatir sobre diferentes miradas en torno a un mismo hecho, durante la clase en que analizan la destitución de la presidenta de Brasil. Explica al comenzar que observarán dos videos breves y luego leerán un texto periodístico:

*P-Yo traje 3 cosas para ver: dos videítos que tienen 8, 9 minutos cada uno. Uno de...un opinólogo argentino, no (risas) no me acuerdo el nombre...el fundador de Poliarquía, la consultora...Berenztein, no me acuerdo el nombre del tipo. Y el otro es...oh, se me olvidaron los nombres de todos...el que estaba en Visión 7...*

*A-¿Brieger?*

*P- Brieger... ahora los vamos a ver. Después de que veamos los videítos yo traje un texto escrito por Santiago O`Donnell. ¿Saben quién es Santiago O`Donnell? El apellido les tiene que sonar (risas) es el encargado de la Sección internacionales de Página 12 pero aparte es el hijo de Guillermo O`Donnell. Y él muy humildemente se hace cargo de eso pero dice "yo a mi padre no lo entiendo ni nunca lo entendí así que no me pidan que sea mi padre porque no lo soy" (risas). De todas maneras hace un análisis muy muy muy interesante de lo que pasó en Brasil. Eso está en texto, para que lo veamos en grupo... Después copio el apellido de los que van a hablar...*

*Sergio Berenztein, ¿lo conocen? Como les decía es uno de los fundadores de Poliarquía, una de las consultoras más usadas por los políticos argentinos para las campañas electorales. Yo dije un opinólogo pero en realidad el tipo es Doctor en Ciencias Sociales, en Ciencia Política en una universidad norteamericana que ahora no recuerdo cuál. Es un tipo con una formación intelectual considerable, no está hablando desde el desconocimiento. Más allá de que en algún momento en la entrevista que le hacen desde la radio suelta alguna que otra chicana... Yo le borré toda la parte que hacía referencia a la Argentina (risas) porque no tenía interés en que nos centremos en discutir eso sino en cómo se lee desde los sectores más vinculados a la derecha argentina, lo que pasó en Brasil. Y después, cómo se mira desde los sectores críticos a eso, en relación con lo que dice Pedro Brieger. (O.C)*

Vemos que antes de comenzar a trabajar, explicita el objetivo de utilizar estos materiales: cómo se lee lo que pasó en Brasil y ahí aparece implícita la pregunta-problema acerca de si fue un golpe de estado o no. La actividad consiste en que los estudiantes anoten, al escuchar los videos, los argumentos que se dan para entender lo que sucedió. Se escucha a Berenztein primero y luego los alumnos van recuperando tres argumentos fuertes que él plantea: las coaliciones que hizo el PT y que lo fueron rompiendo, el carisma de Dilma y la recesión económica. El profesor insiste en preguntar más conceptualmente: *¿cuál es su mirada sobre la noción del golpe?* Y los estudiantes responden que ese autor no cree que haya habido golpe de estado porque se siguieron los pasos constitucionales. Y el docente aclara:

*P- Hay dos momentos donde miente: uno, cuando dice que en la constitución está previsto que se pueda destituir un presidente cuando es políticamente intolerable. Algo que ninguna Constitución dice: que se pueda destituir a un presidente porque sea políticamente intolerable. La destitución es porque comete un delito...eso no es causal de destitución de ningún presidente. Entonces ahí está mintiendo (risas), primera cosa: pequeño detalle. La segunda cuestión cuando miente es cuando habla de la corrupción. Porque dice "en Brasil...la cuestión es que en Brasil ellos asumieron y decidieron no mentirse a sí mismos y decir cuál era el déficit fiscal real que tenía el país y Dilma incumple con eso...". Lo que hace Dilma es un procedimiento que en realidad es cuestionado, que es un maquillaje fiscal (pasás para adelante el gasto que ya hiciste antes para no tener tanto déficit), que lo han hecho todos los presidentes y de hecho es algo que hizo el que ahora es presidente de Brasil cuando era gobernador del estado de San Pablo, Temer. Eso que dice el entrevistado también es mentira. Son cuestiones que por ahí a uno se le escapan si no estás en tema y estás escuchando a alguien que te está mintiendo sobre lo que está pasando en relación con Brasil. Pero es interesante sobre todo porque quería que nos quedemos con esto... (O.C)*

Se percibe que el docente es crítico con la manera de informar que tienen los medios de comunicación, advirtiendo en cierta manera que a la hora de analizar problemáticas contemporáneas es necesario tener herramientas de análisis sobre el presente, que puedan ponerse en tensión con la información mediática. Luego observan el otro video y se da un nuevo intercambio:

*P-¿Qué les llama la atención en relación a lo que dice Pedro Brieger en relación a por qué se produce el golpe? ¿Qué dice sobre la noción de golpe?*

*A-es ambiguo, porque si bien dice que los golpes son los tanques, al principio dice que hay un cambio en la forma de los golpes de estado*

*A-es un golpe pero no es un golpe...*

*A-es un golpe pero el golpe de estado, si se quiere en la conciencia de la sociedad, está asociado con los tanques, cerrando el Parlamento y no permitiendo la entrada...a ver, está asociado a otra historia más vinculada a los gobiernos militares*

*A-además, dice que... cuando habla en un momento dice que es una desestabilización por parte de la derecha pero a la vez habla de una Dilma llevando a cabo políticas económicas neoliberales. Entonces no queda claro por qué esa desestabilización... pero después, bueno, habla de que el problema, el gran pecado fue la recesión y no la corrupción*

*P-sí, fíjense que hay un aporte más teórico conceptual: ¿lo llamamos golpe o no lo llamamos golpe?*

*A-lo que pasa es que él, creo, contextualiza bien el caso Brasil y que tanto Lula como Dilma acceden al poder a partir de las coaliciones. Y las coaliciones son las que en muchos casos llevan a aplicar políticas neoliberales...y el contexto internacional también. Creo que habla de un contexto de recesión... pero...pero también en cierta forma va a decir que existieron casos de corrupción...él va a plantear que la causa del golpe no es la corrupción sino que el golpe es más el resultado de los procesos de inclusión social que llevaron a cabo*

*P-según lo que dice Brieger, entonces, el golpe no se produce por corrupción sino por las políticas de inclusión que se llevaron a cabo y eso es lo que, en definitiva, la derecha brasileña no estaría en condiciones de afrontar. Y esta mirada sobre los mecanismos institucionales que posibilitan el golpe...no solo las formas de ejercicio del poder*

*A-y la debilidad de Dilma porque en la alianza quedó sola...*

*P-y ahí está el aprendizaje de este tipo de experiencias...fíjense que contextualiza el golpe de estado en Brasil en relación con otros intentos de golpe. ¿Qué menciona? Menciona el caso de Honduras...*

*A-el de Chávez*

*P-Lugo y Ecuador...fíjense que algunos de esos golpes fueron exitosos y otros no. ¿Cuál fue la diferencia? Por ejemplo en Venezuela...2 millones de personas salieron a la calle a reclamar*

*por el líder. ¿Cuántos apoyan a Dilma? Unos 5000... Además, hay que preguntarse cuándo la eligen a Dilma... en 2015 asume, apenas un año de gobierno... error de ella fue adueñarse de la agenda económica del candidato que perdió... (O.C)*

El profesor orienta el trabajo a partir del video con preguntas que intentan problematizar la mirada sobre lo que se discute. En este caso, indagan si se puede definir la destitución de Dilma como golpe de estado o no, desde diferentes posturas teóricas. Luego menciona a otro autor, marcando diferencias de postura pero aclarando por qué leer un texto suyo publicado en un diario: *“es liberal (risas) pero vivimos en democracia liberal (risas) y no podemos dejar de valorar los aportes teóricos sobre Latinoamérica al Estado y la democracia”*. Después de que leen en grupos, reconoce que no hay mucho tiempo para debatir y cerrando la clase expone:

*P- Creo que más allá del tiempo disponible en clase, amerita la reflexión sobre lo que pasa en Brasil porque lo que está pasando en América Latina es el problema de la democracia: ¿Qué democracia tenemos y qué está pasando con ella que suceden cosas como estas? ¿Qué dice el texto?*

*A-que fue un golpe institucional*

*A-no duda*

*P-dice que una de las condiciones de la democracia es que los presidentes terminen sus mandatos. Cuando se piensa en transición a la democracia en América Latina se piensa sólo como cambio político. Lo que pasó estos últimos años nos hace pensar qué relación hay entre régimen político y derechos sociales. Más allá de si se realizaban o no elecciones... Lo que pasó estos últimos años ponen en el tapete la pata social de la democracia... (O.C)*

El profesor justifica así por qué abordar este contenido: porque permite reflexionar acerca de lo que está pasando en América Latina en ese momento, que enuncia como el problema de la democracia. Es decir, reconoce que hay que hacerse preguntas, cuestionar, informarse sobre este periodo pero conscientes de la definición teórica que tengamos de él: ¿democracia es sólo poder votar? Los materiales que ha aportado a la clase permiten reflexionar sobre el presente de Latinoamérica, sobre la situación de gobiernos que se destituyen o pierden sus elecciones justamente por ampliar derechos sociales. Luego abre el juego para que los estudiantes reflexionen, al finalizar el encuentro:

*P-¿Alguna reflexión que quieran hacer? ¿Comparar con los textos filmicos? ¿Qué les genera? (Silencio de los estudiantes) Es difícil opinar, faltan herramientas teóricas... ¿Qué les dice todo esto, como estudiantes, como ciudadanos?*

*A1-para mí tiene que ver con idea de repensar la democracia, el golpe de Estado y también la transformación de ciertos sectores sociales...repensar cómo se presentan ahora la democracia, el golpe... Me acuerdo de lo que vimos la primera clase, el texto de Soler de las nuevas derechas...cómo se ajustan en el presente. Para hoy, cómo se ajustan nuevos actores a nuevas realidades. Lo que hacía era repensar el nuevo rol...*

*A2-cómo la corrupción invade la agenda también...*

*A3-qué idea hay de estados corruptos: si son estados corruptos o gobiernos corruptos, cómo se desprecia al Estado*

*A4-que se utilizan herramientas de deslegitimación, como por ejemplo la personalidad de Dilma...*

*A5-sí, lo de las nuevas derechas: son las mismas personas pero ahora como actores políticamente correctos...*

*A6-ahora están como actores democráticos*

*P-esas categorías de izquierda y de derecha es bueno pensarlas en términos relacionales... la relación entre ambas es interesante para pensar... (O.C)*

En los grupos de discusión, sus estudiantes reconocían que este trabajo con fuentes exige algo más que decir lo que opina el autor o resumir la postura de los diferentes investigadores, tal como afirma Santisteban. Los trabajos prácticos propuestos durante el cursado también sugieren a los alumnos buscar fuentes para poder trabajar el tema que les corresponde. Ellos destacaban esto como positivo porque les exige la búsqueda que supone interpretar y reflexionar acerca de la selección. Un alumno decía: “...en América latina buscar la fuente para hacer la exposición, que nosotros seamos los que busquemos, estaba bueno” (G.D). Rescataban entonces este tipo de trabajo en clase, como el que observamos en el ejemplo anterior. Afirmaba un estudiante en otro grupo de discusión:

*-...yo me acuerdo de algunos prácticos de América Latina que te exige la reflexión, más allá...en el momento de analizar una fuente es uno el que la analiza, te exige algo más que decir lo que opina el autor. Lo mismo que en los de [ nombra otra materia]...te daban una carta de un emperador y vos tenías que trabajar en base a los textos sobre orientalismo y en los textos sobre sistema mundo capitalista y ver qué pasó y estaba antes de la irrupción de Inglaterra en China y después de la irrupción, de lograr su cometido con las manufacturas y ver, comparar, por qué se decía esto en este momento, por qué...quién lo está diciendo, el secretario o la misma reina...entonces era cuestión de comparar, de analizar pero no te daban un texto donde ya estaba analizada esa fuente. Tenías la información teórica y la fuente. (G.D)*

Es decir, sus alumnos reconocen la necesidad de hacer hablar a las fuentes, desde la interpretación y los aportes teóricos. Además es interesante lo que afirma uno de ellos de que les exige algo más que decir lo que opina el autor, porque de esa manera participan activamente en la construcción de conocimiento. En este sentido, puedo recuperar el aporte de la indagación de Coudannes Aguirre (2016) quien, al estudiar otros profesores memorables de historia de otra universidad, plantea aspectos que sus estudiantes reconocen como positivos, que se aproximan a lo que comentan los alumnos del profesor A. Por ejemplo:

“Según los estudiantes los docentes memorables no son solo los que transmiten conocimientos. (...). Son los que apuntan a la comprensión y a la construcción de conocimiento en los estudiantes, ayudando, por ejemplo, a entender los textos. También los que saben preparar sus clases, con diversidad de recursos, para lograr esa comprensión. (...) Sin dejar de lado el conocimiento que tienen que transmitir, estos docentes son reconocidos porque se preocupan por crear un entorno de aprendizaje en el que los alumnos se sientan confiados y estimulados a participar activamente de la construcción de sus propios saberes. Son valoradas las actitudes de claridad y paciencia a la hora de explicar, los estudiantes sienten que las pautas de trabajo son claras, que los criterios son justos y que con ello se busca la comprensión”. (pp.13-15)

Por último, el profesor en sus clases utiliza como herramienta de presentación de los contenidos el programa Prezi, en los que se introducen los autores elegidos y por qué, se ofrece alguna fuente histórica: fotografías, videos de publicidades, entrevistas a intelectuales o protagonistas del tema que se está desarrollando, programas televisivos, se precisan fechas de acontecimientos o períodos pertinentes a los problemas que se abordan. En la entrevista el docente explica el fundamento pedagógico-académico del uso de Prezi. Dice:

*... tiene que ver con hacer un poco más atractiva la presentación, con que la atención de los alumnos se disperse, no sólo en relación con tu voz, sino también en lo que está mirando, así uno tiene videos, tiene imágenes. Uno entiende que la lectura no solo pasa por escuchar o leer, sino también con poder leer una imagen, poder avanzar en la comprensión de un documental, todo eso es obviamente en definitiva el fundamento más pedagógico-académico. A nivel personal, tiene que ver con que decís “bueno... tengo este apoyo acá atrás, por si me olvido, si se me hace una laguna” y aparte les sirve a los chicos... (...) uno parte de que generalmente no leyeron (risas). También vos te despojás, porque sabés que ese dato duro está ahí, que vos podés dedicarte a otras cosas, es un poco la lógica de nuestra carrera, viste que cuando uno va cursando como estudiante a veces te hace falta que te digan fechas. Pero la lógica de toda nuestra carrera es esa, es un proceso, las fechas están ahí... (E)*

Como expresé, creo que el uso de esta herramienta de presentación en sus clases es coherente con plantear los contenidos de forma problematizada, no de forma tan lineal como puede ser un power point. Además, trabajar a partir de fuentes primarias y secundarias permite esa problematización, así como la posibilidad de plantear la conciencia histórica.

#### **2.4.5. Sobre la evaluación**

Ken Bain (2007), refiriéndose a los profesores extraordinarios, plantea la pregunta ¿cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos? y deja claro el lugar primordial que tiene el docente a la hora de evaluar. Supone también que la evaluación no es únicamente del aprendizaje de sus estudiantes sino también se refiere a sus propias prácticas. Bain está muy interesado en el rol docente y, por eso, desarrolla detalladamente cómo entiende que puede ser la evaluación de la docencia, reconociendo que para estos profesores cualquier acto surge de, y en torno a, la preocupación por el aprendizaje del estudiante que “obliga” a valorar los propios esfuerzos de los docentes y sus compromisos. Reconoce así el papel destacado que tiene la evaluación en cuanto proceso que define a un buen docente: “los profesores excelentes desarrollan sus habilidades gracias a una constante autoevaluación, reflexión y buena disposición a cambiar” (p. 191).

En la entrevista el profesor A, reflexiona sobre la forma de evaluar que tiene la cátedra, por ejemplo, cuenta cómo se fue ayudando con el equipo de cátedra a revisar la forma de evaluar a los estudiantes extranjeros, que llegan a su materia con una formación diferente y se les dificulta aprobar. En ese sentido, reconoce la necesidad de insistir en las clases con una propuesta que preste atención a las relaciones entre los contenidos, para que los alumnos puedan lograr eso luego en un parcial. Es interesante que toma en cuenta qué le *devuelve* la práctica: porque reflexiona acerca de si es adecuada la forma de evaluar y dice que si no se establecen relaciones en las clases entre las unidades, después es difícil apreciar eso en los parciales.

Los estudiantes de cohortes previas a las clases que observamos, en los grupos de discusión, valoraban la forma de evaluar diciendo:

*A1-También a mí me pareció que, por mi experiencia personal, me pareció que lo bueno que tuvo, a la hora de poner la nota como es una materia promocional se tuvo en cuenta todo, todas las instancias, también pesó la producción propia de un trabajo escrito. Como que por ahí uno dice, bueno, uno lo ve como que era un complemento, un anexo a la nota del parcial. Y a mí me pasó que, en mi caso, priorizaron mucho más eso y (profesor A) nos dijo incluso que en esta instancia es como que se evalúa que vos puedas realizar ese trabajo ya a una etapa avanzada de la carrera y escribir con cierta característica digamos de la escritura de tipo académica... Entonces valorar eso cuando uno en realidad dice "bueno, tengo que hacer este trabajo pero en realidad me tengo que poner las pilas con el parcial". Y no, se terminó valorando también el esfuerzo en lo que eran las exposiciones orales y las producciones escritas individuales. Que incluso es algo como que te descontractura un poco del examen porque estar en el parcial es como una situación que juegan mucho más los nervios, no sé, el cansancio que uno tenga de cómo llegó al examen y demás. Está bueno.*

*A2-sí, yo cuando la cursé eran cuatro trabajos, era mucho, muchas cargas de evaluación digamos, muchas instancias pero eran 3 o 4 trabajos y todos eran, planteaban cosas distintas...ponele el artículo de opinión, otro trabajo en el que podías elegir por ejemplo 3 momentos de Chile de la vía al socialismo entonces...siempre buscando capaz que eso justamente el interés personal y sí, la producción escrita. Eso a mí me gustó mucho, era decir bueno, salgamos un poco del parcial, las 4 preguntas y la exposición que termina siendo medio un resumen del texto que, en lo personal a mí nunca me sirvió mucho escuchar las exposiciones ni mis exposiciones...*

*A1-sí, tal cual*

*A3-era como repetir, ahí en la producción escrita uno podía poner también algo de uno, ¿no?*

*A1-sí*

*A3-bueno, lo interesante de esa cátedra también es que todos los años es como que va cambiando la forma en la cual se evalúa, digamos... ella tuvo varios trabajos, en mi caso que la hice el año pasado eran 2 parciales, una exposición y después hacer un ensayo pero estaba relacionado con el tema que uno expuso. Y también es interesante ver eso, de poder ir modificando y pensar diferentes formas de evaluar en cada año... (G.D)*

Recupero a Carlino (2005) que insiste en que son los profesores universitarios quienes pueden indicar qué cuestiones mirar con mayor atención, en qué profundizar y cómo organizarse, porque se debe enseñar y aprender a leer y escribir como lo exige la

educación superior. Además, insiste en pensar la evaluación como parte de las propuestas de enseñanza. Escribe:

“Dado que los estudiantes son evaluados a través de la lectura y la escritura, los docentes hemos de enseñarles a interpretar y elaborar textos de la manera que esperamos que lo hagan para acreditar la materia; omitir esa enseñanza es plantear una evaluación injusta” (p.131).

Es muy interesante cómo la autora incluye dentro de la construcción metodológica la reflexión sobre la evaluación, reconociendo la coherencia que hay entre estos procesos. Creo que el profesor A se dedica a esta tarea porque sus estudiantes destacan los ejercicios de escritura:

*A-...no fue solo el parcial y la exposición que es la típica en la Facultad sino que hicieron tres o cuatro trabajos, ponele un artículo de opinión donde nosotros podíamos elegir entre Venezuela, Colombia... es decir, me parece que te interpelaban a tu interés y eso a mí, al menos me comprometió muchísimo con la materia. (G.D)*

Así como es central la problematización en sus clases, al abordar los contenidos tratando de exponer el problema o la pregunta a la que intentan dar respuesta, desea que sus alumnos puedan luego realizar esa problematización individualmente y a partir de toda la bibliografía. En las propuestas de trabajos prácticos, evalúa la capacidad de elaboración de preguntas-problemas y también sugiere a los alumnos buscar fuentes para poder trabajar el tema que les corresponde, exigiéndoles ese compromiso. En el programa de la materia se propone una consigna general de Trabajos Prácticos que se expone para todos los estudiantes y al final de cada Unidad, se recomiendan opciones de bibliografía para diferentes grupos que deberán resolver con ella dicha consigna. Así los alumnos pueden elegir una de ellas de acuerdo a su interés y plantear una presentación oral grupal. Para promocionar deben hacer un Trabajo práctico escrito y oral (el primero es individual y el oral es en grupo). Es importante que en el programa aparezcan explicitados los criterios de evaluación que se toman en cuenta y que son coherentes con la configuración de las prácticas de enseñanza del profesor A. Estos son:

“para la exposición oral: claridad expositiva; pertinencia del análisis efectuado; preguntas/problemas seleccionados; coherencia de la propuesta; medios utilizados en la exposición; dinámica establecida con el grupo clase; conceptos historiográficos involucrados en la exposición. Criterios de evaluación para el ensayo escrito: claridad y coherencia en la escritura, originalidad, pertinencia del análisis efectuado, valoración crítica de las obras de referencia, redacción autónoma, respeto de los requisitos formales”. (Programa de la asignatura. Año 2015)

En la consigna de los trabajos prácticos, la centralidad o el foco está puesto en que los estudiantes problematicen los textos bibliográficos elaborando preguntas problema o



problemáticas que puedan surgir a partir de las lecturas<sup>27</sup>. Esto está en sintonía con el tipo de desarrollo de las clases del profesor dado que siempre comienza por explicitar las problemáticas a trabajar, e intenta responder a ellas relacionando las conceptualizaciones e interpretaciones de los autores.

Pude presenciar las exposiciones orales de dos grupos en una clase, que lograron problematizar los textos así como buscar otras fuentes de información. Luego de ellas, el profesor dio una valoración grupal expresando:

*Los felicito en mi nombre y en nombre de la cátedra porque realmente salieron muy bien. Mejor, mucho mejor que lo que comúnmente sale la primer experiencia de trabajo práctico de un grupo. (...) los felicito por la incorporación de material nuevo que les permitió relacionar los textos y por no quedar tan pegados precisamente a lo que dicen los textos sino tratar de establecer diálogo entre lo que ustedes ya conocen, entre lo nuevo que aporta la bibliografía y los textos adicionales que incorporaron. Creo que ese es el objetivo que nosotros buscamos: que ustedes reflexionen precisamente en relación con determinados textos, con determinados problemas. (O.C)*

Es interesante que su evaluación reconozca que los estudiantes no quedaron muy pegados a los textos porque pudieron dialogar con ellos y con otros textos complementarios que han buscado. Creo que eso permite la reflexión a partir de problematizar porque exige la indagación, el cuestionamiento, establecer relaciones entre textos o autores, interpelar las fuentes.

Por todo lo anterior, creo que la concepción de evaluación que subyace en las prácticas de enseñanza del profesor A se puede enmarcar en la denominada “formativa”. Esta se define desde el planteo de Camilloni (2010), “como la operación que permite recoger información de los procesos que se encuentran en curso de desarrollo” (p.129)<sup>28</sup>. La autora identifica dos características propias: es contemporánea a los procesos de enseñanza y aprendizaje y tiene la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos evaluados. Es decir, es formativa porque brinda herramientas al estudiante para aprender en el mismo momento en que es evaluado. A su vez, es

---

<sup>27</sup> Trabajos Prácticos: Consignas: a. Elegir una de las opciones de Trabajo Práctico de una de las Unidades del Programa. b. Leer la bibliografía sugerida para la opción seleccionada y elaborar posibles problemáticas o preguntas problema, para analizar el tema que se desea desarrollar. c. Responder a la/s problemática/s vinculando las conceptualizaciones e interpretaciones entre autores/as y/o las fuentes seleccionadas. d. Preparar una exposición oral que dé cuenta del trabajo analítico realizado. La exposición debe planificarse para un tiempo máximo de 30 minutos y puede contemplar la realización de actividades puntuales con el grupo clase. Asimismo, se aconseja la utilización de recursos informáticos que acompañen la exposición. e. Elaborar un escrito de carácter individual, con carácter de ensayo, donde se desarrolle una de las problemáticas identificadas en el punto b. Formular un título creativo para el texto elaborado que no debe exceder las 5 páginas.

<sup>28</sup>Recuperada en Anijovich, R (2010), p.129.

importante retomar los aportes de Celman (1998) que se inscribe dentro de la misma perspectiva de evaluación, destacando:

“que las actividades evaluativas -en un contexto de educación en el que se respete la constitución del sujeto de la enseñanza y del aprendizaje como sujetos capaces de decisiones fundadas- se constituyen y entrelazan en el interior mismo del proceso total” (p. 37).

Esta autora insiste que la evaluación es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo.

Creo que el profesor A, a partir de las concepciones epistemológicas y teóricas mencionadas, de sus definiciones de enseñanza, de sujeto que aprende y de la construcción metodológica que elabora, concibe a la evaluación como parte de ese proceso total, es decir, se aleja de una concepción que define el evaluar como acreditar una asignatura. Además, esta actividad le exige someterse a la autoevaluación para poder ir reconociendo lo que funciona, lo que es necesario cambiar, en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Sus estudiantes también valoran las diversas herramientas de evaluación que tiene el profesor, destacando que en sus clases se sentían desafiados a escribir académicamente, comprometidos en la búsqueda de fuentes históricas y que el profesor, al colocar la nota final, tomaba en cuenta todo el proceso.

## Capítulo III:

### Análisis caso B: “un profesor que enseña a pensar históricamente”

#### 3.1. Introducción

El presente capítulo está destinado a caracterizar las prácticas de enseñanza del profesor B, el otro caso elegido para esta tesis. Este docente se desempeña, además de las materias en las que realicé mis observaciones, en otras dos asignaturas vinculadas a la Didáctica especial y las prácticas de enseñanza de la Historia, como mencioné en el primer capítulo. Dichas asignaturas piensan lo propiamente disciplinar, en un contexto más amplio que es el de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Creo que esto, a lo largo de los años, ha moldeado también su manera de ver las materias específicas de la disciplina.

Para mis observaciones he elegido participar de clases que son comunes a los estudiantes de ambas carreras, Profesorado y Licenciatura en Historia<sup>29</sup>.

En todo el tiempo compartido, este docente ha sido muy amable conmigo y se mostró dispuesto a ser observado. Me comunicaba si había cambios de planes (acerca de horarios o textos a trabajar), antes de cada clase charlaba comentándome lo que trabajaría en ella y al finalizarlas, si los estudiantes no lo demandaban, intentaba un diálogo breve consultando mi parecer.

En la entrevista descubrí que es un profesor muy reflexivo, que se cuestiona constantemente lo que hace y por qué lo hace, demostrando que le preocupa el aprendizaje de sus estudiantes, poder reconocer cómo aprenden y qué es lo que el docente realiza para que comprendan. También se refiere a sí mismo como aprendiz continuo, no como alguien superior y que impone distancia hacia sus alumnos, tal como él percibía en sus docentes cuando fue estudiante universitario. Menciona de forma recurrente las representaciones que existen en torno al profesor de la universidad: erudito, que tiene todo el saber y que está en un lugar distante con respecto al estudiante, lo que provoca pasividad en las clases. Por estas razones, puedo reconocer que es valiosa su actitud de permanente reflexión sobre sus prácticas. Además me ha sorprendido escucharlo afirmar que el trabajo le da felicidad y lo reconoce como positivo para no frustrarse o alienarse. Decía en la entrevista:

*... a veces me voy mal, a veces me voy bien... cuando un alumno viene y me dice: “profe, muy buena su clase”, a mí me motiva. Ayer, por ejemplo, un alumno me dijo: “muy buena su clase”... qué sé yo, te vas contento, te vas feliz de que aquello que te propusiste, no sé si lo lograste, sí que generaste el diálogo que te habías planteado, o sea, a mí, honestamente,*

---

<sup>29</sup> Luego realizaré la comparación con el caso del otro profesor que trabaja en asignaturas de contenido disciplinar solamente.

*todavía me emociona dar clase. Yo creo que cuando uno da clase y ve en los otros interés o ve que está propiciando eso que uno se propuso como objetivo, te vas lleno (risas), te vas pleno... Me parece que también eso, que hay que tratar de ser feliz con lo que uno hace, lo mejor que le puede pasar a un ser humano es ser feliz con lo que uno hace. Porque si no, es tremendamente alienante y frustrante. (E)*

Es gratificante escuchar que sus alumnos lo motivan para llevar adelante su tarea como docente, porque creo que eso implica la importancia que le otorga al intercambio docente-estudiantes y, a la vez, la necesidad de disfrutar de su profesión. A través de la voz de los estudiantes, antes de comenzar mis observaciones de clases, fue destacado el profesor B en los diferentes grupos de discusión. Lo nombraban como buen docente a partir de características de sus prácticas de enseñanza que despertaron aún mayor interés por observar sus clases: porque genera un ámbito propicio para la discusión en las clases; porque brinda confianza a través del trato “de igual a igual”; porque hace tambalear los supuestos de los estudiantes al problematizar los contenidos a través de diferentes interpretaciones; ayuda a sus alumnos a entender los contenidos tomándose el tiempo para eso y preguntando si van comprendiendo durante el desarrollo de sus clases; usa reiteradamente preguntas que fomentan la reflexión o criticidad; es realista con respecto a pensar el futuro laboral de sus alumnos como docentes poniéndolos *en situación de*; promueve que definan los conceptos que utilizan y tiene una postura teórica clara: no hay *una* historia, entonces exige ahondar en diversos aspectos para poder comprender mejor las sociedades.

A continuación iré exponiendo las categorías de análisis que han surgido del entrecruzamiento de datos: del relato del profesor en la entrevista, de los decires de los estudiantes en los grupos de discusión y de mis observaciones de clases; considerando los objetivos que me había planteado para la investigación. Espero que cada apartado vaya ayudando a configurar las prácticas de enseñanza del profesor B. En primer lugar, explicito sus concepciones epistemológicas, para continuar analizando la forma de organizar los contenidos. Luego me dedico a sus propuestas de construcción metodológica y, por último, a la evaluación.

### **3.2. Sus concepciones sobre la Historia enseñada**

Tal como mencionaba en el capítulo anterior, comienzo por intentar recuperar la postura epistemológica y teórica que tiene este profesor porque creo que es el punto de partida para configurar sus prácticas de enseñanza. Como afirma Pagés (2015) en una

entrevista que le realizaron: “Saber para qué se enseña historia, cuáles son los propósitos de la enseñanza de la historia, ayuda mucho a comprender qué historia se enseña y por qué se enseña la historia que se enseña.” (p.196) Esta afirmación pareciera redundante pero es clarificadora porque piensa en el docente como un sujeto que debe reflexionar acerca de sus posturas en torno al conocimiento, a la enseñanza, a la propia disciplina y al sujeto que aprende.

El profesor B, en la entrevista, definió de forma clara qué significa para él enseñar historia: explicar el pasado a partir de la construcción de un tipo de conocimiento -el histórico- que tiene su propia lógica, sus conceptos, su metodología y que ayuda a indagar la génesis de procesos o problemáticas actuales. Sostiene además que el presente puede entenderse mejor a partir del conocimiento histórico. Afirma:

*Cuando uno enseña historia enseña un conocimiento científico. Que es un conocimiento que se construye, que requiere sin duda el desarrollo de capacidades del pensamiento, que requiere de la incorporación de una lógica explicativa y que en esa lógica explicativa se vinculan: acontecimientos, procesos históricos, conceptos, categorías de análisis, marcos temporales. Entonces, esto hace que sea tan complejo. Pero, además, cuando uno enseña historia enseña la naturaleza de lo histórico también. Que tiene que ver con que todo proceso social es histórico, si se quiere toda producción cultural, social, económica, política es histórica. Entonces, desde ese lugar, quienes incorporamos esta lógica, tratamos de buscar justamente la génesis de esos procesos. Y buscar la génesis de esos procesos implica irremediablemente rastrear las causas o los elementos que explican la emergencia de una problemática social actual. (E)*

Tiene en claro que enseñar exige asumir una postura epistemológica porque implica acercar a los estudiantes un conocimiento científico. A su vez, para él, reflexionar sobre la naturaleza de la propia disciplina es inevitable porque supone tener que dar cuenta de lo que uno hace y desde dónde lo hace. Como define el profesor, ese conocimiento se construye y tiene una forma de explicación vinculada a la naturaleza de lo histórico: conocer realidades sociotemporales. En ese sentido, reconozco los aportes de Aróstegui (2001), a quien el profesor cita en su entrevista, que es un historiador que ha brindado muchas herramientas conceptuales y aclaratorias sobre el propio oficio. Ha reflexionado y esclarecido cuestiones que permiten comprender y explicar qué conocimiento de la historia es posible. Este autor afirma que se puede conocer históricamente, partiendo de considerar a la Historia como una Ciencia Social y sostiene que el objeto de estudio de la Historia es la temporalidad de lo social. La especificidad de esta disciplina surge de la metodología con la que recorta y accede a ese conocimiento de “lo social”, que es el objeto compartido de todas las ciencias sociales. Así, define al objeto de la historiografía “como conocimiento que tiene como eje ineludible el comportamiento en el tiempo de los sujetos y las entidades sociales, que tiene que conocer a través de huellas y que sólo puede formalizar por medio

de tipologías” (p.55). Además, plantea que la científicidad de la práctica del historiador depende, en primer lugar, de la aplicación de un método que participe de las características de la ciencia y se adapte a las particularidades de su objeto. Ello permite a la Historia proponer generalizaciones para su explicación, aunque no puedan llegar a establecerse como leyes, a diferencia de las ciencias “duras”. De lo que sí es capaz, es de producir teoría, definida como “aquellos conjuntos de proposiciones, referidas a la realidad empírica, que intentan dar cuenta del comportamiento global de una entidad, es decir, explicar un fenómeno o grupo de ellos entrelazados” (p.45). Por eso, construye un tipo particular de explicación, desde la interpretación de quien investiga, con la certeza de que eso se relaciona con el hacer científico.

En este sentido he observado que el profesor B tiene muy presente estas cuestiones a la hora de enseñar porque en sus clases también hace visible a sus estudiantes la complejidad del conocer históricamente. En consonancia con lo que plantea Maestro González (1997), este docente considera necesaria la coherencia epistemológica entre la *Historia investigada* y la *Historia enseñada*. La autora recupera a partir de investigaciones realizadas, interesantes aportes para considerar la *historia enseñada*. Dice:

“...se impone con claridad la noción de Historia en construcción constante, desde los nuevos problemas e intereses que el presente proyecta sobre el estudio del pasado, y éste, sobre la acción del presente, en un ‘diálogo sin fin’, en las acertadas palabras de E. H. Carr, que reinterpreta así de forma magistral la antigua relación establecida entre pasado y presente. Una Historiografía en que la construcción de explicaciones y/o interpretaciones por parte del historiador es fundamental, y en que los hallazgos más productivos no se realizan exclusivamente por acumulación, sino en sucesivas rupturas y reconstrucciones” (p.29).

En esta afirmación se posiciona en oposición a concebir la enseñanza de la Historia como lo que la autora denomina: asignatura-resumen, que proviene de la tradición positivista del siglo XIX. En sintonía con esto, en la entrevista, el profesor B explicitó su interés por no descuidar en las clases el abordaje de las herramientas teóricas y metodológicas de la disciplina que enseña. Sostiene:

*...Y además enseño, o me propongo enseñar, una historia que no pierda de vista aquellas herramientas teóricas y epistemológicas de la disciplina que al sujeto le van a permitir desarrollar este pensar históricamente. Entonces además de aprender un acontecimiento y proceso histórico y una situación dada, también el sujeto tiene que desarrollar ese pensamiento. Entonces tengo que amalgamar dos cuestiones: por un lado, el contenido, y un contenido que por otra parte resulte significativo al sujeto, que le permita pensar, hoy decíamos, el presente; con todas estas herramientas conceptuales, metodológicas que van a facilitarle al sujeto esto que decimos pensar históricamente. (E)*

En las anteriores palabras incluyó un concepto propio de la disciplina que enseña: pensar históricamente. Santisteban (2010) se pregunta por qué es importante formar ese

pensamiento en los estudiantes afirmando que este es uno de los fines más importantes de la enseñanza de la Historia y argumentando sus razones. En ese sentido, aclara su significado y su vinculación con las decisiones epistemológicas y teóricas que los profesores deben elegir. Afirma este autor:

“Podemos diferenciar con facilidad una historia que se aprende como acumulación de información, de hechos, datos, fechas, personajes o instituciones, con otro tipo de aprendizaje de la historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos. La primera pone el énfasis en la cronología como eje central del discurso, la segunda gira alrededor de los cambios sociales, de la temporalidad, de las fuentes. La primera aparece como un discurso acabado, cerrado, inalterable de la historia: “La historia pasó así...”. La segunda es una argumentación abierta al debate democrático, que se plantea preguntas y que pretende provocar nuevas preguntas: “¿Cuáles fueron las causas y las consecuencias? ¿Cómo lo sabemos? ¿Podía haber sido de otra manera? ¿Cómo escribimos la historia? ¿Cómo argumentamos nuestros juicios históricos? (p.35)”.

El profesor B, al expresar sus ideas y argumentos, se encuentra posicionado en una historia concebida como problema. Acorde a esto, aclara también la postura teórica que elige al enseñar: la Historia Social y expone sus razones. Menciona:

*Enseñar una historia social que de alguna manera dé cuenta de los diferentes planos de la realidad social que es bastante compleja y que a veces por mirar algunos aspectos nos quedamos solo en el plano político, o en el plano económico y me parece que por ahí la dimensión social permite articular todos ellos. Obviamente marcando todas las distancias que existen, una perspectiva al estilo Hobsbawm básicamente, tratando de seguir esa lógica. (E)*

Esta perspectiva es un posicionamiento totalizador de la historia, es decir, enfoca la disciplina desde los diferentes campos (económico, político, social, cultural) otorgando importancia a las relaciones entre los mismos. Permite integrar todos los aspectos de la sociedad ya que atiende al estudio de cuestiones particulares que influyen y afectan al desarrollo de la sociedad, desterrando una idea atomizadora del conocimiento histórico. Como afirma Hobsbawm (1998):

“...la historia social nunca puede ser otra especialización como la historia económica u otras historias con calificativo porque su tema no puede aislarse. Pero los aspectos sociales del ser hombre no pueden separarse de los otros aspectos de su ser, excepto incurriendo en una tautología o en una extrema trivialización”. (p.88)

Además, como mencionaba el profesor B en la cita que recuperé de su entrevista en el primer apartado de este capítulo, está interesado también en otro aspecto de la disciplina historia, que surge vinculado al concepto de tiempo histórico: desarrollar la conciencia histórica. Así lo fundamenta:

*...uno enseña historia por dos razones. Una es para conocer el pasado. Yo creo que hay que revalorizar eso. Y porque en el aprendizaje del pasado uno también incorpora esto que decíamos: categorías de análisis, conceptos... que luego yo puedo extrapolar y analizar con esas categorías de análisis, con esos conceptos en comparación con el presente. Porque de alguna manera toda historia es comparativa. O sea, cuando uno explica un proceso histórico*

*va comparando con el proceso anterior y el proceso que sigue, con el acontecimiento anterior y el acontecimiento que sigue. Y en ese sentido me parece que también enseñe historia para que ese sujeto que incorpora esas categorías, que incorpora esos conceptos, que incorpora la lógica explicativa, pueda aplicar eso al presente. O sea, pueda explicarse su presente, pueda en cierta medida tomar eso que todos los autores señalan, todos los historiadores y los que están preocupados por la enseñanza y los que están preocupados por la Didáctica de la historia: desarrollar la conciencia histórica. (E)*

En sus clases, he observado su insistencia en establecer relaciones entre el presente y el pasado, para ayudar a generar esa conciencia histórica. Además, realiza un trabajo de análisis de las periodizaciones elaboradas por los autores que utilizan en la cátedra y atiende al tiempo histórico como categoría central de la disciplina historia.<sup>30</sup>

A su vez, en la entrevista, precisa que le interesa promover el pensamiento crítico a través de la enseñanza de la historia, abordando los conflictos sociales y la lucha de clases, que permiten reconocer la dinámica de las sociedades. En este sentido, retomamos a Páez, Arreaza y Vizcaya (2005) quienes valorizan el lugar del docente como la persona que puede hacer pensar a los estudiantes desde su disciplina, pensando él, en primer lugar, de manera crítica. Para estos autores, el pensamiento crítico hace que los alumnos tengan la posibilidad de realizar elecciones y a partir de allí decidir “en qué creer o qué hacer” (p. 249). Afirman que el área de las Ciencias Sociales es una de las más pertinentes, por sus contenidos, en promover esta tarea; y por esto, el docente que se desempeña en dichas disciplinas tiene un desafío muy importante. El profesor B afirma en la entrevista cómo concibe esto:

*...en general enseñe una historia que haga eje en el conflicto, en el conflicto social, que muestre que en definitiva las dinámicas históricas están atravesadas por la conflictividad, por la lucha de clases, por la construcción de sociedades que no son el resultado de un acontecimiento aislado sino que son el resultado de procesos en donde inciden múltiples causas (...) trato de enseñar una historia que de alguna manera propicie el desarrollo de las capacidades cognitivas y sobre todo de las capacidades de pensamiento más abstracto, un pensamiento crítico (...) tratar de enseñar una historia que justamente vincule el acontecimiento en el marco del proceso histórico. No puedo explicar la historia sin el acontecimiento. (E)*

Como expone, desde su posicionamiento, el pensamiento crítico supone una capacidad de mayor abstracción por parte de los estudiantes, que tiene que ver con poder ir más allá, enjuiciar, discutir, examinar. También menciona que desea que los alumnos reconozcan la multicausalidad en las posibles explicaciones históricas, como forma de comprender la complejidad de los procesos sociales así como la diversidad de interpretaciones existentes. En sus clases, he podido observar su dedicación para esta tarea

---

<sup>30</sup> En el siguiente apartado, desarrollaré este aspecto en mayor detalle.



a través de la problematización de los contenidos, del tipo de preguntas que realiza a los estudiantes, del uso de los materiales que propone y la forma en que aborda los textos. En los siguientes subtítulos iremos recuperando ejemplos. Nos parece importante esto porque, como el mismo docente afirma, podría quedar como un enunciado, un deseo, pero no poder concretarse durante las clases.

El profesor se explaya detenidamente en las respuestas a las preguntas sobre qué historia enseña y para qué. Me hace pensar en un sujeto que tiene definidos sus objetivos de enseñanza y que reflexiona acerca de las posibilidades reales de llevarlo a cabo. Es interesante que al responder, exponga su postura pero a la vez aclara que es lo que intenta hacer, lo que espera, porque cree que es común en los profesores de Historia decir que promueven el pensamiento crítico y reflexivo en la forma de enseñar pero eso no siempre se traduce en prácticas de enseñanza que lo favorezcan.

Además, enuncia en la entrevista, y también he percibido en sus clases, la concepción de sujeto que orienta sus prácticas de enseñanza: que sea autónomo, crítico y reflexivo. El profesor B insiste en que los estudiantes tienen que tener fuerte conocimiento disciplinar y que eso se los brinda su relación con la metodología de la investigación. Es decir, más allá de que al preguntarle sobre el perfil de egresado que desea, se refiere casi exclusivamente al profesor de historia, no da por descontado que es indispensable tener formación en investigación. Es decir, reconoce la necesidad de un posicionamiento epistemológico-teórico y también metodológico. Además, menciona que un egresado tiene que ser alguien con capacidad de producir materiales propios y de trabajar en diferentes ámbitos: educación formal y no formal, museos, archivos y diferentes modalidades de educación.

Podemos recuperar, en coincidencia con lo anterior, los aportes de Freire (1998) que concibe a los sujetos como activos y capaces de “leer el mundo”, es decir, de comprender qué es lo que está en juego en los hechos y las teorías que circulan. El profesor B afirma, pensando en un egresado de la carrera en la que se desempeña, que:

*...tiene que ser un profesor que haya adquirido justamente esa sólida formación disciplinaria y pedagógica, le permita contar con todos los elementos suficientes para ser autónomo, crítico, y reflexivo. Que pueda construir su propia propuesta de enseñanza, que pueda escribir sus propios materiales, que pueda hacer un uso público de la Historia. (...) Y además sean capaces de tener, o de argumentar y de fundamentar lo que hacen. Que en cierta manera, en eso radica la autonomía, ¿no? Ser capaz de poder justificar, bueno, por qué hago esto que hago y a qué estoy dispuesto y para qué, y contra qué. (E)*

Otro aspecto vinculado a cómo concibe a sus estudiantes es la insistencia en ayudarlos a que se piensen como futuros docentes. Lo expresa en la entrevista y a su vez es

algo que caracteriza todas sus clases. Hay un interés por parte del profesor en esta cuestión, como él mismo señala:

*La otra cosa que también hago, trato de que el contenido histórico que vemos también lo piensen para enseñarlo (...) Como me interesa la Didáctica de la historia, la didáctica, en función de todo lo que ya dije antes pero además porque estoy en una materia en la formación de profesores. Entonces tratar de transparentar, ese es otro objetivo que me propongo, transparentar lo que hago como profesor. A veces se los digo, les digo “bueno, miren: ¿qué decisiones tomé?” o les pregunto qué decisiones tomé. O también yo mismo les digo “bueno, para llegar a esta clase preparé esto, esto y esto”. Entonces de alguna manera lo que trato justamente es mostrarles el proceso metodológico de construcción de una clase. (E)*

En sintonía con sus decires, puedo recuperar algunas palabras de Pagés (2015), para reconocer que el profesor B se aproxima a sus afirmaciones. Dicho autor sostiene:

“Yo diría que mi modelo de profesor se ubica en esto que se llama la práctica reflexiva, por lo tanto, en una formación inicial en la que los futuros docentes han de ser educados y formados para ir tomando decisiones. Quizás uno de los principales problemas que tenemos hoy es que la universidad sigue practicando básicamente una enseñanza transmisiva, por lo tanto, en la que los futuros profesores toman pocas decisiones” (p.196).

En sentido positivo, el profesor B al pensar a sus alumnos como futuros docentes, intenta ponerlos en esa situación. Del mismo modo, sus estudiantes también han destacado este aspecto, acordando entre ellos. Comentaban que, en relación con los contenidos que van estudiando, el profesor B los desafiaba a imaginar cómo lo enseñarían a futuros estudiantes suyos. En un diálogo, tres alumnas coincidían sobre esto:

*A1-y bueno, lo que tiene también [profesor B] que siempre, debe ser también el hecho de que esté en [mencionan las materias de formación docente], de decirnos: “pero bueno, ustedes esto ¿cómo creen que lo darían?”. De plantearnos eso y de hacernos ver, digamos...*

*A2- el eterno para qué (risas de las tres) ¡nos machacaba con eso! Constantemente, “bueno ¿y para qué?”, ¿cómo lo damos?*

*A3-¿Que utilizarías? ¡Está bueno! ¿Cómo se lo darías a los alumnos?*

*A2-claro, porque el día de mañana vamos a ser...yo estoy haciendo la tutoría en [la materia], y estoy compartiendo las clases con [profesor B], y el otro día se les propuso a los chicos que traigan una actividad de un tema que estamos trabajando, a partir de sus lecturas lo escriban en una página pensando en los chicos de un tercer año, por ejemplo, de una escuela secundaria. A chicos que no habían cursado, la mayoría, las pedagógicas. Pero está bueno que ya se vayan pensando como profesores en el grupo. Vamos a ver qué sale de esa actividad, todavía no vimos la resolución...*

*A3-para mí es uno de los que nos recuerda más cuál es nuestra realidad, que vamos a ir a una escuela secundaria, que la gran mayoría vamos a terminar dando clases allí y que gran parte de lo que damos en Formación I puede llegar ni siquiera a darse en la escuela secundaria. Entonces tratar de mostrar qué sería lo específico, por dónde tendríamos que ir y creo que por ahí va la cosa. Creo que como decía mi compañera, el trabajo con fuentes tiene un rol diferente, que el profesor acerque fuentes, pinturas, así como hacía [otra docente de la cátedra], para mí es una característica que no muchos profesores lo hacen.*

*A1-Sí, más viendo desde la experiencia propia que teníamos cuando cursamos la secundaria que por ejemplo a mí, jamás ningún profesor, no el de historia solamente, trabajó con fuentes, entonces es una herramienta que está bueno empezar a poner en práctica en las escuelas... (G.D)*

Como se puede interpretar, sus alumnos perciben como positiva su insistencia en pensarse como futuros profesores, porque no lo viven como algo cotidiano en la universidad, a pesar de que se están formando como docentes. En otro grupo de discusión, han resaltado al profesor B por la misma razón: “*para mí en cómo utiliza la pedagogía, (...) cómo te incita a que vos pienses como docente, en el marco de esa materia*” (G.D). Creo que este aspecto muestra por qué el profesor deja huellas en sus estudiantes, entre otras cuestiones que iré mencionando.

Otro ejemplo de lo antedicho fue durante una clase observada, en la que sus estudiantes compartieron con alumnos de otras carreras y que consistió en la proyección de una película con un debate posterior. El profesor B resaltaba del protagonista del film una actitud que señalaba que se debería recuperar como positiva para cualquier profesor: la avidez por aprender. También les proponía pensar para qué contenidos serviría mirar esa película y los ayudaba a reflexionar sobre esas cuestiones, más allá de que en el momento los alumnos no respondieran.

En otra clase, estudiantes de agrupaciones políticas pidieron permiso al profesor B para comentar sus propuestas a los alumnos. Él no sólo les da el espacio sino que aprovecha la ocasión para hacer un comentario sobre lo que significa enseñar como práctica política. Reflexiona diciendo:

*P: gracias, chicos. Es importante militar. ¿Acá hay militantes o no? (...) la militancia te aporta. Y en la docencia es importante formarse también políticamente. Porque cuando uno elige enseñar también elige una perspectiva política de enseñanza. Y la enseñanza, la educación, es profundamente política. Entonces, en ese sentido, la militancia también te forma. Y se nota, por ejemplo cuando alguien ha militado y va a la escuela, el compromiso que pone es otro. (O.C)*

Creo que a partir de estas concepciones sobre la disciplina Historia, sobre el conocimiento científico, sobre la enseñanza y sobre el sujeto que aprende, se destaca la concepción de la historia como problema. A continuación desarrollaré la organización de los contenidos por parte del profesor, que deviene de esa perspectiva. Luego analizaré su construcción metodológica para aproximarme, por último, a la evaluación.

### **3.3. Los contenidos como dimensión de sus prácticas de enseñanza**

Como sostiene Litwin (1997) “referirse al contenido (...) implica adentrarse en la problemática del conocimiento” (p.57). Es por esto que la organización de los contenidos se vincula a las concepciones epistemológicas y teóricas de los docentes, que en este caso, acabo de exponer.

El profesor B manifiesta, como mencioné, su interés por generar el pensamiento histórico en sus estudiantes, a la vez que un pensamiento crítico, y es consciente de que el docente es quien debe ayudar en esa tarea. Santisteban (2010) esclarece el rol de los profesores de Historia en ese sentido. Afirma:

“Debemos realizar propuestas que definan las características de la construcción del pensamiento histórico, como una serie de conocimientos que se transmiten, que se enseñan y que se aprenden. La didáctica de la historia está obligada a crear estructuras conceptuales para la enseñanza, a realizar propuestas que no podemos esperar que nos ofrezca la historiografía, ya que esta tarea no responde a sus objetivos. La ciencia histórica en su investigación no se plantea preguntas sobre la enseñanza. Por otro lado, la reflexión epistemológica o la filosofía de la historia, nos aportan instrumentos de análisis útiles en el trabajo de la transposición didáctica. Debemos dar respuesta a la pregunta: ¿Qué hemos de enseñar para formar el pensamiento histórico del alumnado? Y la respuesta debe concretarse en conceptos interrelacionados, que permitan diseñar propuestas educativas coherentes”. (p36)

Esta pregunta que plantea el autor creo que guía la configuración de los contenidos a enseñar y la construcción metodológica del profesor B para sus prácticas de enseñanza. A continuación, destaco dos aspectos centrales que recuperé a partir de mi trabajo de campo: la problematización de los contenidos y las relaciones que establece entre el pasado y el presente.

### **3.3.1. Plantear los contenidos como problemas**

Creo que la problematización de los contenidos tiene que ver con la ya descrita postura epistemológica y teórica asumida por este profesor. Por ello, no sería esperable observar en sus clases narraciones fácticas a partir de relatos acontecimentales sin el planteo de interrogantes, contradicciones, conceptos diversos que colaboran en la comprensión de las realidades sociotemporales entendidas como procesos. Tampoco sería coherente la ausencia de actividades que impliquen la interpretación de diferentes materiales y posturas teóricas.

En los grupos de discusión, sus estudiantes reconocían que este docente problematizaba los contenidos en sus clases afirmando, como sintetizó una alumna, que te “hace tambalear en lo que creemos, nuestros supuestos”. Al preguntarles cómo creen que lo lograba, dijeron, en forma de diálogo:

*A1-yo creo que más que nada a partir de preguntas, o de cuestionarse, o cómo se plantea un tema... porque después a uno le queda de ejercicio de pensar “bueno, pero ¿revolución o revoluciones?” ...*

*A2-me acuerdo de una de las clases que una de nuestras compañeras planteó si se podía considerar la historia reciente de 5 años para acá, ella considera que no, que ella puede dar historia reciente de 5 años para atrás, no lo actual. Entonces [profesor B] le preguntó ¿y vos*

*qué pensás que es la historia reciente? Y entonces, empezamos todos a decir nuestra opinión y eso fue generando el debate y el ir criticando lo que íbamos hablando...*

*A3-sí, o hasta el mismo rol que uno pretende tener después como docente o como alumno... Yo creo que la mayoría de las veces que nos hacen tambalear los supuestos es cuando dicen "recuerden que no hay una historia", yo creo que es ahí, y en todas las cátedras sucede, como eso de decir "no se olviden de esto"... (G.D)*

Esos rasgos que expresan sus estudiantes los pude observar en sus clases: la aclaración de que la historia no es única ni monocausal, la advertencia de conocer el pasado a través de sus múltiples dimensiones, el plantear los temas a partir de interrogantes, abrir el debate, el interés por el trabajo conceptual de aproximación al pasado que se estudia; todo lo que contribuye a comprender la propuesta de abordaje de los contenidos como problemas. Además, se dedica a generar reflexiones en torno al tiempo histórico y a las periodizaciones. Como comentaba un estudiante, *"hace tambalear nuestros supuestos, lo que pensamos"*. Puedo afirmar que logra esto mediante la conceptualización y problematización de los contenidos, a partir de interrogantes<sup>31</sup>.

Por ejemplo, en una clase, al presentar un tema nuevo, "la Reforma del siglo XVI", el profesor B va aclarando al curso la bibliografía que usarán y comenta las discusiones entre autores sobre los principales conceptos que abordarán. Menciona una de las contradicciones que afrontan los autores: "liberación de la religión-orden de la religión", como característica que va a atravesar todo el proceso de las reformas. Es decir, formula un aspecto del contenido como problemático, que exige pensar en sus múltiples causas y las consecuencias que genera. Además, el profesor aclara que hay que hablar en plural del término y comprender los conceptos clave para eso: Reforma y Contrarreforma. Señala:

*P: Fíjense que en realidad yo dije la Reforma protestante y en realidad hay toda una discusión sobre que quizás el término más adecuado sería Reformas. Porque si yo pienso solamente en la Reforma protestante, sin duda estoy dejando de lado, ¿qué otra posible reforma?*

*A-la católica*

*P-la católica. Porque sin duda que el catolicismo también se reforma. Y por otra parte, ¿por qué uno tiene que pensar siempre en este marco del catolicismo cuando habla de la Reforma?*

*A-porque la religión protestante se escinde de la católica, se divide al interior*

*P-claro. En cierta medida (corrigiéndose), efectivamente, la reforma protestante emerge de una disputa al interior del catolicismo, al interior de la cristiandad. No estamos hablando de algo exterior a la cristiandad. No estamos hablando del Islam, que es exterior a la cristiandad... (O.C)*

Es importante considerar que la cita anterior forma parte de una clase de introducción al tema e interpreto que el docente pretende presentar estas cuestiones como

---

<sup>31</sup> En un apartado posterior, analizaré el uso de las preguntas que realiza en sus clases el docente, que creo que ayuda a problematizar porque habilita la posibilidad de pensar con voz propia.

indicaciones de la forma de aproximación a este pasado. Es decir, insiste en la precisión conceptual. Además, en otro momento, el profesor expresa:

*Una cuestión importante, cuando uno piensa en términos generales, en las Reformas como decía hoy, conviene hablar siempre en plural. Porque no es una sola Reforma y porque, por otra parte, las consecuencias que va a tener este proceso de Reforma va a llevar a que emerjan en Europa diferentes iglesias. Porque lo que va a generarse en el siglo XVI es una fractura de la unidad cristiana o del cristianismo. Entonces, eso como una cuestión general, y por otra la que yo decía hoy: la contradicción permanente que vamos a ver entre lo que abre la Reforma en términos culturales, en términos de lo que es el pensamiento y también lo que consolida en términos también de lo otro. Nosotros vamos a ver que, hay que leer muy en detalle en ese sentido, para ver las contradicciones: no es que el luteranismo y el calvinismo son super progresistas con respecto de la iglesia católica. Y miren que yo soy bastante ateo... en general todas esas iglesias van a entrar en disyuntiva entre lo que libera y lo que comprime. Porque resulta que si liberamos mucho, resulta que alguno lo toma muy en serio y se transforma en revolucionario. (O.C)*

Puedo interpretar que le interesa plantear las contradicciones y los conflictos que surgen en los procesos históricos: hay reforma dentro de la iglesia católica pero los cambios no generan libertad total de decisión o de ideas para los reformistas. Es decir, se libera pero se sigue comprimiendo la libertad porque es peligrosa. Además, ejemplifica la complejidad de abordar este período histórico a través de mapas que focalizan en diferentes regiones mostrando las relaciones económicas, políticas y culturales que atraviesan el período que se estudia y que añaden la dimensión espacial al análisis.

Al abordar en clase ese tema, pude observar que insiste a sus estudiantes que hay que analizarlo desde la perspectiva de la historia social, señalando los diferentes aspectos que es necesario vincular para la comprensión de un proceso histórico en determinada sociedad. Explica y ayuda a comprender que contemplar las diferentes dimensiones permite una mejor interpretación, es decir, es necesario entender el pasado a partir de explicar procesos complejos, diversos, variables y multidimensionales. Es interesante, en esta cita, recuperar el momento de una clase en que hace explícito esto:

*Cuando hablamos de las oleadas de la Reforma protestante y la Reforma católica, así lo tienen planteado en el programa, uno no puede pensarlo sin tener en cuenta los diferentes aspectos. Podemos, así a vuelo de pájaro, si quieren, señalar ¿por qué es importante vincularlo con los distintos aspectos? Se acuerdan que habíamos dicho, por ejemplo, lo que tiene que ver con el desarrollo de la manufactura en los Países Bajos, del norte. Muchas de esas manufacturas fueron desarrolladas por artesanos protestantes que toman el luteranismo como su religión y que se ven obligados a emigrar, producto de que son perseguidos, por ejemplo, a Francia. Entonces ahí vemos cómo lo religioso puede aparecer relacionado con lo económico. En este caso, con el desarrollo de la manufactura en los Países Bajos. Sin embargo, desde el punto de vista cultural, tiene que ver con lo que implicaron las reformas sobre todo en el plano, por ejemplo, del desarrollo de las lenguas vernáculas o las lenguas nacionales. Por ejemplo, Lutero va a plantear que toda Biblia (corrigiéndose)... la Biblia, debe ser traducida en lengua vernácula para que toda persona pueda tener una relación directa con Dios y no esté mediatizada por el cura o el sacerdote de la iglesia católica que manejaba específicamente el latín. Recuerden que la iglesia católica durante todo este período, sobre todo hasta el siglo*

XVI, el lenguaje a partir del cual se da la misa y se escriben los libros es el latín. Bueno, obviamente lo religioso, claramente es así. Vamos a ver cómo se rompe con ciertas lógicas, por ejemplo, con la intervención que el sacerdote tenía entre Dios y los creyentes. Con respecto a lo social, bueno, claro el ejemplo que señalaba el compañero sobre cómo los anabaptistas, es decir, cómo los campesinos, van a tomar esta religión y lo van a tomar como elemento que justifica su accionar. Así como también lo vamos a ver en los puritanos que participan de la revolución inglesa del siglo XVII. Después algunos van a hablar de la Revolución puritana. Y en lo político, porque tiene que ver con este principio, por ejemplo, en donde los estados comienzan a participar dentro de la lógica de enfrentamiento de las religiones. ¿Está, más o menos? (O.C.)

Otra cuestión que he observado en sus clases es que el profesor B dedica tiempo a recuperar contenidos que han estudiado en encuentros previos, para poder enseñar cómo se aborda un proceso histórico desde sus múltiples dimensiones y tomando en consideración hechos o procesos previos y/o posteriores. Al complejizar su análisis de esa manera, exige a sus estudiantes que también ellos establezcan relaciones, causas, simultaneidades, cambios, continuidades. Justamente esto es lo contrario a lo que Maestro González (1997) describe como una asignatura-resumen, refiriéndose a la enseñanza de la historia. Por ejemplo, el profesor, luego de lo citado anteriormente, añade: “*Ven cómo diferentes aspectos que uno puede analizarlos de manera separada, fragmentada, uno no puede dejar de vincular. (...) La Reforma está enmarcada en una situación económica, política...no la puedo dejar de pensar en los diferentes planos*” (O.C.).

Como ya hice mención en un apartado anterior, el profesor comenta que en sus clases tiene como objetivo explicar para que los estudiantes incorporen esa lógica explicativa donde se perciba el pensamiento crítico y reflexivo: la historia no es algo cerrado y monocausal. Es por eso que insiste en el preciso uso de los conceptos. Esto, además, se vincula con la naturaleza de lo histórico, de la disciplina. Como plantea Aróstegui (2001), los acontecimientos o hechos que aparecen en los documentos, huellas de otro tiempo, pueden ser descritos pero para *explicar* -objetivo de una disciplina científica- necesitamos recurrir a conceptos (p. 243). En coincidencia, Santisteban (2010) afirma que

“los modelos conceptuales nos ayudan a sintetizar la realidad social o histórica. (...) Los fenómenos sociales son difíciles de describir, por un lado por su temporalidad y sus elementos de cambio y continuidad, por otro, por los aspectos que le confieren la multicausalidad y el multiefecto” (p.37).

Para poder problematizar, el profesor B en una clase propone el binomio conceptual Reforma-Contrarreforma para ponerlo en tensión. Dice:

*Recuerden que cuando hablamos de la Reforma, hablamos de la iglesia protestante pero no podemos perder de vista la Reforma católica. Es decir, uno tiene que utilizar ambos conceptos. Por un lado cuando hablamos de la Contrarreforma estamos hablando de la actitud que asume*

*la iglesia ante el avance del protestantismo. Pero por otro lado, cuando hablamos de Reforma hablamos de hacia el interior de la propia iglesia cuáles son las reformas que lleva a cabo. Por ejemplo, lo que tiene que ver con lo que fue el Concilio de Trento. (O.C)*

En otra clase, en la puesta en común luego de lecturas de textos grupales, el profesor va recuperando los conceptos que quiere analizar: *confesionalización, indoctrinación, territorialización de la religión, protociencia*. Va ayudando a comprender que las explicaciones en torno a lo social no se generan únicamente con datos o a partir de las fuentes como verdades últimas, sino con estas construcciones teóricas que ayudan en la comprensión. Es decir, trata de hacer ver que el objeto de estudio de la historia -las realidades sociotemporales- es complejo y que deben tenerlo en cuenta los estudiantes para reflexionar acerca de qué conocimiento de lo social es posible. Parece coincidir con el planteo de Prats y Fernandez (2017) cuando afirman:

“...lo social, entendido en sentido total, se caracteriza por los rasgos siguientes: diversidad, complejidad, variabilidad e inmaterialidad. Lo social se ocupa de múltiples aspectos de la acción humana y a su vez de las relaciones que entre ellos existen y de sus continuas fluctuaciones. Esos aspectos y sus relaciones de interdependencia acaban fabricando un ente inmaterial que es eso que denominamos (convencionalmente) lo social y que ampara al mismo tiempo al ser individual y sus múltiples creaciones en colectividad.” (p.101)

En un momento de la clase que estoy comentando, el profesor se detiene en uno de los conceptos para aclararlo y destaca cómo ayuda a ver las tensiones de los procesos históricos: se trata de la *territorialización* de la religión que permite comprender cómo en el proceso de las Reformas, las iglesias van a ir transformándose en iglesias nacionales, con las consecuencias que eso implica. El docente pregunta a los alumnos si pueden ver que los conceptos que están abordando en la clase son interesantes para entender las consecuencias de la reforma y justifica así por qué utilizarlos. Los interroga: “*¿Qué otra cuestión vieron en ese apartado? ¿Ven que hay una serie de conceptos interesantes para pensar las consecuencias de las reformas o todo lo que generó ese proceso reformista a nivel social, económico y político?*” (O.C).

Asimismo, son interesantes los aportes de los alumnos, por ejemplo, cuando tratan de relacionar algunos conceptos con ejemplos de la película observada y responden a las preguntas que hace el docente para aclarar algunas cuestiones.

En otra clase, en la puesta en común luego de ver la película, actividad coordinada junto a otros docentes, es el profesor B quien más insiste en que emerjan, en las respuestas



de los estudiantes, conceptos que considera interesantes para reflexionar a partir del texto fílmico: poder, estado, ciudad-estado, conocimiento, panteísmo<sup>32</sup>.

Sus explicaciones en clases o las aclaraciones se orientan a que los estudiantes puedan reconocer la multidimensionalidad, la multicausalidad de los procesos a analizar, la complejidad en el uso de conceptos que se eligen y que puedan aprehender una realidad sociotemporal. Todo eso contribuye a entender los contenidos como problemas.

### 3.3.2. Relación pasado-presente

En relación con la conciencia histórica, que el profesor afirmó que tiene como interés generar en sus estudiantes, en las clases de ambas materias, percibimos su insistencia en vincular el pasado con el presente. Recordamos lo que el docente planteaba en su entrevista de que toda historia es *comparativa* en algún punto: con respecto a los procesos o acontecimientos previos y posteriores. Sostenía que estudiamos el pasado siempre desde nuestro presente, lo que permite reconocer categorías de análisis y conceptos, que nos son familiares y que podemos, a través de la reflexión, llegar a desnaturalizar. Cree que esto permite una mirada más crítica de nuestro presente y la posibilidad de llegar a reconocer la génesis de ciertos procesos y/o problemáticas sociales. En su entrevista, en coincidencia con la definición de Pagés ya referida, el profesor B expresaba: “...desarrollar la conciencia histórica implica eso: la posibilidad de vincular pasado-presente en proyección a un futuro, viéndose como un sujeto capaz de transformar la sociedad” (E). Como recupera Santisteban (2010), la conciencia histórica permite percibir otros tiempos como diferentes e interpretar los cambios y las continuidades. Afirma este autor:

“Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica”. (p.39)

Todo esto se relaciona con concebir a la historia enseñada como problema y no como asignatura-resumen que solo exige memorizar datos cronológicos. Pude apreciar en las clases del profesor B que se dedica a posibilitar la conciencia histórica en reiteradas

---

<sup>32</sup> Para más detalles, se puede leer la transcripción completa de la clase del 8-4-16 (en CD anexo). Por razones de espacio, no nos explayamos en estos ejemplos.

ocasiones. Por ejemplo, en la asignatura que estudia las sociedades medievales, reconocimos muchas preguntas hacia los estudiantes o ejemplos intentando pensar el modo de producción feudal en términos *comparativos* con las características del capitalismo, modo de producción contemporáneo. Para eso el profesor ayuda a contrastar el concepto de trabajo, el de propiedad de la tierra, las relaciones de dominación, etc.; categorías inherentes a diferentes sociedades a través del tiempo. Es decir, ayuda a “desplazarse mentalmente en el tiempo”. Por ejemplo, para caracterizar al sujeto histórico campesino, propone la comparación con los trabajadores en la actualidad. Dice:

*P: ¿qué es lo que lo hace al campesino o qué es lo que hace que su movilidad no sea la que conocemos hoy? Yo soy libre hoy, nosotros somos libres de movernos. En ese momento el campesino no, tiene reducida la movilidad. ¿Por qué tiene reducida la movilidad? O ¿de qué manera se expresa esa reducción de la movilidad?*

*A: por los deberes que tiene ante el señor*

*P: bien, por un lado por los deberes que tiene ante el señor. ¿Qué deberes tiene?*

*A: pagar la renta*

*P: bien, pagar la renta, tributar. ¿Qué otros deberes tiene?*

*A: trabajar las tierras del señor... (O.C)*

También los mismos estudiantes van adoptando esa conciencia de la temporalidad al intervenir en las clases. Por ejemplo, a partir de la explicación de un estudiante que, para definir al campesino medieval introduce la noción de trabajo capitalista y, entonces, el profesor retoma sus palabras e insiste en pensar ambos momentos. Transcribo el diálogo generado:

*A1: el campesino producía para sí mismo y para el señor y era relativamente independiente si se quiere, porque era producción propia. En cambio en el sistema de producción capitalista, lo que produce el obrero es la mercancía que el capitalista la vende y...*

*A2: porque se ejerce el poder sobre hombres y tierra.*

*A1: hay una diferencia temporal y espacial en la coacción extraeconómica. Porque el campesino produce independientemente con los medios y todo pero el señor tiene que poner una corvea distinta o superior a eso para vender lo que produce el campesino*

*P: ajá, ¿vos querías decir algo?*

*A3: sí, que posee los medios de producción el campesino en este período y además no están organizados...o sea son autónomos, representan diferentes unidades y entonces no puede negociar de alguna manera con un colectivo. Es más individual.*

*P: bien. Y ya que lo mencionaron, ¿el capitalista en qué momento se apropia de ese plustrabajo?*

*A4: durante el trabajo*

*P: ¿Cuándo? De acuerdo al planteo marxista... está muy bien todo lo que ustedes dijeron (aclara). O sea, la diferenciación espacial y temporal, el momento en el que uno produce y el otro va y le exige y se ve obligado a exigirle ¿por qué? Porque el campesino -y acá hay una cuestión que no hay que olvidarse- a diferencia con el trabajador asalariado, posee los medios de producción, o sea, posee las herramientas y posee la tierra. Por tanto, como posee las herramientas y posee la tierra, no tiene por qué darle al señor nada. A él con eso le alcanza y le sobra. Pero el señor no puede acceder a ese plustrabajo si no es por la vía de la fuerza. Muy bien. Y en el capitalismo, ¿en dónde el capitalista se apropia de ese plustrabajo, en qué momento? ¿Qué es lo que justamente no controla el señor?*

*A3: cuando el asalariado va a trabajar y vende su fuerza de trabajo*

*P: en realidad se apropia durante el proceso de producción. Y acá es lo que no controla el señor. El señor no controla el proceso de producción del campesino. Justamente por todo lo que ustedes dijeron bien. Entonces en función de eso ejerce esa coacción extraeconómica. Esa coacción extraeconómica que ejerce sobre el campesinado es lo que genera esta condición de servilidad, en el planteo de Kuchenbuch y Michael, o de servidumbre, en términos más generales. Por eso se transforma en un siervo. Y ahí radica también lo que ustedes decían. Bueno, ¿qué es lo que no tiene? No tiene movilidad, está controlado por los señores, se le pide siempre un tributo a costa de... bueno, y ahí aparecen todos los argumentos para legitimar. Uno de ellos ¿cuál es? ¿Qué argumentos usan los señores para legitimar?*

*A3: la protección*

*P: ¡la protección! (O.C)*

En otra ocasión, al mostrar un mapa para comprender el concepto de comercio triangular, surgen preguntas de los estudiantes de lo que suponen al respecto. El profesor, para introducir el concepto de dominación, hace un paralelo con situaciones del presente:

*A1-(sorprendido) ¿iban manufacturas europeas hacia África?*

*P-también van a África porque hay un sector que se empieza a desarrollar y a colonizar. Pero centralmente las manufacturas van hacia América.*

*A2-¿la piratería también estaba en ese momento?*

*P-sí, seguro.*

*A2-¿puede ser que había cazadores entre los propios africanos para esclavos?*

*P-tal cual. Nunca... a ver, esto es una teoría en general, uno nunca puede pensar en la dominación sin colaboradores internos. Es inevitable. Siempre los hay. Si no, piensen en la votación que hubo ayer para pagar una deuda que ya estaba absolutamente comprobado que es fraudulenta pero bueno... ¿hay colaboradores internos? sí. ¿Hubo colaboradores internos en África? Sí. ¿Hubo colaboradores internos en la colonización europea de América? Pobre Malinche, que queda bajo la lógica de esas internas que hay hacia el interior de ciertos sectores... pensemos en las disputas entre las tribus africanas...contar con una tribu que apoye. En eso, el que domina es siempre estratégico. Hay un texto, se acuerdan, que es muy bueno, de Reina Pastor que se lo citamos el año pasado en Medievales, que es el de consenso y violencia. Siempre está la posibilidad del consenso de parte de quienes van a ser dominados. (O.C)*

Luego de una actividad sobre la película de la vida de Giordano Bruno, el profesor invita a rescatar algunas escenas para pensar nuestro presente, a partir del concepto de poder y su relación con el conocimiento. Comenta cómo al quemar los libros de este intelectual del siglo XVI intentaron borrar su legado, pero aun así sus ideas han perdurado en sus obras y llegan hasta hoy. Añade la importancia de mirar en perspectiva este hecho, pensando que nosotros tuvimos experiencias cercanas de libros prohibidos también. Por último, ayuda a conceptualizar este recorrido a través de pensar relaciones entre los dos conceptos citados. Dice:

*P- ...también lo que es muy interesante es mirarlo hoy, en perspectiva, pensar que en aquella época creían que iban a poder terminar con aquellos libros y esos libros llegaron, llegan hasta hoy. Entonces evidentemente había otros que tenían esos libros, que los pudieron guardar, conservar, atesorar durante mucho tiempo. Si no, era bastante difícil que esos libros se conocieran. Hay algunos muy pocos que no se han podido recuperar pero en su mayoría están. Entonces eso me parece también muy interesante de ver: ¿cómo juega en eso la relación del poder y el conocimiento? Que quizás es otro de los elementos que por ahí nos podemos centrar*

*ahora, que tiene que ver con el conocimiento. ¿Cuáles son las ideas que está planteando Giordano Bruno y que en definitiva son entendidas como herejes? (...)... y esta cuestión de los libros prohibidos, estamos en el siglo XVI, inicios del XVII. En el 1600, la Inquisición establece un índice de libros prohibidos, ese índice de libros prohibidos que nos puede parecer tan lejano...no hace muchos años en la historia argentina, tuvimos libros prohibidos. Entonces cómo la historia nos permite pensar...*

*A-en la misma época en que se hizo la película*

*P- en la misma época en que se está haciendo la película, en otro lugar del mundo, se van a prohibir libros. Y hay una lista...*

*A-es que, cosas más, cosas menos, pasó exactamente lo mismo, más allá de que sea por religión o por política*

*A-no solo se limitó a ese siglo, en el siglo XX también hubo... con el nazismo...*

*P- por eso lo del poder que recuperábamos... el director, no casualmente elige esto, hace una trilogía. Por ejemplo hay otra película que es Sacco y Vanzetti que hace este director y que son artistas que se enfrentan al poder. Que también es recomendable de ver esa película, es muy buena. Lo que está evidentemente preocupándole al director es: recuperar acontecimientos y procesos históricos, momentos en donde las relaciones de poder, de poder-saber, de poder-educación, del poder en relación con la propia estructura del estado, operan y cómo lo hacen. Entonces me parecen interesantes las preguntas que hacías vos [otra profesora], cómo esas preguntas uno las puede mantener en el tiempo. ¿De qué manera se utiliza el poder? ¿Con que propósito? ¿Con que métodos? (O.C)*

Vemos que ejemplifica, con estos últimos interrogantes, cómo hay preguntas que se pueden trasladar en el tiempo y por eso la importancia de contextualizar los diferentes procesos históricos para pensar respuestas posibles. Es decir, ayuda a “desplazarse mentalmente en el tiempo” como propone Santisteban (2010). En otro momento del mismo debate, intenta retomar ideas para aclarar conceptos a partir de las nociones actuales de poder y de estado nacional, para considerar la variabilidad en el uso histórico de términos. Insiste en que piensen en ese pasado, porque sabe que uno siempre mira con las lentes de su presente y eso puede dificultar la comprensión del significado histórico. Por eso, interroga:

*P- ahí, volviendo a la lógica del poder... porque alguien dijo: poder al interior de la iglesia y poder pensado también en relación a las disputas estatales. ¿Pudieron reconocer algunas estructuras estatales allí?*

*A1-el gobernador...*

*P- bien. Porque acá hay una cuestión que es interesante de pensar. Nosotros somos hijos de un época donde existe un estado que llamamos estado nacional, por lo tanto el formato a través del que pensamos el estado es con ese formato. Acá nos trasladamos a una época donde en realidad el estado todavía está en proceso de construcción. No existen estados nacionales propiamente dichos como los conocemos ahora. Entonces aparecen estructuras estatales que llaman la atención, por ejemplo ¿cuáles?*

*A2-el gobernador*

*P- el gobernador ¿de qué?*

*A2-es como el gobernador de la ciudad pero que no sabe bien qué hacer...porque pregunta al obispo: “bueno, hasta el juzgamiento lo hacemos nosotros pero”...que a mí me sorprendió porque dice que a la iglesia no le gusta la sangre... (O.C)*

La importancia de que el profesor aborde la conciencia histórica en sus clases tiene que ver con considerar la organización de los contenidos en torno al concepto estructurante de esta disciplina: el tiempo histórico, la temporalidad. Aróstegui (2001) se pregunta cómo se capta lo histórico de una sociedad, cómo se conceptualiza y contesta que es en la observación del comportamiento temporal de las sociedades (p.245). En este sentido, el profesor B utiliza críticamente las periodizaciones de los autores de la bibliografía, como procedimiento elaborado por los historiadores para comprender el pasado. He recuperado la definición de Aróstegui (2001) en el anterior capítulo, que las concibe como construcciones que realizan los historiadores que exigen un trabajo conceptual. Creo que el trabajo con ellas ayuda a analizar los procesos históricos como problemas porque van más allá de la cronología, que ordena el tiempo y la sucesión de hechos. Atender a esta cuestión por parte del profesor ayuda a problematizar, a través de reflexiones, uno de los conceptos principales de la Historia: el tiempo histórico. Porque exige a sus estudiantes preguntarse acerca de las razones de esas construcciones que realizan los historiadores y pone de manifiesto que existen diferentes formas de periodizar.

En ese sentido, he observado en todas sus clases que utiliza el pizarrón como soporte donde realiza líneas de tiempo o esquemas temporales que ayudan a la ubicación temporal. Recupera, a partir de eso, las periodizaciones de los diferentes autores que propone la cátedra, lo que genera reflexionar acerca de sus recortes temporales y justificarlos. Esto tiene que ver con lo que explicita el docente a los estudiantes en una clase: *“la temporalidad es flexible”* (del 23-9-16), en el sentido de que es una construcción que hacen los historiadores de acuerdo a su concepción de la historia.

Además, otro ejemplo es cuando en una clase dibuja en el pizarrón una línea temporal según las periodizaciones de los autores que están leyendo para analizar los procesos de Reforma. Explica lo que va marcando en ella, de esta manera:

P: ...sobre todo si uno está pensando el siglo XVI [escribe en el pizarrón línea temporal], que es cuando de alguna manera se dispara ese proceso reformista, en ese período concretamente, todavía no podemos hablar tajantemente –eso es el planteo de Bouwsma- de que tenemos, por un lado, luteranos, calvinistas y, del otro, católicos. Sino que justamente en un primer proceso no alcanza a dividirse tajantemente una de otra. Sobre todo esa división se termina de consolidar con la Paz de Westfalia de 1648 (marca el año). Entonces cuando uno piensa en 1648, la paz de Westfalia, ya en el siglo XVII se termina de consolidar, si se quiere, esta división de las iglesias. Ya no podemos hablar de una iglesia universal o de la intención que tuvo en ese momento la iglesia católica de constituirse como universal; sino de iglesias, y de confesiones diferentes. Algunas con mayor grado de, podemos decir, producto de su propia militancia y de las características que asume, más internacionales; como es el caso del calvinismo. Y otras, en todo caso, más nacionales o cerradas, como es el caso del anglicanismo en Inglaterra o el caso del luteranismo, básicamente para el caso alemán. De todas maneras, no es lo mismo el luteranismo que el anglicanismo porque este sí que queda mucho más

*circunscripto a Inglaterra. En el caso del luteranismo uno puede ver luteranos en otras naciones que no son necesariamente el estado alemán. Bien. En ese proceso de reforma, uno tiene que analizar, por un lado, algo habíamos visto en la clase que empezamos a trabajar la Reforma, cuáles eran las causas que habían llevado o habían motivado este movimiento reformista. Y en ese sentido, recuerdan que habíamos dicho que también si uno rastrea causas, evidentemente la temporalidad también es más flexible. ¿Recuerdan por qué?*

*A-porque hay antecedentes previos de otros reformadores en el 1300, el 1400...*

*P-Bien. Porque, por ejemplo, podemos citar ahí el caso de Wiclif. Entonces nosotros nos podemos ir, básicamente, al siglo XIV-XV (señala en su línea) para buscar ciertos antecedentes de la reforma que evidentemente están explicando esa emergencia que se va a dar de manera mucho más contundente en el siglo XVI. Y críticas que muchos de ellos van a tener en común, o que son comunes. (O.C.)*

Con esta actividad, ayuda a “desplazarse en el tiempo” reconociendo los diversos recortes temporales que hacen los autores, que dependen de sus posturas. Por esto la característica de flexibilidad que mencionaba a sus alumnos. Luego el profesor hace una aclaración: hay que contextualizar lo que pasaba (para eso aborda nuevos conceptos como: simonía, nicolaísmo, indulgencias y los prerreformistas), eso es lo que presenta en el Prezi.

Otro ejemplo interesante es cuando, al explicar un autor, resalta algo de su análisis y traduce una metáfora que usa para hablar del poder de los señores en cierto período.

Expone:

*P: Recuerden que justamente una característica del período anterior al siglo X es la presencia de tierras alodiales, en cambio luego del siglo X, y yo digo siglo X pero ustedes saben que estoy siendo profundamente arbitrario en esto... pero en general podemos decir que a partir del siglo X, agreguémosle aproximadamente, a partir del siglo X, la sombra -vieron que por ahí Baschet usa esa idea también- la sombra del castillo llega a muchos lugares. Y la sombra del castillo ¿qué estaría traduciendo, qué poder?*

*A: el poder banal*

*P: el poder banal, exactamente. Lo que está traduciendo esa idea de la sombra del castillo es justamente el poder banal del señor. (O.C)*

Estos ejemplos y otros similares, que no desarrollo para sintetizar este apartado, tratan de ayudar a los estudiantes a lograr lo que Santisteban (2010) define como pensar históricamente. Esto lo percibo por la forma de preguntar del profesor, en los ejemplos que señala, en las aclaraciones que realiza, es decir, en cómo aborda los contenidos.

### **3.4. Otros aspectos de sus prácticas de enseñanza**

Tal como me referí en los capítulos anteriores, reconozco lo metodológico en la enseñanza como una construcción, siguiendo a Edelstein (1996). Esto implica la toma de decisiones del profesor, que parte de sus concepciones, en este caso, sobre la *historia enseñada* y que organiza los contenidos de una forma acorde para elaborar su propuesta de enseñanza. Como la define Edelstein (2002):

“Propuesta que deviene, fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación de las mismas por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. (...) Que proyecta un estilo personal de formación que deriva de las adscripciones teóricas que adopta el docente en relación con cuestiones sustantivas vinculadas al enseñar y aprender. Que pone en juego principios y procedimientos de orden teórico y práctico, que expresa intencionalidades” (p.474)

Estoy convencida -junto a la autora- de que toda propuesta de enseñanza supone, para quien la diseña, una acción creadora que nace de sus posicionamientos teóricos y epistemológicos, tal como hice alusión, y de las decisiones que toma. Todo eso configura un estilo de docente y de prácticas de enseñanza. A continuación, a partir del entrecruzamiento de los datos de mi trabajo de campo en torno al profesor B, expongo algunas categorías que creo permiten analizar su construcción metodológica, vinculada a la evaluación.

#### **3.4.1. El aula: microcosmos del hacer**

Como expresé en el marco teórico, centro mi mirada en las prácticas de enseñanza que tienen como lugar privilegiado de la acción al aula y el momento de la clase. Si bien el foco está puesto en ese intercambio, también debo considerar que existe un momento de previsión, por ejemplo en la preparación de las clases, en la elección de materiales a trabajar, que constituye a las prácticas de enseñanza como tales.

Bain (2007), al preguntarse qué hacen cuando enseñan los profesores memorables, una de las características que menciona es: “Los mejores profesores a menudo intentan crear lo que acabamos denominando un «entorno para el aprendizaje crítico natural»” (p29). El autor define a ese entorno como espacio donde las personas pueden aprender al enfrentarse a problemas importantes e intrigantes, a tareas que les demandan desafíos porque les exigen pensar ideas nuevas y reflexionar sobre sus supuestos. Además, destaca el lugar del docente como generador de ese ámbito y describe cinco elementos principales que se dan en las clases donde se propicia este entorno: se presenta una pregunta o problema intrigante, se dan orientaciones para ayudar a los estudiantes a comprender el significado de esa pregunta, se estimula a los alumnos a que se comprometan con ella a través de alguna actividad, se los desafía a que den explicaciones a través de argumentos y se les propone nuevas preguntas (p.122). Creo que esta caracterización se relaciona, con ciertos matices, a la concepción de aula del profesor B que intento desarrollar a continuación.

Percibo que para este docente es importante el clima que se genera en la clase como ese “microcosmos del hacer” (Edelstein, Coria, 1995), un espacio de contacto y encuentro dentro de una institución “erudita” como es la universidad. Queda muy claro en su entrevista, en lo que dicen los alumnos y en mis observaciones, que le importa el otro, el sujeto que aprende.

Sus estudiantes, en los distintos grupos de discusión, al mencionar las características por las cuales elegían a este profesor como buen docente, destacaron la posibilidad de dialogar que generaba, creando un entorno interesante en el aula que invita a participar. Mencionaban dos alumnos:

*A1-el tratarte de igual a igual ayuda mucho a desinhibirte, a hablar, por ejemplo [profesor B] constantemente nos dice “chicos, no los vamos a evaluar por lo que digan” o te llaman por tu nombre, no sé si en todas las facultades hacen eso, a mí me parece raro que un profesor que tuvo hace dos años se acuerde de mi nombre...*

*A2-o que te pregunte cómo va, que te saluden por los pasillos...se genera un vínculo que es interesante... (G.D)*

Reconocen que hay un buen trato y eso da la confianza para preguntar y participar en la clase, aspecto que he observado también. Otro de ellos afirma:

*A-... [permitía] abrir el diálogo de todos y dar esos espacios porque a veces en las materias te dicen que hay que participar, y tenés que participar y se genera esa situación de que tenés que decir algo. En cambio con [profesor B] yo lo veía... para mí genera un espacio muy interesante de discusión, te sentís cómodo...” (G.D)*

Los alumnos acuerdan en que hay interés en este profesor (y en otros que mencionan) para que a ellos les guste la carrera, que puedan finalizarla, dicen que este tipo de vínculos los incentiva y motiva para eso. Además destacan que no se da sólo en el aula sino en los pasillos y también cuando acceden a prestar material, libros o responder consultas por correo electrónico “a cualquier hora”.

También reconocían que, en cuanto a sus propuestas de enseñanza, les interesaba asistir al momento de la clase de este docente porque les ayudaba. Comentaba uno de ellos:

*A-...yo sabía que si iba a las clases de él, por más que no traía las cosas leídas o si las traía leídas, sabía que iba a salir comprendiendo o al menos iba a salir con ideas claras cuando salía de las clases. Quizás las clases de [otro docente de la cátedra] eran muy expositivas, eran muy complejas, a un nivel muy muy elevado y quizás uno también puede estar a la altura de lo que él nos exponía pero no tenemos tantas lecturas y creo que se iba mucho por los detalles. En cambio creo que [caso B] nos acercaba más a lo que era la materia y tenía más esta cuestión de que todo es un proceso, por ejemplo cada concepto se problematizaba y se traían, por ejemplo recuerdo en Sociedades medievales, términos como feudalismo y se traían distintos autores, distintas versiones, interpretaciones y eso enriquecía mucho las clases. (G.D)*

Es decir, sus estudiantes valoran el momento de la clase porque hay un entorno propicio para el aprendizaje, para comprender, para problematizar los contenidos, que



luego ayuda al estudio personal. En la entrevista el docente afirma que quizás esa actitud de abrir el diálogo es lo que sus alumnos valoran positivamente de él. Dice:

*Yo si tuviera que definir lo que hago sería tratar de generar en el otro la confianza suficiente para que puedan participar, que puedan opinar, decir lo que piensan más allá de si leyeron o no leyeron. (...) En general, trato de establecer un diálogo más cercano con el estudiante tratando sobre todo de interpelarlo, preguntarle qué dudas tiene, en general trato bastante de interactuar. (E)*

El profesor además fue explicando la importancia que le da al ambiente que se genere en el aula, como espacio de apertura al otro. Exponía:

*...si vos entrás al aula y generás el espacio, le permitís, le brindas al otro la confianza suficiente para que se sienta seguro de que no va a sufrir ninguna desestimación su aporte sino que va a ser considerado y, en todo caso, que esa observación que se haga no va a ser una observación desde el que sabe y el ninguneo. Tener una actitud de no ningunear al otro. Generalmente estamos ninguneados por todos lados. Entonces cuando vos como profesor asumís una posición donde valorizás al otro, le das la mano, le decís: “mirá, lo que vos digas no importa así que viene bien que lo digas”. Si vos transmitís eso, el otro se va a involucrar, va a participar. Parto de eso. Yo escuchaba a alguien que decía “ningún esfuerzo merece ser valorado con cero”. Y realmente es así. (E)*

Bain (2007) sostiene que una de las características de las clases de los profesores extraordinarios, al propiciar ese entorno para el aprendizaje crítico, es “dejar que los estudiantes hablen” (p.141), en el sentido de promover que expliciten sus pensamientos y aprendan a participar en un intercambio de ideas, que experimenten la discusión porque el profesor propone algo para discutir o pensar. Además el autor añade la importancia de un lenguaje cálido por parte del docente que invite al otro y lo estimule a participar. Justamente he observado en las clases que hay un clima distendido, donde se puede preguntar, reírse, tomar mates. El profesor B, incluso, hace bromas sobre algunas formas de explicar y preguntar suyas, sobre la posibilidad de entender a los autores; también llama a los estudiantes por su nombre, intenta que se piensen como futuros docentes tratando de que se pongan en ese lugar y los introduce en el análisis de la bibliografía.

En sintonía con lo que expresaban sus alumnos, he observado el interés del profesor B para que la clase tenga un sentido como momento que genera algo más de lo que el estudiante puede hacer solo. Por ejemplo, lo que mencioné en el apartado anterior: realiza ejemplificaciones que ayudan a contextualizar los períodos que se analizan o establece relaciones con el presente, como ayuda a la comprensión del estudiante. En una clase, para expresar la construcción de la autoridad del papado en el siglo XVI, trae un ejemplo ilustrativo y que no todos los estudiantes pueden llegar a conocer. Dice:

*Porque en realidad acá [en este momento], el papado no ha logrado consolidarse como autoridad. Piensen que recién en el siglo XVI, a comienzos del siglo XVI, comienza la construcción de la Basílica de San Pedro, tal como la conocemos hoy. Fíjense lo que implica*

*esa Basílica en términos de expresión de poder. Esa expresión de poder comienza a construirse a comienzo del siglo XVI. La van a terminar recién en el siglo XVII pero, digo, como expresión del poder concentrado...recién estamos en ese proceso. (O.C)*

Otro ejemplo, es en una clase cuando caracteriza el modo de producción feudal y, en ese marco, el trabajo del campesino. Realiza reiteradas comparaciones con el trabajador asalariado del capitalismo para ayudar a ejemplificar. Dice:

*P-No es posible entender el modo de producción feudal sin nombrar la coacción extraeconómica y explicarla. Porque la extracción del plus trabajo y del plusproducto que genera ese plus trabajo sí o sí se va a hacer a través de la fuerza: o me lo das, o me lo das. La diferencia con el trabajador asalariado es que hoy el capitalista no le tiene que aplicar coacción extraeconómica, no le tiene que obligar a que se lo dé. ¿Por qué? Porque el trabajador se lo va dando en el proceso de producción. Entonces lo que hay allí es una coacción económica, ¿por qué hay una coacción económica? Porque el trabajador va a la empresa del capitalista en búsqueda de trabajo porque no le queda otra. En cambio acá, el campesino no tenía por qué darle al señor lo que producía. Entonces el señor se veía obligado a recurrir a la fuerza. ¿Se dan cuenta de la diferencia? Esto es fundamental porque es lo que hace a la distinción entre un modo de producción y otro. (O.C)*

Creo que hace esto porque se refiere a sociedades muy alejadas en el tiempo y le interesa que sus alumnos puedan reconocer esas distancias. Como decía anteriormente, que construyan una conciencia histórica.

Se destaca, además, su conciencia de la imprevisibilidad, la inmediatez, la simultaneidad que caracteriza a las prácticas de enseñanza, al decir de Jackson (1992). Para el docente, atender a lo imprevisto se concibe como característico de sus prácticas y por eso puede tomar decisiones adecuadas sobre la marcha. Recuerda en la entrevista una clase en la que no llegaban a resolver las consignas pensadas previamente y entonces, en el momento, tuvo que reacomodar y elaboró otra actividad no programada para lograr que los estudiantes recuperen la exposición suya y de otra profesora. Además en una clase observada, se cortó la luz en la Facultad antes del inicio, hacía mucho calor y no andaban los ventiladores. El profesor comentó que había traído una presentación en Prezi pero que lo iban a tener que escuchar hablar, con tono de risa. Sin dudar, comenzó a realizar una línea de tiempo en el pizarrón para ir recuperando las diferentes periodizaciones que utilizan los autores analizados. Fue haciendo preguntas acerca de qué recorte temporal hace cada autor y precisaba a la vez las razones de esto, las posturas y por qué analizarlos. Fue notable que el profesor pudo resolver la situación difícil de no poder empezar con su material audiovisual y que, a partir de un formato tradicional de clase (explicación y uso del pizarrón), comenzó con seguridad a puntualizar temas ya vistos para poder introducir uno nuevo y aprovechar el tiempo de encuentro.

También en otra clase, como no andaba el proyector del aula, les explicitó a sus estudiantes que haría un cambio: comenzar por una actividad grupal que planeaba para la segunda parte de la misma. Entonces utilizó el pizarrón para recuperar lo que habían visto hasta entonces, porque pasaron varias semanas sin clase por distintos motivos<sup>33</sup>. Además al comenzar interrogó a los estudiantes por sus lecturas y reconocieron no haber leído. El profesor responde que lo había previsto y por eso trajo fotocopias para asegurarse de trabajar los textos en grupos, porque le interesa llegar a analizar la bibliografía. Es decir, puede prever situaciones que obstaculizarían el desarrollo de la clase pero no las piensa como negativas.

Además tuvimos la oportunidad de observar en dos ocasiones que los estudiantes de distintas agrupaciones políticas solicitaban un momento de su clase para dialogar con los alumnos. El profesor se mostró siempre dispuesto a dar ese espacio. En una de las ocasiones, aclaró que no le importa *perder* tiempo de su hora (como podría pensarse) porque considera al sujeto como político y a la militancia como una actividad que ayuda, a pensar y discutir ideas.

Retomando, puedo esbozar las principales características de sus prácticas de enseñanza: le interesa generar un diálogo, habilitar la pregunta, valora la clase como entorno donde se puede dar un intercambio que nutre el posterior estudio individual de sus estudiantes. Esto es así porque en las clases el profesor B ejemplifica, aclara, invita a hipotetizar, a reflexionar y realiza un trabajo con los textos que, como diría Bain (2007), nace de concebir a la enseñanza comenzando con los estudiantes en lugar de con la disciplina. Aclara este autor: “empezar desde donde están los estudiantes en lugar de donde podría dictar la tradición disciplinar” (p.128)

### **3.4.2. Acerca de su trabajo con los textos**

El trabajo con los textos de la bibliografía de la cátedra es constante en sus clases. En una de ellas, donde adelanta a sus estudiantes que el texto propuesto es muy teórico y denso, les comenta que harán un trabajo de lectura grupal, de resaltados, de respuestas de dudas, de aclaraciones de conceptos. Lo resume de esta forma: “*Vamos a agarrar el texto con la mano y con la cabeza*”. Creo que esa es una decisión que se percibe en todas sus clases y que manifiesta el interés del profesor B por la comprensión de la bibliografía por

---

<sup>33</sup> La semana anterior a esa, los docentes universitarios realizaron paro. Y la previa, fue la clase de la proyección de la película con estudiantes de otras carreras. Es decir, pasaron 3 semanas sin clases del profesor B.

parte de sus estudiantes. En este sentido, coincide con lo que Carlino (2005) plantea como indispensable en el ámbito universitario: la alfabetización académica. Es decir, que los docentes universitarios, inmersos en el ámbito académico, son los responsables de introducir en la lectura y escritura de textos académicos a sus alumnos. Dice la autora: “No me refiero a enseñarles a leer como una técnica general sino a ayudarles a saber qué buscar en lo que leen desde la óptica del programa de una materia”. (p.109)

Sobre su concepción de clase, en la entrevista, como ya mencioné, destacaba que le interesa reconocer ese momento, como ocasión para saber si el estudiante aprende y que sea un espacio de intervención y participación de los estudiantes. Pero a la vez, el profesor advertía sobre otra representación vigente en la universidad acerca de lo que los profesores deben hacer en el aula. Expresa:

*...en la universidad está previsto el profesor que da los teóricos y el profesor que da los prácticos. Yo creo, estoy convencido, que las clases no deben tener ese formato. O sea, el teórico y el práctico. No, tienen que ser clases donde se articulen ambas cuestiones: lo teórico y lo práctico. Entonces, por eso decía, como un objetivo que me propongo es abordar cuestiones teóricas, cuando digo teóricas digo explicativas, historiográficas, donde el profesor expone pero también prever dentro de esa clase que se prepara una instancia donde los estudiantes trabajen. Y luego un espacio para que podamos poner en común eso que el estudiante leyó, trabajó y lo que el profesor explicó, de tal manera que en esa puesta en común se generen mayores niveles de interacción, mayores niveles de reflexión, ¿no? Y eso en definitiva me parece que va a propiciar mayores niveles de apropiación del conocimiento. (E)*

Interpreto que es por esa razón que en sus explicaciones se orientan precisiones, ejemplos, relaciones entre los textos de la bibliografía. A la vez, planifica espacios de lecturas en las clases porque, como afirmaba en la entrevista, no da por descontado que al asistir al aula los estudiantes hayan leído la bibliografía. Por ejemplo en una clase ha llevado fotocopias de los textos porque con los paros entre semanas no sabía si sus alumnos tendrían el material adecuado y le interesaba abordarlo juntos. En la misma, dedicó tiempo a acondicionar el espacio del aula (muy pequeña) para que puedan leer tranquilos separados en grupos; repartió el material a cada uno, aclarando que podían marcarlo y subrayarlo como necesiten; dio un tiempo razonable para la lectura. Así introducía esa actividad:

*P: Lo que me interesa es, dado que hay pocas lecturas, entonces que nos dividamos y leamos. Sobre todo lo que tiene que ver con las consecuencias sociales, culturales y políticas de la Reforma. Que en el capítulo éste que yo les digo de Van Dulmen, el apartado b, tienen en una primera parte, todo lo que está vinculado a lo que fue la Reforma, y en la segunda parte de ese apartado, -que es lo que traje para hoy- tienen lo que serían -podemos pensar- las consecuencias. Entonces yo diría que se dividan en grupos, yo tengo acá 6 juegos. No, tengo...sí, 6 juegos. No, tengo 9 juegos, así que se pueden armar... (O.C)*

Luego de esto ha aclarado las distintas opciones de lecturas para elegir, por apartados del texto, y les ha anticipado a los alumnos de qué tratará cada uno, como invitándolos a leer. La puesta en común posterior fue muy rica creo que en gran parte, gracias al tiempo considerable que se le destinó para organizar su desarrollo.

Entiendo que piensa al otro también cuando se preocupa porque los estudiantes tengan los textos, que conozcan el programa de la asignatura apropiándose, que vayan leyendo, que sepan la bibliografía específica para los parciales o trabajos prácticos. Siempre aclara si los textos son capítulos de libros: advierte que se trabaja con un recorte de bibliografía y que eso puede ser un riesgo para los estudiantes porque son textos descontextualizados de sus libros de origen. Tal como mencioné en el anterior capítulo, el uso de textos fotocopiados, difundido en la universidad, exige contextualizar la bibliografía aún más que si se trabajara con los libros y es una tarea que el profesor asume (Litwin, 1997).

A la vez, pude observar que en todas sus clases recupera contenidos desarrollados previamente y en la entrevista explica sus razones para hacerlo, aclarando su importancia sobre todo en momentos como el período de mi trabajo de campo, donde hubo muchas interrupciones porque los docentes hacían paros en reclamo de mejores salarios. Explica:

*... ¿y por qué planteo la pregunta sobre cuestiones desarrolladas previamente? Porque eso le permite al profesor en principio ver: bueno, ¿qué recuerdan los estudiantes, qué incorporaron? le permite encuadrar la clase y a partir de ahí un desarrollo temático vinculado obviamente con esa pregunta que hiciste y con eso que estás utilizando para encuadrar. Y luego, posteriormente, un trabajo en pequeños grupos que permita, en cierta medida, una lectura complementaria, que va en función de esa intervención, y posteriormente una puesta en común. Esas para mí, son clases que a mí me satisfacen mucho por la dinámica que adquieren. (E)*

En otra clase, frente al texto de un autor que es muy cronológico en su desarrollo, y por eso no tan coherente con la intención del profesor B de problematizar los contenidos, aclara por qué lo leen:

*...ustedes tienen también otro autor que tienen que leer que es Tenenti, que es más tradicional. (...) en el libro de Tenenti cada parte es un siglo. El libro de Tenenti es: en la primera parte el siglo XVI, la segunda parte siglo XVII y la tercera parte siglo XVIII. Por lo tanto es un libro que a ustedes les sirve tanto para esta materia como para la que continúa. ¿Han sacado copias del libro de Tenenti? No del libro entero, porque ustedes tienen capítulos. Esto como para entender la lógica de los autores porque dado que tenemos que recortar una cantidad de bibliografía, no pueden leerse el libro entero...o por lo menos, la primera y segunda parte del libro. (O.C)*

En otra clase, para comenzar con la explicación de un texto que los estudiantes manifestaron que les fue de difícil lectura, va trabajando a la par de ellos la estructura del

capítulo y comienza con el título, que anticipa los conceptos a desarrollar. Les aclara por qué forma parte de los textos de la bibliografía de la asignatura:

*P: ...lo que hacen [los autores] es un marco teórico. Pero que es super operativo para pensar estas sociedades. Por eso lo damos... Me miran así con una carita de "¿para qué entonces nos da este texto?" (Risas). Entonces, ¿qué dicen, básicamente, traduciéndolo? ¿Quién lo puede traducir? ¿Qué les parece que estarán diciendo, qué conceptos utilizarán? (silencio) ¿Por qué no lo digo yo, piensan ustedes? (risas) O sea, utiliza básicamente conceptos profundamente abstractos que permiten hacer generalizaciones, que permiten generalizar al punto tal de meter dentro de esa explicación, diversas sociedades. Entonces no entra en las minuciosidades de la sociedad, sino que entra en planteos bien generales. ¿Se dan cuenta? (O.C)*

Sobre un autor abordado, intenta que los estudiantes reconozcan que su planteo es hacer un recorrido histórico de los conceptos que usa para poder pensarlos en el paso del tiempo. Es decir, resalta la necesidad de diferenciar el significado de cada concepto de acuerdo al período que se esté analizando. Reitera que estas construcciones conceptuales no pueden ser nunca monosémicas. Dice:

*P: ...ahí hay una cuestión que es muy importante en el planteo de Bonnassie que es que en cada uno de los conceptos que plantea, ¿qué es lo que va a hacer el autor?*

*A: como una historia de los términos, como que busca su origen*

*P: bien, está haciendo un recorrido histórico de ese concepto. Que no es lo mismo la utilización del concepto en el siglo V o en el siglo VIII, que en el siglo XIII o en el XIV. Esto es importante para ver justamente la transformación. Vemos en el concepto de siervo que eso cambia. También acá es importante no perder de vista, que es algo que me olvidé de señalar, que aparece un nuevo tipo de tenencia en el siglo X- XI, que la nombra el autor en el concepto de servidumbre... que es muy importante... (O.C)*

En otra ocasión, al abordar el uso de binomios de conceptos (“católicos-protestantes” y “Reforma-Contrarreforma”) para analizar el proceso de las Reformas del siglo XVI, también recupera el aporte de uno de los autores resaltando que permite matizar la mirada hacia el pasado, es decir, ayuda a precisar señalando las diferencias. Comenta a los estudiantes:

*P: ...y esta otra cuestión (comienza a leer cita en Prezi): "...las etiquetas de 'católicos' y 'protestantes' son de por sí engañosas;..." (corta y dice:) por eso es importante lo de Bowsma porque sirve para matizar. "...los protestantes insistieron durante muchos años en que ellos eran católicos...": Calvino, Lutero, Münster...Knox..."...y para recordárselo a sí mismo recitaban los antiguos credos cristianos... En este período un 'católico' era simplemente una persona que insistía en la unidad institucional de la Iglesia y reconocía, aunque sin entusiasmo, el liderazgo de Roma. Un 'protestante' era una persona que 'protestaba' contra el liderazgo papal"(Bowsma, pág. 140). Entonces esto es importante de matizar. Fíjense que en realidad con el Concilio de Trento, la iglesia católica va a lograr conformarse en una institución profundamente fortalecida. ¿Por qué?...*

*A-¿ese Concilio sería la Contrarreforma?*

*P-exacto. O sería, en todo caso, y ahí viene bien lo que vos decís, porque ahora vamos a ver por qué hablamos de Reforma y Contrarreforma. Si lo analizás en términos exclusivamente religiosos, decís que es el Concilio de Trento el momento de consolidación de la Reforma católica. Si lo hablas en términos de lo que implicó políticamente y en el plano de la lucha entre los estados, a nivel europeo, es la consolidación de la Contrarreforma. Y ahora vamos a ver*

*que cuando hablamos de la Reforma católica, los autores apuntan a los dogmas religiosos, a lo que es el plano de la religión misma. Y cuando usan el concepto de Contrarreforma, en realidad es para poder contextualizar el momento. Sin duda la iglesia se reforma ante la amenaza que significa la Reforma. (O.C)*

Este ejemplo ayuda a visualizar algo que al docente le interesa trabajar en sus clases, como decía: que incorporen las diferentes dimensiones de análisis de los procesos históricos. Por ejemplo, hablar de Reforma implica pensar en su aspecto religioso y dogmático, pero también su impacto en lo político y en la lucha entre los estados, en sus aspectos económicos. A la vez, trata de insistir en la parcialidad de las explicaciones que se construyen, en el sentido de aproximaciones siempre sujetas a modificaciones y reconstrucciones. Esto es acorde a sus posicionamientos epistemológicos y teóricos. Nos recuerda lo que recupera Maestro González (1997): “Como señalaba el historiador G. Duby, el alumno no necesita tanto montones de información sino ocasiones para desarrollar su pensamiento y comprender, en cierta forma como lo hace el historiador”. (p.27)

En otra clase, a partir de un texto que hace hincapié en la definición de conceptos, es interesante cómo el profesor aclara uno de ellos (circulación simple de mercancías) traduciéndolo a lo que era la vida del campesino medieval, para que puedan comprender mejor. En la asignatura, se está caracterizando el modo de producción feudal y el profesor incorpora el concepto de mercado como algo existente, aunque no definitorio del mismo. Creemos que es importante esto porque los estudiantes pueden errar al asociarlo, sin matices, al capitalismo:

*P: ...que existe mercado, que existen intercambios no hay que perderlo de vista. ¿Estamos? Porque el campesino no puede acceder necesariamente a todos los bienes. Entonces por eso recurre al mercado. Y ahí hay una cuestión importante, lo dice por ahí entonces se los quiero aclarar. Habla de una circulación simple de mercancía. ¿Eso qué significa? Que el campesino tiene mercancías, ¿por qué decimos que tiene mercancías? Porque en realidad las va a llevar al mercado. Las intercambia por dinero, a medida que más crezca la capacidad de intercambio, más se va a utilizar dinero. ¿Para qué? Para obtener otra mercancía. Esa es la lógica del campesino. Que no es la lógica del capital. Si va al mercado no es para obtener ganancia, es para obtener otras mercancías. Por eso hablamos de una circulación simple. ¿Está? Bueno, seguimos [con la lectura oral grupal]. (O.C)*

A partir de las observaciones de clases pude comprender que el profesor también suele ayudar a establecer relaciones entre los autores de la bibliografía, tratando de hacer comprender los conceptos que cada uno de ellos propone y por qué serían importantes. En una clase vemos cómo va ayudando a los estudiantes en este sentido y que, luego de explicar las relaciones, lee una breve cita que sintetiza lo dicho:

*P: Y ahí aparece un concepto clave, que lo van a encontrar después cuando lean el texto de Baschet, el capítulo 2, que es: la sujeción de los hombres, o sea, la propiedad de los hombres y de la tierra, es decir, del señor ejerce el poder sobre hombres y tierras.*

*Y esto viene bien para hacer la distinción con el señorío que van a encontrar en el texto de Bonnassie. Bonnassie hace la distinción entre señorío solariego o señorío territorial, y señorío banal. ¿Por qué hace esa distinción? Porque en realidad está planteando el origen, de dónde viene el poder del señor. Si el poder del señor viene de haber poseído la tierra, o si el poder del señor viene de haber ejercido el poder sobre ese territorio. El poder de la fuerza. ¿Me explico? Ahora, ¿qué les van a decir autores como Guerreau o como Baschet? No, que no hay que hacer esa distinción que hace Bonnassie entre señorío territorial, y señorío banal. Sino que en todo caso hablamos de un señorío que tiene las dos cualidades.*

*A-lo fundamental ahí es el dominio...*

*P-Exactamente. La relación de dominio de la que habla Guerreau... Y en lo de señorío ustedes pueden decir varias cosas que las van a encontrar en Bonnassie. Escuchen, en la página 149, yo ya se los había dicho pero lo vuelvo a repetir, dice Baschet citando a Morse: “en cierto modo, es un sistema circular. El dominante ejerce el poder porque tiene la tierra pero tiene la tierra porque puede demostrar que en ella ejerce el poder”. ¡Qué claridad! ¿No? o sea, tiene el poder porque tiene la tierra pero puede justamente ejercer ese poder porque puede demostrar que lo tiene. Esto es fundamental. Lo van a ver en texto de Kuchenbuch, o ahora lo vamos a leer. Y lo van a ver en el texto de Bonnassie cuando les dice lo que es el señorío. (O.C)*

En el mismo sentido que en lo anterior, en otro momento de lectura grupal oral de otra clase, localiza definiciones claras y precisas mientras va leyendo junto a sus alumnos en el aula, para que tengan en cuenta. Por ejemplo, les señala: “...fíjense una fácil definición del señorío: “institución básica de la socialización feudal, que vincula al campesino y al señor económica, social y políticamente”. Es más, podemos agregar culturalmente porque la lógica de la dominación es cultura”. (O.C)

En otra clase, el profesor clarifica la posición teórica marxista de los autores que están analizando en un texto pero no da por descontado que los alumnos comprenden y conocen los conceptos propios de ese posicionamiento teórico<sup>34</sup>. Entonces se toma el trabajo de recuperarlos junto a ellos durante la clase, a partir de su presentación en el Prezi, y de que juntos vayan definiéndolos para una mejor comprensión. A la vez, se da cuenta de que los estudiantes tienen incorporados esos conceptos y se alegra por eso. La cita es algo extensa pero vale la pena ver el recorrido:

*P-Siguen la metodología de Marx, básicamente. Ya está claro que son marxistas, usar la categoría de modo de producción no la usa cualquiera (...) Parten del concepto de TRABAJO SOCIALIZADO. El concepto de trabajo socializado es un concepto, fíjense, bien abstracto. ¿Por qué? Porque parte de que toda la transformación de los recursos naturales requiere de la cooperación de los individuos afectados. Así de sencillo. Es decir, hay trabajo socializado en realidad a lo largo de toda la historia de la humanidad. Si uno tiene que decir que se transforman los recursos naturales a partir de la cooperación, el tema está en qué tipo de cooperación yo construyo con otros. ¿Me explico? Pero sin duda, hay un trabajo socializado. Toda la sociedad, y esto lo deben haber visto en las sociedades grecorromanas y en las sociedades antiguas, de hecho, los hombres y mujeres entraban en relaciones, cooperaban,*

---

<sup>34</sup> Una alumna que ha leído previamente el texto, comentaba al principio de la clase que los autores dan por supuesto que el lector conozca la terminología marxista.



*para lograr transformar los recursos, ¿no? (...) Esta concepción requiere de dos distinciones, y acá vienen conceptos claves para entender el planteo de estos muchachos. El de TRABAJO NECESARIO y PLUSTRABAJO y el de VALOR DE USO y VALOR DE CAMBIO. ¿Recuerdan algo de estos conceptos? ¿Los vieron en algún lugar, los escucharon alguna vez?*

*A1-¿el trabajo necesario se puede entender como necesario para la reproducción?*

*P-¿Para la reproducción de quién?*

*A1-Del trabajador*

*A2-Para las necesidades básicas del trabajador*

*3A-Un trabajo sería para generar excedente*

*P-Un excedente que, obviamente ese excedente se transforma en producto. O sea, hay un plustrabajo que se transforma en un plusproducto. Y hay un trabajo que yo como trabajador necesariamente tengo que cumplir, ¿para qué?*

*A2-subsistir*

*P-Para subsistir, para reproducirme como tal. Es decir, yo voy a la fábrica, trabajo y parte de lo que trabajo ¿para qué lo hago? Para poder volver a casa, comer y al otro día, volver con esa fuerza de trabajo intacta. O sea, reponer fuerzas. ¡Bien! Entonces paso rápido por todo esto. El plustrabajo está claro que tiene que ver con un trabajo extra del cual se supone que, ¿qué pasa con ese plustrabajo? ya que lo manejan...*

*A4-tiende a acumularse*

*P-Se acumula, claro. ¿Pero lo acumula el trabajador?*

*A-¡no! (al unísono casi)*

*P-Bien. ¿Y valor de uso y valor de cambio?*

*A2-valor de uso serían los alimentos y valor de cambio sería cuando a ese alimento por ejemplo vas al mercado y lo vendés...*

*A3-claro, una mercancía digamos*

*P-O sea que se transforma en valor de cambio en la medida en que interviene el mercado, en que se puede intercambiar. ¿Está? Esto es muy importante para poder entender el planteo. Entonces, yo voy a leer rápido para simplemente recordar... esto ustedes ya lo saben así que obvio que entra Kuchenbuch en el parcial (risas) (...) ¿Por qué me vengo con toda esta definición? Porque en el texto, Kuchenbuch y Michael la dan por sentado. Ustedes van a leer, ahí está ella que lo ha leído (señalando a una alumna), dice valor de uso, valor de cambio pero en ningún momento...*

*A1-nunca se para a explicarte los términos...*

*P-Exacto. Entonces es por eso que yo hago esto. Pero como veo que ustedes están bastante avispados y lo manejan (risas). Muy bien, eso da cuenta de acumulación de saber. (O.C)*

Que los autores no desarrollen estas definiciones de conceptos en el texto abordado, no es un obstáculo para el profesor o una tarea que transfiera a los estudiantes. Al contrario, le parece necesario trabajar junto a ellos y aclarar, para que los alumnos puedan entender el planteo de la bibliografía. Por eso trata de recuperar ideas previas, destaca el aprendizaje desde otras disciplinas de la carrera y elabora su presentación con definiciones previendo que los alumnos las desconozcan o hayan olvidado. Puedo suponer que destina tiempo a lo antedicho porque le preocupa que se discuta y aclare en clase, es decir, se trabaje profundamente, la bibliografía propuesta en el programa. También percibo que le interesa que sus alumnos piensen sus explicaciones en función de posibles preguntas de evaluación, que puedan reflexionar acerca de las diferencias entre autores, que recuperen cómo las definiciones de varios textos ayudan a entender más, complejizan la mirada a la vez que matizan y ponen en tensión lo que afirme uno en particular.

Este trabajo de *agarrar el texto con las manos y la cabeza*, se relaciona a la importancia que el profesor le da a que los alumnos puedan comprender y apropiarse del conocimiento. Podríamos definir, en coincidencia con Carlino (2005), que puedan alfabetizarse académicamente. Esta autora aclara las razones que hacen necesario el aporte del docente en la lectura de los alumnos, cuando dice:

“...no es suficiente que los profesores decidamos *qué* han de leer los alumnos; también resulta necesario que tomemos conciencia de los propósitos que cumple la bibliografía elegida según los objetivos de la asignatura, a fin de comunicar a nuestros estudiantes *por qué* les pedimos que lean y *para qué*. (...) Una segunda razón para que en cualquier clase se trabaje con la lectura es que muchos textos académicos dan por sabidas las líneas de pensamiento de un campo de estudio y sus polémicas, y dejan por tanto afuera a los alumnos (quienes, por ser recién llegados, las desconocen)”. (p.72)

En la entrevista, el profesor se refirió a la noción de erudito que rodea al docente universitario y dijo que cree que es un obstáculo para los procesos de enseñanza y aprendizaje porque las clases expositivas generan pasividad en el alumno: el estudiante no realiza actividades cognitivas si es un sujeto pasivo de aprendizaje. Sostiene que el docente es quien, por dictar la misma asignatura año tras año, lee cada vez más, incorpora conceptos, textos, va buscando enriquecerse, ejemplificar mejor. Pero eso no supone que el proceso de aprendizaje del alumno sea el mismo, sino todo lo contrario. Lo expresa de esta manera:

*...hay una representación social de lo que el profesor universitario debe ser en general: el profesor que expone y que desarrolla una clase expositiva es un profesor -existe esta representación ¿no?- es el profesor erudito, el profesor que sabe mucho. Y por lo tanto, ese es el modelo de profesor universitario. Y ese es un obstáculo, ¿por qué digo que es un obstáculo o se transforma en un obstáculo? porque como es una práctica que es una rutina y termina siendo habitual en muchas cátedras, el estudiante se acostumbra a justamente asumir una posición pasiva. Pasiva en el sentido de, porque nadie es pasivo en una clase, pasiva en el sentido de que no pregunta, no interviene porque va a escuchar, sabe que va a ir a escuchar. Entonces eso se transforma en un obstáculo porque cuando uno quiere llevar a cabo justamente una propuesta diferente donde al otro lo interpelás permanentemente, el otro no tiene las herramientas suficientes... O en todo caso no tiene esa rutina de reflexionar, discutir, de explicar oralmente aquello que está pensando. Entonces ese para mí es un obstáculo importante, que en la medida en que no lo trabajemos diferentes cátedras o no se trabaje en toda la formación, se genera un obstáculo para aquel que lo propone de manera aislada. Porque lo hace desde el voluntarismo (risas) más individualista, que se yo. O sea, me parece que esto también es una discusión a tener en cuenta. (E)*

Por eso es destacable que el profesor B privilegia el momento de encuentro en la clase para indicar una manera de “agarrar” los textos con las manos y la cabeza, como definíamos al principio de este apartado. Creo que las acciones que he descrito que realiza para tal fin, se pueden vincular con lo que Álvarez, Porta y Sarasa (2010b) definen como “generosidad intelectual” de los profesores memorables. “Los profesores evocados son

memorables por el desafío que proporcionaron, y las puertas que su generosidad académica abrió al conocimiento” (p.167). Es decir propician con sus acciones el movimiento del conocimiento de los estudiantes y alientan “una disciplina intelectual de la disciplina académica” (p.167), en cuanto al rigor, la organización. A continuación expondré cómo incluye las preguntas en ese sentido.

### **3.4.3. Las preguntas en sus clases**

Retomando una de las cuestiones claves que se propone el profesor, la participación de sus estudiantes en la clase, percibo la centralidad que otorga a las preguntas como estrategia para poder lograr el diálogo. El entorno que genera en el aula, como esbocé, se podría caracterizar como de apertura a otro, es decir, donde el diálogo y la interacción son frecuentes.

Además, como enseñar para él es explicar, como actividad cognitiva, las preguntas que formula ayudan a provocar a los estudiantes a que puedan construir sus propias explicaciones, argumentaciones, ejemplificaciones sobre los temas. Lo sintetiza en su entrevista y he podido observarlo en las clases. Afirma el docente:

*...uno de los objetivos que siempre me propongo es: yo explico pero a la vez, interactúo. Y para interactuar, recorro a la interrogación. Trato de alternar explicación e interrogación. En las presentaciones que hago, incluyo preguntas. Hago una presentación ya sea en el programa Prezi o Power Point y entonces incluyo la pregunta de tal manera que me permita, a partir de esa pregunta que formulo, dialogar con los estudiantes. (E)*

Noté en sus clases que intenta animarlos a que respondan preguntas y a partir de lo que dicen, va complejizando o corrigiendo las afirmaciones. También insiste en que hipoteticen cuál sería una explicación posible o cuáles podrían ser las causas de determinado proceso, valorando cuando se logra en sus clases. Creo que todo eso ayuda a los estudiantes a pensar en el trabajo de historiador. Desde la tarea docente, insiste en que se requiere una rutina de pensar, interrogarse, hacer reflexionar a los estudiantes para que puedan comprender y lograr los objetivos que el profesor se propone. En este sentido, el profesor B promueve lo que Siede (2010) define como los tipos de pregunta que se vuelven necesarios en la enseñanza de las Ciencias Sociales en general:

*“Una pregunta es problematizadora cuando invita a pensar con voz propia, con los conocimientos y las herramientas que cada uno tiene, en relación con otros, en qué respuesta provisoria podemos formular. (...) en el conocimiento de la realidad social, no avanzamos del error a la verdad, entendiendo ambos como situaciones mutuamente excluyentes. Avanzamos de mayor a menor error, de una hipótesis provisoria hacia otra”. (p. 223)*

A su vez, el trabajo que el profesor hace a partir de preguntas problematizadoras creo que colabora con la definición de Bain (2007) acerca de que el entorno de aprendizaje que generan los docentes extraordinarios es *crítico*. El autor lo define así porque plantea que, en sus clases, los estudiantes aprenden a pensar críticamente: a razonar, a juzgar, a cambiar su pensamiento y a plantear preguntas o problemas intrigantes (p.115). En este sentido, valoro el esfuerzo del profesor B en generar pensamiento crítico a través de cuestionar y cuestionarse.

En uno de los soportes que utiliza para acompañar sus explicaciones cada clase, que son las presentaciones en el programa Prezi, suele haber preguntas que invitan a responder a los estudiantes para luego, mostrar las respuestas que proponen los autores a través de citas o de paráfrasis elaborada por el docente. Creo que esta actividad de ver qué les pasa cuando se los interroga, le ayuda a ir reconociendo su comprensión. A la vez, genera momentos donde usa preguntas convergentes, para ver si los estudiantes pueden precisar respuestas de ciertos contenidos, sobre todo en el uso de conceptos y en ubicaciones espaciales y temporales. Algunas ocasiones él mismo las responde, como insistiendo en que la respuesta sea clara para todos.

A continuación expondré algunos ejemplos de momentos de sus clases, intentando hacer visible lo antes mencionado. Por ejemplo, en una clase, es interesante su pregunta para que sus estudiantes hipoteticen. Así los interroga:

*P: ...es el principio de CUIS REGIO EIUS RELIGIO. Es decir, lo voy a anotar (en pizarrón), en latín significa: la religión del príncipe es la religión de los súbditos. Este principio va a generar enfrentamientos permanentes en estos principados. Porque va a estar el príncipe que dice "yo soy católico por tanto todos mis súbditos son católicos" y en cierta medida eso, ¿qué les parece? Para hipotetizar: ¿a qué puede conducir el hecho de que un príncipe diga que como él tiene tal religión, que sus súbditos también lo hagan?*

*A1-el diezmo que cobra la iglesia*

*P-sí, eso está en discusión ciertamente. Pero más que eso, ¿a qué puede conducir, piénsenlo en términos estructurales, a qué puede conducir a la población en general el hecho de que los sujetos se identifiquen con la religión del príncipe? A ver si con esto ayudo...*

*A2-puede ser que la religión pasa a ser un asunto del estado....*

*P-bueno. Que la religión pasa a ser un asunto del estado: hay una estrecha vinculación ahí entre religión y política.*

*A3-que hay un proceso de imposición, de imponer la religión a los súbditos...*

*P-bien.*

*A4-se siguen dejando de lado las religiones paganas...*

*P- Sí, hay si se quiere un proceso de confesionalización, ya lo van a ver en Van Dulmen, donde se generaliza una determinada confesión. Pero al generalizarse, ¿qué se está gestando en el plano colectivo?*

*A5-una identidad*

*P-una identidad. Esto es muy importante al momento de pensar en la configuración de los estados, en términos territoriales, de identidades protonacionales.*

*A3-¿lo mismo también puede decirse para el reino de Inglaterra, con los Tudor: María e Isabel?*

*P-muy bien. Ahí tenemos un interesante aspecto de la reforma que tiene que ver con la formación del anglicanismo que tiene una particularidad específica que parte de la determinación de un monarca. En este caso es Enrique VIII quien decide enfrentarse al Papa. (O.C)*

Puedo interpretar que esa interrogación intentaba orientar las respuestas de los estudiantes para que puedan pensar conceptos vinculados a ella. Otro ejemplo de la importancia del uso de las preguntas fue en la clase en la que comenzaron a abordar la ciudad medieval como contenido y el profesor, a partir de la presentación en el Prezi, formuló interrogantes a los estudiantes que creo que muestran la complejidad del tema y ayudan a pensarlo como problema. Así expone:

*P: ¿qué es lo que nos interesa ver? ¿Cómo opera la ciudad medieval en el feudalismo? ¿Por qué es importante comprender su dinámica? Nosotros vamos a ver que justamente a la ciudad se la ha pensado muchas veces desde una perspectiva que la analiza como externa al modo de producción feudal. Y en carácter de externo al modo de producción feudal ha llevado a que aquellos que han pensado el origen del capitalismo, señalen que el capitalismo proviene del desarrollo de la ciudad y no del propio feudalismo. Por eso es tan importante esto. Bien, ¿Cómo es posible explicar la relación ciudad- campo? ¿Qué papel cumple la ciudad en el intercambio mercantil en el feudalismo? Hay un texto que ustedes van a trabajar, que es el texto de Astarita sobre el intercambio, que no sé si ¿lo alcanzaron a leer? No, ¡obvio! Estuvieron con la unidad I y III, ¿qué estoy preguntando? ¡Dejá de preguntar pavadas! (risas) Entonces de ese texto, yo incorporé algunas cuestiones que están aquí que por ahí, lo resolvemos hoy, en la medida de lo posible. Bien, y ¿de qué manera se desarrolla la producción artesanal y el comercio? (O.C)*

Avanzada la misma clase, el docente desafió a sus alumnos a que definan el concepto de ciudad medieval y luego retomó la enunciación de uno de ellos: la ciudad medieval “*es un pueblito en el campo*”. La recuperó como posible de utilizarse y luego él mismo ha precisado su definición. Leamos el diálogo:

*P: Ahora, ¿cómo definir una ciudad medieval? Este es otro tema, nosotros estamos acostumbrados a una ciudad que tiene otra característica totalmente distinta. ¿Se les ocurre alguna particularidad, de lo que han visto, alcanzado a leer, escucharon, que tiene la ciudad medieval?*

*A: es un pueblito en el campo*

*P: un pueblito en el campo, mirá qué bueno eso. Es un pueblito en el campo pero además ¿cómo es ese pueblito? un pueblito en el campo, voy a tomar esa frase. ¿Cómo es? ¿Cómo está respecto del resto, del entorno?*

*A: amurallada*

*P: amuralladas. Son ciudades amuralladas. Piensen en, para vincularlo con películas que quizás vieron, en el Señor de los anillos, las ciudades están amuralladas. La población vive adentro de esas murallas. Bueno, fíjense cómo la define este historiador: "una ciudad es una aglomeración cerrada por murallas...", no la podemos pensar así a la ciudad capitalista... (O.C)*

En otras ocasiones, suele hacer preguntas para poder sintetizar ideas y, a la vez, recuperar lo que dicen los autores trabajados. En una clase, por ejemplo, explica apoyándose en esquemas que va dibujando, lo que creo que ayuda a sus alumnos a

comprender un concepto como el de soberanía fragmentada. Va interrogando y utiliza el pizarrón de la siguiente manera:

*P: ...acá hay una pregunta (aparece en el Prezi: ¿Qué aspecto fundamental distingue a las ciudades en el sistema feudal?) que es fundamental porque tiene que ver con por qué la ciudad tiene determinados privilegios... porque cuenta con los fueros. (...) ¿Qué es el revenu, se acuerdan que lo habíamos visto? Son los ingresos de los señores. ¿Por qué complementa? Porque no es lo fundamental de lo que viven los señores pero sí, voy a usar un término poco académico, garronean de ahí. O sea, por ejemplo, cobrando impuestos de, por ejemplo, de paso. En ese sentido es que justamente no hablamos de una ciudad tan libre sino de, y este sí es un concepto que utilizan los autores, de un a autonomía económica y política estructuralmente limitada. Entonces, son autónomos pero no tanto. Diciéndolo de manera más sencilla. (...) ¿Por qué hablamos de soberanía fragmentada? Soberanía está vinculada al poder y al ejercicio del poder.*

*A- no hay un aparato centralizado que tenga ese poder, hay señores y señoríos...*

*P- bien, ¿entonces qué tenemos?*

*A- fragmentación de la soberanía*

*P- tenemos el señorío del señor Pepe, el señorío del señor Manuel, el señorío Facundo y la ciudad (dibuja esquema en el pizarrón). Entonces tenemos que la ciudad es otro señorío, por eso se habla de señorío colectivo. Entonces en el marco de esta soberanía fragmentada, ¿Qué dicen estos autores? Que la ciudad se puede desarrollar porque es un señor más. Por eso ese planteo. (Sigue leyendo la cita) “El hecho que estimuló un desarrollo más pleno del capital mercantil en las ciudades medievales fue precisamente la existencia de dicha autonomía urbana corporativa (a modo de ‘señor colectivo’)”. ¿Ven? Tengo un señor acá, otro acá, otro acá, ¿y acá qué tengo? (señalando la ciudad) Un señor colectivo. Entonces ese carácter corporativo de la ciudad le permite coexistir con el señor o con los señoríos y desarrollar cierta autonomía. (O.C)*

Al finalizar otra clase, el profesor B se vale de la formulación de preguntas para invitar a sus alumnos a pensar, intentando que respondan en base al desarrollo previo. A la vez, explicita que es posible quedarse pensando alguna de ellas, que por su complejidad, invita a seguir profundizando. Transcribo el diálogo al que me refiero:

*P-...Y cierro con esto: ¿por qué la aristocracia necesita intercambiar y termina abonando al desarrollo de las ciudades? Quedamos con esta pregunta. ¿Por qué será? A ver, ¿posibles respuestas?*

*A- y...porque le conviene que se desarrollen los centros mercantiles en las ciudades, fomentarlos...no, ¿no sé si puede ser?*

*P- ¿y a vos qué te parece? ¿Por qué la aristocracia va a necesitar de las ciudades? Algo dijimos...*

*A- y por el hecho de que lo que quiere capaz que no lo tiene en su ciudad. Capaz que quiere un anillo de oro y no lo tiene y lo busca en otra.*

*P- exactamente. No tiene determinadas telas por ejemplo, ¿y quién se las va a proporcionar? El mercader. Que, ¿adónde va el mercader? Es el que va, que viaja al Oriente y le trae las telas. Porque los señores se quedan en su castillito mirando cómo los campesinos trabajan para él. Pero no tiene la lógica puramente del mercader. Y ahí va a venir una cuestión interesante de ver, de cómo el mercader, que se dedica al comercio al por mayor, o al comercio en todo caso, más de carácter internacional, va a ser el que más va a acumular y se va a diferenciar paulatinamente de cualquier otro mercader que intercambia mercancías al interior... (O.C)*

También es interesante como ejemplo cuando realiza preguntas que van ayudando a comprender cómo operaba la conducta de los señores feudales. Luego de estos

interrogantes que ayudan a precisar, el profesor pide a sus alumnos que sinteticen en un renglón para ver si comprendieron:

*P: Hay un elemento fundamental que vincula al señor con el capital mercantil. ¿Cuál es ese elemento fundamental que los vincula? A ver si hay alguien que haya leído Astarita... (Silencio) ¿No? ¿Qué es lo que busca el señor en la ciudad? ¿Qué quiere obtener?*

*A1: ¿no eran bienes de consumo?*

*P: bienes de consumo, bien. Quiere obtener bienes de consumo porque consume ¿qué, básicamente y no puede obtener necesariamente en su localidad?*

*A2: productos de lujo*

*P: bien, productos de lujo. Y ahí aparecen una de las cuestiones que quería por lo menos trabajar hoy, esa era la idea pero fue cambiando: ¿Cuál es la racionalidad de la conducta de los señores feudales sometidos a pérdida constante de moneda? Porque hay una contradicción en el sistema feudal, que tiene que ver con que la ciudad existe ¿por qué? Porque hay una fragmentación de la soberanía política y esa fragmentación de la soberanía política le permite desarrollarse autónomamente. Esa es la contradicción, ¿me explico? Es decir, tenemos múltiples señores que ejercen poder sobre diferentes regiones y, en ese marco, la ciudad también. Por eso hablamos de que la ciudad es un señor colectivo o, van a ver por ahí, un castillo entre castillos. Porque justamente dentro de la propia ciudad, la ciudad tiene libertades con las que no cuenta un campesino. ¿Está? Ojo, no es la ciudad sino obviamente los actores que viven dentro de la ciudad. Porque se puede equiparar ahí ciudad y campesino. La ciudad sería el espacio. ¿Qué es lo que los lleva a los señores a consumir? De acuerdo al planteo de Astarita, dice: El consumo se explica porque "...las vestimentas..." y acá aparece una cuestión muy interesante que ustedes van a leer en Astarita, cumplían una funcionalidad básica: dar a conocer el rango social y evidencia el poder. Estos textiles constituían un lenguaje, por lo que adquirirían un valor semiótico más allá de sus utilidades ordinarias, siendo bienes de prestigio con un rol en las relaciones sociales y, en especial, en la simbología por la cual los señores manifestaban su poder. Esto explica que los paños de lujo fueran altamente apreciados por la clase dominante" (Astarita, pág. 200). ¿Quién sintetiza esto en un renglón? ¿Por qué los señores entonces obtienen bienes de lujo?*

*A1: por el prestigio que le da...*

*A3: Por la legitimación también...*

*P: totalmente. Ponerse esos bienes de lujo le permite legitimarse no solamente, y esto es muy importante, no solamente frente a los campesinos sino también frente a otros señores feudales. (O.C)*

Los anteriores ejemplos coinciden con uno de los aspectos que Bain (2007) valora de los profesores extraordinarios, y al que ya nos hemos referido en el capítulo anterior, que es que desafían intelectualmente a sus estudiantes. Esto lo logran a partir de que pueden pensar qué hacer para estimular la construcción de conocimiento y no su transmisión y, en este sentido, saben que las preguntas y el interés son cruciales.

En general, en todas sus clases suele propiciar interrogantes para que sean los estudiantes quienes expliquen los conceptos que han leído y trabajado. Un ejemplo interesante de eso fue la clase del 21-10-2016<sup>35</sup>: los alumnos estudiaron previamente para el parcial y el profesor les dio tiempo en clase para releer algunos apartados de los textos en los que quiere puntualizar cuestiones. Entonces la puesta en común significó un diálogo

---

<sup>35</sup> Se pueden leer las desgrabaciones completas de cada clase en el CD anexo correspondiente.

en donde los estudiantes fueron respondiendo y se aclaran dudas, relaciones y conceptos, de forma precisa. Por otro lado, es valioso observar que los estudiantes se animan a preguntar dudas al profesor B, a partir de sus conocimientos previos<sup>36</sup>. Nada de eso es tomado como inapropiado por el docente sino todo lo contrario, las aprovecha para sus explicaciones.

Creo que los anteriores ejemplos ilustran un objetivo que el profesor ha expresado que le interesa mucho: generar la participación en sus clases. En la entrevista reconocía que esa actitud podía ser algo que los estudiantes valoren: cierta empatía que logra generar con ellos y que los invita a participar. Afirmaba:

*... en general, al docente universitario se lo ve como a una persona con tanto conocimiento, muy formado y tenés temor a preguntar. Es más, tenés temor a intervenir y decir algo porque, en principio, partís de que desconocés todo lo que te están explicando, el profesor se muestra como una persona erudita y entonces eso te limita mucho. Trato, entonces en las clases, de romper con esa imagen, partiendo de que ellos están sintiendo eso, porque yo lo viví. Entonces partiendo de ese lugar para que sientan confianza de participar, que digan “bueno, si yo participo, este profesor no me va a clausurar la palabra, no hará gestos...”. Yo no digo que los otros profesores lo hagan, ¿eh? Sino que quizás, bueno, a lo mejor no generan este diálogo o esa apertura. Por ahí exponen, exponen, no se dan cuenta del grado de exposición y no abren a la posibilidad de pregunta, a la reflexión... (E)*

Puedo interpretar que aparece el diálogo entendido como apertura al otro, a sus capacidades, representaciones, lecturas, posibilidades de apropiaciones de contenidos. La pregunta es central para desafiar a los estudiantes y a la vez para recuperar lo que han aprendido.

A partir de estos ejemplos, es claro el lugar primordial que el profesor B da a los interrogantes en sus clases, en el sentido de invitar al otro a pensar. Además, esto colabora con la problematización de los contenidos que mencioné que le interesa. Considera necesario provocar a los estudiantes con ejercicios que los impliquen a poner entre paréntesis afirmaciones o supuestos, a cuestionarse y a desnaturalizar. Esto está muy vinculado al pensamiento crítico, como he definido con anterioridad.

#### **3.4.4. Otros materiales**

En toda construcción metodológica, el profesor es quien decide qué materiales utilizar para la enseñanza, acorde a sus concepciones sobre la misma y a los contenidos que enseña. En este sentido, el profesor B además de la bibliografía, utiliza en todas sus clases

---

<sup>36</sup> Por ejemplo: cuando consultan de dónde surgió Calvino como figura en la época de reformas; cuando comentan personajes históricos que aparecen en series o películas que observan; o al interrogar por el Papado y las razones de su funcionamiento en dos sedes.



el programa Prezi, como ya he hecho alusión. Es un recurso que usa como soporte para organizar citas, mapas, imágenes, esquemas, preguntas, relaciones. Creo que es destacable porque ayuda a no presentar el conocimiento como lineal, secuenciado, sino que es un recurso que ayuda a pensarlo como problema<sup>37</sup>.

En los apartados anteriores, al plantear la centralidad que tiene su concepción sobre la temporalidad creo que es claro que utiliza las periodizaciones en todas sus clases, que elabora en el pizarrón del aula o trae realizadas en los Prezi. Son procedimientos para aprehender lo histórico, que se vuelven materiales de enseñanza. Estas son elaboraciones que dividen el pasado en períodos. También el profesor B confecciona cronologías, para ordenar acontecimientos a través del tiempo cuando lo cree necesario para los estudiantes. Esto ayuda a reconocer las diferentes unidades para medir el tiempo, como los días, años, decenas y centenas de años, con las que trabaja la historia. Las delimitaciones en períodos dependen de aquello que cada historiador considera importante para efectuar esas mediciones y esto se trabaja en clases, como expuse.

Además incorpora el trabajo sobre otro concepto estructurante de las ciencias Sociales, además del tiempo histórico: el espacio geográfico. En su entrevista planteaba las razones de esto:

*...desarrollar el pensamiento histórico implica considerar estas dimensiones donde las dimensiones temporal y espacial van en paralelo, van de la mano. No es posible pensar, como dice Aróstegui, una sociedad sin tiempo así como el tiempo no es posible pensarlo sin sociedad.*  
(E)

Esto lo realiza a partir del uso de conceptos, como por ejemplo el de territorialización de la religión al que ya me he referido y que le permite considerar ambas dimensiones. Además, da un espacio considerable en sus clases al análisis interpretativo de mapas históricos, materiales claves en ese sentido. En asignaturas que incluyen espacios geográficos y temporalmente tan lejanos, que además se han ido modificando con el paso del tiempo, como el continente europeo, realiza una selección de mapas que van mostrando diversas cuestiones. Infiero que esto es así para que los estudiantes puedan entender más lo que han leído o leerán, al visualizarlo. Por ejemplo, he observado que elige mapas que muestran la ubicación territorial de las distintas iglesias; o de las distintas ciudades de las principales zonas donde se desarrollaba el comercio mundial entre los siglos XV-XVI: en torno al Mediterráneo, en Europa central, en el Atlántico y en el Báltico; otros que

---

<sup>37</sup> Es interesante que el docente ofrece socializar las presentaciones que elaboró con sus estudiantes porque les comenta que son de uso público y que pueden acceder desde Google con su apellido para volver a verlas y considerarlas como material de estudio.

muestran los intercambios materiales en Europa, es decir, el comercio; o que explicitan el comercio triangular entre Europa, África y América. Además, presenta mapas diversos en los que va señalando la ubicación de algunos nombres de las ciudades que aparecen mencionadas en los textos y su relación con otras, la cercanía o lejanía con respecto al mar, para que los estudiantes puedan contextualizar e imaginar los procesos de forma más precisa. Esto permite problematizar el concepto de espacio, reflexionando sobre las modificaciones que sufre así como ayudando a la imaginación histórica. Es decir, colabora con una de las competencias, que plantea Santisteban (2010), que ayuda a pensar históricamente:

“El uso de la imaginación histórica no pretende ofrecer una imagen completa o perfecta del pasado, sino dotar de sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización. Por lo tanto, podemos viajar en el tiempo con la imaginación histórica, como instrumento útil y necesario del pensamiento histórico como pensamiento creativo, siendo conscientes que lo hacemos desde nuestro contexto cultural y usando el aparato conceptual de la actualidad. (...) La empatía es un concepto que hace referencia a capacidades para imaginar “cómo era” o a comprender las actitudes o las motivaciones de los actores en el pasado, que ahora nos pueden parecer extrañas, equivocadas o imposibles. (...) La empatía debe estar unida a la contextualización para tener valor histórico. (p.46)”

Estas palabras ayudan a interpretar que el profesor, al decidir utilizar mapas en sus clases, es consciente de que necesita acercar materiales que colaboren con el uso de la imaginación histórica, necesaria para poder pensar históricamente, es decir, desplazarse mentalmente en el tiempo, tal como he aludido. Favorece la posibilidad de que sus estudiantes puedan *viajar en el tiempo*, advirtiendo que siempre establecemos relaciones con el pasado desde nuestro presente. Esto quedó claro en una clase observada en la que el profesor sintetizó la intencionalidad del uso de mapas, al decir:

*P:...yo les traje este mapa en realidad para ver los principales ríos de Europa. ¿Qué pasa cuando uno estudia esto?, como es bastante desconocido, lejano en términos temporales y espaciales para nuestra vida cotidiana. Hablar del río Paraná nos resulta mucho más familiar que hablar del Vistula, por ejemplo, ¿no? entonces es importante que ustedes puedan ir viendo cuales son esos ríos. (O.C)*

Otra ayuda, en ese sentido, es que está atento a realizar preguntas para precisar definiciones territoriales. Por ejemplo, cuando habla de determinada ciudad, no pierde de vista que los alumnos puedan ubicarla geográficamente en el período que se analiza. Por ejemplo, les consulta:

*P-Holanda o Países Bajos, recuerden que en realidad... ¿por qué decimos Holanda?*

*A-Holanda era una provincia de los Países Unidos*

*P-exacto. Era una de las más importantes de las Provincias Unidas, donde una de sus ciudades más importantes es Amsterdam. (O.C)*

De acuerdo con ello, sostiene que es complejo analizar un período histórico con divisiones político-administrativas tan diversas a las que conocemos en la actualidad. A la vez, destaca la importancia de prestar atención a esas localizaciones. Resalta al utilizar un mapa en el contexto de las Reformas del siglo XVI:

*P: ¿por qué es tan complicada esta parte? Porque en realidad tenemos una serie de principados donde están obispados, o sea que los señores de esos principados son obispos, y tenemos, obviamente, príncipes. Que, por otro lado, se disputan permanentemente el poder y luchan. Ahora cuando veamos la Reforma protestante, ¿por qué cobra tanta relevancia en esta zona? Primero, porque Lutero es de esta región y es Lutero el que, en cierta medida, no es que es Lutero, a ver, el luteranismo le va a venir como anillo al dedo –valga este reduccionismo que estoy haciendo- a los príncipes. ¿Para qué? Para oponerse al emperador. O, ahí aparece la disputa entre aquellos príncipes que son protestantes y aquellos príncipes que son católicos. Por eso, para poder comprender la emergencia del luteranismo, y también del calvinismo, uno tiene que pensar que se da, no casualmente, en el marco de este territorio: el Sacro imperio Romano Germánico. Fíjense que el calvinismo también se da en los territorios suizos. (O.C)*

También colabora con la imaginación histórica al hacer referencia a las distancias “reales” a través del mapa, mencionando que no hay que perder de vista la dimensión espacial que existía en el período abordado. Expresa a sus alumnos:

*P: ... vamos a ver aquí a esta altura donde estoy señalando con el cursor, se va a dividir en las provincias del norte y las provincias del sur. ¿Cuándo se va a producir esa división? En la segunda mitad del siglo XVI: 1562. (...) Acá (en el mapa) tenemos la división. Fíjense esto que es muy importante, porque por ahí perdemos de vista la dimensión espacial: la distancia que hay en relación con el Sacro Imperio Romano Germánico. Porque en realidad, cuando hablamos de Sacro Imperio Romano Germánico en esta parte, posteriormente ¿Qué se va a conformar allí?*

*A-Alemania*

*P-entonces hay un territorio muy cercano a lo que posteriormente va a ser Alemania. Y acá ya está la clara división entre lo que sería los Países Bajos españoles y las Provincias Unidas. (O.C)*

Me ha llamado la atención que al finalizar una clase que he observado, un alumno se acercó al escritorio del profesor y le pidió los mapas que había utilizado en la misma. El docente respondió que podía copiarlos en un pen drive o buscarlos en internet a través de sus presentaciones Prezi. Me hizo pensar en la importancia, para sus estudiantes, de tener acceso a ellos.

Otros materiales que utiliza son esquemas dibujados en el pizarrón. En la asignatura que se dedica a las sociedades medievales los utiliza para que los estudiantes puedan graficar y comprender conceptos abstractos como villa, señorío, alodio. Además en la clase en la que el tema es la ciudad medieval, el profesor incluye en el Prezi imágenes históricas de planos y fotografías actuales de ciudades medievales para que los estudiantes puedan comprender su funcionamiento visualizándolas. También esto le permite establecer relaciones entre el pasado y el presente al mostrar el paso del tiempo en ellas.

En otra clase, luego de un desarrollo más bien teórico de dos autores, aporta una imagen como recurso que favorece la comprensión de la distribución de las tierras en las sociedades medievales. Muestra la imagen y dice:

*No puedo pensar la unidad de producción individual del campesino sin vincularla con la comunidad de aldeas. Es decir, siempre hay aldeas que conforman la comunidad campesina. Entonces, traje una imagen...a ver... Acá. Fijense que ahí tenemos las aldeas, los prados del señor, el herrero, bueno esto también tiene que ver con el grado de especialización al que se va llegando sobre todo a partir del siglo XI y XII. Lo que por ahí antes podíamos encontrar en el gran dominio, ahora lo podemos encontrar en las aldeas. Entonces lo que están planteando acá los autores es que el señorío también varía de acuerdo a cómo están ubicadas esas parcelas. Yo puedo ser un gran señor de tierras que no tienen continuidad, y hay señores que van a tener tierras que sí tienen continuidad de dominio. Entonces nos vamos a encontrar con señoríos de, vamos a suponer que este es un vasto señorío, yo tengo territorios acá, tengo otro señorío acá y otro acá. No hay continuidad geográfica entre uno y otro. Puedo tener por ejemplo una aldea y una región de tierras que domino y a las cuales esos campesinos están obligados a tributar. Esa es la otra característica. (O.C)*

Otro recurso de la cátedra es el uso de material cinematográfico, tal como he mencionado. En su entrevista, el profesor comentaba que no es una práctica habitual en la universidad pero que les interesa y tratan de proponerlo cuando es posible. Decía:

*En [nombra la materia], pasamos una película, que acá no existe mucho esa práctica, una película para cerrar contenidos, una manera de cierre. Entonces la propuesta fue la siguiente: obviamente le dimos una reseña y una ficha técnica de la película, les dimos una serie de preguntas y entre esas preguntas había varias, una de ellas en donde a ellos les demandábamos que pensarán cómo enseñarían ellos con esa película. Bueno, por qué les parecía que esta película podía ser válida para enseñar, desde ahí les demandaba que pensarán como docentes. Pero las otras eran que ellos vincularan qué contenidos, conceptos, temas, problemáticas, abordados durante el cuatrimestre, eran factibles de relacionar con esa película, pero además, que explicara esa película. Y la otra cosa que les pedimos en esa consigna era que nos dieran cuenta de qué cuestiones la película no se ocupaba, qué críticas en definitiva le hacían a la película. (E)*

Además pude observar la clase donde se proyectó una película<sup>38</sup> junto a estudiantes de otras carreras de la Facultad, como ya expuse, y el profesor aclaraba el objetivo de esta actividad: se percibe el interés por un abordaje interdisciplinario desde un lenguaje como el cine. Cree que dicha película ayuda a pensar los contenidos de la asignatura y presenta a los alumnos el por qué:

*Esta película (...) era de mucho interés porque justamente lo que se pone en tensión es qué es lo que pasa con el surgimiento de, si se quiere, el conocimiento científico o la disputa entre religión y conocimiento científico en el siglo XVI y comienzos del XVII. Entonces, está prevista esta película con esa intención. (O.C)*

---

<sup>38</sup> Ficha técnica que se entrega a los presentes: Título original: Giordano Bruno, Año: 1973, País: Italia, Director: Giuliano Montaldo, Guión: Giuliano Montaldo y Lucio De Caro, Música: Ennio Morricone, Fotografía: Vittorio Storaro, Reparto: Gian Maria Volontè, Hans Christian Blech, Mathieu Carrière, Renato Scarpa, Giuseppe Maffioli, Charlotte Rampling. Género: Drama/Biográfico. Siglo XVI. Duración: 114 minutos.

Además el profesor explicita la importancia del recurso cinematográfico como posibilidad de herramienta a la hora de enseñar. En la guía de análisis de esta película que elaboró con la otra docente, exponen: “El cine puede resultar una fuente histórica valiosa para el historiador, en tanto la producción cinematográfica es un testimonio de la sociedad en la cual se realizó”. Les comenta a los presentes en la proyección:

*...nosotros partimos de que cada una de estas películas puede resultarles muy importante a todos por varias razones. Por un lado, porque hace a la formación cultural general. Y por otro lado, porque como futuros profesores, en su mayoría van a ser profesores, la utilización del cine en la escuela es una herramienta muy interesante y se viene utilizando mucho como recurso y nos parece fundamental que la podamos discutir dentro de la institución que los está formando como futuros docentes. Si nosotros no pensamos antes cómo utilizar el cine, cuando vayan a la escuela a ejercer como profes nos va a resultar bastante complicado utilizarlo. O la vamos a usar como usualmente se usa: pasar la película y que los chicos la vean... (...) creemos que hay que darle otro sentido. Por eso la idea sería que después de la proyección nos quedamos un tiempo más para debatir, intercambiar. Nos parece que es importante la posibilidad de trabajo interdisciplinario... (O.C)*

En esa explicación, así como en el recuerdo que comenta, el profesor B coincide con lo que plantea Gastaldello (2009) quien propone “leer el audiovisual... no como medio para otro conocimiento sino como una versión de un objeto de conocimiento” (p.5), que exige salir de las representaciones frecuentes que ven a lo audiovisual como entretenimiento y a los textos impresos como portadores del saber. Esto es claro cuando el profesor cuenta, en el anterior relato, que se pedía a los estudiantes que pensarán conceptos, categorías, contenidos, problemáticas de la materia para explicar la película. En la clase observada, la guía de preguntas que se les da a los alumnos, refleja también ese interés, al demandarles: ¿Qué temas y/o problemáticas del siglo XVI y XVII se expresan en la película?, ¿qué procesos sociales, políticos y culturales son necesarios considerar para contextualizar históricamente los últimos años de la vida de Giordano Bruno?, ¿qué instituciones vinculadas al poder político y/o eclesiástico cobran relevancia durante el filme o son nombradas por los personajes?, ¿cómo entiende Giordano Bruno que debe ser la relación del hombre con el conocimiento?, ¿qué actitud asume él frente al mismo?, ¿qué ideas de Giordano Bruno se expresan en la película?, ¿cuáles son las principales críticas que hace a la Iglesia Católica?, ¿por qué son consideradas heréticas? Y finalmente: ¿por qué esta película puede ser un recurso válido para enseñar la historia de la modernidad temprana, de la filosofía de la ciencia y el desarrollo del pensamiento científico? ¿Qué limitaciones y/u obstáculos ven en esta película para aprender la historia del siglo XVI?

Por lo antedicho, el uso del cine en el aula se aproxima a la propuesta de Tonón y Andelique (2015), cuando comentan:

“Los acontecimientos históricos se materializan en testimonios, cuya información histórica adquiere valor científico a partir de la pregunta y problematización que se plantea el historiador, ya que como bien señala Carr (1993), historiar significa interpretar. Es en este proceso heurístico donde el testimonio se transmuta en fuente histórica. Desde esta perspectiva, las producciones audiovisuales -cine ficcional y documental-, en tanto productos culturales humanos y sociales, son potenciales fuentes históricas en la medida que los historiadores las interpelan. (...) Por lo que se explicita o se omite en su contenido, el cine opera como cualquier otra fuente histórica. La profundidad y complejidad en el análisis dependerá de la interpretación crítica al que se someta científicamente.” (p.69).

En ese sentido, durante el debate de la clase anteriormente mencionada, el profesor invita a rescatar escenas para pensar nuestro presente, tal como ya hice alusión. Pregunta qué es lo que se puede tomar de la postura que tiene el protagonista (Giordano Bruno) a la hora de enseñar y como actitud docente. Los alumnos responden cuestiones muy interesantes, que muestran que pueden encontrar en la película ideas, conceptos, problemas relacionados con el conocimiento. Dicen:

*A1-...el peligro que la ortodoxia nos ciegue y nos pone en una determinada línea de pensamiento. Como él decía en la película, no deben estar los dogmáticos en las cátedras... Uno aprende que el dogma a veces, o por lo menos en los ámbitos académicos, solo da una sola posibilidad...*

*A2-que nosotros debemos brindar las herramientas para que ellos, los chicos, puedan abrir su campo de posibilidades, de opciones para elegir*

*A3-en la película él mismo dice que todos tenían derecho a la palabra, no importaba de qué clase social fuera. Por ahí en un curso, que todos tengan derecho a hablar, por ahí parece que solo habla el que sabe más y los otros quedan sin poder dar su opinión...*

*A4-libertad de opinión, de creencias*

*A5-yo creo que se puede destacar que siempre intentó explicarles su postura y explicar el por qué. Nunca cayó en una actitud agresiva. Siempre intentó explicar sus ideas y por qué era así...*

*A6-fue perseverante.... murió por eso*

*P: ¿dónde se ve eso? ¿Pensemos en qué escena se ve lo de la perseverancia y la comunicación?*

*A7-en otra parte le preguntan “¿Por qué te fuiste a tal lado? Y él dice “para seguir aprendiendo”*

*P: ahí hay una actitud que deberíamos recuperar, ¿no? que el docente debe tener: esa avidez por aprender, que él la tiene. ¿Y lo de la comunicación, por ejemplo? ¿En qué momento se ve eso? Él tiene esa actitud de transmitir básicamente, porque acá podemos ver claramente a un Bruno que está enseñando (O.C)*

El profesor, muy interesado en pensar a sus estudiantes como futuros docentes, destaca la actitud que deberíamos recuperar y que es positiva para cualquier profesor: la avidez por aprender. También les propone pensar para qué contenidos serviría mirar esta película, luego de la valorización que hace la otra docente, él ayuda a que piensen esto más allá de que en el momento no puedan responderla. Los docentes vienen reflexionando sobre la libertad de pensamiento en relación al conocimiento y el profesor B destaca del protagonista que tenga ideas propias que va a defender.

Además, luego de observar la película, en otra clase recupera este material para ayudar a que los alumnos comprendan el concepto de protociencia que plantea un autor. Se

encuentran, en dicha clase, analizando un texto escrito pero el profesor B los desafía preguntando en relación con el filme:

*P-Una pregunta, ¿por qué es posible ver la protociencia en Giordano Bruno? ¿Qué les parece?*

*A1-no utiliza un método científico*

*P-¿Porque no utiliza un método científico. ¿Por qué más?*

*A2-porque hay cierto grado de racionalización pero la razón no está del todo separada de la religión*

*A3-en el apartado que habla de educación, lo que dice es que todos estos pensadores que van a oponerse en algún punto a estas cuestiones de la iglesia, no dejan de pensar que el mundo es creado por Dios y no dejando de lado totalmente el pensamiento teológico. Lo tienen incorporado.*

*P-Exactamente*

*A4-hay un ánimo de crítica, de curiosidad pero choca con lo que la compañera estaba diciendo...*

*A5-eso tiene que ver con lo que hablábamos del Humanismo: que se empieza a centrar un poco más en lo que es el hombre pero no se deja de pensar en Dios.*

*P-Exacto. Uno no puede hablar por ejemplo de un creciente ateísmo en esta época. En realidad movimiento ateo va a ser mucho después. En todo caso, acá podemos hablar de escépticos. De la aparición de lo que sería el escepticismo y la aparición de ideas también propias del período grecorromano. Pero que no dejan de estar influenciadas por la religión. (O.C)*

Se ve con claridad, en este caso, que el audiovisual ayuda a comprender el concepto de protociencia, vinculado a otro, centro de la discusión a partir de la película: el conocimiento científico. Santisteban (2010) al afirmar el valor del trabajo con fuentes históricas para poder pensar históricamente, aclara algo interesante:

“...las fuentes históricas deben tener un valor epistemológico, didáctico y formativo, es decir, han de ser relevantes para el conocimiento histórico, han de favorecer el aprendizaje de competencias históricas y han de propiciar la autonomía del alumnado, a partir del desarrollo de sus capacidades para seleccionar e interpretar la información” (p.51).

En ese sentido, creo que el profesor B al incluir mapas históricos, el cine, las periodizaciones y algunos esquemas gráficos como fuentes históricas desea que sus estudiantes puedan reconocer la construcción del conocimiento histórico que suponen y la diversidad de posibilidades que existen para aprender un contenido. También piensa en este sentido, en sus estudiantes como futuros profesores.

### **3.4.5. Sobre la evaluación**

Como intenté describir, en sus clases he notado el interés de que sus alumnos aprendan y se apropien del conocimiento. En la entrevista también el profesor reflexionaba sobre esto, en diferentes ocasiones. Creo que el docente piensa a la evaluación como un proceso que acompaña a la enseñanza, no como punto de llegada o la exclusiva acreditación de la asignatura a través de los exámenes parciales y finales. En ese sentido,

creo que se acerca a la definición de “evaluación formativa” que diversos autores han analizado y me he referido a algunos de ellos en el capítulo anterior. Recupero aquí las palabras de Anijovich (2010) que la define así: “...en la evaluación formativa las evidencias sobre los logros de los estudiantes son utilizadas para tomar mejores decisiones sobre cómo continuar el aprendizaje y la enseñanza”. (p.143) Creo que este posicionamiento otorga importancia al docente en los procesos de evaluación como quien necesita sensibilizar su mirada, estar atento para decidir criterios y formas de evaluación que le provean de información sobre sus prácticas.

En coincidencia con lo antedicho, el profesor B comenta que una pregunta que se plantea luego de cada clase tiene que ver con la comprensión. Dice: “...*siempre me voy con la duda ¿hasta qué punto lo que yo expuse se comprendió, no se comprendió?*”. Esto deja ver que se autoevalúa, en el sentido que él mismo expone en otro momento: trata de valorar si el estudiante incorporó algo y si uno como docente lo favoreció. También al recordar clases que le dan satisfacción y que han sido significativas, menciona aquellas donde propone que los alumnos se den cuenta si aprendieron o no, al interrogarlos: “*después de terminar la clase uno dice “¿qué aprendimos? Si ustedes tuvieran que explicar brevemente lo que hoy aprendimos...”*”. Estos ejercicios expresan su interés por saber si hubo o no y de qué tipo, apropiación de conocimientos.

En ese sentido, hay coincidencia con Bain (2005) cuando comenta la pregunta que se hacen los profesores al momento de pensar la evaluación: “¿Ayuda y estimula la docencia a los estudiantes a aprender de manera que se consiga una diferencia positiva, sustancial y sostenida en la forma como piensan, actúan o sienten -sin causarles ningún daño apreciable-?” (p.182). El profesor B es muy consciente de la necesidad de pensar al otro, como estudiante de una carrera de nivel Superior que está aprendiendo el oficio de una disciplina. Afirma:

*...yo creo que eso es lo que nunca tenés que perder de vista: al otro, que está aprendiendo. Pero para eso tenés que pensarlo al otro, y yo creo que a veces no se lo piensa. [a veces el profesor] está pensando en realidad en dar cuenta de lo que uno sabe, pero no se está pensando en cómo el otro aprende, cómo le enseño, qué transformo o qué transformaciones genero en el otro o qué le facilito al otro, qué le acerco al otro, qué le doy... si no solamente en dar cuenta de que sabe y punto. (E)*

Reitera con frecuencia en su entrevista la palabra reflexión, que es una actividad que realiza porque pareciera que es una necesidad. Además menciona la insatisfacción luego de ciertas clases, no como un obstáculo sino como lo que le permite retomar, en las



siguientes, junto con sus estudiantes qué es lo importante, lo que no se llegó a comprender, lo que hay que reiterar:

*Trato de reflexionar y me parece que –esto no lo dije- la reflexión también se genera cuando uno se va insatisfecho, “la verdad que no sé, hoy no, o aburrí, o la clase estuvo chata, poca participación, no me sentí bien, no me sentí seguro en la explicación, tengo que ver, o no fui claro”. Entonces eso también te permite ver para volver a la siguiente clase y preguntar: “a ver, de lo que vimos la clase pasada ustedes qué aspectos recuerdan y qué les parece importante recuperar”. (O.C)*

De nuevo pareciera que plantea un interrogante: la evaluación qué me dice acerca de mi enseñanza. Me remite a algunas preguntas que expone Bain (2005), refiriéndose a cómo piensan esta actividad los profesores memorables:

“¿Qué tipo de desarrollo intelectual y personal quiero que disfruten mis estudiantes en esta clase, y qué evidencias podré obtener sobre la naturaleza y el progreso de ese desarrollo? ¿Qué clase de capacidades de razonamiento abstracto deben desarrollar los estudiantes? ¿Qué es lo que deben llegar a entender? ¿Cómo deben aplicar esa comprensión? ¿A qué clase de problemas? ¿Qué deben ser capaces de analizar, sintetizar y evaluar? ¿Cuáles son los criterios que utilizarán para hacer esas evaluaciones? ¿En qué clases de conversaciones deberían ser capaces de desenvolverse? ¿Con quién?” (p.177)

Al consultarle sobre cómo evalúa a los estudiantes, menciona los exámenes parciales y también los trabajos prácticos escritos<sup>39</sup>. E insiste en que la escritura le interesa mucho como forma de conocer la comprensión de sus estudiantes. El profesor se refiere a Carlino (2005), autora que ya he citado, investigadora preocupada por la lectura y la escritura académicas, que resalta que la inquietud debe ser que los estudiantes lean y escriban de forma adecuada y puedan expresarlo. Sostiene que eso es tarea del profesor de cada asignatura universitaria. En ese sentido, comenta un ejemplo de una clase próxima en el tiempo, donde reconoció llegando al final de la misma, que habían pensado un trabajo práctico para hacer en el aula con 3 consignas pero que el tiempo no alcanzaría para ellos. Entonces el profesor elaboró en el momento otra consigna que les demandaba extraer una cita o una afirmación de los dos autores que tenían para leer y que sean vinculables, o que puedan ellos vincular con los contenidos desarrollados en la clase. Y les pidió que justifiquen esa relación. Dijo, al relatar ese momento:

---

<sup>39</sup> Un ejemplo de consignas de trabajos prácticos, durante mis observaciones fue: “Elegir uno de los textos de la bibliografía de desarrollo específico y realizar las siguientes actividades: 1. Registrar aspectos/problemáticas/conceptos que se consideran fundamentales del texto seleccionado. Extensión máxima: 4 páginas. 2. Seleccionar dos citas del desarrollo general planteado por J. Baschet en el capítulo II “Orden señorial y crecimiento feudal” y del subtítulo “¿Una definición del feudalismo?” (pp. 298 a 303) que se puedan vincular con alguna/s parte/s del texto elegido. Justificar la relación establecida. Extensión máxima: 2 páginas. 3. Exponer oralmente la producción escrita eligiendo el formato que consideren pertinente. Duración máxima de la exposición: 15 minutos. En esta instancia el resto de los compañeros hará preguntas y/o comentarios en función de lo presentado”. Se percibe el interés porque los alumnos puedan relacionar contenidos, conceptos, problemas exigiéndoles lecturas profundas y comprensivas del material.

*Entonces ellos tenían que buscar la cita, que era posible relacionarla con la clase y justificar en dónde estaba, por qué la elegían y terminaban explicando por qué se producía esa relación. A mí me parece que ese tipo de actividades, que es una actividad cortita, no llevó mucho el desarrollo, 40-45 minutos, deberíamos facilitar más, trabajar de esta manera, que puedan ellos escribir, producir... Se ve allí un trabajo, que no es exclusivamente del docente, porque a veces el docente cree "yo logré esto" sino de la interacción docente-estudiante porque el estudiante tiene que obviamente comprometerse y estudiar para lograr los cambios. No depende solamente de lo que enseña el profesor. (E)*

Esto permite reconocer que el profesor tiene la preocupación permanente sobre la evaluación, que en definitiva implica conocer la comprensión de sus estudiantes. Esto le posibilita darse cuenta de lo necesario en el momento: en este caso, que los alumnos realicen producciones escritas donde puedan vincular los textos de la bibliografía con el desarrollo de la clase. También subrayo la valoración del lugar del estudiante: los logros no son exclusividad del docente sino del intercambio que se da y del compromiso de ambos. Percibo su humildad a la hora de pensar al otro que aprende y valorar el esfuerzo que realiza.

También la autoevaluación que realiza este profesor lo lleva a reconocer la responsabilidad y el compromiso que implica enseñar, y más aún en un ámbito como el universitario donde pareciera que los profesores no pueden no saber contestar algo, por la representación social que existe de lo que deberían ser (eruditos). Dice que la enseñanza en este ámbito le exige, porque lo obliga a estudiar siempre más, pero a su vez, afirma que puede con humildad exponer a sus alumnos sus decisiones o dudas. Pareciera que le interesa romper en cierta forma con esa imagen de docente que sabe todo, erudito, y que se encuentra distanciado de sus alumnos.

Ese evaluarse a sí mismo, a sus decisiones (a veces son con la cátedra y otras individuales) y explicitarlo a sus alumnos parece una constante. En ese sentido, destaca el momento de los exámenes como instancia que le devuelve algo sobre sus prácticas de enseñanza: por ejemplo si algún texto no es adecuado. Reconoce así que los profesores analizan qué pasa con el aprendizaje de sus alumnos y, en función de eso, toman decisiones y cambian:

*...yo les digo [a los estudiantes], esto también lo blanqueo, "bueno miren el año pasado había planteado este texto, me di cuenta en los exámenes que ustedes no podían darme cuenta de por ejemplo, de las características del conocimiento científico, entonces este año incorporé este texto". Porque cuando vos evaluás en un examen y ves que ellos no pueden responder ante una pregunta que vos le hiciste, evidentemente, algo está pasando, una es que el estudiante no estudió, obviamente, y otra, es que eso que vos preguntás, en realidad no está lo suficientemente abordado o trabajado en un texto para que vos se lo demandes. Bueno, a mí los exámenes también me devuelven eso, la evaluación te permite ver aquello que está ahí y que evidentemente hay que profundizar... (E)*

Esta forma de pensar y llevar adelante la evaluación, se encuentra en coincidencia con el planteo de Anijovich (2010), a quien ya me he referido, que propone como un eje fundamental de la evaluación formativa las prácticas de retroalimentación, noción que proviene del campo de la ingeniería de sistemas y se define:

“como aquella información que tiene algún impacto, que genera algún cambio sobre un sistema. Se trata de informaciones que circulan, de un punto a otro, y a modo de estímulos producen efectos sobre los elementos que componen dicho circuito, y pueden, de este modo, modificar los resultados de un sistema e incluso al sistema mismo” (p.130).

Afirma que esta práctica le permite al docente recolectar evidencias sobre los logros de sus estudiantes, que puede utilizar para decidir mejor sobre cómo continuar el aprendizaje y la enseñanza.

En las clases del profesor B, sobre todo cercanas al parcial, ha dedicado tiempo para la relectura grupal de textos o citas, para remarcar fragmentos, aclarar bibliografía a priorizar en el estudio en función de un examen parcial, para repasar lo que evaluarán. Cuando entrega alguna consigna que deberán realizar a domicilio, también hace una lectura grupal para dar precisiones y dando ejemplos de cómo resolverla. Además en la clase posterior a la resolución de parciales, explica cómo corrige la cátedra los mismos, dejando ver que hay una discusión sobre cada pregunta y explicitando los criterios de evaluación de la cátedra<sup>40</sup>. Otro ejemplo es en otra clase, en la actividad de lectura grupal oral de un texto, va leyendo fragmentos y aclarando. Por ejemplo, recuerda cómo se explotaba al campesino medieval. A partir de lo que responden los estudiantes, dice que captan la lógica medieval de explotación, en tono irónico. Creo que ejercicios como éste le ayudan a conocer la comprensión de los estudiantes. Veamos la transcripción:

*P-Entonces ¿a dónde se traslada justamente el proceso de producción? Al interior de la parcela del campesino. ¿Y de que se va a apropiar el señor? de los productos que produce. Ahora, hay algo muy importante que les va a decir más adelante, es que lo que se apropia el señor es de lo que serían recursos en bruto. Va a dar el ejemplo del trigo. No le va a pedir al campesino que le haga el pan. ¿Por qué no?*

*A-porque es más beneficioso guardar el grano para más adelante*

*P-Muy bien. Ya están pensando, ya tienen mentalidad... (risas) porque justamente si yo me reservo el trigo, el bruto, lo puedo trabajar mañana. Si me produce el pan el campesino, lo más probable es que a los dos días se me pudrió todo el pan. (O.C)*

---

<sup>40</sup> Además es interesante y valioso reconocer que en las consignas del parcial y de todos los trabajos prácticos, están explicitados los criterios de evaluación para la corrección. Por ejemplo, en uno de los trabajos prácticos de una de las materias, aparece junto a la consigna: “Criterios de evaluación para la corrección del trabajo práctico en su presentación escrita y oral: Manejo de los contenidos y de la bibliografía planteada, Empleo preciso de conceptos y de información histórica, Explicaciones claras y coherentes, Presentación del trabajo en tiempo y forma según pautas acordadas, Administración del tiempo en la exposición oral”.

Además siempre está atento a los rostros y a las expresiones de sus estudiantes, lo que lo hace corregirse, plantear lo simplista y/o reduccionista que es a veces lo que uno llega a definir en una clase, lo que puede aclarar o responder él cuando hay silencio o dudas. Sus estudiantes rescataban esta característica:

*... yo creo que por ejemplo a [caso B], yo lo observé dando clases y él frena un montón y para mi gusto frenaba en cosas obvias, repetía: "¿entendieron chicos?" tal y tal cosa y para mí como que era obvio, que ya se tenía que pasar y no es así (risas de todos) yo estaba totalmente confundido. Y eso me lo voy a acordar...yo pensaba: esto no se toca más porque ya está entendido y no, es re necesario frenar y preguntar de vuelta...claro, en ese sentido sí... (G.D)*

Dialogaban otros alumnos mencionando como positiva la forma en la que este profesor los ha evaluado de diferentes formas de acuerdo a los años de cursado. Decían:

*A1-bueno, en Formación I nos hicieron hacer un ensayo como parcial y eso estuvo muy bueno. Porque vos no podías así de una empezar a mandar, a mandar fruta como siempre digamos sino que tenías que ser muy estructurado, tenías primero que organizar un índice y después a partir de ese índice organizarte y escribir. Eso estuvo bueno...*

*A2-aparte el índice te organizaba. Estuvo bueno eso. Y también el de...bueno, son los mismos profesores, en Medievales te daban a elegir temas, tres temas y vos elegías uno obviamente... A veces elegías el que más sabía pero sí o sí se tocaba con los otros temas, algo tenías que tocar. Eso estuvo bueno...*

*A3-claro, no eran excluyentes los tres temas, uno del otro, pero si sabías más uno te profundizas más en eso y eso te da...una cierta tranquilidad a la hora de realizar el examen también y se está evaluando igual... (G.D)*

Por todo lo mencionado en este apartado, percibo que la evaluación es una preocupación central del profesor B y que forma parte de sus prácticas de enseñanza, por eso se define como *formativa*. Hay una constante preocupación por la comprensión de los alumnos y por autoevaluarse para cambiar.

## Capítulo IV: Comparación de casos

### 4.1. Sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje

Luego de la descripción de cada caso en particular, intentaré en este apartado recuperar categorías del marco teórico que me han ayudado a analizar mi trabajo de campo para poder caracterizar las prácticas de enseñanza de estos profesores memorables de Historia. Además, como desarrollé en los capítulos dedicados a cada docente en particular, han ido apareciendo otras lecturas teóricas que enriquecen la mirada sobre las prácticas de enseñanza y, por eso, las he incluido. Justamente creo necesario rescatar la noción de profesores memorables, central en esta investigación. La misma se refiere a aquellos que sus estudiantes reconocen como *buenos* porque dejan huellas y que quisieran imitar a futuro porque generan buena enseñanza. Como planteé en la metodología, los casos analizados se corresponden con ello. Compararé, entonces, las prácticas de estos docentes, para intentar dar cuenta de características de las buenas prácticas de enseñanza de la disciplina Historia en el aula universitaria.

Para comenzar, creo interesante recuperar a Edelstein (2002) cuando precisa la importancia del rol del docente al enseñar. La autora afirma:

“Aun admitiendo la diversidad de opciones respecto de las formas de entender la enseñanza es ya recurrente concebirla como actividad intencional. Actividad que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan al interior del aula.” (p.468)

En ese sentido, considero que ambos profesores son conscientes, según sus propias reflexiones y a partir de lo observado, de que sus prácticas de enseñanza les demandan una responsabilidad que les implica explicitar sus posiciones epistemológicas y teóricas así como definir las decisiones que toman al respecto. Además, vuelvo a citar las palabras de Fenstermacher (1989) cuando hace alusión a que la enseñanza y el aprendizaje se definen como procesos entre los que se manifiesta una dependencia ontológica, no causal, dado que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su construcción. Esa dependencia permite pensar el aprendizaje como resultado de la actividad del estudiante y no como un efecto de la enseñanza como causa. Ello permite entender a la enseñanza como una actividad específicamente humana, una relación entre sujetos, basada en el diálogo y el respeto por los saberes y la lectura del mundo de los estudiantes.

En vinculación con las palabras del autor, puedo dar cuenta que ambos docentes tienen en cuenta definiciones sobre la enseñanza y sobre lo que significa la clase como

momento único de interacción con sus estudiantes, entienden la enseñanza en el nivel superior como un trabajo colectivo, valorando positivamente que existan equipos de cátedra. Además, interpreto que reconocen los límites del conocimiento, la parcialidad de las aproximaciones que se elaboran y por eso no se consideran como poseedores de todo el saber, como eruditos, sino como sujetos que construyen conocimiento y ayudan a que sus estudiantes sean autónomos.

A partir de mi trabajo de campo destaco que para el profesor A el proceso de enseñanza tiene que ser un trabajo colectivo, desde un equipo de cátedra. Él ha explicitado que la clase no es suya exclusivamente sino que los otros profesores la complementan porque se especializan en algo y porque son otros en definitiva. Esta concepción organiza sus prácticas de enseñanza sin dejar afuera la reflexión y la autoevaluación de lo que se hace. Con respecto al profesor B, se manifiesta en contra del profesor erudito, del que sabe todo y deber ser escuchado sin cuestionarlo porque no genera vínculos ni desafía a aprender. Cree que no hay clases teóricas y prácticas que puedan diferenciarse sino que hay que pensar ambas como parte de la enseñanza. Insiste mucho en el diálogo y en que pueda haber intercambio entre profesor y estudiantes. También es crítico de sus propias prácticas. Además define a la docencia como un trabajo artesanal que se construye en la práctica.

En función de lo antedicho, puedo inferir cuál es la concepción del sujeto que subyace en las prácticas de ambos profesores. En coincidencia con Freire (1998), interpreto que los profesores valorizan la naturaleza histórica e inacabada del ser humano, un sujeto de la existencia y no de la esencia, que -consciente de ese inacabamiento- no se encuentra determinado sino en un permanente proceso de búsqueda, lo cual lo hace protagonista de sus propios aprendizajes. En ese sentido, la enseñanza es una actividad ético política, ya que implica una toma de decisiones, una síntesis de opciones que se reflejan en toda la construcción metodológica. En un sentido amplio, enseñar supone un compromiso con la tarea que se desempeña, a favor de la constitución de sujetos críticos, autónomos, capaces de insertarse de forma reflexiva, democrática y solidaria en la sociedad.

Para continuar la comparación y siguiendo a Bain (2007), puedo retomar otra de sus preguntas al referirse a los profesores extraordinarios: ¿qué esperan de sus estudiantes? Se puede advertir que en sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como en sus marcos de referencia epistemológica y teórica, subyacen también concepciones respecto al sujeto que aprende. Ambos aspiran a lograr un estudiante autónomo y que pueda construir conocimiento.

En el caso del profesor A, espera de sus estudiantes que tengan la capacidad de desarrollar de forma autónoma reflexiones sobre los procesos históricos de América Latina, que puedan plantearse problemas sobre la sociedad más allá de la linealidad cronológica. Además afirma en su entrevista que al poder analizar las múltiples dimensiones de una sociedad (economía, política, sociedad, cultura) pretende no estar tan pegado a la historicidad sino que busca formar científicos sociales que problematicen la sociedad desde diferentes conceptualizaciones. Para el profesor B la autonomía está relacionada con poder comprender los procesos históricos en su complejidad a través de su formación en herramientas de la disciplina que le permitan a los alumnos un pensamiento crítico, esto implica que puedan argumentar y fundamentar lo que hacen: “*por qué hago esto que hago y a qué estoy dispuesto y para qué, y contra qué*” (E). También deben contar con la posibilidad de pensar cómo enseñar los contenidos a partir de construir materiales propios para su futuro profesional.

En este sentido, puedo reconocer en ambas posturas los aportes de Freire (1998) quien concibe a los estudiantes como capaces de *leer el mundo*, es decir, comprender qué es lo que está en juego en los hechos y las teorías que circulan. El conocimiento es entendido no como un fin en sí mismo sino como mediación entre el sujeto y su realidad social más amplia, como herramienta de poder que permite la emancipación porque ayuda a comprender a los sujetos el mundo en el que actúan.

#### **4.2. La historia enseñada como historia-problema: su relación con los contenidos**

En los respectivos análisis de los casos, el punto de partida fue interpretar qué significa enseñar historia de acuerdo a las voces de cada profesor. Esta decisión tuvo que ver con el intento de esclarecer las concepciones epistemológicas que tienen y a partir de las cuales organizan sus clases, objetivo que me propuse en el plan de tesis. Luego de las observaciones posteriores, he podido reconocer que esos *por qué, para qué y desde qué* concepciones acerca de las ciencias creen que enseñan; eran *visibles* en sus clases (a veces de forma bien explícita hacia sus estudiantes, a veces de manera más implícita).

Como plantea Lossio (2010) la reflexión epistemológica debe conducir a tomar postura por parte de los profesores hacia los tipos de conocimiento y sus procesos de construcción. En el caso de los profesores A y B, comprendí que toman posición con respecto al conocimiento científico. Esto exige evaluar las diferentes interpretaciones existentes y creo que eso colabora en la formación de un sujeto capaz de “pensar acerca de

su pensamiento” (Giroux), es decir, un docente que desarrolle y promueva el pensamiento crítico. Los profesores A y B en este sentido, se caracterizan por esto.

Además, nuevamente recupero a Bain (2007) quien, al indagar a profesores extraordinarios, se plantea preguntas para caracterizar sus prácticas de enseñanza. Dos de ellas pueden vincularse con el análisis de las posturas epistemológicas: *¿Qué saben y qué entienden los mejores profesores? ¿Cómo preparan su docencia?* En sintonía, Evans (1989) sostiene que de acuerdo a cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre la historia y sobre cómo se construye y se valida el conocimiento histórico, favorecen ciertos estilos de enseñanza y no otros. Existen otros autores que se podrían nombrar, pero he elegido los aportes de Maestro González (1997) porque creo que ayudan a comprender lo esencial de la reflexión epistemológica para la enseñanza de la historia. Como mencioné, la autora describe las difíciles relaciones entre teoría-práctica en la enseñanza, que en este caso, corresponden a suponer que la historiografía (*historia investigada*) debe proveer de contenidos actualizados a la disciplina escolar (*historia enseñada*). Afirma que la *historia enseñada* debe dialogar con los cambios que se dan en la *historia investigada*, porque estos suponen concepciones acerca de la ciencia y del conocimiento de las que los estudiantes deben apropiarse. En este sentido, plantea la necesidad de reconocer al historiador como constructor de conocimiento a partir de problemas y de la interpretación de fuentes que le permiten elaborar explicaciones del pasado. Así concebidas, esas explicaciones se vuelven multicausales y dialécticas, porque dependen de la perspectiva que se adopte. A la vez, suponen una concepción del tiempo histórico como múltiple, teniendo en cuenta su duración, sus ritmos, sus velocidades. En este sentido, el abordaje conceptual del pasado se vuelve necesario, desde el aporte de diferentes miradas. Esto es, para la autora citada, lo que la historia enseñada debería considerar al pensar sus propuestas. Precisamente, en este sentido, luego de mis análisis de cada caso, creo que ambos profesores tienen interés en reflexionar y en actuar considerando qué les exige la historia enseñada en relación con la historia investigada.

Es así que señalo que el profesor A, ha podido reflexionar acerca de la disciplina que enseña y el tipo de conocimiento que ésta exige. En ese sentido, destaca el valor que tiene la investigación porque ayuda a entender el conocimiento como construcción, es consciente de que para eso -como docente- debe realizar recortes, que exigen encontrar una unidad de sentido dentro de la compleja y amplia realidad social a estudiar; explicita con insistencia a sus estudiantes cómo los autores elaboran sus propias explicaciones; incluye la dimensión espacial en sus interpretaciones para poder ampliar la mirada al reconocer



que lo que sucede en nuestro país es parte de procesos más generales que se desarrollan a nivel mundial; concibe a la historia como multidimensional y eso se expresa en la organización del programa y de la bibliografía; le interesa una comprensión que permite pensar en términos históricos los procesos de la región -aunque también desde el aporte de otras disciplinas de las Ciencias Sociales- así como sus particularidades nacionales; le interesa establecer relaciones entre el pasado y el presente. En relación con esto, concibe al estudiante como un sujeto autónomo, que puede realizar esas construcciones e interpretaciones, que logra abordar los contenidos tratando de exponer el problema o la pregunta a la que intentan dar respuesta, siempre parciales y susceptibles de ser revisadas y que es capaz de establecer relaciones pasado-presente. A la vez, todo eso orienta sus prácticas evaluativas.

El profesor B expresa que enseñar historia es explicar el pasado a partir de la construcción de un tipo de conocimiento -el histórico- que tiene su propia lógica, sus conceptos, su metodología y que ayuda a indagar la génesis de procesos o problemáticas actuales. Para él, enseñar exige asumir una postura epistemológica porque implica acercar a los estudiantes a un conocimiento científico. Sostiene, además, que el presente puede entenderse mejor a partir del conocimiento histórico, por eso le interesa establecer relaciones pasado-presente, es decir, trabajar la conciencia histórica. A su vez, reflexiona sobre la naturaleza de la propia disciplina y por eso está interesado en ayudar a pensar históricamente. Espera que el estudiante pueda apropiarse de las categorías y conceptos que explican el pasado para poder, a partir de eso, entender su presente y desarrollar una conciencia histórica. También le interesa que los alumnos reconozcan la multicausalidad en las posibles explicaciones históricas, como forma de comprender la complejidad de los procesos sociales así como la diversidad de interpretaciones existentes. Esto deviene de una concepción de la historia vinculada a la historia social. Todo lo anterior también orienta sus prácticas evaluativas.

Retomando la comparación, he identificado como similitud que ambos profesores se ubican en una concepción de la historia como problema, es decir, una historia que piensa ese conocimiento científico acerca de las sociedades como aquel construido a través de la relación entre: acontecimientos, procesos históricos, conceptos, categorías de análisis y marcos temporales. Sostienen que esto hace que sea complejo construir explicaciones históricas y ayudar a pensar históricamente. Por esta razón, recurren a la problematización de los contenidos. En este sentido, ambos plantean la necesidad del abordaje desde la Historia Social para que no haya sobredimensión de un aspecto de la sociedad por sobre

otros, que permita comprender los procesos sociales en su complejidad abordando sus distintas dimensiones. Además, los dos profesores se aproximan al tratamiento de los temas y períodos desde un abordaje conceptual, a través de preguntas que realizan al organizar sus clases; utilizando y discutiendo las periodizaciones; mediante los materiales que presentan y valorando la relación entre los acontecimientos y sus procesos sociales. Plantean que enseñan historia para comprender el pasado y también para, a través de las herramientas y categorías de análisis de ese tiempo, poder explicarse su presente.

Esto les exige enseñar acerca de quién construye ese conocimiento y cómo su postura incide en el abordaje del pasado. En nuestra disciplina, eso es tarea de la historiografía, o al decir de Maestro González (1997), de la *historia investigada*. Propone esta autora:

“...una Historia que se considera en constante construcción, en que lo importante no es el conocimiento ya acabado sino las formas de construirlo a partir de un buen planteamiento de los problemas, de la formulación de hipótesis significativas, o de la búsqueda de contestaciones en las fuentes a preguntas ya planteadas, acentúa el papel del constructor, del historiador. Y de la misma forma, el aprendizaje significativo, en sus últimas formulaciones, exige también una gran colaboración del que aprende, y la realización en el aula de una metodología de construcción del conocimiento, cercana a las formas de investigación de la ciencia correspondiente, que conocemos en conjunto como perspectiva constructivista del aprendizaje.” (p.28)

Puedo afirmar que las concepciones epistemológicas de ambos profesores, entonces, atienden a lo esencial de la disciplina Historia: el análisis de realidades sociotemporales. Porque en las clases de ambos docentes se percibe su interés, como he descrito en cada uno de los análisis de caso, por explicitar la naturaleza de lo histórico, de la disciplina. Esto influye a la hora de abordar los contenidos y de pensar la metodología de enseñanza, como he planteado. Es decir, esto es lo que configura sus prácticas.

Todo lo anterior se puede relacionar con lo que propone Litwin (1997) acerca de recuperar la disciplina que se enseña, en el siguiente sentido:

“Recuperar la disciplina implica, entonces, recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras y entre sus constructos. Implica, también, reconocer por qué un problema es propio de su campo y cómo se investiga en ella. Para hacerlo se requiere identificar los temas que se investigan en el campo, los límites de la discusión, sus problemas centrales, el modo de pensamiento que le es propio” (p.50).

Es decir, las concepciones epistemológicas de los profesores acerca de la *historia enseñada* configuran el cómo se seleccionan, piensan y organizan los contenidos. En este sentido, rescaté dos dimensiones como centrales en las prácticas de enseñanza de ambos profesores: plantear los temas como problemas y establecer relaciones entre el pasado-presente.

Problematizar el contenido se traduce, en las prácticas de enseñanza de ambos docentes, en plantearlo como problema a través de preguntas, trabajar distintas posturas de autores y diversidad de fuentes históricas, realizar un abordaje conceptual que trascienda el dato memorístico y acumulativo, analizar diversas periodizaciones y su construcción, abordar la multiplicidad de tiempos existentes, complejizar la mirada sobre los actores sociales y reflexionar sobre la imposibilidad de pensar la historia como proceso único. Es decir, enseñan una historia que aborde las situaciones o hechos históricos de manera que los estudiantes reflexionen acerca de cómo fueron descubiertos, procesados, reconstruidos, ordenados y, en este sentido, generados por el propio investigador. Todo esto a partir de recuperar las preguntas que se plantean los historiadores o las que ellos mismos formulan como profesores. Esto ayuda a promover el pensamiento crítico como capacidad de pensamiento más abstracto y reflexivo, que desnaturaliza lo que creemos ya saber, que posibilita pensar problemas y no quedar pegado a la linealidad cronológica o la monocausalidad. Percibí que ambos profesores están interesados en la promoción de ese pensamiento crítico, más abstracto, que permite cuestionarse acerca de lo que sabemos o creemos y que intenta desnaturalizar lo que pensamos.

Asimismo, esta característica la han resaltado sus estudiantes en los grupos de discusión. Del profesor A señalaron que su propuesta les ayudó a entender la complejidad que supone abordar todas las dimensiones de las sociedades que analizan y que eso permite, al finalizar el cursado, que los alumnos puedan estructurar todos los ejes de análisis y comprender mejor. Además es interesante cómo su propuesta significa un desafío para los estudiantes, les exige más y los invita a la construcción del conocimiento por parte suya. Como se pudo detallar en el capítulo dedicado a este profesor, valoran el desafío que les supone esta forma de organización de los contenidos porque les exige “entrecruzar”, es decir, pensar relaciones, procesos, multiplicidad de causas.

Del profesor B mencionaron que *hace tambalear* los supuestos que ellos llevan al aula, sobre todo a través de preguntas que los cuestionan y también por cómo plantea los temas, que los hace pensar en la complejidad del abordaje a través de las múltiples dimensiones que hay que tomar en cuenta para comprender lo social. Además les insiste en que no se puede pensar la historia como única y homogénea sino que deben comprender que es un conocimiento que se construye de forma compleja. Otro desafío que reconocen de parte de este profesor es que los hace imaginar cómo enseñarían ciertos temas, para que ellos puedan generar la problematización de los contenidos.

Otro aspecto que define la selección y organización de los contenidos, es que ambos docentes están interesados en promover la conciencia histórica, aproximándose a la definición de Pagès y Santisteban (2008) a la que he hecho alusión y que se define por la posibilidad de establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. En sus entrevistas, ambos mencionaban la necesidad de conocer el pasado pero sin descuidar el presente desde el que se aborda ese tiempo y los interrogantes que podemos hacer. Creo que ambos insisten en su tratamiento porque coinciden con el planteo de Santisteban (2010):

“La conciencia histórica nos ayuda a valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, que suceden en el presente, los que podrían ser, los que desearíamos que fuesen. La comprensión del cambio social en el pasado nos muestra las posibilidades del futuro. Si no existiera esta posibilidad el estudio de la historia no tendría sentido.” (p. 41)

Todo esto se relaciona con concebir a la historia enseñada como problema y no como asignatura-resumen que sólo exige memorizar datos cronológicos.

En tal sentido, el profesor A tiene especial interés en vincular procesos del pasado con los del presente. Más allá de que la cercanía temporal del período que le corresponde a su materia (desde 1930 hasta hoy) quizás lo permita en mayor medida, desea discutir lo que está pasando hoy en América Latina, abordar la actualidad latinoamericana. En la siguiente afirmación lo explica y la he elegido como característica relevante de su tarea: *“Entonces para mí, enseñar historia es problematizar el presente mirando, un poco, el pasado inmediato (...) Para mí enseñar historia es problematizar nuestra realidad, nuestra sociedad, en este caso la región, no solamente América Latina...”* (E).

Por su parte, el profesor B expresa que le interesa enseñar el contenido de las asignaturas junto con herramientas teóricas y epistemológicas de la disciplina que ayuden a comprender ese pasado pero, a la vez, que puedan colaborar para explicar al presente. En ese sentido aspira a desarrollar la conciencia histórica. Por eso he optado por darle esta caracterización a su tarea: *“...me propongo enseñar una historia que no pierda de vista aquellas herramientas teóricas y epistemológicas de la disciplina que al sujeto le van a permitir desarrollar este pensar históricamente.”*(E)

A su vez, los profesores A y B añaden otro aspecto a la problematización: abarcar los contenidos de sus asignaturas reflexionando acerca de las periodizaciones. Es decir, toman en consideración que la cronología, los procesos de cambios que se producen en las sociedades, como propone Aróstegui (2001), no remiten sólo a la datación de sucesos sino al problema de conceptualización de los mismos. Me he referido a los aportes de Braudel

en ese sentido, que ayudan a reflexionar acerca del tiempo histórico como un problema para la explicación en historia.

En relación a esto, el profesor A realiza en sus clases actividades con periodizaciones (por ejemplo el esquema que elabora para la primera unidad y que he descrito) que colaboran con la posibilidad de aprehender el complejo concepto de tiempo histórico. Al mismo tiempo, propone conocer los acontecimientos pero no quedar tan pegados a la cronología, la linealidad temporal, sino poder ir vinculando de un eje a otro en el análisis. Esto es posible a partir de abordar problemas que ayuden a lograr esto. El caso B en todas sus clases realiza líneas temporales, cronologías de antecedentes a un hecho pero también propone analizar las periodizaciones de los diferentes autores de la bibliografía. Esto genera reflexionar acerca de sus recortes temporales y justificarlos. Por eso advierte a sus estudiantes que la temporalidad es flexible, en el sentido de que es una construcción que hacen los historiadores de acuerdo a su concepción de la historia.

Podría sostener que ambos docentes ayudan a pensar históricamente, intentando generar la empatía a través de la contextualización de lo que se estudia. Por ejemplo, hacen preguntas o utilizan conceptos que se mantienen a través del tiempo pero advirtiéndoles que se necesitan pensarlos en su momento histórico particular de una forma diferente. Un autor que ya he citado, Santisteban (2010), expresa que enseñar a pensar históricamente, tarea de los profesores, es muy importante para los estudiantes porque

“Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente.” (p.35)

Es decir, coincide con la concepción de sujeto que aprende que defienden los profesores A y B.

Por lo antedicho, puedo afirmar que ambos profesores asumen una postura teórica epistemológica sobre la Historia que moldea sus clases y sus formas de pensar la enseñanza. He intentado sintetizar cómo eso orienta la selección y organización del contenido de sus materias, dimensión esencial de las propuestas de enseñanza. Es decir, sus concepciones sobre la historia enseñada surgen de la apropiación de lo central de la disciplina, en este caso, de la historia investigada.

A continuación, además de lo referido hasta aquí sobre cómo piensan y deciden en torno a los contenidos; me refiero a otros aspectos de la metodología de enseñanza de ambos profesores que ayudan a caracterizar sus prácticas de enseñanza.

### **4.3. Más allá de los contenidos, ¿cómo son sus propuestas de enseñanza?**

En el apartado anterior, resaltaba que los profesores reflexionan acerca de la historia enseñada para configurar sus prácticas de enseñanza. Esto se percibe en la selección y organización de los contenidos que realizan y también en su trabajo en el aula, en los materiales con los que trabajan en ella, el tipo de interacciones que promueven y cómo piensan la evaluación. Es pertinente realizar esta aclaración porque han existido concepciones acerca de la metodología de la enseñanza que la definían como camino único o la reducían a técnicas que aplicar. Por eso es interesante lo que expresa Edelstein (2002):

“...se entiende que la tarea del profesor en el aula consiste, apoyándose no sólo en el dominio de técnicas sino también en el conocimiento de las ciencias y en particular del campo específico, en elaborar un modo personal de intervención que se concretiza en opciones diversas acordes a la situación en que le corresponde actuar. Una clara línea divisoria respecto a los abordajes antes mencionados [más instrumentalista], es el considerar que el aspecto metodológico sólo adquiere sentido cuando es tratado prioritariamente como un problema de conocimiento. Se entiende así, que es desde el contenido y asumiendo una posición interrogativa ante él, que es posible superar una postura instrumentalista sobre la cuestión” (p.473).

A partir de esa autora, como ya he mencionado, es que adopto el concepto de construcción metodológica porque ayuda a reconocer que el cómo trabajar incluye una toma de decisiones de parte del profesor a partir de sus supuestos epistemológicos-teóricos y conforman lo que Edelstein (1996) denomina: “construcción metodológica”.

En el mismo sentido, siguiendo con las preguntas de Bain, el autor elabora una que ayuda a reflexionar sobre la construcción metodológica de estos docentes memorables. Se interroga: ¿qué hacen cuando enseñan estos profesores? Como respuesta, puedo retomar que: conciben al aula como un particular ámbito de diálogo que favorezca la enseñanza y el aprendizaje; deciden trabajar la bibliografía de la cátedra clase a clase ayudando a comprender; utilizan materiales más allá de los textos (imágenes, fotografías, periodizaciones, mapas históricos, material audiovisual como el cine o entrevistas) como fuentes históricas; las preguntas tienen un rol central en sus prácticas para problematizar los contenidos; conciben y practican la evaluación acompañando todo ese recorrido, como formativa.

Me interrogaba en la orientación teórica de este trabajo: ¿cómo comprender lo que acontece en las aulas, en este caso, en las universitarias? He recuperado a Edelstein y Coria (1995) cuando definen el aula “como microcosmos del hacer, espacio privilegiado donde se despliega la acción, lugar casi único donde se la constriñe” (1995: 19). También el aporte de Jackson (1992) que ha señalado la importancia de observar lo que sucede en las aulas como modos de comprender las decisiones y relaciones que se ponen en juego en ese escenario. Todo esto se relaciona con la intención de focalizar el conocimiento acerca de lo que sucede en las clases de ambos profesores, por eso hablamos de prácticas de enseñanza, no de prácticas docentes. Para cada uno de estos profesores memorables, hay una explicitación de qué significa el aula. El profesor A en su entrevista reconocía que un estudiante universitario puede estudiar solo en su casa la bibliografía. Pero cree que hay que maximizar la importancia de la clase aportando otros autores, profundizando cuestiones, ayudando a comprender conceptos relevantes, aclarando dudas y posicionamientos teóricos. Del mismo modo, el profesor B reconoce similares características que espera del momento de la clase, como lugar que debe ayudar a comprender. Además afirma que le interesa generar confianza para interactuar y abrir el diálogo con sus estudiantes, para poder interpelarlos y preguntarles qué dudas tienen.

Coincido con Becerra, Garrido y Romo (1989), quienes destacan la riqueza de información que se puede aportar desde el análisis interno del aula universitaria. En este estudio los resultados que presentan son bastante negativos y contrarios a lo que he percibido durante mis observaciones, porque resaltan la dominación y un ambiente vinculado a un profesor erudito que transmite conocimientos<sup>41</sup>. Valoran la posibilidad de observar clases universitarias para poder explicar las prácticas de enseñanza en la universidad. Expresan:

“El aula universitaria se presenta como un microcosmos de lo que el currículum es. (...) Investigar esta realidad supone incorporarse al lugar de desarrollo de los acontecimientos: el aula. Supone construir datos sobre lo que se dice, lo que se hace y lo que se piensa y siente dentro de ella. Supone ejercitar la habilidad de observación que se basa no solo en percepciones, sino fundamentalmente, en el deseo de interpretar -encontrar significados- a los sucesos desarrollados en una interacción predeterminada pero rehecha por los participantes. La observación implica asistir con teoría, y apertura, al desempeño de los sujetos, y relacionar la teoría con los datos. El análisis de lo recogido en el aula constituye la explicación del currículum en su movimiento diario.” (p.228)

---

<sup>41</sup> Plantean, por ejemplo, que el lenguaje del profesor en esas aulas que investigaron no es directo sino complejo para mantener la imagen de saber y poder ante el grupo, que el espacio y el tiempo del aula afirman el poder del docente ante sus alumnos como conductor de la clase; que la exposición del contenido es regulada por el profesor, etc; en fin, definen las relaciones internas como autoritarias. Estas características no conciben con lo que he realizado en mi trabajo de campo.

A partir de mi trabajo, resalto positivamente que las aulas de los profesores A y B son espacios interesantes para la enseñanza y el aprendizaje porque favorecen ambos procesos<sup>42</sup>. Esto ayuda a reafirmar por qué sus estudiantes los han elegido como profesores memorables. Tal como señala Bain (2007), y ya he mencionado brevemente, estos docentes en sus clases “crean un entorno para el aprendizaje crítico natural” (p.114) porque en ellas siempre hay preguntas o problemas intrigantes, que les exigen su comprensión. Y porque “aprenden a pensar críticamente, a razonar a partir de las evidencias, a examinar la calidad de sus razonamientos utilizando una variedad de estándares intelectuales, a hacer mejoras mientras piensan y a plantear preguntas probatorias y perspicaces”. (p.115) En ese marco, puedo interpretar que a ambos profesores les interesa el aula universitaria como espacio de intercambio y también de *alfabetización académica*, según la definición de Carlino (2005).

Esta autora, a la que ya he nombrado, sostiene que los profesores universitarios de todas las disciplinas deben enseñar a leer y escribir en el marco de las pautas académicas ayudando a reconocer categorías, conceptos, vocablos específicos de las asignaturas. Por lo que he observado en las clases, creo que los dos profesores colaboran en lo que Carlino llama la “bienvenida académica”, aunque no dictan materias de primer año de la carrera. Esta tarea implica que

“estos docentes enseñan, junto a los contenidos que imparten, a leer como miembros de sus comunidades disciplinares: enseñan a identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollan la historia o el contexto de estas posturas, alientan a reconocer cuál es la controversia planteada, cuáles son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas, y finalmente ayudan a evaluar esos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber.”(p.92)

La autora se pregunta qué cosas se pueden hacer para lograr lo antedicho y menciona<sup>43</sup>: reponer el contexto ausente por el uso habitual de fotocopias y por la falta de conocimientos sobre el campo de estudio de quienes se están iniciando en esta disciplina; no dar por natural la interpretación de los textos sino orientarla a través de guías con preguntas; mostrar en clase cómo puede usarse el programa de la asignatura para encaminar la lectura de la bibliografía y ayudar a regular el estudio y la preparación de exámenes; detenernos en algunos fragmentos del texto, releerlos en conjunto y organizar una discusión acerca de ellos; proponer actividades de escritura a partir de lo leído;

---

<sup>42</sup> Ha sido un gran aporte a mi tarea docente actual poder volver, luego de años de egresada, a integrar las clases universitarias y reconocer la potencia que ellas tienen y contagian.

<sup>43</sup> A continuación resumo, parafraseando, lo central de su propuesta que puede ampliarse en las páginas 92 y 93.



permitir, en algún momento, elegir qué leer y ayudar a presentar a otros lo leído. El trabajo con los textos que realizan ambos profesores se aproximan a estas prácticas y concepciones, tal como he tratado de caracterizar en los capítulos II y III.

El caso A, cuando se refiere a que trabajan *muy pegados a los textos*, mencionaba que una cuestión a tener en cuenta es la selección de contenidos de parte de quien lee y conoce más sobre América Latina. Le preocupaba cómo hacer el recorte para que sus estudiantes conozcan diferentes casos nacionales y a la vez profundicen la conceptualización a través de la bibliografía. En sus clases, aclara a sus alumnos que el criterio de selección de los textos debe ser que problematicen los temas vinculados a América Latina. Pude observar, tal como expuse en el capítulo II, que realiza actividades que colaboran en este sentido: introduce los autores y sus perspectivas teórico-epistemológicas, si hubo cambios en sus recorridos académicos, señala conceptos para destacar, menciona discusiones conceptuales que se han generado o que podemos seguir pensando, especifica por qué es necesario relacionar entre sí ciertos autores. Es decir, acepta el desafío de poder articular esas lecturas que, de lo contrario, serían fragmentadas. Hay un trabajo profundo y claro de introducción conceptual sobre los contenidos. El profesor explica que esto tiene la intención de ayudar a comprender que la historia la escriben historiadores e investigadores sociales, es decir, que existe la historiografía que hay que tomar en consideración. Valora así la historia investigada existente sobre las problemáticas de América Latina, además de que se actualiza constantemente, tal como señalaban positivamente sus estudiantes. También explicita la parcialidad de nuestra aproximación conceptual: depende desde dónde nos posicionemos cómo vamos a recortar los períodos y espacios.

El profesor B también está interesado en detenerse en el trabajo con los autores de la bibliografía y sus textos durante las clases, como referí en el capítulo III. En ellas realiza aclaraciones de conceptos, orienta con detalles, ejemplos y relaciones entre los textos de la bibliografía; expone las posturas de los autores; desafía a pensar los marcos de análisis desde los que se abordan los temas; realiza esquemas temporales o gráficos; utiliza mapas históricos; a través de la lectura de fragmentos de los textos va realizando aclaraciones e intervenciones para poder comprenderlo. Planifica espacios de lecturas en las clases porque, como afirmaba en la entrevista, no da por descontado que al asistir al aula los estudiantes han leído la bibliografía, requisito básico para poder trabajar a la par con ellos. Va trabajando la estructura de los textos, ayuda a localizar definiciones claras y precisas mientras van leyendo juntos en el aula. También advierte que se trabaja con un recorte de

bibliografía y que eso puede ser un riesgo porque son textos descontextualizados de sus libros de origen. Le preocupa que incorporen las diferentes dimensiones de análisis de los procesos históricos a tener en cuenta. Tiene en claro que deben ser los estudiantes los que puedan aprender porque, como me he referido, si no es el profesor el que año a año sabe más (porque dicta los mismos contenidos entonces reflexiona acerca de su quehacer) pero el estudiante queda lejos de ese saber.

Considero pertinente, entonces, reiterar que ambos profesores realizan ese trabajo de alfabetización académica, conscientes de que no basta con que los docentes decidan qué han de leer los alumnos sino que es necesario explicitar los propósitos que cumple la bibliografía elegida según los objetivos de la asignatura, para que ellos puedan comprender por qué y para qué leer determinados textos. Además, de esta manera, dejan en claro que son conscientes de que muchos textos académicos dan por supuesto las líneas de pensamiento de un campo de estudio, sus polémicas o cambios pero que esto deja afuera a los estudiantes que no tienen por qué conocerlas.

En relación con ese trabajo *pegados a los textos o agarrándolos con la mano y con la cabeza*, como cada uno definió esa tarea, surge la importancia del rol de las preguntas. Los interrogantes, para cada profesor, colaboran en la problematización y conceptualización, es decir, en poder generar pensamiento crítico. Como sostiene Litwin (2008):

“Entendemos que la pregunta cobra sentido si ayuda a comprender mejor, favorece los procesos de transferencia y estimula la construcción de niveles cada vez más complejos del pensar. La buena pregunta ayuda y no entorpece, entusiasma y no inhibe, estimula y no atemoriza. Se basa en la confianza y en el deseo por parte de los docentes de que sus alumnos aprendan y comprendan, y se transforma en un verdadero desafío de la cognición para los estudiantes.” (p.84)

En las prácticas de enseñanza del profesor A las preguntas se refieren a plantear la problematización de los contenidos o a recuperar los ya desarrollados, exigen análisis e interpretaciones para que los estudiantes puedan elaborar respuestas siempre parciales y sujetas a revisión. Se percibe, en relación al objetivo de generar un abordaje conceptual de los temas, la insistencia en interrogar por los conceptos que se pueden asociar con las diferentes etapas o ciclos que se van desarrollando. Las preguntas también ayudan a problematizar el desarrollo de las explicaciones, permiten ver la complejidad de la construcción del conocimiento social generando un abanico de respuestas posibles, pueden cuestionar desde dónde hablan los autores, en definitiva, ayudan a cuestionar acerca de cómo pensar los temas. En las preguntas que se vinculan a las dudas de los estudiantes, el

profesor va ayudando a ejemplificar con los casos nacionales, ayuda a entender que hay siempre cierta simplificación en los análisis de los grandes actores sociales, recuerda que nosotros siempre estudiamos desde el presente y por eso no podemos aseverar lo que se vivía en otros períodos sino a través de aproximaciones, siempre sujetas a revisión. Las preguntas, entonces, son importantes porque desafían lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos.

En sentido similar, el profesor B formula preguntas que ayudan a provocar a los estudiantes a que puedan construir sus propias explicaciones, argumentaciones, ejemplificaciones sobre los temas. Intenta animarlos a que respondan y, a partir de lo que dicen, va complejizando o corrigiendo las afirmaciones. También insiste en que hipoteticen cuál sería una explicación adecuada o cuáles podrían ser las causas de determinado proceso. A la vez, genera momentos donde usa preguntas convergentes para que precisen conceptos y puedan pensar otros espacios y otros períodos históricos. Algunas ocasiones él mismo las responde, como insistiendo en que la respuesta sea clara para todos. Fue interesante observar que los estudiantes se animan a preguntar dudas al profesor, a partir de sus conocimientos previos o de sus dudas. Todo esto colabora con lo que se propone acerca de problematizar los contenidos y de ayudarlos a pensar históricamente.

En este aspecto, recupero a Siede (2010) quien afirma que las preguntas problematizadoras son aquellas que ayudan a pensar con la propia voz y, podría añadir, que permiten pensar acerca del pensamiento, es decir, críticamente. O que los desafían intelectualmente, tal como he descrito. También añade otras características que, aunque las piensa para la escuela, creo que son válidas para nuestros casos:

“Se trata de preguntas que no tienen una respuesta definitiva, pues muchas de ellas están aún abiertas en las Ciencias Sociales y en los debates de la opinión pública. En este punto, estas ciencias se diferencian de otros campos de conocimiento, que solo delegan a la escuela la enseñanza de nociones ya consolidadas. (...) Eso implica que estas preguntas resultan riesgosas, pues no hallaremos, al final del recorrido de enseñanza, una respuesta definitiva. Ahora bien, ¿no es eso propio del conocimiento crítico? Avanzamos de un conocimiento débil a uno de mayor consistencia, de mayor sustento argumentativo, de mejor fundamento”. (p.223)

Por lo antedicho, hay que reconocer que ambos profesores no solo anhelan generar pensamiento crítico sino que puedo destacar el valor de las estrategias metodológicas que eligen y que permiten que los estudiantes piensen, reflexionen, indaguen, disientan, analicen y evalúen sus respuestas. Esto se aproxima, según mi parecer a lo que afirma Pagés (1997):

“... el pensamiento crítico es considerado como una forma de pensamiento de orden superior. La definición más común lo concibe como el proceso para determinar la autenticidad, la exactitud y el valor de una información o de un conocimiento determinado, de un

acontecimiento, de una idea o de una experiencia humana. Consiste, por tanto, en capacitar al alumnado para juzgar cualquier manifestación humana utilizando los argumentos aportados por las ciencias sociales. La enseñanza de las ciencias sociales adquiere, de esta manera, la responsabilidad de animar a los estudiantes a pensar críticamente los problemas públicos, sociales y personales, y cualquier aspecto de la sociedad. “ (p.161)

Puedo sostener, a partir del trabajo de observación que realicé, que ambos docentes incorporan en sus prácticas de enseñanza los procedimientos de razonamiento, de juicio crítico (basado en criterios) y de diálogo. Esto se percibe en la construcción metodológica que ambos configuran. En coincidencia, creo pertinente recuperar aportes de otros miembros de los equipos de investigación en los que he participado, que también se han focalizado en estudiar profesores memorables de Historia. Uno de ellos es el de Álvarez (2016) que ha indagado sobre otros docentes de la misma universidad que los casos A y B, centrándose en caracterizar cómo promueven el pensamiento crítico a través de la relevancia que le otorgan al establecimiento de relaciones pasado–presente en el marco de la enseñanza de la disciplina. Reconoce en su trabajo que hay:

“estilos de enseñanza diferentes que favorecen el pensamiento crítico y el establecimiento de relaciones pasado–presente. En el caso del profesor (A), a través de la reflexión del pasado desde el presente, tomando como tema la contaminación ambiental y el cuestionamiento de la información que circula en los medios de comunicación. En el caso del docente (B), por medio de la indagación en las representaciones sociales de los alumnos para provocar la activación de dudas en temas concretos como la Nación y Malvinas. Representaciones que durante el desarrollo de las clases habrá que modificar, transformar, repensar, o reafirmar. Subrayamos especialmente que este último profesor distingue con claridad la labor historiográfica del trabajo docente y otorga a este no solo un carácter profesional sino sobre todo intelectual al reconocer la relevancia de provocar en los alumnos la duda y la inquietud con el objetivo de problematizar los contenidos que se enseñan y se aprenden en la Historia Argentina.” (p.39)

Como puede apreciarse, se afirma que el pensamiento crítico es posible promoverlo mediante la desnaturalización, el cuestionamiento, la capacidad de transformar el pensamiento, la problematización de los contenidos de la disciplina historia y de los saberes de los estudiantes, a través de la conceptualización y de establecer relaciones pasado-presente. Pagés (1997), en el mismo texto referido párrafos antes, menciona esta cuestión al afirmar que el conocimiento social es más favorable a generar pensamiento crítico y señala como pertinente problematizar el contenido y conducir a los alumnos a través de los requisitos propios del trabajo científico; tarea que puedo afirmar que los profesores A y B realizan con insistencia.

Con respecto a otros materiales, más allá de la bibliografía, que utilizan en sus clases los profesores A y B, como expliqué en sus respectivos capítulos, se relacionan con recursos que permitan generar ese pensamiento histórico. El uso del programa Prezi es un

soporte que ayuda a problematizar los contenidos a partir de organizar citas, mapas, esquemas, preguntas, relaciones en la presentación. Creo que es destacable porque ayuda a no presentar el conocimiento como lineal, secuenciado, sino que es un recurso que refuerza pensarlo como problema. Además el uso de las periodizaciones como procedimiento clave de la historia investigada, es una ayuda para complejizar el abordaje de los procesos históricos considerando la dimensión de construcción que implica el mismo. Por otro lado, el uso de fotografías como fuentes históricas promueven el *hacerlas hablar*, es decir, exigen interpretarlas desde los marcos teóricos, los períodos y temas que se analizan, para entender qué aportan a la comprensión. A su vez, los mapas históricos permiten problematizar el concepto de espacio, reflexionando sobre las modificaciones que ha sufrido así como ayudando a la imaginación histórica mediante la contextualización. Por último, el uso de lo audiovisual (videos periodísticos o el cine, en estos casos) se utiliza como fuente de información que exige tomarlos como textos a leer, como objetos de conocimiento así como ampliar la noción de que los únicos portadores del saber en la universidad son los textos impresos. Es importante recordar que el pasado se materializa en testimonios que sólo se vuelven fuentes de información a partir de las preguntas y la problematización de quien accede a ellos mediante la interpelación.

Asimismo, creo que el trabajo con los diversos materiales que he descrito ayuda a que sus estudiantes puedan reconocer la construcción del conocimiento histórico que suponen y la diversidad de posibilidades que existen para aprender un contenido. Algunos de ellos han reconocido que este trabajo con fuentes les exige algo más que decir lo que opina el autor o resumir la postura de los diferentes investigadores. Es decir, los alumnos reconocen la necesidad de hacer hablar a las fuentes, desde la interpretación y los aportes teóricos. Lo antedicho me remite a lo que Álvarez, Porta y Sarasa (2010b) consideran que hacen los buenos docentes: “Desafían intelectualmente a sus estudiantes, ya que reconocen el valor de la perplejidad y la confusión que a modo de diálogo socrático funciona como estímulo del interés por los asuntos de la disciplina” (p. 164). Es muy positivo reconocer que las prácticas de enseñanza de los profesores A y B significan desafíos porque esto se vincula a concebir el conocimiento como algo en construcción.

Todo lo anterior, además, incide en cómo evalúan estos profesores. He aclarado que ambos se posicionan desde una concepción de evaluación como formativa, es decir, que acompaña los procesos de enseñanza y de aprendizaje porque brinda herramientas para que sea un momento de aprendizaje. Asimismo, como señala Bain (2007) tienen en cuenta la importancia de la autoevaluación durante todo el proceso, conscientes de su rol como

docentes. Esto se percibe en su capacidad de “utilizar su conocimiento para desarrollar técnicas que les permitan conocer a fondo principios fundamentales y conceptos organizativos que otros pueden utilizar para comenzar a construir su propia capacidad de comprensión” (p.27). En otras palabras, pueden reflexionar acerca de su propia forma de pensar la disciplina y son capaces de ayudar a sus alumnos a construir sus propias comprensiones y razonamientos en el campo.

Además, los dos profesores creen en la retroalimentación, que como sostiene Anijovich (2010) es un eje central de este tipo de evaluación porque supone atender a la información que brindan las prácticas acerca de su actuar, siempre permeable a la revisión. Gimeno Sacristán (1997) define a la evaluación como una práctica compleja que supone que

“evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación” (p.338).

Es decir, estos profesores saben que evalúan cada aspecto de sus prácticas y no solamente el aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, es interesante el aporte de Celman (1998) quien señala, reflexionando acerca de la evaluación, que se debe concebir a la tarea educativa como una propuesta responsable y transformadora, entendiéndola “como un apasionante espacio generador de interrogantes” (p. 38).

#### **4.4. Sus trayectos formativos**

Por último, quiero referirme a un aspecto que no había considerado en mis objetivos iniciales pero que creo necesario señalar. Como se preguntan Álvarez, Porta y Sarasa (2010b): “¿De qué manera impactan en los docentes excepcionales sus experiencias como estudiantes en sus prácticas docentes?” (p.161). Estos profesores memorables, así reconocidos por sus estudiantes, han tenido un trayecto formativo que no puedo desconocer porque reconozco que incide al momento de decidir cómo enseñar. En ese sentido, Edelstein (2002) valora la reflexión acerca del pasado de los profesores, al decir:

“...en la práctica profesional cobrará fuerza un pasado que difícilmente podrá transformarse si no se lo reconoce. De modo semejante a otras ocupaciones o profesiones, los modelos incorporados en los sujetos dedicados a la tarea de enseñar aparecerían como recurso constante. Si se parte del modelo de "buen docente", éste se visualizará como un ser ejemplar, digno de ser imitado. Así aprendió el docente a percibirlo en su recorrido por el sistema y, también en la práctica, como parte de su socialización profesional, continúa formándose a través de la experiencia que recoge de otros docentes. En este proceso la formación resulta de escaso

impacto si no pone en cuestión los esquemas y matrices construidos, trabaja sus huellas, procurando la generación de esquemas de acción alternativos”. (p.472)

Puedo mencionar, por ejemplo, que sus recorridos formativos influyen en sus prácticas de enseñanza: el profesor A tiene una impronta muy ligada a la investigación que realiza como actividad complementaria a la docencia universitaria, que le ayuda a actualizar lecturas bibliográficas, a reconocer lo complejo de la construcción del conocimiento y, por eso, de la enseñanza del mismo. Sus escritos académicos se relacionan con temáticas contemporáneas analizadas desde el aporte de perspectivas interdisciplinarias de las Ciencias Sociales, en general relacionadas a la integración regional latinoamericana y a organizaciones político-partidarias vinculadas. Además en la entrevista reconocía que le gusta mucho enseñar América Latina y que es *una suerte* poder dictar una materia de lo que te agrada. Al preguntarle si tuvo buenos docentes, aclaraba que, en su formación, la mayoría lo han sido pero que elegiría a dos profesores de los que aprendió más, o que afirma que toma como referentes hoy. Los nombró por su honestidad intelectual, por todo lo que sabían más allá de que no hayan sido investigadores del Conicet (autocrítica que hace sobre cómo hoy se ven los profesores universitarios<sup>44</sup>). Insistía en la admiración acerca de cuánto sabían de la materia que enseñaban. De una de ellas, le gustaba cómo explicaba:

*Ella te daba todo el proceso, todo lo que tenía que ver con lo más macro y después al momento de hacer preguntas, te hacía preguntas que te bajaban así, a tierra, mucho, para que vos puedas acceder al conocimiento histórico desde otro lugar; desde el lugar del Historiador, del de alguien que se está preguntando sobre la Historia, cómo hacer para acceder a ese conocimiento. (E)*

A su vez, de otro profesor rescató la humildad más allá de lo que sabía, la capacidad de negociar, de charlar, de escuchar, que desea tomar como referencia más allá de que reconoce que son cualidades personales.

El profesor B en su entrevista remite a su experiencia como estudiante en la que sufrió frustraciones como alumno universitario hasta que dejó la carrera e ingresó al terciario para estudiar profesorado de enseñanza primaria. Hoy agradece muchísimo la confianza que le generaron sus docentes allí, que lo ayudaron a volver a la universidad después y graduarse como profesor de Historia. Dice que siempre tiene eso presente y se nota en las clases, tal como he dicho en el capítulo III. Recuerda:

*En el nivel Terciario, allí yo aprendí mucho de Profesores donde justamente establecían esta dinámica que es la de interactuar con el estudiantado, de preguntar, de estar en permanente –*

---

<sup>44</sup> El profesor A aclaraba que “*hoy uno se come ese papel de tener una beca de Conicet, hiciste el doctorado...*” (E), en el sentido de creer que eso te hace saber más que alguien que no accede a ese ámbito.

*esto que dice Freyre- diálogo, dialogar, una relación dialógica. A mí me parece que eso me lo marcaron profesores que han generado esa posibilidad. Por ahí acá adentro [de la universidad] a veces molesta cuando uno los interpela...a mí me gustaba cuando el profesor interpelaba, lo que pasa es que ha habido profesores aquí que te interpelan, pero lo hacen de una manera que no le genera seguridad al otro. Entonces cuando esa interpelación se produce, probablemente el otro se siente nervioso, con miedo, y entonces terminás no interviniendo o si interviene tiene terror ante los compañeros o cómo lo va a ver ese docente. (E)*

Interpreto que eso le ha permitido generar prácticas que propongan el diálogo como eje, donde se habilite la palabra del estudiante. El profesor tiene en cuenta su experiencia que lo ha hecho reflexionar sobre qué significa enseñar y aprender. También hoy, como profesional y como estudiante de posgrados, puede realizar una reflexión constante sobre sus prácticas de enseñanza. Además reconoce que ser docente de materias vinculadas a la formación didáctica de los profesores y la posibilidad de observar a sus practicantes le ayuda a repensar su propia práctica porque lo lleva a reflexionar. Asimismo, sus escritos académicos se vinculan con cuestiones relativas a la enseñanza de la historia así como a indagaciones vinculadas con las luchas docentes en Santa Fe en diferentes períodos históricos, con la conflictividad social y el papel de los sindicatos. Reconoce modelos a la hora de enseñar, de los que considera que uno como profesor va tomando aspectos. Destacaba en la entrevista a una profesora de su secundaria que lo deslumbró por cómo explicaba la Historia y le hizo gustar de la disciplina. De la universidad, lo marcaron profesores que le hicieron pensar cómo hacer su propuesta metodológica. Del Instituto Superior de formación docente, destaca que aprendió la dinámica de interactuar con el estudiantado, de preguntar e interpelarlo generándole confianza. Por otro lado, recupera prácticas que no haría, por ejemplo, de profesores de posgrado que hablan del apunte que llevaron, sentados, y aburren. Dice que eso le posibilita reflexionar acerca de cómo se siente el otro, en ese caso él como alumno, y reconocerlo como algo negativo. Afirma que en prácticas así no se piensa al sujeto que aprende. Justamente puedo sostener que es todo lo contrario a sus prácticas de enseñanza.

Además, lo antedicho configura sus concepciones acerca del sujeto-estudiante de quien desean ambos que logre autonomía.

Creo que es interesante recatar la historicidad de sus recorridos para poder pensar acerca de su actuar hoy, para comprender que siempre es posible, como dice Edelstein (2002) seguir formándose y nutriéndose a partir de la práctica de otros profesores. Asimismo, Álvarez, Porta y Sarasa (2010), al explorar si los buenos profesores habían tenido -a su vez- docentes que podían reconocer como extraordinarios, exponen:



“...surge con fuerza la figura del profesor memorable (Litwin, 2008: 27) que a modo de inspiración deja su impronta en los buenos docentes que nuestros entrevistados son hoy. En algunos casos es un método, una estrategia, un modo de explicación o la forma de favorecer la comprensión en clase lo que los buenos profesores seleccionados recuerdan de sus propios memorables, y a veces hasta conscientemente desean imitar. En otras ocasiones, es simplemente el poder de seducción del antiguo maestro que los sigue motivando ya que ha desatado en ellos pasiones intelectuales”. (p.12)

Me parece que esto permite comprender la importancia de recuperar la historicidad de las prácticas de enseñanza, ya que los profesores memorables de esta investigación han podido reconocer trazos de *buena enseñanza* de cuando fueron estudiantes. Me atrevería a afirmar que esto es posible gracias a cierta humildad de los docentes A y B a la hora de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza actuales, ya que reconocen legados en los respectivos caminos recorridos.

Los capítulos precedentes han intentado caracterizar las configuraciones que despliegan, de forma creativa, los docentes A y B, reconociendo que son válidas de explicitarse y socializarse porque generan *buena enseñanza*.

Como recuperan Álvarez, Porta y Sarasa (2010b), las características de los profesores memorables de sus investigaciones se aproximan a las de los profesores extraordinarios del estudio de Bain (2007) porque:

“...conocen su materia extremadamente bien... son consumados eruditos, artistas o científicos en activo... están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: la historia, controversias y discusiones epistemológicas”. (p. 163).

Es decir, estos autores reconocen la erudición como condición indispensable pero no suficiente de los buenos docentes, quienes poseen otras características que los hacen *memorables*: la generosidad intelectual, la pasión y el amor disciplinar que manifiestan y su concepción de la enseñanza como una actuación, que exige considerar tanto los contenidos, como el aprendizaje de los estudiantes, su deseo de participación, la posibilidad de crear una comunidad en la clase y la atención a diferentes necesidades cognitivas de los alumnos. Todo esto se encuentra en coincidencia con lo que he desarrollado sobre las prácticas de enseñanza de los profesores A y B, que añaden como características las particularidades propias de la enseñanza de la disciplina historia.

Por último, creo necesario aclarar que las características de la buena enseñanza que identifique en esta tesis son sólo algunas de los diversos rasgos que pueden tener. Considero que la triangulación entre los decires de los docentes en sus entrevistas, de las

voces de los estudiantes en los grupos de discusión y de las observaciones de clases han colaborado, como planteaba en el primer capítulo, en la búsqueda de interpretaciones sobre las prácticas de enseñanza y no en la confirmación de un significado único sobre las mismas.

## Conclusiones

La presente investigación, que se puede enmarcar dentro del campo de la Didáctica de la historia, pretendió caracterizar las buenas prácticas de enseñanza de dos profesores memorables de una universidad. En ese sentido, creo que haber realizado un estudio de casos se justifica cuando una investigación intenta responder a preguntas tales como ¿qué sucede?, o a explicar ¿cómo? o ¿por qué? sucede algo. Considero que un aporte de este tipo puede contribuir con las prácticas de enseñanza de quienes nos encontramos en pleno ejercicio de las mismas, así como para quienes tienen un recorrido de mayor tiempo. Indagar sobre profesores memorables creo que puede contribuir a reivindicar el sentido de la acción docente a través de la caracterización y comprensión de sus prácticas. Como ya he explicitado durante los capítulos, no se trata de pensar en “modelos” a seguir o a imitar de manera automática sino de poder interpretar qué es lo que está detrás, lo que hay que desvelar, lo específico de esas *buenas* prácticas docentes, de acuerdo a lo que cada profesor es y enseña. Además, porque siempre es factible -y urgente- reflexionar acerca de la enseñanza para poder generar cambios que la enriquezcan.

Entiendo que ambos profesores promueven la *buen*a enseñanza de la disciplina historia porque, como he intentado describir, toman decisiones para actuar que se basan en principios razonables y justificables, es decir, se apoyan en la *historia investigada*. En relación a ello, los *profesores memorables* de esta indagación, consideran digno que el estudiante conozca aspectos que le permiten la comprensión y la autonomía. Esperan favorecer la construcción de sujetos autónomos, siendo capaces de, en primer lugar, problematizar los contenidos y, en segundo, de establecer relaciones entre el pasado y el presente, es decir, que puedan desarrollar la conciencia histórica. Puedo afirmar que estas dos dimensiones son centrales en sus prácticas de enseñanza y configuran sus concepciones sobre la *historia enseñada*.

Precisamente, en relación a lo anterior, he sostenido que ambos profesores se posicionan epistemológica y teóricamente desde un lugar que les permite configurar sus prácticas de enseñanza orientadas a la construcción de conocimiento. Por eso, la problematización y el establecer relaciones pasado-presente devienen de sus propias concepciones sobre la disciplina que enseñan. Estos *profesores memorables* tienen en claro que enseñar exige asumir una postura epistemológica porque implica acercar a los estudiantes un conocimiento científico, que se construye y tiene una forma de explicación vinculada a la naturaleza de lo histórico, esta es: llegar a conocer realidades

sociotemporales. A su vez, reflexionar sobre lo específico de la propia disciplina supone tener que dar cuenta de lo que, como docente, se hace y desde dónde. En este sentido, pretenden que sus alumnos aprendan la parcialidad de los contenidos que se recortan para enseñar. Es decir, los dos casos indagados consideran necesaria la coherencia epistemológica entre la *historia investigada* y la *historia enseñada* y también explicitar a sus alumnos los nexos, intercambios, aportes y dificultades existentes entre ambas. En este sentido, se encuentran posicionados -al enseñar- en una historia concebida como problema y la postura teórica que eligen es la Historia Social. Creen que esto les permite comprender mejor porque ayuda a tener en cuenta las diversas dimensiones de lo social, que complejizan el abordaje del pasado y las tensiones que surgen al aprehenderlo desde nuestro presente.

En concordancia con esto, y como ya he referido, la problematización es característica de sus prácticas de enseñanza, porque los dos profesores plantean los contenidos de sus asignaturas como problemas a interrogar, a cuestionar, a interpretar. Por esto, se esfuerzan para que sus estudiantes puedan problematizar los contenidos a partir de distintas situaciones: ayudándolos a reconocer puntos de vista y perspectivas epistemológicas disímiles; desarrollando, como profesores, los contenidos no de forma cronológica sino en contextos que permiten pensar problemas (económicos, políticos, sociales, culturales). En sus explicaciones, y las que pretenden de su estudiantes, ayudan a comprender que poder tomar en cuenta las diferentes dimensiones de las sociedades permite una mejor interpretación de las mismas. Además, insisten en el abordaje conceptual de las sociedades porque saben que eso implica pensar los conceptos como problemas a analizar, ya que son construcciones que intentan definir el mundo que nos rodea, siempre difícil de abarcar. Advierten que el contenido de las categorías y los conceptos que utilizamos en Historia depende de la postura historiográfica que se tiene y, por ello, realizan un trabajo constante de explicitación teórica y de significados, poniéndolos en discusión y tensión. En suma, reconocen que es necesario, para comprender el pasado, explicar procesos complejos, diversos, variables y multidimensionales.

A la vez, abordan el tiempo histórico, concepto estructurante de la disciplina, comprendiendo que hay que desarrollar la conciencia histórica para ayudar a pensar histórica y socialmente. Tanto el profesor A como el B plantean la organización de los contenidos en torno a la temporalidad, utilizando críticamente las periodizaciones de los autores de la bibliografía, como procedimiento elaborado por los historiadores para

comprender el pasado. He descrito en los capítulos precedentes que el trabajo con ellas ayuda a analizar los procesos históricos como problemas porque van más allá de la cronología, que ordena el tiempo y la sucesión de hechos. Además, las periodizaciones exigen reflexionar sobre los procesos de cambios que se producen en las sociedades, ya que se refieren al problema de conceptualización de los mismos. Por esto aparece como central la cuestión de la periodización, procedimiento de los historiadores que delimitan períodos que pueden tener distinta rapidez, ritmo e intensidad internos. Asimismo, todo lo antedicho exige a sus estudiantes preguntarse acerca de las razones de esas elaboraciones que realizan los historiadores y pone de manifiesto que existen diferentes formas de hacerlo. Esto colabora para que sus alumnos puedan comprender las temporalidades como flexibles porque son construcciones, siempre elaboradas desde nuestro presente.

Asimismo, ambos profesores insisten en la discusión conceptual y la pertinencia de sus usos como actividad que favorece la problematización de los contenidos y es por eso que tienen la necesidad de explicitar desde dónde se analiza el proceso que se está estudiando en cada clase. Es decir, aparece la historiografía, la *historia investigada*, para tomar conciencia de la parcialidad de los abordajes, siempre sujetos a reconstrucción. Por todo esto, he interpretado que los *profesores memorables* piensan los contenidos en relación a favorecer el pensamiento crítico en los estudiantes, generando, como docentes, esta forma de pensar y desafiándolos a realizarla. Esto se percibe en la construcción metodológica que ambos configuran, como he descrito en los respectivos capítulos. Este tipo de pensamiento exige la capacidad de cuestionarse, de dudar, de hacer tambalear los supuestos que se traen al aula porque es una forma de pensamiento más abstracto y superior.

En cuanto a lo referido hasta aquí, acerca de sus concepciones sobre la *historia enseñada*, puedo afirmar que apuestan a *recuperar la disciplina*, como ya he citado, como presencia central en sus clases. Esto me ha remitido a mis iniciales trabajos de indagación sobre los sentidos que los docentes de historia daban a sus prácticas y que ya entonces coincidían con este aspecto<sup>45</sup>. También de acuerdo a ello, cabe recuperar la historicidad de las prácticas docentes, ya que somos sujetos en permanente construcción y reflexión.

Por otro lado, más allá de cómo organizan los contenidos a trabajar en sus prácticas de enseñanza, he reconocido otras características de las mismas en las que coinciden

---

<sup>45</sup> En mi informe final de la adscripción en investigación del año 2011, como reflexión final había mencionado la necesidad de recuperar la disciplina como característica de las prácticas de enseñanza. Si bien eran otros los profesores estudiados, y los indagué únicamente desde sus voces, a partir de entrevistas, creo que hay un dato interesante para rescatar.

ambos *profesores memorables*. Con respecto al momento de la clase, les interesa generar un entorno donde se puede dar un intercambio que nutre el posterior estudio individual de sus estudiantes, intentando que haya participación y diálogo. En ese sentido, tiene suma importancia el trabajo con la bibliografía de las cátedras *-muy pegados a los textos* o para *agarrarlo con las manos y la cabeza*- como han definido los profesores esta tarea. Siguiendo a Carlino (2005), lo he definido como *alfabetización académica* y creo que es apreciable porque se relaciona con la importancia que los docentes otorgan a que los alumnos puedan comprender y apropiarse del conocimiento. En las clases he mencionado ejemplos en los que los profesores organizan la enseñanza propiciando instancias para poder analizar, aclarar e interrogar las propuestas de los textos y también establecen relaciones entre ellos, ejemplifican, invitan a hipotetizar, a reflexionar, contextualizan a los autores, lo que escriben, las discusiones de fondo. En ese sentido, desean que sus estudiantes sean ayudados a leer y escribir académicamente, es decir, bienvenidos a un espacio complejo y único como es la universidad. Al trabajar así con los textos, los profesores tratan de explicitar, de hacer dudar, de que los estudiantes perciban la complejidad de la construcción de conocimiento histórico y social. De esa manera ayudan a comprender las relaciones entre la *historia investigada* y la *historia enseñada*.

Lo anterior también es posible por el entorno que se crea en las clases de estos *profesores memorables*. Las preguntas tienen una importancia fundamental durante de las mismas porque desafían a pensar a partir de lo que se sabe. Es decir, los interrogantes problematizan el desarrollo de las explicaciones y llevan a pensar los temas, hacen cuestionar desde dónde hablan los autores, invitan a buscar respuestas, es decir, permiten reconocer la complejidad de la construcción del conocimiento social que puede generar, ante las mismas, diversas respuestas. Ambos profesores conciben, como he mencionado, la pregunta como orientadora y problematizadora porque ayuda a pensar con voz propia. Es decir, creen que, como enseñar para estos docentes consiste en explicar como actividad cognitiva, las preguntas que formulan ayudan a provocar a los estudiantes a que puedan construir sus propias explicaciones, argumentaciones, ejemplificaciones sobre los temas. Asimismo se destacan, durante las clases, preguntas reflexivas de algunos estudiantes, que dejan ver que hay apropiación de la forma de problematizar que los docentes favorecen. Este trabajo también se relaciona con la posibilidad de *pensar sobre el pensamiento*, tal como Giroux (1990) define al pensamiento crítico y he mencionado que ambos profesores desean promover. Pude reconocer que en sus clases los estudiantes aprenden a pensar

críticamente: a razonar, a juzgar, a cambiar su pensamiento y a plantear preguntas o problemas intrigantes gracias al entorno que los profesores generan en ese sentido.

Con respecto a otros materiales de trabajo que proponen los profesores, además de la bibliografía, creo que el objetivo que persiguen es que sus alumnos puedan interpretar fuentes de información a partir de interrogarlas. Ambos docentes, como puede recuperarse en sus respectivos capítulos, trabajan con fuentes históricas: fotografías, videos de publicidades o de opinión, esquemas conceptuales que elaboran, mapas históricos, el cine, las periodizaciones y esquemas gráficos. Creo que aspiran a que sus estudiantes puedan reconocer la construcción del conocimiento histórico que ellas suponen y la diversidad de posibilidades que existen para aprender un contenido. Además creo que son conscientes de que necesitan acercar materiales que colaboren con el uso de la imaginación histórica, necesaria para poder pensar históricamente, es decir, desplazarse mentalmente en el tiempo, como he referido.

Acerca de la evaluación, los profesores memorables a partir de las concepciones epistemológicas y teóricas mencionadas, de sus definiciones de enseñanza, de sujeto que aprende y de la construcción metodológica que elaboran, la conciben como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, se alejan de una concepción que define el evaluar como acreditar una asignatura. Además, esta actividad les exige someterse a la autoevaluación para poder ir reconociendo lo que funciona y lo que es necesario cambiar, en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Anhelan que sus estudiantes sean evaluados con criterios claros y a través de ejercicios que son realizados en las clases, de ser posible, y al colocar la nota final toman en cuenta todo el proceso. Por esto, su concepción de evaluación es formativa, tal como he definido previamente.

Por último, como consideraciones finales, creo que el presente trabajo de investigación abre varias cuestiones que aquí han empezado a emerger o a requerir mayor profundidad de análisis a futuro. Por ejemplo, con respecto al aprendizaje de los estudiantes de estos profesores memorables, se podría continuar indagando en detalle acerca de qué es lo que aprenden<sup>46</sup>. Por otro lado, me surge una reflexión sobre la formación de los profesores universitarios: ¿se los forma en la problematización de los contenidos desde todas las asignaturas de la carrera? ¿Existe reflexión acerca del abordaje del tiempo histórico y de la conciencia histórica en las mismas? Si esto es importante en las prácticas de enseñanza de los *memorables*, ¿puede volverse un eje de la formación

---

<sup>46</sup> A partir, por ejemplo, de entrevistas o grupos de discusión de estudiantes que actualmente cursan las asignaturas para poder ir haciendo un ida y vuelta entre la enseñanza y el aprendizaje.

universitaria? Son interesantes, en este sentido, los aportes de Coudannes Aguirre y Andelique (2016) quienes se han dedicado a recuperar experiencias innovadoras en la enseñanza universitaria a partir de indagar las prácticas de los futuros profesores de historia de la misma universidad de nuestros casos.<sup>47</sup> Esta investigación permite reconocer que existen prácticas que se aproximan a las de los profesores memorables de este trabajo pero que no son las que abundan.

En relación a lo anterior, cabe también preguntarse sobre un alumno ingresante a la carrera de historia, acerca de cómo estos aportes pueden colaborar en que su *bienvenida académica* (Carlino, 2005) sea positiva, es decir, se reconozcan integrados al complejo mundo universitario. Creo que podría ayudar el hecho de que el ingresante conozca las características de las prácticas de enseñanza de docentes considerados *memorables* (qué entienden por enseñar historia, qué objetivos se proponen, cómo trabajan y seleccionan los contenidos, cómo evalúan, etc). Porque estos docentes fueron elegidos por estudiantes que ya han transitado toda la carrera y me parece que saber cómo enseñan podría orientar sus acciones y aprendizajes desde el inicio de la carrera. En este sentido, por ejemplo, se podría especificar y profundizar en los Cursos de articulación y/o en las materias del primer año de la carrera, la importancia del trabajo con los textos, como opción historiográfica y como necesidad para la *alfabetización académica* de los recién llegados ¿Podría trabajarse con los docentes a cargo de dichos espacios para poner en debate esta propuesta?

Otro interrogante que me ha surgido es en relación con la identidad de los profesores de historia, si es posible pensar la especificidad del profesor de historia en la formación y el desarrollo profesional ¿Qué pensar hoy en términos de interdisciplina? ¿Qué experiencias existen de trabajo desde el campo de las Ciencias Sociales que ayudan a *recuperar la disciplina*, tal como se mencionaba que hacen los *memorables* de este estudio? Sobre todo, apostando al objeto común que pueden tener que es el abordaje multidimensional de lo social.

Por último, creo que esta tesis puede ser un aporte interesante para docentes en ejercicio y futuros profesores de Historia que se encuentran transitado la universidad. Sería interesante socializar los resultados de esta investigación con otros profesores de la misma

---

<sup>47</sup> Reconocen los autores que en el nivel universitario se perciben dos tipos de configuraciones didácticas: una que implica la exposición de ideas sin tomar en cuenta el aprendizaje de los estudiantes. “Y otra que genera procesos de construcción de conocimiento donde se favorece el desarrollo de un pensamiento crítico que apuesta al análisis y valoración reflexiva de las sociedades pasadas y presentes, con el objetivo de brindar al sujeto de aprendizaje herramientas metodológicas y conceptuales para pensar históricamente” (p.5)



casa de estudios, para ponerlos en discusión y para posibilitar una reflexión sobre las propias prácticas. A la vez, sería valioso que profesores graduados o en formación de otras instituciones no universitarias también puedan repensar sus prácticas en base a lo que hacen *profesores memorables* que quizás desconozcan por no poder acceder a la universidad<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Pienso, en este sentido, en lo dificultoso que es sostener un estudio de posgrado a docentes del sistema educativo provincial, con mucha carga horaria de trabajo y poco tiempo disponible para la dedicación que requiere un estudio de esas características.

### **Bibliografía básica de referencia:**

ACHILLI, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor: Rosario.

ÁLVAREZ, L. (2015) Profesores memorables de la carrera de Historia de FHUC–UNL. Una aproximación al estudio del cambio generacional. *VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: «Narración, Investigación y Reflexiones sobre las Prácticas»*, co-organizadas por la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS) y la Asociación Identidad SUR-Gestionando cultura, 28 al 30 de octubre.

ÁLVAREZ, L. (2016). Profesores memorables de la carrera de Historia: pensamiento crítico y relaciones pasado–presente en sus prácticas de enseñanza, *Revista Itinerarios educativos*, 9, 27-40.

ÁLVAREZ, Z., PORTA, L. y SARASA, M. (2010). Algunos aspectos teórico-metodológicos de la investigación biográfico-narrativa sobre los buenos docentes universitarios. *Actas de las I Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones, en el marco del Bicentenario*. Instituto Superior de Formación Docente N° 81 (RIER), Miramar (Argentina).

--- (2010a). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14, N° 3, 89-98.

--- (2010b). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, Nro. 1, 159-179.

--- (2011). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Praxis Educativa*, Vol. XVI, N° 14, 42-48.

ANJOVICH, R. (comp.). (2010). *La retroalimentación en la evaluación*. En *La evaluación significativa* (129-148). Bs. As: Paidós.

AROSTEGUI, J. (2001). *La investigación histórica: Teoría y método*. Barcelona: Crítica.

BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Ed. Universitat de Valencia.

BECERRA, M.G, GARRIDO, M. y ROMO, R. (1989). De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del currículum. En: FURLÁN, A y PASILLAS, M.A, Comp. (1989) *Desarrollo de las investigaciones en el campo del currículum* (pp.227-238). México: ENEP Iztcala, UNAM.

- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CELMAN, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palau, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp.35-67). Bs.As: Paidós.
- CONTRERAS QUIROZ, N. (2015). Entrevista a Joan Pagès Blanch. *Revista de Historia y Geografía*, 33, 189-198.
- COUDANNES AGUIRRE, M. (2015). ¿Qué valoran los estudiantes de un profesor memorable? Un estudio de caso sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 2(1), pp. 65-70.
- COUDANNES AGUIRRE, M. (2016). Profesores memorables en la universidad. Tres casos de buenas prácticas. *Revista Contextos de Educación*, Año 16 - N° 21, 12 – 21. Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC.
- COUDANNES AGUIRRE, M. y ANDELIQUE, M. (2016). Innovación en la enseñanza universitaria. Las prácticas de los futuros profesores de historia. *Andamio. Revista de Didáctica de la Historia*, volumen 3, N° 2, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- EDELSTEIN, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Camilloni y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp. 75-89) Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza, *Revista PERSPECTIVA*, v.20, n.02, 467-482, jul. /dez, Florianópolis.
- EVANS, R.W. (1989). Concepciones del maestro sobre la historia, Escuela Normal de Educación, Universidad de Maine. Teacher conceptions of history. *Theory and Research in Social Education*. Summer 1989, Vol. XVII, n° 3, pp. 210-240. [Traducción al castellano en Boletín de didáctica de las ciencias sociales. n°3 y 4, 1991 Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.]
- FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En WITTROCK, M. (1989). *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp.149-179). Barcelona: Paidós.
- FERRERO, L. y ÁLVAREZ, L. (2014) Estilos de enseñanza de profesores memorables de Historia la Universidad, VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de

Nivel Superior, Universidad Nacional de Rosario - Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria, 21 a 23 de abril, Rosario.

FERRERO, L (2015) “¿Cómo y por qué investigar profesores memorables de Historia en la universidad?”, XV JORNADAS NACIONALES Y IV INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, organizadas por la Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN). Santa Fe, 17, 18 y 19 de setiembre de 2014. Disponible en:

[http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales\\_congresos/CD\\_ensenanza\\_historia\\_2014/pdf/nucleo\\_2/ferrero.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/pdf/nucleo_2/ferrero.pdf)

FERRERO, L. (2017). “El estudio de profesores memorables como aporte a la enseñanza de la Historia” En: *Foro Suplemento Electrónico*, publicación digital que complementa la Revista El Cardo N° 13, ISSN 15147347, con los trabajos presentados en las Jornadas de Didáctica “La potencia de pensar las prácticas”, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, 17 y 18 de septiembre, pp.31-38.

Disponible en: [http://www.fcedu.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2017/11/el\\_cardo\\_13\\_foro\\_virtual.pdf](http://www.fcedu.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2017/11/el_cardo_13_foro_virtual.pdf)

FLORES, G. y PORTA, L. (2012). Valores morales en la educación superior. Abordaje biográfico-narrativo desde profesores Universitarios memorables. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, Año 6 - Nro. 1 – Dic. 2012, Págs. 40-59.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo veintiuno editores.

FURLAN, A. (1978) Metodología de la enseñanza. En *Aportaciones a la didáctica de la educación superior* (pp.61-83). México: ENEP Iztcala, UNAM.

GASTALDELLO, D. (2009). *Narrativas audiovisuales en el aula. Aportes desde los estudios semióticos para una discusión epistemológica (Orientada al diseño de Nuevas Prácticas de Enseñanza)*. III Congreso Internacional de Educación. Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina. Universidad Nacional del Litoral.

GEERTZ, C. (1995). *La interpretación de culturas*. Barcelona: Gedisa.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1997) La evaluación de la enseñanza. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.334-397). Madrid: Morata.

GIROUX, H. (1990). Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales. En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (p.99-157). Barcelona: Paidós.

GUBER, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- HENRÍQUEZ, R. y PAGÈS, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI*, nº 7, 63-83. Facultad Ciencias de la Educación, UNED.
- HOBSBAWM, E. (1998). *Sobre la Historia*. España: Crítica.
- JACKSON, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E. (1996). El campo de la didáctica. La búsqueda de una nueva agenda. En: Camilloni, A. y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.91-115). Paidós: Buenos Aires.
- (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- LOSSIO, O. (2010). Pensamiento crítico y reflexión epistemológica: pilares para la alfabetización académica en la formación docente en Ciencias Sociales. *Revista Krínein*, Nº 7, 73-85. Facultad de Humanidades, UCSF.
- LOSSIO, O. y FERRERO, L. (2011) “Profesores que promueven el pensamiento crítico en el nivel superior en disciplinas de Ciencias Sociales: ¿qué sentidos le otorgan a sus prácticas?”, VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado, Sarasa, C. y Bazán, S. (comp.), Porta, L. (coord.), Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata 12-14 de mayo.
- En:<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/comunicaciones/185.pdf>
- LOSSIO, O.; PANIGO, M. y FERRERO, L. (2013). ¿Cómo enseña una profesora memorable de geografía a pensar críticamente? *Revista GeoGraphos*, vol. 4, nº 32, 19-33. Disponible en: <http://web.ua.es/es/revista-geographos-giecryal/documentos/oscar-lossio.pdf?noCache=1355499035746>
- LOSSIO, O.; CABRAL, A. y CERZOLI, V. (2013). El legado de un profesor memorable de geografía en el ámbito universitario. *EntreVistas, Revista de Debates*, 4.
- LOSSIO, O. y PANIGO, F. (2016). Trayectorias formativa y profesional de una profesora memorable de geografía. *Revista Contextos de Educación*, - Nº 21. 33 – 41. Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC.
- LOSSIO, O. (2016). Profesores memorables de geografía: una investigación para comprender los vínculos entre buena enseñanza, trayectorias profesionales y cambios disciplinares. En *Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente* (pp.282-296). Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur, Ediuns.

- LOSSIO, O. y KEES, J. (2017) “Acerca de dos profesoras memorables de Geografía: relatos de graduados universitarios de los ‘80, ‘90 y 2000” En: *Foro Suplemento Electrónico*, publicación digital que complementa la Revista El Cardo N° 13, ISSN 15147347, con los trabajos presentados en las Jornadas de Didáctica “La potencia de pensar las prácticas”, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, 17 y 18 de septiembre, pp. 16-23. Disponible en: [http://www.fc.edu.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2017/11/el\\_cardo\\_13\\_foro\\_virtual.pdf](http://www.fc.edu.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2017/11/el_cardo_13_foro_virtual.pdf)
- MAESTRO GONZÁLEZ, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. La concepción de la historia enseñada. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 2, 9-34.
- PÁEZ, H., ARREAZA, E. y VIZCAYA, W. (2005). Educar para pensar críticamente: Una visión desde el área curricular Estudios Sociales de Educación Básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 237-263, Mérida, Venezuela.
- PLÁ, S. y PAGÈS, J. (2014). *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores / UPN.
- PAGÈS, J (1997). La formación del pensamiento social. En Pilar Benejam y Joan Pagès, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 152- 164). Barcelona: ICE/Horsori.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008). *Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica*. En JARA, M. (coord.). Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas. 95-127. Neuquén: EDUCO.
- PIEVI, N. (2009). Documento metodológico orientador para la investigación educativa / Néstor Pievi y Clara Bravin, 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- PORTA, L. y SARASA, M. (2006). *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- PRATS, J. y FERNÁNDEZ, R. (2017). ¿Es posible una explicación objetiva sobre la realidad social? Reflexiones básicas e imprescindibles para investigadores noveles. *Didacticae*, 1, 97-110, febrero 5.
- ROMERO, L.A. (2007). *Volver a la historia*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- SANTISTEBAN, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.
- SANTISTEBAN, A. (2009). El conocimiento de lo social. En Universidad Autónoma de Barcelona (Ed), Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales (p.198-307). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

- SAGÁSTIZABAL, M. y PERLO, C. (2002). *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- SARASA, M. (2012). *La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza*. *Revista de Educación*, Año 3, N° 4, 167-182.
- SIEDE, I. (coord.) (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: Siede, I. (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp.210-230). Buenos Aires: Aique.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, E. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TONÓN, M.C y ANDELIQUE, C. (2015). La enseñanza de la modernidad temprana europea a través del cine. El análisis de una experiencia en la universidad. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, 20-21, 67-83.

## Tópicos para los grupos de discusión con estudiantes avanzados de la carrera de Historia

- ¿Qué buenos docentes tuvieron en la carrera hasta hoy?
- Si tuvieran que definir desde su experiencia qué es un buen docente... ¿Qué dirían?
- ¿Hay algún buen docente que creen que van a recordar cuando egresen? ¿Cuáles son? ¿Por qué?
- ¿Lo pensarían como un profesor extraordinario para ustedes? ¿Por qué? ¿Qué aspectos consideran de este profesor que lo hace ser significativo o extraordinario?
  
- Sobre ellos:
  - ¿Por qué es importante para tu formación?
  - ¿Por qué lo destacás entre otros docentes?
  - ¿Cómo eran sus clases? ¿Qué destacarían? Que relaten alguna que fue significativa.
  - ¿Qué predominaba en ellas? ¿Exposición? ¿Actividades? ¿De qué tipo? ¿Estrategias más comunes? ¿Materiales? ¿Intercambios?
  - Sobre la bibliografía que propone: ¿destacarías algo? ¿Cómo se trabaja con ella? ¿Se juzga a los autores y sus textos? Ejemplos
  - ¿Cómo evalúa sus aprendizajes? Algún ejemplo que recuerden y por qué.
  
- Sobre su promoción del pensamiento crítico (por si sale y si no, para ver qué sale):
  - ¿Recuerdan a alguien porque les enseñó a pensar críticamente?
  - ¿Promovía el diálogo en sus clases? ¿De qué tipo? ejemplos
  - ¿Es/era un docente crítico? ¿Por qué?
  - ¿Permitía expresar las propias ideas y pensamientos?
  - ¿Exigía elaborar conceptos?
  - ¿Permiten comprender e interpretar la realidad en términos críticos?
  - Sobre su posicionamiento epistemológico y disciplinar: ¿lo explicitaba? ¿Decía desde dónde hablaba? ¿Permitía otras ideas/posturas?
  - ¿Te permitía “decidir en qué creer o qué hacer”?
  - ¿Qué lugar daba a sus alumnos en sus clases?
  - ¿Propiciaba la curiosidad de los alumnos? ¿En qué? ¿Los hacía interesarse?
  - ¿Ayudaba a pensar, reflexionar? ¿Cómo?



- ¿Te desafiaban intelectualmente? ¿Cómo? Puede ayudar a ampliar: ¿generaba situaciones problemáticas a resolver? ¿Cuáles?
- ¿Realizaba preguntas? ¿De qué manera? ¿Recordas alguna que te haya dejado pensando, te generó debates, contradicciones, más preguntas? Ejemplos
- ¿Crees que provocó alguna ruptura en tu manera de entender y de estudiar la historia? Desarrollar.
- ¿Imaginan que tomarían algo de estos docentes en sus futuras prácticas? Ejemplos.

## Registro del GRUPO DE DISCUSIÓN del 5-9-2013<sup>49</sup>

I-Gracias por venir. Lo primero que les quería preguntar es ¿qué buenos docentes tuvieron en la carrera, hasta ahora?

A1-Qué entra dentro de buenos docentes... esa es la cuestión...

A2-Claro

A3-Claro

I-Uno puede, al nombrarlos uno puede ir diciendo por qué diría que es buen docente, ¿no? A veces uno cuando piensa...

A2-Creo, para mí que una de las mejores hasta ahora es<sup>50</sup> [nombre]. La pondría en el primer lugar si sería tipo puesto, sería en el primer lugar porque fue una de las primeras que a mí me ayudó a pensar que la historia era un proceso. Constantemente se hablaba de que la historia no eran acontecimientos sino que procesos pero fue en esa materia, [la nombra], que yo sentí que realmente veía toda la independencia como un proceso. Y desde ahí en adelante fue como una guía para entender el resto de las materias que fui teniendo después de esa. Para mí fue un antes y un después haber hecho [repite nombre de la materia].

I-¿Y cómo te ayudó a entender eso, así, tan claro?

A2-Porque ella nos explicaba, trataba de salir de la cuestión acontecimental y traía detalles, traía...incluso traía fuentes para que trabajemos, cartas. Y eso ayudaba a ver la historia lejos del acontecimiento. Yo sentía que no hacía una línea cronológica solamente, nos ubicaba sí en el tiempo pero trataba de ir y volver constantemente, ver cambios,

<sup>49</sup> Referencias: I: investigadora, A: alumno/a

<sup>50</sup> A continuación, se anulan los nombres de profesores nombrados por los estudiantes. Solo se aclarará cuando se refieren a los profesores A o B.

continuidades. Para mí fue fundamental desde ahí en adelante, cambié... entonces creo que ella fue la que influyó por la manera que tenía de explicarnos.

I-¿Ustedes coincidirían?

A1-Sí, yo agregaría también a [nombre] y a [nombre] que si uno tiene en cuenta son las tres que vienen de la formación “antigua”. Tienen una forma de explicar y de acercar al alumno a partir de interrogantes, y de preguntas y de indagar constantemente al alumno.

A3-Hacen que te apasione lo que estás escuchando. A mí por ejemplo me generaba eso, tanto en [nombra una materia] como en [otra materia] en el caso de [nombra la profesora mencionada por A2], me hacía quedarme y escucharla...por ahí con otros profesores me pasa que o me aburre o me levanto y ando dando vueltas. No me atrae por ahí lo que me están diciendo, no quiere decir que no sea importante para nuestra formación sino que por ahí la manera en que enseñan no me llama, no me...

A1-Sí, muchas veces se limitan quizás a transmitir conocimientos o... y suelen poner una postura de “yo sé” y quizás esas profesoras lo que buscan es transmitirte el conocimiento...

A3- y “vos también podés” o a vos también te sirve...

A2-Yo siento que esas profesoras no estaban tan atadas a la bibliografía que teníamos que leer, eran como clases de contextos generales y entonces cuando te sentabas a leer a veces venías sin las cosas leídas, con ese contexto general que uno tenía ya le servía para lo que ibas leyendo. Si lo hacíamos antes también, podías encontrar determinado tipo de discurso o algún tipo de bibliografía podías encontrar inmediatamente una conexión con lo que decía la profesora. En cambio hay algunos profesores que si no traes la bibliografía leída en ese momento, minuciosamente desmenuzada, no captás una...

A3-O ellos mismos se quedan, te hacen una repetición del texto y tampoco te sirve...

I-Entonces, por lo que dijeron hasta ahora, un buen docente sería alguien apasionado por lo que enseña... ¿qué más dirían?

A1-Que no se limita a hacer clases expositivas, que explica pero no solo exponiendo sino que genera debates, que permite el lugar a diferentes opiniones respecto a una interpretación de un hecho o...

A3-Que no se queda con la mera exposición o el repertorio de citas que por ahí te trae que está bueno pero no quedarse en eso...

A2-Después se me ocurre pensar en profesores más jóvenes que uno tiene y a mí me parece como una buena docente [nombre], también pondría a [nombre] cuando, él es...bueno ahora cambió de cátedra no está más en la parte de [materia], pero era como quien te situaba y a partir de esquemas y de estrategias te explicaba, unía los textos y no

quedaba sólo en este autor, este autor, este autor sino que los unía. Quizás es diferente a [nombre] que es muy, bah a mí personalmente me gustan sus clases, pero es muy teórica. Ella te baja todo y [nombre] te traduce a un pizarrón lo que [nombre] te dijo. Para mí se complementan.

A1-Y [nombre] hace lo mismo con [nombre]... cómo podemos encarar este texto a partir de una serie de cuestionarios o trabajos prácticos, de no quedarnos solo en la lectura e interpretación sino de trabajarlos...

A3-O vemos películas o fotos que eso también está bueno, además teniendo en cuenta que ella da Asia y África que por ahí son sociedades muy nuevas o muy lejanas que por ahí no las..., para mí son nuevas verlas ahora acá en la facultad. Antes, qué se yo, si no agarraba un libro no tenía idea.

I-Eso que vos decías que traduce, parece que traduce, ¿sería también una característica de buen docente para ustedes, que puede traducir ciertos contenidos?

A2-No sé si el término sería traducir, quizás sea acercarlo, digamos, poder exponerlo de forma clara para la comprensión de los alumnos.

I-¿Y cómo logra hacer eso? Porque los otros profesores, por ejemplo vos dijiste [nombre] sí uno la sigue, pero ¿cuál sería la diferencia?

A2-Yo quizás diría que uno está acostumbrado a trabajar a partir del pizarrón, o a partir de citas o de textos, que también se genera más en la parte de trabajos prácticos diferente al teórico. Se generaba por ahí se daba más que los alumnos exponíamos textos, se arman debates...

A3-Mientras íbamos exponiendo iba escribiendo y eso no todos los profesores lo hacen...

A1-Aparte pareciera que las clases de [nombre] son una especie de monólogo porque en ningún momento hay intercambio con nosotros y me parece que con [nombre] y creo que con [profesor B], que es otro de los profesores que siempre nos dice que en historia hay que tener la capacidad de preguntar porque si no parece todo lineal, todo sin conflictos...

A2-Todo terminado, no hay conflictos por las interpretaciones del pasado, que muchas veces esa diferencia está entre el teórico y el práctico en que se dividen las cátedras que hace que el práctico sea quizás más un intercambio entre el docente y el alumno porque se va a trabajar con el texto y no es solamente la lectura y escuchar lo que dice el profesor, sino que se trabaja...

A3-y en la clase teórica es escuchar, tomar apuntes... aunque una que otra intervención de nosotros hay...

I-Quizás entonces ayuda, a los buenos docentes también les toca ese lugar de estar en las clases prácticas, dicen ustedes...

A3-sí, sí

I-y [profesor B], que lo nombraron antes, ¿también lo considerarían un buen docente? ¿Coincidirían ustedes?

A2-sí, en [una de las materias que dicta] yo sabía que si iba a las clases de él, por más que no traía las cosas leídas o si las traía leídas, sabía que iba a salir comprendiendo o al menos iba a salir con ideas claras cuando salía de las clases. Quizás las clases de [nombre e otro docente de la misma cátedra] eran muy expositivas, eran muy complejas, a un nivel muy muy elevado y quizás uno también puede estar a la altura de lo que él nos exponía pero no tenemos tantas lecturas y creo que se iba mucho por los detalles. En cambio creo que [profesor B] nos acercaba más a lo que era la materia y tenía más esta cuestión de que todo...es un proceso, por ejemplo cada concepto se problematizaba y se traían por ejemplo recuerdo en [una de las materias que dicta] por ejemplo términos como feudalismo y se traían distintos autores, distintas versiones, interpretaciones y eso enriquecía mucho las clases. También tiene eso de que eran las clases prácticas...

A3-bueno, yo cuando la cursé esas materias no lo tenía todavía a [profesor B] sino a [nombre] y a [nombre] en los prácticos y [nombre de esta última] también se traía fragmentos de obras de novelas que hablaban de esa época o pinturas y también, a mí me pasaba porque me gusta, pero te enriquecía mucho más lo que estabas leyendo o lo que estabas estudiando y te daba una ubicación mucho más amplia por ahí de lo que estabas aprendiendo. Por ahí hay otras cátedras que no te bajan o no te traen ciertos materiales entonces...

A1-que se quedan con los autores que eligen y no te permiten interpretar u opinar o...y bueno, lo que tiene también [profesor B] que siempre, que debe ser también el hecho de que esté en la Práctica y la Didáctica digamos que ya, yo no lo tuve en [materia de contenido disciplinar que dicta], de decirnos pero bueno, ustedes esto ¿cómo creen que lo darían? De plantearnos eso y de hacernos ver, digamos...

A2- el eterno para qué (risas de las tres) ¡nos machacaba con eso! Constantemente, “bueno ¿y para qué?”, ¿cómo lo damos?

A1-¿Que utilizarías? ¡Está bueno! ¿Cómo se lo darías a los alumnos?

A3-claro, porque el día de mañana vamos a ser...yo estoy haciendo la tutoría en [una de sus materias], y estoy compartiendo las clases con [profesor B], y el otro día se les propuso a los chicos que traigan una actividad de un tema que estamos trabajando, a partir de sus

lecturas lo escriban en una página pensando en los chicos de un tercer año por ejemplo de una escuela secundaria. A chicos que no habían cursado, la mayoría, las pedagógicas. Pero está bueno que ya se vayan pensando como profesores en el grupo. Vamos a ver qué sale de esa actividad, todavía no vimos la resolución...

A2-para mí es uno de los que nos recuerda más cuál es nuestra realidad, que vamos a ir a una escuela secundaria, que la gran mayoría vamos a terminar dando clases allí y que gran parte de lo que damos en [una de sus materias] puede llegar ni siquiera a darse en la escuela secundaria. Entonces tratar de mostrar qué sería lo específico, por dónde tendríamos que ir y creo que por ahí va la cosa. Creo que como decía ella, el trabajo con fuentes tiene un rol diferente, que el profesor acerque fuentes, pinturas, así como hacía [nombre], para mí es una característica que no muchos profesores lo hacen.

A1-Sí, más viendo desde la experiencia propia que teníamos cuando cursamos la secundaria que por ejemplo a mí, jamás ningún profesor, no el de historia solamente, trabajó con fuentes, entonces es una herramienta que está bueno empezar a poner en práctica en las escuelas...

A3- A mí sí pero no sabíamos para dónde salir corriendo (risas). Era un 1º, en ese momento 8vo, y decías “ajá, ¿y esto?” pero tiene que ver con qué herramientas uno le puede brindar al chico para que pueda usar la fuente.

A2-Es lo que discutíamos el otro día acerca de cómo enseñar la historia reciente, digamos, con qué temas, o material o en qué curso empezar a hablar de historia reciente...

I-o sea que también podrían decir que el buen docente es alguien que acerca otra variedad de materiales y que les ayuda a ustedes a interpretarlos. ¿Se acuerdan de algún ejemplo de alguna clase, alguna actividad así?

A2-Yo recuerdo a [nombre] que nos traía cartas, en [nombra su materia] y los parciales se hacían sobre las cartas y era genial porque tenías, no sé, era otra manera de acercarte a lo mismo que puede decir en un texto pero te acercabas vos a la fuente directo.

I-¿Y cómo trabajaba ella las cartas, cómo les ayudaba para que ustedes puedan interpretar ese material?

A2- Leíamos antes algunos autores, teníamos en cuenta el contexto, nosotros trabajábamos en clase esas cartas: se las desmenuzaba, se las discutía, se sacaban frases y el día del parcial podía aparecer un fragmento, o nos hacía traer las fuentes y remitirse...

A3-y en [otra de sus materias] hacía lo mismo con los discursos de literatura clásica por ejemplo. Los trabajábamos en clase, no perdíamos el hilo de lo teórico pero en el parcial

teníamos que tenerlas y saber cómo usarlas para la pregunta que remitía a eso, digamos. De [nombre] me acuerdo esas dos...

A1-Creo que [nombre] cuando historia traía cartas o algún archivo judicial...

I-¿y la clase que contaste de [nombre] que trabajaban con imágenes, pinturas...?

A3-Trabajábamos en clase y no recuerdo si para algún trabajo práctico pero no en el parcial...

A2-pero con [nombre] sí habíamos visto las fuentes de pinturas para el parcial...

I-¿y cómo era la clase con pinturas?

A2-por ejemplo para identificar los sectores populares nos traía las de carnaval. Entonces traía una imagen, había muchas escenas entonces nos iba explicando los colores, por qué el color, todo tenía un significado, cuestiones vinculadas a lo religioso, lo mundano...

A1-claro porque trabajamos cuestiones relacionadas al renacimiento, manierismo, humanismo. Se trabajaban las pinturas pero también los textos, algunos fragmentos de Erasmo, de Maquiavelo, de Hobbes. Entonces uno iba trabajando y se iba vinculando. Era... quizás más atractivo que otro texto.

A3-claro porque hablar de manierismo y no traer ninguna imagen era como...entonces identificabas algunas cosas...

A2-estaba pensando también en [otra materia]...

A1- sí, también fragmentos de mapas, de cartas, documentos, fragmentos de películas...también fotos de época. Nos hacía comparar una foto de China en el 1900 y una foto de Japón en el 1900, para comparar, veíamos cómo se habían integrado al sistema mundo. Entonces se podía ver en la forma de vestirse, en uno todavía seguía conservando una parte más tradicional y el otro no, más occidentalizado (risas). Entonces se puede ver lo mismo, bueno, [nombre] nos hacía trabajar, al preparar el texto, uno tenía que traer una guía o preguntas o esquemas para darle a los compañeros. Y tener un soporte que a veces podía tener imágenes, etc...entonces se trabajaba en torno a eso, nos hacía a nosotros enriquecer la clase que también es un trabajo extra de seleccionar qué cuestiones son importantes o no. Casi siempre los compañeros leían también el texto que uno exponía entonces se generaban debates: uno decía esto me parece importante esto pasó por otra cosa...más activa, clases más participativas.

A3-no tanto de estar sentados y tomar apuntes...

I-De considerarlos a ustedes como sujetos activos, demandarles concretamente...

A3-sí

I-¿y a alguno de estos que nombraron pensarían que son profesores extraordinarios?

(Silencio)

A1- ¿En qué sentido extraordinarios?

I-¿Qué consideran ustedes que sería extraordinario? Ustedes dijeron que son buenos docentes pero por ejemplo ¿los recordarían cuando egresen, en sus futuras prácticas?

A2-uno...yo creo que constantemente, cuando iba a la secundaria ve al profesor de historia y algunas cosas quiere retener y otras para nada... y creo que sí, que algunos profesores son importantes. Creo que de [nombre] y [profesor B] que constantemente nos habla de aprender a hacer preguntas pero no esas preguntas de “¿cuándo fue la revolución de mayo?”, no, preguntas que serían divergentes, que interpelen ¿y por qué pasó esto? ¿Y por qué ustedes creen...? Creo que estaría muy bueno llevar al aula una historia que permita al alumno argumentar. Muy pocas veces lo hacemos, en muy pocas clases y hay muy pocos profesores que te dan esa posibilidad...

A1-o que te invitan a la problematización, que en realidad uno lo termina viendo en las tres Problemáticas que recién se da esa cuestión: la problemática de América latina, de Asia y África, la contemporánea de Europa y EEUU. Como que ahí es donde se plantea por qué...el título ya es problemática, nos invita a problematizar. Sería interesante que pueda pasar en todas no solo en lo contemporáneo reciente...

A3-yo estoy como tutora y esto que vos estás diciendo se empezó a trabajar con los chicos de 1º año en [materia] ya porque hubo un cambio en el programa, de hecho. Y pusieron como unidad introductoria preguntarles a los chicos qué es la historia, qué entienden por historia, social. Cosa que desde el año pasado para atrás no se hacía. Nosotras creo que también como ella en [materia de segundo año] recién empecé a entender qué era lo que estaba haciendo (risas)

A1-Sí, ya en [materia]...pasó que...es una crítica que hacemos a nuestra formación. Que una docente tenga que destinar una o dos clases a explicar el tiempo de Braudel cuando eso debería existir, digamos, una cátedra que te explique cuestiones. Por eso se empezó a hacer en historia social pero es como que queda un bache porque terminamos egresando sin saber qué es la historia. Que si uno no va por su interés...que siempre va a depender también del docente en particular, porque nosotros hacíamos críticas respecto a que hoy no tenemos historia del arte o historia de las ciencias pero puede haber docentes que en una clase tomen cuestiones...

A2-ahí está [nombre], está [nombre] que en [nombra dos materias que dicta] se tomaban una clase o dos para dedicarle a eso

A3-[nombre] también

A2-sí, pero ellas eran como que eran más apasionadas (risas).

I-¿entonces ustedes dirían que los buenos docentes también son los que ayudan a problematizar? ¿Y que enseñan?

-sí

I-¿Tienen algún ejemplo en el que ustedes hayan entendido eso? porque ese es también un término muy de historia, uno a veces habla de problematizar... ¿cómo concretamente lo hacen en las clases, cómo ustedes entendieron qué era eso?, porque no es tan fácil... Vos dijiste algo de que hay materias que ya por el título te lo plantean ¿pero en las otras?...

A2-claro, más que nada te lo plantean en las Problemáticas, en las otras materias a veces sí a veces no, lo que tienen que preguntarse el cómo el por qué, el para qué, pero también preguntarse sobre las diferentes interpretaciones de un mismo hecho. Analizar el fenómeno de la URSS pero en base a autores marxistas, autores liberales, poder analizarlo y ver que todos dicen algo distinto entonces no enseñarlo como una verdad única, “esto es así”. Creo que esto nos enriquece a nosotros como futuros historiadores, futuros profesores, al momento de plantear que, bueno, la historia no está escrita, siempre se sigue escribiendo entonces si te enseñan todo el cuento con el final feliz es complicado.

I-¿estos docentes que ustedes nombraron serían los que las ayudaron a problematizar?

-sí

I-ya nombraron varias clases pero ¿recuerdan alguna otra, de alguno de estos profesores, que haya sido una clase muy significativa para ustedes, que haya quedado por algo en especial o alguna actividad? Vos dijiste antes por ejemplo de [nombre] que hubo como un quiebre, ¿alguna otra?

A2-... yo creo que a veces en las que se generan debates, son las que lo enriquece a uno, después hay diferentes posturas que toman los profesores de acuerdo al cariz que va tomando el debate, ¿no? Pero siempre es interesante ver cuando uno puede intercambiar diferentes opiniones, que quizás uno termine escribiendo lo que el profesor quiere oír, digamos...pero para uno como persona suele enriquecerse...yo creo que de ahí serían las clases...por eso a veces son las clases prácticas las que más generan eso, supongo que es la misma organización, que por eso se dividen en teóricos y prácticos.

A3-sí, a mí me gustaron más las que me hicieron sentir mejor en las clases, más allá de todas las que hemos nombrado, son las de [nombre]. Venir y... creo que fue la primera vez que tuve la materia re al día, con ella, y que me apasionaba agarrar los textos porque...no sé, me generaba “bueno, vengo a la clase y ya tengo leído y puedo participar”, yo no soy



mucho de participar pero con las clases de Virginia me sentí así. Que por ahí con otros profesores no llegaba...

A2-quizás tiene también que ver con que ella en la primer clase nos planteó por qué estudiábamos historia...entonces era una pregunta...digamos...y qué respuesta tendríamos, si teníamos una respuesta y...también hizo el planteo del tipo de historia que a ella le interesa, que ella lo planteó no historia de vencedores y vencidos sino de dominadores y dominados. Entonces también te permite tratar de analizar todas las circunstancias de colonialismo...

A1-que tenemos una visión occidentalizada, también ver al otro, al de Oriente también despegándonos de esta occidentalización que nosotros también fuimos...

A2-nosotros fuimos occidentalizados en realidad...

A1-también lo que tienen las materias como África y Asia es que en la secundaria no lo ves entonces es como que casi recién al final o más de la mitad de la carrera recién te acercan a África y Asia y ¡cómo hacer! Porque...yo sentía que constantemente los profesores de la cátedra nos intentaban acercar porque muchas veces la imagen que tenemos de África y Asia es lo que muestra la tele o lo que vimos en una película o leímos en un libro y que muchas veces termina siendo realizado por un occidental. Y otra cuestión que hace y que para mí... es por ejemplo cuando estos profesores traían autores que eran de esos lugares porque durante mucho tiempo hay mucho escrito pero de autores occidentales. Y ellos nos acercaban a autores de China, de India y era una mirada totalmente diferente. No era de imposición, no, era una historia escrita del lado de los dominados (tratan entre ellas de recordar nombres de esos autores pero se mezclan...)

A2-Había un japonés...

A3-Ki Zerbo

I-o sea que también en cómo presentaban el material, la bibliografía que usan ustedes reconocerían que eso es...porque vos al principio decías “venir a las clases de [nombre] me daban ganas de tener la materia al día”, pero evidentemente ella hacía algo para que vos...

A3-¡sí! Tenía una especie de guía de lectura, por ejemplo, sin esa guía de lectura los textos se podían leer también y eran entretenidos desde mi punto de vista...al ser una historia que en la secundaria no tenemos el conocimiento, te genera más curiosidad de conocer, cosa que no pasa por ahí con [nombra otras materias] que es algo que lo venimos trayendo...me pasó que eran nuevas para mí.

A1-y después otra que hacían los docentes, después que las hice, las cursé y las estudié... hacían esfuerzos increíbles por acercarnos... de traernos películas hechas por directores indios para que veamos las diferencias con una comercial y ahí uno entiende los prejuicios que también hay con respecto a Oriente. Creo que ese acercamiento a ese material me...

I-y... no tiene que ver solamente con el contenido porque vos antes mencionabas que [nombre] con [materia], que es más familiar, también te había significado un quiebre... más allá de un contenido que quizás se supone que uno lo maneja más...

A2-es eso, por ahí, traer esa fuente en particular marca el quiebre... con algo que no se está acostumbrado...

I-y estos docentes que ustedes nombraron, ¿cómo evalúan los aprendizajes de los alumnos?

A2-y... para mí... uno de los grandes, no sé si defectos que hay... constantemente exigir... puede ser algo bueno pero también algo malo porque leer apresuradamente para hacer un trabajo práctico muchas veces también hace que uno lo haga por obligación, porque tiene que cumplimentar con un requisito para promocionar o para regularizar la materia entonces uno lo hace sin ni siquiera... lo lee... lo hace muy rápido

A1-buscando la posible respuesta a la pregunta y no haciendo el análisis que se debe hacer de ese texto...

I-¿esta sería la forma de evaluar de estos docentes que ustedes nombraron?

A1-¡no, no! Eso es lo que considero que la mayoría de estos docentes no hace. Por ejemplo la profesora [nombre], que fue la que me marcó, tenía esa cuestión de dar muchas clases de consulta, de dedicarse a hacer preguntas, de constantemente decirnos “bueno, tengan esto en cuenta para el parcial”... entonces uno ya va teniendo en cuenta lo que nos dice... si bien, por lo general, los docentes el primer día de cursado ya te dicen “van a ser evaluados así, tengan en cuenta estas cuestiones” eso siempre queda definido en la mayoría... desde la primera clase. Pero creo que esa era una de las docentes que constantemente dedicaba un tiempo... para explicar y servía mucho, porque era como una especie de síntesis: “esto es lo que consideramos más importante que ustedes tengan a la hora de ir a estudiar”... al igual que los prácticos que se daban con mucho tiempo de anticipación entonces uno se podía organizar de otra manera, no eran 15 días, quizás te daban un mes y era un trabajo completo quizás no tanto en bibliografía sino en trabajar también, bueno, con fuentes, creo que eso... el dedicar un tiempo especial para hacer una clase de repaso... pero entera una clase de repaso...

A3-de [nombre], la particularidad que tiene al resto de otras materias a la hora de evaluar es cambiar el sistema del examen final. Empezar por la parte general de la materia y después vos exponer el tema que preparaste. Está bueno eso, es diferente...

I-¿por qué te parece bueno eso?

A3-no sé, me gustó.

A2-le exigía al alumno comprender la parte que no, no integrabas a tu tema... porque primero tenes que aprobar la parte general, si no aprobabas eso no pasabas a tu tema. En cambio casi siempre es el tema y preguntas relacionadas con el tema. En cambio ella plateaba “bueno, vos decime qué tema vas a hacer porque de eso no te vamos a preguntar, te vamos a preguntar del resto”. Y yo creo que rescataría de varios de los profesores que mencionamos es que al momento del examen final uno sale aprendiendo más del mismo examen digamos. Porque te enseñan a conceptualizar, o sea, si tuviste un error, bueno, pero “tené en cuenta esto” para la próxima vez que te presentes a otra materia no necesariamente porque te fue mal en la de ellos... entonces, eso, o buscar problematizar en los exámenes haciéndote preguntas que no figuran en los textos, que sea a partir de un análisis, una reflexión tuya que llegues al resultado de una pregunta, que terminaba siendo como otra clase más y que nos enriquece.

A1-creo que el planteo de hipótesis en un examen es fundamental. Creo que no solamente a uno te permite desarrollar, primero un tema que uno elige, sino que para aquellos que quieran hacer la licenciatura me parece que te da una postura muy importante para desarrollar tu hipótesis y que te evalúen a partir de tu hipótesis, para mí fue... cada una de las hipótesis que fui haciendo me aprobaban o me decían que estaba bien pero si la podía reformular en algo más importante, eso a mí me ayudaba...

A3-sí, después también en los escritos, más allá de la información, que tenemos que ser coherentes al momento de escribir, digamos, son cuestiones que nos van a servir más adelante, que trasciendan el mero hecho del examen, decir, bueno: que haya coherencia, que uno trate de ser claro en lo que quiere decir, que siga un orden de ideas, que siempre suelen ayudarnos...

I-y más allá del examen final, de esa instancia, ¿ustedes se dan cuenta que evalúan de otra manera estos docentes o...?

A1-ahora hace unos años pusieron el tema de las exposiciones orales por parte de nosotros y eso por ejemplo a mí me sirvió porque yo por ahí soy callada adentro del aula pero no fuera con mis compañeros y... sí, voy a ser docente tengo que perder ese miedo que tengo entonces eso me sirvió y lo estoy complementando con este trabajo de tutoría. Es otra

forma de evaluar diferente a lo que estábamos acostumbrados. Es elegir un texto o que te designen un texto, que vos lo leas, trates de armar una exposición para tus compañeros...

A3-pensando que les sirva a tus compañeros

A2-pensando quién es el autor porque hay otras cátedras que te piden que traigas algo de la vida del autor para contextualizar

A1-para reflexionar por qué él escribe como escribe

A2-dejar por ahí...me ha pasado que textos que he expuesto, cerrar por ahí con una pregunta que me había generado a mí y se los transmití

A1-y también esa exigencia de que no sea exposición al profesor sino que vos tengas que exponer a tus compañeros, que trates de explicarle a tus compañeros, que muchas veces se lee el texto o no porque hay textos que son más complejos...y suele ser interesante. Después los criterios de evaluación habría que preguntárselos a ellos, a ver si nos aprueban (risas).

I-¿nos los explicitan?

A2-sí, en los programas suelen estar: el manejo de conceptos, coherencia, el desarrollo de los procesos...se suele explicitar pero en realidad a veces uno sale preguntándose ¿por qué me aprobaron?

A3-por ejemplo en [nombra materia], [nombre] que después de nuestra exposición nos pide una nota, y en la evaluación que nos hace, en la nota nos pone su devolución tanto de la exposición oral como de la escrita

A1-sí, [profesor B] también lo hace

A2-no se quedan en la mera nota de un trabajo práctico

A1-yo me acuerdo que cuando expuse el texto, puedes exponer todas tus dudas, o qué inquietudes te despertó el texto... con cuál otro te parece que se relaciona, puedes ir y venir...porque en los prácticos escritos la mayoría de las veces no, es como que te dan citas, preguntas que las buscas en el texto, las respondes, las relacionas con otro autor y presentas eso. Es como que vas uniendo este con este autor y es como que...a mí me parece que todo práctico debería tener... ¿qué te pareció el práctico? porque a veces parecen prácticos para cumplimentar algo...

A2-sí, o a veces...yo me acuerdo de algunos prácticos de [materia del profesor A] que te exige la reflexión, más allá...en el momento de analizar una fuente es uno el que la analiza, te exige algo más que decir lo que opina el autor. Lo mismo que en los de [nombra materia] digamos...te daban una carta de un emperador y vos tenías que trabajar en base a los textos sobre orientalismo y en los textos sobre sistema mundo capitalista y ver bueno

qué pasó y estaba antes de la irrupción de Inglaterra en China y después de la irrupción, de lograr su cometido con las manufacturas y ver, comparar, por qué se decía esto en este momento, por qué...quién lo está diciendo, el secretario o la misma reina...entonces era cuestión de comparar, de analizar pero no te daban un texto donde ya estaba analizada esa fuente. Tenías la información teórica y la fuente.

A1-en [materia del profesor A] buscar la fuente para hacer la exposición, que nosotros seamos los que busquemos, estaba bueno...

A2-yo creo que más allá de los criterios yo creo que también es, subjetivo para mí sería de un buen profesor subjetivizar el momento de evaluar en torno a cómo fue el proceso de aprendizaje del alumno. Porque si nos quedamos en un estándar de bueno, me tiene que decir esto...yo creo que varios profesores tienen en cuenta eso también porque no somos tantos... es una carrera chica. Quizás en los primeros años si ingresan 70 y se reciben 15, es como... entonces cambia mucho la relación, es posible que...el profesor sabe, tienen en cuenta...

A3-o te dicen que no es obligatorio...y uno se prepara, lee y participa y se pregunta ¿tendrán en cuenta esto? Y uno se da cuenta que sí después por la nota que ponen o cuando venís a rendir...

A1-a [nombre] le encanta la participación en clase, que vengas a las clases de consulta, que participes en el Congreso o vengas a actividades extras de la cátedra...

A3-y yo también lo veo comparado, yo tengo amigas que estudian en otras facultades, la relación personal, si se quiere, que establece el vínculo con el docente que quizás hay otras facultades que si tienen inconveniente familiar o de enfermedad te dicen “bueno, no, no entregaste el trabajo”. Nosotros al ser pocos y saber quién va a las clases se suele tener consideración o si te ven mal, creo que es algo rico que también hace al buen profesor...

A2-el tratarte de igual a igual ayuda mucho a... desinhibirte, a hablar, por ejemplo creo que [profesor B] últimamente constantemente nos dice “chicos, no los vamos a evaluar por lo que digan” o te llaman por tu nombre, no sé si en todas las facultades hacen eso, a mí me parece raro que un profesor que tuvo hace dos años se acuerde de mi nombre...

A3-o que te pregunte cómo va, que te saluden por los pasillos...se genera un vínculo que es interesante

I-¿Y piensan que eso es solo por la cantidad de alumnos que son o quizás porque estos docentes son buenos y hay otra cosa?

A1-yo creo que está el interés en el docente de que sigamos, en el sentido de que nos guste historia, de incentivarnos, de motivarnos...no todos los docentes son así, uno lo ve...

A3-yo creo que la gran mayoría sí...

A2-al menos los que mencionamos yo creo que siempre...

A1-sí, un vínculo acá, en el aula, en los pasillos como fuera...por mail no tienen problemas

A3-ah, eso sí!

A2-o tener que ir a la casa a buscar un libro, prestarte material, o hacer consultas

A3-es verdad, la cuestión del correo electrónico también, te contestan los domingos, los feriados, en vacaciones... (Risas)

A2-te mandan lo que tienen en el entorno, entonces constantemente está actualizado, sabés que si ingresás ahí tenés los textos subidos ya, no tenés problemas en venir a sacar fotocopias

A1-ahora muchos están digitalizando todo el material... y también esa cuestión de que si no podes venir a clases, por más que la asistencia no es obligatoria, no te atrasas, porque te sigue llegando el material, te siguen llegando...es más te siguen llegando invitaciones a eventos, a congresos, a talleres constantemente. Yo creo que eso también se debe al interés de que haya un semillero, de que sigamos y no de que terminé, me recibí y me fui.

A3-y también yo creo que nosotros de nuestra parte de alumnos también...Seminario que sale Seminario que publicamos en el grupo que tenemos nosotros. Por ejemplo a mí [nombre] me mandó, no sé si a ustedes también, la invitación a un Seminario y yo lo colgué en el grupo porque sé que hay gente que está cursando...

A2-sí, lo mismo cuestiones laborales que a veces salen, que se comparten

A1-o consejos sobre el futuro trabajo que vamos a tener, para entrar al aula...

A3-yo creo que eso se da mucho también cuando uno hace las adscripciones, las tutorías...hay un acercamiento más a la parte...al detrás de escena (risas), fuera del momento de la clase en que uno ve esas decisiones digamos...

A2-a mí me pasó de estar, no acercarme por ahí al criterio pero de observar, de acercarme a la parte evaluativa que nunca había tenido la posibilidad, entonces es otra herramienta que yo me llevo de acá para el día de mañana saber cómo utilizar...

A1-igual yo considero que estas reflexiones uno las hace a la mitad de la carrera...por ejemplo nosotras que hacemos el curso de tutoría nos hicieron comparar qué diferencias hay entre un estudiante que ingresa y un estudiante avanzado... Todas estas cosas que nosotras decimos son de un estudiante avanzado, un estudiante que ingresa...

A3-ahí está la tarea del tutor, yo por ejemplo con los ingresantes traté que se vinculen de entrada con el docente, porque después las clases de consulta van a ser con ellos, no conmigo a la hora de rendir. Más allá de si le genera más confianza el del práctico o el del

teórico pero que se vinculen...se acercan a mí, yo trato de transmitirles pero que vayan ustedes también

A2-sí, yo creo que, coincido con lo que dice ella, que el quiebre se da en la parte de 3er año, en el 2do año es como que hay muchos chicos que se van a ir entonces es quizás más la exigencia de algunas materias y después en 3er año es como que ay sí te van tomando más como un igual. Hasta el momento quizás de plantear, tiene que ver con el cómo plantearla, que nos vamos acercando a temas más actuales...tiene que ver con cómo está organizado el curriculum...

A3-y otra cosa que vi es que les interesa que nosotros traigamos materiales, fuentes...eso se ve en la cátedra de Asia y nosotros que tenemos Facebook y la cátedra también lo tiene, compartir fotos, subir material que enriquezca...es un intercambio...

I-vuelven a lo que decían antes de considerarlos como sujeto activo... ¿y se acuerdan o recuerdan a alguien porque les enseñó a pensar críticamente, algún docente?

(Silencio)

A2-creo que no la nombramos pero [nombre] en [materia] tenía esa cuestión de hacernos pensar críticamente, para mí tenía, tiene que ver con la cuestión de problematizar y ella nos contaba anécdotas de cuando iba a buscar...criticaba incluso que cuando iba a Bs.As., a buscar algo hay que tener en cuenta hasta el lugar donde está guardada esa fuente, ella encontró cosas que estaban tiradas en un depósito...un montón de fuentes que decía ella que eran valiosas y estaban como tiradas en un lugar. Ella nos decía que hay que criticar también eso porque eso habla mucho de qué lugar le están dando a la Historia en ese contexto. Cuando vos decís “una fuente” y bueno, con que te la den, ya está... las lees y de ahí trabajás pero ella decía no, hay que criticar absolutamente todo.

A1-bueno, algo así también me acuerdo de una clase de [nombre] cuando hablábamos del tema de la historia reciente entonces él mencionaba, también con el tema de las fuentes, cuando uno quiere investigar el tema del Proceso o la cuestión de la violencia como que se da por sentado que la violencia apareció del 76 para adelante cuando hay archivos que dicen que ya hubo desaparecidos y detenidos políticos en el 70. Uno va al archivo y te buscan directamente el 76, como diciendo...no, ¡yo quiero antes! Entonces también esa mirada críticamente... bueno, también Virginia, esa mirada...pensarnos por qué nuestra mirada de occidente sobre oriente. Yo creo que también, bueno, lo mencionamos, un poco tiene que ver con las problemáticas

A2-de no tener un discurso dominante

A3-o de poder ver en nosotros mismos, y también en los textos que leemos o hasta en los mismos docentes, cómo se reproducen ciertos discursos, ciertas prácticas y que creo que ahora que ya estamos más grandes en la carrera, que uno ya está, tiene más lecturas y otras cuestiones que permite ver... En un primer o segundo año no entiendes por qué te dan para leer este autor y no este... Ahora lo criticás, yo sé que se lee esto porque tal carrera tiene tal orientación...

I- ¿Qué significaría ahí criticar, la actividad de criticar?

-cuestionar (todas juntas)

A2-preguntarse constantemente, indagar sobre el por qué... Pensar, y también pensar sobre nosotros mismos, sobre la realidad, nuestro lugar...yo creo que de ahí nace pero también va, yo creo que en esta etapa en las materias de 4º, 5º se prestan mucho más pero también uno está más capacitado

A3-considerás que tenés la herramienta para hacerlo, creo que tenes eso, herramientas

A1-o te sentís más seguro. Claro, cuando venís los primeros años crees que hay una sola interpretación de los hechos porque ya traes un bagaje de la escuela secundaria de que hay una sola interpretación de las cosas. Y es como que ya a esta altura uno tiene otros criterios. Por ejemplo yo decía que también hay que saber qué ideología tiene el autor, cosas que cuando empezás no te preguntás... o cuándo lo escribió

A2-o si participó...por ejemplo Castoriadis... la profesora dijo bueno pero él participó en el movimiento del 68 entonces bueno...verlo desde ese lugar. Ser crítico también implica conocer al autor que escribe, por qué tiene esa interpretación

A3-o por qué publica en tal lugar

A2-o en qué país lo hace

A1-yo creo que es un ejercicio constante

A2-por qué debaten, por qué se pelean...

I-¿Y por qué creen, ya lo dijeron un poco, que al principio de la carrera no es tan fácil criticar, qué pasa? ¿Hay algo en lo que tengan que ver los docentes ahí en ese proceso? Bueno, ahora nos sentimos más capacitados...

A2-Más o menos porque si uno tiene en cuenta docentes están en 1º año que después los tenemos en 5º también, vamos repitiendo los docentes. Yo creo que es un ejercicio propio de los alumnos. Te van dando las herramientas ellos y como que uno lo va haciendo, tiene que ver con lo que decía ella: uno llega y, bueno, “esto es lineal y la verdad absoluta y tengo que decir así para aprobar”... Y uno se va dando cuenta al transcurrir los exámenes,



más que nada los finales, que no es así, que uno tiene que pensar, que tiene que revisar, que tiene que replantearse...

A1-y así como cambia eso cambian nuestras prácticas de estudio, es como que va de la mano

S3-sí, más de un profesor nos ha dicho que, siempre dicen que, lo han repetido varios profesores, que es triste si salen pensando igual que cuando entraron, de la misma clase... hay que cambiar, modificar...yo creo que eso hace a pensar críticamente y a sentirse uno capacitado y tener uno herramientas para poder hacerlo

A2-yo creo que los docentes colaboran en eso porque cuando vas a preparar un tema final te van a sumar 3 o 4 bibliografías más pero no es para que leas más sino que comprendas que hay otras interpretaciones, al momento del final si te van a hacer una pregunta que vos puedas contestar desde otro lugar, con otros autores, confrontar ideas, creo que también ayudan muchísimo los docentes a que nosotros adquiramos un poco ese ejercicio...

A1-en mi caso yo lo he hecho prácticamente desde el principio cuando vi que no había que quedarse solamente con la bibliografía que te marcaba la cátedra para el examen final por ejemplo, me lo decía el docente o trataba yo de ver qué otro material me podía servir. Y por ahí no a todos nos pasa, hay compañeros que dicen “no, yo leo solamente lo que está en el programa”, no me quiero cargar bibliografía y tampoco, no se lo están transmitiendo a los chicos en el secundario...y esa me parece una práctica que yo llevaría a la escuela

A3-sí, o buscar al momento de rendir, temas que a uno le interesen, que van más allá de la cátedra. Hay cátedras que te brindan muchísimos materiales de temas que quizás se mencionan nomas en la cátedra... Yo pienso [materias del profesor B] se queda en qué es el feudalismo, relaciones feudo-vasalláticas, después formación del estado y...yo en mi experiencia personal rendí cosas que se mencionaron nomás... caza de brujas (risas) y los profesores te brindan información, si ven el interés te dicen sí, a mí me pasó con [nombre] que me dijo “si te gusta el tema podés seguir investigando” porque hubo en la colonia, hubo juicios de cazas de bruja acá... uno quizás eso no lo sabe pero si le termina interesando, el profesor... u otros... [Nombre], que uno le dice me interesa hacer tal tema porque quiero analizar un caso específico y te cae con 5 libros (risas). O [nombre]... te traen material, les gusta que te preocupes, te intereses... [nombre] también, te dicen podés usar este este autor y esto y cuando uno se da cuenta tiene 20 libros anotados...

A1-algo que a mí me pasó al inicio de la carrera, que los planes de cátedra que nos dan...yo la parte de atrás era como que directamente ni la miraba, eran todos autores...y, no sé, de repente ya desde la [materia] y cuando tuve que venir a rendir y, no sé, sentí que

necesitaba más material y empecé a leer y decía “este título puede servir” y fui sacando copias y...nunca había hecho ese trabajo. Siempre hacía lo que el docente me decía, si el docente me decía “preparalo así” lo preparaba así, no miraba lo otro

A2-claro, lo que pasa es que ella empezó estudiando a distancia a diferencia que nosotros que desde el principio...

A1-claro, el ciclo básico lo hice a distancia y por eso creo que me marcó tanto [nombre] después...

A2-a nosotras también...

A1-y no era ella la que se comunicaba conmigo, era un ayudante de cátedra o algo así...

I-eso que vos contas del interés decís que te pasó un poco después que a ellas...

A1-después, mucho después porque me llegaban los cuadernillos en bruto y los tenía que entender yo con lo que podía, fue muy a base artesanal mía. Claro, cuando llegué acá vi, se me facilitó todo, tardé 4 años en hacer el primer ciclo y acá hice todo rapidísimo... (Risas)

A3-no, pero también es, bueno quizás en el 1º año, casi todos los chicos en el 1º cuatrimestre tienen materias específicas de Historia: [nombra]... el examen final es escrito, con preguntas, no el ejercicio de armar... [otra materia] es armar pero la mayoría la rinde en el verano, no en agosto...

A2-porque la mayoría no viene, si hablamos de chicos que vienen de la secundaria no traen herramientas, por ejemplo a mí me había pasado de no saber qué era una hipótesis, cómo plantearla...

A3-y el error de no hacer clases de consulta que uno vas aprendiendo con el tiempo. Yo me acuerdo que los primeros exámenes no hice clases de consulta... Y uno va viendo la orientación, yo me acuerdo en [nombra materia] no hice clases de consulta pero las chicas que estaban como tutoras, una era practicante y hacía como 3 años que estaban dentro de la cátedra entonces te podían orientar más quizás y en ese momento no lo hice no sé por qué. Después uno aprendió, quizás con el tiempo... se van complejizando las materias y uno dice bueno, no hago clases de consulta de [nombre de materia] o [nombre de amteria] porque no quiero pero [nombre de materia] ¡socorro! (risas) Son temas que uno lo va aprendiendo cuando... cuando se pone a leer el texto básicamente (risas).

I-y lo que ustedes decían de que ser críticos tiene que ver con hacer preguntas, con problematizar... evidentemente por las cosas que fueron contando eso también es algo que se va aprendiendo en la carrera... Y los buenos docentes que nombraron al principio, porque cuando yo les pregunté si recordaban a alguien que los haya ayudado a pensar

críticamente, no salieron enseguida, ¿podrían decir también que los ayudaron a ser críticos, a lo que para ustedes significa ser críticas, o no?

A2-sí (tímido). En mayor o menor medida lo han hecho

A3-la mayoría

A1-[profesor B] nos está insistiendo ahora en [materia]...

I-¿cómo se dan cuenta que los está ayudando a ser críticos un profesor?

A2-yo creo que es cuando nos invitan a pensar y a plantearnos nuestros supuestos. Yo creo que eso es lo principal, cuando a mí me hacen tambalear lo que yo creo, yo creo que ese es el punto. Quizás por eso es que digo que es más en lo más actual, por así llamarlo o en los últimos años de la carrera porque es donde más arraigados tenemos los supuestos. Nadie...yo no tengo muchos supuestos de la Revolución Industrial para atrás, digamos, tengo una idea general pero voy a necesitar básicamente lo que me brinde el docente, más allá de que uno pueda tener mayor o menor lectura. Pero con lo de ahora uno tiene supuestos que vienen del sentido común, de la historia que se hace por fuera, digamos...

I-y eso que vos dijiste que me hace tambalear en lo que creo, ¿cómo lo hace, cómo llega un profesor a hacer tambalear lo que creemos?

A2-yo creo que más que nada a partir de preguntas, o de cuestionarse, o cómo se plantea un tema... No sé si exactamente un supuesto mío porque después a uno le queda de ejercicio de pensar “bueno, pero ¿revolución o revoluciones?”...

A1-me acuerdo de una de las clases de [profesor B] que una de nuestras compañeras planteó si se podía considerar la historia reciente de 5 años para acá, ella considera que no, que ella puede dar historia reciente de 5 años para atrás, no lo actual. Entonces [profesor B] le preguntó ¿y vos qué pensas que es la historia reciente? Y entonces bueno, empezamos todos a decir nuestra opinión y eso fue generando el debate y el ir criticando lo que íbamos hablando...

A3-sí, o hasta el mismo rol que uno pretende tener después como docente o como alumno... Yo creo que la mayoría de las veces que nos hacen tambalear los supuestos es cuando dicen “recuerden que no hay una historia”, yo creo que es ahí, y en todas las cátedras sucede, como eso de decir “no se olviden de esto”.

A1-a mí me pasó la semana pasada que hablábamos de historia y memoria, en relación a historia reciente y que yo les decía que para explicar cuestiones de la dictadura yo no la viví y que se me iba a hacer muy complicado y que tenía que tener muchas lecturas para llevar esa historia reciente a mis alumnos. Y decía pero para mí la crisis del 2001 es más cercana en el tiempo y lo voy a poder hacer mejor porque puedo partir de mis

experiencias... Entonces [profesor B] me ayudó a entender porque me dijo “bueno, pero estás haciendo memoria, no historia” y me preguntó con qué material, bibliografía trabajaría eso. Y entonces me ayudó a darme cuenta que lo que yo tenía, “de la crisis del 2001 yo puedo contar mi experiencia” y él me decía “sí, está bien como anecdótico, como memoria pero eso es memoria”. Me hizo ver que la memoria es un fuente... Ahí fue como ella dice, me hizo tambalear porque me fui como renovada... “entonces lo mío es memoria, no historia” porque realmente la historia tiene una científicidad, un método y la memoria es más subjetiva... lo que no implica que la historia no sea subjetiva...

A3-el problema de nuestra compañera de si hacer historia de 5 años para acá es historia reciente o no, o si se la puede enseñar o no...

A1-incluso llegó a la conclusión, nos dice [profesor B]: “si traigo el diario con el problema de Siria, ¿vos consideras que es historia?” Y ella dice... la mayoría dijimos que sí, “la historia es ayer” dijo y se hace historia reciente cuando las consecuencias se ven en la actualidad...

I-y vos antes habías dicho, creo que eras vos, que uno es crítico cuando puede hacerse preguntas, cuando nos hacen tambalear algo y uno está abierto a esa posibilidad. Pero también cuando uno puede tener un criterio para...uno dice “me tambalea lo que pienso” pero ¿qué criterio tomo? porque también uno tiene que tener...

A1-yo creo que estaba muy confundida, incluso había leído los textos pero no había entendido la diferencia ente historia y memoria...cuando pongo un ejemplo recién ahí me doy cuenta, dije “me re equivoqué, cómo no me voy a dar cuenta la diferencia”. Tomé ese criterio porque mi problema era que no había logrado la diferencia...

A2-y también cómo trabajar con esa memoria... él nos puso el ejemplo de una docente de historia que había llevado para el día de las Malvinas a un excombatiente y quedó en el mero relato, la experiencia vivida del excombatiente cuando la docente pretendía que explique la historia...

A3-claro el choque que se produjo en los alumnos porque tanto lo que decía el excombatiente como la profesora es historia...

A2-porque el excombatiente tiene una mirada nacionalista y ella quería que cuente qué pasó esos días pero históricamente y dice que ella tuvo que intervenir y mostrar a los alumnos que su posición era otra.

A1-también eso, cómo trabajar con algo tan delicado como es la memoria...

I-lo que yo estaba pensando sobre los criterios es si ¿algún profesor a ustedes les parece que les permite esto, más allá de desafiarlos con preguntas, de problematizar, a ir tomando criterios propios?

A2-sí, cuando te hacen argumentar sobre todo, cuando te hacen argumentar y desenvolver tu criterio y lo que vos consideras. Y a veces tienen mucho que ver con lo que ellos nos dicen porque... ¿entonces lo anecdótico vale? Y te dicen: seguro que vale incluso vas a hacer más entretenida la clase pero no te quedes en eso.

A3-yo por ejemplo en la tutoría pude ver qué criterios tenían a la hora de evaluar. [Nombre] me pidió que haga las observaciones de ciertos parciales y él a su vez hizo sus observaciones de las observaciones que yo había puesto. Entonces me hizo ver hasta dónde podía tener el criterio de aprobar o de no aprobar y fue una evaluación sobre una evaluación y me sirvió para tener más claro cómo me tengo que manejar en cuanto a evaluación por ejemplo. Estuvo bueno.

I-entonces no me terminaron de decir si los primeros buenos docentes que me nombraron serían críticos, ¿por qué? Uds. dieron muchas características de por qué eran buenos docentes...

A2-yo creo que porque ellos mismos se plantean acerca de por qué nos dan los materiales que nos dan

A1-o el objeto de estudio, definirlo...

A2-y nos ayudan a nosotros mismos a plantearnos acerca del valor o no de eso. Quizás no en todas las clases y no en todos los momentos sean totalmente críticos o puedan dejar ver esa actitud, esa forma de ser críticos pero...yo creo que sí lo son. Porque me parece que si uno no logra o no se reconoce crítico consigo mismo, en el futuro, como docentes, termina construyendo una mentira con respecto a lo que es la historia. Porque si yo no puedo revisar mis supuestos, no puedo replantearme, no puedo rever...

A3-creo que está bueno no solamente criticar lo que venimos a estudiar acá sino que nos permita criticar lo que estamos viviendo, dentro del aula, charlando con el profesor como charlamos el otro día con [profesor B] de Siria, o entre nosotros o con mi familia pero ser críticos bien, digamos, no planteándonos una cierta postura...

I-¿y qué sería lo que vos hacés? Por ejemplo cuando hablas de Siria, ¿qué te permite?

A3-y... bueno, poder pensar el cómo, el por qué, el para qué...

A2-desde mi punto de vista no es de ahora los conflictos que se dan en esa región. Hoy es Siria, mañana puede ser Israel o Irán pero siempre, son sociedades que hace tiempo tienen conflictos más allá de que esté EEUU o no en el medio... Y tratar de cómo explicárselo a

personas que no están tan nutridas por herramientas históricas. Por ejemplo mi hermana es ajena a la historia...

A3-y está indignada porque atacaron a niños con armas químicas...

A1-o no entienden lo que está pasando y bueno, no parándome como estudiante o futura profesora de historia pero sí desde los conocimientos que yo tengo bajárselo a un lenguaje que ella lo pueda entender

A2-digamos, en el caso de Siria, explicar que las posturas antiimperialistas o antidictador no son neutras...o que apoyar a Siria no significa necesariamente estar a favor de un dictador o a favor de los rebeldes...

A1-creo que esta cuestión crítica en varias clases sale siempre el tema de Pigna, es como...para nosotros es como una bomba que nos tiran siempre y tenemos todas las críticas para hacer. Y en una clase de Sociología de la Cultura un alumno, un compañero, decía que él consideraba que Pigna no era aceptado porque nosotros no queríamos ver otra visión de la historia. Entonces la docente hizo una argumentación diciendo, bueno, pero escapa a los cánones académicos, dice lo que la gente quiere escuchar. Y a la clase siguiente nos trae material creo que era de Beatriz Sarlo que hace la diferencia entre historia académica e historia mediática o comercial. Y entonces ahí creo que nos dio herramientas para que su argumentación... la validó con material, trajo un video también...y ahí quedó un poco más claro por qué desde la universidad se considera que Pigna va por otro lado y hace otro tipo de historia

A2-quizás no sería lo mismo si uno critica el instituto Dorrego con los revisionistas de Sarlo, Romero...ahí ya serían cuestiones quizás de discurso de la historia pero quizás no sería lo mismo que Pigna

A3-yo la crítica a Pigna ya la había vivido cuando cursé [materia] que alguien también había preguntado por qué no lo leíamos y las docentes dieron que él no era historiador de base, que hace historia desde el periodismo y lo mediatiza mucho. No es que no nos sirva por ahí ver los documentales que hace o demás pero hay que tener en cuenta que la mirada es desde lo mediático, lo periodístico...

A2-ese es un criterio, me parece, saber, tratar de tener alguna base para distinguir el sensacionalismo que a veces busca el periodismo. Creo que eso es un criterio. Bueno, en la facultad, la profesora dio una explicación que a mí incluso no se me había ocurrido preguntar por qué no se lo acepta a Pigna...los historiadores estamos muy encasillados en nuestros métodos y en muchas teorías y no queremos aceptar otra cosa... Y la profesora

dio una argumentación que para mí fue excelente de por qué no es aceptado. Y yo lo tenía como visto... pero me ayuda ahora a argumentar también por qué no Pigna...

A1-pero también se relaciona lo de Pigna con lo que hablábamos el otro día, la historia reciente muchas veces no es escrita por historiadores sino por periodistas, por el cine, por sociólogos, por otras cuestiones que entonces también nos interpela a nosotros por qué Pigna cuando habla de la dictadura nos hace ruido...

A2-tampoco es que no hay que trabajarlo, no hay que considerarlo pero, bueno, hay que saber cómo agarrarlo...

A3-yo le robo las fuentes nomás (risas)

A2-yo no leí nada suyo vi los documentales nomas...

A1-yo tengo los tres libros de los mitos que me los regalaron y están lindas las fuentes, las citas que hace, que después uno las utiliza como quiere pero que en ese momento vienen bien, hay que reconocerle eso (risas)

A1-la cuestión del anacronismo que trabaja Pigna es uno de los criterios que acá en la facultad te dirían, ¡contextualizá! Porque no es lo mismo hablar de corrupción en el siglo XIX que hablar ahora...ahí tenés criterios, empezás a adquirir criterios, bueno vamos a usar este concepto y contextualizarlo...

A2-claro, revolución fue un concepto que creo que a muchos nos...porque me acuerdo de [nombre] diciendo que revolución era volver a lo anterior y en este siglo se produce la ruptura en que revolución pasa que revolución pasa a ser algo nuevo y vos decís "what's?" (Risas).

A1-muchos profesores trabajan la cuestión cambios y continuidades, eso también

A2-de todos los que nombramos y los que no nombramos también

A3-lo de cambios y continuidades es muy bueno, es un trabajo que... es algo que...

I-¿y qué les permite a ustedes trabajar así?

A2-la cuestión del proceso

A1-y también la cuestión del ser crítico porque no todo es una evolución lineal sino que bueno, hay cambios pero también hay permanencias, y hay rupturas...

A3-y eso que lo venimos viendo ya desde el principio de la carrera ahora para [materia] vos podés darle un lugar para ir a enseñarlo, romper un poquito con esto de la escuela secundaria que se queda con lo acontecimental, las efemérides que discutíamos el otro día...introducir esto del proceso, estudiar la continuidad y ruptura y cómo trabajar la efeméride dentro de ese proceso...

A2-o por qué es relevante recordar eso...

A1-entonces es como que ahora todo eso que teníamos: proceso, continuidad y ruptura, las distintas voces...ahora es como darle el lugar o ir armando lo específico de la enseñanza, de lo que vas a enseñar

I-bueno, no sé si les quedó algo que quieran agregar...

A1-los vamos a recordar a los profes

A2-sí

I-¿y piensan que tomarían algo, bueno, ya dijeron algunas cosas, para sus futuras prácticas, de estos profes?

A1-el trabajo con fuentes

A2-el trabajo con fuentes, sí...el pensar a los alumnos como sujetos activos

A3-el debate

A2-el plantear trabajos y actividades que no sea solamente subrayar en una fotocopia y pegar

A1-o que no quede en un sí o no, que vaya más allá...

A3-y justificar la respuesta, o como decía [profesor B], ayudar a argumentar...

A2-claro, brindar herramientas...más pensando en el futuro inmediato de terminar la escuela secundaria...desde todas las materias pedagógicas te plantean, te machacan con un sujeto crítico, que analice su presente

A1-un alumno participativo y un profesor transformador... y entonces hay que construir ese sujeto.

I-bueno, muchas gracias por su tiempo.

## **Registro GRUPO DE DISCUSION del 13-5-2014, FHUC-UNL<sup>51</sup>.**

Presentación de la actividad por parte de una compañera del CAID que convocó a los estudiantes de la materia en la que hace una Adscripción.

I: ¡Buenas tardes! voy a grabar, es anónimo...tengo algunas preguntas...la modalidad que sea así grupal siempre es muy rica. Nosotras estamos buscando, la primera parte fueron buenas prácticas en Ciencias Sociales en la universidad y ahora tenemos como dos líneas

---

<sup>51</sup> Referencias: I (investigadora), A (alumno/a). Las intervenciones de los alumnos no se diferencian entre sí debido a que eran 10 y ha sido difícil reconocer las voces de cada uno en las desgrabaciones.



porque en el CAID hay profesores que son de Geografía y otros de Historia. Entonces estamos tratando de rescatar buenos docentes universitarios, en este caso, de Historia. Entonces, bueno, empezaría preguntándoles ¿qué buenos docentes piensan que tuvieron en la carrera hasta ahora?

(Silencio)

A-bueno, a mí me pareció [nombre] una buena docente. Obvio que al decir buen docente, todos tienen lo bueno y lo malo. [Profesor B] me parece otro buen profesor... ¿quién más?

A-sí... [profesor A]

A-sí, [profesor A]

A-[profesor A] también...

A-a mí la propuesta de su materia me gustó mucho, su propuesta. De [profesor A] y [nombre] juntos, aunque en realidad cada uno tiene la suya...

A-sí, en realidad, la propuesta... cómo plantea las clases [profesor A], el desarrollo de las clases, también el trabajo que tiene con tecnologías... maneja el Prezi, ¡es increíble cómo lo maneja! entonces en el uso de... por ejemplo de videos, de...

A-sí, sí, en la explicación... sí, [nombre] también es muy buen docente

A-sí... [nombre] también (dubitativo) pasa que lo tuve en 1º año y ya no lo tuve más. En [materia] yo no lo tuve, justo estaba de licencia...

A-después en los primeros años... [nombre] que es más relacionado si uno quiere a la secundaria y también el manejo para trabajar con las fuentes

A-es como que está dividido, en primer año lo que tienen a lo mejor algunos de segundo... lo que hacen es... estructurarte, te ayudan a estructurarte, orientarte cómo estudiar cuando... el armado de los temas

A-sí, [nombre] me acuerdo que...

A-sí, armar un tema de examen

A-a mí me parece que [nombre] también es así, a ella se le nota mucho la preocupación para que vos llegues bien al examen... por ahí te patean, vos no querés que te pateen (risas)

A-te dice "no está"...

A-y vos sabés que sí estás pero, bueno... se le nota mucho la preocupación para que armes bien el tema, para que sepas bien

I-¿y vos por qué decías que hay como dos...?

A-claro, porque después hay como otro tipo de docente que yo encuadraría ahí a [nombre], por ejemplo... más que nada por el tipo de clases te ayudaba a problematizar o a pensar o

determinadas temáticas era como que las tomaba de otra manera. A lo mejor [nombre] y [nombre] estaban más preocupadas en lo metodológico y a lo mejor [nombre], bueno, la misma [nombre], cuando tenías que rendir algún examen era muy estructurada a la hora de armarlos pero, bueno, está bien, uno no se presentaba así nomás, tenías que saber, saber cómo armarlo. En cambio después tenés otros docentes como que las clases están planteadas de otra manera me parece, ¿no sé ustedes qué piensan?

A-sí

I-o sea, ¿cómo definirían lo que es un buen docente acá, de historia? Porque fueron tirando cosas de por qué pensaron en algunos y en otros...

A-que no sea puramente expositivo

A-totalmente

A-que no se cierre a los textos que están en la cátedra

A-que te invite a pensar y a reflexionar... que no te quedes como con la verdad absoluta de lo que te está diciendo sino que uno pueda y que también permita que uno debata o discuta o exprese el punto de vista que puede ser similar o no.

A-el trabajo con otro tipo de materiales porque se habla siempre del trabajo del investigador y después la verdad que lo aplican bastante poco o...sí, lo ves en [materia] cuando vas y hacés pero como que en las clases...la mayoría son todas fuentes escritas por ejemplo... salvo [materia]...

A-no, [nombre] en...

A-en [materia] o en [materia]... pero no es algo que se caracteriza en el resto de las materias

A-desde ya, trabajar con fuentes no se caracteriza...uno se encuentra quizás que te invitan a trabajar con fuentes en materias ajenas. En [materia] no trabajamos con fuentes pero te encontrás en las [ nombra cuatro materias más], en aquellas que se alejan quizás un poco de nuestra realidad do lo que uno puede tener y ahí sí...ya sean escritas, ya sean imágenes o hasta el mismo hecho de mechar a veces fragmentos de películas, cuestiones que permiten problematizar diferente...

I-¿y piensan que a alguno de esos buenos docentes lo recordarían o lo van a recordar cuando ustedes sean docentes por algo, cuando estén en sus prácticas?

(Silencio) porque por ahí hay estilos que son...que uno dice "me gustaría ir por ahí"...

A-mirá, yo creo que por ejemplo a [profesor B] por ahí, yo lo observé dando clases y él frena un montón y para mi gusto frenaba en cosas obvias, repetía: "¿entendieron chicos?" tal y tal cosa y para mí como que era obvio, que ya se tenía que pasar y no es así (risas de

todos) yo estaba totalmente confundido. Y eso me lo voy a acordar...yo pensaba esto no se toca más porque ya está entendido y no, es re necesario frenar y preguntar de vuelta...claro, en ese sentido sí...

A-y de abrir el diálogo de todos y dar esos espacios porque a veces que en las materias te dicen que hay que participar, y tenés que participar...y se genera esa situación de que tenés que decir algo. En cambio con [profesor B] yo lo veía...él está en [nombra materias], yo no las cursé con él, recién lo tuve en [otra materia] y para mí genera un espacio muy... como muy interesante de discusión, te sentís cómodo y tiene esas cuestiones de saber manejar los tiempos...

A-sí, yo lo que voy a recordar pero es más para la parte de investigación es por ejemplo cómo investigar, cómo desarrollar un tema eso es, aprender a...tengo este tema, cómo investigarlo, cómo desarrollarlo... y eso, yo hago hincapié, eso lo aprendimos con [nombre], con [nombre]...ese hincapié en decir "bueno, cómo abordo una determinada problemática". Eso, yo por ejemplo me voy a acordar de eso, en ese sentido...

A-yo sumo también la pasión con que da sus temas [nombre], es un apasionado en su materia y a mí me gustaba escucharlo...

A-yo no me acuerdo... (Risas)

A-él pone una foto del Mediterráneo y de un coso griego, lo que sea, y se excita y te empieza a contar... (Risas) y eso está bueno, para mí está bueno. Y aparte él suele trabajar mucho con fotografías...

A-sí

I-¿y la pasión sería una característica de un buen docente?

A-sí

A-y...yo creo que atrae

A-yo creo que sí porque te contagia a querer saber, digamos

A-con todas sus falencias, en ese sentido, [nombre] era impresionante, era una cosa...no estoy evaluando la cátedra en su totalidad...

A-yo no lo tuve...

A-[nombre] a la hora de dar una clase era...está bien, era muy difícil seguirlo, te exigía, te exigía...pero era impresionante por lo que sabía. En ese sentido...sí, capaz que era más como ir a escuchar una conferencia, eso, era como que vos ibas y no había posibilidad de...no sé, en lo que hacía al conocimiento del docente...

A-sí, eso también [nombre], sabe un montón

A-sí [nombre], [nombre], dan ese tipo de...

A-o pensaba también en [nombre], cómo te va llevando...

A-lo que pasa que son clases expositivas, sí o sí se tienen que complementar con otra cosa porque si no te perdés...

I-y para ustedes, ¿esos profesores solo con esas clases podrían, digamos...?

A-no

I-porque vieron que siempre hay una tendencia a que, bueno, siempre hay otro profesor que hace otra cosa junto a estos profesores, al menos cuando yo cursaba, era la exposición y alguien después que hacía un trabajo más cercano al alumno....

A-claro, que se va concentrando en los textos de la cátedra...

A-sí, los de los prácticos, básicamente siempre son los de los prácticos. La división de práctico y teórico acá en la facultad es esa...

A-que estaría buenísimo que un mismo docente pueda hacer las dos cosas...o sea, estaría bueno que esos mismos docentes... porque si no, porque parecen que están allá arriba los docentes del teórico, están allá por sus conocimientos y todo eso y es muy difícil. Yo misma por ejemplo tendría pudor de preguntarles determinadas cosas a esos profesores porque son esos profesores...

A-sí, tal cual

A-los de los prácticos por lo general son mucho más accesibles, no sé...

A-y también nos encontramos utilizando las estrategias que a nosotros nos enseñan, esa cercanía de un trabajo más de ida y vuelta

A-tampoco te podrías quedar con... ni siquiera con uno o con el otro

A-no, no, se complementan

A-pero estaría bueno que uno solo capaz que...

I-¿y ustedes piensan que eso tiene que ver con el tipo de conocimiento, con el nivel universitario en el que están? Porque en otros niveles educativos hay siempre un docente que tiene que hacer todo: exponer y hacer cosas prácticas. ¿Podría tener que ver? Porque nosotros también estamos mirando los profesores universitarios que tienen esa particularidad, que comparten cátedras...Ustedes, cuando al principio les pregunté por buenos docentes, alguien dijo que crea un clima que vos te animás a preguntar. Estos docentes que quizás uno los ve por allá, ¿no serían buenos docentes entonces?

A-yo creo que esa cuestión de animarse a preguntar también va en cómo uno va recorriendo la carrera. Por ahí quizás por ejemplo con [nombre] uno en [materia] en 1º año no le va a preguntar nada o quizás no se va a animar pero en [otra materia que dicta el

mismo profesor] sí y en los que uno va adquiriendo... no sé si más conocimiento pero sí más confianza a preguntar, a ver, a poder indagar. Yo creo que también tiene que ver con el recorrido que hacemos nosotros como estudiantes...

I-¿no solamente del profesor?

A-no solamente del profesor porque también creo que tiene que ver esta relación, bueno, si uno piensa que enseñar también está relacionado con aprender es cómo nosotros vamos adquiriendo estrategias, herramientas para estudiar en la carrera y también para relacionarnos. Que quizás tiene que ver a veces con la confianza de uno, es raro...

a-sí... (Dudando) pero el docente también tiene que ser responsable de generarte esa confianza o no. Pero sí, estoy de acuerdo con vos en que al principio por ejemplo en [materia] hay muchos que no preguntaban nada, se guardaban todas las dudas para el práctico ya sea para [nombre] o [nombre] pero...pero sí, es muy personal, me parece. Ni hablar que el profesor influye un montón en ese sentido, intimida...

A-pasa que es raro, es raro interrumpir una clase expositiva, tan expositiva, es raro cuando vos vas siguiendo un hilo, no lo frenás o no lo parás porque para mí no existen esas instancias en ese tipo de clases que son así tan expositivas...

A-yo creo que se habilita cuando pregunta el docente...

A-cuando él hace el corte y...en mi experiencia tampoco era, no era tan a menudo...

A-sí, pero lo mismo...yo puedo responder por mi trayectoria y por los compañeros que fueron haciendo, por más que preguntaran en los primeros años nadie respondía...al transitar sí, uno se va animando a responder

A-sí pero se suele dar más esa relación en los prácticos, hay otra relación tal vez con [nombre] que con [nombre]: a él sí le haces un montón de preguntas y él explica, explica, hace cuadros, es como que hay otra relación, es totalmente... es distinta

I-¿y ustedes piensan que esos profesores que están en los prácticos, si tuvieran a cargo un teórico serían iguales, no generarían ese clima de preguntar? Porque no es que la universidad tiene clases teóricas y clases prácticas...

A-claro, pero uno tiende a generar, repetir las mismas prácticas...a reproducirlas...

I-vos dijiste [nombre], si él tuviera la posibilidad, ¿no se lo imaginan haciendo algo diferente a lo que hace [nombre]?

A-y...no sé...

A-por eso, por ejemplo en la clase de [materia], dentro de todo, [profesor A] condensa esas dos cosas

A- y para mí [nombre] también...pero acá ya me meto en otro... (risas) porque para mí en los prácticos de [materia] hay... tenés unas falencias de prácticos que...entonces [nombre] te tenía que salvar las papas, centrarse en los textos bien, explicarte bien y también ella se va porque sabe una banda...

I-hay un autor que dice que los buenos docentes universitarios son los que generan un clima de trabajo donde hay una división de tareas, donde se permite esto de preguntar, re-preguntar...

A-una clase no tan vertical sino más horizontal...

I-claro...él estudia universidades en EEUU, ¿ustedes tienen algún recuerdo de alguna clase que haya sido así de estos buenos docentes, que puedan contar? O que les haya quedado grabada porque había un clima donde se sentían cómodos, donde se podía hablar...

A-sí, yo creo que hubo muchas...

A-bueno, en [materia que dicta el profesor A]...no recuerdo una en particular, o sí, ponéle que sí... Sí puedo recordar el esfuerzo que hizo [profesor A] para explicar toda la unidad económica en el texto de Diez Alejandro, viste que en economía nosotros tenemos una falencia bastante importante...toda la onda que le puso, eso, pero más allá de eso que no es un tema muy... Esa materia en particular a mí me significó mucho, me encontré y dije, bueno, había algo que...porque hasta ahí no me sentía muy cómoda en la carrera. Por los profesores y también por la propuesta que tenía...tiene una exigencia re grande esa materia pero aparte de eso plantean trabajos que a mí me parecieron que estaban muy buenos...

(Ingresan otras alumnas al aula y se incorporan en la mesa)

I-Bueno, cortamos un ratito...yo soy Lucía y trabajo con [nombre a la profesora que me presentó al comienzo] en un proyecto de investigación entonces los estoy usando de informantes...Estamos haciendo algunas preguntas, si quieren sumarse ahora, sobre buenos profesores de historia acá en la facultad, experiencias. Salieron algunos nombrados varios, en realidad hay varios, por lo que dijeron...

A-en realidad tiramos positivities de muchos...si los tenemos que encuadrar en un buen docente yo sacaría a algunos de los que nombramos (risas)

I-¿Quiénes quedarían?

A-yo creo que quizás si cambiaríamos la pregunta, sería más difícil: quiénes consideramos malos docentes yo creo que por ahí sería más complicado porque, desde mi punto de vista nadie es un excelente docente ni un pésimo docente, digamos... influyen muchas cuestiones que van desde el grupo de alumnos, desde el estado de ánimo que pueden llevar a distintas actitudes y...

I-claro, la idea de “bueno” no es porque nosotros tengamos un modelo...interesa conocer qué es un buen docente según su experiencia, según su empeño, según su recorrido... hay muchas cosas que entran a jugar ahí.

Recién les estaba preguntando, porque hay un autor que nosotros leemos, que plantea que una de las características de un buen docente es que genera un clima en el aula que a los alumnos les facilita preguntar, intervenir, participar, construir el conocimiento de forma conjunta... Entonces les estaba preguntando si tenían algún ejemplo de una clase que recuerden como significativa o alguna actividad que un docente les planteó y les resonó por algo...porque justamente también viendo ejemplos concretos uno dice sí,...cuando vos decís el esfuerzo que hizo [profesor A]...

A-yo te decía que la propuesta, yo la cursé hace bastante, no sé si ha cambiado...pero hicieron diferentes...no fue solo el parcial y la exposición que es la típica en la Facultad sino que hicieron tres o cuatro trabajos, ponele un artículo de opinión donde nosotros podíamos elegir entre Venezuela, Colombia... Es decir, me parece que te interpelaban a tu interés y eso, a mí, al menos me comprometió muchísimo con la materia. Por eso digo que a mí, esa materia me resultó como...después sí, también en [materia que dicta el profesor B] también... me pareció que las clases... me pasó de decir “pucha, recién ahora estamos recién reflexionando sobre estas cosas”, que capaz que uno las va pensando y recién ahí, con esos espacios que también se generan en las clases poder pensar o sobre la enseñanza, sobre...no sé, a mí me resultó así.

A-sí, a mí también, incluso uno dice que es una lástima que tengamos que llegar al final de la carrera, que te queden un par de materias y estar en instancia de Práctica o de Didáctica para hablar de estas cosas que uno las viene trayendo de hace bastantes años, porque no son pocos los años que estamos acá... Pero bueno, lo importante es que se dé el espacio más allá de que tiene que ver con el objetivo de la materia, en algunas otras cátedras me parece importante que se podría dar también esa cuestión de, bueno, ¿de qué manera le gusta a los alumnos trabajar? más allá de la propuesta del docente. Acá en la universidad nosotros estamos abiertos a la propuesta del docente y también son como órdenes que tenemos que acatar para la promoción de la materia: tanta cantidad de trabajos prácticos, exámenes, lo que sea pero digamos, que se interesen por lo que uno prefiere sin dejar de lado la instancia de evaluación está bueno...

I-eso, ¿vos coincidirías con esos profesores...?

A-sí, sí

I-¿alguna otra?

A-bueno, [nombra una materia] a mí también, con [nombre]...pero me gustó mucho la materia también, en realidad no tanto los prácticos sino [nombre], cómo daba las clases ella...es bastante expositiva pero no sé, los temas a mí me generaban mucho interés...también va como muy personal eso...

I-¿y sobre evaluaciones, formas de evaluar...? ¿Algún profesor que les haya, digamos, si alguno de estos docentes que nombraron les pareció interesante alguna propuesta de evaluación o distinta y que sirvió realmente?

A-bueno, en [materia] nos hicieron hacer un ensayo como parcial y eso estuvo muy bueno. Porque vos no podías así de una empezar a mandar, a mandar fruta como siempre digamos sino que tenías que ser muy estructurado, tenías primero que organizar un índice y después a partir de ese índice organizarte y escribir. Eso estuvo bueno...

A-aparte el índice te organizaba. Estuvo bueno eso. Y también el de...bueno, son los mismos profesores, en [materia que dicta el profesor B] te daban a elegir temas, tres temas y vos elegías uno obviamente...A veces elegías el que más sabía pero sí o sí se tocaba con los otros temas, algo tenías que tocar. Eso estuvo bueno...

A-claro, no eran excluyentes los tres temas, uno del otro, pero si sabías más uno te profundizas más en eso y eso te da una cierta tranquilidad a la hora de realizar el examen también y se está evaluando igual... También a mí me pareció que...justo ella hablaba de [profesor A], de la [materia que dicta], por mi experiencia personal, a mí me pareció que lo bueno que tuvo, a la hora de poner la nota como es una materia promocional se tuvo en cuenta todo, todas las instancias, también pesó la producción propia de un trabajo escrito. Como que por ahí uno dice, bueno, como que uno lo ve como que era un complemento, un anexo a la nota del parcial...y a mí me pasó que, en mi caso, priorizaron mucho más eso y [profesor A] nos dijo incluso que en esta instancia es como que se evalúa que vos puedas realizar ese trabajo ya a una etapa avanzada de la carrera y escribir con cierta característica digamos de la escritura de tipo académica... entonces valorar eso cuando uno en realidad dice "bueno, tengo que hacer este trabajo pero en realidad me tengo que poner las pilas con el parcial". Y no, se terminó valorando también el esfuerzo en lo que eran las exposiciones orales y las producciones escritas individuales. Que incluso es algo como que te descontractura un poco del examen porque estar en el parcial es como una situación más de personalidad pero que juegan mucho más los nervios, no sé, el cansancio que uno tenga de cómo llegó al examen y demás... Está bueno.

A-sí, yo cuando la cursé eran cuatro trabajos, era mucho, muchas cargas de evaluación digamos, muchas instancias pero eran 3 o 4 trabajos y todos eran, planteaban cosas



distintas. ponele el artículo de opinión, otro trabajo en el que podías elegir por ejemplo 3 momentos de Chile de la vía al socialismo entonces... siempre buscando capaz que eso justamente el interés personal y sí, la producción escrita. Eso a mí me gustó mucho, era decir bueno, salgamos un poco del parcial, las 4 preguntas y la exposición que termina siendo medio un resumen del texto que, en lo personal a mí nunca me sirvió mucho escuchar las exposiciones ni mis exposiciones...

A-sí, tal cual

A-era como repetir, ahí en la producción escrita uno podía poner también algo de uno, ¿no?

A-sí

A-bueno, lo interesante de esa cátedra también es que todos los años es como que va cambiando la forma en la cual se evalúa, digamos. Ella tuvo varios trabajos, en mi caso que la hice el año pasado eran 2 parciales, una exposición y después hacer un ensayo pero estaba relacionado con el tema que uno expuso. Y también es interesante ver eso, de poder ir modificando y pensar diferentes formas de evaluar en cada año...

I-¿ustedes podrían decir que estos profesores y estos ejemplos que están dando evalúan diferente a otros, evalúan mejor o no?

A-no sé si evalúan mejor...

I-o diferente...

A-cómo que las instancias de evaluación sí están buenas en esta materia pero a la hora de evaluar yo particularmente no coincido con cómo evalúan...

I-¿por qué?

A-por mi experiencia personal y, bueno, por otros compañeros también...

I-cómo terminan evaluando, no...

A-cómo terminan evaluando eso que vos hiciste...pero sí es una materia que a mí es una de las que más me gustó. Quitando eso que obviamente después te pesa en el final, que no te vaya como uno espera, pero es una materia que está buena. Aparte está organizada de otra manera...

A-ah, ¡eso está bueno!

A-y te termina cerrando, creo que la última clase te termina cerrando todo

A-sí, todo

A-te cae la ficha

A-en ejes está organizada... entonces en un momento te cae la ficha y haces ¡truck!

A-claro porque no van por lo que sería la evolución cronológica, es como que, por ejemplo, primero: Pensamiento latinoamericano, después lo que son los procesos de transición a la democracia... entonces vos estás en lo que sería el eje 2 y decís “pero esto viene antes del 1”. Y después cuando lo ves, termina todo, estructurás todo y decís “todos estos elementos tenés para tener en cuenta esta realidad latinoamericana...”

A-ideológica-cultural, política, económica...

A-que atraviesan todos los períodos

A-y social

A-ah, eso también. Cada uno de los ejes... lo evalúan de manera diferente

I-y por qué, creo que todos coincidieron en que está muy diferente a otras materias, ¿en qué lo ven a eso?

A-las otras son lineales, vas viendo bueno, del 30 al 50 y se ve lo político, lo económico, lo social. Y esto no, es como que te hacía pensar y uno mismo tenía que hacer el trabajo de entrecruzar pero también a la vez ibas recuperando las otras unidades a la par que ibas avanzando... es una recuperación diferente a recuperar lo inmediato, digamos...

A-sí, además es como un desafío, porque nosotros no estamos acostumbrados y en el momento decís ¡uy!, y si salió es todo un logro porque es re distinto a las otras maneras que nosotros tenemos de organizarnos. Incluso lo que a mí me parece bueno de la cátedra en general, lo que propone el equipo de la cátedra es que todo el tiempo en todas las cátedras se está hablando de que hay que renovar la bibliografía, de que hay que buscar las nuevas investigaciones...y ellos están todo el tiempo en eso. Incluso tenemos artículos de revistas electrónicas, que son cosas que salen, por ejemplo, del mes pasado y eso lo incorporan como bibliografía obligatoria y en las otras cátedras es como que vos podes pedir la carpeta a un compañero de hace 4 años atrás y capaz que cambiaron 1 o 2 textos. Y en esto es como que todo el tiempo es algo distinto...

A-pero eso también pasó cuando se incorporaron ahora los chicos más jóvenes como ayudantes de cátedra. Hubo una renovación cuando se incorporó [nombre], cuando se incorporó [profesor A]... Es cuando que viene esa oleada un poco más joven y hace un barrido, claro, [nombre] actualizó la bibliografía pero hace 2 años...ustedes no saben eso. Nosotros con [I] leíamos... ¡no se imaginan lo que leíamos!

I-eso es interesante porque en los primeros grupos de discusión que yo había hecho salieron, hace 3, 4 años, una tanda de profesores que, claro, ahora se están jubilando o no están más... Entonces también el interés nuestro era ver, porque es verdad que los

profesores nuevos también traen su impronta, y por ahí varios de los que ustedes nombraron son los más jóvenes...

A-[profesor A] se ve, [profesor A] se nota mucho que hizo la Práctica docente con [profesor B] o que es más o menos por ahí. No sé, capaz que no es profesor, es Licenciado pero está ahí, es como una camada que viene...

A-sí, [nombre] también. Los prácticos de ella son muy de hacer trabajos, de pensar, ella le hace mucho... como que nosotros podamos hacer los exámenes, el tema de la hipótesis, le pone mucha...

A-creo que [nombre] más que otros... eso que decías recién del profesor que busca el intercambio por ahí [nombre] es la que más se acerca porque del resto son buenos expositores. Uno puede rescatar que lo entiende pero tal vez no generan el intercambio...

A-[profesor B] sí

A-y [nombre] también

A-y prepara otros materiales también

A-incluso a la hora de organizar la cátedra. El cambio que hubo en [materia] cuando empezó [profesor B]...

A-en Afro nosotros leíamos con [I] libros de la década del 60, en serio...

A-todavía hay textos de la década del 60

A-pero cambió, yo te aseguro que cambió

A-sí, ni hablar, ni hablar

A-sí, y [materia] cambió cuando vino [profesor B]...

I-digamos, cambió en contenidos pero también ustedes dicen en la dinámica de la clase...

A-en todo

A-sí, yo que viví dos [materia que dicta profesor B]. Primero la cursé con [nombre] y después la cursé con [nombre].. puf, muchísimo cambió. Mucho, mucho, yo me acuerdo que lo de [nombre] era...no sé, diferentes formas de dar, tenía cosas muy buenas como profesora, yo siempre rescato que en ella, en mi experiencia personal noté el interés de ella porque yo vaya, rinda y todo, aprenda bien. Pero la cátedra estaba como... los textos, cómo estaba estructurada la cátedra era muy muy jodida y no sé, y no te terminaba de cerrar. Era mucho y como que faltaban cosas, faltaban aclaraciones.

A-no sé si faltaban... había una desmesura y a la vez no te cerraba.

A-faltaba algo que te diga, estructuralmente o algo general que fue lo que se cambió. Se puso algo más general y después se van mechando...

A-las unidades específicas

A-con [materia] y con [materia que dicta el profesor A] pasó exactamente lo mismo, exactamente lo mismo. [materia que dicta el profesor A] cuando la cursábamos que era solamente el titular, ustedes eran chicos tal vez estaban en el secundario (risas), cuando estaba [nombre] solo... no tenía sentido, estabas perdida... Eran muy lindas las clases, aprendías un montón de anécdotas pero ahora es otra cosa. Y con [materia] pasó lo mismo...

I-¿y por qué piensan que se da eso? Porque uno podría decir, en frío: por las generaciones jóvenes pero solo por jóvenes no podría explicarse eso... ¿por qué puede ser que estos cambios?

A-yo creo que también puede implicar un poco la formación que recibieron esos docentes y los propios caminos transitados que hace que sea diferente al momento de enseñar. Yo creo que también se puede tener en cuenta eso...

Silencio

A-son todos investigadores del CONICET, tienen otra...

I-¿los más viejos?

A-no, los más nuevos

A-tienen...

(Corren la cortina porque entra sol y les da en la cara, se ríen porque les da a otros ahora)

I-bueno, eso es algo para indagar en realidad, a mí me interesaba, ustedes que están terminando, me interesaba... ¿Cuándo ingresaron ustedes?

-2005, 2006

I-claro, muchos de los profesores ni los tuvimos nosotros...

-2007-2008 nosotros

I-yo les estoy hablando del 2002, imagínense cómo cambió (risas). Y...algo que no salió tan directo, ¿creen que alguno de estos docentes enseña a pensar críticamente?

Silencio

I-¿o a formar pensamiento crítico, una actitud crítica?

A-sí, yo creo que se ve más eso en la parte de las Problemáticas que ya está propuesto desde el título si se quiere, la idea de poder problematizar y poder analizar los temas más actuales. Y creo que hay una invitación más ahí al debate, a indagar, a tratar de pensar diferente, si se quiere, o poder pensar de una forma no lineal...

I-¿ejemplo?

A-se me ocurre, bueno, desde ya [materia que dicta profesor A] pero que también se daba esos debates en [materia]. La Problemática [completa el nombre] todavía no la hice...

A-en la [materia] no se arma, nunca...

A-no

A-yo lo nombré a [nombre], las clases tuyas estaban buenas...

I-en realidad yo no les preguntaba tanto de materias, las preguntas son más por profesores. Obviamente, por lo que ustedes contaban, en algunas materias se nota más.

A-sí, en [materia que dicta profesor A] es donde más se ve. Siempre alguien tiene algo para decir, o estamos charlando de actualidad y al momento, para la clase y que salga ahí la conversación. Irse en el debate actual. Da mucho lugar a eso y creo incluso que estimula a que se de eso, lo permite, da el espacio...

A-yo creo que muy pocos.

A-sí, porque de tantas materias...

A-muy pocos los que generan ese pensamiento crítico

I-¿y qué sería ese pensamiento crítico, cómo se imaginan ustedes que una materia podría...?

A-y... que te haga pensar, que te haga relacionar pasado-presente...

A-reflexionar

A-sí, que te haga reflexionar los contenidos y que no sea solamente, como dijimos antes, expositiva o explicación del texto. Porque los prácticos son eso...

A-sí, yo creo incluso por ahí que ahora nosotros estamos en instancia de Práctica y todos queremos plantear contenidos que puedan problematizarse y establecer relaciones pasado-presente, pensar históricamente... Estamos como bastante perdidos porque hay que apelar a la creatividad propia porque de la formación que tenemos acá en la universidad como que en ese sentido... solo tenemos la bibliografía para saber del tema, creo. Lo otro es más buscar nosotros y hacer nuestra parte. No digo que esté mal, porque incluso está bueno, a varios se le han ocurrido, creo yo, buenas ideas pero no se tiene una base de eso, de saber algunos contenidos...

A-sí, yo creo que se tienden a reproducir prácticas, como decía ella al principio, y que están tan adquiridas ya si se quiere en la memoria que se continúan reproduciendo hasta el momento en cuando uno piensa: "bueno, ¿cómo voy a armar mi clase?" Y tratar de romper eso a veces, chocás contra "bueno, ¿cómo lo van a tomar los alumnos?" quizás no tanto los docentes... sino el pensar qué va a pasar, si no es una propuesta para la universidad o...

A-claro, o generás actividades y no leyó nada por eso te la pasas hablando como hacen los docentes. Y en realidad la idea es romper con eso pero el alumno está acostumbrado a

escuchar y tomar apuntes, alguna que otra intervención si se leyó la bibliografía pero más que eso no...

I-¿entonces lo de problematizar...?

A-está como medio pendiente

I-porque hay como un supuesto, al menos yo siempre lo pensé así, de que historia es una de las carreras que llega a promover o generar más un pensamiento crítico. Por eso hay que poner sobre la mesa qué significa eso. Porque los buenos docentes de Ciencias Sociales se supone que deberían promover un pensamiento crítico, por eso les preguntaba si tenían algún recuerdo de alguien...

A-yo recuerdo de [materia] que yo la estaba cursando cuando fue todo lo de la 125 y de cómo se iban generando los debates, las distintas posturas y decir, bueno, pero está pasando esto, aquello, qué tipos de actores. Analizar los actores, las clases y era raro, quizás uno al momento no entendía mucho lo que te decían los docentes porque a uno le falta conocimiento en los primeros años pero después uno, si empieza a ver, a reflexionar, yo creo que se da. Quizás más esas reflexiones críticas después de cursar la materia las podemos hacer los alumnos...

I-bueno, ¿no sé si a alguien se le ocurre algo más?

Muchas gracias, quedamos en contacto...

## **Tópicos para las entrevistas a profesores memorables**

-En mis entrevistas a alumnos avanzados de la carrera de Historia, te mencionaron como un buen docente, ¿por qué crees que te nombraron?

-¿Qué creés que pasa en tus clases que hace que los alumnos consideren que promovés aprendizajes interesantes?

¿Reconocés qué enseñanzas valoran los alumnos (y cómo llegó a ese reconocimiento)?

-¿Qué significa para vos enseñar Historia?

-¿Qué Historia enseñás y por qué/para qué?

-Si nombra lo epistemológico: ¿Qué lugar considerás que ocupan los aspectos epistemológicos en tus clases? (preparación, desarrollo)

-¿Qué objetivos centrales tenés en relación al aprendizaje de tus alumnos cuando enseñás tu/s materia/s?

¿Qué te planteás como objetivos para que los alumnos aprendan más allá del tema específico de cada clase?

¿Cuáles de esas cuestiones considerarás que serían propias de la disciplina Historia?

¿Qué cosas contribuyen a que cumplas esos objetivos?

¿Qué cosas se presentan como dificultades/obstáculos?

-Relato de una clase tuya que considerarás que fue significativa para los alumnos y por qué.

-¿Cómo evaluás la comprensión de tus alumnos?

Si mencionan no solo los exámenes, sino también el momento de la clase: ¿Cómo chequeás en tus clases que los alumnos van comprendiendo lo que les enseñás?

-¿Cuál es el mayor aporte que vos creés que le hacés a tus alumnos como docente de Historia?

¿Qué crees que es lo más significativo que promovés en los alumnos en cuanto a la forma de pensar, de aprender, de estudiar?

-¿Qué “perfil”/características esperás que alcancen tus alumnos egresados de la carrera de Historia?

-¿Cómo fuiste construyendo tus estrategias de enseñanza y definiendo tus objetivos centrales?

-¿Cómo fue tu trayecto formativo y laboral docente?

-¿Qué me podés comentar de la forma en que vos aprendes, qué estrategias utilizas a la hora de aprender, cuando estudiás, leés, preparás clases?

¿Reflexionás sobre tu forma de aprender? ¿Qué lugar ocupa esta reflexión a la hora de pensar tus clases?

-¿Quiénes fueron para vos buenos docentes o profesores extraordinarios? ¿Qué aprendiste de ellos? ¿Tomás algo de eso a la hora de preparar o desarrollar tus clases?

I-Lo primero...viste que te conté que entrevisté a alumnos de dos generaciones y la mayoría te nombraron como buen profesor...

P.M- Profesor memorable... (Risas)

I- (Risas) Sí, en realidad la pregunta era por buen docente...entonces ¿por qué pensás vos que te nombraron?

P.M.-Eh... no sé (con humildad) la verdad que no sé. Pero... puede ser porque soy uno de los más jóvenes y viste que por ahí la cercanía...ahora ya no soy tan joven, cuando empecé era más joven (risas), la cercanía en edad por ahí genera en lo alumnos empatía. Uno viene de una generación distinta de profesores de la facultad, ahora esa generación la mayoría se ha jubilado. El otro día estábamos en la reunión plenaria del Departamento de Historia y casi no quedan profesores grandes, somos todos relativamente jóvenes. Supongo que eso puede ser un factor, la cercanía etaria. Y la otra quizás sea, yo creo que incorporé cosas nuevas en la forma de dar clases, que fue incorporar mucho los recursos informáticos y eso también me parece que genera una cercanía, una novedad que puede ser como un factor que haya incidido a la hora de que me hayan elegido. Eh...eso, supongo que puede ser eso... (risas), no sé. Yo me recaliento para preparar las clases, a lo mejor eso también se transmite o en por ahí resolver los problemas que tienen los chicos cuando están cursando la materia... Habría que ver qué es lo que ellos entienden por dar buenas clases. Uno por ahí tiene una imagen de lo que es una buena clase y a la hora de evaluar entran en juego otras cosas, que no es solamente dar clases, sino también la relación que podes establecer con los chicos, va más allá de la transmisión, de trabajar con los contenidos. Quizás la elección tenga que ver con muchas otras cosas y no solamente con la manera en que uno aborda los contenidos... Eso es lo que se me ocurre...

I-¿y para vos qué significa enseñar Historia?

P.M- ¡Uh! Qué significa enseñar historia (pensando)...es una entrevista auto-reflexiva ésta (risas)... Bueno, en primer lugar yo no diría que enseñe Historia sino que enseñe solo algo muy muy puntual que es Historia latinoamericana y... a mí también me gusta decir que no enseñe historia de América Latina sino que enseñe algo de América Latina. Que tiene que ver sí con procesos pasados, con cuestiones que tienen que ver con la historia pero... yo enseñe mucho el presente de América Latina. Y también tiene que ver con mi materia,

---

<sup>52</sup> Referencias para ambas desgrabaciones de las entrevistas: I (investigadora), P.M (profesor memorable).



obviamente, [la nombra].... Entonces para mí, enseñar historia es problematizar el presente mirando, un poco, el pasado inmediato, ¿sí? porque todo el programa de la materia y todo lo que nosotros trabajamos se centra en los últimos 50, 60 años entonces eso por ahí nos posiciona en un lugar diferente a un profesor que tiene que dar Sociedades Mediterráneas, no sé, al menos en mi cabeza, a lo mejor es más o menos lo mismo. Cuando uno da Historia antigua, lo dicen algunos historiadores, también está dando historia del presente, entonces yo, en la medida, que el recorte temporal del `40, `50 para acá yo siento que enseñe el presente. Para mí enseñar historia es problematizar nuestra realidad, nuestra contemporaneidad, en este caso, la región no solamente América Latina. Esa puede ser una respuesta inmediata. Son cosas que por ahí uno no, no se pregunta tanto, pero creo que sí, que es eso...

I-Recién lo dijiste un poco, pero si tuvieras que decir ¿qué historia enseñas, desde dónde y por qué?

P.M-Yo enseñe historia de América Latina, o sea hago historia regional entendiendo la región desde lo macro-regional. Cuando digo que enseñe historia regional también digo que enseñe historia argentina. Obviamente desde nuestra concepción, Argentina forma parte de América Latina pero siempre Argentina es el caso de referencia que uno usa cuando analiza el populismo, cuando analiza la dictadura... Entonces hago historia regional, historia del presente, y hago una historia, hacemos una historia, porque viste que este año estamos formando el equipo de cátedra con [nombre] y [nombre], enseñamos una historia multidimensional, podríamos decir. Trabajamos, la manera en que está organizado nuestro programa, vos lo viste, una unidad donde trabajamos cuestiones culturales, otra donde trabajamos economía, otra política, otra las cuestiones sociales; que puede ser discutido, ¿no? Es simplemente una manera de organizar contenidos porque puede ser, nos han cuestionado eso, como que uno enseña la historia como compartimentalizada: lo económico, lo político... pero bueno, cuando uno ve la bibliografía vos ahí te das cuenta de que cada uno de esos textos económicos, políticos, sociales entrecruzan otras cuestiones. Es simplemente para poner el acento en algunos aspectos, entonces la idea es enseñar una historia multidimensional, ni económica, ni política exclusivamente sino que incluya distintas cosas. Esa me parece que es la historia que creo que tratamos (destacado) de enseñar.

I-¿Y eso lo eligieron como cátedra o venía heredado?

P.M-Eso, debo confesar que fui yo (risas) porque en realidad cuando yo empecé, yo empecé en el 2007, con [nombre], y ahí [nombre] tenía organizada la materia en un orden

más temporal, del 30 hasta la actualidad. Entonces, como al tercer o cuarto año que estábamos trabajando juntos yo le propuse que cambiáramos la linealidad de esta programación de contenidos y que busquemos trabajar más profundamente con algunos aspectos. Entonces ahí, charlando, se nos ocurrió dividirla en cuatro unidades y en cada una de esas unidades trabajar un aspecto en particular. Y quedó así. Y ahora que se incorporaron [nombre] y [nombre], en principio, por lo menos por estos dos o tres primeros años va a quedar así... A lo mejor después volvemos, no sé si al mismo programa del 30 hasta la actualidad siguiendo un orden temporal. Pero le vamos a pegar, me parece, una vuelta de tuerca porque notamos que en algunos, no siempre, pero a veces se presenta la dificultad de establecer las relaciones entre los distintos aspectos y queda, aunque uno lo trate de evitar, queda dividida. Cuando uno empieza a encontrar la respuesta: “no, lo que pasa es que no entendemos lo económico”. Entonces vos decís, bueno, quizás, ya que lo económico presenta tantas dificultades, quizás lo mejor sería abordarlo en conjunto con otras cosas para que no quede solo lo económico (destacando). Quizás los textos son muy exclusivamente económicos, que es generalmente la unidad que presenta más problemas. Que probablemente cuando hagamos una evaluación más en conjunto los tres, hagamos alguna modificación. Pero hoy por hoy, el criterio a partir del cual tenemos organizada la materia es ese: trabajar algunos aspectos de forma más profunda porque pensamos en una historia más multidimensional, si no, sería una historia política exclusivamente, como me parece que ha sido, por lo menos mi impronta en la formación: historia política.

I-te iba a preguntar justo por qué le propusiste a [nombre] ese cambio...

P.M-y... porque, a mí en particular, me interesaba mucho lo que tenía que ver con la economía, siempre me gustó mucho el tema. Entonces yo veía que, no solamente en América Latina, sino en [otra materia] también uno veía solamente procesos políticos. Lo económico siempre quedaba ahí como en un segundísimo plano. Me parecía que eso era jerarquizar un contenido, una manera de abordar la historia que no se estaba trabajando... Y a [nombre] le gustaba mucho la cuestión social, y la cuestión que tenía sobre todo que ver con el pensamiento latinoamericano. Por eso quedó dividido en 4 unidades. Y a mí me pareció correcto, digamos. De alguna manera vemos lo económico y también vemos lo que tiene que ver exclusivamente con el pensamiento latinoamericano, que [nombre] lo manejaba muy bien y no veíamos en general lo que tenía que ver con las ideas en la región... Fue algo que fue surgiendo en la medida en que lo íbamos charlando cuando ese año armamos el programa. Eh...no me acuerdo cual había sido la pregunta ya... (Risas)

I-por qué le habías propuesto ese cambio...

P.M-por eso, y aparte porque a mí me parece que ya a esa altura, y ahí hay otra cuestión, a uno, en la medida en que trata de problematizar la cuestión del presente, los alumnos que nosotros tenemos son de 5to año, esta idea de siempre ver todo en un orden cronológico: como que no puedes abordar la democracia si antes no viste la dictaduras, no puedes ver las dictaduras si antes no viste los populismos, no puedes ver los populismos si antes... Si bien dentro de cada eje queda un cierto orden cronológico, me parece que cierto orden en la manera de desarrollar los contenidos uno tiene que tener, también me parece que uno tiene que tener la capacidad de ir saltando de uno hacia otro sin quedar pegado a esa linealidad tan estricta: primero el 30, después el 40, el 50... La idea es problematizar, por eso también la cátedra, la materia se llama [nombre] significa que uno ahí tiene un poco más de libertad para ir saltando un poco, en los últimos 50-60 años. Para ajustar problemas puntuales, no quedar tan pegado a la linealidad. Nuestro plan de estudios es un plan organizado desde esa periodización: tiene historia antigua, historia contemporánea, historia actual.... Digamos, me parece que hay que romper un poco con eso, estaría bueno si se puede romper un poco con eso de manera de no formar solo historiadores sino de formar científicos sociales. Gente que pueda problematizar la sociedad sin quedar tan pegado a la historicidad. Si no, corres el riesgo de sostener posiciones como la de Romero “no, tenés que pasar 40 años para abordar...”, no, no es así, por lo menos no es lo que yo pienso.

I-ya lo planteaste un poco, pero ¿qué objetivos te planteás vos, cuando enseñás la materia, para que tus alumnos alcancen?

P.M-El primerísimo objetivo que a mí me interesa cuando vemos América Latina es romper esa mirada chauvinista que me parece que todos tenemos de que lo que pasa en la Argentina es único. Y que la Argentina es algo así como un caso excepcional y que la historia argentina es algo así como la tragedia griega, que nos ha pasado las peores cosas porque los argentinos somos tal y tal y tal... Y en realidad me parece que cuando uno empieza a ampliar un poco la mirada, a ver lo que pasa en el escenario regional, te das cuenta que nuestro país, y los procesos históricos de nuestro país de los que a veces tanto nos lamentamos, entran en corrientes un poco más amplias, en procesos más generales. Entonces me parece que estudiar América Latina implica sí, quitarse un poco de encima esa anteojera que es el chauvinismo nacionalista de que lo que pasa acá solamente nos pasa a nosotros. Eso, me parece, que de alguna manera uno enseña América Latina pensando en Argentina, en primer lugar. Ese me parece que es el primer objetivo. Y el segundo objetivo tiene que ver, también, ubicando nuestro país en un contexto regional, me parece pensar a América Latina, en la especificidad de América Latina dentro del contexto internacional.

Hay ciertas cosas, más allá de las particularidades nacionales, que hacen que sea posible comparar la historia argentina con la historia brasileña, con la historia uruguaya, con la historia chilena. Y que esas particularidades tienen que ver con la posición de la región en el sistema internacional, tiene que ver con cierta historia de la región, tiene que ver con ciertas formas culturales compartidas... Ese me parece que vendría a ser el segundo objetivo. Y el tercero es, más allá de esas cosas generales, algo que nunca me parece que hay que perder de vista, está la especificidad también de ciertos procesos nacionales, como que está pegado a ese segundo objetivo. La generalidad, que nos permite pensar a la región en términos históricos pero también la particularidad nacional. No hay que, me parece, llevar al extremo a la hora de comparar ciertas cosas porque hay otras que son propias de cada país. Esos son como los tres, me parece, los tres grandes objetivos que nosotros, que yo me propongo cuando veo América Latina. Y hay un cuarto, y es que tenemos que abordar la actualidad, no tenemos que quedarnos en los últimos, hace 30 años atrás. Por eso también hago un esfuerzo por llegar con el tema de los contenidos y por eso siempre vamos incorporando nuevos puntos al programa porque cada vez se nos va haciendo más largo. Porque yo no quiero repetir eso que, bueno, me pasó a mí pero nos ha pasado en general a todos de que lo último que veíamos era el gobierno de Alfonsín, a lo sumo los primeros años de Menem. No, está bueno poder discutir lo que está pasando hoy, por eso incorporar a veces no un desarrollo muy profundo pero por lo menos dos o tres tópicos, dos o tres cuestiones para tener herramientas para pensar la realidad de otra manera... la realidad (duda del término): lo que está pasando, la coyuntura política. Eso, esas vendrían a ser como las grandes cuatro cosas que a veces... que no sé si se corresponden con los objetivos concretos que están en el programa (risas). Son mis objetivos.

I-¿Y qué cosas te parece a vos que contribuyen a que se cumplan esos objetivos en el cursado y, por el contrario, qué obstáculos puede haber?

P.M-(piensa) a ver... me parece que... empecemos por los obstáculos. El principal obstáculo es la cantidad de casos nacionales que hay en América Latina y siempre hay cierta arbitrariedad en seleccionar ciertas cosas y dejar afuera otras. Nosotros con [nombre] sobre todo en los últimos años habíamos dicho de centrarnos en América del Sur, pensando en los procesos de integración y en el hecho de que también por ahí uno tiene más contacto con los países vecinos y menos quizás con los de América central. Obviamente uno deja fuera ahí un escenario muy rico que es lo que pasa en América central. Lo trabajamos muy (acentuando) puntualmente con Cuba, hay algo de Nicaragua, pero no trabajamos América central, trabajamos América del Sur. Pensando en esto: la

integración en la actualidad. Entonces me parece más necesario saber algo de Brasil, saber más profundamente lo que pasa en Paraguay, saber más profundamente lo que pasa en Uruguay o en Venezuela y no tanto, a lo mejor, lo que pasa en El Salvador. Uno tiene que elegir y bueno, nosotros elegimos eso. Aun así son procesos tan particulares lo que pasa en estos países que uno nunca alcanza a verlo en profundidad en una sola materia, en un solo cuatrimestre, 5 horas a la semana... es imposible. Entonces el principal obstáculo tiene que ver con eso, con seleccionar contenidos que nos permitan alcanzar cierto nivel de complejidad en la comprensión de los procesos históricos de los otros países siendo tanta la cantidad de cosas que hay para tratar. Siempre me parece que falta, hacés el recorte pero falta, ponés este texto porque está bueno pero decís si ponés dos más apenas alcanzan a leerlo porque es verdad que apenas alcanzan a leer todo... Siempre te da la sensación de que es poco lo que terminás dando. Ese me parece que es el principal obstáculo en lo que tiene que ver con el cumplir todos los objetivos. Porque, de alguna manera, pensar América latina, pensar Argentina en el marco de América Latina, implica conocer América Latina. Y para conocer América Latina hay que leer mucho sobre América Latina. Ni siquiera yo después de tantos años de dar América Latina puedo decir que conozco todos los casos. Conozco los casos que hemos abordado pero si me preguntás de Perú o de Ecuador hago agua porque la verdad sé poco de esos países. Quizás las generalidades es el objetivo que mejor se cumple porque cuando uno se maneja así en un nivel más amplio es más fácil. Bueno sí en Argentina, en Brasil y en México hubo populismo, bueno, sí, hubo dictadura... Cuando uno empieza a profundizar más es donde empieza a tener problemas. Entonces ese me parece que es el principal obstáculo y...

I-y lo que decías por ahí de las lecturas, ¿sería también un obstáculo?

P.M-sí, lo ideal para mí sería que sea una materia anual, con la misma cantidad de horas, que sea una materia anual porque me permitiría a mí desplegar otro tipo de explicaciones en las clases, otro tipo de abordaje de los textos... pero bueno, lo que tenemos es esto (risas). o aún más ideal sería que no haya una América latina contemporánea sino al menos dos y que la carrera no tenga ese peso tan fuerte que tiene la historia europea y bajar ese peso con historia de América Latina que es la región en la que estamos pero, bueno, no es esa la impronta. Quizás más adelante, no en este plan de estudios, tampoco en el próximo (risas). Porque implica pensar a la Argentina desde un lugar... el peso de las Europeas es por algo, de América latina en realidad son pocas, 3 materias, 2 en realidad, ponele 3 si considerás la que tiene que ver con la historia precolombina. Es muy poco para pensar la complejidad de los procesos de la región... Y, bueno, en términos de qué se cumple, yo

creo que eso, ¿no? lo general creo que lo podemos cumplir. Aunque sea para que haya una base común entre los alumnos y nosotros de pensar lo que puede ser comparable entre lo que pasa en la Argentina y en otros países de la región, o en otros países de la región y en Argentina. Y, quizás una de las cosas más puntuales que podemos abordar con mayor profundidad me parece que se pueden comprender el caso de las dictaduras en el cono Sur. Que tiene la particularidad de abordar un número limitado de casos, de las dictaduras institucionales en el Cono Sur, se ven 4 o 5 casos entonces eso me parece que los chicos se van con una idea más firme. O cuando trabajamos el tema del neoliberalismo; eso me parece, ese objetivo me parece que se cumple. Y el objetivo de si podes sacarte de encima esa anteojera ideológica de pensar a la Argentina en su especificidad solamente, y... a medias creo que se puede cumplir. El peso de eso es muy fuerte y aparte se refuerza cada día en los medios de comunicación cuando se analizan los procesos políticos de la coyuntura parece que nos pasa todo a nosotros solos y no pasa nada alrededor nuestro. Y no es así...

I-eso sería también un obstáculo por cómo llegan los alumnos...

P.M-sí, ¡claro! Y hay otra cosa también que es, ¿cuánto contenido de América latina estos chicos después van a abordar en la escuela media? Y, es muy poquito, son cosas muy puntuales, cuando se trabaja a lo mejor el tema del MERCOSUR en la escuela media o en algunos casos cuando han trabajado las dictaduras han comparado con otros. Si no... Uno después ve América Latina en la facultad y después en la escuela media solamente (destacando) Argentina y Europa. América Latina vuelve a desaparecer y eso es un obstáculo. La materia no puede ser más que una introducción. Después lo otro dependería en definitiva de cada uno de nosotros, seguir interiorizándose de América Latina o seguir profundizando sobre los procesos de la región. Si tu carrera profesional pasa solo por Argentina lo más probable es que América Latina quede en segundísimo plano... (Piensa)  
No sé si te contesté la pregunta (risas)

I-sí sí

P.M-una mezcla de cosas (risas)

I-¿te acordás de alguna clase tuya que haya sido significativa para los alumnos? Que puedas contar, ¿o una actividad de una clase?

P.M-Hmm... (Piensa) a ver... (Piensa en silencio)

I-porque a mí, te cuento que me contaron de algunas clases...

P.M- (risas) ah, ¿sí?

I-ha habido (risas de ambos)

P.M-Estoy pensando porque... no sé si seleccionar alguna de este año o de los años anteriores... la cuestión es descifrar qué significa significativo...

I-que para vos o para los alumnos creas que fue importante o destacada o, como vos decías, sobre dictadura estás seguro que los alumnos se van con una idea formada...

P.M-Sí, a mí me pasó, no recuerdo si fue este año, no, el año pasado cuando trabajamos “transición a la democracia” que yo había llevado todo un Prezi, este año llevé el mismo Prezi, ¿me parece que vos observaste la clase de las transiciones democráticas?

I-ajá, sí

P.M-y el año pasado esa clase salió re bien, no sé por qué salió tan bien (risas) ¿viste cuando vos te vas con la sensación de que salió todo tal cual lo habías pensado? Cuando trabajamos el tema de la propaganda política, había chicos de Ciencias Políticas que hicieron un análisis muy lindo de lo que significa abordar ciertos tópicos en las propagandas políticas... Y como que la parte sobre todo más conceptual, que es la que más me interesa a mí, es la que me parece que tuvo una mejor recepción cuando la estábamos desarrollando y los chicos se engancharon mucho con eso, hicieron muchas preguntas. Porque a veces uno no tiene muchas herramientas para darse cuenta si los chicos se están enganchando en lo que uno está trabajando más que a través de las preguntas o más que a través de la expresión de sus opiniones personales sobre lo que estamos viendo. Y, bueno, el año pasado a mí me parece que en esa clase se generó como un ida y vuelta muy interesante entre lo que estábamos trabajando y exponiendo y lo que los chicos habían leído antes y pensaban sobre los distintos ítems de la transición a la democracia. Eso en lo que tiene más que ver con cuestiones académicas, que el año pasado me parece que la clase de transición a la democracia salió muy bien y me fui re contento porque sentí que se había cumplido lo que nos habíamos propuesto cuando habíamos pensado la clase con [nombre]. Después me pasó -y esto no tiene que ver con lo estrictamente académico- una clase muy significativa fue una clase en que [nombre] se peleó mucho con un alumno, no sé si te puedo decir el nombre. Estábamos trabajando el kirchnerismo -y viste con [nombre] somos kirchneristas- punto. Y siempre lo decimos al principio de las clases, estábamos abordando el Consenso de Washington, las reformas neoliberales y este chico era re neoliberal, básicamente, que está bien, es su perspectiva, es empresario, tiene una fábrica de aberturas, y bueno, salió a discutirle a [nombre] pero salió a discutirle mal, con los tapones de punta porque lo trató mal. Y a mí me quedó... yo a [nombre] lo admiro mucho, me quedó la calidad y la firmeza de [nombre] de responderle, yo dije quiero ser un profesor así por la calidad para contestarle y con autoridad, una autoridad que no pasaba por gritar sino por la

certeza en la respuesta y también probablemente tiene que ver con lo que yo pensaba, por eso me sentí tan reflejado. Y fue difícil remontar después la clase, después de semejante discusión porque se gritaron pestes en realidad. Después se callaron y había que salir (risas) esa fue muy significativa para mí por lo que fue para [nombre] porque [nombre] no se enoja nunca y ahí sí estaba enojado pero digamos... porque en ese intercambio, que fue un intercambio político ideológico porque los dos estaban parados en lugares distintos, me parece que se aprendió mucho más sobre el neoliberalismo que lo que estábamos diciendo tres horas, explicando el Consenso de Washington. Entonces a mí me gustó y siempre me quedó esa clase. Y así, anécdotas así hay varias, pero esa...

I-...un ejemplo inesperado para aclarar...

P.M -inesperado, tal cual

I- Algo ya sé pero ¿cómo evaluás la comprensión de tus alumnos? Recién dijiste esto de la pregunta...

P.M-Yo es como que tengo dos o tres tips para ver si estoy siendo más o menos claro. Porque a veces me pasa que yo me entiendo a mí mismo como muy confuso (risas) porque yo trato de ser lo más claro posible pero como hablo rápido, por ahí me pasa que estoy hablando y me voy por las ramas, me pierdo de cuál es el eje. Entonces tengo dos o tres tips: uno, preguntarles a ellos o de lo que trabajamos la clase pasada o lo que dije hace 15 minutos para saber si más o menos estamos siguiendo y estamos más o menos en la misma línea. Ese es uno. Lo segundo es ver a escuchar las preguntas que hacen ellos, eso depende de los grupos, hay grupos que son re preguntones y entonces se genera una distensión en todo, basta que uno o dos pregunten, para que eso genere que todos nos relajemos un poco, se arma más un diálogo. Entonces el tipo de preguntas, qué preguntas. La tercera es la cara (risas), vos estás ahí en esa posición privilegiada que es enfrente de la clase y vos les ves las caras a todos. Y en las caras es como que te vas dando cuenta si te están siguiendo, si están emboladísimos, si están durmiendo, si están volando por el más allá. A mí en realidad me gusta prestar atención a las caras de los chicos que te están escuchando, porque si no te están entendiendo se les nota, con los gestos como que dicen “¿y este qué está diciendo?” (Risas) Porque yo soy muy gestual cuando hablo, hay chicos que son también muy gestuales a la hora de escuchar y presto atención a eso.

Después también la prueba de si se entendió o no, o si logramos algunos de los objetivos que nos propusimos cuando trabajamos los contenidos específicos, son los exámenes, es así. Pero ahí de todas maneras intervienen otras cuestiones como ser el tiempo que han tenido para estudiar. Porque la clase es solo una parte de ese proceso, pero te diría que, el



50%, menos, un 70% tiene que ver con sentarte en tu casa a leer, el otro 30% con la clase. Uno puede tratar de maximizar la importancia de la clase trabajando cosas que no están en los textos o profundizando sobre cosas que los hacen más complicados pero en realidad, a mí me parece, que el 70 % del proceso de comprensión de lo que estás viendo está en sentarte en tu casa, solo o con tus compañeros, a leer. Los profesores hacemos un recorte de las cosas que te parecen que son más relevantes de los textos. Fíjate que nosotros en general trabajamos muy pegados a los textos, en el sentido de que “bueno, el neoliberalismo lo vemos de este tipo y este tipo”... Y eso es lo que trabajamos en clase. ¿Por qué hacemos eso? Ahí hay una razón historiográfica, no una razón historiográfica, una manera que tiene que ver con la manera de pensar la historia. Nosotros me parece que estamos muy acostumbrados a despegar la historia de quienes escriben la historia, entonces como que hay una historia que va más allá de la historiografía, me parece que en los chicos está, inclusive en la carrera está esa línea de olvidarte que hay gente que escribe eso con lo que nosotros estamos trabajando. Nosotros no enseñamos cualquier historia, enseñamos lo que escriben los tipos que nosotros seleccionamos, por eso a veces quedamos como muy pegados. Implica irse un poco...o trabajar sobre otras cuestiones, pero yo estoy diciendo desde donde lo decís, porque si no parece... Entonces bueno, ahí uno también se encuentra limitado, porque tampoco se trata de repetir lo que dicen los tipos que usamos de bibliografía sino de profundizar en todo caso en algunos aspectos que no quedan claros en los textos, de relacionarlo con otras cuestiones, para que la clase tenga realmente un plus que haga que valga la pena ir, si no obviamente te quedas en tu casa leyendo el texto y se terminó el problema. Como una tensión ahí, pero bueno, creo que más o menos lo manejamos...

I-Quería que aclares, porque yo estuve una clase en que ustedes devolvieron los parciales y les dijiste que el objetivo de ustedes era que el parcial sea relacional ¿qué sería eso, por qué lo piensan así?

P.M-Porque la idea era romper precisamente con esos esquemas, que no es el objetivo, pero bueno viste a veces uno se propone ciertas cosas pero después, ya sea por cómo vos desarrollás los contenidos, por cómo el alumno va reconstruyendo lo que uno va diciendo... Al finalizar el cuatrimestre -este año no nos pasó eso pero el año pasado sí nos pasó- cuando uno termina la materia íbamos a hacer una evaluación, como que quedaba muy dividido entre lo cultural, lo político, lo económico, lo social, costaba mucho pensar la unicidad en última instancia, multidimensional, pero unicidad del proceso en la región. Entonces este año cuando estábamos haciendo el parcial dijimos: lo ideal sería hacer

preguntas donde los chicos pudieran responder en base a contenidos desarrollados en unidad 1 y unidad 2, en ese sentido relacional. Y vincular lo ideológico-cultural con lo político, por eso tratamos de formular preguntas que mezclaran las dos cosas. Pero no nos salió muy bien. ¿Por qué no nos salió muy bien? porque nosotros no trabajamos tampoco así en las clases. Si bien en la clase uno hace relaciones, sobre todo cuando trabajamos la primera unidad, con las cuestiones políticas, con las cuestiones económicas, en realidad estamos desarrollando cuestiones ideológicas. Entonces me parece que les pedimos a los chicos algo que nosotros no hicimos en clase. Por eso en el segundo parcial volvimos a una forma más clásica, de preguntar por unidad. El año que viene vamos a tratar de trabajar un poco distinto, establecer nosotros las relaciones, cosa que cuando hagamos el parcial sea más fácil para ellos ubicar, intercalar los contenidos de las dos unidades. Por eso decíamos relacional...

I-Sí, relacionar. Si tuvieras que decir ¿qué característica o qué perfil de alumno para el egresado de Historia vos esperarías, qué dirías, de esta Universidad?

P.M- A mí me pasa que -y te digo que en un corto período de tiempo, 2007 a 2015- cambió un montón el perfil de los alumnos. Nuestra materia sigue estando en 4° y en 5° de la carrera, sin embargo a mí me parece que hoy los chicos tienen como mucha menos autonomía que antes, y en general vienen con un bagaje teórico conceptual mucho más pobre que antes. Entonces han cambiado también nuestras exigencias sobre cual serían los alumnos ideales; hoy por hoy pienso en un alumno que tenga autonomía a la hora de estudiar, de plantearse problemas, y de hacer sus reflexiones sobre los contenidos de América Latina, y eso me parece que es lo ideal pero está re lejos del alumno real que tenemos, y eso es quizás porque los chicos vienen hoy con muchas limitaciones en su formación -eso es la lectura que yo hago- hay chicos que no, depende el grupo... Pero en general, ¿qué quiere decir “bajó el nivel”? , no, no que bajó el nivel, sino que hoy los chicos tienen otro perfil diferente que exige otro esfuerzo diferente por parte del docente, y a veces uno se va como un poco decepcionado de las clases porque esperás otra respuesta, y no es porque los chicos no se preocupan, sino porque a lo mejor no tengan herramientas para darte esa otra respuesta que vos querés. Entonces hoy me conformaría con un pibe que tiene la capacidad de desarrollar de forma autónoma reflexiones sobre los procesos históricos de América Latina. No es una pavada lo que estoy pidiendo (risas), pero eso es lo que me parece que debería ser más allá de cuál sea después su perfil, de profesor o de licenciado. Eso también es otra discusión en otro nivel, que no queda claro nunca, vos estás formando profesores o estás formando licenciados, me parece que en realidad todos

nosotros estamos formando licenciados, con un pequeño detalle, que la mayor parte de nuestros alumnos son profesores. Me parece que (risas) esa una discusión que tiene que darse en nuestro lugar. Yo siento que a veces uno se equivoca en eso “bueno, yo pretendo eso para mis alumnos”. La cuestión es, a ellos ¿para qué les sirve América latina? ¿Sirve para lo que van a hacer después? Para mí sería más fácil que realmente estuviera más claro a quién nosotros, según el plan de estudio, a quién le enseñamos y para qué enseñamos. Porque uno tiene que dar esa respuesta a nivel de la cátedra y sería más fácil o sería más rico me parece, para todos, si estuviera dada esa respuesta desde un nivel más institucional en el plan de estudio.

I-vos... -bueno ya lo mencionaste a [nombre]- ¿tuviste buenos docentes?

P.M- Sí, yo siento que tuve buenos docentes, [nombre]. Bueno, a lo largo de la carrera, siento que los docentes que tuvimos fueron buenos docentes, más allá de las diferencias que uno puede establecer con ciertas cosas, pero me parece que la camada que nos formó a nosotros siento que fue gente muy formada. [Nombra seis profesores] Esos son los tipos que yo menciono que fueron muy buenos docentes para mí y, bueno, obviamente [nombre]. Pero él con [nombre] pertenecen a otra generación, por eso todavía están y son jóvenes; pero de los viejos que se jubilaron, esos... Cada uno en su especialidad fueron excelentes, si yo tuviera que elegir a dos o tres elegiría, que no tiene nada que ver su perfil personal ni nada, elegiría a [nombre], como docente me parece excelente, pero viste que [nombre] era por ahí una persona muy discutida, porque tenía problemas... a mí me parece una persona excelente, sabía tanto y me encantaba la manera de dar clases que tenía... después, [nombre], sin lugar a dudas

I-¿Y qué dirías que aprendiste de ellos? ¿O si hay algo que vos tomás de ellos ahora siendo docente, o que te gustaría tomar?

P.M-De [nombre] un montón, ha sido mi referente (risas) no sólo a nivel profesional académico sino también a nivel personal, la honestidad intelectual, la humildad de [nombre] con todo lo que sabe, la capacidad de negociar, de charlar, de escucharte... son cualidades personales. Eso me parece que es siempre una referencia para mí. Yo me veo desde otro lugar, yo soy calentón, me cuesta mucho negociar, entendés, aparte uno se come ese papel de tener una beca de Conicet, hiciste el doctorado... Y [nombre] era profesor y un tipo re inteligente, que sabía un montón de lo que enseñaba, ojalá yo lograra saber la mitad de lo que sabía él. Y de la manera de dar clases obviamente nosotros teníamos maneras de dar clases muy distintas por lo que tiene que ver quizás con formaciones distintas, con maneras distintas de pararse frente al conocimiento. A mí me gustaba mucho

la manera de dar clase de [nombre] pero yo obviamente tenía mis críticas, me parecía que me aburría, qué sé yo, pero me gustaba lo que tiene que ver con la cantidad de cosas que [nombre] sabía, le permitía hacer chistes y anécdotas, que agilizaban mucho la clase... Yo eso no lo sé, no sé ni la mitad de esos chistes (risas)... Pero sí esa cuestión de traer el humor todo el tiempo a la clase que tenía [nombre], es algo que a mí me gustaría poder en algún momento incorporar a la clase; con pequeñas anécdotas, con pequeñas pavaditas, que hace que se aligere la tensión, que se reavive la atención por parte de los pibes. Y lo que a mí me gustaba mucho de las clases de [nombre de la otra profesora que eligió], que también parto de destacar que a mí me parece que también era una persona que sabía muchísimo de lo que enseñaba. Y ahora estoy pensando que precisamente las cosas que más admiro de los dos son todo lo que sabían de la materia que enseñaban, es la capacidad que tenía [nombre] de transformar en preguntas accesos novedosos al conocimiento, a ver, no sé si te puedo explicar... Te explicaba todo lo que tenía que ver con la sociedad mediterránea, ella te daba todo el proceso, todo lo que tenía que ver con lo más macro y después al momento de hacer preguntas, te hacía preguntas que te bajaban así, a tierra, mucho, para que vos puedas acceder al conocimiento histórico desde otro lugar; desde el lugar del Historiador, del de alguien que se está preguntando sobre la Historia, cómo hacer para acceder a ese conocimiento. Me gustaban mucho los parciales de [nombre], las preguntas, y los ejemplos que ella daba porque permitían bajar de ese marco general a la cuestión más concreta. De posicionarte a vos en otro lugar. Esas son dos cosas que me gustaban de los dos...

I-Vos sabés que [nombre] siempre salía también como buena docente...

P.M-¿Sí?

I-Sí, pero yo como quería observar clases ya no pude tomarla para el trabajo, pero siempre la nombraban...

P.M- ¡Ah! Me olvidé de una cosa: ¡la pasión! [Nombre] le ponía pasión a la clase que era increíble... aunque yo, mirá que yo empecé... Eso yo le critico al Plan de Estudio. Porque mirá que yo empecé Historia queriendo saber más o menos de 1950 hasta la actualidad, yo no sé si quería saber todo lo otro (risas). Y entonces cuando vos empezás 1° año y decís “ahora tengo que arrancar con Sociedades Mediterráneas...”, y yo no sé si quería saber todo eso, pero [nombre] me lo hizo gustar, y si hoy elijo, es una de las materias que más me gustó ha sido esa, paradójicamente (risas).

I-¿Podrías contar cómo fue tu trayecto formativo y docente digamos, para llegar ahora a ser docente universitario?

P.M- Eh...un poco complicado, je. A ver, yo empecé en el 97 y me recibí en 2002 de profesor. Ahí al año siguiente empecé a dar clases en la Escuela Media justo después de la inundación, era una coyuntura adversa para empezar a dar clases. Y así fue como me fue también, porque empecé a dar clases justo en escuelas que se habían inundado, con chicos que venían arrastrando el problema de la inundación que había pasado hacía dos o tres meses. Fue un impacto, una experiencia que yo no pude manejar, te soy honesto, porque como que iba más allá de mi preparación o de mi idea de lo que era ser profesor, y renuncié a fin de ese año. Yo trabajaba en un estudio Contable, volví, trabajé todo el 2004 en el estudio Contable, con la idea de no trabajar nunca más como profesor. Para qué estudié tantos años esto... porque, evidentemente, sí, me superó la situación.

Al año siguiente me llaman para dar clase en el Proyecto Siete que era de las Escuelas Rurales, y accedí. Dije, bueno, a lo mejor es una experiencia distinta, y sí, accedí. Lo que me reconcilió con la docencia fue eso, dar clases en escuela rural. Di todo ese año en Helvecia y todo el año siguiente me llamaron en Laguna Paiva y ahí ya cuando estaba dando clases en Laguna Paiva volví a dar clases en Escuela Media. Desde otro lugar, quizás un poco más grande también, con otras experiencias, con otra mirada de la escuela, claro, cuando yo empecé a dar clases tenía 24 años, era como muy niño. Y ahí me gustó. Otra vez, dije esto sí me gusta. Ese año yo de todas maneras tenía la idea de seguir estudiando, entonces empecé a hacer una Maestría en Rosario, y cuando estaba haciendo la Maestría en el 2006, una de las chicas de la Maestría se había presentado la beca de Conicet y a fin de año le dan la Beca. Y entonces me quedó esto de la beca del Conicet y al año siguiente dije “bueno, me puedo presentar, puede ser una posibilidad” y me presenté y me la dan, así (risas). Entonces bueno terminé la Maestría y cuando estaba terminando la Maestría vuelvo y digo “yo me presenté a la beca y la gané”, pero yo me había presentado a la Beca Conicet como estudiante de la Licenciatura, entonces cuando me dan la Beca, yo tenía que terminar la Licenciatura que nunca había empezado (risas). Así que volví, hablé con [nombre] para que me la dirija, hice la tesis en el verano, y la rendí en marzo. En abril empecé a cobrar la Beca. Entonces [nombre] estaba solo dando su materia, y tuvimos mucho feeling cuando empezamos a trabajar por el tema de la Licenciatura y la Tesis, entonces me ofreció si no quería laburar con él, y le dije que sí, pasé por ese registro de aspirantes que se hace y empecé a laburar con él en ese mismo año que empecé con Conicet, 2007. Hice el Doctorado pero no hice el Doctorado en Historia sino en Relaciones Internacionales, porque la Maestría estaba más vinculada con relaciones internacionales y el que era mi Director del doctorado era un tipo que venía de Ciencias políticas y trabajaba

relaciones internacionales. Y cuando hicimos el plan de trabajo me dijo que lo presente en la Comisión de Relaciones Internacionales. Después que terminé el Doctorado hice el posdoctorado dos años en Conicet y estuve hasta octubre de este año. Hice en paralelo las dos cosas digamos, seguí laburando acá en la facultad, que era lo que me permitía Conicet, y terminé con el Doctorado. Eso ahora ya terminó porque pedí el ingreso a carrera el año pasado y no me lo dieron, así que ahora estoy solamente en la facultad, y empecé a trabajar en la Universidad Católica. Eso es más o menos mi formación.

I-Y cuando lo elegiste a [nombre] para que te dirija la Tesis, ¿era porque te interesaba el área o...?

P.M-Mi tesis fue, mirá, en realidad yo quería trabajar algo de América Latina pero tenía muy poco tiempo, entonces [nombre] me dijo “no, hay que ser más estratégicos”, tenía que ser algo que pudiera trabajar, yo tenía que presentarlo el 31 marzo del año siguiente. Entonces trabajé, a mí me gustaba el tema de los Partidos Políticos, yo quería trabajar cuestiones de Partidos Políticos en América Latina. Terminé trabajando las Estrategias electorales del Partido justicialista santafesino, en las coyunturas de 1999 y 2003. Un tema muy puntual pero que me permitía mirar lo que había sido el impacto del Neoliberalismo en el sistema político, era eso más o menos lo que me gustaba a mí. Y laburé re bien, pero laburé otro tema que no tenía que ver con América Latina. Después ya para la Maestría y para el doctorado sí, porque trabajé con Partidos políticos y procesos de Integración Regional, entonces eso sí me permitía vincularlo con América Latina. Con Mercosur y después un poco, UNASUR. Y después en general trabajé Mercosur, vi los partidos políticos de Argentina, Uruguay, Paraguay, Brasil, y ahora Venezuela.

I-¿Y crees que influye a la hora de dar clases el hecho de vos ser investigador y profesor?

P.M-Y sí, yo creo que sí. Es fundamental. Lo que pasa es que no te da la vida para hacer todo lo que uno quiere hacer, es muy importante que vos estés investigando mientras estás dando clases en la Facultad. No sólo porque eso te permite estar al día, al menos en un área, lo que tiene que ver con la bibliografía, la investigación, sino también porque me parece que te posiciona de otra manera frente al aula, te saca de ese lugar del conocimiento como algo acabado, como algo que ya está escrito y vos simplemente lo tenés que transmitir a los pibes y te pone más en el lugar, cuando vos sos investigador, del conocimiento como algo que está en permanente construcción. Si eso es lo que vos sentís con lo que estás investigando, que estás construyendo conocimiento así también vas a acercar el conocimiento que tenés que enseñar, que no tiene que ver con lo que vos

investigás. Esa me parece que es el principal plus que otorga la investigación a la docencia universitaria.

I-También esto tiene que ver con tu trayectoria, esta organización nueva de la Cátedra digamos, a mí me llamaba la atención por ejemplo, que ustedes están juntos en la clase, ¿hay algún criterio, cada clase quién la da, o...?

P.M-Herencia de alguna manera, con [nombre] damos clase juntos siempre, a veces daba más clase él y estaba yo, o a veces era yo y él estaba, pero era muy raro que no viniera alguno. Ahora somos tres, entonces el hecho que estemos los tres, más allá de que este año muchas clases estuvimos los tres, porque es el primer año de [nombre] y [nombre] por eso ellos querían estar para ver el tema del desarrollo de los contenidos y todo eso... Pero en general acordamos que al menos dos va a haber siempre. Y la división de alguna manera de contenidos que hicimos de qué iba a dar cada uno, fue en función de lo que ellos se sentían más seguros este año que era el primer año. Porque al principio yo manejaba todo el contenido, y ellos se sentían más seguros en algunas partes y no en otras, por haber o no trabajado ciertos contenidos. Entonces la división de contenidos este año fue más en función de eso. O en función, también, de la cercanía con el tema de sus trabajos de investigación. [nombre] está haciendo el Doctorado en Género y por eso ella siempre dio las clases vinculadas con esta nueva... que no sé cómo vamos a hacer para incorporar esta nueva masa de bibliografía vinculada al género (risas), hasta el momento nunca habíamos trabajado eso en América Latina. Y [nombre] está haciendo el Doctorado en Historia pero más vinculado con la Historia Económica, por eso él dio casi todas las clases vinculadas con lo económico, en esa Unidad, se siente más cómodo ahí... Supongo el año que viene vamos a hacer otra división, porque ya ahí ellos van a tener mejor leída la bibliografía a un año atrás. Pero sí acordamos que dos por lo menos va a haber en cada clase. Porque a mí me parece que el proceso de enseñanza tiene que ser un trabajo colectivo, digamos, y eso implica no ser sólo docentes, si somos un equipo de cátedra, ¿por qué va a haber uno solo? Está más bueno cuando hay otro al lado tuyo, con el que puedes dialogar, que te cubre cuando te olvidás de cosas (risas), que incorpora otras que vos no dijiste o que no conocés, me parece que enriquece mucho la clase que haya parejas pedagógicas, o que haya un Equipo de Cátedra dando la clase. Y en eso estamos los tres de acuerdo...

I-te preguntaba, porque en mi experiencia casi ninguna Cátedra fue así, con dos profesores al frente... Es como una concesión también que hace el docente de eso, no es tan fácil en la Universidad que compartan.

P.M-No, tal cual. Porque aparece como que la clase es tuya solamente... ¡no! También coincide que nos conocemos. Yo soy amigo de [nombre] desde que estudiamos juntos, entramos los dos en mismo año, ella creo que entró después porque estaba justo de intercambio, pero entramos en esa misma camada y nos hicimos amigos de la carrera y después seguimos siendo amigos. Y con [nombre] yo le dirigí la tesis, entonces también lo conozco bastante, si bien somos menos amigos que con [nombre], también tenemos buena relación. Entre ellos no se conocían tanto, pero yo sí los conocía a los dos. Así que no ha habido problema, siempre es más fácil así. Porque si viene alguien de afuera que vos no conocés, a veces, a lo mejor sería más difícil conciliar esto, trabajar de a dos o tres personas en la misma clase. Pero, bueno, por suerte eso no se dio.

I-Vos me contaste en una de las clases -en un recreo- que tienen muchos alumnos extranjeros a veces, o sea, ¿la Materia se ofrece para otras Carreras también?

P.M-Sí, se ofrece como electiva, y como optativa para los chicos de Ciencias Políticas y Sociología. Y como electiva, para los chicos de cualquier Carrera de la Universidad. Y después para los alumnos de intercambio. O sea, en principio tenemos: alumnos que la eligen como optativa, de Ciencias Políticas y Sociología, en estos últimos años sobre todo los chicos de Ciencias Políticas se han ido incorporando progresivamente y cada año vienen más, primero había uno, hace dos años había dos o tres, y ahora siempre hay cinco o seis. Porque no tienen América Latina ellos en su Carrera, entonces se corrió la bola de que es una materia que está buena y cada año se suman más. Después tenemos alumnos que la eligen como electiva de otras carreras de la Universidad, por ahí nos caen chicos de Letras, de Arquitectura, de Bioquímica, de Química, en general ninguno la termina, de esos chicos casi nadie; una sola vez la terminó una chica de Ingeniería Química, y es el único registro que tengo. Si no, van dos o tres veces y después dejan porque es mucha bibliografía, no están acostumbrados, nosotros trabajamos contenidos muy muy específicos, la materia está en cuarto o quinto año, en general esos chicos no la terminan. Y después tenemos los alumnos de intercambio, los alumnos de intercambio te pueden venir de cualquier lado, por lo general vienen muchos de Brasil, uno de Chile, este año vino uno de Colombia, un par de Méjico hemos tenido también este año, y de Europa vienen de España, y este año de Alemania, y hemos tenido en otro año de Portugal. A principio de año estaban los chicos de Italia, que eran dos, después no fueron más, que eran de ese acuerdo de doble titulación, con la Universidad de Venecia, pero después los créditos no eran necesarios, entonces dejaron esa materia. Eso es todo un problema para nosotros...

I-Ah eso te iba a preguntar...



P.M-Con [nombre] nunca le encontramos la vuelta, y este año me parece que fue así como la bisagra porque tuve la mirada de [nombre] y de [nombre], que hasta este momento nunca habían tenido la experiencia de tener alumnos sobre todo de intercambio, y acordamos que a partir del año que viene vamos a hacer un Programa específico para los chicos de intercambio, para los que la toman como electiva, no para los que la tienen como optativa porque ellos tienen formación en Ciencias Sociales y entonces la pueden hacer, pero sí para los que la toman como electiva y para los de intercambio, un programa específico con menos bibliografía y con otra forma de evaluación. Porque ¿qué nos pasó este año con los chicos de Intercambio? no aprobaron ninguno de los Parciales, y el problema es que si no aprueban los Parciales, no promocionan la Materia, y si no promocionan la Materia, muchos pueden perder la beca cuando vuelven a sus países, entonces uno se siente con la responsabilidad encima de que le estás haciendo perder la beca. Y algunos se re pero se re calientan, hablando mal y pronto, por ir todas las clases y estudiar, pero no están acostumbrados a leer tanto, esa es la verdad, digamos... En general tienen, sobre todo los chicos de Brasil o de México tienen muuuucha menos bibliografía, los parciales son distintos... Entonces lo que hicimos fue tomarles un coloquio al final y en la oralidad fue diferente. Y aparte hicimos una selección de textos diferente para que lean, entonces les fue bien. Entonces vamos a hacer algo así, vamos a hacer una selección de bibliografía con un nuevo Programa y con otra forma de evaluación que va a ser un coloquio oral. Para, digamos, no afectar con lo que tiene que ver con los contenidos de la materia para los alumnos de nuestra Carrera, y para no ponerlos a ellos en esa situación, porque me pasó sobre todo este año con la chica alemana, encima que obviamente viene con otra dinámica universitaria, aparte hablaba otro idioma, entonces vos te dabas cuenta de que era una chica que se re esforzaba y vos le entregabas el parcial con un “No aprobado” y se ponía re mal, te sentís una basura. Vamos a tratar de hacer otra cosa, para si después no son más nuestros alumnos tampoco... Vamos a tratar de que la experiencia que ellos tengan acá sea una buena experiencia, que les sirva para algo, menos contenido pero que se vayan con algo más masticado, que les sirva...

I-Claro...

P.M-De hecho, la colombiana nos dijo: nos sentimos re brutos cada vez... “no, no queremos que se sientan brutos”. Obviamente es otra dinámica, no te acostumbrás en un cuatrimestre... entonces vamos a hacer eso

I-Bueno, lo último, que dijiste al comienzo. ¿Por qué incorporás lo de Prezi, si es una herramienta que se te ocurrió dando clases...?

P.M-Te voy a ser honesto, en el fondo de eso está el miedo escénico... (Risas). Una cosa es hablar uno solo, dos horas, y otra cosa es hablar apoyado en una presentación. Después está el fundamento pedagógico, también, ¿no? Que tiene que ver con hacer un poco más atractiva la presentación, con que la atención de los alumnos se disperse, no sólo en relación con tu voz, sino también en lo que está mirando, así uno tiene videos, tiene imágenes, uno entiende que la lectura no solo pasa por escuchar o leer, sino también con poder leer una imagen, poder avanzar en la comprensión de un documental, todo eso es obviamente en definitiva el fundamento más pedagógico-académico. A nivel personal, tiene que ver con eso, decís, “bueno...tengo este apoyo acá atrás, por si me olvido, si se me hace una laguna”... y aparte le sirve a los chicos...

I-claro

P.M-No, y a mí me gusta mucho la informática, siempre me gustó, yo de hecho estudié primero ingeniería en Informática, un año, después dejé y estudié Historia... Siempre me gustó trabajar con recursos informáticos para las clases, me parece que ayudan un montón, siempre que uno no lo use como texto...Siempre que uno no lo use como texto, y aparte lees todo, no, eso es terrible. Siempre que lo uses como apoyo me parece que está bueno, agiliza mucho la clase...

I-Sí, a mí me parecía, los que yo vi, esto que vos decías al principio de los datos en mano, la cronología, poder tenerlo ahí y trabajar el concepto, digamos, como que era una ayuda importante. Y si no leyeron los chicos...

P.M-Aparte uno parte de que generalmente no leyeron (risas)... sí, también vos te despojás, porque sabés que ese dato duro está ahí, que vos podés dedicarte a otras cosas, es un poco la lógica de nuestra carrera, viste que cuando uno va cursando como estudiante a veces te hace falta que te digan fechas, yo me acuerdo cuando estudiaba [materia], decía “decí la fecha por favor”(risas), tenés que ir al manual de la Secundaria para saber la fecha...Pero la lógica de toda nuestra Carrera es esa, es un proceso...las fechas están ahí...

I-Bueno, fue un poco exhaustiva quizás, para hacerte pensar sobre lo que hacés, pero creo que estamos

P.M-las primeras fueron las más difíciles... no, estuvo bueno

I-No, vos sabés que una de las cosas que ellos rescataron varios, cuando te hice la primera pregunta de por qué te habrán elegido... muchas eran eso, que la Materia la vas armando y al final te hace el clic, se ve que rompe un poco la cabeza eso...

P.M-sí, rompe. Sí rompe un poco la cabeza, les cuesta, y de hecho algunos protestaban... “Lo siento, va a ser así” (risas)... A mí me gusta mucho dar América Latina, de hecho

después uno se da cuenta que tuvo la suerte de justo enseñar la Materia que más me gustó. A mí me gustó esa, y la otra que me hubiera gustado enseñar es Sociedades Mediterráneas...

I-claro, porque eso no debe ser tan fácil, que estés haciendo lo que querés, que estés enseñando lo que te gusta

P.M-Yo con esa Materia me recibí, y cuando la terminé de estudiar, era la última materia, dije qué bueno que esta sea la última materia que yo tenga que estudiar porque es la que más me gusta, sin saber que después...

I-Todas las causalidades ahí, je

P.M-Que cinco años después iba a estar ahí con [nombre]... lo extraño a Alberto...

I-Él se jubiló este año...ahora?

P.M-Sí el 30 de marzo

I-Ah. Lo otro que no te pregunté es, ustedes en el otro cuatrimestre que no dan la Materia ¿dan algo o no?

P.M-Un Seminario de Historia Argentina y Americana

I-¿es la misma Cátedra?

-Es la misma Cátedra, pero ahí podés incorporar si querés otro docente... Este año no, pero el año pasado lo dimos con [nombre] sobre Militancia Política en los 60/70 y tiene que ser sobre una temática de historia o Argentina o americana. El año que viene lo damos de vuelta. Este año fue sobre Mercosur, integración regional... Me re aburrí ya ese tema, no lo voy a dar más. (Risas) El año que viene va a ser otra vez sobre Militancia Política, y a lo mejor la invitamos otra vez a [nombre], si ella quiere, seguramente que sí; ahí de todas maneras la dinámica es distinta, porque es cada quince días...

I-Son seminarios que se ofrecen para terminar la Carrera...

P.M-Exacto. Es como el Seminario específico.

I-Bueno, muchas gracias por tu tiempo, ya te exprimí todo...

P.M-No, gracias a vos por la selección...

I-No... los chicos te eligieron a vos, yo te tuve re poquito de profesor... Porque yo había tenido la Materia con [nombre],

P.M-Pero estuvo buena la entrevista, la verdad que sí.

I-Viste que a veces uno no está acostumbrado a pensar mucho lo que...

P.M-A veces uno lo piensa, y después va quedando, como por ejemplo pensar, por ejemplo pensar esto de los objetivos, de por qué enseñar...

I-Bueno, por lo que vos me decís, ustedes van como repensando...

P.M-Sí, este año tuvimos que repensar eso, porque con [nombre] estaba todo pensado y tácitamente aceptado, lo habíamos discutido en su momento y después quedaba así. Y ahora cuando se incorporan [los nuevos docentes de la cátedra], bueno, había que abrir otra vez la cancha...

I-Y vos necesitabas, digamos, ¿querías que haya alguien más?

P.M- y sí... Sí, nosotros hacía un montón habíamos pedido incorporar a otra persona, no nos habían dado bola, qué sé yo. Y bueno ahora, como [nombre] se jubilaba, quedaban todos los puntos del cargo libre, y fue ahí que dijimos, bueno, llamen a dos. Teóricamente, siempre tiene que haber al menos dos en cada Cátedra, no tiene que haber cátedras unipersonales.

I-Claro- Cuando yo la cursé la primera vez siempre él estaba solo, desde que se había dividido la materia. ..

P.M-Ahora, teóricamente la única materia que queda unipersonal es [materia]. Después todas las otras hay un equipo de cátedra. Sí por suerte nos sorprendieron gratamente y nos incorporaron a dos personas...

I- muchas gracias, de nuevo, por tu tiempo...

P.M- de nada...

## **Entrevista al profesor B**

15-05-2015

I- en las entrevistas que hice durante 3 años a alumnos avanzados de la carrera de Historia, en todas las entrevistas la mayoría de los alumnos te nombraban como buen profesor, ¿por qué te parece a vos que te pueden haber nombrado?

P.M- la verdad que no sé por qué, pero yo lo que voy a decirte, en cierta manera me voy a basar en algunos supuestos que tienen que ver con la experiencia como estudiante dentro de una institución universitaria y lo que por ahí uno vive como estudiante y planteando, proponiéndose una transformación en las prácticas educativas intenta, yo no digo que uno siempre lo logre, llevar a cabo experiencias distintas. Qué se yo, a ver, ¿por qué puede ser? En principio, trato de establecer un diálogo más cercano con el estudiante tratando sobre todo de interpelarlo, preguntarle qué dudas tiene, en general trato bastante de interactuar. A veces desarrollo algún tema, brevemente un proceso histórico y entonces, yo siempre me quedaba cuando era estudiante, por eso trataba de vincular, me quedaban preguntas o no comprendía lo que me estaban explicando. Y, en general, al docente universitario se lo ve

como a una persona con tanto conocimiento, muy formado y tenés temor a preguntar. Es más, tenés temor a intervenir y decir algo porque, bueno, en principio partís de que desconoces todo lo que te están explicando, el profesor se muestra como una persona erudita y entonces eso te limita mucho. Trato, entonces en las clases, de romper con esa imagen, partiendo de que ellos están sintiendo eso, porque yo lo viví, entonces partiendo de ese lugar para que sientan confianza de participar, que digan “bueno, si yo participo, este profesor no me va a clausurar la palabra, no hará gestos...”. Yo no digo que los otros profesores lo hagan, ¿eh? Sino que quizás, a lo mejor no generan este diálogo o esa apertura. Por ahí exponen, exponen, no se dan cuenta del grado de exposición y no abren a la posibilidad de pregunta, a la reflexión... Yo en general trato, voy explicando y hago una pregunta y les digo: “bueno, digan lo que están pensando, no tengan miedo de decirlo, estamos hipotetizando, pensemos, cuáles serían para ustedes posiblemente una explicación o cuáles podrían ser las causas de... -suponé si estamos viendo la crisis del feudalismo-, bueno, cuáles pueden ser las causas”. Después de lo que vimos en otras clases, abro a eso, posiblemente ese sea un elemento que valoren los estudiantes. Digo, no sé, eso se me ocurre como una explicación. Yo no sé qué otra cosa pueden destacar. (Piensa) La otra cosa que también hago, trato de que el contenido histórico que vemos también lo piensen para enseñarlo. Entonces si vemos, vuelvo, la crisis del feudalismo, el feudalismo, el estado absolutista, “bueno, a ver, ¿cómo lo enseñaríamos en la escuela secundaria?”. Esto lo trabajo más oralmente quizás a veces yo me cuestiono esto me parece que habría que hacerlo más sistemático. Después, genero trabajos en el aula, eso lo hemos discutido también como equipo de cátedra, no es una cuestión que me cabe solamente a mí. Trabajar con pequeños trabajos áulicos que impliquen luego de la lectura de un texto una síntesis, un índice temático, una puesta en común de eso que se produjo para tratar de propiciar la lectura y la participación. Trato, por otra parte, me parece que generar confianza. Yo si tuviera que definir lo que hago sería tratar de generar en el otro la confianza suficiente para que puedan participar, que puedan opinar, decir lo que piensan más allá de si leyeron o no leyeron. Probablemente sea eso lo que quizás los motiva, no sé, digo...

I- ¿Qué significa para vos enseñar Historia?

P.M- ¡Uh! ¡Qué pregunta! Bien, ¿qué significa para mí enseñar Historia? En principio para mí enseñar historia implica, alguien decía por ahí ahora no lo recuerdo, enseñar lo que la historia es. Lo que la Historia es como disciplina científica y tener en claro que cuando uno enseña historia enseña un conocimiento científico. Que es un conocimiento que se construye, que requiere sin duda el desarrollo de capacidades del pensamiento, que

requiere de la incorporación de una lógica explicativa y que esa lógica explicativa, o en esa lógica explicativa se vinculan: acontecimientos, procesos históricos, conceptos, categorías de análisis, marcos temporales. Entonces esto hace que sea tan complejo. Pero además cuando uno enseña historia enseña la naturaleza de lo histórico también. Que tiene que ver con esto que todo proceso social es histórico, si se quiere toda producción cultural, social, económica, política es histórica. Entonces desde ese lugar, quienes incorporamos esta lógica tratamos de buscar justamente la génesis de esos procesos. Y buscar entonces la génesis de esos procesos implica irremediablemente rastrear las causas o los elementos que explican la emergencia de una problemática social actual.

La otra cuestión es: uno enseña historia por dos razones. Una es: para conocer el pasado. Yo creo que hay que revalorizar eso. Y porque en el aprendizaje del pasado uno también incorpora esto que decíamos: categorías de análisis, conceptos...que luego yo puedo extrapolar y analizar con esas categorías de análisis, con esos conceptos en comparación con el presente. Porque de alguna manera toda historia es comparativa. O sea, cuando uno explica un proceso histórico va comparando con el proceso anterior y el proceso que sigue, con el acontecimiento anterior y el acontecimiento que sigue. Y en ese sentido me parece que también enseñe historia para que ese sujeto que incorpora esas categorías, que incorpora esos conceptos, que incorpora la lógica explicativa, pueda aplicar eso al presente. O sea, pueda explicarse su presente, pueda en cierta medida tomar eso que todos los autores señalan, todos los historiadores y los que están preocupados por la enseñanza y los que están preocupados por la Didáctica de la historia: desarrollar la conciencia histórica. Y desarrollar la conciencia histórica implica eso: la posibilidad de vincular pasado-presente en proyección a un futuro, viéndose como un sujeto capaz de transformar la sociedad. Yo creo que no es una tarea fácil. Hay muchos obstáculos planteados hoy en la escuela secundaria, en el nivel universitario, que obviamente resulta bastante complejo y complicado de solucionar. Porque me parece que no depende solamente de un profesor, el profesor puede hacer todo lo que puede pero lo cierto es que deben estar dadas las condiciones sociales, culturales, estructurales para que no sea un único profesor el que se plantee la enseñanza de la historia desde esta perspectiva. Tiene que, en todo caso, que ser un proyecto colectivo. Eso me parece que es lo más complicado. En general trabajamos solos, el profesor de historia trabaja solo en su aula, discute poco con sus colegas o sus compañeros, no hay espacios en las escuelas para discutir colectivamente. Quizás hay más espacio en el nivel universitario, hay en el nivel terciario pero más quizás espacio en el nivel universitario porque hay equipos de cátedra. Entonces el debate, el intercambio con

el otro se da mucho más, porque participan en grupos de investigación. Pero para mí es uno de los grandes problemas que tiene hoy la educación en el nivel secundario, que es generar espacios donde los docentes puedan discutir, puedan intercambiar, puedan decir: “mirá, yo estoy haciendo esto, ¿vos qué estás haciendo?”. Digamos, la conversación básica de intercambio de gente que está pensando cómo enseña una disciplina.

Y después que... enseñar historia para mí se condensa en la frase de Pierre Vilar que tanto citan que es esta idea del pensar históricamente. O sea, desarrollar el pensamiento histórico y desarrollar el pensamiento histórico implica considerar estas dimensiones donde las dimensiones temporal y espacial van en paralelo, van de la mano. No es posible pensar, como dice Aróstegui, una sociedad sin tiempo así como el tiempo no es posible pensarlo sin sociedad. Eso, me parece.

I- ¿Y qué historia enseñás?

P.M- (risas) ¡qué pregunta! ¿Qué historia enseño?

I- y por qué esa historia...

P.M- claro...y por qué esa historia. Bueno, en general enseño una historia que haga eje en el conflicto, en el conflicto social, que muestre que en definitiva las dinámicas históricas están atravesadas por la conflictividad, por la lucha de clases, por la construcción de sociedades que no son el resultado de un acontecimiento aislado sino que son el resultado de procesos en donde inciden múltiples causas. Creo que la historia que trato de enseñar. Digo siempre que trato porque en eso me parece y acá voy a hacer una digresión, que a veces los profesores de historia decimos que generamos el pensamiento crítico, reflexivo... y creo que muchas veces entramos en contradicción con las propuestas que llevamos a cabo porque no siempre las propuestas que desarrollamos propician eso. Entonces, trato de enseñar una historia que de alguna manera se vincula con lo que dije en la pregunta anterior: que propicie el desarrollo de las capacidades cognitivas y sobre todo de las capacidades de pensamiento más abstracto, un pensamiento crítico. Trato de enseñar una historia que muestre, así como digo que muestre las luchas sociales, muestra los sectores o las lógicas, en todo caso, de dominación. La historia se caracteriza por esto, ¿no? O las diferentes sociedades que han construido hombres y mujeres, creo que hay que incorporar eso: las sociedades que han construido hombres y mujeres se han configurado en largos procesos. Entonces me parece que dar cuenta de eso, o que un estudiante incorpore esta lógica para mí es fundamental. Entonces tratar de enseñar una historia que justamente vincule el acontecimiento en el marco del proceso histórico. No puedo explicar la historia sin el acontecimiento. En estos últimos años estoy revalorizando mucho esto. No perder de

vista, vuelvo a repetir, el acontecimiento en su relación con el proceso histórico y pensar aquellos conceptos que me facilitan, me permiten explicarlo. Entonces en ese sentido yo decía hoy que algunos llamaban una historia desde abajo, una historia social, en general me planteo eso: una historia social. Enseñar una historia social que de alguna manera dé cuenta de los diferentes planos de la realidad social, realidad social que es bastante compleja y que a veces por esto de mirar algunos aspectos nos quedamos solo en el plano político, o en el plano económico y me parece que por ahí la dimensión social permite articular todos ellos. Obviamente marcando todas las distancias que existen, ¿no? una perspectiva al estilo Hobsbawm básicamente, tratando de seguir esa lógica. Y además enseño, o me propongo enseñar, una historia que no pierda de vista aquellas herramientas, hoy lo decía en la anterior pregunta, teóricas y epistemológicas de la disciplina que al sujeto le van a permitir desarrollar este pensar históricamente. Entonces, además de aprender un acontecimiento y proceso histórico y una situación dada, también el sujeto tiene que desarrollar ese pensamiento. Entonces tengo que amalgamar dos cuestiones, por un lado el contenido, y un contenido que por otra parte resulte significativo al sujeto, que le permita pensar, hoy decíamos, el presente; con todas estas herramientas conceptuales, metodológicas que van a facilitarle al sujeto esto que decimos pensar históricamente.

I-¿qué objetivos te planteas acá en la Universidad como centrales a la hora de enseñar?

P.M-para enseñar....qué objetivos... ¿siempre pensándolo en función de la enseñanza, no?

I-sí

P.M-¿qué objetivos? Se corresponden estos objetivos con lo que dije anteriormente. A ver, enseñar o en todo caso explicar, cosa que resulta bastante complejo, construir explicaciones lo más claras y estructuradas posibles de tal manera que el sujeto que me está escuchando también incorpore una lógica explicativa. Otro objetivo que me propongo es que sea el estudiante, uno lo desarrolla acá en la facultad porque también es cierto que hay que desarrollar ciertos contenidos y los tiempos se acortan. Por ejemplo ahora estamos en conflicto y esto te significa reducción de clases. Pero otra cuestión que me parece importante es que sea el estudiante el que desarrolle esas capacidades que decíamos hoy, esas capacidades del pensamiento. Ahora, para desarrollar esas capacidades del pensamiento el estudiante tiene que llevar a cabo trabajos, podemos decirle ejercicios, actividades, me parece mejor, actividades que le demanden el desarrollo de esas capacidades. Entonces ese es para mí un objetivo fundamental. Para eso, obviamente, hay que generar trabajos prácticos, hay que dar espacios dentro del aula a las dos cuestiones que señalé. Por un lado, debe estar la explicación del profesor, eso no puede estar ausente,



eso me parece fundamental, debe haber explicación del profesor y recuperar, si se quiere, la lógica de la clase expositiva bien entendida. O sea, yo creo que cuando uno expone tiene que exponer un contenido pero estar pensando en aquel que está escuchando. No perder de vista eso. A veces me parece que entramos en la lógica de la exposición y perdemos de vista al sujeto que está escuchando, está sentado escuchándome. Entonces uno de los objetivos que siempre me propongo es: bueno, yo explico pero a la vez, interactúo. Y para interactuar, recorro a la interrogación. Trato de alternar explicación e interrogación. En las presentaciones que hago, incluyo preguntas. Hago una presentación ya sea en el programa Prezi o Power Point y entonces incluyo la pregunta de tal manera que me permita, a partir de esa pregunta que formulo, dialogar con los estudiantes. Ese para mí me parece un objetivo que trato de llevar a cabo. Por otro lado, porque como me interesa la Didáctica de la historia, la didáctica...en función de todo lo que ya dije antes pero además porque estoy en una materia en la formación de profesores. Entonces tratar de transparentar, ese es otro objetivo que me propongo, transparentar lo que hago como profesor. A veces se los digo, viste, les digo “bueno, miren: ¿qué decisiones tomé?”, o les pregunto qué decisiones tomé. O también yo mismo les digo “bueno, para llegar a esta clase preparé esto esto y esto”. Entonces de alguna manera lo que trato justamente es mostrarles el proceso metodológico de construcción de una clase. Entonces, te decía, ese es para mí, digo, de lo que no dije antes, para no reiterarme me parece esto, de que el estudiante pueda hacer él la actividad cognitiva. Porque ¿qué termina pasando en una clase expositiva acá dentro? que, como dice Carlino, el que desarrolla la capacidad cognitiva es el profesor. O sea, si yo todos los años vengo y expongo el mismo tema, ¿qué hago para la próxima clase? para no exponer siempre lo mismo leo otro texto, incorporo, incorporo, voy agregando información, conceptos... Entonces el profesor universitario tiene un nivel de desarrollo de conocimientos y además, eso, por otra parte te permite desarrollar capacidades porque yo creo que las capacidades las desarrollamos todo el tiempo que, obviamente, ¿quién termina haciendo el trabajo? El profesor. Ahora, ¿y el estudiante en qué momento lo hace? Obviamente en la universidad está previsto, el profesor que da los teóricos y el profesor que da los prácticos y que esto se trabaja en los prácticos. Yo creo, estoy convencido que las clases no deben tener ese formato. O sea, el teórico y el práctico. No, tienen que ser clases donde se articulen ambas cuestiones: lo teórico y lo práctico. Entonces, por eso decía, como un objetivo que me propongo es abordar cuestiones teóricas, cuando digo teóricas digo explicativas, historiográficas, donde el profesor expone pero también prever dentro de esa clase que se prepara una instancia donde los estudiantes trabajen. Y luego un

espacio para que podamos poner en común eso que el estudiante leyó, trabajó y lo que el profesor explicó de tal manera que en esa puesta en común se generen mayores niveles de interacción, mayores niveles de reflexión, ¿no? Y eso en definitiva me parece que va a propiciar mayores niveles de apropiación del conocimiento.

I-Ya dijiste, en la respuesta recién, pero ¿hay algo que a vos te parece que permite o favorece que se cumplan más esos objetivos? Hablaste de la pregunta, por ejemplo...

P.M-sí, sí

I- y por el contrario, si hay algo que obstaculiza, por ejemplo dijiste el tema de perder, de no tener tantas clases...

P.M.-Claro, por ejemplo... qué es lo que obstaculiza y lo que permite. Bueno, mirá lo que obstaculiza creo que tiene que ver centralmente con que hay muchos contenidos para desarrollar, el programa, la bibliografía que uno se propone, las situaciones que se viven en los conflictos laborales, las huelgas te acortan mucho tiempo para desarrollar las clases. Esos son quizás los principales obstáculos... Después yo plantearía que hay algunos obstáculos que tienen que ver con representaciones sociales construidas, ¿no? que es: hay una representación social de lo que el profesor universitario debe ser en general. El profesor que expone y que desarrolla una clase expositiva es un profesor que -existe esta representación, ¿no?- es el profesor erudito, el profesor que sabe mucho y por lo tanto, ese es el modelo de profesor universitario. Y ese es un obstáculo, ¿por qué digo que es un obstáculo o se transforma en un obstáculo? porque como es una práctica que es una rutina y termina siendo habitual en muchas cátedras, el estudiante se acostumbra a justamente asumir una posición pasiva. Pasiva en el sentido de, porque nadie es pasivo en una clase, pasiva en el sentido de que bueno, no pregunta, no interviene porque, bueno, va a escuchar, sabe que va a ir a escuchar. Entonces eso se transforma en un obstáculo porque cuando uno quiere llevar a cabo justamente una propuesta diferente donde al otro lo interpelás permanentemente, el otro no tiene las herramientas suficientes... o en todo caso no tiene esa rutina de reflexionar, discutir, de explicar oralmente aquello que está pensando. Entonces ese para mí es un obstáculo importante, que en la medida en que no lo trabajemos diferentes cátedras o no se trabaje en toda la formación, se genera un obstáculo para aquel que lo propone de manera aislada. Porque lo hace desde el voluntarismo (risas) más individualista, qué se yo. O sea, me parece que esto también es una discusión a tener en cuenta. De todas formas yo creo que en los últimos años se ha avanzado en eso. Yo siempre digo: no quiero renegar de la clase expositiva, de la clase magistral. Me parecen muy valiosas las clases magistrales pero vuelvo a decir: lo magistral que no nos haga

perder de vista que no es el profesor, vuelvo a esa frase de Carlino, no es el profesor el que tiene que desarrollar el pensamiento, no es el profesor el que tiene que aprender sino que el que tiene que aprender es el estudiante. Y en general, termina aprendiendo siempre el profesor con esa lógica. Eso me parece que son obstáculos. Después, ¿qué es lo que facilita? para mí lo que facilita es tener esta actitud. O sea, si vos entrás al aula y generás el espacio, le permitís, le brindas al otro, vuelvo a lo que decía antes, la confianza suficiente para que se sienta seguro de que no va a sufrir ninguna desestimación su aporte sino que va a ser considerado y en todo caso, que esa observación que se haga no va a ser una observación desde el que sabe y el ninguneo. Tener una actitud de no ningunear al otro. Generalmente estamos ninguneados por todos lados. Entonces cuando vos como profesor asumís una posición donde valorizás al otro, le das la mano, le decís “mirá, lo que vos digas no importa así que viene bien que lo digas”. Si vos transmitís eso, el otro se va a involucrar, va a participar. Parto de eso. Yo escuchaba a alguien que decía “ningún esfuerzo merece ser valorado con cero”. Y realmente es así. Ningún esfuerzo merece ser valorado con cero. Lo digo porque ahora se viene discutiendo si hay que calificar con cero o no como se ve en los medios televisivos. Entonces, eso me parece interesante: de que ningún esfuerzo merece ser valorado con cero.

I-¿podrías relatar alguna clase tuya que recuerdes por lo significativa que fue para los alumnos?

P.M-¿de acá?

I-Sí, de la universidad, de cualquiera de las materias

P.M-de cualquiera de las materias en las que estoy... en general.... ¿relatar los diferentes momentos?

I-sí, contar cómo fue esa clase...

P.M-estoy pensando... Mirá las que me resultan muy significativas son las clases de Didáctica de la Historia porque en Didáctica de la Historia las clases que recuerdo es cuando partimos o abrimos la clase con una pregunta que los interpela. Esa que vos me señalaste, por ejemplo, esa fue muy significativa por ejemplo. Dispara, los pone a los estudiantes frente al argumento, a la posibilidad de “bueno, me están demandando argumentación”. Nosotros tenemos clases en las que les preguntamos ¿qué es para ustedes enseñar historia? ¿Para qué enseñamos historia? Entonces esa pregunta queda resonando en el aula, se generan unos silencios y luego empiezan a intervenir y a participar. Y como es una pregunta abierta, una pregunta que en definitiva recupera, o apunta a recuperar ciertos conocimientos que ellos ya tienen, estas son las clases que yo por ahí más valoro,

cuando las organizo de esa forma. Me ha pasado también en Sociedades Medievales o en Formación, es decir, bueno, empezar la clase preguntando cuestiones que, en cierta medida, ya desarrollamos y que a la vez te abren nuevas cuestiones. Pero volviendo a esa de Didáctica.... eso como cuestión general, ¿y por qué planteo la pregunta sobre cuestiones desarrolladas previamente? Porque eso te permite, le permite al profesor en principio ver qué recuerdan los estudiantes, qué incorporaron, le permite encuadrar la clase y a partir de ahí un desarrollo temático vinculado obviamente con esa pregunta que hiciste y con eso que estás utilizando para encuadrar. Y luego posteriormente un trabajo en pequeños grupos que permita, en cierta medida, una lectura complementaria, que va en función de esa intervención, y posteriormente una puesta en común. Esas para mí, son clases que a mí me satisfacen mucho por la dinámica que adquieren.

Trato de, esto es independiente pero bueno, trato de no aburrir. Yo a veces siento que aburro. Ese es un objetivo que me planteo. Porque... tengo en cuenta eso porque yo he estado del otro lado y a mí también me aburren a veces las clases. Porque hay profesores expositores y profesores expositores... ahí incide el estilo. Entonces hay exposiciones donde uno ¡realmente, un placer de escuchar! Pero porque tiene un carisma, una capacidad para vincular, relacionar, hacer chistes por ejemplo en el marco de la clase que vos estás ahí, escuchando atentamente. Pero hay otras clases expositivas en las que las características del profesor hacen que te aburras, te duermas, entonces trato de eso, de tenerlo presente como objetivo. Ahora, volviendo, entonces de las clases que recuerdo, las clases de Didáctica me traen mucha satisfacción por esto porque el estudiante puede, o uno puede ver en el trabajo que se hace en clase cómo ellos crecen en autonomía. Entonces esa pregunta ¿qué historia enseñar o para qué me planteo enseñar la historia? motiva al intercambio, al debate, ellos plantean, algunos sostienen argumentos, citan autores que dan cuenta y...posteriormente trabajar algunos textos que me aportan a esa pregunta y luego una puesta en común sobre eso que desarrollamos. Esas son actividades que, por lo menos en las materias donde estoy, me han dado muchas satisfacciones. Por ahí no me generan muchas satisfacciones. Por ahí no me generan muchas satisfacciones cuando me la pasé exponiendo toda la clase. Porque siempre me voy con la duda ¿hasta qué punto lo que yo expuse se comprendió, no se comprendió?

Vos hoy me preguntabas algo importante, se me pasó, vos me preguntabas por los obstáculos, ¿no? bueno, un obstáculo es la falta de lectura del estudiantado, ese es un obstáculo importante. Porque uno que quiere generar este tipo de clases donde el otro conozca el texto, se haya preguntado, haya buscado otras cosas que lo vinculen...pero no

leen. Entonces cuando no leen vos te encontrás con esa dificultad y esos límites con lo cual la falta de lectura de los estudiantes te lleva inevitablemente a la exposición. Te pone en ese brete, entonces lo tenés que exponer porque no lo leyó. Ahora, por eso, una manera de solucionar, para mí, y yo aclaro que no soy el único, creo que hay muchos profesores que lo hacen, no creo, estoy convencido que hay muchos profesores que lo hacen... que es, bueno, hacer a veces un repertorio de citas para que ellos lean en clase porque no leyeron en su casa, colabora a este tipo de dinámicas. Y bueno, por otra parte, otras clases que recuerdo que me han generado satisfacciones cuando uno hace esas actividades meta cognitivas, después de terminar la clase uno dice “¿qué aprendimos? Si ustedes tuvieran que explicar brevemente lo que hoy aprendimos”. Bueno, eso creo que hay que recuperar. A veces me olvido de esto o la dejo, qué se yo...pero creo que las actividades meta cognitivas son muy buenas. Bueno, eso.

I-Ya dijiste varias cosas sobre la evaluación de tus alumnos, como la planteás, ¿alguna otra cosa? O sea, vos en clase estás contantemente pendiente, atento a eso...

P.M-Sí, sí... otra manera que usamos para evaluar en las cátedras son los trabajos prácticos, la escritura. Me parece que trabajamos bastante poco la escritura en el aula universitaria, hay muchas dificultades a la hora de escribir. En eso voy a retomar a Carlino que señala justamente esto: la necesidad de incorporar momentos de lectura y escritura que deben estar alternados. En eso sí, yo debo reconocer que por ahí no he generado mucho espacio para la escritura. Escriben, obviamente pequeños trabajos prácticos, trabajos de síntesis -las síntesis sirven mucho para evaluarlos- para evaluar el grado de comprensión. Por ejemplo la clase pasada, hablando de lo que recuerdo, la clase pasada en Formación del Mundo Moderno I tenían dos textos para leer y vino una profesora que se ha sumado a la cátedra, que es [nombre], que es una Doctora, investigadora de historia europea de todo el siglo XV-XVI y entonces ella desarrolló la clase. Y nosotros habíamos pensado un trabajo práctico para hacer en el aula, de 3 consignas y se nos fue el tiempo. Entonces, ahí mismo, elaboré una consigna que era la siguiente: que les demandaba extraer una cita o una afirmación en realidad no una sino dos, de los dos autores que tenían para leer y que sean vinculables, o que puedan ellos vincular con los contenidos desarrollados en la clase. Partíamos de que, obviamente esos textos eran posibles de relacionar, y le pedimos que justifiquen esa relación. Entonces yo tenía que buscar la cita, que era posible relacionarla con la clase y justificar en dónde estaba, por qué la elegían y terminaban explicando por qué se producía esa relación. A mí me parece que ese tipo de actividades, que es una actividad cortita, nos llevó mucho el desarrollo, 40-45 minutos, deberíamos facilitar más,

trabajar de esta manera, que puedan ellos escribir, producir. Últimamente estamos haciendo eso en Sociedades Medievales, en Formación, con resultados dispares, a lo mejor lo que nos falta es hacer un seguimiento sistemático de eso, para ver efectivamente qué resultados hay. Sí uno nota y eso es bueno en el nivel universitario, secundario por ahí los cambios no se ven mucho, a vos te debe pasar en la escuela ¿cambió, no cambió? A veces se nota y cuando se nota a mí me genera una gran satisfacción. Se ve allí un trabajo, que no es exclusivamente del docente, porque a veces el docente cree “yo logré esto” sino de la interacción docente-estudiante porque el estudiante tiene que obviamente comprometerse y estudiar para lograr los cambios. No depende solamente de lo que enseña el profesor. Entonces en este punto me parece muy importante esto que te decía.

I-¿Qué perfil, qué características vos esperas de los egresados de la carrera de Historia?

P.M-Buena pregunta. Porque en realidad hoy se está discutiendo mucho cuál es el perfil. El perfil en cierta medida es un ideal. Éste es el profesor que queremos o este es el profesor que pretendemos. En general, se corresponde bastante con lo que dije en la primera pregunta, pero si tuviera que sintetizarlo diría: por un lado, un profesor que tenga una fuerte, o en todo caso una sólida formación disciplinar, también una cierta formación pedagógica didáctica vinculada con el desarrollo de la disciplina. Siempre decimos en Didáctica de la Historia: nadie enseña lo que no sabe, y a mí me parece que esto es fundamental, formación inicial. Porque, y esta observación la quiero hacer, para mí la formación no termina con la formación inicial, la formación continua. Y esta es una de las grandes falencias que hay en el sistema educativo, los profesores se van de la Universidad, se van de los Institutos Terciarios, y no vuelven, y al no volver, no vincularse, esto seguro te pasa a vos, vos seguramente sos una persona que sigue justamente creciendo, incorporando conocimiento, ¿por qué? porque sigue de alguna manera vinculada. Pero quienes se alejan ya definitivamente de la Universidad y no se vinculan. Termina siendo una cuestión de voluntarismo, o sea, vos estás acá porque en realidad tenés la voluntad, pero no están generadas las condiciones estructurales para que eso suceda. El profesor que egresa de aquí, trabaja 44 horas, ¿en qué momento se acerca a la Universidad? Entonces, volviendo al perfil, que de alguna manera se vincula con esto, tiene que ser un profesor que haya adquirido justamente esa sólida formación disciplinaria y pedagógica, le permita contar con todos los elementos suficientes para ser autónomo, crítico, y reflexivo. Que pueda construir su propia propuesta de enseñanza, que pueda escribir sus propios materiales, que pueda hacer un uso público de la Historia. Y ese uso público de la Historia, significa asumir el compromiso político e ideológico que significa enseñar

Historia. Enseñar Historia demanda necesariamente, como toda enseñanza, una práctica política, y asumir que es una práctica política. Entonces, el perfil debería apuntar a esto: a que esos profesores sean capaces de asumir esas posiciones. Y además sean capaces de tener, o de argumentar y de fundamentar lo que hacen. Que en cierta manera, en eso radica la autonomía, ¿no? Ser capaz de poder justificar, bueno, por qué hago esto que hago y a qué estoy dispuesto y para qué, y contra qué. Siempre que en Educación asumimos una posición, tiene consecuencias sociales y por lo tanto por esa razón, es política. Entonces, esto es fundamental que el profesor de Historia lo tenga.

Y por otro lado vinculado con el perfil, obviamente, tiene que tener una fuerte formación disciplinaria, y cuando digo una fuerte formación disciplinaria estoy diciendo una fuerte formación en lo que tiene que ver con la información histórica, obvio, en acontecimientos, en procesos históricos, una fuerte formación disciplinar en lo conceptual, en lo epistemológico y en lo metodológico. Entonces el Profesor de Historia tiene que haber transitado alguna vez, en algún momento, instancias de formación metodológica, haberse acercado a la investigación. Porque de esta manera va a poder incorporar herramientas propias de la Metodología de las Ciencias Sociales y de la Historia, que son factibles de desarrollar en el aula, y que por otra parte, propician el desarrollo del pensamiento histórico. Entonces, me parece que todos estos elementos tienen que ver con el perfil.

Pero además pensar en los alcances, está el título, ¿adónde va a ir este profesor? Cuando uno piensa en el perfil, piensa el ideal, pero ese ideal también está en estrecha vinculación con el contexto laboral o el lugar de inserción. Bueno, entonces, ¿en qué tenés que pensar? En la Escuela Secundaria, ¿qué es lo que está demandando la escuela Secundaria?, y me parece que también nuestros Egresados de Historia se insertan también en el Nivel Superior, ¿qué está demandando ese nivel? Y también hay profesores de Historia que ese insertan en áreas, más que áreas, sería en lugares no formales del Sistema Educativo, que también hay que pensar ese perfil, que debe estar planteado en algún momento, en actividades socio-comunitarias, acercamiento a Instituciones en donde también se enseña, que en los últimos años han sido incorporadas a través de la Ley de Educación Nacional. Por ejemplo, educar y enseñar Historia en Contextos de encierro –que vos has tenido experiencia en eso–, enseñar Historia en el marco de la Educación Hospitalaria. Bueno, esas cuestiones que acá se están tratando de resolver a través de charlas, bueno la charla no incide, atacamos con un parche, pero... Sé que en los contextos de encierro hubo en algún momento un Seminario...

I-Sí, de Educación para Adultos

P.M- Eso, Educación para Adultos, bueno, por ejemplo. Otra cuestión es, digo, pensando en la inserción que hace el perfil, hay egresados que trabajan en los Museos, entonces eso hay que incorporarlo. También hay egresados que trabajan en Archivos, por eso digo que lo metodológico juega mucho en la formación, te da la posibilidad de acercarse a un proceso de investigación, entonces los Archivos, últimamente hay muchos archivos de la Memoria que también hacen al perfil, me parece.

I-Al principio pensaste más en el egresado directamente como Profesor de Historia, aunque acá hay también Licenciados como egresados...

P.M- Claro, tal cual

I- en estas últimas actividades los estarías incluyendo, digamos...

P.M- Y sí, también al Licenciado, bueno ese es un debate que se debe la formación Universitaria, me parece a mí que hay, quizás, en ambas carreras, poco espacio para las Prácticas Profesionales. Desde el punto de vista de la Práctica Docente, los Profesores de Historia recién llegan a ver un grupo de alumnos en 4° y 5° Año. Y los investigadores, que van a dedicarse a la investigación, tienen creo uno o dos espacios para pensar la Tesis, Tesina. Entonces me parece que ahí hay que revisar, debe haber más espacio de acompañamiento a aquellos que investigan, en talleres de elaboración de Tesis, por ejemplo, más vinculados a la relación con la Metodología y todo lo que abre el Campo metodológico, y por otro lado, con los Profesores de Historia, espacios, digamos Talleres que vayan vinculándolos con la Escuela y estos otros espacios por ahí no escolarizados. Donde también se enseña.

I-Claro

P.M-Por ejemplo, se me ocurre, otra cuestión, que lo estamos charlando en la Comisión de Reforma Curricular, que es la producción de Materiales de Divulgación, el Profesor de Historia también tiene que salir como un Licenciado, preparado para elaborar materiales de difusión, producir textos, sea de divulgación masiva o textos para la enseñanza

I-La última parte tiene que ver con tu trayecto formativo, digamos. ¿Qué podés contar de cómo fuiste vos construyendo estas estrategias de Enseñanza que ahora usás?, ¿cómo fuiste definiendo un poco los objetivos?, dijiste algo al principio de tu memoria de cómo fuiste estudiante, ¿hubo alguna otra cosa?

P.M- Bien, bien. Una, he tratado -siempre insisto con esto- he tratado, o trato, siempre digo trato -porque somos seres contradictorios- he tratado de objetivarme, de objetivar la práctica, de pensarme reflexivamente en lo que ha sido mi formación. Sin duda en todos nosotros incide la formación que tenemos en nuestra escolarización, la formación de



escuela primaria, de nuestra secundaria. Y en mí ha incidido mucho la formación que tuve en el Instituto Terciario, porque yo tuve este recorrido: ingresé a la Facultad, de una escuela Secundaria Técnica, para estudiar Historia con lo cual tenía ya ahí varias limitaciones y obstáculos, no haber visto Historia durante muchos años, por lo tanto no haber desarrollado esto que hablábamos hoy, ¿no? el pensamiento histórico, desarrollar capacidades que me permitieran acercarme, más que acercarme apropiarme del conocimiento histórico. Por otra parte, al no tener esas instancias previas, obviamente, me resultó complicado la inserción, entonces, doble esfuerzo, para quien viene de escuela Técnica estudiar historia...

Después el recorrido que yo tuve estando aquí adentro, por eso insisto en esto, de decirles a los estudiantes que ellos pueden, porque en general cuando uno viene a la Universidad es bastante abrumador el cambio, y entonces lo que tiende el sujeto es a subestimarse, y esa subestimación obstaculiza la capacidad de incorporarse. Es pedirle, a ver, a un chico que recién nace, que salga corriendo... porque tiene que dar un salto cualitativo. Y a mí me parece que para poder dar un salto cualitativo debe haber una acumulación cuantitativa antes, y esa acumulación o esa transición, si querés, no están planteadas. Entonces volviendo a mi trayecto formativo, yo soy un claro ejemplo de eso, de cómo el trayecto, mi trayecto formativo en la Secundaria me impidió obviamente a acceder a conocimientos antes de haber ingresado a la Universidad. Cuando ingreso a la Universidad yo debo dar un salto de 100 metros, de golpe, con lo cual es sabido que iba a caer, no podés saltar 100 metros si antes no desarrollaste la posibilidad de... lo de saltar 100 metros lo pongo en términos metafóricos. Entonces yo no podía dar el salto y obviamente me caí. Entonces, en esa caída donde yo siento una profunda limitación, bueno, vos esto me preguntabas hoy... vuelvo, no sé si te sirve...

I-Sí, sí

P.M- Vuelvo sobre una clase en donde yo sentí que había servido. Yo les conté mi propia historia formativa a ellos, empecé así mi primera clase y eso me parece que los impactó, esa clase me fui contento, porque la verdad me parecía que tenemos que contar estas cosas. Entonces, volviendo a esto de la formación, yo termino yéndome de la facultad con todo lo que me gustaba Historia, pero yo sentía que no podía, no podía, y me voy al Profesorado de Nivel Primario a estudiar maestro. En ese Profesorado de Nivel Primario, que lo valoro muchísimo a esta altura de mi vida, tuve profesoras que me dieron la suficiente confianza, me sostuvieron, mis profesores. Pero además yo venía de la Universidad que tenía otra lógica, entonces lo que promovió el Instituto Terciario en mí fueron las seguridades que no

había logrado aquí, o sea, la seguridad de poder decir yo puedo, me lo fortaleció el Instituto. Además de tener Materias donde por ejemplo -que yo valoro mucho- me enseñaron a escribir, me enseñaron a pensar digamos los textos, cosa que acá no había, o había pero que duraba muy poco, allá había -era porque ya no se llama así- una Materia que se llamaba Idioma Nacional, que era un Taller y que la profesora que lo dio era excelente. Eso a mí me dio las seguridades necesarias para volver. Entonces como a mí me había quedado pendiente esto, yo quería ser profesor de Historia, me interesaba enseñar Historia, entonces volví, y volví con otra paz. Y era super notorio, yo preparaba los exámenes de otra manera, yo sentí efectivamente que había crecido, que había dado el salto, esos 100 metros que yo no pude saltar, lo pude saltar ahora. Yo creo que uno los puede saltar justamente porque ha logrado una acumulación de conocimientos, de capacidades que te permiten, ahora sí, incorporar esos conocimientos para lo que vos tenías limitaciones.

Entonces, esto, para mí es fundamental, me parece que las Instituciones Universitarias deben pensar transiciones para los estudiantes que vienen. Muchos estudiantes lamentablemente se frustran y nunca más vuelven, no tuvieron a lo mejor esta experiencia. Yo la destaco porque a mí me sirvió y me permite hoy reflexionar y decir esto, por eso se lo transmití a los estudiantes, que uno puede, el problema es que es muy grande el abismo y ante un abismo tan enorme uno se frustra y se retira tempranamente y no persevera. A veces perseverás y tampoco lo lográs, y bueno, quizás tenga que ver también con que quizás estamos necesitando otras bases que no las tenemos. Yo soy un claro ejemplo de esto: necesitaba otras bases que no me dio la escuela Secundaria y que me lo va a dar el Instituto Terciario, y que esas bases que me da me permite volver a la Universidad con éxito y lograr con éxito lo que me había propuesto, antes, evidentemente me veía obstaculizado. Bueno, eso ha sido un elemento importante en mi formación así como lo ha sido el acercarme, ser Profesor de primaria, que también me ha permitido acercarme a otras categorías, conceptos, no quiero usar la palabra herramientas porque viste que la usamos bastante -parecemos unos herreros impresionantes- pero, digo, al oficio de enseñar. Yo voy a recuperar ahí palabras de [nombre] que siempre decía que la docencia es un trabajo artesanal, y bueno, un trabajo artesanal se construye con la práctica, pero también con la actitud de no perder la pasión, el interés por el conocimiento que a veces las estructuras te obturan, te van mellando. Esa es un poco mi historia.

I-Bueno, y lo último, que empecé diciéndote que a vos te habían nombrado como buen docente, vos, ¿tuviste buenos profesores que te han dejado marca o profesores

extraordinarios, como los llaman algunos autores, que ahora vos los recuperás como profesor?

P.M- Sí, sí. Sin duda. ¿De la formación de aquí adentro?

I-En general, o en tu trayecto laboral también

P.M- Sí, porque eso que me preguntás es muy importante, yo creo que uno sigue modelos, y en todo caso toma modelos y va elaborando el suyo, tomando de unos y de otros, aquello que consideraban valioso. Sí, para mí hay profesores que han incidido mucho en mi formación, tanto en la Escuela Secundaria, yo tenía una profe por ejemplo, que fue la que me incentivó a estudiar Historia, me impactó. Tenía una profesora que lamentablemente ya murió, pero ella venía y explicaba la Historia, y por ejemplo era bastante expositiva, pero me deslumbró en su forma de explicarla, cómo desarrollaba los contenidos. yo venía de clases de Historia donde nos daba las preguntas y había que contestarlas, era super aburrido, y esta profesora, que me agarró ya en 4° año, el último año que tengo Historia, fijate vos, yo iba a una Escuela Secundaria que tenía 6 años, y en 4° era el último año que teníamos historia. Y esta Profesora en 4° Año me marcó a fuego. Después aprendí mucho de Profesores de aquí adentro de la Universidad que también me marcaron a fuego en el sentido de cómo hacer su propuesta metodológica, de qué manera lo hacían, fui mirando eso pero también, porque a mí me interesaba enseñar, entonces uno va focalizando en qué es lo que te gusta y en función de eso mirás e incorporás. Y también tenés el nivel Terciario, allí yo aprendí mucho de Profesores donde justamente establecían esta dinámica que es la que te decía hoy que es la de interactuar con el estudiantado, de preguntar, de estar en permanente –esto que dice Freyre- en el diálogo, dialogar, una relación dialógica. A mí me parece que eso me lo marcaron profesores que han generado esa posibilidad. Por ahí acá adentro a veces molesta cuando uno los interpela: “oh, éste...”. A mí me gustaba cuando el profesor interpelaba, lo que pasa es que ha habido profesores aquí que te interpelan, pero lo hacen de una manera que no le genera seguridad al otro. Entonces cuando esa interpelación se produce, probablemente el otro se siente nervioso, con miedo, y entonces terminás no interviniendo o si interviene tiene terror ante los compañeros o cómo lo va a ver ese docente.

Eso me ha ayudado mucho, ver profesores, ver practicantes, que uno también aprende de los practicantes o en todo caso en el diálogo con los practicantes. El ver muchas prácticas y el estar atento a esto te ayuda mucho a pensar lo que hacés porque te hace una devolución, vos ves una práctica y decís esto que hizo está, me parece que le dio resultado, lo aplico. El no tener miedo de aplicar diferentes técnicas, de trabajo interactivo en el aula. En

Formación, vos que me preguntaste sobre clases, viste voy retomando, por ejemplo tuvimos con [nombre] que trabajamos muchas veces juntos los viernes, pasamos una película , que acá no existe mucho esa práctica, y bueno, pasamos una película para cerrar contenidos , una película de una manera de cierre, entonces la propuesta fue la siguiente: obviamente le dimos una reseña y una ficha técnica de la película, les dimos una serie de preguntas y entre esas preguntas había varias, una de ellas en donde a ellos les demandábamos que pensarán cómo enseñarían ellos con esa película. Bueno, por qué les parecía que esta película podía ser válida para enseñar, desde ahí les demandaba que pensarán como docentes, pero las otras eran que ellos vincularan qué contenidos, conceptos, temas, problemáticas, abordados durante el cuatrimestre, eran factibles de relacionar con esa película, pero además, que explicara esa película. Y la otra cosa que les pedimos en esa consigna era que nos dieran cuenta de qué cuestiones la película no se ocupaba, qué críticas en definitiva le hacían a la película. Bueno, al final yo fui y vine con algunas cosas, pero esto te recordaba un poco lo de la clase. Pero, ¿dónde estábamos?

I-los buenos docentes, y qué recuperábamos de ellos, digamos...

P.M- Y bueno entonces eso, no, recuperar aquellas prácticas que me parece que así uno aprende de todo, como aquellas prácticas que no haría, también. A ver, yo he ido a clase de profesores de postgrado, y bueno, ver un profesor -así como teníamos clase de posgrado que han sido excelentes- pero ver un profesor que viene con su apunte, se sienta y habla del apunte que trajo todo el tiempo, y va desarrollando a todo lo que da, es una práctica que yo, nunca haría. Nunca la hice ni tampoco la haré, porque además me confirma mi actitud frente a alguien que da la clase así, cuál sería la actitud de otros. Entonces vos decís: “bueno, si esto me está pasando a mí, si yo me estoy aburriendo, me resulta un embole, no veo la hora de que termine, porque lo único que hace es comentar lo que trajo apuntado...” efectivamente hay un momento en que te vas de la clase, te vas. Entonces yo creo que eso es lo que nunca tenés que perder de vista, al otro, que está aprendiendo. Pero para eso tenés que pensarlo al otro, y yo creo que a veces no se lo piensa. Cuando se dan este tipo de prácticas es porque al otro no se lo está pensando, se está pensando en realidad en dar cuenta de lo que uno sabe, pero no se está pensando en cómo el otro aprende, cómo le enseño, qué transformo o qué transformaciones genero en el otro o qué le facilito al otro, qué le acerco al otro, qué le doy. Si no solamente en dar cuenta de que sabe y punto.

I-¿Sos muy reflexivo –ya lo dijiste- acerca de tus propias prácticas?

P.M.- Sí, sí, permanentemente, a veces me voy mal, a veces me voy bien. Qué sé yo, cuando un alumno viene y me dice: “profe, muy buena su clase”, a mí me motiva. Ayer,

por ejemplo, un alumno me dijo: “muy buena su clase”... bueno, qué sé yo, te vas contento, te vas feliz de que aquello que te propusiste, no sé si lo lograste, sí que generaste el diálogo que te habías planteado, o sea, a mí, honestamente, todavía me emociona dar clase. Yo creo que cuando uno da clase y ve en los otros interés o ve que está propiciando eso que uno se propuso como objetivo, te vas lleno (risas), te vas pleno. Me parece que también eso, que hay que irse, tratar de ser feliz con lo que uno hace, lo mejor que le puede pasar a un ser humano es ser feliz con lo que uno hace. Porque si no, es tremendamente alienante y frustrante. Muchos docentes ves que hoy están sufriendo para dar clases, yo veo que sufren cuando van a dar clase. Yo sufro cuando tengo que ir a dar clase porque tengo que estudiar, a ver, sufro porque tengo estudiar, sufro en este sentido, en que si todo lo que estudié me va a alcanzar para dar la clase, sobre todo acá adentro, ¿no? Porque todas las veces que vengo a dar clases aquí estudio, ese es mi mayor temor, la pregunta de un contenido que no sé, en una Institución donde el profesor no puede no saber, es muy fuerte eso acá. Eh, por ejemplo ahí tenés un elemento que yo también suelo incorporarlo últimamente, “miren chicos yo no sé todo, no sé”... entonces creo que esos fantasmas hay que empezar a sacar, ¿no? Yo no sé todo, esto es lo que sé. “Esto preguntásele a [nombre]”, por nombrar un profesor con el cual trabajo...

I-Sí, sí

P.M- Eso, me voy de la clase, trato de reflexionar, yo todo el tiempo estoy tratando de reflexionar, yo les digo, esto también lo blanqueo, cuando les digo, “bueno miren el año pasado había planteado este texto, me di cuenta en los exámenes que ustedes no podían darme cuenta de por ejemplo, de las características del conocimiento científico, entonces este año incorporé este texto”. Porque cuando vos evaluás en un examen y ves que ellos no pueden responder ante una pregunta que vos le hiciste, evidentemente, algo está pasando, una es que el estudiante no estudió, obviamente, y otra, es que eso que vos preguntás, en realidad no está lo suficientemente abordado o trabajado en un texto para que vos se lo demandes. Bueno, a mí los exámenes también me devuelven eso, la evaluación te permite ver aquello que está ahí y que evidentemente hay que profundizar. Trato de reflexionar y me parece que -esto no lo dije- la reflexión también se genera cuando uno se va insatisfecho, “la verdad que no sé, hoy no, o aburrí, o la clase estuvo chata, poca participación, no me sentí bien, no me sentí seguro en la explicación, tengo que ver, o no fui claro”, entonces eso también te permite ver para volver a la siguiente clase y decir bueno, preguntar, a ver de lo que vimos la clase pasada ustedes qué aspectos recuerdan y qué les parece importante recuperar.

I-Bueno, te pregunté un montón de cosas (risas), ya estaríamos

P.M.- Que te sirva (risas)

I-Sí, ¡cómo qué no!

P.M.- Che, pero mirá vos, así que me destacan los alumnos, ¿pero a quién le preguntan ustedes?

I-A los alumnos avanzados, que ya hayan transcurrido, que hayan terminado, por lo general son los chicos que están haciendo la práctica la mayoría

P.M.- Ah, mirá...

## **Registro de observaciones de clases del profesor A, agosto- setiembre 2016<sup>53</sup>**

### **Clase del 22-8**

(Es la segunda clase de la materia.)

P-Vamos a arrancar con la primer clase de Problemática. En realidad es la segunda pero arrancamos con los contenidos de la unidad I... Antes de arrancar, algunas preguntitas: ¿les llegó el correo con la bibliografía? Hubo dos correos que rebotaron, creo que el tuyo (señalando) y... otro... Así que acá Enzo les va a dar la hoja para que escriban bien (risas), escriban de forma legible porque si no nos equivocamos... ¿Todos están anotados en la hoja?

(Levantán la mano algunos. Un alumno extranjero entre ellos)

P-¿vos sos el alumno de intercambio de España? Me dijeron que vendría uno...

A-No, de Finlandia.

P- ¿Hablás bien español?

A-más o menos

P-si no se entiende, avisanos y hablamos más lento... ¡bienvenido!

P-(señalando a la chica francesa) ¿vos entendiste bien el otro día? (hace caras como que no mucho)

P-vos avisanos...les va a convenir sentarse más adelante porque el aula hace mucho eco y les va a costar más escuchar... ¿Quién más hay de intercambio?

---

<sup>53</sup> Referencias: P: profesor memorable, A: alumno/a, P.A: profesor adjunto

(Levanta la mano una chica y dice que es de Colombia)

P-Vos no vas a tener problemas con el idioma (risas)

(Otra dice que es española)

P-tampoco vas a tener problemas con el idioma... (risas) salvo algún término por ahí, alguna palabra rara...

Bueno, un aviso más...vieron que hay una hoja... ¿pudieron ver el programa? ¿Pudieron ver las opciones de trabajos prácticos?

Bueno, les vamos a pedir que en el recreo terminen de formar los grupos para ver qué opciones de trabajos eligen. Entonces les vamos a dejar esa tarea pendiente y después vamos a pasar una hoja donde se van a ir anotando los grupos así nosotros podemos planificar qué día le toca a ustedes exponer.

Para los chicos que no vinieron la semana pasada, una de las condiciones para promocionar la materia, es decir para sacarla sin rendir al examen final, es hacer un trabajo práctico. Y el trabajo práctico tiene dos partes, una oral y una escrita. La parte escrita es de carácter individual y la parte oral, es de carácter grupal. Ustedes tienen que elegir una de las opciones de trabajo práctico que está en el programa. Así que aprovechen ahora en el recreo y traten de juntarse en grupitos para ver qué opción de trabajo práctico eligen. Los que no tienen el programa, pídanse a algún compañero o me lo pidan a mí y se los doy para que puedan elegir. ¿Se entendió?

Bueno, la clase pasada habíamos hablado de que el programa está dividido en una introducción, que fue la que vimos la semana pasada donde un poco la pregunta o el eje de análisis fue ¿qué es América latina? Y si es posible establecer criterios que permitan definir una identidad latinoamericana y cuánta reflexión y cuántos libros hay escritos en relación con esa cuestión...qué es lo que define a América latina. Y aparte de esa introducción, lo otro que vimos la semana pasada, es que el programa tiene cuatro unidades. Cuatro unidades agrupadas en función de ejes de análisis: pensamiento latinoamericano, procesos políticos latinoamericanos, procesos económicos y movimientos o revoluciones sociales. Ahora vamos a arrancar con el eje I que es el pensamiento latinoamericano. En cada uno de los ejes hacemos un recorrido cronológico de lo que abarca nuestra materia, aproximadamente desde la década del 30-40 hasta la actualidad.

Así que hoy vamos a arrancar con lo que tiene que ver específicamente con el pensamiento latinoamericano refiriéndonos a un autor que es Deves Valdes. Ustedes solamente tienen la introducción de una obra que es bastante extensa, en realidad son 3 tomos. Ustedes

solamente tienen la introducción del tomo II porque el tomo I abarca el período previo al que nosotros trabajamos. Deves Valdes es chileno, Doctor en Filosofía, hace 4 o 5 años vino acá a la Facultad y tuvimos la oportunidad de dialogar con él y charlar varias cuestiones. Ideológicamente no es de lo más amigable (risas) pero el libro está bueno igual, después de conocerlo fuimos reduciendo la cantidad de bibliografía y textos que leemos (risas de todos)

¿Qué es lo que hace Deves Valdez? Trata de ofrecer una interpretación del pensamiento latinoamericano desde, prácticamente, desde la independencia hasta la actualidad, de ofrecer una interpretación global...este vendría a ser el marco general de análisis en el que nosotros vamos a inscribir los distintos temas de la unidad I porque es una de las pocas propuestas, hay otras, pero esta es una de las pocas propuestas, que permiten vincular temas que nosotros seleccionamos en un marco temporal que abarca todo el período de análisis.

Lo que dice Deves Valdez es que independientemente de cual sea la temática específica, todo lo que se ha escrito sobre América latina desde América latina,...no todo, perdón, gran parte de lo que se ha escrito sobre América latina desde América latina puede ser interpretado en clave de modernización o identidad...Por eso dice que “el pensamiento latinoamericano desde el siglo XIX ha oscilado entre la búsqueda de modernización y el reforzamiento de la realidad”. Y él identifica momentos donde el énfasis está más puesto en el aspecto modernizador y momentos en que el énfasis está puesto en la cuestión identitaria, ¿sí? Por eso hace esta suerte de cuadrado con oscilaciones: el punto de arriba indica el momento en que el énfasis está puesto en ese aspecto, en este caso en el aspecto modernizador, fíjense que nosotros arrancamos la materia aproximadamente por acá, entre el 40 y el 50, y es un momento, de acuerdo a Deves Valdez, donde el pensamiento latinoamericano hace énfasis en ¿qué cuestiones, de acuerdo a lo que dice Deves Valdez?

A-identitario

A-modernizador (todos con tono de risa)

A-ah no, me confundí de línea...

P-justo el ciclo anterior es identitario que da paso, ahora, a un ciclo de carácter más modernizador. ¿Qué es específicamente con lo que nosotros arrancamos? Y...arrancamos con, básicamente, el estructuralismo de la CEPAL que fue un pensamiento de carácter modernizador y ya vamos a ver por qué de carácter modernizador, como va a exponer P.A....



Primera cuestión a tener en cuenta a la hora de abordar el texto de Deves Valdes? Cómo define él lo que es el pensamiento latinoamericano. Y ahí hay una definición bastante amplia que a él le permite analizar textos provenientes de distintas vertientes, desde las Ciencias Sociales, la Teología, la historiografía, la educación, la filosofía... porque él está trabajando con un planteo muy flexible... ¿cómo define a los escritos a los cuales caracteriza como propios del pensamiento latinoamericano? Como (lee cita del Prezi) “un conjunto de escritos donde tienen especial relevancia los ensayos sobre el propio continente o sobre alguna de sus dimensiones o regiones”

Él considera en su análisis todo aquello que se ha escrito sobre América latina y que problematiza actualmente lo que es América latina. Por eso la mayor parte de esos escritos vienen del campo de la historiografía, o de la Ciencias sociales, de la filosofía. Depende la época va a ser la preponderancia de una vertiente en particular. Cuando nosotros arranquemos con el análisis del estructuralismo van a ver que ahí, específicamente, hay dos grandes vertientes del campo de las Ciencias Sociales que son la Economía y la Sociología como principales aportantes de escritos sobre nuestra región. Y él trabaja con la noción de ensayo si bien hay escritos de distinta índole, algunos que uno podría decir más de carácter académico y otros, que uno podría definir como ensayos.

Entonces hay ahí una definición bastante amplia de lo que uno puede interpretar para el ámbito regional. Lo que sí tiene que aparecer como requisito es que se pregunten América latina o que tomen a América latina como problema.

A-sí, él dice que hay ciertos criterios a la hora de definir...

P-exactamente. Veo que ha hecho la tarea y leído (risas). Sí. Hay que tener en cuenta aparte que no todo lo que se escribe en la región entra dentro de esta categorización y él es consciente de eso pero aun así sostiene que la mayor parte de los escritos pueden interpretarse en esa clave.

(El otro profesor le pregunta si se lee bien el Prezi y él pregunta a la clase): -¿hace falta que prendamos las luces o se ve bien allá?

(Dicen que está bien)

P-¿Cuáles son las características de los ciclos modernizadores y cuáles son las características de los ciclos identitarios.

Por un lado, cuando él habla de ciclos modernizadores, se refiere a momentos cuando la región tiene como ejemplo a los países desarrollados. La idea es que hay una guía, que es la que proporcionan EEUU y Europa occidental, y lo que tiene que hacer América latina es seguir el camino abierto por estos países. Ya vamos a ver cómo se plasma esto en los

escritos de la CEPAL en los 40 y los 50, pero también como se plasma en el ciclo modernizador neoliberal que cierra en los 70 y cómo se plasma también en la década de 1990, otro momento modernizador donde el énfasis está puesto afuera. A diferencia de lo que vamos a ver en los momentos identitarios, lo que se acentúa sobre todo en los ciclos modernizadores es la tecnología. En clave del pensamiento cepalino, se va a pasar a conocimientos técnicos sobre cómo funciona la industria en América latina en los años 40 y 50. La idea es que son los países desarrollados o los habitantes de los países desarrollados, y ahí uno lo puede relacionar con los habitantes de fines de siglo XIX, por la inmigración; quienes van a promover la modernización de los países latinoamericanos.

La necesidad de “ponerse al día”, está el presupuesto de que América latina está atrasada, entonces hay que implementar una serie de políticas para lograr desarrollarse. El reclamo de “apertura al mundo”... Uno cuando ve esto dice: ¿estaremos entrando hoy en un ciclo modernizador? ¿Habremos abandonado un ciclo identitario, que ya vamos a ver cuáles son sus características? ¿Estaremos entrando a partir de este momento en un ciclo modernizador? Porque mucho de este discurso hablando de apertura al mundo, acuérdense de esto que se dice acá en la Argentina de que Argentina estaba “aislada”, reaparece la idea de apertura al mundo que es algo que en este momento se está volviendo a enfatizar.

El desprecio de lo popular, de lo indígena, de lo latino, de lo hispánico, de lo latinoamericano... ¿Por qué esto? Porque el modelo son los países desarrollados, si el modelo son los países desarrollados, la contracara de eso es cierto abandono de lo propio de la región.

La búsqueda de la eficiencia, de la productividad en desmedro de la justicia y la igualdad, acá nuevamente, en relación con el desarrollo tecnológico, lo que se busca es producir más, acrecentar la producción, desarrollar la industrialización, en el caso específicamente cepalino que es lo que vamos a ver...

La contracara a eso son los ciclo identitarios, donde en una suerte... en una suerte de... de contraste conceptual, punto por punto lo que dice el autor... Bueno, si en el ciclo modernizador se reivindica a los países desarrollados, en el ciclo identitario lo que se reivindica es la identidad latinoamericana, lo propio, lo que nos define como latinoamericanos. Si en el ciclo modernizador lo que se acentúa es lo tecnológico, en el ciclo identitario lo que se acentúa es lo cultural, lo que da forma a esa identidad. Si en el ciclo modernizador los países desarrollados aparecen como el instrumento a partir del cual se logra la modernizador, la modernización... en el ciclo identitario lo que se hace es tratar de conseguir cierta autonomía regional y denunciar la intervención de los países

desarrollados en el destino de los países latinoamericanos. Si en el ciclo modernizador se acentúa la productividad y la libertad, acá se acentúa sobre todo la igualdad que es el eje principal de análisis de los distintos escritos. Reivindicación de una manera particular de ser, distinta de la de los países desarrollados y énfasis en el encuentro consigo mismo, con el país, con el continente.

Fíjense que en términos conceptuales aparece como la contracara del ciclo modernizador. Nuevamente si uno quiere hacer una relación, relación con lo que pasó en estos últimos años en países de América latina, podemos encontrar ciertas vinculaciones o ciertas líneas de análisis que nos llevan a pensar que el ciclo de 10-15 años que termina entre el año pasado y este, tuvo más que ver con un ciclo identitario, de reforzamiento de las características propias de los países latinoamericanos, con la defensa de aquello que nos diferencia precisamente con los países desarrollados.

La gran cuestión con la que se enfrenta y que puede sortear exitosamente, pero no en todas las ocasiones, es ¿en qué momento los ciclos modernizadores dan lugar a los ciclos identitarios? Y a la inversa, ¿en qué momento los ciclos identitarios dan lugar a los ciclos modernizadores? Y él menciona 3 aspectos. Digo, no necesariamente sortea exitosamente esto para todo su análisis porque no siempre se producen las 3 cosas, cuando uno ve cómo verifica él a cada uno de esos ciclos...

El primero es el nacimiento de una nueva generación, el segundo es la emergencia de nuevas ideas en el ámbito internacional y el tercero es un suceso de gran magnitud que precipita el cambio. La confluencia de esas tres cosas es lo que permitiría pensar el cambio de un ciclo al otro. Si uno lo piensa en términos del siglo XX, tenemos un ciclo modernizador que empieza con la CEPAL. En sentido estricto, no hay una nueva generación, sí hay, en todo caso una generación que vive la experiencia de la crisis del 30, que aprende la enseñanza de esa crisis y que plantea una salida a la crisis diferente a la que planteaba la escuela neoclásica. Prebisch es un gran ejemplo o el paradigma de una persona que viene en realidad de otra generación, la generación que se formó en la escuela clásica pero que formula una respuesta alternativa que no tiene que ver con eso sino que tienen que ver con nuevas ideas del ámbito internacional que son las ideas que tienen que ver con la teoría del desarrollo, con el keynesianismo. ¿Cuál es el suceso de gran magnitud que precipita el cambio y posibilita el paso de un ciclo identitario a un ciclo modernizador en América latina? ¿Cuál será, de acuerdo a lo que ustedes conocen de historia del siglo XX? ¿Qué pasa entre el 40 y el 50 en el mundo?

A-la segunda guerra mundial

P-la Guerra Mundial. Ese es, en definitiva, la segunda guerra mundial, el evento que posibilita que nuestra región transite un momento donde se vincula con el sistema internacional a través de la exportación de materias primas a un momento donde se pone el énfasis en el proceso de industrialización de nuestras sociedades. Entonces, ahí sí uno puede encontrar los 3 elementos. ¿En qué momento se pasa del ciclo modernizador al ciclo identitario? Y...entre fines de los 50 y principios de los 60. Y ahí uno podría empezar al revés, ¿Cuál es el suceso de gran magnitud que suscita el cambio en América latina? ¿Qué pasa a fines de los 50 en la región?

A-la Revolución cubana

P-la revolución cubana. Revolución cubana es el disparador para empezar...para que empiecen a cambiar ciertas cosas en América latina. Ahí también, nuevamente en sentido estricto, no hay una nueva generación, aunque sí son intelectuales que no se destacaron por su participación en el marco del cepalismo pero sí, por su reelaboración en el fracaso, de alguna manera, del cepalismo deben profundizar o dar respuesta a los problemas del desarrollo de industrialización en América latina. ¿Cuáles son las nuevas ideas en el ámbito internacional que emergen entre fines de los 50 y principios de los 60? En realidad, las nuevas ideas tienen que ver más con lo que pasa en el plano regional que en lo que pasa en el plano internacional. Sobre cómo se redefine sobre la hora el marxismo a escala continental, más que con lo que puede llegar a pasar con el sistema internacional. Más allá de que con el sistema internacional también vive cambios.

Porque...uno podría seguir así y considerar los distintos ciclos modernizadores e identitarios porque... Uno tiene que mirar este esquema de forma flexible es solamente indicativo que nos permite explicar algunas cosas y que, obviamente no puede explicar todo el cambio en el marco del campo de las ideas que de por sí es un campo bastante complejo. Por eso la cuestión de...las ventajas y las desventajas del planteo de Deves Valdes.

¿Cuáles son las 3 grandes ventajas? Que nos permite ver o nos ofrece, una visión global de toda la evolución del pensamiento regional, en la cual uno puede inscribir las distintas escuelas de las distintas disciplinas y relacionarlas con esa visión más global. La segunda gran ventaja es esto, que en una clave binaria, como vimos, es muy fácil descartar como modernización, modernizador o identidad... y otorgar sentido a los distintos escritos que nosotros encontramos sobre América latina. Y la tercer gran ventaja, aun cuando falle explicar todo el proceso de cambio, sí nos da algunas claves para entender cómo se pasa de

un ciclo al otro y cómo va cambiando en su propia dinámica el pensamiento latinoamericano. Sin apelar a explicaciones, en definitiva, extra continentales.

¿Cuáles son las grandes desventajas? Y un poco las dijimos recién...no se adapta en igual medida a todos los períodos, vamos a ver que en la medida en que vayamos avanzando en la temporalidad, en el análisis temporal hasta llegar a la actualidad, enfrenta algunas dificultades este marco interpretativo que obviamente no incorpora a todo lo que se ha escrito sobre América latina. Hay importantes conjuntos de escritos que no entran en esta categorización de modernización e identidad. Y que obviamente en función de que usa un concepto de pensamiento latinoamericano tan impreciso deja mucho margen de ambigüedad y arbitrariedad, ¿sí? A la hora de decidir qué se incluye y qué queda afuera. En definitiva el que termina decidiendo eso es el autor.

Y esto es un pequeño bosquejo (indicando en el Prezi) de cómo vamos a desarrollar las cuestiones vinculadas a esta unidad, así como veíamos ese esquemita que había hecho Deves Valdez desde la independencia hasta los 70-80, acá nos centramos en lo que tiene que ver estrictamente con el marco temporal de Problemática contemporánea de América latina. Como les decía hoy, nuestra materia parte de un ciclo modernizador, con los análisis y cuáles son las características y cuáles son los aportes del pensamiento cepalino a la hora de explicar y proponer la industrialización. La industrialización entendida como proceso que moderniza a América latina, que la acerca a los países desarrollados. Ese es precisamente el objetivo del estructuralismo. En el momento en que se produce la revolución cubana, el cepalismo está enfrentando la emergencia de algunas críticas, vinculadas con sus insuficiencias para explicar ciertos problemas que enfrenta la industrialización y que la teoría no tiene las herramientas para resolverlos. Eso es en definitiva, desde el lugar o del pensamiento de Deves Valdez, lo que posibilita complejizar el pensamiento regional y pasar del problema del desarrollo al problema de la dependencia. La dependencia precisamente como clave, como obstáculo para lograr el desarrollo de América latina. Por eso, la Teoría de la dependencia, las teorías de la dependencia como vamos a ver mañana, son el paradigma del ciclo identitario que se abre después de la crisis del pensamiento estructuralista. Y eso de crisis del pensamiento estructuralista uno lo tiene que poner entre comillas ¿por qué? Porque en realidad hay un período donde conviven, como vamos a ver, los aportes de la Teoría de la dependencia con los aportes del estructuralismo. Más allá del desarrollo de la teoría de la dependencia, el pensamiento estructuralista se sigue desarrollando hasta principios de los 70. En paralelo, y de hecho

muchos teóricos de la dependencia escriben amparados bajo el marco institucional de la CEPAL. Ahí F. Henrique Cardozo y E. Faletto que son...son *los* (destaca) teóricos que más reconocemos nosotros vinculados con la teoría de la dependencia escriben “Dependencia y desarrollo en América latina” que es *el* (destaca) libro de la Teoría de la dependencia o uno de los libros más importantes, en la CEPAL entonces eso da cuenta de cómo se vinculan las dos corrientes.

A principio de los 70, algo que pasa en realidad en el sistema internacional, ya no en América latina como en el caso de la revolución cubana...hace, ahí sí, entrar en crisis el pensamiento cepalino pero también el pensamiento de la teoría de la dependencia y habilita la emergencia de lo que en muy corto plazo se va a transformar como la escuela económica dominante, que es la escuela monetarista que junto con la austríaca de la economía va a dar lugar al neoliberalismo. Un ciclo que se extiende, en realidad, bastante más que el ciclo de la teoría de la dependencia. El ciclo de la teoría de la dependencia uno lo puede ubicar en términos temporales en 10 años, 15 años, mientras que el neoliberalismo emerge a principio de los 70 y en sí uno no puede decir que haya terminado, más allá de crisis momentáneas en algunas regiones o en algunos países de América latina...no se terminó. Eso está claro.

Si en los 70, esto me olvidé, junto con la teoría de la dependencia, el problema es el marxismo o la revolución...cuando los teóricos de la dependencia discuten sobre qué es lo impide el desarrollo de América latina, algunas de las propuestas plantean que no hay salida al problema del subdesarrollo en el marco del capitalismo sino que hay que hacer la revolución, hay que construir países socialistas para realmente lograr escapar de las trampas del subdesarrollo. Una de las vertientes de la teoría de la dependencia justamente formula la revolución, la vertiente vinculada al marxismo. Mientras que otras dicen que no, que el desarrollo solo se puede conseguir dentro del margen del capitalismo. Pero el problema de la revolución aparece como una cuestión constante en la agenda política de todos los países latinoamericanos, no sólo de los países latinoamericanos, pero a nosotros nos interesa lo que pasa en América latina. A partir de la crisis del petróleo del 73 y de los procesos que se abren en esa década, la revolución como problema deja de existir, digamos...en las Ciencias Sociales, entre otras cosas por el marco de las dictaduras, por el carácter fuertemente represivo que tienen las dictaduras, porque el neoliberalismo aparece como la teoría económica, pero más que económica, dominante... En términos del pensamiento latinoamericano, lo que se abre ahí es un nuevo ciclo de modernización. Más allá de los cambios en los sistemas políticos, el neoliberalismo aparece siempre como la

corriente o el pensamiento dominante hasta la actualidad: en dictadura, democracia, transición a la democracia...

Esto hasta la actualidad, ¿sí?...con una cuestión que no podemos responder todavía que es lo que pasó en estos años con algunos países de la región... si es que se conformó o no un nuevo ciclo identitario que se está cerrando o si fue solamente un lapso... y bueno, cuando llegemos a trabajar esa cuestión lo vamos a plantear un poco más profundamente. Por eso esta pregunta: ¿crisis del neoliberalismo? porque no en todos los países pero sí en algunos países de la región el neoliberalismo tuvo un momento de crisis, de crítica muy fuerte pero parece...parece haberse...haber sido superado y estar otra vez en un momento de reivindicación del neoliberalismo.

Esto es lo que se supone que vamos a dar, no lo que se supone, lo vamos a dar en la unidad I (risas). Como les decía el marco de Deves Valdez nos permite entender cuestiones que van más allá del pensamiento latinoamericano pero acá en esta Unidad nos vamos a centrar básicamente en qué se escribe sobre América latina...

¿Preguntas, dudas, consultas sobre esto? ¿Quedó claro?

(Asienten y silencio)

Más allá de las diferencias con Deves Valdez, es un planteo accesible que como decía tiene ciertas ventajas y nos permite incluirlo en esta Unidad.

Bueno, ahora vamos a arrancar con estructuralismo para ver cómo eso se plasma en una escuela particular. ¿La hoja en la que anotaron los correos?

(Se sienta al lado mío y me dice: “fue rápido al final. Venía acelerado”).(

Expone el otro profesor.

Antes del corte, recuerda a los alumnos que vean los grupos para los trabajos prácticos y pide a los alumnos de intercambio que se queden un minuto en el recreo. Se sienta con ellos. Les pregunta sobre temas....

### **Clase del 23-8**

P- sobre los trabajos prácticos, hay todavía 3 opciones que están libres...van a tener que ver si alguien las quiere o si no, tomar alguna opción que quede repetida. Después vemos si les damos otras opciones de trabajos vinculadas a la unidad o...pero elijan primero las que están libres así completamos todas las opciones de trabajos prácticos. ¿Quién falta entonces anotarse en la lista de correos? (pasa la hoja a algunos alumnos)

Vamos a arrancar retomando lo que quedó de ayer, sobre el tercer grupo que trabajaba la integración regional en la entrevista que le hacían a Prebisch... ¿hay alguien? (levanta la mano una chica)

Hay una representante... ¿A quién más le había tocado la hoja en que le preguntaban sobre la integración regional a Prebisch? (levanta la mano otro alumno). Acá... bueno, ¿Qué les parece que dice Prebisch sobre la integración regional? ¿Por qué es importante? ¿Cómo se relaciona eso con el desarrollo y el desarrollo industrial en particular?

A-lo habíamos hablado ayer...

P-pero nos faltaba cerrar dos o tres cositas...

A-bueno, él explicaba...con la visión estructuralista y eso de centro-periferia de ver eso mismo, esas mismas estructuras de América latina, con países que son productores de bienes de capital o pueden llegar a serlo como Brasil, Argentina y México. Que son subdesarrollados pero él entiende que hay...que debe haber intercambio industrial en América latina para fortalecer el comercio mismo de América latina. Y en eso...que los países menos desarrollados, países que no son el centro de América latina que serían Brasil, México y Argentina, que compren los bienes de capital a esos países y que los países desarrollados le compren los bienes manufacturados a los países menos desarrollados...

A-decía como que la CEPAL había impulsado la sustitución de importaciones pero si no me equivoco, como que se había dejado de lado las importaciones, que los que querían exportar no podían hacerlo al...al ritmo del mercado mundial digamos. Entonces planteaba hacer una especie de mercado interno latinoamericano...

P-exacto. Un mercado común latinoamericano. Ese era...dentro de la CEPAL hubo como dos teorizaciones en torno a la integración regional (Escribe en el pizarrón). Una que apostaba a una Zona de libre comercio, o sea, liberalizar el comercio entre los países de la región, eso tenía la contra, de que iban a prevalecer aquellos países que ya tenían una estructura industrial más desarrollada, básicamente eran México, Argentina y Brasil. Sin embargo, esta es la opción, es lo que después se plasma en lo que vamos a conocer como la ALAL, la Asociación latinoamericana de libre comercio, que se firma en 1960 el tratado que le da origen.

A-en una parte...creo que al principio, dice, porque le preguntan si le parece que se habían equivocado, como una decisión personal, porque él al principio estaba a favor del libre comercio...



P-exacto, después el libre comercio en realidad tiende a hacer que los recursos de capital y que las otras ramas industriales que necesitan mayor escala de producción, se concentren y se desarrollen en aquellos países que tienen mercados más grandes: México, Brasil y, en tercer lugar, Argentina. Y después hubo una segunda línea que apostaba más a la idea de un mercado común, a imagen y semejanza de lo que en ese momento estaba pasando en la Unión europea, de lo que después iba a ser la Unión Europea, la Comunidad Europea. Esto se plasmó también en proyectos concretos: el Mercado Común centroamericano y en América del sur, en un grupo de países que formaban parte de la ALAL pero que deciden profundizar la integración, que es el Pacto Andino. En donde, en particular en este proceso de integración, se trata de plasmar más fielmente las ideas de la CEPAL sobre la integración regional. Por eso acá aparece la idea de planificación industrial y aparece algo que fue una decisión muy polémica, la decisión 24... ahora no me acuerdo el año, de regular y controlar las inversiones extranjeras. Que nunca llega a aplicarse precisamente porque era un paso adelante, muy sustancioso en términos de la construcción de un mercado común, y las empresas extranjeras se oponen a la implementación de esa decisión y no logra ponerse en práctica. Ya sea una Zona de libre comercio o el Mercado Común, el estado aparece para la CEPAL como el actor por excelencia para planificar la integración, con vistas a dos cosas. Uno lo puede pensar a la integración regional en términos de dos argumentaciones fundamentales o de dos dimensiones de la integración que van a aparecer y que siguen apareciendo en la actualidad. Una económica, entre la cuales estaba esta cuestión de ¿qué sentido tiene replicar en todos los países de América latina las mismas ramas industriales? ¿Por qué no calificamos y en algunos países desarrollamos algunas ramas industriales y en otros, otras y después fomentamos el intercambio? ¿Por qué eso? Porque hay pocos capitales, porque los mercados internos no son tan grandes, ¿para qué vamos a construir en base a los mercados nacionales si después tenemos que salir a competir en el mercado internacional? Y el mercado nacional solo para adquirir competitividad no alcanza, es mejor el mercado regional. Aparecen como un conjunto de argumentaciones vinculadas o que tienen como trasfondo, optimizar la industrialización. Por eso la integración regional aparece como uno de los puntos fundamentales en el pensamiento cepalino.

Y después aparece una justificación, si se quiere, más de tipo política, que tiene que ver con lograr una voz común de los países latinoamericanos en el escenario internacional. No solo con lo que tiene que ver con negociar nuevas reglas de comercio en el escenario internacional sino lo que tiene que ver con defender intereses comunes a todos los países

latinoamericanos. Eso también vuelve a aparecer después en los últimos años en cuanto a la justificación de por qué integrarse. Entonces estos dos elementos aparecen todo el tiempo interconectados, interrelacionados en la explicación que la CEPAL hace acerca de la necesidad de integrarse de los países de América latina.

Y hay una última cuestión que es necesario que nosotros tengamos en cuenta en relación con el pensamiento latinoamericano y es que la CEPAL es fundamental a la hora de pensar la construcción de la identidad porque en realidad es la primera organización que plantea a nivel internacional que los países latinoamericanos tienen aspectos en común, que se remontan a su historia, a su vinculación con los países desarrollados, a la estructura productiva.... Que favorecen el intercambio académico entre los distintos intelectuales y las distintas universidades de los países de la región y que en definitiva es el sustento material concreto que posibilita pensar a América latina como región con una identidad regional específica. Porque las ideas previas de identidad regional estaban más ligadas a los padres fundadores de la independencia, ¿sí? Aquellos héroes, San Martín, Bolívar y a la dependencia común con España o con Portugal. A partir de la CEPAL empiezan a aparecer otros elementos más materiales en los cuales anclar la cuestión identitaria de la región. Por eso tiene tanta importancia el estructuralismo y la CEPAL a la hora de pensar la construcción de identidad.

P.A-una cosita...sobre eso me quedé pensando después de la clase de ayer que...tal vez una relación entre Deves Valdez y lo que después va a hablar sobre la CEPAL es que el pensamiento de la CEPAL no responde justamente a un pensamiento modernizador, en los términos de Deves Valdez. O sea, tiene algunos elementos pero no todos digamos porque claramente, como bien decía P recién, hay cuestiones de identidad latinoamericana que están incluidas también en el pensamiento de la CEPAL, por tanto ahí estaríamos hablando de una mezcla, una mixtura entre un proyecto de ideas pero que también dio origen a proyectos políticos y económicos de carácter modernizador pero también con rasgos identitarios, ¿sí?

Eh... algunas cositas para terminar... con el tema de la CEPAL y que ustedes en todo caso puedan consultar antes de pasar a teoría de la dependencia. Ayer estuvimos hablando mucho de la palabra desarrollo y de más o menos desarrollo y una de las cosas que no aclaré, sobre todo para los que no vienen con lecturas previas del tema y poco conocen de industrialización, es que en esta época, y hoy día también hay una idea muy semejante, la idea de más desarrollo significa más industria. O sea, eso es un supuesto que siempre está en esta discusión y que ayer no lo explicité yo hablando, digamos. Desarrollar más un país

hay una idea de modernización, que es un término complejo y discutible, pero eso implica que el sector industrial del país, o en este caso, de una región, aumente su importancia porque eso significaba digamos una estructura más acorde a la posibilidad de generar progresos económicos y sociales. ¿Se entiende? Más desarrollo significa más industrias, más producción industrial.

Y la otra cuestión que alguien me preguntó ayer en el recreo de la clase y que está buena la pregunta porque por ahí uno también lo deja por supuesto, es que esta teoría toma el nombre de estructuralismo latinoamericano y no explicamos por qué...alguien, ¿creo que eras vos? (un alumno asiente) Lo charlamos y viene bien la pregunta: ¿Por qué se llama estructuralismo latinoamericano? Justamente por lo que veíamos antes de esta placa sobre el enfoque histórico-estructural que tiene la CEPAL que viene a cuenta de entender los condicionamientos de las economías latinoamericanas previos a la década del 40. Imaginen, digamos, la estructura, lo que llamaban el latifundio en la producción agrícola o la heterogeneidad y el desigual desarrollo de los sectores industriales y la productividad de esos sectores industriales... Todos esos condicionamientos había que meterlos en el análisis y de ese enfoque histórico estructural, la CEPAL es conocida como estructuralista. Latinoamericana porque obviamente era originada en estos países.

Y por último, una de las cuestiones que vamos a ver ahora, tienen que ver con los legados, de alguna manera, de la CEPAL.

P: Una cosita antes...esta cuestión de la discusión sobre si el pensamiento cepalino forma parte del ciclo identitario o del ciclo modernizador... Hay dos o tres cuestiones que dicen Nahon...que dicen que, acuérdense que en el pensamiento modernizador el punto de mira estaba en los países desarrollados. En la CEPAL, el punto de mira en definitiva está en la región porque lo que busca es el desarrollo de América latina. Sin embargo, y esto es lo que dicen Nahon y..., es que la agenda de discusión fue impuesta por los países desarrollados. Porque, como charlábamos ayer, la teoría sobre el desarrollo del subdesarrollo empieza a discutirse en EEUU después de la Segunda Guerra mundial, como un mecanismo para evitar precisamente que los países subdesarrollados cayeran de alguna manera bajo la órbita de los países socialistas. Entonces la agenda viene y en ese sentido responde a este esquema de identidad o modernización.

La segunda cuestión que se le critica a la CEPAL es que en esa discusión los cepalinos nunca pusieron en duda la posibilidad de desarrollarse, que eso recién va a aparecer con la teoría de la dependencia. Pero hasta mitad de los 60 es una creencia común que el desarrollo es posible. De lo que se trata en definitiva es de ver cuáles son los mecanismos

adecuados, qué es lo que hay que hacer, cuál es el rol que debe ocupar el estado, etc, etc pero nadie pone en discusión que se puede.

P.A-ahí hablan, usan la expresión “la ilusión del desarrollo” los autores...

P- exacto. Y la tercer cuestión es que el pensamiento cepalino no pone en discusión al estado ¿sí?, como actor, como agente con la capacidad para intervenir en el desarrollo económico y propiciar o promover la industrialización y en definitiva el desarrollo de los países de la región... se discute acerca cuál es el rol de los sectores de la burguesía agraria, cual es el rol de sectores exportadores pero no se discute qué pasa con el estado en tanto actor y cuál es la composición del estado. Si el estado tiene las capacidades institucionales para hacer eso, si el estado responde a los intereses de la clase dominante o no, si el estado se relaciona con los sectores industriales de una manera virtuosa o no, etc, etc...el estado aparece como una caja negra, es el estado en definitiva, entonces nadie explica qué es el estado. En general, en el pensamiento de la CEPAL. Entonces eso aparece... como tres cuestiones que relacionan conflictivamente el pensamiento estructuralista con esta idea de modernización o identidad pero también nos permiten hoy, muchos años después, establecer ciertas críticas en relación con ese desarrollo teórico.

P.A- Bueno, y para ir cerrando, después de las propuestas ya las vimos ayer, ¿no? solo, a título de repaso... lo interesante es esto, ¿Qué legado tuvo esa corriente de pensamiento dentro del pensamiento latinoamericano que es lo que a nosotros nos interesa? Bueno, obviamente el primer punto es el cuestionamiento a las corrientes de pensamiento dominante es básicamente al pensamiento neoclásico, ¿está? Prebisch y demás, los que estuvieron ayer saben, que discutió en vida y obviamente toda la corriente de la CEPAL siempre se discutió en ámbitos internacionales sobre cuáles eran las mejores políticas a adoptarse y siempre cruzaron argumentos con los enfoques más neoclásicos de la economía que son, vuelvo a decir, en esa época estaban de alguna manera en un segundo plano eclipsados por la hegemonía del keynesianismo. Hoy día, desde la década del 70, son claramente hegemónicos.

El segundo punto que es la vinculación con las problemáticas regionales, que obviamente, la CEPAL piensa los problemas latinoamericanos. Este punto también es interesante porque no es parte del pensamiento original cepalino pero aparece ya en los 60 con los problemas de avance de las soluciones propuestas por el estructuralismo latinoamericano para, digamos, desarrollar los países. Que significa, en los 60, tomar conciencia de las limitaciones estructurales. Algo que ya venía del método histórico estructural de la CEPAL. Entender que ya había condicionamientos previos de las economías

latinoamericanas y de las sociedades latinoamericanas que había que tener en cuenta en el análisis. La activa participación de la CEPAL en la política...lo dijimos ayer, lo recuperamos hoy. No solo, dicen ahí en una parte del artículo los autores, la CEPAL no es un órgano de reflexión teórica y de publicación de ideas. Es eso más la intención de formar cuadros políticos, de formar cuadros técnicos, de asesorar a gobiernos y de discutir en organismos internacionales. O sea, es mucho más que la reflexión teórica sobre el desarrollo económico.

Y por último, y muy importante para enfatizar, es la presencia de su enfoque interdisciplinario obviamente en Ciencias sociales pero que no se agota solo en las ciencias sociales como les explicaba ayer. Que viendo la posterior compartimentalización, e incluso viendo la realidad hoy, de lo que son generalmente los grupos de investigación, no viene mal tratar de recuperar esa idea de diálogo entre ciencias que, a veces analizan lo mismo pero están bastante alejadas del dialogo entre sí. Por ejemplo, la economía y la historia hoy, hay un diálogo pero obviamente no hay mucha gente involucrada en ese dialogo ni muchos ámbitos. Lo mismo puede decirse de la Economía y las Ciencias políticas. Historia y Ciencias políticas no sé pero creo que ahí tal vez haya más dialogo...peor bueno, acá claramente lo que vimos en la CEPAL es que formaciones...ingenieros formaban parte de la estructura de la CEPAL y de sus ideas, si?

Bueno, cerrado este tema: ¿preguntas, consultas, comentarios sobre el estructuralismo latinoamericano? que en las opciones de trabajo práctico está esperando que alguien hable de él... (Risas) Pasame la hoja... ¿sigue libre la opción 1.1? Bueno... ¿algún alma caritativa que quiera referirse al pensamiento estructuralista? tiene esa opción para profundizar con las lecturas de Chomsky y de otro autor que ahora no recuerdo pero que tiene que ver justamente con la herencia, en la actualidad, del estructuralismo latinoamericano.

¿Preguntas, consultas...?

A-¿hasta qué punto llegaba la intervención de los estados? Porque tengo entendido que en varios estados no se quería mucho...

P.A- pero intervención... (preguntando)

A-intervención en el sentido de acatamiento de los estados o de sectores políticos

P- ¿acatamiento en qué sentido?

A-de aplicarlo...

P-ah, no los aplicaron mucho (risas)

P.A- aparte, es bastante... hay que...habría que hacer análisis más de casos nacionales... ¿no?

A- claro, por eso, tengo idea de... que hubo diferentes tipos de...

P.A- a ver... vamos a un caso concreto, de la CEPAL, los primeros colaboradores de Prebisch está... Vuskovic, un economista chileno, no me acuerdo el nombre pero sí el apellido... bueno, ese economista terminó luego siendo el Ministro de economía del gobierno de la Unidad Popular, en Chile y había sido asesor, había hecho su carrera académica, digamos, y de formación, dentro de la CEPAL... Aldo Ferrer en Argentina y Celso Furtado en Brasil son economistas que vienen de la Escuela estructuralista y en algún momento, en el caso de Ferrer, pasó por el Ministerio de Economía por un tiempo breve... y luego siempre fue un referente con el cual, digamos... columnas en los diarios, o con reuniones con funcionarios y demás, trató de influir. Por lo tanto, hay casos muy diferentes, digamos, yo lo que decía ayer es que hay muchos cuadros técnicos y políticos formados en el estructuralismo que después van a la función pública en sus respectivos países... entonces, existió, ahora... ¿cuánto margen de maniobra tuvieron y cuanto fue la voluntad política de los estados? Dependió obviamente de la administración de los gobiernos, pero a nivel más general, en cuanto a cuestiones ideológicas, proyectos políticos, etc, etc... o sea, es muy difícil de responder así (gesto como de puntualmente) a una pregunta tan amplia...

P-sí, y había algo, como puede haber hoy, digamos... o, para que sea más claro, en los 90 acerca de las políticas neoliberales, había un cierto consenso de que era una de las políticas que había que aplicar. Entonces más allá de las variaciones en cada uno de los países, había como un núcleo común en los 60... en los 50, los 60 y los 70 que era: había que industrializar. La salida para la economía de los países latinoamericanos era la industrialización. Después, se aplicaba más o menos el desarrollo que hacía la CEPAL en función de su posibilidad, porque hubo desarrollos muy teóricos, como por ejemplo, por qué había inflación en las economías de América latina, y después hubo un desarrollo más de tipo práctico que eran los estudios que por ahí encargaban los países más técnicos de la CEPAL, y en función de esos estudios se elaboraban políticas públicas concretas. O algún funcionario en particular que después participó en instancias de decisión dentro de la política de los estados. Pero la CEPAL ahí funcionó como una usina de pensamiento.

P.A- sí... un caso de eso es la planificación. La planificación económica en los 70, por ejemplo, hay muchas reuniones a nivel latinoamericano y la CEPAL constantemente convoca a discutir por ejemplo el desarrollo de polos de crecimiento, así llamados en un

momento, que era desarrollar zonas no desarrolladas anteriormente de manera industrial a partir de una gran industria motor. Entonces...en Brasil se experimentaron, en Argentina también, por eso la planta de aluminio más grande de Argentina está en Chubut, en Puerto Madryn, y por eso en Brasil algunas industrias petroquímicas se instalan en zonas que están muy lejos de San Pablo y Río de Janeiro. Totalmente motivadas por esa idea de planificación económica donde el estado dice: “una industria grande acá me puede generar otras corrientes migratorias, empleo, el desarrollo de otras industrias...”. Obviamente aparece esa idea de descentralización. Y en eso la CEPAL, en el tema planificación y en eso de los polos...

P-los mecanismos de promoción industrial en las provincias de Cuyo...

P.A-totalmente...

P- ¿alguna otra pregunta?

A- ¿tenía algún tipo de propuesta en cuanto a qué recomendaciones de cómo tratar con América latina a organismos como la ONU o...?

P-bueno, en algún momento, la CEPAL se transformó en un organismo incómodo para los EEUU. Por eso a Prebisch lo sacan de la CEPAL y lo mandan a un organismo internacional que es la UNCTAD. Que era un organismo que también había promocionado él, ¿sí? Pero que tenía cero capacidad de decisión. Entonces, en algún lugar, la CEPAL se transformó en un organismo con la capacidad de reclamar demasiado por los intereses de América latina y eso incomodó. Esa es la mejor respuesta que puedo darte en ese sentido. Porque sí, obviamente, daban indicaciones sobre todo lo que tenía que ver con las negociaciones de los países latinoamericanos con los EEUU o con los países de Europa sobre cuál era la posición que tenían que tomar los países latinoamericanos para favorecer sus propios procesos de industrialización. Y eso estaba en contra de lo que planteaban los EEUU. La discusión con.... Que ayer charlaron...la industrialización de América latina se contraponía con los intereses de los EEUU

P.A-y además piensen que en la idea del estructuralismo latinoamericano desde México a Argentina hay una unidad. Y a veces eso, digamos, trasladado a ciertas discusiones económicas, hacía de América latina sin EEUU y Canadá, una especie de bloque. Por eso también cierta implicancia de...

P-política

P.A-de posturas diplomáticas...obviamente que Prebisch en la entrevista es bastante cuidadoso y nunca dice que él estuvo enfrentado ni mucho menos a...a los funcionarios de

EEUU. Pero claramente a veces había grandes diferencias entre los pensamientos de las administraciones norteamericanas y el pensamiento de la CEPAL.

P-y ahí obviamente el que salió perdiendo fue la CEPAL cuando Prebisch se va a este otro organismo de la ONU y ahí participa de la organización de conferencias para mejorar los términos del intercambio pero tiene cero, cero resultado...

P.A-ah, y me acordé de una cosa... la CEPAL se convierte en un faro, en usina de ideas sobre todo porque también recibe exiliados producto de los golpes de estado en América latina a partir de la década del 60. Entonces eso es importante porque por ejemplo en Brasil el golpe del 64, obliga digamos a salir a cuadros brasileros que estaban en las universidades de Brasil y varios de los cuales recalán en Santiago de Chile y contribuyen al crecimiento de la CEPAL. Lo mismo se puede decir con otros casos. En Argentina luego del 66, la Noche de los Bastones Largos, el problema para la CEPAL y su sede en Santiago de Chile va a ser el golpe de Pinochet, donde ahí claramente Chile se convierte en un país sumamente... hostil a ese tipo de instituciones y México se convierte en el receptor de gran parte de los intelectuales latinoamericanos exiliados...

P-Venezuela...

P.A-Venezuela también y son en la década del 70 los receptores y tal vez la usina de estos... de estas ideas que antes estaban tal vez nucleados en otros países...

P-sobre todo porque a partir de la segunda mitad de los 60 empiezan a publicarse los libros que se escribieron en el marco de la CEPAL que están ya más vinculados con los clásicos de la dependencia.

P.A-bien. ¿Alguna cuestión más?

P-bien. En relación con la Teoría de la dependencia que en definitiva es lo que marca el cambio a un ciclo más de tipo identitario... si bien, fíjense, y no es casual, que la teoría de la dependencia también emerge de la CEPAL de la misma manera que el estructuralismo. Hay algo que es importante tener en cuenta y es que no hay una (destacando) teoría de la dependencia sino que hay distintas vertientes que en todo caso tienen una problemática común, que la problemática común es la dependencia. Que aparece como concepto que tiene el mérito de desplazar la discusión. Si en los 60... en los 50 y primera mitad de los 60 (aclarando), el desarrollo es el eje de discusión de las Ciencias Sociales, a partir de la segunda mitad de los 60 el eje de discusión pasa por la dependencia.

La Teoría de la dependencia se apoya en parte en los desarrollos teóricos del estructuralismo, entre otras cuestiones, en sostener este esquema de centro-periferia y en



todo caso, poner la mirada en ¿qué pasa en la periferia? ¿Cómo se articula esa relación de dependencia en la periferia en relación con los centros?

Esto de las teorías de la dependencia, simplemente tres de las vertientes más reconocidas...la de Fernando Henrique Cardoso y Celso Hurtado "Dependencia y desarrollo en América latina"...

P.A-Cardozo y Faletto

P-Cardozo y Faletto, uno de los libros que mencionó Claudio Bellini en el curso de industrialización de hace dos semanas<sup>54</sup>...es un libro que él dice que sigue teniendo vigencia, que sigue teniendo actualidad, uno lo lee y encuentra todavía elementos teóricos que se pueden aplicar a la actualidad de América latina.

La vertiente más radical de la Teoría de la dependencia de la mano de André Gunder Frank un, ya vamos a ver, un alemán exiliado en EEUU, y después "Dialéctica de la dependencia" de Ruy Mauro Marini que también es otra de las líneas más reconocidas. Falta quizás en este esquema la de Sunkel, Osvaldo Sunkel, que es la que se vincula más con el desarrollo del estructuralismo. O la de Aldo Ferrer. Nosotros... Aldo Ferrer murió a principios de este año, ¿no? Aldo Ferrer era uno de los más reconocidos teóricos ligados el estructuralismo original, de la Argentina actual, allá...después de las reformulaciones que él va realizando de su propio pensamiento original... Aparte de esta idea, ¿no? de las teorías de la dependencia...lo primero que...

P.A-antes de que arranques con eso (aparece en Prezi "década del 60 con fotos), el texto de Nahon que ustedes vieron ayer...ellos hablan de una posible cuarta variante de la teoría de la dependencia que es la teoría de los sistemas mundo, que hablamos ayer, con Immanuel Wallerstein, Samir Amin y compañía...que recuperan justamente el esquema centro-periferia y lo llevan hacia otras cuestiones. Pero se podría considerar según ellos una especie de cuarta variante del dependentismo.

P-fíjense que la teoría de la dependencia aparece en América latina en un contexto de radicalización del pensamiento social en general, ¿sí? Hay algo acá (Se refiere al Prezi, donde aparecen fotografías históricas) que es interesante...no se ve a lo mejor muy bien, que es el Concilio Vaticano II... el Concilio Vaticano II, precisamente entre los años 62 y 64, creo que es, facilita una intensa renovación, y una profunda renovación en el marco de la Iglesia católica que va a tener su...su continuidad en América latina con la declaración

---

<sup>54</sup> Se refiere, en el marco de la Cátedra Abierta de Estudios Latinoamericanos "José Martí", al Curso: "La industrialización en América Latina, de la ISI al neoliberalismo. Interpretaciones y controversias".

de los obispos de Medellín y la opción por los pobres...los curas del tercer mundo, el Movimiento de los Sacerdotes del Tercer Mundo en América, en Argentina, que implica básicamente el compromiso más activo, sobre todo del sacerdocio de base, más ligado al trabajo social, a favor de los pobres y la búsqueda de soluciones a favor de los pobres. En algunos casos incluyó el abandono de la Iglesia y la participación directa en la lucha armada, una radicalización del pensamiento católico a la izquierda, en un continente que se reconoce básicamente como católico. Y eso no deja de tener impacto en el contexto social en general.

Si uno lo piensa en un nivel también local, el tema de la Revolución cubana como disparador de ese proceso de radicalización del pensamiento de izquierda en la región...

La respuesta de los EEUU que ayer charlábamos, Kennedy ahí con la Alianza del progreso. La Alianza del progreso fue una iniciativa, decíamos ayer, de financiamiento de reformas económicas en los países de América latina, 10.000 millones de dólares eran en principio, destinados a favorecer una pronta solución de los principales problemas sociales de los países de la región que actuara como un mecanismo preventivo que evitar una repetición de la Revolución cubana. Porque en sí la Revolución cubana aparece más claramente como una amenaza, en el marco de la guerra Fría, cuando se declara como socialista en el 61-62. Porque en el momento en que se hace la revolución no deja de ser una revolución más de tipo nacionalista. Pero en el enfrentamiento y en la dinámica del enfrentamiento con los EEUU, esa revolución, a diferencia de otras revoluciones de la región, se corre a la izquierda y, para preservar los logros, se declara socialista. Se pone bajo el ala de la Unión Soviética y eso le cuesta mucho a la revolución cubana pero tiene la clara ventaja de que logra radicalizar el proceso revolucionario. Y el impacto de eso sobre todo América latina es inconmensurable, ¿sí? Borón discute sobre eso de que hoy es muy difícil percibir y darse cuenta de lo que significó realmente la Revolución cubana en el pensamiento de izquierda y en los países de América latina.

La cuarta cuestión que menciona Borón en relación con estos 60 tan tumultuosos es el fin de los procesos de descolonización, el nacimiento de un conjunto de nuevos estados en África en particular pero también en Asia y el fin de las colonias, o de la mayor parte de las colonias que en ese momento tenían los países europeos

P.A-algunos... producto de cierta negociación con los países coloniales y otros producto de abiertas guerras que luego terminan en guerras civiles, digamos...los casos más conocidos, en África y en Asia durante los 60 y 70 es como que se termina... el desenlace de los últimos digamos enclaves coloniales más importantes en todo el continente

P-bueno...Borón va a decir que esa década de profundas transformaciones y de profundos cambios en el sistema internacional y en el escenario regional, empalma con algunas discusiones teóricas... ¿sí? (señalando a un alumno que parece que quiere decir algo)

A-no, terminá la idea y después...

P-empalma con algunas discusiones teóricas vinculadas con el reconocimiento de las limitaciones del pensamiento estructuralista, por un lado, y por el otro, las limitaciones de la teoría clásica del imperialismo que ahora vamos un poquito sobre eso...

(mira al alumno que espera para hablar)

A-cuando mencionaste la Alianza para el progreso, Borón dice algo de que EEUU daba el dinero a los países a cambio de que efectuaran reformas agrarias y que salvo en América latina, todos los países las aplicaron, ¿en qué consistían esas reformas?

P-salvo Argentina...

A-sí, salvo Argentina

P-a ver, las reformas...depende el caso concreto. No en todos los casos se llevaron a cabo. En Colombia, sí, en Chile. En Bolivia ya había habido una reforma agraria en el 50, después de la revolución. En Argentina y Uruguay tampoco hubo reforma agraria. Y en Paraguay tampoco hubo. No fue Argentina el único país donde no hubo. Pero sí ¿en qué consistía la reforma agraria? La idea ahí era que la propiedad de la tierra estaba demasiado concentrada en pocas manos y eso en definitiva era lo que atrasaba el desarrollo industrial. Eso venía de la mano de un diagnóstico del pensamiento estructuralista cepalino. Aparte de que, en el campo, existían bolsones de pobreza y relaciones de producción que básicamente se basaban en la explotación del campesinado... que venían de la época colonial

P.A-hay una estructura dual en la estructura agraria que son: las grandes propiedades, muchas de las cuales no están productivas, y la super explotación de las pequeñas parcelas de gente que, justamente como dice Hugo, está en condiciones de pobreza, ¿no? Entonces esa dualidad obliga a proyectos de reforma agraria donde se trata justamente de romper las grandes propiedades

A-y además a EEUU también, excepto en Cuba, le conviene negociar con pequeñas burguesías agrarias a que obviamente te hagan una revolución como la de Cuba...

A-¿pero qué imponía, digamos...cómo era la reforma que imponía EEUU, tenía alguna característica o era general?

P-ahí lo que imponía EEUU era básicamente una...un reparto de la tierra y una capitalización de las relaciones agrarias, porque en algunos países como puede ser el caso

de Perú, todavía se seguían manteniendo relaciones de servidumbre y de explotación del campesinado similares a las de la época de la colonia. Entonces ahí de lo que se trataba era de llevar el capitalismo al campo. Obviamente...ya te dejo (haciendo señas a un alumno) obviamente las limitaciones de esa reforma tenían que ver con cuánta de la tierra realmente se repartía y de quién era la tierra porque en general las reformas agrarias que se hicieron implicaron el reparto de tierras públicas, no de tierras privadas

A-no las concentradas por los privados

P-exactamente y....

P.A-de hecho, una de las cosas que pasan en los 60 es que muchos investigadores empiezan a ver de quién es la tierra, empiezan a hacer estudios super complejos acerca de la propiedad de la tierra porque no estaba para nada claro cuántas hectáreas tenían algunas personas, o algunas familias o algunos grupos económicos grandes y qué grado de concentración había, por ejemplo, en la provincia de Bs.As. Hay estudios super complejos de esa época que sería bueno recuperarlos, digamos, en la actualidad...

P-aun así, en algunos países, como el caso de Chile con Frei y la libertad, aun cuando fue una reforma agraria bastante limitada sirvió como catalizador para la movilización de campesinos, cosa que nunca le van a perdonar a Frei los sectores más conservadores de Chile. Esa reforma fue posible de realizar precisamente en el marco de esta Alianza para el progreso. Si no, hubiera sido imposible. Lo mismo en relación con Perú, ¿sí? Alvarado, que era un militar, toma el poder con un golpe de estado y hace una reforma agraria en Perú y eso cuenta con la venia de los EEUU justamente porque se entendía que esa reforma modernizaba las estructuras económicas. O sea, depende el caso concreto que uno esté analizando tuvo un componente progresista, podemos decir...pero fueron limitadas

A-fue más como una concesión de los EEUU a los movimientos de izquierda

P-exactamente. Bajo la idea de que había que dar un tipo de respuesta a los problemas sociales porque si no, la opción era la revolución. O algo similar a lo que estaba pasando en Cuba en ese momento o peor aún, alentar estrategias de lucha armada y empantanarse en un conflicto similar en el que estaba empantanado Vietnam. Por eso alentó la realización de ciertas reformas puntuales.

No sólo la reforma agraria sino que también había previsto, dentro de ese programa de ayuda a los países de la región, el financiamiento de la implantación de nuevas industrias para profundizar el proceso de industrialización. Eso fue posible en algunos casos, en Brasil, depende el compromiso que cada país asumió con la Alianza para el progreso y la importancia estratégica que tenía para EEUU

P.A-sí, además dependía qué administración estadounidense estaba en el gobierno, ¿no? porque sale con Kennedy que tenía cierta intención reformista dentro de la política norteamericana pero después sigue con Nixon, por ejemplo, ¿no? Hay variantes...

P- sí, es cortita de todas maneras la iniciativa de la Alianza para el progreso sigue muy poquito tiempo después de la muerte de Kennedy y es reemplazada por una estrategia de tipo represiva cuando EEUU alientan y apoyan los golpes de estado que se dan en los 70.

Bien, les decía, este contexto donde se desarrolla la Alianza para el progreso empalma con una discusión teórica, intelectual muy profunda que se estaba llevando a cabo en esta usina de pensamiento latinoamericano y entre otros, que es la CEPAL como principal centro académico que tienen que ver con si el estructuralismo había fracasado o no en sus propuestas de desarrollo. ¿Por qué esto? Porque ya habían pasado...fíjense, la CEPAL se fundó en 1942, habían pasado al menos 15 años, y los países de la región, si bien habían avanzado (hoy uno lo ve a la distancia y dice “¿de qué se quejaba esta gente?”, todo lo que habían avanzado en 15, 20 años en términos de desarrollo industrial, en términos de reducción de la pobreza, en términos de incremento de las exportaciones industriales...) pero en ese momento, era muy escaso lo que se evaluaba como positivo. Al contrario, se pensaba que el pensamiento estructuralista en realidad había fracasado en sus planteamientos porque la industrialización empezaba a encontrar algunos obstáculos, ¿sí? En algunos países más que en otros, sobre todo en los países que tenían mercado interno más chicos. Ahí es donde uno empieza a encontrar los límites estructurales de la ISI: solamente los países más grandes logran avanzar un poco más. Los países más chiquitos, como Ecuador, como Colombia, por ahí, Colombia logra avanzar un poco más...como Chile, empiezan a enfrentar obstáculos estructurales y frente a eso aparece una feroz crítica y la búsqueda de ¿en dónde se fracasó en el diagnóstico? Aparte de buscar adónde se fracasó en el diagnóstico, empiezan a buscar alternativas que den cuenta de por qué los países latinoamericanos no logran desarrollarse y transformarse en países como EEUU o los países de Europa occidental. Ahí es donde aparece la discusión en torno a la dependencia y sus distintas vertientes. Ya vamos a ver específicamente qué es lo que se dijo en relación con la dependencia. Una cosa es lo que dijo Gunder Frank y otra cosa es lo que puede decir Cardozo.

Y la segunda discusión, en parte motorizada por la revolución cubana, pero no sólo por la revolución cubana sino por los distintos contextos nacionales que facilitan ciertos desprendimientos de los partidos de izquierda tradicionales y ciertas discusiones teóricas críticas en relación con lo que sostenían los partidos de izquierda tradicionales, que tienen

que ver con lo que Borón llama las limitaciones de la teoría clásica del imperialismo. ¿Qué es eso de las limitaciones de la teoría clásica del imperialismo? Lógicamente la teoría formulada por los grandes teóricos del comunismo o del socialismo: Lenin, en particular. Lo que dice Borón es que esas teorías, o sea reconoce en este contexto, que las teorías eran básicamente, la teoría del imperialismo era una teoría eurocéntrica. Que estaba desarrollada pensando en el imperialismo en los países europeos y en EEUU y que no pensaba en el otro polo de esa relación imperialista que era la periferia. Solamente buscaba explicación para el comportamiento de países imperialistas pero no para los países que eran sojuzgados por el imperialismo. La segunda cuestión es que, dada la década del 60, la década del 70 y sobre todo a partir del inicio de los procesos de descolonización, ya no estábamos hablando más de colonias sino que estábamos hablando de estados soberanos. Y eso en América latina era cierto desde principios del siglo XIX y desde fines del siglo XIX para el caso de Cuba. Entonces no hablábamos de colonias. Si no hablábamos de colonias, ahí la teoría del imperialismo fallaba, porque hablaba precisamente de la presión colonial con los países inferiores.

Y después, la tercer cuestión que menciona Borón, es el fracaso de la teoría al explicar tres procesos vigentes en ese momento, afirmaciones que decía la teoría del imperialismo y que el propio desarrollo histórico demostraba que era falso. La primera, que la expansión imperialista era una respuesta a la crisis de las economías de los países metropolitanos. ¿Por qué eso era falso, en el contexto en el que emerge la teoría de la dependencia a principios de los 60?

A-lo que va a decir Borón es porque el contexto en el que emerge es un contexto de desarrollo económico de Europa, no de crisis, se creen los años dorados

P- exacto. ¿Qué dice Hobsbawm del período que se abre después de la segunda Guerra Mundial?

A-los años dorados

A-los 50 gloriosos

P-los 25 años dorados del capitalismo, los 25 gloriosos, ojalá hubieran sido 50 (risas)...entonces en un contexto, no de crisis sino de expansión económica, se estaban profundizando las relaciones de dependencia. O el imperialismo seguía manejando las relaciones económicas mundiales. Entonces no es que había sido una respuesta a la crisis sino que parecía ser más bien una respuesta a la expansión

P.A-ojo que la teoría original del imperialismo está fundada a principios del siglo XX... Lenin escribía en 1910, 15...

A-claro, eso pensaba yo, estaba originada en otro contexto

P-por eso la idea de que esto, estas premisas, habían sido desmentidas por el propio desarrollo histórico y había que buscar otras respuestas

A-sí, Borón habla de que había que empezar a marcar a los países dependientes pero Lenin habla de países dependientes... (con duda o criticando)

A-sí, pero él va a decir que desde una postura eurocéntrica, es decir que se ve la periferia de los europeos pero sigue siendo Europa...

P-lo que va a decir Borón, lo que van a plantear los teóricos de la dependencia en relación con eso, es que el énfasis de la explicación está puesto en los países imperialistas y no en los países periféricos, los países coloniales. La segunda cuestión, por eso había que avanzar en el análisis de esa cuestión... ¿No te convence a vos (observando al alumno que habló de Lenin que sigue con cara pensativa)?

A-la verdad que no pero dale, seguí

A-es lo que dice él... (Refiriéndose al autor)

P-la segunda cuestión es que la expansión imperialista siempre terminaba en guerras interimperialistas. Y eso también en principio estaba desmentido por el proceso histórico porque, sabemos después de la segunda Guerra mundial, no hubo otra guerra interimperialista. A lo sumo se enfrentaron en escenarios colaterales como pudo haber sido, bueno aunque en realidad ni siquiera fue una guerra interimperialista, sino el enfrentamiento entre EEUU y la URSS en Vietnam. Pero un enfrentamiento similar al de la Segunda Guerra Mundial no volvió a pasar. Y ahí lo que plantea Borón es que, en términos de la teoría del imperialismo tradicional, hubiera debido esperarse un enfrentamiento entre los EEUU, los países de Europa occidental y Japón, y eso no sucedió. Al contrario, esta tríada se transforma en el condominio que en definitiva le termina manejando las relaciones económicas al sistema internacional

A-¿puede ser que pone de ejemplo la disputa por el canal de Suez?

P-bueno, Borón pone la disputa por el canal de Suez pero tampoco eso terminó en una guerra...

A-fue una crisis

P-fue una crisis

A-igual, la tensión que hay hoy entre Rusia, EEUU y China es como que empieza a cambiar esa idea un poco

P-quizás... pero de todas maneras tené en cuenta que eso era una discusión de los años 70.... A lo mejor la historia demuestra que sí, que después efectivamente la expansión

imperialista termina en una guerra interimperialista. No creo que contemos el cuento si eso realmente pasa (risas) pero bueno, a lo mejor la historia demuestra que sí.

Y la tercer cuestión tenía que ver con la incesante expansión colonial de las economías metropolitanas y es que, independientemente de que los países coloniales eran países independientes, las relaciones de dependencia entre los países centrales y los países periféricos se había multiplicado durante la segunda guerra mundial a través de algunos mecanismos. No tiene que ver con la ocupación y la conquista de territorios sino básicamente con acción económica desigual.

Esa discusión en el seno de las izquierdas y las dudas en términos de lo que puede aportar el estructuralismo, a esta altura, para explicar la situación de los países de la región, es lo que habilita en términos teóricos la emergencia de la teoría de la dependencia. Y Borón, aparte de eso, dice “no solo fue una discusión teórica sino que, como decía hoy P.A, tuvo un conjunto de cuestiones que posibilitaron; él las llama condiciones de posibilidad, que la teoría de la dependencia termine emergiendo como campo intelectual. ¿Cuáles son esas condiciones de posibilidad? La primera, es lo que decía P.A hoy, en Chile, en los años 70, en los años 60, perdón (se corrige), se junta un grupo de intelectuales provenientes de todos los países de la región que están huyendo de los golpes de estado que se están produciendo en cada uno de los países. De Brasil, Fernando Henrique Cardozo que en ese momento era un teórico de izquierda (risas mirando al otro profesor), Celso Furtado, Theodor do Santos... alguno de ellos los hemos leído en nuestra carrera, ¿sí? Por suerte a Henrique Cardozo no lo leemos más (risas) pero sí a Do Santos, a Weffort cuando habla del populismo en Brasil...

P.A-lo van a leer

P-¿lo van a leer?

P.A-en la Unidad II

P-¡ah! Lo van a leer (risas), a Francisco de Oliveira también lo van a leer, para el trabajo práctico. En Brasil, hubo un conjunto de intelectuales que huyen después del golpe del 64, que lo vamos a analizar después también en la Unidad II. De Perú, en particular, Aníbal Quijano; de Ecuador Agustín Cueva; de Argentina, Raúl Prebisch pero Prebisch está ya desde antes en la CEPAL, de hecho en el 63 se va; Guatemala...y algunos teóricos propios de Chile, Osvaldo Sunkel en particular, Enzo Faletto, que hacen que en la CEPAL, en la CEPAL pero también en otras instituciones de Chile, se junte una masa crítica, por decirlo de alguna manera, que posibilita una discusión científica por estar muy cerca. Esto, como decía también P.A, se mantuvo durante todos los 60 hasta el 73 con el golpe de estado en



Chile. A partir del golpe de estado en Chile... bueno y acá hay nos falta otra cosa: muchos de estos teóricos dialogaron con otro centro que estaba en pleno desarrollo que es México, en particular con González Casanova. Por eso, muchos de los que estaban trabajando en Chile, después del golpe, se van a México porque ya tenían vínculos académicos previos establecidos, en particular con la Universidad Nacional. Y otros se van a Venezuela que también aparece como otro centro privilegiado de exilio (lee cita del Prezi). “*Un primer influjo en este primer proceso (de gestación de las teorías de la dependencia) fue la existencia de esta masa crítica de pensadores identificados con la tradición socialista y marxista que se propuso superar las insuficiencias de la concepción tradicional (estructuralista)*” (Borón, 2008: 29). Entonces en este contexto institucional favorable, encontramos un conjunto de intelectuales que conforman una masa crítica dispuesta a buscar alternativas a lo que se percibe es el fracaso del estructuralismo.

Aparte de las condiciones de posibilidad vinculadas con el ámbito institucional, Borón menciona dos elementos más, también algo de esto lo charlamos ayer, la tesis de Rostow, que en el marco de la Alianza para el Progreso sigue sosteniendo que es el único camino para el desarrollo. Eso que había sido respondido por parte de los teóricos estructuralistas de distintas maneras, diciendo “bueno, eso no sería tan así, en realidad el desarrollo es posible si nosotros buscamos las herramientas adecuadas”. Lo que van a decir los teóricos de la dependencia es que, discutiendo con esta tesis, que el desarrollo no es posible. Y ahí es donde marcan la primera ruptura con el estructuralismo: si el estructuralismo dice que nos podemos desarrollar pero hasta el momento no nos desarrollamos, lo que está mostrando la historia es el fracaso de la visión estructuralista. Por ende, si no nos podemos desarrollar, lo que hay que buscar explicar es por qué no nos desarrollamos. Y ahí está la idea de recuperar el pensamiento de centro-periferia, no como un continuo, más allá... uno puede leer esto de centro o periferia (escribe en el pizarrón ambos conceptos) en términos de una relación o puede leerlo también en términos de un camino: se va de la periferia al centro. Lo que van a decir los teóricos de la dependencia es que se está en el centro o se está en la periferia, mientras tanto se establece una relación de dependencia pero de acá (señala la palabra periferia) no se puede pasar a acá (señala la palabra centro). Son posiciones estructurales. Eso es lo que le da dinámica al sistema capitalista.

Un tercer elemento que aparece también en relación con las discusiones en el ámbito de las izquierdas es la reacción frente a lo que son algunas, Borón dice la línea dominante de discusión en relación con el desarrollo en la izquierda. Y ahí recupera una discusión también de larga data en América latina acerca de si en América latina había un exceso de

capitalismo o si todavía había relaciones feudales en el marco de las relaciones de producción. Borón plantea, y yo no estoy de acuerdo que sea así en toda la izquierda, puede ser una parte importante...Una parte importante de la izquierda sostenía que en América latina se mantenían relaciones feudales de producción y tenía como ejemplo para justificar eso lo que pasaba en Perú en particular, lo que pasaba en Ecuador...seguía pasando así en algunos lugares muy particulares, en Bolivia, pasaba en Chile hasta la reforma agraria; un conjunto de relaciones de servidumbre en donde se intercambiaba básicamente trabajo y prestaciones personales por salario en el menor de los casos si no directamente por la subsistencia. No había relaciones de producción en un sentido clásico, no había relaciones salariales. Eso es lo que les permitía sostener, a algunos de los teóricos de izquierda, de que en América latina todavía había feudalismo. ¿Cuál era entonces la solución si había feudalismo? Si había feudalismo primero había que terminar con eso para pasar al capitalismo, lo que implicaba una alianza con las burguesías nacionales, con las capas medias y los sectores que estaban en contra de la oligarquía de determinados países de la región, a favor de una revolución democrático-burguesa

A-una revolución por etapas...

P-exactamente, una concepción etapista. Una vez se lograra la revolución democrático-burguesa y estemos realmente en un sistema capitalista con relaciones salariales de producción en todos los ámbitos, podemos pensar en una revolución socialista. Que era el otro paso, o la otra etapa. Frente a eso, obviamente, aparecían distintas críticas, en particular la que tiene que ver con esto (señala la pregunta del Prezi: ¿burguesía nacional?): ¿había o no había en América latina una burguesía nacional? Eso es algo que después se vuelve a discutir, en el marco ya en el desarrollo de la teoría de la dependencia. Pero frente a esta interpretación también emergen ciertos desarrollos que dicen que no, que en realidad pensar la revolución por etapas en América latina es una lectura errónea del proceso histórico. Que en América latina había capitalismo desde la época de la colonia, como dice por ejemplo Gunder Frank. Pero ya vamos a analizar más profundamente eso...

A-sí, el Che Guevara también plantea que no hay una burguesía nacional sino que hay una burguesía que le sirve al capital de los EEUU

P-exactamente. Precisamente porque el Che Guevara es una de esas vertientes que emerge de esa nueva izquierda en los 60 y 70 que critica las posiciones tradicionales de los partidos de izquierda

A-sí, después va a tener mucha influencia en los movimientos de los 70 en Chile, en Uruguay

P-esta cuestión de que cuando uno habla de los partidos de izquierda tradicional, básicamente se hace referencia a los partidos comunista y los partidos socialistas. En los 60 y los 70 y, en parte, no sí, por influjo de la revolución cubana hay múltiples desprendimientos de esos partidos que es lo que se conoce en la literatura con el nombre de nueva izquierda, de nueva izquierda latinoamericana. Que no es la nueva izquierda latinoamericana de los últimos 10-15 años, es otra nueva izquierda, más de izquierda (risas). Entre otras cosas plantea la lucha armada, aunque no todos los partidos de la nueva izquierda planteaban a la lucha armada tratando de emular el camino de la revolución cubana...precisamente con esta idea de que había que pasar directamente al socialismo. No había que transitar primero la etapa del capitalismo, la alianza con la burguesía nacional, y después el socialismo real sino directamente ir al socialismo a través de la lucha

A-eso ya lo había dicho antes Mariátegui también, ¿o algo así?

P-bueno, Mariátegui lo que hace es una reinterpretación de lo que eran los aspectos tradicionales del marxismo y, si bien no plantea directamente esto de la lucha armada, sí critica esta vía de la revolución por etapas que él ve que en Perú no hay una burguesía nacional. Esta idea de pensar que había sectores obreros que se podían aliar con la burguesía para hacer la revolución capitalista no tenía sentido, ¿dónde estaba la burguesía nacional en Perú? Entonces había que pasar directamente al socialismo.

Frente a esta discusión, que como ven es una discusión teórica densa, que podría llevarnos muchas horas y no lo vamos a hacer (risas) aparecen las distintas vertientes de la teoría de la dependencia, de las cuales vamos a mencionar solamente tres que son las más conocidas. Primero la más radical que, yo lo leí a este libro, aparentemente no tiene mucho rigor histórico, el libro que escribió Gunder Frank que ahora no me acuerdo el nombre

P.A-Capitalismo y subdesarrollo

P-exacto. Fue el libro inicial, sí, el libro liminar de lo que después se conoció como teoría de la dependencia y fue uno de los cambios más radicales. Porque lo que plantea es esto a lo que hacíamos mención: el subdesarrollo es estrictamente causado por la dependencia de las economías periféricas respecto de las centrales y que el capitalismo periférico es incapaz de generar desarrollo. Esta idea de que hay dos polos en el sistema, el centro y la periferia, y que la dependencia aparece como una relación estructural y no se puede modificar, no se puede modificar dentro de los márgenes del capitalismo. Por ende, ¿cuál es la solución para terminar con la dependencia? La revolución. Hay que salir del capitalismo para poder desarrollarse, para poder transformarse o para poder buscarle una solución a los problemas sociales de los países latinoamericanos. Revolución y socialismo.

Obviamente esta postura fue criticada desde distintos lugares: desde los economistas estructuralistas que estaban a favor de la Alianza para el progreso hasta los marxistas más tradicionales, o sea desde la derecha hasta la izquierda lo mataron a Gunder Frank diciéndole que básicamente le faltaba rigor histórico, que era una posición maximalista, el análisis que hacía, no se correspondía con toda la realidad de la región. Si uno miraba por ejemplo el caso de la Argentina decía: si no es posible el desarrollo, ¿qué fue lo que pasó en Argentina desde 1880 a 1930? Y él respondía: las economías que estuvieron más vinculadas con el sistema capitalista mundial, o las regiones que estuvieron más vinculadas con el sistema capitalista mundial son hoy las regiones más subdesarrolladas de América latina. Y daba, entre otras cosas, el caso del Chaco argentino como ejemplo con La Forestal y la ilusión de progreso terminó, lo que pasó en Santa Fe. Entonces esta es la primer postura, no es la que prevaleció pero sí incentivó la discusión al interior de los distintos teóricos latinoamericanos. ¿Preguntas? Es la posición más fácil de asir la de Gunder Frank.

La segunda, que estaba en un lugar más intermedio, quién diría que Fernando Henrique Cardoso después iba a hacer lo que hizo como presidente (con tono burlesco de risa), y Enzo Faletto, los dos sociólogos. Uno es brasileño y... Enzo Faletto es chileno, a diferencia de pensar la dependencia como relación piensan la dependencia como situación. Donde dicen que la dependencia ocurre bajo determinadas condiciones estructurales tanto nacionales como internacionales. Esa manera de pensar la dependencia también es lo que habilita a pensar que es posible salir, no salir en sí de la dependencia porque ellos no van a decir que es posible salir de la dependencia, pero sí que es posible lograr cierto grado de desarrollo como periferia y en el marco de un capitalismo asociado a los países centrales. Lo que tiene de interesante este planteo, que es, me parece, lo que más ha quedado en el marco de los estudios de la región, de Henrique Cardoso... mirá, me faltó la H a Enrique lo puse en castellano... en relación con este planteo es que pone el acento en la manera en que la dependencia se estructura a nivel interno, cómo las clases dominantes de cada uno de los países latinoamericanos articulan sus intereses con las burguesías nacionales de los países desarrollados. De tal manera que la relación de dependencia no aparece como una relación de dependencia entre países, que también pueda ser interpretada así, sino entre clases. La clase dominante de la Argentina, la clase agraria y la burguesía industrial no va a impulsar el desarrollo capitalista para transformar la Argentina en un país desarrollado porque esta situación de dependencia es favorable a sus propios intereses, que también es favorable a los sectores exportadores de manufacturas de EEUU. Vendría a ser un poco esa la

interpretación... Y esto fue una idea muy fértil que sirvió para realizar muchos estudios de cómo la dependencia se articula en cada uno de los países de América latina, ¿sí?

Y Celso Furtado en sí, como economista, vinculado más a lo que planteaba originalmente el estructuralismo, simboliza una tercera posición que plantea que el subdesarrollo es consecuencia de los obstáculos para el desarrollo nacional que surgen de las condiciones externas a las que están sujetas las economías periféricas. Es decir, pone nuevamente el acento en el desarrollo del sistema capitalista internacional y en cómo pueden hacer los países latinoamericanos para modificar las condiciones que han llevado a los países de la región a la condición periférica, considerando que es posible salir de la condición periférica y desarrollarse. Por eso es que esta vertiente es la vertiente más vinculada al estructuralismo aun considerando, que en esto comparte lo que plantea H. Cardoso, de que la dependencia solo es posible cuando se encuentra respaldada en los sectores nacionales que se benefician de ella. Pero sí, Celso Furtado hace mucho énfasis en el rol del estado como instancia de dominación y como instancia a partir de la cual se posibilita o se debilita la condición de dependencia.

Sobre...retomando esta idea de que fueron distintos los desarrollos teóricos dentro del marco, del mismo marco de la teoría de la dependencia, Borón también plantea que hubo 3 grandes ejes en función de las distintas posturas que sirvieron como espacio de discusión y de diálogo entre los intelectuales que participaron de la conformación de este corpus teórico. Esos ejes son ¿es posible el desarrollo en el marco del capitalismo?, el b: la burguesía en América latina y el c: el estado y la autodeterminación nacional. Vamos a ver un poquito más profundamente esa cuestión.

¿Qué es esto de si el desarrollo es posible o no es posible en el marco del capitalismo? Que es, en realidad, una discusión vigente, todavía vigente...en realidad ninguna de las tres respuestas, de las tres preguntas (se corrige), hoy tiene respuestas. Pero en ese momento motorizó intensos debates académicos pero que obviamente tenían un trasfondo político o un impacto político que en función de lo que se resolviera, de la respuesta que se diera a ese interrogante, era lo que se planteaba hacer políticamente.

A-se me ocurre hacer un aporte al respecto de eso con un escritor nacional, que también podemos criticarle qué tanto rigor académico tenía pero...que es Abelardo Ramos, que es el padre de la izquierda nacional, de la revista...

P-ajam

A-y él decía que no estamos divididos por, no nos dividimos por subdesarrollados sino que somos subdesarrollados por estar divididos en el libro que se llama “Historia de la nación

latinoamericana”. Que tiene que ver un poco con estos debates que como usted dice hoy día estas preguntas no tienen respuestas y ese mismo libro o esa misma vertiente, ese planteo de estas cuestiones, incitó, por ejemplo en los años 80 en la provincia de Santa Fe, al nacimiento de un grupo que era La Lealtad. Que en la vuelta a la democracia ocupó cargos de gobierno también y que tiene que ver quizás con el mismo debate que se venía arrastrando quizás con esto que se plantea

P-bien, asumiendo que...asumiendo esta cuestión de que este grupo Lealtad...

A-no Lealtad de los 70, Lealtad de los 80 en Santa Fe

P-que forma parte del movimiento peronista

A-sí, pero eran personas que estaban más relacionadas a la izquierda nacional, que venían precisamente de ese sector relacionado con Abelardo Ramos, que bueno, algunos han ejercido cargos hasta hace poco tiempo...el caso del diputado Mario Lacava (y otros nombres que no se entienden bien) ellos eran todos de La Lealtad que pertenecieron a la izquierda y después pertenecieron a cargos durante el gobierno peronista...

P-bueno, esto es interesante porque, en términos de actores políticos concretos, lo que uno puede denominar como los movimientos nacionales y populares...de una manera me parece de decir, un nombre que se les da a partidos políticos que no tienen por ahí las mismas características que los partidos europeos tradicionales. Porque el Justicialismo no es el único movimiento nacional y popular en América latina, el APRA es otro partido que tiene características similares... si uno empieza a indagar más profundamente encuentra que la Asociación Nacional Republicana de Paraguay es muy parecida a cómo estaba organizado el partido justicialista en sus orígenes...

P.A-el PRI

P- el PRI: el Partido Revolucionario Institucional en México. Un conjunto de actores que sin lugar a dudas tuvieron un rol central en el desarrollo político y económico de la región, en la medida en que fueron gobierno por muchos años o décadas, en el caso del PRI. Todos los movimientos nacionales y populares apostaron a que es posible el desarrollo en el marco del capitalismo.

Aún hoy en la Argentina el peronismo no discute que es posible transformar a la Argentina, al menos ciertas vertientes del partido justicialista, en un país desarrollado, o sea en un país industrial.

Esa discusión de si es posible o no es posible el desarrollo en el marco del capitalismo se dio sobre todo en los partidos más de izquierda. Si bien en los 60 en la medida en que hay una intensa politización de la sociedad alcanza, o esa discusión se extiende a ámbitos

donde tradicionalmente los partidos de izquierda no llegaban... en los 60 sí llegan, porque hay una radicalización, un giro hacia la izquierda de amplios sectores sociales, en particular de sectores medios. Entonces esto, en particular en los partidos de la nueva izquierda, es una discusión candente. Que ahí los aportes y la vinculación de ciertos teóricos de la dependencia con esas discusiones son fundamentales. A nosotros hoy nos resulta bastante extraño, o ajena esta discusión. Sobre todo porque somos de alguna manera hijos del fin del socialismo. Entonces pensar que no es posible el desarrollo dentro del marco del capitalismo nos ubica en una posición difícil de...de justificar. Si no es capitalismo, ¿qué es? ¿Socialismo? ¿Qué socialismo?

En realidad el socialismo en América latina se vuelve a discutir ahora con el chavismo a principios del siglo XXI, si no, durante 10 largos años deja de discutirse el socialismo como posibilidad. No solamente en América latina, acá porque vuelve a aparecer la idea del socialismo. En otros lugares, no. La cuestión es: si no se construye el socialismo, uno tiene, o si no cree en el socialismo o si considera que el socialismo no lo lleva a otro lugar...esta respuesta, esta pregunta tiene que tener una respuesta positiva. Si no hay desarrollo dentro del marco del capitalismo, qué es lo que estamos haciendo...

A-yo tengo una pregunta, ¿qué entraría en los partidos de nueva izquierda? Porque izquierda en realidad es muy amplio y una discusión que me surge a la distancia es una izquierda reformista y una izquierda revolucionaria me parece que eso sí creo que tendría que estar marcado, no entra todo en la misma bolsa... ni siquiera en la actualidad porque "nueva izquierda"...

P-ahí los marcos nacionales son como determinantes pero supongamos en el caso de Argentina, como la izquierda tradicional tenía al partido comunista y al partido socialista, eso era lo que se llamaba en aquel momento la izquierda tradicional. ¿Qué era la nueva izquierda? La nueva izquierda agrupaba, al menos, a dos tipos de organizaciones. A organizaciones que, muchos eran desprendimientos de los partidos tradicionales, pero no todos. Otros habían emergido o se había desarrollado al margen de esos partidos en función de organizaciones de base, en universidad, la militancia barrial, no necesariamente había que estar ligado orgánicamente a estos partidos (habilitando a una alumna que levantó la mano)

A-sí, yo quería decir que es interesante también ver los que emergieron de marcos religiosos

P-exacto...bueno, exactamente, dentro de la nueva izquierda hay partidos u organizaciones que apostaban a la lucha armada...que este es el principal objetivo quizás de

diferenciación, más allá de que... bueno, vamos a ver, los que apostaban a la lucha armada y los que decían que no, que en realidad la lucha armada no era el camino para llegar al poder sino que había que participar de elecciones o había que buscar otro mecanismo que no fuera...

P.A-sí, estrategias insurreccionales pero no las guerrillas armadas sino partidos organizados

P-vamos a poner (empieza a escribir en el pizarrón) que hay distintas posiciones que formulan la lucha armada. Ahora... aun así, tenemos otra diferenciación y son los partidos maoístas, los partidos stalinistas, los partidos trostkistas y los partidos guevaristas, básicamente, que son las grandes 4 vertientes de la nueva izquierda en los 60 y los 70 en América latina. ¿Ejemplos en relación con la Argentina? Acá, de la lucha armada: el PRT, que estaba más cerca de una vertiente trostkista y guevarista. Uno que no estaba a favor de la lucha armada pero que en su momento estuvo asociado al PRT es el Partido Socialista de los Trabajadores, el PST. Pero eso son dos ejemplos, hay muchos más. ¿Dónde ubicamos...?

A-sí, sí, sí

P-Muchos de los partidos que apostaban a la lucha armada no venían de la vertiente de la izquierda sino que venían de la vertiente o movimientos nacionales y populares como el justicialismo...

A-¿la izquierda sería como un rejunte de todo eso?

A-claro, esa era mi pregunta, es como una caracterización muy amplia...

P-organizaciones que se desprenden de los partidos tradicionales de izquierda y otros, de partidos que no venían del campo de la izquierda, como el justicialista. Tienen una lectura novedosa de la realidad entre los 60 y los 70 en América latina y que plantean estrategias de lucha distintas a las que plantean los partidos más tradicionales

P.A-además hay una cuestión obvia, el comunismo y el socialismo tenían décadas y décadas de organización como partidos, cuadros y estructuras. Y todos estos rompimientos son organizaciones nuevas en un sentido cronológico, digamos, se generan en los 60

A-claro

P.A-y crecen muy fuertemente en 10 años, en 15...

P-hay una cuestión generacional, que no me gusta mucho el concepto de generación, viste, porque parece que todos los que militaban en los partidos de izquierda eran jóvenes y no necesariamente es así. Pero sí hay una cuestión generacional en términos de quiénes son



los cuadros que formaban parte de estas generaciones, que es una generación distinta a la que formó parte de los partidos comunistas tradicionales

A-sí, el partido socialista hacía larga data que estaba institucionalizado y que había

P-sí, es junto con la UCR en Argentina uno de los partidos más viejos...

A-claro

P-pero si uno hace este planteo en otros países como puede ser el caso de Uruguay, encuentra algo similar, encuentra una izquierda más tradicional, que tiene que ver con el Frente Amplio más allá de que es nuevo y una izquierda insurreccional que es la que termina dando lugar a los Tupamaros.

Bien, ahí, en este marco, en realidad más allá de la multiplicidad de organizaciones... O mejor dicho, porque hay una multiplicidad de organizaciones, también uno entiende que este proceso de politización es un proceso masivo, que alcanza a amplias capas de la población. Estos ejes de discusión (retoma ejes de prezi) son prioritarios porque, en función, como les decía hoy, a la respuesta que se dé a esta primer pregunta en particular, está la acción que va a tomar esa organización.

La segunda gran pregunta que tampoco tiene una respuesta aunque hoy quizás está más clara en términos de la negativa (risas) es si existía o no existía burguesía nacional en América latina. ¿Por qué esta cuestión es una discusión tan candente? Porque ahí aparecía: ¿a quién estaba favoreciendo el estado?

A-sí, en la búsqueda de alianzas para el camino revolucionario

P- también en la búsqueda de alianzas para el camino revolucionario asumiendo que...bueno, ahí si vos tenías quizás una posición más cercana a la de la izquierda tradicional, si formabas parte de la nueva izquierda no había alianzas para el camino revolucionario... Pero fíjense, cuando uno analiza el camino de la revolución cubana, la revolución cubana en sus orígenes es una revolución de carácter más de tipo nacionalista, similar a la revolución del MNR en Bolivia aunque quizás un poco más radical en términos de que en Bolivia había que construir una nación y en Cuba la burguesía nacional estaba más formada...

P.A-Nicaragua en los 80

P-más parecida a la de Nicaragua en los 80. Fíjense que en el proceso revolucionario que desemboca en la toma de poder por el Movimiento 26 de julio, Fidel Castro firma distintos documentos y establece distintas alianzas con distintos actores sociales de Cuba, ¿sí? Y entre ellos, con la burguesía cubana y en particular con la burguesía que era dueña de los ingenios azucareros. Entonces, en función de si uno aceptaba o no aceptaba la presencia de

una burguesía nacional eran las alianzas políticas que uno podía establecer. En el caso de la revolución cubana, hay un primer acercamiento, pensando en esta revolución de carácter más nacionalista, más democrático-burguesa. Si uno ve el librito este de Fidel Castro de cuando lo juzgan y lo meten preso “La historia me absolverá”, el programa establece una revolución básicamente de carácter democrático, nacionalista democrático. No hay una revolución o una reivindicación del carácter socialista. Eso va a aparecer después. Pero en el 59, la idea de que es posible establecer alianzas con la burguesía nacional, en el caso de Cuba en particular, está presente. Después, en la medida en que el proceso revolucionario se va radicalizando, que se enfrenta con obstáculos cada vez mayores en términos de las relaciones con los EEUU, que se endurece el marco más general en el que se inserta esa revolución, que es la Guerra fría y la revolución en vez de achicarse se agranda y da dos pasos más adelante, dice hay que pasar de la revolución nacionalista a una revolución socialista y ahí es donde se rompe la alianza con la burguesía nacional. Mejor dicho, es la burguesía nacional la que rompe la alianza con el Movimiento 26 de julio (en tono de risa) y el Movimiento 26 de julio con Fidel Castro. Entonces, de acuerdo a cómo uno leía esto, eran las estrategias políticas que se iban a tomar. En los países sometidos, sometidos al proceso de industrialización, donde no estaba la cuestión revolucionaria tan a flor de piel, sobre todo en la primera mitad de los años 60, la cuestión de la burguesía o no burguesía tenía importancia en términos de a quién favorecemos con la política de promoción. ¿El estado tiene que aliarse con los sectores dominantes de las economías latinoamericanas? ¿Tiene que favorecer un recambio de esos sectores dominantes? ¿Disminuir el peso de los sectores agroexportadores a favor de los sectores industriales y establecer algo similar a una alianza de clases como pudo haber establecido el populismo, el varguismo, el cardenismo en México? ¿Sería imposible hacer eso en la década del 60? Esas eran las discusiones y la importancia de las discusiones en esos años. Que en algunos casos se saldaron con estrategias de parte del estado que atentaron con la posibilidad de conformar una burguesía nacional, ¿sí? Porque las políticas de promoción del desarrollismo en Argentina que buscaban la incorporación de capital extranjero, se hicieron a costa de los sectores propietarios de las industrias que habían crecido bajo el peronismo. Entonces, la modernización de las economías latinoamericanas, en los términos en los que se planteó el desarrollismo en Argentina, tenía más que ver con la transnacionalización de la economía que con fomentar la creación de una burguesía nacional.

A-sí, perdón, en términos generales se plantea que no existía una burguesía nacional o... digamos, ¿Qué era lo que predominaba? Porque, de hecho, ahí no se discute el carácter

de clase que tiene el estado... bueno, ¿a quién favorecía? Porque el estado, claro, pertenece a una clase social, está en poder de una clase social... digo, en el marco de la izquierda, esta discusión, el carácter de clase del estado, ¿estaba presente?

P-sí, en el marco de la izquierda es donde estaba más claramente definido. En los partidos de izquierda eso aparece como una puja dentro de los sectores dominantes

A-claro, porque me deja la duda de ¿a quién favorecía este proceso?

P-favoreció, sin lugar a dudas, a los sectores más transnacionalizados de los sectores dominantes de Argentina que pertenecían a la burguesía agraria, en desmedro de un sector que había crecido y había logrado ciertas posiciones de poder en el marco del peronismo. Pero la discusión de los partidos de izquierda en ese contexto era: bueno, a ver, ¿es posible establecer una alianza con la burguesía nacional al amparo del modelo peronista? Montoneros estaba más cerca de una posición que decía que sí. Los partidos más de izquierda creían que no, pensaban que su objetivo no era la construcción de un país capitalista desarrollado sino de un país socialista.

A-claro, había sectores de izquierda que no pensaban a la burguesía como algo tan concreto...había una burguesía agraria ligada al imperialismo y había una burguesía nacional que en realidad si se aplicaban las políticas del mercado internacional, el país no iba... no iba a crecer sin desarrollo industrial

P-obviamente estas son lecturas sacadas de contexto y que uno hace a posteriori y hay que ver realmente si la burguesía o los sectores industriales que habían nacido al amparo del peronismo estaban en condiciones de integrar el poder...

A-de hecho esta discusión generó posturas al interior del mismo movimiento también hasta ahora

P-hasta ahora, que es lo que nos pone en este tercer lugar, que es algo que tampoco uno puede entender como resuelto, ¿sí? En ese momento, en los 60, los 70, donde el desarrollo no parecía algo tan lejano, estaba candente en la discusión si a partir del accionar del estado, se podía lograr cierto grado de autodeterminación nacional. Nuevamente, las respuestas de los movimientos nacionales y populares acá en Argentina era distinta a la que podían dar los partidos de la nueva izquierda. Aun cuando, bueno, Montoneros en ese sentido, la construcción del socialismo nacional de Montoneros, seguramente nada tenía que ver con la construcción del socialismo como la entendía el PRT.

P.A-igual, además por fuera de estos movimientos, en algunos sectores de fuerzas Armadas que como decía P, en el caso de Perú con Velasco Alvarado o en Bolivia con Torres, toman el poder para hacer medidas justamente de carácter nacionalista y se ponen a

pelear con algunas empresas extranjeras en sus territorios, incluso la reforma agraria... la autodeterminación o en todo caso, el mayor margen de maniobra del estado está pensado en términos de defensa, no de la ideología antiimperialista. O sea, estaba basada en términos de que el país necesitaba, para su defensa nacional, el control de ciertas variables que no podían estar en manos extranjeras. Por eso, muchas veces hay una especie de simbiosis en muchos países entre militares y tecnócratas en pos de defender las industrias y defender el desarrollo digamos. ¿Por qué? Porque están pensando en posibles conflictos donde ¿qué pasa si entramos en una guerra y no podemos producir acero o ninguna empresa nos responde? Entonces, nacionalizamos la empresa de acero. O sea, reduciendo mucho o simplificando brutalmente las discusiones pero los militares también piensan en la autodeterminación nacional pero por otros motivos. Eso también es importante verlo.

P-o el sector nacionalista de las Fuerzas Armadas...

P.A-sí, todo hay que complejizarlo...

A-las Fuerzas Armadas son un sector muy importante en esa época

A-¿Ferrer no fue ministro de economía con Levington?

P.A-con Levington...

P-sí, uno tiene siempre que tratar de complejizar la mirada cuando está hablando de los grandes actores de la sociedad latinoamericana: las Fuerzas Armadas, la Iglesia, los partidos políticos

P.A-sí, sí

P-dentro de cada una de esas organizaciones hay distintas vertientes... bueno, y como les decía hoy: distintas maneras de entender la dependencia es lo que permite abrir o cerrar un juego político más o menos amplio. Por eso, así como nosotros entendíamos que el pensamiento cepalino había tenido un impacto directo en la formulación de las políticas públicas, la teoría de la dependencia tuvo un impacto político aún mayor en la lucha de las distintas organizaciones. Y eso se cierra, y ahí Borón hace un salto porque trabaja más sobre lo que pasa en la actualidad, pero uno podría establecer como fecha límite, como fecha de vencimiento (riendo) de la teoría de la dependencia, el 73. El 73 con el cambio de ciclo en el sistema económico mundial, con la crisis del petróleo, la primera crisis del petróleo, la segunda es del 79. Una década que empieza a poner en cuestión, en primer lugar, la teoría del desarrollo en favor de una emergente y renovada corriente liberal de la economía que nosotros la llamamos neoliberalismo pero en realidad lo correcto sería hablar de la Teoría monetarista y de la versión norteamericana de la teoría neoclásica con los aportes también de la escuela austriaca. Entonces acá es cuando pierde, el momento de

declive de la teoría económica vinculada con el desarrollo y el ascenso, llamémoslo así para simplificar, después vamos a ver en la unidad III como está expuesto, el neoliberalismo. Eso en el marco del mundo de las ideas. Es la crisis del petróleo lo que impulsa el cambio a la hora de pensar en ciertos problemas del funcionamiento de la economía capitalista. ¿Cómo resolver esos problemas en un escenario capitalista? Pero también el 73 marca en América latina un momento central que es el golpe de estado contra Salvador Allende en Chile. El golpe en Chile actúa como disparador al exilio de todos esos intelectuales que todavía seguían trabajando en FLACSO Chile, en la universidad de Chile y en la CEPAL. Hay como, lo que se había formado en una masa crítica se desparrama. En principio, por países de la región que todavía no habían experimentado golpes de estado, y después cuando toda la región queda bajo golpes de estado, a México y a Venezuela.

A-sí, si se quiere ver en un amplio, mayor en las críticas a la teoría del desarrollo se puede ver en los 60, 73 una crítica por izquierda. Del 73 en adelante, por derecha.

P-exactamente. Una crítica por derecha feroz, de la mano del neoliberalismo que en parte se adueña del control de los estados más importantes de la región. Porque en el 73 es el golpe en Chile pero también en Uruguay, el autogolpe de B...y sabemos que en el 76 es el golpe en Argentina. A los cuales les tenemos que sumar el golpe del 64 en Brasil, a lo cual uno podría sumar la situación de Paraguay desde el 58, la situación de Bolivia también desde el 72-3, o sea, no hay ningún país de América latina, salvo Venezuela y Colombia, que queden al margen de los golpes de estado y de la persecución de todo este conjunto de académicos pero también de miembros de las organizaciones en las cuales se discutían cuestiones vinculadas con la dependencia, con el desarrollo, con la industrialización, con la construcción del socialismo... más allá de que muchos de los miembros de esas organizaciones son asesinados por las fuerzas armadas o desaparecidos como en el caso de Argentina.

Lo que viene después, la discusión que se empieza a entablar en América latina a partir de los 80 no tiene nada (resaltando) que ver con lo que se discute hasta los 70. Es como que hay tabula rasa y empezamos de nuevo porque precisamente a fines de los 70 en América latina empieza a emerger una feroz crítica de la mano del neoliberalismo pero también de las experiencias de las dictaduras hacia el estado. Y esto es fundamental que nosotros tengamos en cuenta porque en Argentina la crítica hacia el estado aparece muy de la mano del menemismo, pero ya había aparecido de la mano de Martínez de Hoz. Sin embargo, la crítica al estado en toda la región es más fuerte a fines de los 70 cuando los propios

intelectuales sobrevivientes a la represión, empiezan a poner en cuestión cómo ellos miraban al estado. Ustedes fíjense que tanto la teoría de la dependencia, cada una de las vertientes de la teoría de la dependencia, como el estructuralismo, encontraban al estado al actor promotor del desarrollo, el actor que iba a llevar al mismo lugar que a los países desarrollados, al actor que a través de determinadas políticas de promoción industrial o de promoción social iba a resolver los problemas que enfrentaba los países. Y en los 70, lo que muestra el estado es su faz más represiva, más ferozmente represiva, entonces quien critica el estado busca básicamente la reducción del estado porque el estado aparece no como agente de promoción sino como amenaza. Por eso nosotros tenemos que entender que el desmantelamiento del estado entre los 80 y los 90 no solo viene de la mano del neoliberalismo sino de la mano de desconfianza creada por la represión estatal en los 70. Es como que son dos vertientes que confluyen a favor de... de una puesta en cuestión sobre el estado.

Y la segunda gran línea de discusión que también vamos a ver la clase que viene, es: deja de ser apelada como burguesa para ser reivindicada en su faceta instrumental en términos de la facilidad de proteger ciertos derechos bajo, facilidad entre comillas, la posibilidad de proteger ciertos derechos bajo un régimen democrático que desaparece justamente bajo las dictaduras. Eso, uno tiende siempre a asociarla con los partidos de izquierda, de las nueva izquierda y de las viejas izquierdas, ¿sí? Esta idea de que los partidos de izquierda habían sido partidos que consideraban, a través de este apelativo de democracia burguesa, que la democracia solamente era un régimen político que servía a los intereses de la burguesía, a los sectores dominantes. Sin embargo, nosotros no tenemos que perder de vista que los partidos de derecha tampoco eran democráticos. Entonces hay una reconsideración que viene de la mano, tanto de los partidos de la izquierda como de los partidos de centro y de derecha, a favor de la democracia. Y aparte confluyen con un interés por parte de los EEUU por impulsar regímenes democráticos en América latina. Al menos parte de los intereses de EEUU por impulsar regímenes democráticos en América latina es resultado de la experiencia de Malvinas. Porque demuestra que un régimen militar a veces se puede ir de las manos y enfrentarte u oponerte en relación a uno de tus aliados que era Gran Bretaña. Eso es, ahí entra, más allá de que el propio EEUU, con Carter, un presidente que impulsa los procesos de transición a la democracia. La experiencia de Malvinas es el punto de ruptura a partir de la cuales se habilitan las experiencias democráticas. Entonces la discusión en los 80 nada tiene que ver con los 60 y principios de los 70, aparecen otros ejes que plantean el debate en las ciencias sociales.

A-¿Por qué plantean eso de que la democracia deja de ser burguesa?

P.A-no, porque en los 80 de alguna manera a la vista de los resultados de las dictaduras militares y entre ellas las más represivas en la historia de cada país, hay cierto consenso en restituir el sistema democrático. Entonces ahí también la democracia es un instrumento de dominación de una clase sobre otra sin decir “bueno, defendamos este sistema que permite cierta garantía de derechos individuales ante el avasallamiento que sufrimos antes” y es como que de alguna manera, que la democracia se convierte ya no en un medio sino en un fin en sí mismo.

A-aparece la idea del derecho a la vida, de los derechos humanos...

P.A-un énfasis respecto al período anterior sostiene el consenso de defender la democracia, incluso con, en el caso argentino, el levantamiento posterior a la democracia, de las mismas Fuerzas Armadas

P-bien, ¿preguntas, dudas? ¿Cerramos entonces? Los agoté (risas)

P.A-¡ah! ¿Alguien no recibió el mail que mandé con el programa y las lecturas?

### **Clase del 29-8**

P-Hasta ahora desarrollamos los ciclos modernizadores e identitarios, sobre todo el debate vinculado al estructuralismo, y relacionado a la CEPAL. Donde vimos que hay varios debates académicos pero hay uno en particular que ha suscitado la mayor parte de intervenciones que nosotros vimos, ¿sí? ¿Cuál es, si ustedes tendrían que pensar en el debate vinculado al estructuralismo, en términos conceptuales cuál sería el concepto que elegirían? ¿Sobre qué se discute en la década del 50 y principios de la década del 60 en América latina?

A-el desarrollo

P-sobre el desarrollo (escribe en pizarrón: 50-60. DESARROLLO), el desarrollo es la problemática principal. Por eso, charlábamos con P.A, esto de la teoría del desarrollo del subdesarrollo. Ese debate, asociado a la modernización de las economías latinoamericanas, empieza a girar, en términos de Deves Valdez, hacia un ciclo de tipo identitario, a partir de la segunda mitad de los 60. Donde, si uno lo tiene que pensar en términos conceptuales, ¿cuál sería el concepto que estructura el debate?

A-dependencia

P-la dependencia. Precisamente emerge como crítica al estructuralismo es la Teoría de la dependencia...60 (anota en el pizarrón: 60-70. DEPENDENCIA) y principio de los 70. Y hoy vimos parte de las reformulaciones del pensamiento marxista, de la mano del Che

Guevara, que también se da en forma simultánea a los debates en torno a la dependencia. Si uno tendría que pensar los aportes del marxismo en relación con Cuba y con la lucha armada... nuevamente en términos conceptuales, ¿Cuál sería el término que elegimos?

A-lucha de clases...

H-puede ser... ¿y otro que dé cuenta de los procesos que se dan en Cuba? Que también tiene que ver con una de las vertientes de la teoría de la dependencia, sobre todo la de Gunder Frank que dice que hay que desconectarse del sistema capitalista para promover el desarrollo, ¿cómo se produce esa desconexión, a través de qué?

A-de la revolución

P-la revolución. Por eso se da un diálogo interesante (escribe, debajo de DEPENDENCIA, REVOLUCION. Y hace una flecha de relación) entre parte de los teóricos de la dependencia y los teóricos marxistas, un debate interesante. Dependen del lugar en el que uno esté parado va a encontrar que el concepto que estructura la discusión es la dependencia o el concepto que estructura la discusión es la revolución. En el ámbito de la izquierda, indudablemente es la revolución el eje a partir del cual se piensa al realidad latinoamericana de los 60, principios de los 70.

Vamos a ver que a partir de fines de los 70 cómo cambia el debate y empiezan a aparecer nuevos conceptos. Nosotros vamos a usar dos textos para pensar lo que acontece en los años 80 que es un texto de Norberto Lechner y el de Fernando Calderón Gutiérrez, ¿sí? Que dan, que son dos líneas de análisis que se plantean en la Academia latinoamericana a lo largo de los años 80 y que es lo que tiene que ver con la democracia y el otro tiene que ver con la noción de movimientos sociales. Entonces en los 80 (escribe: 80. DEMOCRACIA. MOVIMIENTOS SOCIALES), aparecen como un momento de transición, porque en la terminología de Deves Valdez, después de los ciclos identitarios, aparecería un ciclo que tendría, ¿qué características?

A-modernizador

P-eso se verifica o se empieza a verificar en América latina a partir sobre todo de la segunda mitad de los 80, con la aplicación de las políticas neoliberales en algunos países de América del Sur, en particular países del Cono Sur: Uruguay, Argentina, Chile... pero en los 80, en esos mismos países, salvo en Chile que se siguen aplicando políticas neoliberales, en el resto hay un momento como de transición hacia los 90, donde acá sí, el pensamiento neoliberal. Entre los 90 y los 70, entre la dependencia y la revolución al planteo modernizador del neoliberalismo, están los años 80. Donde se discuten estas



cuestiones que tienen que ver con lo que pasó acá, entre medio... ¿Qué es lo que pasó entremedio? ¿Qué pasa en los 70, no solo en el pensamiento sino en los procesos políticos?

A-las dictaduras

P-las dictaduras. Las dictaduras tienen la capacidad de desarticular las redes intelectuales que se habían generado en América latina entre los años 50, 60 y principios de los 70. El fuerte, que es lo que Norberto Lechner llama el nuevo autoritarismo. ¿Por qué el nuevo autoritarismo? Porque las dictaduras, tienen ciertas características, ya lo vamos a ver en la unidad III, tienen ciertas características que las diferencian de otros procesos dictatoriales anteriores. Entre otras cuestiones, la fuerte dimensión represiva que se va a traducir en la aplicación sistemática de la represión, la tortura y detención de personas, en el caso de Argentina lo conocemos muy bien, donde los ámbitos de discusión intelectual. Por eso muchos intelectuales latinoamericanos se van de los países de origen y se dispersan en Venezuela y en México o en Europa occidental. O EEUU. Eso rompe con las redes, con las cadenas de intercambio académico que se habían creado, se habían sostenido durante los 20-25 años anteriores. Y eso tiene como resultado la disgregación de comunidades de pensamiento que en ese momento discutían, debatían en torno, en ese momento, básicamente al desarrollo, la dependencia y la revolución. Pasadas las dictaduras militares, al inicio de los años 80 cuando empieza el retorno de esos intelectuales sobrevivientes a sus países de origen, el debate académico empieza a girar sobre carriles completamente novedosos. En parte movilizados por lo que significó la experiencia de la dictadura, en parte por los contactos académicos forjados en el exilio, en parte por las propias exigencias disciplinares, porque la inserción en sociedades pos dictatoriales exige ciertas adaptaciones. A partir de las transiciones a la democracia, lo que se empieza a discutir en América latina, pasa por otro lado completamente distinto a lo que pasaba antes.

Indudablemente, el elemento que se disputa en los años 80 tiene que ver con ¿qué es la democracia? Porque la democracia, en ese momento, acuérdense las discusiones, que lo charlamos la semana pasada, las discusiones en torno o la creencia que la democracia tenía más que ver con una clase social, con la burguesía, por eso se habla de democracia burguesa, un instrumento de dominación de la burguesía. La democracia aparecía como algo instrumental en definitiva, no había sido teorizada en sí misma sino en relación a la clase social que dominaba a los países latinoamericanos, las burguesías agroexportadoras. En los años 80 empiezan a pensarse la democracia de otra manera, en relación con lo que implicó su ausencia absoluta durante las dictaduras.

Si uno ve los años 80 entiende por qué empieza a pensarse a lo largo de toda América latina discusiones en relación a la democracia. Nosotros sabemos que la dictadura da paso a la democracia en Argentina en el 83. Pero esto que pasa acá en la Argentina es *un* (resalta) proceso más de un conjunto de procesos que alcanza prácticamente a todos los países de América del sur. Hay excepciones, solo dos países de América del sur que no tuvieron golpes militares, Colombia y Venezuela, ¿sí? Que tienen sus particularidades porque tampoco podemos decir que en esos países había una democracia plena, sí que no hubo golpes militares. Y después, a partir de un pacto entre las elites, que incluye a las Fuerzas Armadas.

A-sí, al partido liberal, al partido conservador

P-sí, algo similar pasó en Venezuela, el Pacto de...que ocurrió en el 74, que permite que estos dos países arreglen entre las elites políticas un intercambio que protege al sistema de los golpes militares. Que integra a las fuerzas armadas de forma subordinada y que asegura el control civil del gobierno. En el resto de los países de América del sur hubo golpes militares.

Y en los 80 empieza el tránsito hacia democracias. Fines de los 70 en Ecuador, 80 en Perú, Bolivia, 82, Brasil y Uruguay, 85, Argentina 83. Los que aparecen como casos tardíos son Paraguay en el 89 y Chile en el 90. Y después el segundo momento de la transición en América latina tiene que ver con los países de América central que se da en los años 90. Entonces tenemos un periodo de 10 años, desde fines de los 70 a fines de los 80, donde todos los países que habían experimentado golpes militares y dictaduras bastante extensas, en el caso de Brasil la dictadura dura 20 años, del 64 hasta el 85, el 1ro de enero del 85 que asume Sartney, el presidente...en Uruguay duró 12 años...o sea, fueron dictaduras muy extensas. Si uno piensa en las dictaduras argentinas también, hubo dos dictaduras, del 66 al 73, del 76 al 83 prácticamente las dos décadas.

Y las transiciones a la democracia, y a eso lo vamos a ver después en la unidad III, van a ir acompañadas por la crisis del modelo de desarrollo que había sido construido en América latina desde la segunda guerra mundial en adelante, que era el modelo ISI. Por eso Cavarozzi, más allá de que no me caiga simpático (risas) tiene un texto que se llama la doble transición y es interesante pensarlo en esa clave, ¿sí? No es solo una transición política de un gobierno no democrático a un gobierno democrático, sino también es el tránsito de lo que él llama América más estadocéntrica a una, como él llama, mercadocéntrica vinculada a los mercados. El tránsito se produce, el disparador en definitiva lo que termina mostrando el agotamiento de la matriz estadocéntrica o el

agotamiento del modelo de industrialización por sustitución de importaciones, es la crisis de la deuda, que ya cuando veamos la unidad III lo vamos a ver con los procesos económicos. Pero que obliga a los países latinoamericanos a ejecutar una serie de reformas, primero de ajuste de sus economías, y después una serie de reformas liberalizadoras, entre comillas. A fines de los 80 nosotros vamos a conocer al conjunto de esas recetas con el nombre de Consenso de Washington que implican dismantelar los sistemas de protección de la industria, sabemos que el neoliberalismo fomenta la desindustrialización de los países de la región, y el achique de los estados. También el neoliberalismo en América latina viene acompañado con la privatización pública. Vamos a ver el planteo de cuál es el rol que le corresponde al estado. Entonces estos dos procesos impactan...no sé si se acuerdan de la propaganda de Uruguay, en el año 82... 82 es el año en que México declara la moratoria de la deuda externa, dice que no puede pagar la deuda externa y eso es lo que dispara la crisis en el resto de los países de la región. Plena...plena dictadura en Uruguay todavía, dice "Crisis y alegría", ¿por qué la alegría? Porque están en el proceso de transición a la democracia y eso implica recuperar la alegría de la democracia pero la crisis económica aparece como esa cuestión preocupante en ese horizonte nuboso para el modelo de desarrollo uruguayo y para el Estado uruguayo, por eso esa realidad pensada en términos de tristeza, ¿sí?

¿Qué es lo que plantean los autores que nosotros elegimos para trabajar la década del 80? Y ahí, esta cuestión, cuando lo busquen relacionar con Deves Valdez, se lo presenta como un momento de transición en principio. Ahí están también las limitaciones quizás de cierto esquema demasiado rígido. Porque en los 80 el debate pasa por la democracia en América latina, sobre otras cuestiones pero no tan claramente sobre cómo modernizar las economías latinoamericanas. Si bien nosotros sabemos que en los 70 se empieza a aplicar el neoliberalismo en los países del Cono Sur y en Chile en particular esto va a continuar... Pero en los 80 en la mayoría de los casos todavía no aparece la fórmula del Consenso de Washington, la fórmula del Consenso de Washington es del 89. Pero ya en el 84, 85 en Bolivia, en Uruguay empiezan a aparecer políticas que después uno identifica como neoliberales. Se plasman en el 89 pero ya habían empezado a desarrollarse y se desarrollan plenamente en los 90, en los 90 uno puede pensar que existe

¿Qué es lo que se debate en los años 80 en relación con la democracia? (Escribe en pizarrón: NUEVOS TEMAS. EL ESTADO. LA DEMOCRACIA) ¿y qué es lo que se debate en relación con temas que hasta ese momento no habían formado parte del interés de la academia de la región o que si eran de interés de la academia era subordinado a estas

otras cuestiones que nosotros mencionábamos recién? La semana pasada nosotros planteábamos esto de que el primer cambio tiene que ver con cómo se empieza a pensar el estado. ¿Por qué esto de que cambia cómo se empieza a pensar el estado? Habíamos charlado la semana pasada esto de que hasta los 70 el estado aparecía como el agente promotor del desarrollo, en una visión bastante benévola del estado. El estado era el encargado de promocionar la industrialización, el estado iba a ocupar el lugar de esa burguesía ausente que tenía que hacerse cargo de ese proceso de desarrollo. El estado era el que en definitiva aparecía como un actor central, por eso Cavarozzi habla de matriz estadocéntrica, como un actor que constituía las relaciones sociales de las sociedades latinoamericanas pero a la vez como un actor bastante desconocido porque había pocos análisis sobre cómo funcionaba el estado en América latina, cuáles eran los actores que ocupaban el estado, los sectores dominantes... la teoría de la dependencia había aportado algunos elementos que tenían que ver con cómo las clases dominantes usaban el estado para perpetuar la dependencia, pero no habían avanzado mucho más allá. Hubo un punto de ruptura en relación con ello que es un texto, clásico ya, de Guillermo O'Donnell que lo que plantea justamente el estado burocrático autoritario es un análisis pormenorizado sobre cómo funciona el estado en Argentina y sobre todo, a partir de Onganía, cómo los distintos ministerios del estado son ocupados por tecnócratas especialistas que en realidad venían del mundo empresarial y cómo eso se había traducido en determinadas políticas de modernización, cómo eso después, en definitiva, se había puesto en contradicción con lo que era un discurso de desarrollo porque mostraba la disputa al interior de distintos criterios. O sea, es uno de los primeros trabajos que trata de desmenuzar la dinámica política interna que se verifica en los estados a partir de la dictadura de los años 60. Esto, sobre todo lo que tiene que ver en el énfasis en la faceta más autoritaria y represiva del estado es lo que permite empezar a pensar el estado desde otro. De hecho, Lechner plantea que el desarrollo del estado autoritario obliga a repensar las formas de hacer política. ¿Por qué? Porque el estado, en definitiva, el estado burocrático autoritario lo que hace es ahogar la política a través de la represión. Entonces, obliga a repensar los actores sociales, otros ámbitos para hacer, construir y pensar la política que no pasa por los estados. Por eso la mirada empieza a girar del estado a la sociedad, los actores sociales frente al estado. Por eso... el libro en realidad nosotros por ahí no percibimos el impacto que tuvo ese libro en los 70 en particular fue fundamental a la hora de pensar en una crítica al estado, una crítica al rol del estado en la sociedad argentina. Que ocupó, que empalmó en los 80 con la crítica que venía al rol económico del estado por parte del neoliberalismo. Eso que charlábamos la

semana pasada de que el desmantelamiento del estado de los 90 había sido de alguna manera sedimentado... ¿sedimentado? inventé una palabra (risas) sedimentado a partir de esta crítica que venía del pensamiento económico pero también que venía de los aportes de la teoría política a la hora de pensar la política fuera del estado.

Una de las derivaciones a partir de pensar la política fuera del estado tiene que ver con empezar a pensar a los actores sociales en tanto protagonistas y partícipes de su construcción como actores de su relación con otros actores, de su capacidad para construir nuevas relaciones sociales que en definitiva derivan en lo que nosotros conocemos como estudio de los nuevos movimientos sociales. Después vamos a ver cuáles son los movimientos sociales que emergen en los años 80. Lo dice Lechner también a esto: pensar la sociedad no solo en término de producto de la relación del estado sino pensar la sociedad como producto resultado de su propia acción sobre sí misma. Entonces habla de otros actores, no sólo del estado. La segunda cuestión que aparece como novedosa en los años 80 es obviamente.... Acá Lechner dice que no hay un cierre del debate sobre la cuestión del estado sino que hay aportes muy concretos que tienen que ver con el estado burocrático autoritario que se impone como una suerte de moda intelectual se ve en muchos de los aportes sobre el estado después del libro de O'Donnell pero que a partir de principios de los 80, sin que haya un balance claro de lo que se estudió y lo que se discutió en relación al estado, el debate empieza a pasar ahora a favor del tema de la democracia. Eso lo vamos a ver también la semana que viene cuando Ansaldi hace como un balance en lo que tiene que ver con el pensamiento latinoamericano, que dice que una de las características que tiene el pensamiento latinoamericano, ya sea por el impacto del proceso represivo que evita precisamente que haya balances y debates y la instauración de sólidas o por el propio funcionamiento de la academia latinoamericana, es muy raro encontrar momentos donde se debaten los aportes en relación con ciertos temas sino que se va cambiando de un tema al otro y el tema anterior pierde relevancia sin que se cierre y queda ahí planteado. Esto es lo que pasa con el tema del estado a favor de la cuestión de la democracia.

¿Por qué la democracia aparece como un tema tan relevante? En primer lugar, porque en los años 80 sedimentan, en algunos países de la región, la posibilidad concreta de construir democracia a partir de la defensa de este régimen político por parte de movimientos sociales. A diferencia de los 60 y 70 donde la democracia aparecía impugnada por distintas vertientes, tanto de la izquierda como de la derecha, en los 80 hay cierto consenso, cierta seguridad del deber de construir un régimen democrático que funcione. A pesar de que se mantienen muchos núcleos autoritarios que cuesta mucho desarmar. Pero por primera vez

se plantea la posibilidad de construir democracia sin restricciones en algunos casos o las restricciones son muy cortas en el tiempo como es el caso de Uruguay, con la prohibición a los líderes de los principales partidos políticos a presentarse a elecciones. En el caso de la Argentina, salvo la elección del 73 que lo consagra a Perón como presidente, las anteriores elecciones habían sido manteniendo la proscripción al peronismo. En el 83 eso no sucede. Por primera vez, los dos grandes partidos históricos de Argentina pueden presentarse a elecciones libres... Y así en cada uno de los países que van transitando este proceso de cambio, que en definitiva la transición o el problema de la transición tiene que ver con eso, con el cambio de un orden político autoritario a otro tipo de orden político que en principio se decía como democrático. Digo otro orden político porque no siempre las transiciones son transiciones hacia la democracia. De hecho, el texto de O'Donnell y Smitter plantea que otra de las posibilidades es la transición hacia un modelo revolucionario, como es el caso de Nicaragua en el 79 o como una regresión a un sistema autoritario, si? No necesariamente la transición es hacia la democracia. Por eso la discusión en el momento de la transición pasa justamente sobre cómo hacer para construir la democracia en una situación realmente novedosa en América latina. Y uno de los elementos centrales en esa discusión es el pacto sobre las reglas de juego. ¿Qué es esto del pacto con las reglas de juego? La posibilidad de que los actores que intervienen en ese proceso de la transición se pongan de acuerdo sobre cuáles son las reglas que van a regir en esa democracia. Y sobre todo, que se comprometan a respetar esas reglas. Ahí, y ese es un aporte interesante de Lechner que dice que no es que los actores están pre constituidos de acuerdo a las reglas y después, a partir de ese acuerdo, todos obedecen a lo que prometieron sino que en el propio proceso de acordar las reglas se van conformando los actores. Porque no tenemos que olvidar, nuevamente, el impacto de las dictaduras sobre los actores políticos de las sociedades latinoamericanas, cómo esas dictaduras habían disgregado y desarticulado a actores políticos centrales de la vida política latinoamericana de la etapa previa. Más allá de que los partidos políticos hayan sobrevivido, si uno ve en general, uno que ve que los partidos políticos de la década del 60 y del 70 son los mismos en los 80 pero no significa ralmente que sean los mismos. Porque, entre medio, la represión de la dictadura en general ha desarticulado las redes de militancia, las relaciones de los partidos con las bases, asesinado a los principales actores políticos, entonces lo que se acuerda como parte de las reglas de juego en los años 80 es la conformación de los propios actores. Y un elemento que parece interesante en esa discusión tiene que ver también con diferenciar lo que son los procesos de transición con los procesos de consolidación de la democracia. Y el problema

de la consolidación es el problema que aparece después de la primera elección que consagra al primer gobierno civil: “Está bien, listo, tenemos un gobierno elegido por las urnas, ahora cómo atendemos a la gobernabilidad de la democracia cuando en realidad no tenemos experiencia en eso”. Democracia en el contexto, aparte, de una cultura social y económica que implica nada más ni nada menos que dismantelar el modelo que sustentó las relaciones estado- sociedad durante los últimos 20 años. La crisis de la deuda le impone a los estados latinoamericanos un conjunto de problemas que deben resolver los gobiernos democráticamente estables. Y eso es algo que generó intensos debates sobre cómo hacer para conseguir esa democracia incipiente en situaciones de crisis.

¿Alguna pregunta?

Bien. La importancia que Lechner le otorga a la cuestión del pacto, si ustedes piensan en la transición a la democracia, en casi todos los casos, se da por un pacto entre los partidos políticos, las Fuerzas Armadas en particular y la intervención de los principales grupos de poder económico y, en algunos casos, la Iglesia, si? Pero el eje pasa por ese acuerdo entre los actores políticos, entendiendo como tal a los partidos políticos y a las Fuerzas armadas. La única, una de las pocas excepciones porque no es la única en hacer el pacto explícito de los distintos actores es el caso de la Argentina que...hay un concepto de Hugo Quiroga que él habla de “pacto postergado”, en realidad lo que no se pactó en la Argentina del 82-83 se termina pactando después en el 85, 86 con las Fuerzas armadas y el golpe de los Carapintadas, es interesante...

A-¿eso continúa por los 90, con la crisis de Amnistía?

P-sí, es como que es un proceso que si bien no se hace en un momento de tránsito, se hace después. Pero más allá de eso, en el resto de los casos, y acá podemos decir que hay una excepcionalidad argentina, en el resto de los casos el pacto aparece como un elemento fundante de la identidad de nuevos actores, de los partidos políticos, en términos de cuál va a ser su rol, cuál va a ser su función en el sostenimiento de la democracia. Lo cual, va a decir Lechner, invita a pensar que los sujetos, los actores sociales, no son sujetos en función de una clase sino en función de otros privados. Lo que abre un poco la discusión porque si pensamos En los 60, los 70 *la* clase social aparecía como el elemento en discusión para ser analizado e los 80 eso va a pasar ser relativizado porque cobra importancia la dimensión política. La dimensión política como un espacio autónomo de la economía. Esto que recién charlábamos con eso de estructura y superestructura, en el pensamiento marxista más clásico la superestructura, ente las cuales está la política, casi como un reflejo de lo económico. Lo que se muestra en las transiciones a la democracia, va

a decir Lechner es que la política puede moverse en un plano autónomo en relación con la estructura económica que sigue siendo... ¿queda claro?

Tanto Calderón como Lechner van a decir que en este cambio del eje de discusión tiene que ser explicado en base a las distintas cosas que les pasan a los propios intelectuales durante los momentos dictatoriales. ¿Cuáles son esas cosas que les pasan, que no es solo el cambio al nivel intelectual? Ahí una cuestión básica tiene que ver con que, lo que antes era la lucha por un proyecto político, piensen en la militancia en partidos de izquierda, la lucha armada, o el proyecto de construir el socialismo nacional...se transforma en la dictadura en una lucha básica por el derecho a la vida. No tiene que ver con una cuestión de cómo construimos una sociedad socialista sino básicamente con cómo preservamos nuestra propia vida. Es decir, cambia el eje de discusión. En los 60 y los 70 se criticaba el presente para construir un futuro mejor. En los 80 lo que se hace es defender el pasado, tratar de mantener el statu quo frente al avance rupturista de las dictaduras. ¿Se entiende el cambio? Es interesante porque desplaza del centro de interés de los actores cuestiones más trascendentales y la centra en cuestiones más inmediatas.

La segunda cuestión, que la charlábamos también recién, es la crítica a la democracia burguesa, liberal por una cuestión muy simple, que la vigencia de la democracia liberal garantiza una cuestión, “garantiza” para algunos, la preservación de ciertos derechos básicos. Digo para algunos y no para todos porque es indudable que una cosa es lo que dice la ley, que todos somos iguales ante la ley, y otra es cómo se cumple eso en la sociedad, si? Desde el acceso a la justicia hasta las posibilidades que uno tiene de exigir instancias estatales respecto a los derechos. Acá la discusión pasa por, por lo menos, aseguremos el piso mínimo de funcionamiento de las instituciones de la democracia liberal y a partir de ahí podemos pensar en que el ejercicio de esa institucionalidad alcance a toda la población. Porque en el marco de las dictaduras no hay nada, no hay donde pararnos para exigir que los derechos más básicos se garanticen.

P.A-está la fase famosa de Alfonsín... “con la democracia se come...”. *Con* (resaltando) la democracia era posible alcanzar... con la democracia primero, y después lo otro.

P-exacto. Y bueno, después hay dos cuestiones más que un poco las dijimos, que tienen que ver con el ambiente académico e intelectual de los académicos latinoamericanos, que a nosotros nos resulta hoy bastante...es diferente cómo funciona hoy la academia que en la década el 70. En los 60 y los 70 academia y política iban de la mano, o sea, se escribía y se investigaba en función de la militancia política y para ayudar a la militancia política. Para contribuir teóricamente y para justificar teóricamente por qué se peleaba, por qué se



luchaba en relación con cierto proyecto jurídico y social. Y eso empieza a cambiar bastante a partir de los 80 con la profesionalización de las disciplinas, con la reinserción de los intelectuales en la vida universitaria, con la exigencia de hacer carrera dentro de la universidad, de especializarse y eso implica empezar a participar de Congresos, a escribir papers, a separarse de la militancia política. Entonces es como que la academia y la militancia se rompe, los lazos que había en los 60 y 70 se rompen y eso habilita, también en esto el exilio cumplió un lugar bastante importante, habilita a desprenderse de algunas teorías que hasta ese momento conformaban verdades indiscutidas, que tenían que ver también con la formación política de los intelectuales, y la apertura a nuevas corrientes intelectuales y a la crítica teórica a teorías demasiado rígidas. En particular, esto lo dice Lechner, lo dice en relación básicamente con la militancia de izquierda, que es también la más afectada por los golpes militares porque es la que tiene que partir al exilio. Y en el exilio toma contacto sobre todo con teorías que vienen del posmodernismo y eso los desprende un poco de lo que habían sido sus tradiciones intelectuales más vernáculas y transmite un replanteo y un abandono de ciertos planteos que en algún momento eran indiscutibles. Y lo que plantea Lechner en relación con eso es que los partidos de izquierda, a partir de la vuelta a la democracia, de la transición a la democracia, de la construcción de la democracia, entran en una suerte de crisis de identidad. ¿Por qué en una suerte de crisis de identidad? Por dos cuestiones: en primer lugar, por la derrota sufrida por la dictadura y en segundo lugar porque se enfrentan a la necesidad de teorizar sobre cuestiones que no habían sido teorizadas antes por el socialismo. Por ejemplo, la construcción de la democracia. Si vos defendes la democracia, la construcción de la democracia como una manera de evitar la arbitrariedad del estado o el asesinato masivo de militantes en el contexto del campo de la izquierda tenes que explicar. Y eso enfrenta a teóricos de la izquierda a problemas que tienen que resolver. También los incita a buscar nuevas vías de reflexión, por esa cuestión de la apertura teórica e intelectual, pero los enfrenta a problemas que la teoría marxista clásica no tenía respuestas, ¿sí?

P.A-y eso, está bueno marcar que si bien estamos hablando de América latina, eso, en un contexto más global que tiene que ver con el llamado... la llamada crisis de la mano del posmodernismo...

P- hay un par de preguntas más que el autor hace, Lechner en particular, no tanto Calderón...

A-antes de irse del tema de la democracia, quería saber ¿qué afluencia de votantes hubo en las elecciones, respecto del padrón, qué porcentajes? Si se puede saber si fue bajo, alto...

P.-¿en las primeras elecciones en la salida de las dictaduras?

P.-altísima, sí. Acá en la Argentina hubo el 85%, fue una de las elecciones donde hubo mayor cantidad de votantes

A.-¿y eso se repitió más o menos en los países de la región?

P.-en los otros países solo sé el caso de Uruguay, pero en otros no sé, no analicé eso, pero en Uruguay sí fue una elección alta... ¿vos hacés esa pregunta para saber si la democracia aparece como un anhelo de los ciudadanos o es algo más concebido desde el estado?

A.-sí, no...pienso también en cómo estaba el nivel de confianza en esas elecciones y también en no perder la cultura democrática que había pasado, había sufrido tanto en las últimas dos décadas. Yo me acordaba...hay un monólogo de Tato Bores que él hablaba por teléfono con el presidente de la junta militar y anuncian que van a cambiar la Junta y entonces él dice "qué bueno que van a cambiar de presidente, dice, pero lo van a elegir ustedes, dice porque cada vez que lo elegimos nosotros no nos dura nada". O sea, una pérdida de la conciencia de la democracia, sobre cómo llegaba de nuevo la democracia y cómo repercutía en la gente

P.-¿no te acordás de qué año es ese monólogo?

A.-y... debe ser del setenta y pico...

P.-¿antes de la transición a la democracia?

A.-Sí porque a diferencia por ejemplo de Chile donde se hace un referéndum. Es la dictadura y después se reestructura la democracia

P.-mirá, en el único caso en que las elecciones fueron cuestionadas fue en Paraguay porque en Paraguay la transición se da por un golpe de estado dentro de los propios militares, un familiar, de hecho, de Stroessner es el que da el golpe y tres meses después son las elecciones. Hay un lapso de tiempo muy cortito y el porcentaje de votos que saca creo que es...26% implica pensar que

A.-alguien metió la mano

P.-si no hubo alguien que metió la mano tampoco había condiciones que garantizaran elecciones limpias en tan poco tiempo. En el resto de los casos, como hay un periodo de tiempo un poco más largo, hay conversaciones entre las Fuerzas armadas y los partidos políticos, en la mayor parte de los casos hay pactos, en Uruguay, en Brasil, en caso de Bolivia, en Chile... Chile de hecho constitucionalmente estaba regido de esa forma. Es como que no hay mucha discusión en la literatura, yo no he analizado específicamente el caso de las elecciones y de la afluencia de votantes, pero como que no hay discusión dentro de la academia sobre la legitimidad de esas elecciones. En realidad se asume que fueron

legítimas y válidas. Dentro de la oferta electoral permitida, dentro del pacto está a quién vos presentas como candidato de los partidos políticos. Ahí sí hubo restricción, desde el caso uruguayo donde se prohibió que los líderes de los tres partidos políticos se presentaran a elecciones, ¿por qué hicieron eso? porque las fuerzas armadas uruguayas sabían que el que iba a ganar las elecciones era el líder del Partido Nacional. Y el líder del Partido Nacional era el más de izquierda. Entonces lo que hicieron fue prohibir a los tres líderes de los tres principales partidos políticos.... Hasta otro caso de elecciones totalmente limpias, como el caso de la argentina que los que se presentaban a elecciones era resultado de la dinámica política interna dentro de los partidos políticos argentinos, candidatos del peronismo y de la UCR. En Brasil hubo una discusión entre los partidos políticos y las Fuerzas Armadas para ver a quién le permiten y a quién no. Y a Brasil le sale bastante mal. Bueno, en realidad le sale mejor a los partidos políticos que a las fuerzas armadas porque el que sale de candidato es Das Neves que muere antes de la presidencia por causas naturales y que el termina siendo presidente es Sartney que estaba más de acuerdo con las Fuerzas Armadas. Peor en principio el que gana las elecciones es otro. O sea que las restricciones pasaron por ahí pero no por una disputa de a quién votar o no votar... no sé si te contesté... (Asiente el alumno)

Eh... unas cuestiones más. Les decía que, entre las preguntas que se hace Lechner, en relación con problemas que se plantean los partidos de izquierda, hay una que me parece que es muy apropiada y es: si los partidos de izquierda no tienen elementos teóricos para compatibilizar democracia y ajuste. Que es lo que caracteriza a los años 80, ¿por qué les parece a ustedes que no es muy apropiada esa crítica a las insuficiencias teóricas de la izquierda? me parece un poco conservador eso. Dentro de las cosas que no puede resolver la izquierda es cómo compatibilizar democracia y ajuste... ¿Cómo responderían ustedes a eso? (Silencio)

P-¿conocen a algún teórico marxista que hable del ajuste económico?

A-no...

P-¿Por qué el marxismo nunca habla de ajuste económico?

A-porque generalmente el ajuste se hace en sectores donde el marxismo trata de avanzar: educación, salud...

P-exacto. Porque el ajuste de las economías capitalistas viene de la mano de una perspectiva teórica particular que es el liberalismo, ni siquiera todas las perspectivas teóricas del capitalismo hablan de ajuste. El neoliberalismo, precisamente a fines de siglo, es la que plantea eso...entonces, no es una limitación teórica del marxismo no haber

realizado análisis porque precisamente en el proceso de construcción de una sociedad socialista no hay ajuste. Más allá de que no haya teorización por la democracia, sí el socialismo se pregunta varias veces sobre la democracia. Pero el ajuste está fuera de su parámetro teórico porque está fuera de su área de interés.

Entonces esta pregunta sí me parece apropiada: ¿cómo se vincula socialismo y democracia? Pero no me parece apropiado que el marxismo se pregunte cómo se articula democracia y ajuste. Dos o tres cosas más y seguimos la semana que viene...no, ¡mañana! (risas)

Esta idea de que hasta los 70 la represión abre un camino para empezar a estudiar a actores sociales fuera de los partidos políticos. Porque hasta los 70, piensan sobre todo el tema de la dependencia, el de la revolución, el actor por excelencia, a parte del estado que aparecía como protagonista de la historia, era la vanguardia, ¿sí? la vanguardia dentro de los partidos. Entonces lo que empieza a pensarse en los 80 es que hay acciones sociales autónomas de los partidos que encarnan en otro tipo de organizaciones, ¿cuáles son esas organizaciones? Los movimientos sociales. En los 70 era el partido la organización, y si aparecía algún trabajo sobre el sindicalismo, se hacía en relación con el estado y con el partido. Pero el foco era el partido. Eso en los 80 da lugar a procesos de análisis de la construcción de identidad, a cómo dentro de los movimientos sociales se produce otro sistema de valores, posibilidad de vivir otro tipo de prácticas no capitalistas desde dentro de los movimientos sociales, que van a ver...más allá que el texto de Calderón es largo, en partes un texto un poco aburrido, van a ver que mucho de los ejes de este debate que Calderón plantea para 1986, son muy característicos de fines de los 90 cuando hay todo un reverdecer en la Academia latinoamericana sobre los movimientos sociales que emergen en protesta contra el neoliberalismo, si? El movimiento de los Sin Tierra, el Movimiento Zapatista, los Movimientos de construcción de fuerzas socialistas en Bolivia... Esta cuestión que tiene que ver con la conformación de la identidad del movimiento, los repertorios de acción, todo eso empieza a aparecer en los 80. Calderón lo plantea como interrogantes dentro del campo de las Ciencias Sociales. Y lo que decía recién, el tema de que los sujetos son considerados en los 70 como básicamente sujetos de clase. Y lo que muestran los movimientos sociales a partir de su conformación con una pluralidad de sujetos es que las identidades a partir de las que uno se reconoce a sí mismo, o sea los procesos de conformación de identidades no solo pasan por la clase. En América latina en particular, puede pasar por la identidad, o bueno... puede pasar, aunque no solo en América latina, por el género...

A-por la etnia

P-por la etnia...por otras dimensiones no solamente vinculadas a la pertenencia a una clase. Y bueno, mañana si quieren vemos en particular ¿qué movimientos sociales despiertan el centro de interés de la Academia latinoamericana en los 80?

¿Preguntas o dudas? Nos vemos mañana entonces...

**Clase 5-9-16** suspendida por duelo en la FHUC

### **Clase del 6-09-16**

Consistió en exposiciones de dos grupos de alumnos y cierre de la Unidad I.

El profesor aclara a los estudiantes que la clase sobre el golpe en Brasil que se había planeado para el lunes anterior, pasa al siguiente porque los docentes se enteraron sobre la hora de la suspensión de actividades en la Facultad. Considera que es mejor hacerlo así por la importancia del tema y para trabajarlo en profundidad.

### **Clase del 1-10-16**

Clase a cargo del P.A<sup>55</sup>. Se trabajan los estudios de Género.

P.A: -Dentro de temas de las Ciencias Sociales la incorporación de los estudios de género. Nosotros con P., como ustedes saben, formamos un equipo de cátedra junto con (nombra profesora que está de licencia por maternidad) que es la más formada, la más indicada para poder hablar de estos temas...como ella está con su correspondiente licencia...

P: -sí, ¿no la conocen, en realidad? Algunos sí, los que hicieron el Seminario de Historia argentina y latinoamericana en el otro cuatrimestre... Ahora está de licencia y ella está haciendo un Doctorado en Género, por eso es especialista en la temática, la que más conoce de estas cuestiones. Nosotros nos estamos formando con ella...y bueno, ahora la tenemos que reemplazar porque está de licencia por maternidad. Vamos a hacer lo posible...

Comienza la exposición del P.A.

Una alumna cuestiona la propuesta de la autora elegida para trabajar el tema género en América latina, que no cuestiona las desigualdades que se plantean:

---

<sup>55</sup> Incluyo algunos fragmentos de la clase en los que intervienen el profesor A, porque me parecieron de importancia para incluir. No la he desgrabado completa porque estuvo a cargo del otro docente.

A1: -no entiendo a qué quiere llegar ella con toda esa enumeración si en su conclusión no hay ninguna propuesta de definición de género superadora...no entiendo qué quiere hacer la autora con todo ese camino que hace sin llegar a proponer algo superador de lo que afirmó primero Ortner (la otra autora de los 70 también)

P -no te gustó mucho... (Risas)

A1: -la verdad que no. Porque no entendía donde quería ir y me parece que hay mucho escrito sobre eso, muchas cosas posibles para aportar... ( nombra autores) que tiene muchos elementos para hacer análisis de género en la sociedad capitalista (...) no entiendo por qué busca en el siglo XIX la cuestión del género...el estado nunca va a tener esa preocupación si todavía no sabemos si le preocupan los ciudadanos (risas) (...) La verdad es que si lo digo desde el lado de la crítica es un texto que no me...

P: -no te convenció

A1: -y...no sé... y sin conocer a la autora que otras cosas ha escrito, trabajos previos... Por eso, sostener que la desigualdad es pancultural, ¡es insostenible! Discutir eso hoy...

P.A: -lo que pasa que ella discute con esa idea...

A1:- sí, discute pero como muy finamente... Su idea es relativizar...

P.A -sí, básicamente discutir con esa teoría general de la década del 70 sobre la dominación extendida, digamos... (...)

A2: -yo creo que siguiendo los otros textos que leímos anteriormente, este texto no tiene lo que los otros de poder sacar un concepto claro, decir “bueno, esto...” yo supongo que sí, es una presentación...un recorrido sin nada específico para rescatar o decir “bueno, esta autora trabaja este concepto”. Que me parece que también tiene que ver con los propios textos de género, para los que hayan tenido la oportunidad de leer otros textos. ¿En el Seminario no leíamos a Scott, por ejemplo? Scott es más clara, me parece, cuando explica el género... Yo por ahí lo que me queda la duda es qué rescatamos del texto, más allá de la presentación de la autora, en ese sentido...porque tengo en la mente decir “bueno, Ansaldi rescato este concepto, de Borón, este concepto... pero no sé”

Yo siento, no sé si les pasa a otros compañeros, que cuando lo lees es distinto a cualquier otro texto donde uno se sienta y hace el cuadrado con el concepto que se trabaja (risas)

P: -sí, también está la cuestión de que ese texto brinda de alguna manera un estado de la cuestión de los estudios de género en América latina. Por eso es interesante trabajarlo en la Unidad I. Porque si bien no es un texto escrito por latinoamericanos, sí mira cómo desde América latina se empezó a escribir sobre género en los últimos 20, 25 años. En primer lugar atendiendo a lo que era el siglo XIX, que es básicamente el objetivo del trabajo de

ese texto, pero también hay obviamente otros trabajos que atienden a las relaciones de género en el siglo XX. Fíjense que todos los trabajos que cita son la mayor parte de la década del 80, de la década del 90 y un poquito después...y hay precisamente, en entrelíneas, en función de la Unidad en la que está incorporado el texto, una pregunta ¿cuándo en América latina los autores empiezan a preguntarse por las cuestiones de género, sobre el patriarcado, cuándo empiezan a preguntarse sobre la masculinidad, sobre la femineidad, sobre el femicidio, sobre... y en América latina es un poquito posterior a lo que empieza a preguntarse en el amplio campo de las ciencias sociales norteamericanas y europeas. Entre otras cosas porque el feminismo en América latina se “descubre”, se descubre (corrigiéndose) tiene un impacto más fuerte después de las dictaduras y cuando regresan muchos exiliados que conocen los avances teóricos sobre feminismo precisamente cuando estuvieron en el exilio. Y ahí, en ese retorno es cuando empieza a desarrollarse más claramente una línea vinculada a los estudios de género en nuestra región. Es decir, solamente es desde ese lugar, no busquen por ahí una cuestión más puramente conceptual que está más en el trabajo práctico, la discusión teórica entre dos autoras sobre el patriarcado y el capitalismo o las relaciones entre estudio de género y marxismo y menos acá que lo que hace es más un estado de la cuestión para que ustedes tengan un panorama, un pantallazo corto, limitado, orientado sobre todo a los estudios del siglo XIX (risas)...en eso estamos de acuerdo y me parece que lo vamos a cambiar a partir de ahora (risas) sobre lo que se ha investigado en la región. Porque, lo que decía P.A, este último punto que tenía que ver con la cuestión del trabajo sexual, ¿sí?, de la prostitución... Si es un trabajo sexual o un mecanismo de dominación, también del hombre sobre la mujer, que debería ser eliminado. Bueno, en realidad todos los puntos que menciona como áreas de estudio de los estudios de género en América latina siguen siendo cuestiones actuales, ¿sí? La cuestión de la legislación laboral, la cuestión de la relación entre el estado y la Iglesia, la cuestión de cómo se construye la masculinidad y cómo se construye la femineidad en América latina...todos esos temas siguen siendo cuestiones que están en el debate público sobre todo en relación con la dominación de la mujer por parte del hombre, en la cuestión laboral, ustedes saben que las mujeres cobran menos que el hombre en América latina en general, y que en Europa también, son cuestiones que todavía siguen siendo muy actuales. Entonces vean esa enumeración de temas como alguno de los posibles campos de actuación en relación a estudios de género, ¿sí?

(Alumno aporta otra autora que conoce y que cuestiona las relaciones de dominación en América latina. Dice que quizás eso sí puede contribuir más a lo que pide la compañera...)

Bueno, fíjense, ustedes tienen conocimientos de estudios de género, probablemente en algunos puntos superiores a los nuestros, porque nosotros cuando hicimos nuestra carrera universitaria jamás vimos estudios de género. En realidad es algo en lo que uno tiene que formarse después y, ¿vos cuándo terminaste tu carrera? (pregunta a P.A)

P.A: (suspira y risas)

P: -yo no voy a decir cuándo (risas) pero antes que P.A, hace unos años pero no hace taaanto (risas) sin embargo, no había nada de estudios de género. Había una docente que estaba formada en estudios de género que era Teresa Suárez, que es la única Doctora de nuestra Facultad, pero el impacto de su formación era muy limitado, sobre todo porque no se trabajaba mucho en el marco de la cátedra con eso sino por fuera de la cátedra. Entonces recién ahora uno encuentra que los estudios de género son más discutidos al interior de la formación universitaria, no por fuera sino por dentro de las cátedras. Por eso ustedes seguramente saben más de algunas cuestiones de lo que podemos saber nosotros.

(Es un campo en formación, dice alumno que es integrante del Programa de género de la facultad, y aclara cuestiones...)

P: Seguimos con las exposiciones, ¿quién de los dos grupos quiere pasar primero? Con estas exposiciones cerramos la Unidad I y después si nos da el tiempo vamos a ver algo de la unidad II.

### **Clase del 12-09-16**

Hace mucho calor. Tuvieron que cambiar de aula porque no funcionaba la computadora del profesor con el cable del cañón. Entonces caminamos desde el 2do piso de uno de los edificios de la ciudad universitaria hasta el 3er piso de la Fhuc.

El profesor está algo preocupado por la pérdida de tiempo y las incomodidades. Cuando vamos caminando me explica que él no tiene notebook, que trajo una prestada pero surgió el inconveniente con el cable. Comenta que es complicado que el nuevo edificio no cuente con CPU ya instaladas en las aulas, como tiene el edificio viejo. Esto hace más práctico el uso de las tecnologías porque requiere solo un pen drive por parte del docente. Llegamos al aula y se acomodan los alumnos. El profesor coloca el pen drive en la computadora que está allí.

P- Disculpen las idas y vueltas, como dice la ley de Murphy: cuando algo puede salir mal, va a salir mal (risas). Y los problemas no terminan acá, porque a las 4 tenemos que volver



a la otra aula... (Alumnos se ríen con cara como diciendo nooo, hasta allá), así que si transpiraron para venir hasta acá... (Risas).

Bueno, optimizando los tiempos disponibles vamos a hacer al revés, la idea era trabajar la cuestión del golpe en Brasil y después trabajar en el tiempo que nos quede, los contenidos específicos de la Unidad II que arrancábamos hoy. Vamos a hacer al revés, vamos a arrancar primero con los contenidos específicos de la Unidad II, lo que más o menos yo había pensado que íbamos a dar de acuerdo a los tiempos disponibles, vamos a ver los videos que tenemos que ver acá, con el uso del cañón y en el tiempo que nos queda, que no vamos a hacer uso del cañón, nos vamos a la otra aula. Así que vamos a hacer al revés de cómo estaba pensado originalmente.

Dos, otras cuestiones antes de arrancar. La primera es, acuérdense que mañana no tenemos clases. Porque yo me voy al congreso sobre democracia en Rosario y P.A tampoco puede asistir. Así que avísenle por las dudas a sus compañeros, aunque se mandó un correo y en principio están todos avisados.

La segunda cuestión es...los trabajos prácticos de la semana pasada...bueno, ahora viene la bajada de línea (risas). Los felicito en mi nombre y en nombre de la cátedra porque realmente salieron muy bien. Mejor, mucho mejor que lo que comúnmente sale la primer experiencia de trabajo práctico de un grupo. En ese sentido los felicito por la incorporación de material nuevo que les permitió relacionar los textos y por no quedar tan pegados precisamente a lo que dicen los textos sino tratar de establecer diálogo entre lo que ustedes ya conocen, entre lo nuevo que aporta la bibliografía y los textos adicionales que incorporaron. Creo que ese es el objetivo que nosotros buscamos: que ustedes reflexionen precisamente en relación con determinados textos, con determinados problemas.

Para el resto de los grupos traten de más o menos de seguir esa línea, usen la creatividad. La única recomendación es que no queden tan pegados a “bueno, yo digo este texto y vos decís este texto”, ¿sí? Traten de dialogar un poquito más, en alguno de los grupos quedó un poco más visible, en otro menos, cosa de generar ese intercambio con el grupo, esa distensión que siempre es interesante para hacer el ida y vuelta de este proceso. Bueno, ¿consultas, dudas? después les vamos a mandar por escrito la devolución.

En relación con la Unidad II, ustedes saben que la semana pasada cerramos los contenidos de la Unidad I con el texto de Guy y que ahora tenemos que arrancar con la Unidad II.

La Unidad II son básicamente los procesos políticos latinoamericanos. Nosotros vamos a ver que acá nos vamos a sentir más cómodos porque los temas de esta unidad tienen más que ver más con el perfil de nuestra carrera profesional o al menos, a mí me hace sentir

más cómodo porque me gusta la historia política, y también la económica, de la Unidad III. Y los temas que nosotros trabajamos en esta Unidad implican hacer otra vez, un recorrido desde la década del 30 hasta la actualidad, en torno a algunos ejes en particular.

Lo primero que vamos a intentar ver es lo que tiene que ver con el populismo, noción conflictiva y complicada si las hay. En parte ustedes ya han visto algo vinculado con populismo, ya sea los que vienen de Ciencia Política pero también los que vienen de Historia, en Americana II trabajan sobre todo el populismo en el caso de Brasil y de México, pero trabajan en general, si todo sigue más o menos igual a la última vez que revisé el programa de americana II, en función de un enfoque estructural, histórico-estructural, con algunas perspectivas más enriquecedoras que tratan de complejizar el fenómeno sobre todo lo que tiene que ver con el caso de Cárdenas en México. Como ustedes ya cuentan con ese bagaje empírico y teórico, la propuesta de nuestra cátedra en relación con el populismo es trabajar la noción de acuerdo a Laclau, un monstruo (risas) teórico, muy interesante en términos de lo que es su planteo, difícil de asir...eh.....pero vale la pena el esfuerzo. Ya van a ver que en la bibliografía obligatoria hay 3 capítulos, o dos. El primer capítulo que es más de índole introductorio, donde plantea, toodos los autores cuando empiezan a trabajar la cuestión de populismo que es, que empiezan así “la noción de populismo ha sido abordada de múltiples maneras...”. Todos los textos de populismo empiezan con esa frase. Laclau no es la excepción, el capítulo 1 empieza con esa frase. Y después el capítulo 4 donde realmente él desenvuelve o desarrolla, mejor dicho, lo que es el núcleo de su teoría.

A-¿Qué libro de Laclau? ¿*La razón populista*?

P- *La razón populista*. Para que encontremos también más un anclaje en lo que es nuestra formación, comparamos la mirada y la propuesta de Laclau con la de Ansaldi y Giordano, en ese libro que salió hace muy poco, que son dos tomos de la historia de América latina que es muy interesante....donde plantean sus diferencias Ansaldi y Giordano con respecto al planteo de Laclau, y su mirada un poco más conceptualmente restringida de lo que es el fenómeno del populismo.

Como pueden ver, la propuesta de la cátedra es más una propuesta de análisis teórico que de análisis empírico o de casos, porque se supone que los casos ya los vieron en Americana II. Acá lo que vamos a tratar de hacer es discutir teóricamente el populismo. Si bien, tienen en la bibliografía complementaria, a los casos empíricos para aquellos que no los han conocido o no han tenido oportunidad de hacer análisis más profundo.

Como les decía, el populismo clásico, si se quiere, de acuerdo a la mirada de Laclau y también de Ansaldi, que se desenvuelve aproximadamente entre la década del 30, mitad de la década del 50, por lo menos en el caso argentino, México, Brasil y Argentina, los tres casos de referencia. Pero que los autores juegan un poco con la posibilidad de que haya habido otros fenómenos populistas en otros países de América del sur, en particular Chile, Colombia y Ecuador. Si uno lo quiere comparar con lo que vimos en Unidad I, del 30 al 50, ¿corresponde con el desarrollo de qué tipo de pensamiento?

(Silencio)

A-estructuralismo cepalino

P- el estructuralismo cepalino. Si bien en el caso de la Argentina el estructuralismo cepalino se llevó un poco mal con el peronismo, sí aparece como la ideología justificadora del proceso de industrialización por sustituciones, para toda América latina, incluyendo para aquellos casos donde hubo populismos.

El segundo eje de análisis que abordamos en esta unidad son las dictaduras militares. Dictaduras que, nuevamente, nosotros escapamos un poco al análisis de los casos, y hacemos más un análisis de tipo teórico en base a lo que son interpretaciones bastante tradicionales: O'Donnell, Garretón que es otro autor chileno, con los aportes de otros autores en aspectos muy puntuales como la Doctrina de la seguridad Nacional, el caso de Besso Pianetto que trabaja el aspecto que tiene que ver con la coordinación de las dictaduras en el marco de la Operación Cóndor.

El foco nuevamente está puesto en la mirada teórica, que los autores ya clásicos han hecho en relación con las dictaduras militares, considerando básicamente 3 cosas: ¿Qué diferencia a estas dictaduras con los golpes militares anteriores? ¿Cuál fue la base social que permitió la realización del golpe y la consolidación del poder militar? ¿Y cómo está conformado el bloque dominante, en particular en el caso chileno, que es el que uno más analiza cuando mira las dictaduras? Y las bases ideológicas en términos de la Doctrina de la Seguridad Nacional. Ya vamos a analizar detenidamente esto, no quiero perder mucho tiempo ahora, sino simplemente presentar lo que vamos a trabajar en la unidad.

El tercer eje son las transiciones a la democracia. Así como América latina en los 60 y todos los 70, se caracteriza por la predominancia de gobiernos militares; en los 80, como hemos dicho varias veces, es el momento de la transición a la democracia, transición que está fundada por la noción de pacto, que nos permite mirar la característica particular de esta transición. Acá las fotos (señalando el Prezi) hacen referencia precisamente a la primera transición, que es la ecuatoriana, y a lo que uno puede considerar la última de

América del sur que es la chilena. Entre medio, la uruguaya, la argentina, la brasileña, la peruana...

Acá tratamos, más allá de mirar teóricamente a las transiciones, tratamos de ver cómo se posicionaron los distintos actores frente al cambio de régimen político. Actores que en principio habían sostenido las dictaduras militares, como las mismas Fuerzas Armadas, ciertas camadas empresariales, en algunos casos la Iglesia. Cómo se posicionaron esos actores frente a la estructuración de un nuevo régimen político. Jugamos también con la noción de doble transición que viene de Cavarozzi, porque no podemos entender las transiciones a la democracia sin considerar que ese es el momento, en los años 80, donde también entra en crisis el modelo de sustitución de importaciones. Y qué pasa con el estado a partir de esa crisis y la conformación de un nuevo modelo de acumulación centrado en el mercado.

Por eso los dos últimos ejes de análisis, en relación con esta cuestión, son la consolidación de una democracia restringida, en términos de una democracia despojada de su pata social, la relación entre la democracia con el neoliberalismo constituye uno de los ejes de análisis finales de la Unidad II. Y, a su vez, nos interesa trabajar qué es lo que pasó en estos últimos 10 años en algunos países latinoamericanos, que fueron gobernados por fuerzas políticas que parte de la literatura llama la “nueva izquierda”, fenómenos progresistas, que es también una cuestión conceptual.

Las discusiones conceptuales acá ocupan un lugar central, ya cuando lleguemos a ese momento vamos a ver por qué podemos decir gobierno de nueva izquierda y por qué no. Y dentro de estos casos de gobiernos de la nueva izquierda está, tenemos precisamente el caso del PT en Brasil que es el que vamos a tratar de analizar más profundamente en la última parte de la clase.

Aparecen como dos cuestiones, si bien está en el desarrollo temático el trabajo sobre la nueva izquierda, con la democracia y el neoliberalismo, tenemos que tener en cuenta que son dos ejes que se desarrollan en forma bastante simultánea. Mientras que en algunos países de América latina, se consolidaban los gobiernos pertenecientes a la nueva izquierda, como el caso de Brasil, de Uruguay, de Bolivia, en otros, la democracia se siguió desarrollando bajo el signo del neoliberalismo. Entonces estos son dos ejes que corren de forma paralela.

Para el año que viene vamos a tener que incorporar algo vinculado con el hoy (risas) en la Argentina. Este año simplemente nos vamos a detener en el 2015 para no complejizar aún

más la cuestión. Esto es lo que vamos a trabajar en Unidad II, la unidad I en relación a cómo cada uno de estos temas se vincula con los ejes temáticos que vimos en la unidad I.

¿Preguntas, dudas, queda claro?

Creo que ésta, a mí en particular es una de las unidades que más me gusta, si les gusta la historia política indudablemente van a pensar igual que yo. Si no, después tienen la unidad vinculada con la economía, que creo que les va a gustar un montón (risas de todos) y para los que están esperando las revoluciones... al final de año van a llegar (risas).

Dijimos que íbamos a arrancar con el populismo, ¿sí? Bueno, lo primero que uno tiene que pensar a la hora de trabajar el populismo es: el problema de trabajar el populismo. Por eso el título “El problema del populismo”. Les decía hoy que no hay absolutamente ningún consenso en la Academia acerca de cómo definir al populismo. Nosotros acá trabajamos con 3 textos: el de Ansaldi, el de Laclau, y un texto que hace una revisión de distintas interpretaciones de María Mackinnon y Mario Petrone, que si bien plantea su posición con el populismo, no tiene pretensiones interpretativas sino que es más que todo una revisión de los orígenes del concepto, de cómo ese concepto ha sido tratado por distintas vertientes teóricas, de qué se ha aprendido a partir de determinadas discusiones conceptuales. Es como una revisión historiográfica. Por eso es interesante tenerlo en cuenta. Pero en términos de miradas históricas y de miradas teóricas, los dos ejes de la unidad son Laclau y Ansaldi. Hoy de todas maneras no vamos a desarrollar a ninguno de los tres, lo que vamos a hacer es un planteo más general para después, la semana que viene, trabajar con Enzo, la mirada de Ansaldi y conmigo, la de Laclau.

Qué pasa con el populismo. Lo primero que vamos a encontrar cuando leamos bibliografía sobre populismo es que los autores se mueven en una constelación de categorías y de tiempos que nos permiten diferenciar al menos 3 acepciones básicas sobre el populismo.

Lo que los autores llaman el populismo clásico, que es el que charlábamos recién. El caso del peronismo en la Argentina, de Vargas en Brasil y de Cárdenas en México, que se desarrolla aproximadamente desde mitad de los años 30 y mitad de los años 50. Con el caso mexicano como el más temprano y el caso argentino como el más tardío. Por más que Vargas es un caso más temprano que el peronista... Que son los tres casos en que efectivamente, en términos de Ansaldi, hay un estado populista, que vendría a ser un estado de compromiso social. El populista, es una variante del estado de compromiso social en América latina. Pero hay otras experiencias, como la de Gaitán en Colombia, que sabemos que fue asesinado por eso no logra el poder; de Velasco Ibarra en Ecuador, Ibáñez en Chile que también es presidente pero es derrocado por un golpe de estado, que podemos

entender, de acuerdo a la mirada de estos autores, los que trabajan el populismo clásico, como experiencias abortadas de populismo. ¿Por qué recuperar estas experiencias? Porque nos permiten recuperar la mirada y decir: “bueno, el populismo clásico tal como lo entienden los autores, no se restringe solo a las experiencias argentina, de Brasil y México”. Ansaldi en ese sentido, ya lo vamos a ver más profundamente, tiene una mirada ambigua, porque en algunos casos el populismo parece que puede interpretarse como una salida a la crisis de dominación oligárquica, resultado de la crisis del 30; mientras que en otros parece más el resultado de un proceso de transformismo dentro de la propia oligarquía con sectores vinculados a la burguesía industrial; y en otros países, más... lo que él llama más una revolución pasiva. O sea, depende, ahí me parece que Ansaldi no tiene una mirada tan clara como acostumbra en relación con otros fenómenos políticos. Se encuentra ante el dilema de no saber muy bien qué es, me parece, ustedes van a ver cuando veamos el texto de Ansaldi es que el primer problema que uno encuentra cuando lee el texto de Ansaldi es que aparece el populismo como unas formas del estado de compromiso y en otras aparece como una categoría alternativa. Entonces ahí uno encuentra un problema. Pero bueno, ya vamos a ver cuál es el contenido de ese populismo clásico. Pero ahí aparece la primer mirada de los autores que trabajamos.

La segunda se centra en el Neopopulismo. ¿Qué es el neopopulismo? Y básicamente las experiencias que se dieron en algunos países de América latina en los años 90, donde presidentes que venían de partidos, podríamos decir nacional-populares, partidos de fuerte raigambre popular, como el caso del peronismo en argentina, aplicaron políticas de corte neoliberal que precisamente atentaban contra los intereses de lo que era su base social. Sin embargo, las características de sus liderazgos carismáticos (en el caso del peronismo es muy claro), la manera en la que se ejerce el poder y ahí aparece O'Donnell con las democracias negativas, entre otras categorizaciones propias de esa época, permitían ver experiencias políticas particulares, que en algunas cosas se vinculaban con algunos rasgos del populismo clásico, por eso la idea de neo populismo. Ya después vamos a ver bien el contenido de ese concepto. Ansaldi está en contra, desde ya, con la idea de pensar un neopopulismo.

Y después aparecen las experiencias más recientes, que es lo que se llaman populismos de izquierda. Que nuevamente tiene que ver con la aplicación de ciertas políticas sociales por parte de los estados, en manos de líderes que algunos ubican en el campo de la izquierda, otros, con una mirada menos benevolente, hablan de demagogia, que es un nuevo autoritarismo, la concentración del poder en mano de los presidentes... bueno, ahí, ya

estamos hablando básicamente de nuestra contemporaneidad y es posible saber que el populismo de izquierda tiene que ver con el caso de Néstor Kirchner en Argentina, de Lula en Brasil y sobre todo, de Hugo Chávez en Venezuela, de Correa en Ecuador y de Evo Morales en Bolivia.

Así, si pensamos en populismo clásico, neopopulismo y populismo de izquierda es muy difícil encontrar cosas que definan a la categoría, ¿al final qué es el populismo? Basta con que hay un líder, más o menos carismático, no importa el tipo de políticas que se aplican, porque una cosa son las políticas de los 90, otra, la política de los 40 y otra, la política del 2010. Si está este sesgo de manipulación de las masas en manos de ese líder carismático... Depende cuál sea el autor que nosotros consideremos nos vamos a encontrar con que hay una constante puja teórica historiográfica acerca precisamente del contenido de la categoría.

Hasta acá, ¿alguna consulta o duda? (Silencio)

Precisamente cuando uno piensa en el populismo clásico, piensa en la mirada de Ansaldi que dice que el populismo solamente puede restringirse a las experiencias que van del 30 al 50 porque tiene que ver con un tipo de estado, que es el estado de compromiso social, que a su vez, tiene que ver con un momento de crisis del sistema capitalista, de América latina y sobre todo la crisis de la manera en la que América latina se había insertado al mercado mundial sobre todo a partir de los años 30, en el marco del reemplazo del modelo agroexportador por el modelo de industrialización por sustitución de importaciones (casi tragándose las palabras)...¿estoy hablando muy rápido? Donde emergen liderazgos carismáticos, que se hacen cargo de masas en disponibilidad. Y ahí, ojo, entran ecos de interpretaciones que vienen de la sociología de la década del 60, de Gino Germani, más que nada esta idea de que obviamente esas masas no son manipuladas fácilmente, sino que hay otros autores que plantean que hay una acción nacional que ven en el liderazgo una oportunidad para ser reconocidas por parte del estado sus demandas sociales. El proceso específicamente que tiene que ver con la incorporación de sectores sociales antes excluidos, incorporación a la vida política de la nación pero también incorporación al goce de determinados derechos, en particular derechos sociales. El caso argentino ahí aparece como el caso más avanzado aun cuando el peronismo no toca la estructura de la propiedad de la tierra ni beneficia a los campesinos algo que sí hace el populismo mexicano con el cardenismo.

Distintas entonces, categorías, de contenidos para llenar la categoría más amplia de populismo y ubicarla en un momento histórico muy particular. Tiene que ver con el

cambio en el modelo de acumulación, que tiene que ver con un momento de ampliación de la democracia, que tiene que ver con un momento de finalización del régimen de dominación oligárquica y que la construcción de una democracia que lo hace más social, más allá de que sea una construcción democrática, al menos en algunos aspectos, anti-liberal, que implica la eterna discusión sobre si el populismo es autoritario o no.

Y ahí Ansaldi va a tener una posición bastante abierta, bastante flexible y va a decir; “bueno, en realidad no podemos decir que el populismo en sí mismo es autoritario, el populismo clásico, porque en su modus operandi, en su plasmación histórica lo que hizo en realidad fue ampliar la ciudadanía”. En todo caso uno puede decir que tuvo eso, una relación ambivalente con la democracia liberal pero no que fue intrínsecamente autoritario, que no tiene nada que ver con el fascismo, que es la acusación típica y clásica que se hace, sobre todo en el caso argentino, al peronismo. ¿Preguntas?

Esas son las grandes discusiones en términos del contenido del populismo clásico.

Diferentes son las discusiones en términos de cuál es el contenido del neopopulismo. Algo dijimos recién, pero si uno lo quiere mirar en términos más estructurales, ¿qué paso en los 90? Y bueno, en los 90, a diferencia de los 30 o los 50 que es el cambio del modelo agroexportador al modelo de sustitución, en los 90 es el cambio también de un nuevo modelo de acumulación. La crisis del modelo uno la puede ubicar en todo caso a fines de los 70 y los 80, donde todo lo que se construye con el populismo clásico podemos decir que se destruye con el neopopulismo. Esta es la principal argumentación de aquellos autores que dicen que no se puede usar la categoría de neopopulismo para trabajar la particular forma de ejercicio del poder político que hacen algunos presidentes en los años 90. El populismo clásico se caracterizó precisamente por incorporar a masas importantes de población hasta entonces excluidas del goce de determinados derechos, derechos políticos y derechos sociales sobre todo, mientras que esto que algunos autores llaman neopopulismo se caracterizó precisamente por generar condiciones para excluir a aquellos que antes se había incluido.

Si nosotros tenemos tanta flexibilidad para usar una categoría, esa categoría pierde sentido. El populismo en Argentina serviría tanto para ampliar como para restringir derechos y lo único que tendría en común en los años 40 y 50 con los 90 es la presencia de liderazgos carismáticos, y punto. Que esa es también la mirada de Ansaldi que dice “no, las reformas neoliberales de los años 90 tienen que ser miradas desde otras categorías, no pueden ser miradas con la noción de neopopulismo”. Yo creo que en eso, particularmente, estoy de acuerdo.



Diferente es el caso con los populismos de izquierda. Nuevamente, acá aparece como trasfondo de la categoría, la crisis de un modelo de acumulación que es el neoliberalismo y su reemplazo por otro. ¿Dónde está el otro?, no lo sé (risas) Lo estamos buscando todavía pero, en principio, aparece la crisis del neoliberalismo tal como se aplicó en América latina en los años 90. Es importante acá pensar esto, que ya lo vamos a trabajar en la unidad III, que no hay una única forma de neoliberalismo, sino que en todo caso, hay distintas versiones de neoliberalismo. Uno tiende a simplificar y pensar que neoliberalismo es igual al Consenso de Washington que se aplicó en los años 90 pero puede pensar en la posibilidad de que haya distintas alternativas. Así como ese Consenso de Washington se aplicó de maneras diferentes en los distintos países latinoamericanos, también uno puede pensar que una vez fracasado el Consenso de Washington, el neoliberalismo no ha desaparecido sino que se ha transformado. Hoy tenemos otro neoliberalismo.

Lo que pasó desde la crisis del neoliberalismo en algunos países a fines del siglo XX y principios del siglo XXI y la emergencia de otros liderazgos que implementaron nuevamente políticas de inclusión, de fortalecer el rol del estado donde se buscó recuperar cierta capacidad autonómica del sistema internacional, de los países, donde se intentó atender a algunos de los problemas estructurales vinculados a la pobreza y la exclusión generados por las políticas neoliberales, que algunos llaman “populismos de izquierda” son respuestas coyunturales. ¿Por qué esto de respuestas coyunturales? Porque evidentemente no ha habido un reemplazo de fondo del modelo de acumulación neoliberal. La situación actual así parece confirmarlo. Ya después lo vamos a discutir a eso un poquito más profundamente cuando veamos el caso de Brasil. Entonces el populismo de izquierda, nuevamente, ampliando quizás en demasía la categoría, hace referencia sobre todo a la existencia de ciertos liderazgos con características carismáticas, que han hecho todo en favor del estado para poder revertir algunas consecuencias neoliberales y en eso está el eco con lo que fue el pensamiento en los años 40 y 50.

Ezequiel Adamovsky, que es un historiador argentino, en una cita que me parece importante, dice (lee del Prezi): *“El único rasgo que comparten todos los fenómenos que son catalogados con esa etiqueta no es algo que son, sino algo que no son. Se los agrupa no por sus rasgos en común, sino simplemente porque ninguno de ellos (cada uno a su modo y por motivos diferentes) se corresponde con el tipo de movimientos, estilos, políticos o políticas que los liberales occidentales tienen a apreciar (2015)”*. Entonces Adamovsky ahí me parece que pone la mirada en algo que es digno de destacar que es, que nos podemos pasar horas tratando de encontrar lo que tienen en común el populismo

clásico, el neopopulismo y el populismo de izquierda, cuando quizás se trata simplemente de que han sido tres formas de ejercer la dominación política que no encajan con las formas tradicionales y liberales. Que han sido formas particulares propias de nuestra América latina. El populismo ahí aparece como un cajón de sal: todo lo que no es liberal entra dentro del populismo. Independientemente de cuál sea el contenido concreto de la categoría en cada uno de los periodos históricos que vemos. Esta no es la mirada de Laclau, nosotros cuando veamos a Laclau vamos a ver que si bien tiene una mirada amplia de la categoría de populismo, nos permite pensar de otra manera.

Estas son un poco las conclusiones del texto de Petrone y Mackinnon, que hacen este mismo recorrido que nosotros hicimos recién pero en relación con las interpretaciones históricas del populismo: *“Es, parece, la inexactitud terminológica crónica lo que aqueja al término populismo pues sirve para referirse a una variedad de fenómenos”*. Eso está claro. *“Se ha dicho que, en realidad, los estudios sobre el pasado revelan más sobre los autores y su presente que sobre ese pasado investigado (...) sostiene Canovan (1981:11), “las interpretaciones del populismo han estado fuertemente influenciadas por los resquemores de algunos intelectuales hacia lo popular y toda su progenie repulsiva, y por el idealismo de otros que han exaltado al hombre común y sus simples virtudes”*. La mirada sobre los populismos, y esto es algo que no podemos perder de vista, es que siempre se escribe desde el presente, desde el lugar particular del intelectual que teoriza sobre el fenómeno en cuestión y en esa teorización, también se traduce cuál es su mirada, cuál es su postura en relación con lo popular. Muchas veces ese carácter denigratorio del populismo tiene que ver precisamente con la mirada sobre el hoy, no del populismo en cuanto tal sino con las bases que son las bases populares. *“Una tercera fuente de ambigüedad del término populismo es la heterogénea realidad histórica a la que se refiere”*. Obviamente, una cosa es estudiar el populismo en los 40 y los 50 y otra cosa el populismo en los 90.

Y esta es la pregunta que vamos a retomar después en la clase que viene para trabajar el populismo según Laclau y según Ansaldi (lee del power): *“¿Es un fenómeno histórico singular que se manifestó en un tiempo y espacio determinado, que representa una etapa particular del desarrollo de una sociedad?; ¿El populismo expresa un contenido social particular (en términos de intereses o de clases sociales ya constituidas?); ¿Constituye un fenómeno político irracional e indefinible opuesto a una lógica política “normal” basada en la razón y la claridad ideológica?”*. Esas tres preguntas son respondidas de distinta manera por Ansaldi y por Laclau. Y resumen un poco el gran problema de la categoría: ¿El

populismo es similar a lo que uno plantea en términos ideológicos, en términos de la teoría política, alternativo al liberalismo? ¿Es una ideología el populismo? ¿El populismo es una ideología al estilo de lo que fue el marxismo, de lo que fue el fascismo? Depende de la respuesta que demos a eso va a depender nuestra postura política. Si no es una ideología, ¿qué es? ¿Lo podemos encontrar en un momento solamente, entre los 30 y los 50, según la mirada de Ansaldi? ¿O lo podemos encontrar en el ejercicio cotidiano de la acción política, que es un poco la mirada de Laclau, no enteramente? Pero está más cerca de esa mirada, ¿expresa un contenido social: populismo = estado de bienestar, o estado de compromiso social, que es la mirada de Ansaldi? ¿O el populismo es otra cosa, es una inflexión particular del campo de lo político que puede pensar otros contenidos ideológicos porque en sí mismo no traduce ninguno? Esa es la mirada de Laclau. “*Es una inflexión del campo de lo político*” y ahí me parece su poca claridad a la hora de definirlo ha servido para que cada uno lo interprete de distinta manera. Ansaldi dice que ser una inflexión del campo de lo político es una cosa, si uno lee a Arrigui, dice otra cosa, a Boy Carlés, dice que Laclau dice otra cosa... Ya no podemos preguntarle a Laclau (risas), hace 3 años tuvimos la oportunidad de preguntarle cuando vino acá y después, ya está, no le podemos preguntar más.

¿Preguntas, dudas? Los maté, no paré de hablar (risas). Venía acelerado por el cambio de aula, ¿dudas, preguntas sobre el populismo?

Ahora podemos calmarnos ya que recuperamos el tiempo perdido (risas). No, dos o tres cuestiones.

Ustedes saben que la categoría en sí de populismo viene de dos fenómenos particulares que son el populismo ruso y el populismo en el oeste norteamericano. Que no voy a explicarlos porque no sólo que ustedes seguramente lo conocen, y si no los conocen, lo siento (risas). No, en realidad porque no tiene que ver con la manera en que nosotros los latinoamericanos entendemos la categoría. Tanto el populismo ruso como el populismo norteamericano tenían que ver con fenómenos más de carácter rural. Mientras que para nosotros tiene más que ver con fenómenos de carácter urbano. Si yo les digo populismo, todos pensamos en el peronismo en Argentina, ¿sí?... (Viendo las caras de alumnos extranjeros, se dirige a los chicos que vienen de intercambio). Los chicos que vienen de intercambio, seguramente cuando nosotros pensamos en la categoría de populismo piensan en... ¿quién, a ver?

(Silencio)¿En Europa no hay populismo?

A-yo pienso en Mussolini...

P-interesante (risas). Porque desde Argentina, comúnmente se piensa en un italiano pero no en Mussolini, en un italiano más moderno, ¿en quién? (Silencio)

P-o yo pienso... (risas) en Berlusconi... es interesante compararlo por esta cuestión de que Berlusconi sabemos que es de derecha, mientras que Perón era de izquierda (risas). Ideológicamente nos hace ruido, obviamente poner al peronismo a la izquierda, pero sí nos hace ruido poner a Berlusconi. Ahí está la ambigüedad de la categoría en términos ideológicos.

La cuestión es que, cuando uno mira el populismo clásico, el populismo del peronismo, el de Vargas, el de Gaitán, que precisamente la muerte de Gaitán en Colombia es una de las raíces, *una* de las raíces (insiste) que termina con la emergencia de las FARC y las enfrentaciones político culturales en Colombia. Gaitán es un líder del Partido liberal, con un apoyo considerable de las masas populares colombianas y es asesinado en el 45. La finalización de lo que en principio aparece como una clase de experiencia populista deriva en una violencia que dura 10 años. En Colombia se llama “la” violencia precisamente eso, que va del 45 al 64.

Alumno colombiano- sí

P-yo testeó mis conocimientos de Colombia (risas). En los orígenes del asesinato de Gaitán están los orígenes de la violencia política en Colombia, venía de antes pero eso marca un hito fundante, el Bogotazo. Bien, cuando uno mira el populismo de Vargas, el de Gaitán, encuentra, van a decir Petrone y Mackinnon, distintas líneas interpretativas que se corresponden un poco con los momentos en que avanza sobre todo la sociología en América latina, aunque también hay aportes de autores norteamericanos pero en general, la sociología latinoamericana y la sociología argentina, sobre todo impactada por el fenómeno del peronismo, desde los 50 en adelante ha generado distintas líneas de análisis que los autores tratan de estructurar como en cuatro grandes vertientes: la que ellos llaman interpretación en clave del proceso de modernización, que seguramente ustedes la ven en Argentina, ¿Qué plantea Gino Germani sobre el populismo, el peronismo en particular? ¿Por qué aparece el populismo?

A-como un proceso de transición de una sociedad tradicional a una sociedad moderna

P-Exactamente. La clave de análisis es la transición de una sociedad tradicional, que es la sociedad argentina de los años 30, a una sociedad moderna y en clave más de tipo industrial. Con, en términos de Romero padre, las “sociedades de masas”, masas que vienen del campo y se incorporan a la ciudad y aparecen en relación con lo que eran las clases obreras, como masas en disponibilidad. Cantidad importante de ex campesinos o ex

trabajadores agrícolas que son utilizados demagógicamente, a partir de un líder, y que a diferencia de lo que pasa en las sociedades de los países desarrollados, en las nuestras traducen una asincronía, va a decir Gino Germani. Una diferencia temporal. Mientras que en los países desarrollados el proceso de transformación de una sociedad tradicional a una sociedad moderna va a implicar una absorción gradual, paulatina del sistema institucional de la demanda de los sectores urbanos, en las sociedades como las latinoamericanas, fue de golpe y las instituciones todavía no estaban capacitadas para hacer frente a ese conjunto de demandas, de ampliación de derechos y de incorporación al sistema. Por eso aparece el populismo como un mecanismo particular y específico de sociedades atrasadas, ese es el trasfondo, como un instrumento de modernización. El populismo aparece como un instrumento de modernización.

Por eso la clave para entender al populismo de acuerdo Gino Germani (Di Tella hace una mirada más política) aunque en el fondo está de acuerdo con lo que dice Germani, es el proceso de modernización de las sociedades latinoamericanas. En la clave de Ansaldi vendría a ser la desestructuración del modelo agroexportador y la transformación al modelo de industrialización por sustitución de importaciones. El énfasis puesto en el tránsito entre el modelo agroexportador y el modelo de industrialización es la mirada histórico estructural, que aparece ya en los 60 y que nosotros tenemos como exponentes más claros el trabajo de Murmis y Portantiero. Pero también el trabajo de Vilas, ¿no sé si lo han visto en Argentina? No sé si es “el populismo o el neoliberalismo en clave estructural”. Y es precisamente el proceso de industrialización por sustitución de importaciones que traduce la conformación de una alianza de clases entre la burguesía naciente y el sector industrial junto con el estado, que aparece como un instrumento también de modernización. Eso que aparece en los distintos países latinoamericanos entre los 40 y 50, después está llenado de un contenido diferente pero la clave es la conformación de una alianza de clases con el estado para profundizar la industrialización por sustitución de importaciones. Esta vendría a ser la interpretación en clave histórico-estructural.

Mientras que hay otra interpretación que nosotros en general no trabajamos mucho que es la de James, la de Fausto Boris que es un historiador brasilero, que piensa al populismo en clave de la coyuntura en la cual el populismo emerge. Nuevamente pensando el populismo clásico no solo en términos estructurales sino en cómo se fue dando el juego político entre las distintas clases que hace que emerja y se consolide el liderazgo de Vargas, en Brasil, de Cárdenas en México y Perón en Argentina.

Y la última interpretación, que es la que de alguna manera ha tenido mayor proyección porque es la base sobre la que Laclau construye su teoría, es la que no busca explicar el populismo en función del contexto social en el cual emerge, si no en función del tipo de discurso. Y esto, cuando hablo de tipo de discurso estoy refiriéndome específicamente a que el discurso político populista estructura el campo político de una manera distinta al discurso político liberal. El liberalismo y el populismo aparecen como dos posibilidades de funcionamiento de la política. No como contrapuestos sino como polos.

Eso es un poco lo que van a encontrar en el texto de Petrone y Mackinnon que nos permiten un poco pensar en términos históricos distintas interpretaciones. Lo que nos interesa ahora es recuperar lo que dicen *hoy* tanto Laclau como Ansaldi pero hasta acá vamos a llegar porque me gustaría que esto lo trabajemos bien profundamente a partir de la semana que viene.

Sí considerar que estas son cosas que los dos autores, tanto Ansaldi como Laclau, intentan hacer. En primer lugar, mirar al populismo desde una mirada afirmativa. ¿Qué significa mirar al populismo desde una mirada afirmativa? Gran parte de las interpretaciones que han estudiado al populismo han puesto el acento en lo que el populismo tiene de malo, lo que le falta, una mirada en general negativa sobre lo que ha sido el peronismo en la Argentina o el varguismo en el caso de Brasil. Esta idea de la manipulación, la idea de la demagogia, esta idea de que el populismo es ambiguo y no se sabe si es de derecha o de izquierda... entonces, descartando esas interpretaciones, lo que intentan tanto Ansaldi como Laclau es mirar positivamente al populismo. Los dos, si bien ponen el acento en distintas cuestiones, consideran al populismo como una articulación de rasgos, no desde un único aspecto: sólo como algo coyuntural, solo como un mecanismo de modernización... sino que tratan de

Y, esto es más propio del enfoque de Laclau, ustedes van a ver que Laclau toma una unidad mínima de análisis que va más allá del grupo social o de clases sociales. Acá, lo que hacen los autores, y esto está más cerca de la mirada de Ansaldi, dicen “bueno, a ver, hay una experiencia populista y en función de esa experiencia populista, qué es lo mínimo que tenemos que mirar para decir efectivamente si hubo o no hubo populismo aquí”. Entonces, bueno, si hay o no una crisis como condición de emergencia porque ustedes van a ver que el populismo aparece siempre por una crisis, si la experiencia de participación como sustento de la movilización popular, si el populismo ha o no la participación popular, y si la participación popular y la movilización popular son fiel al fenómeno populista, ellos consideran que esa es otra de las características de populismo, y yo estoy de acuerdo. Y lo

que ellos llaman el carácter ambiguo de los movimientos populistas, en términos de que la realidad histórica demuestra que ha habido populismos de izquierda y de derecha. Ahí hay un carácter ideológica e intrínsecamente ambiguo del populismo.

Eso es la presentación del tema, la semana que viene vamos a ver el desarrollo completo de las dos miradas, tanto de Ansaldi como de Laclau.

¿Preguntas? Hablé muy rápido y mucho...

A-¿Cuáles serían los casos de populismos de izquierda y de derecha?

P-por ejemplo, el caso de populismo de izquierda podemos decir que es el caso del chavismo...

A-ah, ¡claro! Yo estaba pensando en el populismo clásico

P-no, no... en el populismo en general

A-el populismo en general, claro...

P-si nos vamos al populismo clásico estaríamos en problemas (risas)

A-claro, por eso (risas)

P-pensar la actualidad de América latina... esto lo vamos a ver en la unidad IV...

A:- yo tengo una pregunta...

P-Sí

A-¿se puede considerar a la revolución cubana como populista?

P-uy, ¡difícil! Laclau te diría que sí, Ansaldi que no. Esa es mi respuesta (risas) Desde la mirada de Ansaldi no, porque Ansaldi solamente dice que el populismo solamente puede pensarse en un momento particular, que va de los 30 a los 50, en los ejemplos clásicos de Argentina, Brasil y México. Y plantea esto de que el populismo se define como una alianza de clases, por la relativa autonomía del estado en relación con las clases dominantes, por la conformación de corporaciones entre el estado y la sociedad civil y las capas empresariales. Nada de eso estaría presente en el caso cubano, por lo tanto no habría populismo. Eso te diría Ansaldi: en Cuba hubo una revolución y en do caso uno tiene que analizar con otras categorías la capacidad de ejercer el liderazgo por parte de Castro en donde uno podría caer en categorías sociológicas más tradicionales. Laclau te diría otra cosa, te diría que puede interpretarse como un fenómeno populista porque lo que representas en definitiva el castrismo es la construcción de una nueva hegemonía que disputa exitosamente la construcción de lo social con el anterior régimen discursivo de liderazgo. En principio esa hegemonía no marcaba una ruptura tan profunda con el anterior sistema discursivo que se mantiene, ustedes saben que la revolución cubana al principio tuvo un carácter nacionalista, era más un revolución democrático-burguesa pero a medida

que se fue profundizando la revolución en particular por su enfrentamiento con los EE.UU., fue apelando a la transformación a una hegemonía discursiva distinta, anclada en el socialismo, ya no en la democracia liberal. Desde ese lugar uno puede decir que la revolución cubana es un fenómeno populista. Lo que pasa es que Laclau hace mucho énfasis en esto que es el momento de ruptura populista como él le dice, el momento en que emerge una alternativa hegemónica a la que viene consolidada pero después no explica mucho qué pasa una vez que esa hegemonía logra el poder e instauro un nuevo régimen discursivo, cómo eso se institucionaliza, como eso vuelve a los cauces normales... Porque en definitiva para Laclau, el populismo no es más que una ruptura en el campo de lo político que barre con un sistema hegemónico y que crea otro. Que después se institucionaliza y se normaliza... ¡qué difícil tu pregunta! (risas) pero si entiendo bien lo que dice Laclau, sería eso... ¿Otra pregunta? Más fácil por favor... (Risas)

¿Podemos ir a Brasil? Ustedes saben que a partir del siglo XXI en algunos países de América latina emergen ciertas formas políticas que podemos llamar de nueva izquierda o de centroizquierda o decirles progresistas, depende dónde uno está parado políticamente, no solo académicamente. Pero sí son distintas, al menos en sus comprensiones y en la coyuntura en que eso emerge que es a partir del 2002-3, discursivamente parecía mucho más profunda la ruptura de lo que después termina siendo en algunos casos. Ustedes saben que lo que se define como gobiernos de la nueva izquierda es el caso del PT, que efectivamente es un partido de izquierda que se asume de izquierda, con los gobiernos de Lula primero y después de Dilma.

El caso del Frente Amplio que también es de izquierda, que agrupa todas las organizaciones de izquierda del Uruguay que después se transforma en una izquierda más radical que no está dispuesta a negociar. Pero en el principio, en que gana las elecciones, aglutinaba a todas las fuerzas de izquierda del Uruguay. Tabaré Vázquez y Hugo Mujica fueron los dos presidentes. Después el Movimiento del socialismo en Bolivia, vamos a ir poniendo los años, (Va escribiendo en el pizarrón y va agregando el año al lado de cada uno, para dejar ver la simultaneidad o cercanía temporal)

Después, el caso del Frente para la Victoria en Argentina, que si uno revisa la historiografía para Latinoamérica, el caso de Argentina es siempre el más difícil de incorporar, ¿por qué? Porque el Frente para la Victoria es parte del Partido Justicialista y estaríamos todos de acuerdo en decir que el Partido Justicialista no es de izquierda. Sin embargo, las políticas ejercidas desde el estado, por parte de esas facciones que fueron dominantes en un momento en el seno del justicialismo; fueron, en algunos casos, más



progresistas que las que pudo implementar el Frente Amplio o el PT en Brasil. Entonces, si nos detenemos a ver qué es lo que se hace desde el poder del Estado, el Frente para la Victoria indudablemente está dentro de este grupo.

Si nos detenemos a pensar cuál es la organización madre a partir de la que el FPLV logra la victoria en Argentina, y... no. El Partido Justicialista no es de izquierda. (anota) 2003 en Argentina; después Alianza País en Ecuador, con Correa creo que es 2007 que asume. Bueno, Venezuela, que es el primero en realidad, con ahora el Partido Socialista Unido de Venezuela pero antes era el Movimiento de la Quinta República, con Chávez. Y... ¿cuál me falta? Alianza Patriótica para el Cambio que fue en Paraguay desde el 2008 al 2012 con Lugo. Estos son los casos clásicos... algunos incorporan algo con lo que yo no estoy de acuerdo que es Chile bajo Bachellet, ¿por qué? Porque ella viene de partido socialista pero en realidad no hizo nada distinto a lo que hicieron los anteriores gobiernos de la Concertación, es simplemente que viene del Partido socialista. O sea, uno encuentra un momento bastante particular de la historia de América del sur donde un conjunto de fuerzas políticas anti neoliberales acceden al poder del estado. Sabemos que lo que se llamó el giro a la izquierda constituyó una década larga, 12-15 años, aproximadamente, estamos asistiendo a su finalización, ¿sí? Hoy por hoy son 3 solamente los casos que quedan Ecuador, Bolivia y Venezuela, ahí... ahí (risas), 4, me estoy olvidando de Uruguay. Este fue el primero que cayó (marca Paraguay), este el segundo (marca Argentina), lamentablemente (risas). Digo lamentablemente (risas) porque Argentina no es un país como Uruguay, es un país con peso relativo considerable dentro de lo que es América del sur e indudablemente si Macri no hubiera ganado las elecciones, el golpe de estado en Brasil no hubiera pasado. Eso es algo que no tenemos que dejar de lado a la hora de pensar. Sabemos que la semana pasada, no, la anterior, se cerró un proceso que comenzó en marzo, abril, en marzo, el juicio a Dilma. Que fue bastante extenso porque, y en eso está el aprendizaje de los actores políticos, ustedes saben que hay un antecedente muy similar a lo que pasó en Brasil que es el antecedente de Paraguay. Ustedes saben que a Lugo lo destituyen también con un juicio político. La diferencia fue que a Lugo le hacen un juicio político en 2 días. Un día lo acusan, al otro día la Cámara de diputados aprueba la acusación, al otro día la cámara de senadores lo destituye. Previamente habían aprobado un reglamento de juicios políticos, ese mismo día a la mañana, donde se establecían 12 horas como máximo para poder hacerlo. Entonces es como que la principal acusación que es la ilegalidad e ilegitimidad del proceso de destitución contra Lugo fue el tiempo. No hubo tiempo para que se pudiera defender. El motivo de la acusación era la masacre de

campesinos en una estancia en el norte de Paraguay y eso sirvió como argumento para la destitución de Lugo. También de manera muy similar al caso de Brasil, quien asume la presidencia es el vicepresidente. De manera muy similar al caso de Brasil, ese vicepresidente era de uno de los principales partidos de la oposición. En el caso del Brasil, Temer es del PMDB que era aliado del PT, es un partido con el que, en Brasil, los partidos gobernantes tienen que aliarse porque es lo que permite lograr la mayoría de los votos. O sea que en los dos casos son los vicepresidentes lo que motorizan la destitución del presidente.

Decía lo del aprendizaje de los actores políticos porque la acusación de la rapidez con la que se produce el golpe en Paraguay, contrasta con el respeto total y absoluto a todos los tiempos institucionales para la destitución de Dilma. Que es uno de los argumentos que se utiliza a la hora de decir que no hubo un golpe en Brasil. Tal cual estaba establecido en la Constitución, tal cual fue realizado y todos los procedimientos fueron seguidos al pie de la letra. Las cosas se hicieron tal como dice la ley. Y eso es lo que complejiza también un poco el análisis. Por eso la idea es...

Yo traje 3 cosas para ver: dos videítos que tienen 8, 9 minutos cada uno. Uno de...un opinólogo argentino, no, (risas) no me acuerdo el nombre...el fundador de Poliarquía, la consultora... Berenztein, no me acuerdo el nombre del tipo. Y el otro es..., se me olvidaron los nombres de todos...el que estaba en Visión 7...

A-¿Brieger?

P- Brieger, ahora lo vamos a ver. Después de que veamos los videítos yo traje un texto escrito por Santiago O`Donnell. ¿Saben quién es Santiago O`Donnell? El apellido les tiene que sonar (risas) es el encargado de la Sección internacionales de Página 12 pero aparte es el hijo de Guillermo O`Donnell. Y él muy humildemente se hace cargo de eso pero dice "yo a mi padre no lo entiendo ni nunca lo entendí así que no me pidan que sea mi padre porque no lo soy" (risas). De todas maneras hace un análisis muy muy muy interesante de lo que pasó en Brasil. Eso está en texto, para que lo veamos en grupo, pero ya en la otra aula seguramente...

Después copio el apellido de los que van a hablar...

Sergio Berenztein, ¿lo conocen? Como les decía es uno de los fundadores de Poliarquía, una de las consultoras más usadas por los políticos argentinos para las campañas electorales. Yo dije un opinólogo pero en realidad el tipo es Doctor en Ciencias Sociales, en Ciencia Política en una universidad norteamericana que ahora no recuerdo cuál. Es un tipo con una formación intelectual considerable, no está hablando desde el

desconocimiento. Más allá de que en algún momento en la entrevista que le hacen desde la radio suelta alguna que otra chicana. Yo le borré toda la parte que hacía referencia a la Argentina (risas) porque no tenía interés en que nos centremos en discutir eso sino en cómo se lee desde los sectores más vinculados a la derecha argentina, lo que pasó en Brasil. Y después, cómo se mira desde los sectores críticos a eso, en relación con lo que dice Pedro Brieger.

Empieza a escucharse el audio... (Aclara, cortando): “anoten, si pueden, cuáles son los argumentos que dan cuenta de cuál es la posición de él en relación con el golpe, ¿sí? para que después podamos hablar”. (Alumnos van tomando apuntes, ríen en algunos comentarios...)

Termina el audio.

P: ¡Interesante! El periodista por ahí dice cosas más interesantes que el entrevistado (risas) ¿Qué les parece a ustedes, antes de ver el otro video, cuáles son las argumentaciones principales que sostiene, acá, Berenztein en relación con el golpe de estado?

A-en principio habla que el PT no era un partido mayoritario y que usaba coaliciones y que esas coaliciones se terminaron rompiendo...

(El profesor anota en el pizarrón: COALICIONES)

A-también habla de la personalidad de Dilma y la compara con Lula

P-del carisma... dice: “Dilma era fría...” ay ay ay, hay que ser cálido... (en tono burlesco), maternal... ¿Cuál es el tercer rasgo que menciona como definitorio para el golpe de estado?

A-la recesión

A-y dice que esa legitimidad que tenía el PT, con la recesión esa bandera de la economía del desarrollo se rompe

P-estrictamente, la ruptura de la legitimidad que se produce en el gobierno del PT es lo que en definitiva habilita el golpe, ¿cuál es su mirada sobre la noción del golpe?

A-que no se puede hablar de golpe porque se siguieron todos los pasos...

A-en principio que la Constitución siguió en vigencia, los organismos del estado no se anularon

P-fijense de todas maneras que...

A-lo compara con el mecanismo de remover autoridades que... al punto que lo compara con Aníbal Ibarra (cara de sorprendido)

P-sí... fijense que quienes votan en contra de Dilma son quienes habían sostenido en su momento

A-igual da gracia cuando el entrevistador le dice “bueno, pero Brasil hace dos años atrás era el motor de Latinoamérica, el motor económico de crecimiento, ¿cómo en un año se modificó? ¿Qué fue lo que pasó? (risas) uno hace dos años atrás cuando veía el kirchnerismo... siempre el ejemplo era Brasil”

P-era Brasil

A-y de repente, la opinión pública modificó y Brasil fue el ícono de la corrupción...

P-eso que dice...y aparte es mentira. Hay dos momentos donde miente: uno cuando dice que en la constitución está previsto que se pueda destituir un presidente cuando es políticamente intolerable. Algo que ninguna Constitución dice: que se pueda destituir a un presidente porque sea políticamente intolerable. La destitución es porque comete un delito, eso no es causal de destitución de ningún presidente. Entonces ahí está mintiendo (risas), primera cosa: pequeño detalle. La segunda cuestión cuando miente es cuando habla de la corrupción. Porque dice “en Brasil...” y bueno, ahí es cuando hace una mirada al caso argentino y compara con Lázaro Báez. La cuestión es que Brasil ellos asumieron y decidieron no mentirse a sí mismos y decir cuál era el déficit fiscal real que tenía el país y Dilma incumple con eso. Lo que hace Dilma es un procedimiento que en realidad es cuestionado, que es un maquillaje fiscal (pasás para adelante el gasto que ya hiciste antes para no tener tanto déficit), que lo han hecho todos los presidentes y de hecho es algo que hizo el que ahora es presidente de Brasil cuando era gobernador del estado de San Pablo, Temer. Eso que dice el entrevistado también es mentira. Son cuestiones que por ahí a uno se le escapan si no estás en tema y estás escuchando a alguien que te está mintiendo sobre lo que está pasando en relación con Brasil. Pero es interesante sobre todo porque quería que nos quedemos con esto de... ¿sí?

A-me quedé pensando que a Color de Melho lo acusan de corrupción no hace muchos años...

A-sí lo que hay que tener en cuenta que el PT nombra como Ministro de economía y como presidente del Banco Central a amigos del mercado...es algo que está bueno para tener en cuenta...

P-Veamos qué dice Pedro Brieger, que es un poco más conocido quizás, lo dice en el programa de C5N de Navarro

Se proyecta el Video.

P-Bien, este es un análisis bastante diferente al que escuchamos recién: ¿Qué les llama la atención en relación a lo que dice Pedro Brieger en relación a por qué se produce el golpe? ¿Qué dice sobre la noción de golpe?

A-es ambiguo, porque si bien dice que los golpes son los tanques, al principio dice que hay un cambio en la forma de los golpes de estado

A-es un golpe pero no es un golpe...

A-es un golpe pero el golpe de estado, si se quiere en la conciencia de la sociedad, está asociado con los tanques, cerrando el Parlamento y no permitiendo la entrada. A ver, está asociado a otra historia más vinculada a los gobiernos militares

A-además, dice, cuando habla en un momento dice que es una desestabilización por parte de la derecha pero a la vez habla de una Dilma llevando a cabo políticas económicas neoliberales. Entonces no queda claro por qué esa desestabilización. Pero después, bueno, habla de que el problema, el gran pecado fue la recesión y no la corrupción

P-sí, fíjense que hay un aporte más teórico conceptual: ¿lo llamamos golpe o no lo llamamos golpe?

A-lo que pasa es que él, creo, contextualiza bien el caso Brasil y que tanto Lula como Dilma acceden al poder a partir de las coaliciones. Y las coaliciones son las que en muchos casos llevan a aplicar políticas neoliberales y el contexto internacional también. Creo que habla de un contexto de recesión... pero... también en cierta forma va a decir que existieron casos de corrupción. Él va a plantear que la causa del golpe no es la corrupción sino que el golpe es más el resultado de los procesos de inclusión social que llevaron a cabo

P-según lo que dice Brieger, entonces, el golpe no se produce por corrupción sino por las políticas de inclusión que se llevaron a cabo y eso es lo que, en definitiva, la derecha brasileña no estaría en condiciones de afrontar. Y esta mirada sobre los mecanismos institucionales que posibilitan el golpe, no solo las formas de ejercicio del poder

A-y la debilidad de Dilma porque en la alianza quedó sola...

P-y ahí está el aprendizaje de este tipo de experiencias. Fíjense que contextualiza el golpe de estado en Brasil en relación con otros intentos de golpe. ¿Qué menciona? Menciona el caso de Honduras...

A-el de Chávez

P-Lugo y Ecuador... fíjense que algunos de esos golpes fueron exitosos y otros no. ¿Cuál fue la diferencia? Por ejemplo en Venezuela: 2 millones de personas salieron a la calle a reclamar por el líder. ¿Cuántos apoyan a Dilma? Unos 5000... Además, hay que preguntarse cuándo la eligen a Dilma, en 2015 asume, apenas un año de gobierno... error de ella fue adueñarse de la agenda económica del candidato que perdió...

Ahora vamos a leer en grupos el artículo de Guillermo O'Donnell. es liberal (risas) pero vivimos en democracia liberal (risas) y no podemos dejar de valorar los aportes teóricos sobre Latinoamérica al Estado y la democracia.

Leen en grupos. Lleva más tiempo de lo previsto y entonces decide que no se irán a la otra aula sino que cerrarán la clase ahí. Después de que terminan la lectura, dice, cerrando la clase:

P- Creo que más allá del tiempo disponible en clase, amerita la reflexión sobre lo que pasa en Brasil porque lo que está pasando en América latina es el problema de la democracia: ¿Qué democracia tenemos y qué está pasando con ella que suceden cosas como estas? ¿Qué dice el texto de Santiago O'Donnell?

A-que fue un golpe institucional

A-no duda

P-dice que una de las condiciones de la democracia es que los presidentes terminen sus mandatos. Cuando se piensa en transición a la democracia en América latina se piensa solo como cambio político... Lo que pasó estos últimos años nos hace pensar qué relación hay entre régimen político y derechos sociales. Más allá de si se realizaban o no elecciones. Lo que pasó estos últimos años ponen en el tapete la pata social de la democracia...

¿Alguna reflexión que quieran hacer? ¿Comparar con los textos fílmicos? ¿Qué les genera? (Silencio) Es difícil opinar, faltan herramientas teóricas. ¿Qué les dice todo esto, como estudiantes, como ciudadanos?

A-para mí tiene que ver con idea de repensar la democracia, el golpe de Estado y también la transformación de ciertos sectores sociales... repensar cómo se presentan ahora la democracia, el golpe... Me acuerdo de lo que vimos la primera clase, el texto de Soler de las nuevas derechas...cómo se ajustan en el presente. Para hoy, cómo se ajustan nuevos actores a nuevas realidades. Lo que hacía era repensar el nuevo rol...

A-cómo la corrupción invade la agenda también...

A-qué idea hay de estados corruptos: si son estados corruptos o gobiernos corruptos, cómo se desprecia al Estado

A-que se utilizan herramientas de deslegitimación, como por ejemplo la personalidad de Dilma...

A-sí, lo de las nuevas derechas: son las mismas personas pero ahora como actores políticamente correctos...

A-ahora están como actores democráticos

P: esas categorías de izquierda y de derecha es bueno pensarlas en términos relacionales. La relación entre ambas es interesante para pensar... Bueno, nos vemos la semana que viene.

## Registro de observaciones de clases profesor B, abril-setiembre

2016<sup>56</sup>

### Clase del 1-4-16

Sin luz en la facultad. Hace mucho calor.

P: Vamos a recuperar Van Dulmen y empezar a proponer la Reforma, ¿han leído algo? Vamos a ver qué hacemos con este calor...infernial. ¿Quiénes tenían el punto 5: comercio, transporte y finanzas de V. Dulmen?

Les habrá comentado O.P. que traje una presentación con mapas para poder ver justamente lo que tiene que ver con el comercio mundial pero no está posible de observar porque no hay tecnología que nos acompañe. Y también una presentación sobre la reforma protestante así que bueno, me van a escuchar hablar un poco de algunas cuestiones sobre la Reforma...

Bueno, ya les dijo O.P. que el próximo viernes vemos la película. Les dijo a las cuatro. Bueno, recién estuvimos viendo y no sé si va a poder ser a las cuatro, va a terminar siendo a las dos me parece. Por lo pronto, seguro la próxima semana vemos esa película y después los voy a orientar un poco en las lecturas que deberían hacer para que cuando vengan a verla no estén tan en el aire, sobre todo con lo que tiene que ver con el siglo XVI...

Si les parece empezamos con ese punto: "Comercio, transporte y finanzas". A ver qué anotaron, qué recuperaron de ese apartado. A la vez, a ver si recuerdan de las anotaciones que tenían, nosotros estamos, si se quiere, viendo un proceso de larga duración que dijimos empieza con la crisis del siglo XIV, siglo XV (hace línea temporal en el pizarrón). Por eso algunos autores le van a hablar, como por ejemplo Dabat, que el período que él se propone analizar comenzaría en el siglo XV hasta el siglo XVIII donde se produce la Revolución industrial. Sin embargo, recuerdan que tanto Dabat como Van Dulmen siguen... ¡ah, volvió la luz! (Dice mirando que los ventiladores comenzaron a andar)... tanto Dabat como Van Dulmen nos vienen bien para justificar un recorte temporal que tiene que ver

---

<sup>56</sup> Referencias: P: profesor memorable, O.P: otro profesor de la cátedra, A: alumno/a; P.I: profesora invitada a la cátedra

con el recorte temporal de la materia, ¿cuál es el recorte temporal de la materia? Me interesa poder recuperar...

A-(tímidamente) XVI...

P-uno tiene que ser estratégico...miren el programa, en el programa está (risas)

A-siglo XV

P- siglo XV y XVII. Este es el período, estaría bueno que tenga un buen fibrón (escribe clarito) que abarca la materia. De acuerdo al planteo de Dabat, habla de una expansión europea. Esa expansión europea o la primer expansión europea, esto lo van a leer en el capítulo 3, primer expansión europea va desde el siglo XV hasta el siglo XVIII para Dabat. Nosotros podemos hablar acá de una primera expansión europea. Ahora, en esa primera expansión europea, Dabat reconoce dos etapas. La primera etapa corresponde justamente al período que estamos viendo en esta materia, que algunos van a llamar la Primera Modernidad o la Edad Moderna Temprana. Y la segunda etapa abarcaría desde el siglo XVII al XVIII. En esa primera expansión europea, Dabat reconoce dos etapas. Pero a la vez nosotros nos manejamos con otro autor, general, que es el texto de Van Dulmen. ¿Qué recorte temporal hace Van Dulmen? ¿Leyeron la introducción? Vayan leyendo algunas cosas...porque se acerca la fecha del parcial y...

A-¿cuándo es el parcial?

P-buena pregunta, no lo sé. Para qué digo cosas que después... (risas) no nos pusimos de acuerdo todavía de cuándo va a ser la fecha. ¿Cuál es el recorte temporal hace V. Dulmen?

A-1550 a 1648...

P-muy bien. 1550 a 1648. 1550, fíjense, ¿qué siglo es?

A-XVI

P-bien, eso hay que preguntar a los alumnos en secundaria porque uno no pregunta porque cree que lo saben y en realidad les resulta complicado aprender lo de los siglos. Ahora, 1550 el autor en realidad está tomando una fecha clave que es 1555 que es la paz de Ausburgo (Va completando en pizarrón un esquema temporal). ¿Por qué la señalo? Porque tiene que ver con el tema que vamos a desarrollar hoy, que es la Reforma. Y 1648 (anota en pizarrón) la Paz de Westfalia. Ese es el recorte temporal que hace Van Dulmen y lo justifica señalando que tiene, ese período, características específicas. Una de esas características que atraviesan este largo, podríamos decir, siglo XVI, y acá aparece una cuestión, acá tengan en cuenta, ahora voy a prender para que vean mapas, tengan en cuenta que nosotros podemos hablar de un largo siglo XVI y también de un largo siglo XVII. Todo depende de dónde nos paremos.



Pero ustedes tienen también otro autor que tienen que leer que es Tenenti, que es más tradicional. Si ustedes van a ver en la bibliografía que tienen capítulos (los alumnos con programa en mano) 2 y 3, no me acuerdo, creo que son esos. Y aparte, el capítulo ya no me acuerdo cuál, de la segunda parte. ¿Por qué? Porque en el libro de Tenenti cada parte es un siglo. El libro de Tenenti es: en la primera parte el siglo XVI, la segunda parte siglo XVII y la tercera parte siglo XVIII. Por lo tanto es un libro que a ustedes les sirve tanto para esta materia como para la que continúa. ¿Han sacado copias del libro de Tenenti? No del libro entero, porque ustedes tienen capítulos.

Esto como para entender la lógica de los autores porque dado que tenemos que recortar una cantidad de bibliografía, no pueden leerse el libro entero o por lo menos, la primera y segunda parte del libro.

Entonces en el caso de Tenenti tenemos el siglo XVI, el XVII y el XVIII. Por ejemplo, la Reforma Protestante la incluye en el XVI. Fíjense que en realidad yo dije la Reforma protestante y en realidad hay toda una discusión sobre que quizás el término más adecuado sería Reformas. Porque si yo pienso solamente en la Reforma protestante, sin duda estoy dejando de lado, ¿qué otra posible reforma?

A-la católica

P-la católica. Porque sin duda que el catolicismo también se reforma. Y por otra parte, ¿por qué uno tiene que pensar siempre en este marco del catolicismo cuando habla de la Reforma?

A-porque la religión protestante se escinde de la católica, se divide al interior

P-claro. En cierta medida, no en cierta medida (corrigiéndose), efectivamente, la reforma protestante emerge de una disputa al interior del catolicismo, al interior de la cristiandad. No estamos hablando de algo exterior a la cristiandad. No estamos hablando del Islam, que es exterior a la cristiandad... ¿vos querías decir algo (lo nombra)?

A-sí, quería entender porque se decía que el Papa estaba debilitado en Italia, ¿por qué?

P-por las disputas internas dentro del territorio italiano, no podemos hablar de una Italia unificada. Recuerden que Italia recién se unifica en el siglo XIX. Y por lo tanto, lo que hay allí es una disputa de príncipes. Y una disputa que también se vincula con la necesidad de consolidar los estados pontificios. Por otra parte, porque nos vamos acercando hacia el siglo XVI en el marco donde hay una Papado que es el de Aviñón, durante casi un siglo, los Papas van a tener dos sedes, una en la ciudad de Aviñón que es una ciudad francesa. Y que por otra parte, en su mayoría, van a ser franceses. (Ingresan alumnos pidiendo si

pueden sacar bancos. El profesor asiente y aprovecha a ir prendiendo la computadora ya que volvió la luz).

Entonces, les decía, hay una debilidad que tiene que ver con esto: de que hay un poder, como es el poder del rey francés, que tiene sobre los papas un fuerte poder y sobre los cuales ejerce influencia y no le permite al papado tener una autoridad suficiente como para dominar al mayor territorio que abarca la cristiandad. Por otra parte, tenemos lo que pasa con el Sacro Imperio Romano germánico donde al papado también le resulta bastante complicado ejercer el poder. Pero además, y ahí hay un elemento que aparece en este período, hay una serie de críticas que van a provenir de diferentes sectores del catolicismo hacia la lógica que viene teniendo tanto el papado como el propio funcionamiento de la iglesia. Esa crítica va a estar centrada sobre todo en lo que tiene que ver con las indulgencias, con la simonía... Ya ahora esto lo vamos a ver.

Pero uno ahora lo que tiene que pensar, cuando piensa en la crisis de la cristiandad, no tiene que pensar que ésta aparece en el siglo XVI con Lutero o Calvino. Sino que es un proceso que se viene gestando desde ya varios años. La crítica hacia el enriquecimiento de la propia iglesia ya proviene del siglo XI. Recuerdan cuando veíamos algunas de estas órdenes religiosas como la Cluny: los clunicienses comienzan siendo una orden que tienen votos de pobreza pero que sin embargo en la propia lógica de desarrollo feudal, hay una acumulación de la riqueza. Esto es siempre cuestionado por un sector de la iglesia que busca volver hacia el catolicismo primitivo o si se quiere a las propias prácticas religiosas primitivas. Entonces en ese sentido, uno tiene que ver el siglo XV-XVI en esa coyuntura.

Vamos a ver después la Reforma pero antes quisiera que recuperemos un poco la cuestión que tiene que ver con el comercio mundial. Porque no es posible entender la transición del feudalismo al capitalismo sin explicar lo que pasa en el plano del poder, del transporte, las finanzas, ¿sí? Bueno, ¿Quiénes tenían esa parte? ¿O se la olvidaron?

A-acá

P-ahí está. A ver...

A-algo que habíamos sacado es lo que dice que se da la expansión del comercio y la expansión del comercio interior pero más importante el comercio internacional, que dice que ese va a ser la causa de acumulación originaria del capital...

P-Bien. A mí me parece que el elemento más importante, que nosotros vamos a ver en algunos autores más destacados que en otros, que uno no puede explicar el origen del capitalismo sin tener en cuenta el desarrollo del comercio mundial. Y que ese es, el comercio mundial, el que en definitiva explica esa lógica. ¿Otra cuestión?

A-que se desarrolla en 4 zonas principales

P-bien.

A-una en torno al Mediterráneo, otra Europa central, otra el Atlántico y otra el Báltico...pero dice que no son autónomas sino que se relacionan.

P-bien. Con respecto a la zona del Mediterráneo, ahora vamos a ver si podemos ver los mapas, ¿ubican cuál es o cuáles son las principales ciudades que dominan esa zona?

A-las ciudades italianas

P-muy bien. Las ciudades del norte de Italia. Venecia, Génova, Florencia...son las principales ciudades que controlan el comercio del Mediterráneo. Y ese comercio del Mediterráneo, básicamente se da ¿con qué región?

A-con el Oriente

P-perfecto. Si se da con el Oriente, es en función ¿de qué tipo de mercancías?

A-la seda...

P-bien. Recuerden que son todos aquellos productos suntuarios que van a sufrir en este caso un fuerte impacto. ¿Cuándo van a sufrir un fuerte impacto? Con el desarrollo justamente de otra región y con el cambio por otro tipo de manufacturas. ¿Dónde se produce un cambio significativo, en qué tipo de manufacturas?

A-en las textiles

P-¿Por qué?

A-porque se empiezan a producir textiles que son mercancías más de consumo masivo entonces el mercado las desplaza

P-muy bien. Justamente ahí tenemos un cambio que implica que determinadas ciudades pierdan, porque no se adaptaron a este tipo de prendas y que van a perder mercados. Concretamente son las ciudades italianas, y esas ciudades luego de la crisis del siglo XVII terminan justamente por perder los mercados que van a pasar a ganar otras ciudades. ¿Cuáles son esas otras ciudades que pasan a tener justamente preponderancia en el siglo XVII?

A-Amsterdam... Londres

P- Amsterdam y Londres.

A-se habla de un desplazamiento del centro de gravedad desde el Mediterráneo hacia las zonas del Norte

P-muy bien, un desplazamiento del centro de gravedad desde el Mediterráneo hacia las zonas del Norte y Oeste de Europa. Por otra parte, en esta expansión del mercado mundial, ¿Qué se produce?

A-... la expansión ultramarina

P-bien. La expansión ultramarina y podemos reconocer en la expansión ultramarina diferentes etapas. ¿Recuerdan, pueden señalar algunas de esas etapas?

A-Van Dulmen distingue dos etapas, la que inicia en el siglo XVI con el dominio de los españoles y portugueses sobre todo por el descubrimiento de América.

P-bien. Nosotros podemos reconocer allí, entre finales del siglo XV, pensemos que 1492 los españoles llegan a América y unos años antes, una década antes los portugueses ya estaban pisando África y también Asia. Entonces, nosotros podemos hablar de Portugal y de España, entre finales del siglo XV y durante todo el XVI son las dos potencias hegemónicas. Sin embargo van a aparecer otras, ¿Cuáles son esas otras?

A-Holanda

P-Holanda o Países Bajos, recuerden que en realidad... ¿por qué decimos Holanda? Yo les digo recuerden y quizás ustedes...

A-Holanda era una provincia de los Países Unidos

P-exacto. Era una de las más importantes de las Provincias Unidas, donde una de sus ciudades más importantes es Amsterdam. Luego tenemos Inglaterra y finalmente Francia. Donde el siglo XVII es básicamente el siglo de Holanda, por excelencia. Y hacia la segunda mitad del siglo XVII, hacia finales, quien pasa a ocupar la delantera es la misma Inglaterra.

A-Van Dulmen también dice el caso de Rusia y de la conquista de Siberia...

P-sí, porque también Rusia, que nos olvidamos, se expande en este período y va a conquistar amplios territorios y que tiene que ver con la consolidación de un estado a manos del famoso "Iván, el terrible" que va a consolidar esos territorios. ¿Qué otra característica podemos señalar de este período?

A-¿puede ser la división del trabajo?

P-muy bien. La división del trabajo. Pero cuando hablamos de la división del trabajo hay que tener cuidado. ¿Por qué? Si yo digo la división del trabajo, ¿es correcto? (silencio)

P-cuando uno dice la división del trabajo, cuando se usa ese concepto, ¿a qué estoy haciendo referencia?

A-al capitalismo...

P-para hablar de una división del trabajo en términos macro, donde se da lo que dice el compañero (lo nombra): unos se especializan en materias primas y otros en la producción de productos manufacturados. ¿Qué tengo que agregarle a ese concepto?

A-división internacional del trabajo

P-claro. División internacional del trabajo o división regional del trabajo. Entonces estamos asistiendo en el siglo XVI a una división regional, interregional, internacional del trabajo. Si ustedes usan división internacional del trabajo, no tengan miedo porque por ejemplo Wallerstein ya habla de división internacional del trabajo en el siglo XVI. ¿Cuándo se consolida la división del trabajo? Sobre todo en el siglo XVII.

A- ¿Wallerstein habla de una mundialización?

P-sí, sobre todo vas a encontrar que habla de división mundial del trabajo y básicamente está hablando de una región europea que se va a especializar en la producción de materias primas, pero que no solamente incluye a Europa, sino ¿a qué otros territorios?

A-a América

P-claro, porque la característica principal del siglo XVII es que ya aparecen en esta nueva división territorios americanos, africanos y asiáticos. Y obviamente también de Oceanía. Bien. Yo quería llegar a la parte de... ¿alguien quería decir algo? Esto es todo lo que vimos la clase pasada... (Se refiere al prezi, va adelantado pantallas) paso entonces para irnos a los mapas básicamente. ¡Ah! Acá hay una cita de Van Dulmen que me parece que podríamos...que tiene que ver con lo que señalábamos, fíjense cómo Van Dulmen en la página 55 pone el centro en la expansión del comercio. Dice Van Dulmen: "*La acumulación de capital que tuvo lugar al iniciarse la Edad Moderna*", acumulación de capital, recuerden. Que es el proceso que Marx llamaba acumulación primitiva o acumulación originaria de capital, que todo esto ya lo vieron con Luciano y lo vimos la clase pasada. A ver, repasando, ¿recuerdan cuál era el núcleo central de esa acumulación originaria, qué es lo que se tenía que producir?

A-la separación de los medios de producción...

P-bien, la separación de los medios de producción del productor directo, de los campesinos que se transforman en trabajadores asalariados, la aparición de un mercado de trabajo, la aparición de un mercado de intercambio. Entonces, sigue: "*...no fue únicamente una consecuencia de la apropiación de los excedentes campesinos o de las ganancias en la producción agraria o de artículos de consumo, sino que esta acumulación, necesaria para el nacimiento del capitalismo, se produjo en el comercio internacional mediante la expropiación, mediante un 'intercambio desigual'.*" Y ahí aparece esta cuestión: cuando decimos división internacional del trabajo estamos hablando de un intercambio desigual en donde unos producen materias primas y otros, productos manufacturados. Que nos va a marcar hasta el día de hoy. No sigo con... Entonces, decíamos: características y etapas de la expansión europea, un poco reiterando cuestiones que yo ya había dicho (lee de prezi):

Medios de transporte terrestre y marítimo... Bueno, acá, yo les traje este mapa en realidad para ver los principales ríos de Europa. ¿Qué pasa cuando uno estudia esto?, como es bastante desconocido, lejano en términos temporales y espaciales para nuestra vida cotidiana. Hablar del río Paraná nos resulta mucho más familiar que hablar del Vístula, por ejemplo, ¿no? entonces es importante que ustedes puedan ir viendo cuales son esos ríos, cuando se dice, por ejemplo, la Europa se dividía al este del Elba y al oeste del Elba, bueno, acá está el río Elba (lo señala). Cuando decimos la Europa del este y del oeste. Cuando hablamos del Vístula, que es este río (señala), justamente es un río que permite recuperar, a partir de sus afluentes, una salida al mar. Fíjense, ¿A dónde desemboca ese río?

A-en el mar

P-claro. Desemboca en el Báltico, o sea en el norte de Europa. Y el puerto más importante de ese río, en la salida, es el Dancing, que aparece nombrado en varias oportunidades. ¿Por qué es importante de destacar el Dancing? Porque es a partir de allí donde se comercializan todos los granos que se producen en Colonia. Entonces ese río es uno de los más importantes a los fines del intercambio de lo que decíamos y lo que lleva a la división de países productores o regiones productoras de materias primas y regiones productoras de productos industrializados. Acá fíjense el comercio de granos (muestra en otro mapa titulado: “Intercambios materiales en Europa”), de dónde surge el comercio de granos, básicamente del este y que recorre los diferentes lugares. Así como tenemos el comercio de la lana, recuerdan cuando, esto es importante, nosotros hablábamos de que, acá tenemos marcando el comercio de la lana de Londres que alimenta la producción de manufacturas de Brujas, o sea de las ciudades que se encuentran en los Países Bajos. Bien. Vemos además qué importante es, y fíjense la cantidad de ciudades, que se ubican en esta zona de Europa. Eso también lo habíamos marcado la clase pasada, porque eso también nos permite explicar lo que son los regionalismos. Fíjense que hay acá, son bastante pocas las ciudades que aparecen desarrolladas en este período.

A-ahí donde aparecen muchas ciudades todas juntas, ¿es lo que era la Liga Helvética, o algo así?

P-la Liga Hanseática, muy bien. La Liga Hanseática que se desarrolla sobre todo en el mar del Norte y el Báltico. Yo traje el mapa para ver las ciudades de la Liga Hanseática, que son básicamente la liga de las ciudades alemanas, del norte y que abarca otras ciudades que también cobran especial relevancia en esa relación que se establece en esta Liga, ¿sí?

A-ese mercado, ¿se va a ver muy afectado por la revolución de los precios?

P-sí, sin duda. ¿A cuál mercado te referís?

A-el de la Liga...

P-es uno de los mercados que va a sufrir por la emergencia de la revolución de los precios pero también por el hecho del desarrollo de nuevas ciudades, como es el caso de Londres y Amsterdam. Bien.

Tenemos grandes zonas comerciales, como decía [ nombra una alumna ], el Mediterráneo que básicamente, yo acá traía la zona mediterránea, que las ciudades, fíjense todo lo que es el norte de Italia (muestra mapa detallado de la zona mediterránea): Milán, Venecia, Florencia, Génova y que su principal intercambio es con esta región, con la región, podemos decir, del cercano Oriente. Acá tenemos otro mapa que en cierta medida muestra los demás tipos de producción que se intercambian (mapas del comercio y las rutas venecianas entre el XIV y XV). No me voy a detener mucho porque si no, no vamos a llegar a ver la Reforma es importante llegar a nuestro amigo Giordano Bruno. Acá las rutas venecianas en el siglo XV. Fíjense una cuestión importante: cómo también Venecia llega hasta aquellas ciudades del norte. Sin embargo, volvemos a decir, tiene que ver con el cambio que se está produciendo en el modelo de industrialización donde la ciudad de Venecia va a perder frente al desarrollo de estos paños mucho más livianos, mucho más baratos que van a comenzar a producirse sobre todo en la ciudad de Amberes, que es parte de los Países Bajos españoles. Digo Países Bajos españoles, allá se me están durmiendo, que tiene que ver con la división de los Países Bajos. Recuerden que hay una división de los países del norte y los países del sur. Cuando decimos los Países Bajos estamos hablando de provincias, ¿no?

La zona del Báltico. La que decíamos hoy. Acá está el mapa que tiene que ver con el desarrollo del siglo XIV, siglo XV. Fíjense cuáles son las ciudades más importantes: Visby, Riga, Lübeck...y cómo también esta liga se conecta con Amberes y Londres. Esta va a ir perdiendo poder, la Liga Hanseática, o sea la liga de las ciudades alemanas. ¿En detrimento de quién o a favor de quién? De la burguesía, sobre todo a partir del siglo XVII. La liga hanseática definitivamente desaparece hacia el siglo XVII. Acá tenemos lo que serían las provincias, ¿se alcanza a ver bien?

A-sí

P-bueno, esto serían todas las provincias de lo que llamamos los Países Bajos. Ahora vamos a ver aquí a esta altura donde estoy señalando con el cursor, se va a dividir en las provincias del norte y las provincias del sur. ¿Cuándo se va a producir esa división? En la segunda mitad del siglo XVI: 1562.

A-¿y una parte pasa a España?

P-una parte, en realidad la parte del Sur sigue bajo el dominio español. ¿Por qué se produce esta división? En realidad es un enfrentamiento entre las provincias del norte, también participaron las provincias del sur, con la dominación española. Y se da durante el gobierno de Felipe II, no durante el gobierno de Carlos V, porque recuerden que Carlos V - (mirándolos) díganme si les estoy dando mucha información-, Carlos V hereda estas tierras. Por eso pasan a ser parte del Gran imperio español. Además Carlos V había sido educado en esta región y por lo tanto también conserva el idioma, cosa que Felipe II no. Hay un montón de cosas que obviamente inciden, además otro elemento que va a incidir en este período tiene que ver con las Reformas. Acá (en el mapa) tenemos la división. Fíjense esto que es muy importante, porque por ahí perdemos de vista la dimensión espacial: la distancia que hay en relación con el Sacro Imperio Romano Germánico. Porque en realidad, cuando hablamos de Sacro Imperio Romano Germánico en esta parte, posteriormente ¿Qué se va a conformar allí?

A-Alemania

P-entonces hay un territorio muy cercano a lo que posteriormente va a ser Alemania. Y acá ya está la clara división entre lo que sería los Países Bajos españoles y las Provincias Unidas. Porque a partir de 1568, en realidad a partir de la década del 70, vamos a tener las Provincias Unidas, por un lado, y los Países Bajos que van a seguir bajo el dominio de España.

A-¿entonces Holanda es las provincias del norte?

P-claro. Holanda forma parte de las provincias del norte. Y Amsterdam que está acá, fíjense, en este Golfo, porque miren donde está metida Amsterdam, en este golfo, es donde el principal desarrollo que va a tener a partir de este momento. Una vez que se independiza de España. Una cuestión importante: no es que se independiza de España y van a entrar en guerra. Por eso hablamos de la guerra de los Países Bajos que dura 80 años. No es que los 80 años se la pasaron peleando (se ríen). ¿Cuándo termina esa guerra? Termina en 1648. Por eso también, 1648, vuelvo a repetir, la paz de Westfalia, es una fecha importante. Ahí no le queda otra al imperio español que reconocer la independencia de los Países Bajos. Eso está en uno de los tratados de la paz de Westfalia. Westfalia es una región de Alemania, no hay una ciudad que se llame así, el tratado se firma en Münster. A ver si después lo ubicamos. (Lee) Zona de Europa Central: esto obviamente siempre es un lío, ¿no?

A-¿sería la Bohemia?



P- en Europa central está la Bohemia, pero así como está la Bohemia está el Palatinado, Baviera, Sajonia. Son todas regiones que después van a ser parte de Alemania, en algunos casos como Bohemia no, porque pasa a ser un país diferente en el siglo XX, la República Checa cuya capital es Praga.

A-¿eso es el imperio otomano?

P-sí, estos son los límites del imperio Otomano. Pero además depende el período. Fíjense ahí está Augsburgo. Aquí es donde se firma la paz de Augsburgo. ¿Por qué se firma la paz de Augsburgo en 1555? En realidad la paz tiene que ver con un tratado de paz que firma el emperador Carlos V y la Liga de Esmalcalda que es una liga protestante. ¿Me siguen hasta acá? Porque les veo caras de abrumados...

A-sí

P-bueno. Fíjense lo que decíamos hoy: miren los países Bajos. Aquí está la ciudad de Münster donde se firma el tratado de Westfalia que les decía hoy. Bueno y acá fíjense esto también es importante: los Cantones Suizos forman parte del Sacro Imperio Romano Germánico. También como resultado del tratado de paz de 1648 se van a ver obligados también a reconocer la independencia de los Cantones Suizos y es de ahí de donde surge Suiza. Aquí también tenemos dentro de toda esta zona: Austria. Cuando decimos, que en algún momento va a conformarse como Checoslovaquia, tenemos Bohemia y Moravia como parte de esa región. Y Silesia. Bueno, fíjense los estados alemanes a finales del siglo XVIII (otro mapa). Fíjense que acá aparecen con mayor claridad los lugares a los cuales uno tiene que prestarle mayor atención: por ejemplo Brandeburgo, Prusia. ¿Por qué se los señalo? Porque cuando veamos el estado absolutista, uno de los casos a desarrollar es el caso prusiano. Porque es a partir de allí donde se va a dar la unificación alemana en el siglo XIX. Es ahí donde emerge el estado absolutista. Por eso va a ser importante, no en este siglo XVI-XVII. En realidad en este siglo, XVI y XVII lo que aparece como región más principal, mas importantes, son el Ducado de Sajonia, el Ducado de Baviera y el de Bohemia.

A-¿esa región qué sería....?

P-¿esa región qué sería actualmente?

A-no, yo decía Bohemia...si pertenecía al sistema feudal, o ya era parte de Europa del este...

P-no, lo que pasa es que esto conformaba el Sacro imperio romano germánico que tenía una propia lógica de funcionamiento, tenía un emperador que era elegido, en general eran 7 los principados que participaban de la elección. Ese emperador en cierta medida lo que

busca ser es la continuidad del emperador romano. El Sacro imperio romano germánico, ¿recuerdan cómo se origina?

A-en el siglo X

P-en el siglo X, ¿con la caída de qué?

A-del imperio carolingio

P-claro. Entonces una de las regiones del imperio carolingio, que es la que está más al este, va a conformar posteriormente... entonces allí, ¿por qué es tan complicada esta parte? Porque en realidad tenemos una serie de principados donde están obispados, o sea que los señores de esos principados son obispos, y tenemos, obviamente, príncipes. Que, por otro lado, se disputan permanentemente el poder y luchan. Ahora cuando veamos la Reforma protestante, ¿por qué cobra tanta relevancia en esta zona? Primero, porque Lutero es de esta región y es Lutero el que, en cierta medida, no es que es Lutero, a ver, el luteranismo le va a venir como anillo al dedo -valga este reduccionismo que estoy haciendo- a los príncipes. ¿Para qué? Para oponerse al emperador. Ahí aparece la disputa entre aquellos príncipes que son protestantes y aquellos príncipes que son católicos. En la paz de Augsburgo plantea un principio, el cual Carlos V se ve obligado a firmar, a través de su hermano que es el emperador de esta región, que es Fernando I, que es el principio de CUIS REGIO EIUS RELIGIO. Es decir, lo voy a anotar (en pizarrón), en latín significa: la religión del príncipe es la religión de los súbditos. Este principio va a generar enfrentamientos permanentes en estos principados. Porque va a estar el príncipe que dice “yo soy católico por tanto todos mis súbditos son católicos” y en cierta medida eso, ¿qué les parece? Para hipotetizar: ¿a qué puede conducir el hecho de que un príncipe diga que como él tiene tal religión, que sus súbditos también lo hagan?

A-el diezmo que cobra la iglesia

P-sí, eso está en discusión ciertamente. Pero más que eso, ¿a qué puede conducir, piénsenlo en términos estructurales? ¿A que puede conducir a la población en general el hecho de que los sujetos se identifiquen con la religión del príncipe? A ver si con esto ayudo...

A-puede ser que la religión pasa a ser un asunto del estado....

P-bueno. Que la religión pasa a ser un asunto del estado: hay una estrecha vinculación ahí entre religión y política.

A-que hay un proceso de imposición, de imponer la religión a los súbditos...

P-bien.

A-se siguen dejando de lado las religiones paganas...

P- Sí, hay si se quiere un proceso de confesionalización, ya lo van a ver en Van Dulmen, donde se generaliza una determinada confesión. Pero al generalizarse, ¿qué se está gestando en el plano colectivo?

A-una identidad

P-una identidad. Esto es muy importante al momento de pensar en la configuración de los estados, en términos territoriales, de identidades protonacionales.

A-¿lo mismo también puede decirse para el reino de Inglaterra, con los Tudor: María e Isabel?

P-muy bien. Ahí tenemos un interesante aspecto de la reforma que tiene que ver con la formación del anglicanismo que tiene una particularidad específica que parte de la determinación de un monarca. En este caso es Enrique VIII quien decide enfrentarse al Papa. Y ahí se ve claramente la debilidad del Papa. Que es lo que decías vos antes, ¿eras vos? Voy, en función de que van saliendo algunas cuestiones que tienen que ver con la Reforma, voy a ir un poquito más rápido con esto. Bueno, este mapa no....

Esto tiene que ver con las transformaciones en la técnica y la organización comercial...

A-Van Dulmen dice la ayuda que les da a los europeos el tema de la expansión ultramarina

P-muy bien.

A-y que contribuye también a la construcción de los estados.

P-bien. Ven cómo diferentes aspectos que uno puede analizarlos de manera separada, fragmentada, uno no puede dejar de vincular. Ya vamos a ver cuando veamos la Reforma. La Reforma está enmarcada en situación económica, política, no la puedo dejar de pensar en los diferentes planos. Bien. Fíjense, uno de los aspectos que señala Van Dulmen ahí tienen que ver con la especialización del comercio de mercancías, la aparición de los bancos, la separación entre actividad comercial y actividad financiera. Fíjense que lo veíamos la clase pasada, tiene que ver con el comercio mayorista, ¿recuerdan que eso lo trataba Kuchenbuch o Michael, que lo vimos en Sociedades Medievales también? Que el capital mercantil se va a desarrollar en la gran expansión en donde adquiere mayores niveles de ganancia, ¿por qué?

A-¿el capital comercial?

P-sí, el capital comercial, ¿Por qué tiene mayores potencialidades de desarrollarse a nivel ultramarino, por la expansión ultramarina, que a nivel micro regional?

A-porque es más barato...

P-ajá, sí, es más barato...

A-porque hay una separación entre el productor y el destinatario

P-bien, porque en realidad él está comercializando productos que no puede conseguirse en el plano local, en la esfera local. Entonces desde ese punto de vista, las posibilidades de establecer precios más altos, es mayor. Bien, sigo con otro punto, porque en la zona de la costa atlántica, pensando un poco la importancia que empieza a adquirir la zona atlántica, básicamente Londres y Amsterdam, que está estrechamente vinculado no solamente al mismo proceso que veíamos en el norte europeo sino también a las relaciones que comienzan a establecerse con el mercado americano ...

¿Qué hora es? ¿Las cinco? Bueno, voy a ir...lo que decía hoy, ¿quién dijo lo del desplazamiento? esto que señalaba de desplazamiento de una zona a la otra. Fíjense que una de las ciudades que va a perder importancia es Augsburgo, donde tenía sede estas dos casas las de los Fugger y de los Welser. Que por ejemplo los Fugger eran los grandes prestamistas que prestaban dinero a los Habsburgos. Y cuando estos en el siglo XVII pierden la hegemonía que venían teniendo, la casa de los Fugger y Wesler va a perder allí. No solamente por esa razón sino también porque son parte del territorio donde se genera la Guerra de los 30 años. Acá hay una guerra, recuerden, que la paz de Westfalia es el resultado de una guerra que se produce entre 1618 y 1648 que es la Guerra de los 30 años, que también tiene connotaciones religiosas. De hecho se inicia con un conflicto religioso entre Bohemia y el emperador del Sacro Imperio Romano Germánico que pasa a ser católico. Bohemia, en su mayor parte protestante, ¿qué hace Fernando II? manda unos emisarios a Bohemia. Fernando, católico. ¿Qué hacen los bohemios, en Praga? Los tiran por la ventana. (se ríen) Al tirarlos por la ventana, generan, obviamente a partir de allí un conflicto. Pero lo que están planteando allí es un enfrentamiento donde lo religioso está también vinculado a lo territorial. Por eso, para poder comprender la emergencia del luteranismo, y también del calvinismo, uno tiene que pensar que se da, no casualmente, en el marco de este territorio: el Sacro imperio Romano Germánico. Fíjense que el calvinismo también se da en los territorios suizos. Bueno, Compañías Comerciales, esto es importante. ¿Qué recuerdan de las Compañías Comerciales?

A-la de las Indias Occidentales...

P-muy bien. Se gestan en el siglo XVII...

A-son conglomerados financieros de los grandes reinos, se podría decir...

P-bien. Pero además, ¿qué características tienen? Que permiten una concentración de capital hasta ahora nunca vista.

A-y un comercio monopólico...

P-sí, un comercio monopólico. ¿Qué más permiten?

A-ahí nace, para mí, el tema de las acciones. Las empresas el tener acciones...

P-tal cual. Porque son una especie de sociedades anónimas. El noble a partir de allí puede participar individualmente: nobles, comerciantes, es decir, la nobleza. Vemos acá cómo se va en cierta medida transformando. Y uno tiene que ver acá Van Dulmen que usa un concepto de nobles mercaderes o mercaderes ennoblecidos. Esta idea justamente de una mixtura entre diferentes prácticas.

A-y la relación con la banca...

P-la relación con la banca. Entonces esto es muy importante, lo de las Compañías Comerciales, que por otra parte, permiten que esas Compañías Comerciales puedan contar con abundante capital, producto de esas acciones que tienen diferentes individuos y por lo tanto lograr mayor cantidad de recursos para lograr mayor expansión. Y fíjense que ahí marca una diferencia entre España y Portugal, ¿por qué? Porque el monopolio sobre todo lo tiene el estado. A diferencia de Inglaterra y Holanda, en donde aparece mucho más desarrollada la propiedad privada. Y ahí aparecen la Compañía Inglesa de las Indias, la Compañía de las Indias Occidentales (holandesa fundada en 1602). Y acá les traje una cita de Van Dulmen donde en realidad lo que hace ahí Van Dulmen viene a recuperar uno de los principios de esa Compañía. Dice: "*... que ésta disponga la navegación y el comercio con arreglo a un buen orden general, gobierno, correspondencia y comunidad, que han de ser guardados y acrecentados, y por ello parece bien que se nombren y propongan superiores de esta sociedad, lo que habrá de ser oportuno, útil y ventajoso no sólo para las Provincias Unidas, sino también para todos los que emprendieren este honroso negocio (...) de modo que todos los habitantes de las Provincias Unidas pudiesen participar en ella si se sintiesen inclinados a hacerlo*" (Van Dülmen, pág. 70. del DECRETO DE 1602 respecto de la Compañía de las Indias Orientales). Entonces esto da justamente esta posibilidad. No pierdan de vista esto que después van a ver en otra materia ( nombra a los profesores que la dictan), que tiene que ver con la importancia que tuvieron estas Compañías, sobre todo en la dominación de las regiones de África y Asia.

Bueno, lo que ya dijimos (lee del Prezi), el desarrollo incipiente del mercado financiero, la creación de bolsas, bancos públicos y privados... Bueno y acá viene lo de las etapas que les decía hoy.

Una primera etapa que es la de justamente la extracción de oro y plata que es en el período de la revolución de los precios. Luego, materias primas y especias. O sea, los europeos van a ir en búsqueda también a esos territorios de esas materias primas que descubren. Y finalmente, mercados para colocar su producción industrial. Esto es una síntesis de lo que

Dabat les plantea en dos etapas. La etapa que señala Dabat que es la primera vinculada al oro y la plata pero también al comercio de esclavos. Y la segunda etapa está más bien vinculada al comercio triangular. En donde aparece ya la necesidad de intercambio entre productos manufacturados de Europa que van hacia las colonias, de las colonias materias primas ya más de consumo masivo, como el tabaco, el algodón... Y vinculado todo esto con el comercio de esclavos africanos. Ahí es donde radica lo que ellos llaman el comercio triangular. Lo van a leer en Dabat. Yo simplemente lo simplifico rápidamente. Si les parece, bueno acá están los mapas, no podemos lamentablemente..., simplemente voy a cerrar con esta última etapa. Acá hay un mapa donde se ve claramente esto que les decía del comercio triangular, ¿ven? Fíjense: algodón, tabaco, pieles, obviamente no deja de ir plata y oro hacia Europa. Azúcar, café, algodón, manufacturas de Europa, manufacturas también de Europa hacia el África. Y el África especialmente como productora de esclavos. Productora entre comillas, obviamente. Estoy diciendo una barbaridad...

A-¿iban manufacturas europeas hacia África?

P-también van a África porque hay un sector que se empieza a desarrollar y a colonizar. Pero centralmente las manufacturas van hacia América.

A-¿la piratería también estaba en ese momento?

P-sí, seguro.

A-¿puede ser que había cazadores entre los propios africanos para esclavos?

P-tal cual. Nunca, a ver, esto es una teoría en general, uno nunca puede pensar en la dominación sin colaboradores internos. Es inevitable. Siempre los hay. Si no, piensen en la votación que hubo ayer para pagar una deuda que ya estaba absolutamente comprobado que es fraudulenta pero bueno, ¿hay colaboradores internos? sí. ¿Hubo colaboradores internos en África? Sí. ¿Hubo colaboradores internos en la colonización europea de América? Pobre Malinche, que queda bajo la lógica de esas internas que hay hacia el interior de ciertos sectores... o pensemos en las disputas entre las tribus africanas, contar con una tribu que apoye. En eso, el que domina es siempre estratégico. Hay un texto, se acuerdan, que es muy bueno, de Reina Pastor que se lo citamos el año pasado en Medievales, que es el de consenso y violencia. Siempre está la posibilidad del consenso de parte de quienes van a ser dominados.

Vamos ahora sí a la Reforma (comienza otro Prezi: "Reformas"). Este es un hermoso tema, para aquellos que le interese en algún momento pensarlo para un examen...

A-¿el autor es Tenenti?

P-Una cosa que es importante: yo estaba hoy buscando, buscaba hoy el programa pero no lo encuentro, ¿alguien tiene el programa acá? Porque yo lo traje pero... Para la Reforma, qué es lo que tienen que marcar (la mayoría de los alumnos tienen programa en mano). Del texto de van Dulmen tienen el capítulo 3, con O.P. hoy vieron toda la parte que tiene que ver con el desarrollo cultural, ¿no? O por lo menos intentaron ver eso: la cultura aristocrática, la cultura popular. En ese capítulo 3 hay un apartado b que es el que se refiere a la Reforma. Después, en el libro de Tenenti “La Edad Moderna”, la primera parte, capítulos 2 y 3, el capítulo 2 que habla de la Reforma y el 3 de la Contrarreforma. Dos conceptos claves que hoy vamos a tratar de discutir. El texto de Bouwsma, de William Bouwsma, esos son los dos capítulos: “La liberación de la religión” y “El orden de la religión”, de lo que el autor ahí intenta marcar es justamente la contradicción. Fíjense: liberación de la religión-orden de la religión. Bueno, esta disyuntiva o esta tensión va a atravesar a todo el proceso de la Reforma. Y me estoy olvidando de uno, ah me lo tragué, Ruggiero ROMANO y TENENTI, en ese otro libro que Tenenti escribe con Ruggiero Romano, ahí tienen el capítulo 8 y 9. El 8 que habla de todo el proceso previo de la Reforma, o sea los siglos anteriores, XIV y XV. Y el 9 que habla básicamente del siglo XVI y de las consecuencias que van a llegar hasta el siglo XVII. ¿Está? Estos serían los capítulos en los cuales ustedes pueden profundizar sobre la Reforma. Después lo que pueden hacer es, si a alguno le interesa alguna vez preparar este tema, van a la biblioteca y el tomo VI de la Enciclopedia de Fontana, el texto escrito por Tenenti, también hay un capítulo sobre la Reforma. ¿Listo?

Bueno, dicho esto, esto lo devuelvo (el programa). Una cuestión importante, cuando uno piensa en términos generales, en las Reformas como decía hoy, conviene hablar siempre en plural. Porque no es una sola Reforma y porque, por otra parte, las consecuencias que va a tener este proceso de Reforma vas a llevar a que emerjan en Europa diferentes iglesias. Porque lo que va a generarse en el siglo XVI es una fractura de la unidad cristiana o del cristianismo. Entonces, eso como una cuestión general, y por otra la que yo decía hoy: la contradicción permanente que vamos a ver entre lo que abre la Reforma en términos culturales, en términos de lo que es el pensamiento y también lo que consolida en términos también de lo otro. Nosotros vamos a ver que, hay que leer muy en detalle en ese sentido, para ver las contradicciones: no es que el luteranismo y el calvinismo son super progresistas con respecto de la iglesia católica. Y miren que yo soy bastante ateo, lo digo para que sepan que no es que los católicos... sino que en general todas esas iglesias van a

entrar en disyuntiva entre lo que libera y lo que comprime. Porque resulta que si liberamos mucho, resulta que alguno lo toma muy en serio y se transforma en revolucionario.

A-eso se puede ver en, creo que era un príncipe, en Alemania que era...

P-Müntzer, Thomas Müntzer

A-sí, que era campesino, de los campesinos

P-sí, de los anabaptistas, que van a dar origen al anabaptismo. Entonces ¿qué es lo que pasa con los anabaptistas? Que van a tomar las ideas de Lutero pero en termino radical y van a decir: “¡no! todo es nuestro, basta de propiedad privada, seamos libres”.

A-¿y Lutero los admite?

P-no, Lutero dice: “¡no, yo no quise decir eso!”. Lutero va a escribir, después si llegamos leemos alguna parte, un texto que es tremendo, dice: “a estos campesinos que se les ocurre levantarse contra mí hay que matarlos como se mata al perro rabioso”. Así de simple. Entonces eso muestra con claridad que no es que “viva la liberación”. Entonces eso para hablar así en términos generales.

Cuando hablamos de las oleadas de la Reforma protestante y la Reforma católica, así lo tienen planteado en el programa, uno no puede pensarlo sin tener en cuenta los diferentes aspectos. Podemos, así a vuelo de pájaro, si quieren, señalar ¿por qué es importante vincularlo con los distintos aspectos? Se acuerdan que habíamos dicho, por ejemplo, lo que tiene que ver con el desarrollo de la manufactura en los Países Bajos, del norte. Muchas de esas manufacturas fueron desarrolladas por artesanos protestantes que toman el luteranismo como su religión y que se ven obligados a emigrar, producto de que son perseguidos, por ejemplo, a Francia. Entonces ahí vemos cómo lo religioso puede aparecer relacionado con lo económico. En este caso, con el desarrollo de la manufactura en los países Bajos. Sin embargo, desde el punto de vista cultural, tiene que ver con lo que implicaron las reformas sobre todo en el plano, por ejemplo, del desarrollo de las lenguas vernáculas o las lenguas nacionales. Por ejemplo, Lutero va a plantear que toda Biblia, toda Biblia (corrigiéndose) *la* Biblia, debe ser traducida en lengua vernácula para que toda persona pueda tener una relación directa con Dios. Y no esté mediatizada por el cura o el sacerdote de la iglesia católica que manejaba específicamente el latín. Recuerden que la iglesia católica durante todo este período, sobre todo hasta el siglo XVI, el lenguaje a partir del cual se da la misa y se escriben los libros es el latín. Bueno, obviamente lo religioso, claramente es así. Vamos a ver cómo se rompe con ciertas lógicas, por ejemplo, con la intervención que el sacerdote tenía entre Dios y los creyentes. Con respecto a lo social, bueno, claro ejemplo que señalaba... [ nombra un alumno que ha hablado ], sobre cómo los



anabaptistas, es decir, cómo los campesinos, van a tomar esta religión y lo van a tomar como elemento que justifica su accionar. Así como también lo vamos a ver en los puritanos que participan de la revolución inglesa del siglo XVII. Después algunos van a hablar de la Revolución puritana. Y en lo político, porque tiene que ver con este principio, por ejemplo, en donde los estados comienzan a participar dentro de la lógica de enfrentamiento de las religiones. ¿Está, más o menos?

Entonces fíjense, esto es de Tenenti en la Enciclopedia (pág. 397). Dice Tenenti: "Entre los siglos XI y XIV tuvo lugar, en efecto, un fenómeno que no tenía nada de paradójico: cuánto más peso alcanzaba la Iglesia en la esfera política, cuanto más grande era su prestigio cultural y cuanto más aumentaban sus recursos temporales, más convencidos estaban una parte del clero e incluso de los seculares..." (Interrumpe la lectura para preguntar) ¿Cuando hablamos de los seculares de quien hablamos?

A-de las órdenes...

P-no

A-de los laicos...

P-de los laicos (responde y continúa leyendo): "...de que estaba corrompida y faltaba a sus mayores deberes." Es decir, más poder tenía la iglesia, más crítica lograba determinados sectores. ¿Pero por qué? Porque justamente, y esto es parte de la contradicción de la iglesia católica, y esto llega hasta hoy. Si no, no se explica cómo en la década del 70, ustedes perdonen que haga la extrapolación, que en la década del 70 surgiera ¿Qué movimiento en América dentro de la iglesia?

A-los Curas del Tercer Mundo

P-o los Curas tercermundistas, que están por la liberación y plantean el socialismo. Esto no es casual, sino porque en el propio texto de la Biblia hay caminos posibles. Uno es: "dad al César lo que es del César", ese es un camino posible, y el otro es: no darle al César lo que es del César. (Sigue leyendo:) "Así, la idea de reformarla se nutrió de una imagen del cristianismo formada progresivamente por reacción a aquello en lo que el cristianismo se estaba convirtiendo realmente". Esto es para un marco general, no es que en el siglo XVI aparecen todas las corrientes reformistas por casualidad, sino que ya se venía gestando.

Fíjense esto es muy importante y por eso es interesante que ustedes también lean Bouwsma, que lo analicen minuciosamente. Porque el autor, por ejemplo, dice no es que los católicos los protestantes tuvieran tales o tales (no se entiende palabra). Cuando Lutero publica sus 95 tesis, no es que Lutero se estaba planeando crear una iglesia nueva, seguía considerándose católico. En realidad, esto va a ser a consecuencia. Piensen que Lutero

publica sus 95 tesis en 1517, a principios del siglo XVI. Y la iglesia luterana se va a consolidar sobre todo en 1648, cuando se termina de consolidar. ¿Por qué? Porque allí en la paz de Westfalia se reconoce que existen diferentes estados y diferentes iglesias. Entre ellas la iglesia luterana. Bien, entonces dice, es básicamente lo que dice Bouwsma: "Al estudiar la historia del cristianismo en este período, se ha dado demasiada importancia a las divisiones entre católicos y protestantes. Los primeros, a parte de su (a menudo matizado) respeto por el papado... (Interrumpe y dice:) es interesante esto. Respeto por el papado, hasta ahí. Porque en realidad acá, tomando lo que decía Diego, el papado no ha logrado consolidarse como autoridad. Piensen que recién en el siglo XVI, a comienzos del siglo XVI, comienza la construcción de la Basílica de San Pedro, tal como la conocemos hoy. Fíjense lo que implica esa Basílica en términos de expresión de poder. Esa expresión de poder comienza a construirse a comienzo del siglo XVI. La van a terminar recién en el siglo XVII pero, digo, como expresión del poder concentrado...recién estamos en ese proceso.

Dice: "Los primeros, a parte de su (a menudo matizado) respeto por el papado, no estaban más unidos que los segundos y solían estar tan dispuestos a 'protestar' contra la monarquía papal como los protestantes: la etiqueta de 'papista' solía ser peyorativa tanto entre católicos como entre protestantes"(Bouwsma, pág. 139). Fíjense que hoy sí, son más papistas que el papa. Yo siempre recuerdo una anécdota, que yo tenía un compañero en la Facultad que, yo no podía creerlo, a lo mejor ustedes lo creen, discutíamos la cuestión de la infalibilidad del papa y, bueno, yo me quedé azorado porque este compañero sostenía que efectivamente era infalible. Y bueno, está bien, pero después de todo lo que uno estudia y lee a mí, la infalibilidad de papa, yo no me la creo. Respeto a quien la cree. Pero si hoy hay gente que sigue creyendo que el papa es infalible, ni hablar en aquella época. Pero aun así, lo que genera Lutero, lo que genera Calvino, lo que genera Münster es justamente esto: cuestionar la infalibilidad del papa. El papa no es infalible, es uno más. Un pecador tan terrible como el resto de los humanos, diría Lutero. Bueno, entonces, y esta otra cuestión (comienza a leer cita en Prezi): "...las etiquetas de 'católicos' y 'protestantes' son de por sí engañosas;..." (corta y dice:) por eso es importante lo de Bowsma porque sirve para matizar. "...los protestantes insistieron durante muchos años en que ellos eran católicos...": Calvino, Lutero, Munster...Knox..."...y para recordárselo a sí mismo recitaban los antiguos credos cristianos... En este período un 'católico' era simplemente una persona que insistía en la unidad institucional de la Iglesia y reconocía, aunque sin entusiasmo, el liderazgo de Roma. Un 'protestante' era una persona que 'protestaba' contra

el liderazgo papal"(Bowsma, pág. 140). Entonces esto es importante de matizar. Fíjense que en realidad con el Concilio de Trento, la iglesia católica va a lograr conformarse en una institución profundamente fortalecida. ¿Por qué? Porque va a institucionalizar todo su...

A-¿ese Concilio sería la Contrarreforma?

P-exacto. O sería, en todo caso, y ahí viene bien lo que vos decís, porque ahora vamos a ver por qué hablamos de Reforma y Contrarreforma. Si lo analizás en términos exclusivamente religiosos, decís que es el Concilio de Trento el momento de consolidación de la Reforma católica. Si lo hablas en términos de lo que implicó políticamente y en el plano de la lucha entre los estados, a nivel europeo, es la consolidación de la Contrarreforma. Y ahora vamos a ver que cuando hablamos de la Reforma católica, los autores apuntan a los dogmas religiosos, a lo que es el plano de la religión misma. Y cuando usan el concepto de Contrarreforma, en realidad es para poder contextualizar el momento. Sin duda la iglesia se reforma ante la amenaza que significa la Reforma.

Marco temporal de la Reforma. Fíjense: "La reforma del siglo XVI no sólo maduró a partir del siglo XIV y XV..." esto es importante (va hasta el pizarrón y señala en la línea de tiempo). Porque yo cuando pienso en la Reforma del siglo XVI, no puedo dejar de pensar en los, lo van a plantear así Ruggiero y Tenenti, en los pre-reformadores. Y tampoco puedo dejar de explicar lo que se da en el siglo XVII por las consecuencias que generó.

Y sigue: "...sino que afectó profundamente también a todo el siglo XVII europeo con repercusiones significativas en otros continentes, que tal vez se prolongaron con gran fuerza hasta el siglo XVIII" (Tenenti, 71). ¿Por qué dice en otros continentes? Porque por ejemplo, lo que está tratando de incluir también Tenenti, tiene que ver con lo que implicó la Reforma católica en el plano de la emergencia de los jesuitas, de la Compañía de Jesús. Que va a tener un impacto muy importante en América latina.

Dos acontecimientos claves: la Paz de Augsburgo en 1555 y la Paz de Westfalia en 1648. Y acá está lo que les anoté al principio: "Paz de Augsburgo: deja a las iglesias en manos de los gobernantes conforme al principio de cuius regio eius religio ("la religión del príncipe es la de sus súbditos)"). Eso significa básicamente, que lo habíamos visto. "Y la Paz de Westfalia: pone fin a la guerra de los Treinta Años y legitima la existencia de las diferentes Iglesias". Esto ¿para qué es? Es en parte la justificación también que hace Van Dulmen de por qué toma ese período. Fíjense la importancia que le está dando Van Dulmen a los aspectos culturales.

Contexto de las Reformas. Bueno, esto que ven acá, lo que yo hice fue una recuperación de los principales autores para ver la emergencia, ¿sí? Vamos por parte. La simonía, recuerdan lo que dijimos hoy, esto ya en Sociedades Medievales habíamos visto cómo se cuestionaba la simonía: “compraventa de lo espiritual por medio de bienes materiales (cargos eclesiásticos, sacramentos, reliquias, promesas de oración, la gracia, la jurisdicción eclesiástica, la excomunión, etc.)”. Esto la iglesia lo va a mantener y obviamente hay un sector que lo va a cuestionar. Volvemos a la afirmación que decía Tenenti: más poder concentraba, otros sectores de la iglesia que intentaban seguir las enseñanzas de Cristo que hablaba de pobreza como uno de los preceptos principales, de pobreza se habían olvidado bastante, ¿no? "Oportunamente exhortados por una hábil predicación, y víctimas de la óptica purgatorial, los fieles continúan, hasta mediados del siglo XVI aproximadamente, entregando a los eclesiásticos, a la hora de la muerte, una importante porción de sus haciendas, en expiación de los pecados cometidos durante sus vidas"(Romano y Tenenti, pág. 205). También hay que pensar en el contexto de época, ¿no? No había llegado la Ciencia y no se les decía “mirá, no entregues esto porque no te vas a salvar”. Es una afirmación interesante de Tenenti, no de Tenenti, perdón, Tenenti lo cita a Wiclif, esperen que la busco... Tenenti lo cita a Wiclif, que era inglés y que a esto lo decía en el siglo XV... bueno, después lo busco, para no perder tiempo sintetizo lo que decía Wiclif: decía que en realidad los pobres eran objeto de esta presión por parte de los eclesiásticos porque eran ignorantes. En todo caso, los comerciantes y los aristócratas tenían mucho más conocimiento y eran reacios a entregar parte de los vienes que tenían.

Bueno, el nicolaísmo, obviamente una de las prácticas que van a continuar. Piensen por ejemplo, los Borgia, hay que mirar la serie...

A-está buena

P-¿está buena? ¿Cómo se llama este Borgia...? Alejandro VI estaba casado, creo que 4 hijos tenían. Digo, para ver cómo, por ejemplo, estas cuestiones con el Concilio de Trento se terminan de consolidar. Es decir, no consolidar el casamiento sino el celibato. Que por otra parte, hablando, ya que hablábamos de la debilidad de la iglesia, por ejemplo en el momento en que los Borgia gobiernan los estados pontificios, ahí lo que se está mostrando allí es la debilidad en función de que justamente el papado no está consolidado como una institución sino que es a partir de la familia. Determinadas familias que se enquistan en el poder y que la iglesia empieza a conformarse como una monarquía bastante particular. Porque, por otra parte, la monarquía papal, si podemos hablar en términos de que es una monarquía, no es como las otras que se manejan por herencia. ¿Quién hereda el cargo? El

hijo. Y en este caso no, sino que son las familias. Por ejemplo, los Borgia: Alejandro VI era sobrino de Calixto III, que había sido papa, dos papas anteriores si no me equivoco y en el momento en que los Borgia son la familia más poderosa en Roma. Y que logran a partir de acuerdos, controlar el papado. Esto muestra también cómo la iglesia, más que una institución, no *más*, sino que además de una institución espiritual es una institución profundamente material. Se conforma como una monarquía más en disputa con otros monarcas. Participa en guerras...

El nicolaísmo (aparece la definición en el prezi: Infracción de la castidad, convivencia con mujeres o formación de familias por eclesiásticos) entonces, fíjense: "...en este período, y como lo prueba indiscutiblemente la más variada documentación, se extiende la costumbre del concubinato de los sacerdotes. Bajo Inocencio VIII (1484-1492), primer papa que honró a sus propios hijos a los ojos de todos, se difunden ampliamente bulas falsas que autorizan las relaciones más íntimas de los sacerdotes con el otro sexo"(Romano y Tenenti, pág. 205).

Y las indulgencias. Esta es una de las principales críticas que van a provenir del luteranismo y del calvinismo. Dice: "La indulgencia era concedida por el papa, obispos, cardenales e implicaba la eximición de penas de carácter temporal". Acá lo interesante es que no es solamente para el que estaba vivo sino también para el que estaba muerto. Yo podía ir, no, yo no, en aquella época se podía ir y pedir una indulgencia para el muerto, para el difunto y asegurarse que no se vaya al infierno. Esto también lo dicen Romano y Tenenti: "La indulgencia es una verdadera forma de la piedad colectiva, un modo seguro de captar la adhesión de los fieles, un instrumento casi inagotable para seducir la emotividad de las masas, convencidas de que gracias a ellas alivian no sólo el peso de sus pecados, sino también el de los muertos, a los que se supone expiándolos en el purgatorio. Vieja práctica, desde luego, pero progresivamente incrementada y extendida ahora, como por irradiación, desde Roma y desde cada centro diocesano; forma de devoción de múltiples aspectos en la que la intención moral no se separa del provecho económico de unos pocos y de credulidad de la multitud"(Romano y Tenenti, pág. 214). Por ejemplo, la puja entre Lutero y otro obispo es por esto: porque él ve que justamente el obispado del otro sacerdote se están manipulando los ingresos económicos con las indulgencias. Pero además no se olviden que, yo les decía hoy, en el siglo XVI se empieza a construir la basílica de San Pedro. Y demandaba mucho dinero construir esa basílica, ¿no? Y en esta época se intensifican las indulgencias para poder conseguir dinero para construir la basílica. Así que miren si esos ladrillos de la basílica hablaran...

Extensión de ritos e intervenciones remuneradas por los fieles, así como la heredabilidad de los beneficios y de su creciente acumulación. (Romano y Tenenti, pág. 206)”. Un poco vinculado también con lo anterior. Por ejemplo la extensión de ritos tiene que ver por ejemplo con la extensión de los Santos, la veneración de los santos que también va a generar interés. “La creciente centralización del poder del papa en base a una burocracia incrementada por la venalidad de los cargos y otorgamiento de beneficios eclesiásticos a determinadas monarquías para nombrar preladados e imponerse como intermediarios entre la Curia romana y el clero local.” Piensen por ejemplo, una cuestión muy importante en este sentido tiene que ver también con el otorgamiento de determinadas Bulas papales. Claramente con lo que pasa con la Inquisición española. La Inquisición española es diferente a la Inquisición que se ejerce sobre toda la cristiandad, porque la Inquisición española cuenta con la posibilidad de que justamente cuando, que Castilla y Aragón puedan nombrar a los inquisidores. Esto es un otorgamiento que le da el Papa.

A-el patronato regio ¿no es lo mismo?

P-exacto. En este caso, aplicado a la inquisición específicamente. Bien. “Ocupación de los cargos más importantes dentro de la estructura jerárquica de la Iglesia por miembros de familias aristocráticas”. Bueno, justo lo que les decía hoy: los Borgia son un ejemplo. Son familias aristocráticas que se disputan el poder, se transforman en cardenales y luego se van, pero son familias. Siempre “sobrinos de”, “hijos de” van llegando a ser cardenales. “Espiritualidad difusamente mezclada y caótica de carácter sacro, profano o mixto expresada en peregrinaciones, carnavales, reliquias”. Esto tiene que ver en lo que van a ver con Cecilia, en cómo en los carnavales se expresa también lo profano, lo pagano y esto también genera discusiones al interior de la propia iglesia.

Entonces, en general, todo este contexto ¿de qué? De decadencia moral, disciplinaria y cultural de la Iglesia y divorcio entre el papado y la comunidad universal de fieles. Hay en las Reformas un profundo anticlericalismo. Entre la segunda mitad del siglo XV y la primera mitad del siglo XVI, "... los jefes de la cristiandad en general dedican a los valores y a las creencias tradicionales menor atención que sus predecesores, viven de un modo nada evangélico y usan, a diestro y siniestro, de sus poderes, violentando el dogma y la misma moral eclesiástica" (Romano y Tenenti, pág 204), como conclusión que plantean Romano y Tenenti.

Entonces en ese contexto, aparecen entonces los reformistas. ¿Cuáles son los antecedentes reformistas? Hoy les hablaba de John Wiclif, fíjense: siglo XIV (1330-1384) Inglaterra. Dice Wiclif: “Los príncipes tienen derecho de expropiar, distribuir y administrar bienes del

clero en interés de la colectividad. Se oponía al voto de castidad de las monjas y reprobaba la mendicidad de los monjes. Atacó las indulgencias: la pretensión de los eclesiásticos de expenderlas y traficar con ellas. Se opuso a la infalibilidad pontificia y cuestionó la utilidad de tener un papa.”

Todo esto lo van a encontrar en Romano y Tenenti. Y funda el movimiento de los lolardos, que es básicamente campesino. Lo que muestra a las claras cómo los reformistas del siglo XVI tienen antecedentes importantes en otros que se habían planteado contra determinadas prácticas. Pero acá hay algo que es importante: que ninguno de éstos, lo vamos a ver ahora, rompe con la iglesia católica. No generan una nueva iglesia sino que siempre es en el marco de la misma iglesia católica.

Otro es Joan Hus (1369-1415) Bohemia. Fíjense que sostenía que nadie se podía hacer pasar por representante de Cristo o de Pedro si no imitaba su comportamiento. Ven cómo todos ellos están planteando y que justamente lo que cuestionan e intenta volver a las prácticas de Cristo. A este cristianismo primitivo que ya nosotros habíamos visto en algunos movimientos del siglo XII, ¿se acuerdan? Por ejemplo los valdenses, de Baldo, que eran comerciantes y se transforman en mendigos pobres que predicán la religión católica.

Bien, otro que es Geert Groote (1340-1384) del área holandesa y flamenca. Fíjense cómo también tiene que ver con una determinada región. Nosotros vamos a ver que en la zona de Flandes, en la zona holandesa, aparecen varios humanistas. Ustedes van a ver con O.P. el lunes el desarrollo del humanismo. Y acá hay algo que yo me olvidé: no es posible pensar la reforma sin el contexto del desarrollo del humanismo. Por ejemplo, Jacques Lefèvre d'Étaples (1450-1537) Humanista y teólogo francés. Integra el grupo de Meaux, que es de la misma iglesia, es una ciudad y ahí hay un obispado que convoca a una lectura diferente de los santos evangelios y genera todo un movimiento crítico. En ese movimiento crítico es humanista porque lo que uno tiene que pensar del humanismo es que el humanismo y la religión católica aparecen muy entrelazados. En algunos casos, como por ejemplo Erasmo de Rotterdam, que era un humanista y planteaba el libre albedrío. ¿Y esto que significaba, el libre albedrío? La idea de que los hombres individualmente pueden acercarse a Dios desde una vía más interior. Esto es muy importante: es decir, la vinculación entre el hombre y Dios a partir de la propia lectura de la Biblia, no por medio de un mediador.

A-¿Quién era ese?

P-Erasmo de Rotterdam. Bueno, acá tenemos a Girolamo Savonarola (1452-1498), que es un italiano. Gerónimo Savonarola también lo van a encontrar. Fíjense, es del siglo XV, y

ahí en esa cita que tienen, que no la voy a leer, justamente lo que está cuestionando es la connivencia del papado y la iglesia. Ve cómo hay una serie de prelados anteriores que nunca se van de la iglesia católica, porque Savonarola nunca se va, cuestiona las prácticas de la iglesia y sobre todo, vuelvo a decir, de los obispos. “Ves hoy a los prelados y a los predicadores postrados, con su afecto en la tierra y en las cosas terrenas, el cuidado de las almas ya no les inquieta el corazón, sólo piensan en sacar rentas”. Bueno, que esto lo diga un propio cura... Por eso es interesante cuando los autores dicen “bueno, uno también tiene que hablar de una Reforma católica”.

Una nueva concepción entre Dios y la relación de los hombres con Dios. Es lo que decía hoy, es su poco recuperar lo que yo decía. (Lee): “Influencia del humanismo, ¿en qué se expresó? El deseo de alcanzar la más pura fuente de la verdad revelada, a través de la lectura correcta de la Sagrada Escritura, permitió el contacto directo entre el hombre y Dios.” Piensen en lo que decíamos hoy, para que haya contacto directo entre el hombre y Dios, de hecho la Biblia tenía que ser traducida al lenguaje vernáculo, que era el lenguaje nativo de las distintas regiones. "Así la antigua tendencia, especialmente viva en el Norte, de inducir a los fieles a negar a sus propios pastores una obediencia muda y pasiva, a no escucharles si no predicaban de acuerdo con todo lo que dice el Evangelio, se alió con otra más reciente que les estimulaba a leer por sí mismos el texto auténtico o a confiarse a los que acudían a él (...) no se trataba de alejarse de sus creencias, sino de adherirse a ellas de un modo éticamente más orgánico y autónomo"(Romano y Tenenti, pág. 231). Aquí aparece un elemento importante, cuando uno lee las sagradas escrituras, no necesita de un mediador, pero al no necesitar de un mediador se va a plantear la necesidad de qué manera hacerlo para que esa lectura no le lleve por otro lado que no es el correcto. ¿Me explico? Que la lectura de la Biblia también genere en el propio sujeto un autocontrol y una autocensura en la práctica que conduzca a lo que se quiere sostener desde la iglesia. ¿Cómo hacer para que el laico, el fiel, tome la Biblia de tal manera que cumpla a rajatabla con sus intereses? Por ejemplo Lutero qué va a decir: no estamos salvados. Eso es una manera de decir: tenes que hacer siempre lo que Dios quiere, mantenerte como un borrego. Porque ¿cuál era la crítica que hacían desde estos sectores? Que en el catolicismo el hecho de que yo tuviera a alguien que medie entre mí y el Señor, me lleva a que, bueno, hace en definitiva las prácticas religiosas sean más laxas. Porque tengo a quien intermedia por mí y porque tengo el perdón de Dios. Permanentemente Dios es misericordioso y me perdona. Como sé que siempre me perdona, bueno, manejo el resultado total sé que me va a



perdonar. Pero ¿qué pasa? Si vos como luterano te oponés a las indulgencias, a que pagues para poder ser redimido y salvado, ¿cómo haces para que el fiel cumpla con los preceptos?

A-el luteranismo, ¿tiene pastores?

P-sí, tiene pastores pero hay un sacramento, que es el de la confesión, que el luteranismo no lo tiene.

A-eso porque cree en la relación directa con Dios y entonces pide perdón a Dios...

P-exactamente. Pide perdón directamente a Dios. ¿Y cómo actúa frente a Dios? Y, bueno, llevando una práctica religiosa coherente. Ya no tengo que ir a un cura que medie entre Dios y mi acción, y como no tengo que ir a un cura que medie entre Dios y mi acción, que esa mediación de la confesión ya no existe, entonces, es más peligroso. Bueno, esa es una de las contradicciones del luteranismo y también del calvinismo.

A-y los católicos decían que los luteranos eran más propensos a desviarse que ellos...hablaban de interpretar la Biblia a su manera entonces son más propensos a desviarse.

A-el pensamiento así luterano, calvinista, digo pensando en Weber, ¿no surge por la transición al capitalismo?

P-pensando en Weber, yo tenía una cita al final de la presentación. Cuando Weber analiza la relación entre el protestantismo y el origen del capitalismo, Weber está analizando justamente el puritanismo, la vertiente que profundiza el calvinismo. No en el luteranismo. Pero sí, Weber ¿qué va a decir?, que las ideas calvinistas propiciaron el desarrollo del capitalismo por este planteo de que cumpliendo con el labor del trabajo en términos calvinista llevaba en cierta medida al desarrollo del capitalismo.

Bueno, gente, escúchenme: el viernes que viene vemos la película. No sé si va a ser a las dos o a las cuatro pero vamos a seguir con este tema. Porque lo vamos a poder vincular con Giordano Bruno. Bueno, disculpen lo caótico de la clase.

(se acerca un alumno al escritorio)-profesor, ¿me podría pasar los mapas?

P-sí, la próxima clase si vos me traés un pen drive yo te lo paso.

A-gracias

### **Clase del 8-4-16**

Proyección de una película<sup>57</sup>. Encuentro Cine-debate con estudiantes de diferentes carreras<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> Ficha técnica: Título original: Giordano Bruno. Año: 1973. País: Italia. Director: Giuliano Montaldo. Guión: Giuliano Montaldo y Lucio De Caro. Música: Ennio Morricone. Fotografía: Vittorio Storaro.

P: Bienvenidos. ¿Pueden prender los ventiladores, que somos muchas almas acá adentro? Para usar un poco el termino acorde con lo que vamos a ver en la película... bueno, contarles un poco...porque acá están (mirando toda el aula), a ver, estudiantes de [nombra su materia] que es de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Historia. Después hay estudiantes de la carrera de geografía, ¿pueden decir quiénes son? (levantan la mano algunos) Allá... ¿qué materia?

A-Corrientes geográficas contemporáneas

P- Corrientes historiográficas contemporáneas...

A- Corrientes geográficas contemporáneas

P-¿Qué dije yo? Ah! No vamos a armar un debate entre Geografía e Historia, hoy no (risas). Y después están estudiantes de Sociología de la Educación, ¿dónde? Allá. ¿Y hay de alguna otra materia? No. bueno, este ciclo de cine que empezamos hoy, que en realidad no lo llamamos Ciclo sino “ENCUENTROS CON EL CINE SOBRE PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS, SOCIOHISTORICAS Y CULTURALES. MIRADAS A TRAVÉS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES”. Es un proyecto que surge precisamente de esos profes que integramos esas materias que acabamos de decir, como notarán, más Sociología de la Cultura que los estudiantes hoy no van a poder participar. La idea justamente ¿cuál es? Que cada una de estas materias y los profesores que participan y desarrollan estas materias, participen valga la redundancia, de estos encuentros de cine cuya idea es: proyectar películas cuyos contenidos puedan ser vinculados con las diferentes materias que componen este proyecto. Esta película, “Giordano Bruno”, los profes habíamos quedado en que mandábamos una presentación que no sé si lo hicimos. De todas maneras, Cecilia va a ser un breve comentario sobre ella, esta película nace de un interés propio de la materia [nombra su materia]. pero para Corrientes Geográficas contemporáneas también era de mucho interés porque justamente lo que se pone en tensión en esta película es qué es lo que pasa con el surgimiento de, si se quiere, el conocimiento científico o la disputa entre religión y conocimiento científico en el siglo XVI y comienzos del XVII. Entonces, está prevista esta película con esa intención.

---

Reperto: Gian Maria Volontè, Hans Christian Blech, Mathieu Carrière, Renato Scarpa, Giuseppe Maffioli, Charlotte Rampling. Género: Drama/Biográfico. Siglo XVI. Duración: 114 minutos

<sup>58</sup> Referencias: P: profesor memorable, O.P.: otra profesora de la cátedra, P.I: profesora invitada (por ser de otra cátedra) , A: alumno/a

Después, dentro de dos semanas es “Terminal” a la cual los estudiantes de [nombra su materia] les excede su marco temporal, pero nosotros partimos de que cada una de estas películas puede resultarles muy importante a todos por varias razones. Por un lado, porque hace a la formación cultural general. Y por otro lado, porque como futuros profesores, en su mayoría van a ser profesores, la utilización del cine en la escuela es una herramienta muy interesante y se viene utilizando mucho como recurso y nos parece fundamental que la podamos discutir dentro de la, digamos, la institución que los está formando como futuros docentes. Si nosotros no pensamos antes cómo utilizar el cine, cuando vayan a la escuela a ejercer como profes nos va a resultar bastante complicado utilizarlo. O la vamos a usar como usualmente se usa: pasar la película y que los chicos la vean...

O.P: como entretenimiento

P: creemos que hay que darle otro sentido. Por eso la idea sería que después de la proyección nos quedamos un tiempo más para debatir, intercambiar. Nos parece que es importante la posibilidad de trabajo interdisciplinario, porque los estudiantes de Historia, los de Geografía o los que están cursando Sociología de la Educación, desde diferentes perspectivas van a poder aportar para debatir. Para organizar un poco ese debate, nosotros pensamos en algunas actividades. Hay una serie de preguntas que nos parece que pueden ser importantes para recuperarlas después oralmente. La idea no es...en principio, disfruten de la película. ¿No sé si alguien ya la vio? No, no la vieron...

O.P: la película es una película del año 73, es un poco vieja si se quiere, pero es una película, lo digo justamente por eso, estéticamente es bellísima y tiene actuaciones increíbles. Una de ellas, el actor principal que es Gian Maria Volontè, un ícono del cine italiano justamente en esta época, ¿no? entonces, a la mirada histórica está puesta también la mirada estética y de la producción de este director que es Giuliano Montaldo, un director bastante conocido y que se ha dedicado especialmente a tomar a estos personajes de alguna manera vinculados a la filosofía, a la literatura. Porque ha hecho también sobre Dostoyevski, ha hecho una película sobre el proceso a Sacco y Vanzetti también en EEUU. Digo, como que tiene una preocupación por trabajar con estas cuestiones que tienen que ver con la lucha por la reivindicación de determinados derechos intelectuales o políticos. Entonces hay un criterio de selección que también ahonda sobre estas cuestiones. Porque películas sobre esta época hay muchísimas. Pero a lo mejor no tienen también una calidad estética que permite, digamos, mirarla también con esos ojos, ¿sí?

P: y la otra cuestión que tiene que ver con el contenido, cómo también es abordado. Vemos cómo del punto de vista del contenido histórico, cultural, social de la época, se acerca

mucho a lo que, en definitiva, las fuentes históricas informan sobre eso. Tengan en cuenta que la mirada de Giordano Bruno ha podido ser reconstruida básicamente porque quedaron los archivos de lo que fue su juicio inquisitorial que duró 8 años. A partir de esos archivos, y de las preguntas que le fueron haciendo los inquisidores, Giordano Bruno fue narrando su vida. Y en ese relato, bueno, parte de eso está en la película.

O.P: amén de los pocos libros que quedaron y no fueron completamente quemados de su producción, y que fueron reeditados, revisados y reeditados, en tiempos posteriores. Yo me tomaría 5 minutos, digo, como para partir desde un piso, disculpen que lo voy a leer. Nosotros armamos como una actividad previa que tenía que ver con la película que es: ¿Cuál es el sujeto histórico que es el eje central, de alguna manera, de la película? ¿Quién es Giordano Bruno? Por lo menos para que ustedes entiendan, de alguna manera, el eje temático o la estructura semántica de la película. Así que rápidamente y en 5 minutos lo voy a leer...

P: no lo leas tan rápidamente (risas). Digo, porque quizás para los alumnos de Historia esto sea mucho más común: venimos viendo algo sobre la Reforma o el periodo del contexto histórico pero quizás, digo, para los chicos que están haciendo Geografía... ¿Los que hacen sociología de la educación qué profesorado están haciendo?

A-Química

P: bueno, en lo que tiene que ver con la Ciencia...

O.P: los aportes de Bruno al conocimiento científico

P: así que va a estar bueno lo que puedan aportar desde lo que conocen.

O.P: bueno, (empieza a leer) “Giordano Bruno -cuyo nombre original era Filippo, pero lo cambió por Giordano inspirándose en el río Jordán (Cavilius, 2010)- nació en Nola, una pequeña localidad del sur de Italia, en 1548. Ingresó en el monasterio de San Domenico Maggiore, en Nápoles, donde se formó en teología y filosofía escolástica y comenzó a elaborar su particular sistema de pensamiento basado en el neoplatonismo y la preponderancia de la naturaleza del hombre, sus orígenes y su destino. El convencimiento de que “el universo es infinito y que la pluralidad de mundos similares a la Tierra (incluso habitados) debe ser la norma y no la excepción (Polino, 2003), lo llevan a defender las ideas de otro coterráneo, Nicolás Copérnico (1473-1543), que un siglo antes había elaborado la teoría heliocéntrica que daba de bruces con la ortodoxia católica. En 1572 es ordenado sacerdote, pero en 1576, producto de su heterodoxia y siendo sospechoso de herejía, abandona la orden religiosa. Allí comienza un periplo por distintos países de Europa (Suiza, Francia, Inglaterra, Alemania), dedicándose a la reflexión filosófica, a

escribir e impartir conferencias. Sus nociones sobre el hombre y el universo se ven exploradas a través de su singular apelación a las imágenes o ideas dibujadas como forma de sustituir a las explicaciones matemáticas de los fenómenos. En este sentido, la especulación a través de las imágenes, “representaba tanto una manera de entender los conceptos como un método para transmitir el modelo heliocéntrico de Copérnico a los estudiantes y profanos en la materia que asistían a sus disertaciones y leían sus libros” (White, 2003).” (Se detiene y dice:) esto es muy importante y después en las discusiones lo vamos a explicar por qué. (Continúa): Las fuentes de inspiración del pensamiento bruniano son variadas. Podemos mencionar la influencia de la hermética (la magia natural, la magia astral, la cabalística), el neoplatonismo (que combinaba el pensamiento platónico con los aportes del aristotelismo, de Plotino, etc.) y la tradición cristiana tomista.” (Se detiene y dice:) no nos olvidemos que Bruno estudió Escolástica, estudiaba el tomismo, entonces eso también influye a su cuerpo de conocimientos. (Sigue la lectura): “Producto de la imbricación de estas diferentes corrientes es su particular visión de algunas cuestiones religiosas, sobre todo su insistencia en el ‘carácter natural’ de la Religión, como un hecho ‘natural-cósmico’, como un vínculo interhumano y un instrumento educativo. También sus nociones sobre el universo como un ser viviente, dotado de un alma, en el que ningún gesto, ningún acto aparece aislado y hay una operación mágica que llega naturalmente hasta las cosas y los seres más lejanos, y en el que cada destino está ligado al curso de los astros y de las constelaciones (Cía Lamana, s/f),... (Se detiene y dice:) fijense el impacto allí de lo que tenía que ver con la Astrología, cosa que no sucedía solo con Bruno sino con varios filósofos de la época. (Sigue): ... evidencian el impacto que el Humanismo y el Renacimiento tardío habían tenido en el nolano (como así también en otros filósofos de la época). Igualmente, habría que rescatar aquí la preocupación de Bruno por los procedimientos nemotécnicos, como sistema de memoria artificial y método inventivo a modo de “programa cognoscitivo” o construcción de conocimiento de lo real. (Se detiene y dice:) Esto se ve mucho en la película, cómo utilizar la memoria para generar conocimiento. (Sigue): De todas estas cuestiones da cuenta la película dirigida por Montaldo, de “las polémicas que sacuden a la Iglesia ante la pujanza de la ciencia y las nuevas teorías. (Se detiene y dice:) Propias del momento, un Renacimiento tardío, el impacto del Humanismo que pone el eje en el hombre, en una conciencia fuertemente laica por sobre lo religioso, en la explicación teológica del universo y las cosas. (sigue): Pero el miedo a lo nuevo y la defensa de la tradición se imponen y, otra vez, se condenan las doctrinas del científico con los argumentos de siempre: que van en contra de lo que dice la

Biblia y, por tanto, contra Dios; que contradicen la antigua sabiduría de Aristóteles; que la teoría copernicana, en que se fundan y a la que a su vez fundamenta, es `filosóficamente absurda, formalmente herética y errónea respecto a la fe’” (Rivaya, 2011). En este sentido, la película supone una forma de reivindicación cinematográfica de la libertad de investigación y/o de pensamiento científico. (Se detiene y dice:) Que en realidad es un poco el perfil que le quiere imprimir el director. (Sigue): No obstante, también se muestran cómo en las nuevas formas de pensamiento perviven sustratos mágicos, precientíficos y dimensiones místicas. Contradicciones de un dualismo al que no es ajeno el pensamiento de Giordano Bruno. “Su universo, infinito, animado por un Dios presente y actuante en la naturaleza, identificada con él, se ha calificado como panteísmo. Así fue entendida en su tiempo su forma de pensar y de expresar su pensamiento, ciertamente confuso, hermético, en el que se hallaban presente algunos elementos científicos copernicanos. Como profeta de esta armonía física y espiritual del universo anduvo por buena parte de Europa. El rechazo oficial de lo que se veía como heterodoxia no se hizo esperar... Su proceso mostró claramente que aún no se separaban con suficiente nitidez (tampoco Bruno lo hizo) las creencias religiosas de la especulación filosófica” (Egido, 1994)

Y sin más, vamos a verla.

El profesor B aclara que vayan anotando ideas para responder a las preguntas que él fue escribiendo en el pizarrón mientras la profesora leía. Estas son: a) ¿Qué temas y/o problemáticas del siglo XVI y XVII se expresan en la película?, b) ¿Qué procesos sociales, políticos y culturales son necesarios considerar para contextualizar históricamente los últimos años de la vida de Giordano Bruno?, c) ¿Qué instituciones vinculadas al poder político y/o eclesiástico cobran relevancia durante el filme o son nombradas por los personajes?, d) ¿Cómo entiende Giordano Bruno que debe ser la relación del hombre con el conocimiento? ¿Qué actitud asume él frente al mismo?, e) ¿Qué ideas de Giordano Bruno se expresan en la película?, f) ¿Cuáles son las principales críticas que hace a la Iglesia Católica? ¿Por qué son consideradas heréticas?

Comienza la proyección.

Finaliza.

P: bueno, todo grupo humano es heterogéneo pero este lo es también por las diferentes carreras, las distintas miradas... sobre la película, ¿en que los impactó? ¿La primera sensación? “¡me encantó la película!” o “no, la verdad es muy lenta”...

O.P: acuérdense que lo primero que les dijimos es que la disfruten...

P: ustedes vieron que no tiene la lógica de “Batman vs Robin” (risas), obvio... uno a veces está acostumbrado a ese tipo de películas, también es cierto que la comodidad no es la mejor, no son los asientos de Cinemark pero... ¿alguna impresión? Por ahí tienen miedo a hablar, pero digan...

A-está muy bien recreada la vestimenta, me parece que respeta bastante la cultura de la época. Hay algunas películas que están ambientadas en la época medieval y la vestimenta no es de esa época...

O.P: exactamente

A-ésta está ambientada en el Renacimiento y respeta bastante...

O.P: la puesta está muy bien cuidada

P: fíjense que hasta el lugar, fíjense que se ha tomado el tiempo de filmar donde se desarrollaron los hechos. ¿Otra cuestión, además de lo que recupera el compañero? ¿El resto, que por ahí no viene de Historia? (Silencio) ¿les parece que les sirve?

O.P: sí, o ¿Qué temáticas rescatan? Porque de Historia hay mucho...pero ahí hay varios temas que podemos...que uno puede asirse más. ¿Para la gente de Geografía o de química, por ejemplo?

P.I: ¿en realidad cual es la temática que plantea Giordano Bruno? ¿Qué está discutiendo?

A-la posición entre el conocimiento y la iglesia, y el poder de la iglesia

O.P: bien, la libertad de expresión

A-se impone por el poder, digamos, la mayoría de la gente no hace por amor...

P: el poder es un concepto muy importante, evidentemente es la impronta que le está queriendo dar el director, acá uno tiene que ver eso, qué impronta le quiere dar.

A-también se ven las luchas de poder dentro de la iglesia...cómo un obispo a veces desacredita la opinión del Papa

A-cuando uno le dice que él podría merecer la roja si se pone en contra de ese hombre

P: claro, en realidad lo que le está queriendo decir es que puede llegar a ser Cardenal, que son los que pueden vestir de rojo... ¿vos querías decir algo?

A-sí, la importancia de que el poder sustenta una concepción de ser humano, del universo mejor dicho. Porque se ve en la película también la lucha con los protestantes, es la época

de la Reforma. Cómo hay dos concepciones del mundo desde el poder que es la que permite que esa concepción del mundo se sostenga o que prevalezca una sobre otra

A-y también al final... le dice “hay una cristalización de problemas que vienen de distintos tiempos”, que es la lucha de poder entre la iglesia y los reinados que se están formando.

O.P: ahí dice: “hay príncipes que nos combaten...”

A-Él dice que quiere ir al príncipe para mostrarle esta nueva concepción del mundo y del hombre...y ni siquiera los príncipes ni la iglesia lo ayudaron.

O.P: exacto. ¿Cuál fue la respuesta? Sangre y más sangre, y más conflicto

A-estaba un poco esa idea de que la libertad de pensamiento, que era un poco lo que decía Giordano Bruno, era lo contrario al orden social

O.P: lo anti-estamental

P: fíjense que aparece ahí la idea del libre albedrío. Que es muy fuerte durante el período en que estamos ya en pleno proceso de la Reforma. En ese punto, por ahí los que están estudiando historia pueden aportarle a los que estudian Geografía y Química, ¿no? porque en el contexto de la Reforma uno dice “la Reforma” pero ¿Qué les podríamos decir? Está bien, vamos a ser honestos, recién estamos viendo el tema en la materia, así que por ahí tampoco han leído en profundidad y no pueden aportar mucho pero vamos a aportar ideas...

A-el quiebre hacia el interior de la cristiandad, hasta ese momento teníamos una Europa unida o por lo menos unificada bajo el poder de Roma, del Papado. Para esta época comienza a haber divisiones hacia el interior de la iglesia por múltiples cuestiones. Por ejemplo ahí se nota la cuestión de las riquezas, de cierta posición social y poder que ha adquirido Roma y la corrupción que hay en Roma que hacen que haya divisiones y que ciertos sectores de la cristiandad deciden separarse. El más conocido es Lutero pero también están los calvinistas y otros...

P: bien, ahí aparecen nombres en la película: luteranos, calvinistas, hugonotes (que es el nombre que recibían en Francia estos calvinistas)

A-y algo que siempre se piensa la Reforma como no cristiana pero en realidad ellos mismos no se pensaban como no cristianos sino que estaban en contra de las jerarquías eclesiásticas, del papado

O.P: como un problema al interior de la propia iglesia

A-que es un poco lo que dice a lo último, que él se sentía ingenuo porque había intentado cambiar desde dentro lo que él veía que no permitía...



O.P: claro y por otra parte las religiones que después de haber tomado contacto real con las otras iglesias, habían vuelto a la suya digamos... Pero hay algo que es importante y que tiene que ver con esta cuestión de las divisiones al interior de la iglesia y de la necesidad de la Reforma y la contrarreforma. Porque es una etapa fuertemente de conflictos, de luchas. Y el problema está, que lo dice muy bien el cardenal, cuyo objetivo era evidentemente quemar a Bruno, no me acuerdo el nombre; era que no hace falta ejército que venga a combatir a la iglesia, solo basta una persona. Y entonces es maravilloso el juego, la magia del cine cuando dice: piense en Lutero y la escena siguiente es un clavo clavándose contra la pared. ¿No? las 95 tesis, que aunque no se sabe bien si las clavó o qué hizo Lutero, pero digamos, cómo la voz de un contrario podía encender una mecha imparable. ¡Una sola persona! No se necesitaba más. Por supuesto, había un contexto que favorecía. Eso por un lado. Y esto también tiene que ver con otras cuestiones...

A-también tiene que ver con el hecho de que Giordano Bruno era perseguido, en una parte de la película aparece esta idea de que el gran problema no eran tanto sus ideas sino que estaba llegando al pueblo

P: bien. En ese punto, ¿por qué están llegando al pueblo? ¿Por qué pueden los pensadores en esta época llegar al pueblo? Eso se lo pregunto sobre todo a los estudiantes de Historia que pueden aportar

A-por la imprenta

P: -por la imprenta... ahí tenemos un elemento importante.

A-porque hay más gente alfabetizada, empiezan a leer

P: ¿y qué otro elemento? ¿Cómo llegan estos textos a la gente? ¿En qué lenguaje?

A-en las lenguas vernáculas

A-en el lenguaje del pueblo. En un principio, el conocimiento estaba en el idioma clásico, o en el griego o el latín, y a medida que se van traduciendo, eso puede llegar a más gente.

P: bien. Justamente Giordano Bruno va a escribir textos en italiano, no exclusivamente en latín. Esto es un elemento que está marcando...que hace al contexto de época: muchos textos van a llegar al idioma del pueblo. El caso de Lutero y el caso también de Calvino.

A-una cosa que me llamó la atención es esto pensando en el poder. Esto de la disyuntiva de cómo se hace para mantenerse en el poder, por algo el Papa no lo mata y la decisión no era fácil de tomar. “Bueno, qué hacemos: dudamos y consideramos eso de nuevo, en este caso lo que está planteando Giordano para mantenernos? O no, nos ponemos rígidos como institución y no dejamos que nos atravesara o nos profundice la crisis”

P: esto que dice la compañera es muy importante...

A-o sea, porque eso se ve en toda la película: ¿Por qué el papa no lo manda a matar rápido?

P: porque hay un temor...

O.P: permanentemente aparece lo que dice Marcelo, el miedo. Cuando escucha su sentencia él dice: ahora tuve miedo. Y acá el miedo, para los que por ahí han leído algo del miedo como habla este autor francés Delumeau, el miedo a lo desconocido, a lo tenebroso, a eso: a lo desconocido acá es el miedo a la conflictividad social. Es ese el miedo, lo que dice la compañera. El miedo a la disgregación o el debilitamiento del poder. En una circunstancia temporal, en donde no olvidemos, que la institución iglesia se ve, tiene un doble frente. Un frente de conflicto interno, al interior de su propia iglesia que se opuso en vilo la propia Reforma y que a la vez está jugando con ese casi triple frente que es la fortaleza o el fortalecimiento de los estados laicos.

P: ahí, volviendo a la lógica del poder...porque alguien dijo: poder al interior de la iglesia y poder pensado también en relación a las disputas estatales. ¿Pudieron reconocer algunas estructuras estatales allí?

A-el gobernador...

P: bien. Porque acá hay una cuestión que es interesante de pensar. Nosotros somos hijos de un época donde existe un estado que llamamos estado nacional, por lo tanto el formato a través del que pensamos el estado es con ese formato. Acá nos trasladamos a una época donde en realidad el estado todavía está en proceso de construcción. No existen estados nacionales propiamente dichos como los conocemos ahora. Entonces aparecen estructuras estatales que llaman la atención, por ejemplo ¿Cuáles?

A-el gobernador

P: el gobernador ¿de qué?

A-es como el gobernador de la ciudad pero que no sabe bien qué hacer...porque pregunta al obispo. “bueno, hasta el juzgamiento lo hacemos nosotros pero”...que a mí me sorprendió porque dice que a la iglesia no le gusta la sangre...

P.I: el trabajo sucio lo hace el poder político

P: exactamente

P.I: una cosita, en relación. Aparece otra figura política, donde hay voto. ¿Quiénes son?

A-el Senado

P: ahí tenemos: Venecia. ¿Qué es Venecia?

A-¿hoy?

P: hoy y ayer también. Es una ciudad. Estamos hablando en realidad en esta época de una estructura estatal específica que es la ciudad-estado. Ciudades-estado que hay muchas en

esta época y en el norte de Italia es característico. Fíjense que dentro de esa estructura estatal que tienen un poder muy importante. ¿Por qué tienen poder en esta época esas ciudades-estado? O ¿de dónde les viene ese poder?

A-que son los centros del comercio

P: bien. Ciudades comerciales en esta época que han logrado constituirse y que ese poder está formateado a partir de eso. Y que, fíjense lo que decía Susana, preguntaba lo del Senado. Pero también aparecen otras figuras ahí...

A-la Inquisición de Venecia y la otra que estaba en Roma

P: bien. Ahí tenemos la Inquisición en Venecia, inquisición en Roma. Esto para ver una institución creada por la iglesia que interviene en esos espacios sociales y que también hace referencia a otro estado muy importante que es España, por ejemplo. Ahí tenemos otra inquisición que tiene otras características. Esto también es importante tenerlo en cuenta.

P.I: una de las temáticas de la película es el poder. ¿Qué preguntas se harían ustedes en torno al poder? (silencio) El poder, es una cosa grande. ¿Qué pregunta hay que hacerse para ver el tema del poder?

A-¿quién lo ejerce?

P.I: bien. ¿Qué más?

A-¿Cómo se ejerce?

A-¿hacia quienes?

A-¿Cómo se legitima?

P.I: ¿Cómo se legitima ese poder? Bueno, ahora respondan esas preguntas: ¿Quiénes ejercen el poder, en este caso que estamos analizando? La iglesia es una institución.

P: está muy bien esta idea de, lo que alguien dijo hoy, la puja. Tenemos el poder de la iglesia, por un lado, las instituciones propias de la iglesia, nombraron ya algunas...la inquisición

P.I: la inquisición termina siendo una institución dentro de la iglesia que tiene más poder que la propia iglesia. ¿Vieron la fuerza que tenía? Bueno, ¿Quién ejerce...? ¿Cómo se ejerce?

A-llama la atención cómo la violencia es parte del poder, digamos, es el poder del poder de alguna manera. Cómo se ve legitimada la violencia...para juzgar

A-porque ellos en un momento de la película dicen como que no podían aflojar las torturas porque si no, era como que aflojaban ellos también, entonces seguían...

P: claro, lo tuyo vuelve un poco a lo que decía Mariana sobre qué posición adoptar. Fíjense que en algún momento piensan “bueno, estamos transformando a Giordano Bruno en un mártir”. Corremos ese riesgo, dice el papa.

P.I: ¿Qué mecanismos utilizan, concretos, materiales, prácticos para ejercer la violencia?

A-la tortura

P.I: las torturas físicas. Las que vemos en la película...

A-la decapitación...

A-y en público sobre todo...

A-la hoguera

P.I: la hoguera y la cuestión de la publicidad de los actos, sobre todo

A-y además cómo corría la economía y el dinero ahí en el medio

P: ahí agregas otro elemento que atraviesa

A-porque a cada uno que aparecía se le decía, por ejemplo “¿cómo anda el negocio?”, “¿Qué necesitas para eso?” ...le ofrecían vestirse de púrpura...

P.I: ahí hay otro tema, pero antes, para cerrar lo del poder, ¿a quién va dirigido el poder? ¿Sobre quiénes se ejerce?

A-sobre los que piensan distinto

P.I: sobre los que piensan distinto...sobre... ¿Sobre quiénes se ejerce? ¿Qué quiere decir pensar distinto acá?

A-cualquiera que cuestionara esa verdad absoluta que ellos sostenían...por ejemplo, la filosofía, cualquiera que empiece a cuestionar y a promulgar el valor de la Ciencia y filosofar y divagar, que se yo...era considerado hereje porque cuestionaba verdades dogmáticas que eran absolutas. Que por la fe se tenían que aceptar

P.I: bien. Ahí hay una relación dogma-conocimiento. Ahora, no solo cuestiona, porque Giordano Bruno cuestiona, no solo piensa distinto, pero ¿Qué utiliza para el cuestionamiento?

A-la palabra

A-la dialéctica...

P.I: la dialéctica. ¿Por qué no lo pueden derribar a Giordano Bruno? ¿Qué tiene todo el tiempo?

A-argumentos

P.I: argumentos. Ya tiene la lógica científica sosteniendo su propio saber.

O.P: es más, a tal punto que dice “yo me voy a defender a mí mismo”. Y hay otra cuestión que tiene que fíjense que es muy indicativa: esta cuestión de esquemas de conocimientos,

la importancia que decía Susana de la palabra. Fíjense cómo termina la película: a él le cortan la lengua. ¿Para qué? Para que hasta en sus últimos momentos de vida no termine expresando sus ideas. Para que sus ideas no sigan circulando. Es muy muy indicativa esta cuestión, ¿no? Y dos cuestiones: le cortan la lengua, y vieron la reacción –es la tercer vez que la veo por eso uno le presta atención a más cosas (se ríe)- pero vieron el monje más joven que se le acerca y dice, vieron la reacción cuando le dice que van a quemar todos sus libros en la escalinata del vaticano? Le termina quemando lo único que tiene y que tuvo Giordano Bruno. Y en ese caso, la palabra escrita. Entonces eso es como muy contundente. P: también lo que es muy interesante mirarlo hoy, en perspectiva, pensar que en aquella época creían que iban a poder terminar con aquellos libros y esos libros llegaron, llegan hasta hoy. Entonces evidentemente había otros que tenían esos libros, que los pudieron guardar, conservar, atesorar durante mucho tiempo. Si no, era bastante difícil que esos libros se conocieran. Hay algunos muy pocos que no se han podido recuperar pero en su mayoría están. Entonces eso me parece también muy interesante de ver: ¿Cómo juega en eso la relación del poder y el conocimiento? Que quizás es otro de los elementos que por ahí nos podemos centrar ahora, que tiene que ver con el conocimiento. ¿Cuáles son las ideas que está planteando Giordano Bruno y que me definitiva son entendidas como herejes?

A-me pareció que en esta relación del conocimiento, de la ciencia y la religión, es como que ellos buscan escucharlo, entonces en un punto creen en su palabra, los cuestiona de algún lado. El papa espera su argumentación...no sé, todo ese tiempo que le destinan a escucharlo, a que él argumente, que al final termina siendo 8 años...me parece que da cuenta de que, no sé, en algún punto los movilizaba lo que él planteaba...

O.P: y la película te tira alguna punta de eso. En primer lugar, ¿vieron cuando hacen leer parte de “El candelero”? que representa a los tres personajes que están leyendo la historia, ¿no? y alguien dice: “¿pero lo vamos a condenar por esto? ¡Es una obra satírica!”. Como que quedaba ahí en un plano un poco gris de dónde juzgar esos escritos y hasta qué punto puede haber llegado la persecución... Lo pienso del lado de otro hereje, que fue Galileo... Digo, los dos criticaron de alguna manera visiones de la iglesia, pero eran visiones respecto, es lo que defiende Bruno, aunque es contradictorio, “yo no me meto con la teología, yo hago filosofía”. Y Galileo decía lo mismo: “yo no me meto con la iglesia, estoy intentando explicar racionalmente qué pasa con el hombre y el universo”. Pero, claro, meterse con eso era meterse con la ortodoxia católica y con una forma de explicación del hombre y de mundo. Sí, no era hacer teología peor necesariamente entraba... la filosofía

era como un campo gris en donde...era difícil digamos, buscar como el límite. Y en ese sentido hay algunas interpretaciones o algunos estudiosos que dicen: “sí, la inquisición no era un patíbulo. Era gente que se dedicaba a indagar los procesos, a buscar testigos...”. Lo que pasa es que ahí también primaba una cuestión, activó una cuestión de poder. Había fuertes posiciones dentro de la iglesia que querían que Bruno muriera.

P: claro, porque fíjense que ahí con respecto a las ideas, vinculado un poco con lo que vos señalas O.P, ¿Cuáles son esas ideas que están poniendo en crisis a la ortodoxia católica?

A-una el heliocentrismo. Con la teoría heliocéntrica

P: muy bien. La teoría heliocéntrica con la idea de que el sol es el centro, no la tierra. Esto, él está en cierta medida recuperando ideas de Copérnico...

A-el origen divino de todo...

P: ajá, con respecto al origen divino de todo, ¿Cuál es la idea de Dios que tiene Giordano Bruno que está rompiendo con la ortodoxia católica? ¿Cuál sería?

A-ellos hablaban de una Santísima Trinidad.

P: ellos hablaban y hoy siguen

A-ese es un punto que separa a los protestantes de los católicos. Es un punto conflictivo. Porque hay una discusión sobre si Dios es uno o si Santa Trinidad y Giordano Bruno mete otra: que Dios está en todos lados

P: ¡ahí está! Esa es... ¿Cómo?

A-que la religión es natural...cuando dice lo de la vaca quiere decir eso

P: eso es maravilloso

A-que Dios es la materia.

P: que Dios es la materia. Dios está en todas partes

A-también el problema de que si Dios está en todas partes, no necesitamos que los sacerdotes intermedien ante Dios

P: bien. Esto es lo que Cecilia hoy cuando leía la introducción... ¿vos querías decir algo?

A-quería decir que además esto abre la posibilidad de que existan otros mundos, que el hombre no sea la criatura perfecta, divina, creada por Dios

O.P: totalmente

P: bien. Tenemos dos ideas fuertes acá...

A-pone en duda también la vida eterna

A-si él habla que la gente reencarna, que el alma pasa a otro lado, niega el infierno que es el punto duro que tiene el cristianismo para...

A-y eso tiene que ver con la venta de las indulgencias también

O.P: claro, totalmente

P: es que justamente de esa manera se lo convence de lo que está diciendo. El cura le dice bueno a vos porque te está yendo bien pero si vos quieres mantener tu alma a salvo, obviamente hacé lo que la iglesia te pide. Pero volvió ahí la idea de Dios, la de infinito es muy importante. Esta idea de Dios. ¿Vieron cuando hoy O.P leía lo del panteísmo? Es que justamente tiene que ver con eso, con que Dios está en todas partes o cómo la materia, la naturaleza, decíamos, es la expresión de Dios. Por lo tanto ahí se rompe con la lógica de la Santa Trinidad

O.P: y sobre todo, la cuestión que se ve en la película, de la Santa Trinidad o lo de la transustanciación que eso también lo pone en una vereda enfrente a los protestantes...porque él lo que está cuestionando es ¿Cómo lo pruebo yo a eso? ¿Cómo pruebo racionalmente? No lo dice, se ve en la película...

A-A mí me gusta en una de las escenas que lo increpa o lo apura a uno de los obispos, el obispo casi pisa le palito hasta que dice “no, la iglesia dice esto”.

O.P: claro

A-y es volver a poner las anteojeras

O.P: y la cuestión de la fe, ¿no?

P.I: en realidad todo el saber de Giordano Bruno lo que hace es desestabilizar toda una estructura de poder, no solo las teorías de las dos espadas sino a todo el poder político: el brazo secular y el brazo religioso. Se ve también que muestra, pensando en lo que decías, la alianza de clases sociales. ¿Qué clases se observan ahí en la película como clases sociales?

P: (afirma con la cabeza diciendo) interesante

P.I: ¿Qué clases se ven?

A-la monarquía

A-el pueblo

P.I: ese pueblo sería la servidumbre y ¿Qué otros empiezan a surgir? Porque todavía hay lazos de servidumbre ya desestructurando el poder económico del feudalismo... ¿Quién más?

A-comerciantes

A-banqueros

P.I: banqueros que son parte de la nobleza. Los comerciantes todavía no

A-en una parte él le dice al que lo acusa “vos estas confundiendo nobleza con riqueza”. Entonces para mí hace alusión a la cuestión que nosotros vemos en historia de la compra

de títulos, que el que no nace noble puede ascender socialmente y se tipo de cosas que si él no nace noble, como que su status no es el mismo

O.P: y hay algo que...que es la cuestión anti estamental en su discurso. Uno lo podría ver como casi un revolucionario, no? esta cuestión de....que hay cuestiones que es común a todos. Vieron cuando sale de la universidad y todos lo aplauden y él dice: “bueno, pero esto está mal, acá deberían venir a estudiar todos”. Hay una fuerte impronta de esta cuestión de barrer en cierta manera la distinción, sobre todo en el plano del conocimiento. Todos deberían acceder a la posibilidad de conocer. Él le dice en un momento cuando el mecenas le dice “bueno, pero yo quiero saber, quiero que me cuentes”, él le dice: “ese conocimiento lo tienen todos o lo deberían tener todos”. Y eso es importante también, ¿no? y lo digo porque hay características digamos poco comunes en estos filósofos de la época: de Kepler, de Bacon, de Bruno, del antecedente que es uno de los más importantes que es pissino. Son fuertemente antiestamentalistas, con una carga muy importante en lo laico y fuertemente autoritarios. Sobre todo en lo que tiene que ver con la ortodoxia católica que se filtra en todos los aspectos de la vida: en lo social, en lo político, en lo cultural. Y esto viene a cuento de lo que charlábamos justo antes de empezar: piensen ustedes que las creencias so el sistema de conocimiento circulaba por lo menos en las clases dominantes, básicamente en las universidades. Las universidades, al menos al comienzo de la Modernidad, estamos hablando de los siglos XV-XVI, recién en el siglo XVIII van a cambiar un poco las pautas. Hasta el siglo XVII, depende un poco cada universidad, pero se sigue enseñando Escolástica. Digo... Hobbes, Locke... Locke, que va a dar una bofetada al sistema político con la división de poderes, se forma en Oxford y se forma estudiando a Santo Tomás. ¿Se entiende? Entonces las universidades siguen siendo por el momento, siguen sufriendo, no me sale otra palabra, la ortodoxia católica en su enseñanza. Por eso, ¿de dónde aparecen las otras voces? Aparecen de la circulación de estos filósofos que tienen la particularidad de que circulan, van de universidad en universidad, de corte en corte, de mecenas en mecenas. Y es allí donde los libreros, que tampoco son tontos y buscan su beneficio económico también, aprovechan la llegada de un filósofo conocido para publicar sus libros. Ese es un punto también importante.

P.I: yo quería decir algo, en realidad una pregunta: ¿Qué relación encontrarían ustedes entre conocimiento, verdad, educación ya que ustedes se están formando como profesores? El aporte que puede hacer Bruno para pensar el lugar de la educación y el conocimiento. Un poco atando a lo que dijo recién Cecilia y que estamos en la universidad.

(Silencio)



¿Qué van a ir a enseñar? ¿O que están aprendiendo y qué van a ir a enseñar? No me digan conocimiento... en relación a la posición que tiene Giordano Bruno

A-y... el peligro que la ortodoxia nos ciegue y nos pone en una determinada línea de pensamiento. Como él decía en la película, no deben estar los dogmáticos en las cátedras... Uno aprende que el dogma a veces, o por lo menos en los ámbitos académicos, solo da una sola posibilidad...

P.I: ¿Qué más?

A-que nosotros debemos brindar las herramientas para que ellos, los chicos, puedan abrir su campo de posibilidades, de opciones para elegir

A-en la película él mismo dice que todos tenían derecho a la palabra, no importaba de qué clase social fuera. Por ahí en un curso, que todos tengan derecho a hablar, por ahí parece que solo habla el que sabe más y los otros quedan sin poder dar su opinión...

P.I: ¿Qué podemos tomar de Bruno como una actitud docente, una actitud enseñante? La pregunta es si pueden relacionar la actitud de Bruno con la actitud...

P: de un profesor

P.I: de un docente

A-libertad de opinión, de creencias

A-yo creo que se puede destacar que siempre intentó explicarles su postura y explicar el por qué. Nunca cayó en una actitud agresiva. Siempre intentó explicar sus ideas y por qué era así...

A-fue perseverante...murió por eso

P.I: ¡bien! ¡Cuántos rasgos!

P: ¿dónde se ve eso? ¿Pensemos en qué escena se ve lo de la perseverancia y la comunicación?

O.P: hay un momento en que, cuando termina la primera sentencia en Venecia, él dice...los compañeros de celda le dicen: “te entiendo, entiendo que hayas abjurado”. Y él les dice “yo no abjuré por miedo, abjuré para seguir pensando”. Para seguir escribiendo, para seguir especulando...

A-en otra parte le preguntan “¿Por qué te fuiste a tal lado? Y él dice “para seguir aprendiendo”

P: ahí hay una actitud que deberíamos recuperar, ¿no? que el docente debe tener: esa avidez por aprender, que él la tiene. ¿Y lo de la comunicación, por ejemplo? ¿En qué momento se ve eso? Él tiene esa actitud de transmitir básicamente, porque acá podemos ver claramente a un Bruno que está enseñando

A-yo creo que él más que querer defenderse, lo que quería era impartir sus saberes

A-en la escena en que habla de la vaca, se ve que está entre medio de toda la gente...

A-o cuando lo llevaban a Roma...

P: esa escena está muy buena y es la que quería recuperar... ¿por qué vos la recuperaste?

A-me llamó mucho la atención cómo lo miraban el resto de la gente... eran marineros

P: eran marineros. Claro. Él no pierde ocasión para transmitir sus ideas. Esto es propio también de la época.

O.P: sí, el amor por el conocimiento sobre todo

P: porque estamos viendo que son justamente militantes. Militan permanentemente para transmitir esas ideas porque están convencidos justamente de que eso va a mejorar el mundo. Fíjense que eso es en cierta medida lo que propone él. Hacia el final él dice “esto es la confesión de una derrota”. Nosotros con O.P habíamos pensado una pregunta: ¿por qué él plantea eso?

A-porque no lo entendieron

P: no lo entendieron, claro. Y cita, ahí aparecen otras estructuras estatales que se dijeron hoy al pasar, ¿se acuerdan cuáles son las estructuras estatales que citas él que no han cambiado nada?

A-cuando habla de la reina de Inglaterra

P: bien, básicamente las monarquías. ¿Y cuáles cita él?

A-Francia

A-Inglaterra

A-Alemania

P: bien. Alemania que en realidad ¿de qué tenemos que hablar en esta época, chicos de Historia?

A-del Sacro Imperio Romano Germánico

P: el Sacro Imperio Romano Germánico que estamos hablando del emperador, que era Adolfo II. Fíjense que en las escenas anteriores, ¿qué se dice de esos monarcas? Por ejemplo de Adolfo II, ¿Qué recupera él? Porque es muy importante Adolfo II...

A-que está interesado en las Ciencias

P: o sea, lo decía también hoy O.P, cómo desde las monarquías también se favorece el desarrollo del conocimiento porque estamos justamente en un marco que, no casualmente hablamos de Renacimiento, de Humanismo, del interés por la Ciencia. Y en este caso, Adolfo II está interesado, y es católico. ¿E Isabel qué es?

A-anglicana

P: bien. De la iglesia anglicana, que es otra iglesia importante con la que él ha mantenido relación. Y por otro lado lo tenemos a Enrique III. Pero hay otro Enrique que aparece... que dice que quiso pasar a la historia como el rey que armonizó... Enrique IV, de Francia, que en un momento aparece como, y esa es otra de las cosas que decíamos con Cecilia, que están muy bien caracterizados los personajes. Para poder caracterizar los personajes de esta época, ¿Dónde debería un director de cine recurrir?

O.P: para reconstruir

P: para reconstruir históricamente a los personajes

A-a un historiador

P: pero ¿además de a un historiador?

A-a las pinturas

P: ¡a las pinturas! Esta es una época en la que se desarrolla mucho el arte, y fueron las pinturas...

O.P: sobre todo los retratos

P: entonces está pintado Enrique IV, Isabel, Enrique II...porque en algún momento quisimos pasarle la película “Lutero” y ahí Lutero es el actor...

O.P: uno ve una imagen de Lutero y es gordo, bastante feo (risas) y el que lo representaba en la película es ¡Ralph Finnes! (risas)

P: eso es cuando uno dice “evidentemente acá no hay un estudio serio que trata de recuperar efectivamente cómo eran los personajes”. Y en este caso, decíamos con Cecilia, fíjate qué bien está Enrique III que aparece pintado delgado y el otro, Enrique IV que es más gordito... Enrique IV que pasa a la historia de Francia porque dicta bajo su gobierno, el Edicto de Nantes, que es lo que permite la convivencia entre católicos y protestantes. Por eso lo cita, y habla justamente de que ha tenido una posición más, entre comillas porque es un concepto fuera de época, progresista que los otros. Y que cuando está recuperando esta idea de por qué entiende que es la confesión de una derrota, se va dando cuenta de que en varios lugares de Europa hubo sangre. Y en el caso de Francia, por ejemplo, las guerras de religión duraron básicamente un siglo. Y aparece un acontecimiento importante, que también aparece citado, que es la masacre de san Bartolomé donde católicos matan a hugonotes en París. Esto está mostrando... por eso a veces, cuando uno mira una película, en este caso una película histórica, necesita de otros elementos que hacen al contexto. Vos decías por ahí la cuestión económica. Ese es otro elemento que también uno debería considerar

P.I: ¿de cuándo es la película?

A-1973

P.I: ¿o sea qué tiene...?

A-43 años

P.I: ¿se le nota a la película que es de hace 40 años? En la estética, en los colores de la cinta, en los recursos que usa el cine en términos luminosos, la luminosidad de la película... se nota que no es una película hecha en estos años. En ese sentido, para pensar la estética también.

P: ¿algún otro elemento que ustedes quieran señalar que le haya parecido importante de la película?

P.I: la relación hombre-mujer, los burdeles, lo sexual cómo aparece... que aparece en la primera parte de la película...

P: cuándo él le dice “vive el sexo”

O.P: ¿Por qué los filósofos no podemos disfrutar?

P: claro, porque esto tiene que ver con una sexualidad profundamente controlada, en donde la iglesia iba a asumir en mayor grado esto. Que no es solamente la iglesia católica, sino también la luterana y la calvinista. Eso también se expresa en una parte de la película cuando justamente se señala el dogma. ¿Qué se dice de Lutero? Porque fíjense que hay otra cosa que tiene Giordano Bruno que es que cuando habla del libre albedrío, habla del amor. Está negando algo que es muy importante para la iglesia, está negando el pecado. ¿Qué dice Lutero con respecto al pecado? Y Calvino... ¿se acuerdan? Esto para los de Historia. ¿Cómo es el hombre naturalmente, según Lutero?

A- pecaminoso

P: pecaminoso. Es naturalmente pecador. Y en eso Giordano Bruno está en la puerta de enfrente. Porque dice que lo que norma la naturaleza es el mismo Dios que es amor. Y en ese punto también hay una ruptura. Y no solamente con la iglesia católica. Por eso lo echan los calvinistas de Ginebra.

O.P: yo creo que para ir cerrando, lo que me parece interesante de la película es que todo esto que estuvimos señalando respecto al poder, el tema de los conflictos, los medios que se utilizan para ejecutar el poder, las características de la sociedad de la época vienen a cuenta con lo que es tal vez el tema central de lo que reivindica a Giordano Bruno, que es esta cuestión del conocimiento. Que es lo que nos permite tener aquí a estudiantes y docentes de distintas disciplinas. ¿Qué es lo que nos reúne, nos implica, nos vincula? Estas cuestiones que tienen que ver con el conocimiento. Que es un camino que viene de mucho antes y que fue un camino fuertemente conflictivo. En el cual cayeron muchos. Que me

parece que es lo que hay que revalorizar de Giordano Bruno. Al día de hoy, cuando fue el jubileo del 2000, la iglesia apareció por todos lados con la reivindicación o no del proceso de Giordano Bruno. Digo, la misma iglesia sigue insistiendo que algunas de las iglesias son anticatólicas. Reconoció su culpa pero Giordano Bruno tiene... después de 400 años. Entonces a mí me parece que lo que hay que revalorizar con esta película y que es lo que nos reúne aquí es esta cuestión del conocimiento, de pensamiento, de la libertad de expresión, la libertad de expresión es medio una concepción un poco moderna pero tiene que ver con eso: con la libertad de pensamiento en relación al conocimiento.

P: claro. Y cómo juega la educación en ese sentido. Porque, ¿Por qué se podría usar esta película para trabajar en el aula? Como futuros docentes... (Silencio). A los de Geografía, ¿se les ocurre que la utilizarían?

P.I: los de Física, los de Matemática, de Biología... las primeras cuestiones. No solo los de Historia estoy pensando, ¿no?

O.P: ¿Qué se podría rescatar de cada una de las disciplinas? (silencio)

P: si no, una cuestión más general... ¿allá? (señala porque cree que levantaron la mano y con la cabeza dicen no) Nosotros porque queremos que digan algo (risas). Lo que tiene que ver con, esto que es también importante, la obstinación de sostener determinadas ideas, aun así aceptar la muerte. Porque él lo que hace, en definitiva, porque podría haber aceptado, como había hecho anteriormente. Pero eso también es interesante ver cómo va cambiando en ese sentido, no es que uno es siempre igual, no? la propia historia personal así lo dice. Entonces lo que vemos es cómo en ese sentido él va asumiendo que tiene una posición y la va a defender a muerte, hasta sus últimas consecuencias. Digo, en una época en donde no se sostienen muchas ideas.

O.P: y hay una lógica también. ¿Por qué están aquí, cómo era esa materia de geografía?

A-Corrientes geográficas contemporáneas

O.P: Corrientes. Bueno, las corrientes están vinculadas a lo que es la epistemología de cada una de las disciplinas. Y cuando uno analiza la epistemología de cada una de las disciplinas, necesariamente va atrás, hace un recorrido histórico de cómo fueron cambiando las distintas epistemologías. Entonces cuando uno llega a la Modernidad, te encontrás con Kepler, con Bacon, con Descartes y te encontrás con Bruno también. Porque Bruno le da una bofetada a toda una concepción del universo y del cosmos que da una nueva postura a las explicaciones sobre el universo y el hombre

A- cuando cae un supuesto, cae la teoría

O.P: totalmente y cómo eso se va modificando siglo tras siglo

A-además, hay que ver también la solidez de los argumentos que él presentaba porque a él se le hace un procedimiento judicial y lo terminan llevando a cabo inventando pruebas, provocando que los testigos mientan...

O.P: el recorte. Vieron cuando él dice: me saca de contexto

A-y además, una cuestión interesante que es que hacían sentir a otros culpables como si ellos fueran los culpables

A-está también la lucha de la verdad contra el poder

P: y esta cuestión de los libros prohibidos, estamos en el siglo XVI, inicios del XVII. En el 1600, la Inquisición establece un índice de libros prohibidos, ese índice de libros prohibidos que nos puede parecer tan lejano...no hace muchos años en la historia argentina, tuvimos libros prohibidos. Entonces cómo la historia nos permite pensar...

A-en la misma época en que se hizo la película

P: en la misma época en que se está haciendo la película, en otro lugar del mundo, se van a prohibir libros. Y hay una lista...

A-es que, cosas más, cosas menos, pasó exactamente lo mismo, más allá de que sea por religión o por política

A-no solo se limitó a ese siglo, en el siglo XX también hubo...con el nazismo...

P: por eso lo del poder que recuperábamos. Hay evidentemente en el director, no casualmente elige esto, hace una trilogía. Por ejemplo hay otra película que es Sacco y Vanzetti que hace este director y que tiene que ver con, son artistas que se enfrentan al poder. Que también es recomendable de ver esa película, es muy buena. Lo que está evidentemente preocupándole al director es: recuperar de acontecimientos y procesos históricos, momentos en donde las relaciones de poder: de poder-saber, de poder-educación, del poder en relación con la propia estructura del estado, operan y cómo lo hacen. Entonces me parecen interesantes las preguntas que hacías vos, cómo esas preguntas uno las puede mantener en el tiempo. ¿De qué manera se utiliza el poder? ¿Con que propósito? ¿Con que métodos?

P.I: una cosita, ¿Qué profesorado están acá presentes?

A-Historia

A-Geografía

A-Letras

A-Química

A-Biología

O.P: lo que sí, sobre todo para los estudiantes de Historia, no es gratuito (risas)

P: ah, no, no es gratuito (risas)

O.P: les vamos a acercar, no la semana que viene, la otra o les acerca Luciano, unas breves consignas que supondrán que ustedes lean un material de la bibliografía obligatoria, para poder cotejarlo con la película.

P: ahora sí, para todos: comentarles que el lunes 25 en el salón de Actos, ya estando mucho más cómodos, vamos a proyectar “Germinal”. Esta película está ambientada en Francia en el siglo XIX, por lo tanto nos viene muy bien para todos los profesorados. Y en particular les digo a los de historia, les va a venir bárbaro.

P.I: va a ser en el horario de 12 a 16 que es el horario de Sociología de la educación. Habrán visto las publicidades que hemos hecho, que es un proyecto inter-catedra y que de alguna manera, la idea es que se encuentren en estos espacios de intercambio. Y después cada materia, va a utilizar alguna película más que otra para establecer alguna articulación temática específica con, en algunos casos, trabajos prácticos. A veces no con todas sino con algunas.

P: las otras películas son: “Machuca”, que está ambientada en la década del 70, previo al golpe del 73 en Chile. Muy buena también para todos, para que vengan a verla me parece fantástica esa película la otra es “También la lluvia”, ambientada en Bolivia en la década del 2000. Esa película es muy buena, también para los que están haciendo [ nombra su materia] porque hace una comparación temporal entre el presente de Bolivia y la conquista y colonización de América. Está bien, no tiene que ver específicamente con esta materia pero alguna cosa van a ver... y finalmente, la última actividad que hacemos en el marco de este ciclo de cine es con un video documental.

O.P: chicos, muchas gracias por venir

P: espero que les haya sido útil.

### **Clase del 22-4-16**

La clase anterior hubo paro docente. El profesor lucha con el cañón unos minutos porque no se ve bien.

P- Bueno, ¿trajeron el texto de, no les avisamos pero, el texto de Van Dulmen?

A-no

P-Previendo que eso era posible yo, no es que lo traje al texto...porque la idea sería, a ver si hacemos tiempo. ¿Leyeron algo sobre la Reforma?

A-algo...

A-Bouwsma...

P-Bouwsma... ¿Cómo andan con las lecturas?

A-hay que superar Van Dulmen y está todo bien (risas)

P-Entonces, previendo eso yo les traje...en realidad hice 3 juegos, como para que se armen. ¿3 juegos? No me acuerdo, de ultima hacemos unos jueguitos más para que se armen grupos para leer (busca en sus fotocopias). Sí, está bien. Va a dar como para que se reúnan en grupos de 3 para leer el apartado b del capítulo 2 de Van Dulmen. No vamos a leer todo el apartado...

A-ese no está en fotocopidora

A-está el capítulo 3

P-Perdón, el apartado b del capítulo 3. Lo que pasa es que se me confunden que es la Unidad 2 con el capítulo y nada que ver. Porque es, de la unidad II, de lo que tiene que ver con la transformación cultural o las estructuras culturales. Y esto está en el capítulo 3 de Van Dulmen, en el apartado b.

A-no está en fotocopidora

P-¿No está en fotocopidora? Entonces así no lo van a leer nunca. ¿En serio? ¡Pero qué detalle!

(Los alumnos se muestran fotocopias y hablan entre sí a la vez) ¡Justo no está ese! ¡El más importante!

A-¿Qué apartado es?

P-El apartado b. (mirando la proyección del cañón, dice:) esto no se ve nada, chicos!

A-hay que apagar la luz...

P-Sí, pero igual. Bueno, mientras tanto, se reparten las consignas de un trabajito practico que les hicimos como para que no se aburran en este receso que van a tener la semana que viene (refiriéndose al paro próximo), pero también con la intención de que lean, obligarlos a leer. Claro que, como está planteada la actividad, pueden hacer trampa, ya se van a dar cuenta. En todo caso repártanselas (las va pasando) y van a ver por qué podrían hacer trampa. Yo la leo y a ver si se dan cuenta, porque es posible hacer trampa. (Lee y hace comentarios:) “Análisis de la película de Giordano Bruno, en el marco del tratamiento de los contenidos previstos en la unidad II. Es un trabajo grupal para hacer, como máximo, de a tres integrantes. Leer la siguiente bibliografía: Van Dulmen, capítulo 3, desde la página 239 –que es lo que está faltando- hasta la página 286. Que no es todo el apartado b, pero bueno.

Después el texto de Alberto Tenenti, capítulos 2 y 3, de la segunda parte, capítulo 3. El texto de Ruggiero Romano y Alberto Tenenti, capítulos 5, 8 y 9. Y el texto de Burke, La



cultura popular, tercera parte. ¿Cuál es la actividad? Dice: “Seleccionar dos párrafos o citas de diferentes autores”... o sea, que lo conveniente sería, vamos a suponer, toman a Van Dulmen y Ruggiero Romano, o Van Dulmen y Tenenti, o... ¿se entiende? “...de diferentes autores que puedan vincularse con escenas de la película de Giordano Bruno”. Ustedes saben que está en internet, entonces la pueden volver a ver, o si recuerdan alguna de las escenas que les parece interesante de recuperar, “y fundamentar por escrito las selecciones y relaciones que establecieron en el punto anterior”. Es decir, justificar por qué seleccionan esa cita y la vinculan con esa escena que van a seleccionar de la película. Que en este caso serían dos citas y dos escenas. ¿Eso está claro?

A-¿lo entregamos el viernes...?

P-Lo entregan el viernes de la otra semana. Tienen dos semanas para juntarse en algún momento. Se pueden juntar el viernes que viene que no tienen clases (porque hay paro) yo que les quiero organizar la vida (risas). Bueno, entonces vamos a ver si... (Prueba imagen del cañón que no se ve bien. No funciona el mouse entonces no puede usar Prezi).

Bueno no importa, total pasar la proyección o hacer la actividad me parece que también puede ser útil hacerlo al revés. Entonces vamos a hacerlo al revés. La idea sería la siguiente: ¿Qué recuerdan de lo que vimos de la Reforma? (Silencio) Hace bastante que lo vimos, pero no importa, algo que recuerden... La podemos ubicar temporalmente, ¿sí? ¿En qué siglo? (silencio) con solo pensar en la materia...

A-siglo XVI

P-XVI, ¿no? básicamente podemos decir que el siglo de la Reforma es el XVI pero obviamente no podemos perder de vista el XVII por los impactos que va a generar esa Reforma. Entonces, cuando hablamos de la Reforma, recuerdan que es conveniente usar el plural, ¿Por qué?

A-porque las reformas se venían preanunciando desde antes, no fue un fenómeno homogéneo y continuó....

P-No se puede marcar una línea tajante, digamos, de quiebre de la reforma porque fue un proceso no homogéneo y que hay que matizar el concepto porque hay que ver hasta qué punto los reformadores se consideraban algo aparte o distinto de lo que querían reformar. Bien.

A- Bouwsma...

P-En ese sentido, Bouwsma ¿qué dice? Ya que lo leíste...

A-que no hay que darle tanta importancia a la división entre católicos y protestantes porque ninguno de los dos bloques era homogéneo y en un primer momento, digamos, los

protestantes eran aquellos que estaban en contra del papado y los católicos eran aquellos que de alguna manera apoyaban al papado. Pero que no había un sentimiento de unidad entre ellos, y que no eran homogéneos. Y también hay que tener en cuenta que los protestantes no se planteaban formar una religión aparte ni nada por el estilo. Sino que lo que decían: proponían volver a este cristianismo primitivo. Y estaban en contra de ciertas prácticas propias del papado como la simonía, las indulgencias. No en las bases doctrinales digamos

P-Bien, sobre todo si uno está pensando el siglo XVI (escribe en el pizarrón línea temporal), que es cuando de alguna manera se dispara ese proceso reformista, en ese período concretamente, todavía no podemos hablar tajantemente –eso es el planteo de Bouwsma- de que tenemos, por un lado, luteranos, calvinistas y, del otro, católicos. Sino que justamente en un primer proceso no alcanza a dividirse tajantemente una de otra. Sobre todo esa división se termina de consolidar con la Paz de Westfalia de 1648. Entonces cuando uno piensa en 1648, la paz de Westfalia, ya en el siglo XVII se termina de consolidar, si se quiere, esta división de las iglesias. Ya no podemos hablar de una iglesia universal o de la intención que tuvo en ese momento la iglesia católica de constituirse como universal; sino de iglesias, y de confesiones diferentes. Algunas con mayor grado de, podemos decir, producto de su propia militancia y de las características que asume, más internacionales; como es el caso del calvinismo. Y otras, en todo caso, más nacionales o cerradas, como es el caso del anglicanismo en Inglaterra o el caso del luteranismo, básicamente para el caso alemán. De todas maneras, no es lo mismo el luteranismo que el anglicanismo porque este sí que queda mucho más circunscripto a Inglaterra. En el caso del luteranismo uno puede ver luteranos en otras naciones que no son necesariamente el estado alemán. Bien. En ese proceso de reforma, uno tiene que analizar, por un lado, algo habíamos visto en la clase que empezamos a trabajar la Reforma, cuáles eran las causas que habían llevado o habían motivado este movimiento reformista. Y en ese sentido, recuerdan que habíamos dicho que también si uno rastrea causas, evidentemente la temporalidad también es más flexible. ¿Recuerdan por qué?

A-porque hay antecedentes previos de otros reformadores en el 1300, el 1400...

P-Bien. Porque, por ejemplo, podemos citar ahí el caso de Wiclif. Entonces nosotros nos podemos ir, básicamente, al siglo XIV-XV para buscar ciertos antecedentes de la reforma que evidentemente están explicando esa emergencia que se va a dar de manera mucho más contundente en el siglo XVI. Y críticas que muchos de ellos van a tener en común, o que son comunes. Entre ellas, el profundo anticlericalismo, lo que tiene que ver con las críticas

al papado, a las estructuras jerárquicas, y a lo que tiene que ver con las prácticas. Que una de ellas es la que tiene que ver con las indulgencias, ¿se acuerdan? Hablábamos de la simonía, el nicolaísmo. Es decir, todas cuestiones que mostraban básicamente una iglesia corrupta.

A-ahí también lo que plantea Bowsma es que Lutero en realidad no fue, digamos, no es que inventó nada, no es que trajo nuevas ideas sino que expresó, fue más un portavoz de las ideas que circulaban en el momento digamos.

P-Bien. Y en ese sentido, por eso es importante que ustedes puedan rastrear o ver en la película que vimos la clase pasada, Giordano Bruno, algunos aspectos que obviamente uno no puede dejar de considerar cuando analiza el proceso de Reforma. Que es justamente la influencia del Humanismo. Del Humanismo y el contexto del Humanismo y el Renacimiento. Justamente, alguna de las causas que uno tiene que tener en cuenta es justamente el proceso de gestación de lo que fue el Humanismo en el siglo XV. Por ejemplo, Erasmo de Rotterdam, otros humanistas que surgen en la península italiana y que, sin duda, van a influir en el pensamiento, por ejemplo, de Giordano Bruno. Que es esta mixtura entre el cristianismo, que no deja de estar presente, no deja de estar presente la impronta religiosa, con aquella cuestión de, justamente, recuperar los clásicos, recuperar de Grecia, de Roma, el análisis de los documentos, el carácter más racional y volver al sujeto, al hombre. A valorar el hombre y su interior. Esto es muy fuerte, en la cuestión en que aparecen los humanistas: la valoración del hombre y de su capacidad de pensar. Sin duda que, es lo que sostenían los humanistas, que la influencia de Dios está. Pero sin embargo lo que le da Dios a estos hombres es la posibilidad de libre albedrío, es decir, de poder pensar y poder pensarse en este mundo, obviamente construido, creado por el Señor.

A-eso, en ese sentido lo que usted está diciendo, Lutero implica en cierto sentido una ruptura con ese humanismo... El hecho de que él desconfía de las capacidades o de las virtudes de los propios hombres para acceder a Dios. Por eso plantea la idea de, frente a esa incertidumbre, esa omnipotencia de Dios, plantea la idea de la justificación de la fe...

P-Bien. Porque ahí en cierta medida lo que vemos es, recuerdan que habíamos dicho, las dos vertientes o dos vías posibles que tenía la reforma. Por un lado, una mirada mucho más humanizante y otra mucho más disciplinaria, en el sentido de que el hombre se piense a sí mismo como un pecador. Es decir, se potencia la autodisciplina, en función justamente a tender a que sea el propio hombre el que controle sus propias acciones. Más allá de errores que pueda cumplir o no la iglesia. Y en ese sentido, por ejemplo el luteranismo y el calvinismo terminan corriendo el rol del sacerdote como confesor. Y en cierta medida

también se vincula con esta idea de la crítica que había a las indulgencias. De que siempre el perdón, termina, en cierta medida, llevando al hombre a que siempre sea corrupto.

Entonces, estas básicamente serían cuestiones básicas a recuperar. Lo que me interesa es, dado que hay pocas lecturas, entonces que nos dividamos y leamos. Sobre todo lo que tiene que ver con las consecuencias sociales, culturales y políticas de la Reforma. Que en el capítulo éste que yo les digo de Van Dulmen, el apartado b, tienen en una primera parte, todo lo que está vinculado a lo que fue la Reforma, y en la segunda parte de ese apartado, - que es lo que traje para hoy- tienen lo que serían –podemos pensar- las consecuencias. Entonces yo diría que se dividan en grupos, yo tengo acá 6 juegos. No, tengo...sí, 6 juegos. No, tengo 9 juegos, así que se pueden armar...

Sería, un título es, que me parece el más largo –y ahí no se anota nadie (risas)- pero es muy bueno, que es “Confesionalización de la religión y la sociedad”. Este subtítulo aporta o brinda el autor una serie de conceptos muy interesantes para pensar las consecuencias de la Reforma. Bueno, yo tengo acá 2 juegos, puedo tener un tercero. Después nos dividimos...

A-una pregunta, yo lo tengo y ¿sería el punto b de “Religión, educación, arte”?

P-Ese. ¿Vos por qué lo tenes?

A-no, pero yo lo tengo como un apartado 5 que dice “Confesiones, cisma, nueva religiosidad”

P-Claro, lo que pasa es que eso es el punto b, tenés eso pero eso no lo vamos a ver...

(Alumnos se ponen a ver y comparar entre sus textos)

La página es 251, ¿encontraste? ¿Y vos por qué lo tenés?

A-porque a mí me prestaron los apuntes una compañera que la hizo antes...

P-¡Ah...mirá qué bien! Pero esto alguien se lo llevó, chicos...

A-si no, está el libro en la biblioteca

P-Bueno, entonces escúchenme: “Confesionalización de la religión y la sociedad” sería un ítem. El otro es: “Inquisición, brujería e incredulidad”. Ese sería otro punto. Y otro punto, que en ese caso sí les voy a tener que dictar porque en realidad, por dos rengloncitos no tenía sentido hacerles también una copia más. Espérenme que ahora no me acuerdo el título... “Educación, sistema escolar y ciencia protomoderna”. ¿Está? Bueno, entonces, el que no empieza con el título, sería “Educación, sistema escolar y ciencia protomoderna”, ¿Quién quiere tomar ese punto? Acá tengo dos. Paso para allá...ahora ya les dicto, faltan dos renglones a ese. Después, el otro grupo tomaría “Inquisición, brujería e incredulidad”. Ustedes acá, y acá. (va repartiendo las copias) Bien. Y me quedan los dos de “Confesionalización de la religión y la sociedad”... allá vos tenés. Acá... (Termina de

repartir las fotocopias. El aula es muy pequeña y el profesor se queda mirando como dándose cuenta de que eso es un problema) No sé cómo vamos a hacer para que ocupen todo el...vénganse más para acá

(Corre el escritorio contra el pizarrón para hacer más espacio. Se van acomodando en grupos. Pregunta:) ¿Quieren que prenda el ventilador?

Una alumna le dice al compañero que tenía el texto que nadie tiene, si puede dejarlo en fotocopidora para poder sacarle copias. Se fijan bien las páginas. El profesor va pasando por grupos. Primero va hacia los que tienen que dictarle los renglones que faltan. Un alumno pregunta si se puede subrayar. Responde el profesor:-Subrayen nomas, háganle las marcaciones que necesiten.

Los alumnos se dividen en grupos: 3 de 3 alumnos, 2 de 2 y 2 de 4. El cañón está fuera de foco, entonces el profesor se va a buscar a alguien de la parte técnica de la facultad para que lo venga a ver. Viene alguien y al ver, dice: “¡ah, pero andaba bien!”. Intenta apagar la luz y el profesor le dice que no porque los alumnos están leyendo. Tampoco esa persona tenía mucha idea, fue tocando hasta que quedó bien la pantalla.

Los alumnos toman mate, leen concentrados.

El profesor pasa consultando cómo van, en cada grupo. Luego de media hora, dice de empezar, con lo que hayan podido leer:

-Bueno, si quieren empezamos con el primer apartado que es sobre confesionalización. “Confesionalización de la sociedad”, ¿qué es lo que plantea allí Van Dulmen? De la religión y la sociedad... ¿por qué habla de confesionalización?

A-porque habla de un proceso sistemático que aplican las diferentes iglesias con sus respectivos grupos...es un proceso, se podría decir, de catequización de la sociedad, una ampliación de la ya leve catequización que tenían algunos sectores populares...

A-que viene de la mano de la ruptura de la unidad religiosa que supuso el surgimiento de estas reformas y no es solo un adoctrinamiento de los sectores populares sino que también viene con la difusión de lo que la doctrina establece...

P-Claro, porque contradictoriamente, teniendo en cuenta esto que decíamos de las dos posibles tendencias, no se alcanza a leer ahí bien, (señala el Prezi) esperen que quiero llegar... porque todo esto ¿se acuerdan que lo vimos la clase pasada? Después si quieren les doy la dirección... acá. Esta cuestión de que se pueden reconocer claramente dos tendencias opuestas, lo que decíamos hoy. Por un lado, disolver las coerciones, o sea la libertad de crítica, podemos hablar de libertad de pensamiento. Muy presente por ejemplo en el pensamiento de Giordano Bruno, esta idea de libertad de expresión, obviamente

libertad de expresión no como la entendemos hoy en el siglo XXI, ¿no? Y la otra, era la de retomar la dirección de las creencias. Entonces en ese punto, cuando Van Dulmen ahí les está planteando lo que tiene que ver con el proceso de confesionalización, o de indoctrinamiento –que después estaría bueno que los que lo leyeron lo comenten- apunta justamente a eso, a retomar la dirección de las creencias. Por un lado, hacia el interior de las propias iglesias, lo que va a hacer es reforzar las creencias religiosas. Pero contradictoriamente, en el plano, podríamos decir, más general y social, va a abrir nuevas tendencias que van a llevar a lo que podemos decir, la laicización o la construcción de un pensamiento científico. Porque acá estamos como en un proceso de transición, está presente lo religioso pero también empieza a jugar un papel muy importante lo que tiene que ver con la racionalidad. La posibilidad de que el ser humano pueda pensar y pensarse a sí mismo.

A-sí, la importancia de lo intelectual... a medida que se van fijando los dogmas, a medida que se van institucionalizando los dogmas, se convierte todo en una discusión intelectual y al interior de las universidades, que tienen una fuerte impronta religiosa, comienza a haber todo un debate. Y ese debate abre puertas a otras...

P-Bien, después los que tienen el apartado que tiene que ver con la escolaridad, o con lo que él llama la revolución educativa, pónganlo entre comillas. No al estilo de Macri, ¿no? (risas) entonces en ese punto... ¿vieron que eso dice? Sobre todo con el 15% que nos van a pagar... (Risas) en fin, se aseguran la revolución educativa, ¿o no? (risas). Bien, la indoctrinación ¿con que tiene que ver? Aparte de la confesionalización, un concepto interesante en ese apartado, tiene que ver con la indoctrinación. ¿Qué dice?

A-es una influencia que tiene la visión reformadora sobre la sociedad que tiene que ver con la formación de la idea de familia... que estaba re presente en la iglesia...

P-Porque si decimos que se retoma la dirección de las conciencias y las creencias y se rigidizan las costumbres, en todo caso se disciplinan, ¿en qué va a influir esta, si se quiere, confesionalización? Porque cuando hablamos de confesionalización es que las diferentes iglesias militan sobre la sociedad y obviamente transmiten sus ideas pero además las imponen. No es solamente una cuestión de transmisión.

A-es como que hay una nueva visión de la vida cotidiana y todo lo que uno hace tiene que relacionarlo con Dios...

P-Ahí está, ese me parece un punto fundamental: lo que tiene que ver con la impronta o la influencia que van a tener las diferentes iglesias en la vida cotidiana.

A-sí, y el papel que tiene la imprenta para comunicar esas cuestiones. Por ejemplo daba el ejemplo de rezar al momento del almuerzo, de las comidas, todo ese tipo de prácticas que se van creando...

A-Sí, Van Dulmen habla del surgimiento de una nueva moral, por así decirlo, que son diferentes... de acuerdo, obviamente a la doctrina y que viene de la mano, por ejemplo en la iglesia católica, con la importancia que adquiere la advertencia

P-Quiere decir que en definitiva se sistematizan y quedan claramente estipuladas cuáles son las prácticas que los seres humanos tienen que llevar a cabo para poder...

A-es como que hay una mayor intervención en la vida cotidiana

P-Exactamente. Ahí da algunos ejemplos Van Dulmen, por ejemplo de qué se trataba...el tema de rezar, ¿qué otras cuestiones...?

A-la nueva importancia que empiezan a adquirir las prácticas sexuales legítimas e ilegítimas también...

A-controlan la vida sexual fuera del matrimonio básicamente, la vida sexual en general

P-Ahora, la iglesia, además de la imprenta, o de los textos que comienzan a circular, ¿comienzan a circular en qué lenguas?

A-lenguas vernáculas

P-bien. Lenguas vernáculas. No deja de tener impronta el latín. ¿Pero a través de que otras formas la iglesia va a llegar a los hogares, a las familias?

A-a través de la catequesis

A-de folletos

A-sermones

P-Los sermones, básicamente a través del púlpito.

A-la importancia de la institucionalización del domingo como un día para ir a la iglesia

P-Fíjense, ahí cómo regula en definitiva la práctica social cotidiana

A-reforzar más la práctica de la confesión también

P-Bueno, en el caso de la iglesia católica... Recuerden que cuando hablamos de la Reforma, hablamos de la iglesia protestante pero no podemos perder de vista la Reforma católica. Es decir, uno tiene que utilizar ambos conceptos. Por un lado cuando hablamos de la Contrarreforma estamos hablando de la actitud que asume la iglesia ante el avance del protestantismo. Pero por otro lado, cuando hablamos de Reforma hablamos de hacia el interior de la propia iglesia cuáles son las reformas que lleva a cabo. Por ejemplo, lo que tiene que ver con lo que fue el Concilio de Trento. El Concilio de Trento tiene, así como vamos a tener otros Concilios por el lado de la iglesia calvinista, en el caso de la iglesia

católica el Concilio de Trento lo que viene es a sistematizar todo aquello que ya estaba planteado pero que ahora se potencia. Y en eso, no casualmente, aparece una institución que, bueno, se ve claramente en la película de Giordano Bruno...

A-la Inquisición

P-la Inquisición también se potencia, sobre todo a mediados del siglo XVI y hasta mediados del siglo XVII. Y recuerden que habíamos hablado que hay que establecer diferencias ente una Inquisición y otra. Por ejemplo, no es lo mismo la Inquisición española que la Inquisición romana que vimos en la película. Tengan muy en cuenta, es importante que se lo graben, también lo van a escuchar a O.P, a veces son preguntas que se hacen y la Inquisición española es imposible pensarla por fuera del estado español. Y cobra una relevancia fundamental en el caso del estado español porque es lo que le da unidad al estado español. Porque justamente opera como una institución política pero además sobre todo, de justicia. Por otra parte, que unifica al territorio. Porque tengan presente lo que está pasando hoy en España, ¿Qué es España?

A-varios reinos reclamando su...unidad

P-Realmente. No vimos todavía cómo es el origen, esto lo vamos a profundizar cuando veamos la nación hispánica. El imperio español, que tiene que ver con la unión de las dos coronas, de Castilla y Aragón. Y que en definitiva, en sus orígenes, está marcando una unificación de reinos que en este caso no logran una unidad territorial y estatal como sí lo va a lograr Francia. Entonces ahí tenemos una diferencia fundamental para pensar el estado, o las diferencias del estado absolutista francés y estado español. Y en ese punto, cuando uno piensa el estado español, ahí aparece la inquisición española, claramente. Como aquella que justamente es la institución o la superinstitución que puede dominar todo el territorio, que puede ejercer un poder ilimitado. Cosa que no puede lograr el rey por otro lugar, por ejemplo a través de las instituciones. Siempre está allí la puja de las autonomías que reclaman, por ejemplo, Cataluña o que reclaman los vascos.

A-eso va de la mano con el proceso de imbricación que hay entre las iglesias y los protoestados...

P-Bueno, ahí tenemos otro elemento muy importante que tiene que ver con, si se quiere, la...

A-territorialización de la religión

P-Territorialización de la religión. O sea, cómo en este proceso, las iglesias logran transformarse en iglesias nacionales. Se unifica. En ese punto la Reforma las potenció. Porque estas son las contradicciones que uno tiene que ir marcando: se potencia en ese



punto pero sin embargo abre las puertas para otras cosas. Por ejemplo, lo que va a significar la actitud anti-conocimiento. Que por ahí eso lo tienen en el otro punto, que tiene que ver con esto que llama Van Dulmen una protociencia. Una pregunta, ¿por qué es posible ver la protociencia en Giordano Bruno? ¿Qué les parece?

A-no utiliza un método científico

P-¿Porque no utiliza un método científico. ¿Por qué más?

A-¿porque hay cierto grado de racionalización pero la razón no está del todo separada de la religión

A-en el apartado que habla de educación, lo que dice es que todos estos pensadores que van a oponerse en algún punto a estas cuestiones de la iglesia, no dejan de pensar que el mundo es creado por Dios y no dejando de lado totalmente el pensamiento teológico. Lo tienen incorporado.

P-Exactamente

A-hay un ánimo de crítica, de curiosidad pero choca con lo que la compañera estaba diciendo...

A-eso tiene que ver con lo que hablábamos del Humanismo: que se empieza a centrar un poco más en lo que es el hombre pero no se deja de pensar en Dios.

P-Exacto. Uno no puede hablar por ejemplo de un creciente ateísmo en esta época. En realidad movimiento ateo va a ser mucho después. En todo caso, acá podemos hablar de escépticos. De la aparición de lo que sería el escepticismo y la aparición de ideas también propias del período grecorromano. Pero que no dejan de estar influenciadas por la religión. En ese sentido, a ver si logro encontrarlo (busca en Prezi), ¿me apagas la luz un ratito? Hablando del Humanismo: influencia del Humanismo, ¿en qué se expresó? Esto lo van a encontrar en Romano y Tenenti. "El deseo de alcanzar la más pura fuente de la verdad revelada, a través de la lectura correcta de la Sagrada Escritura"... y ahí fijense "la lectura correcta", esto de la lectura, de acercarse al conocimiento. Pero además que el hombre por sí mismo es capaz de acercarse, lo van a sostener todos los reformadores, incluso muchos reformadores católicos. De hecho, no podemos dejar de pensar, recuerden siempre esto, que los propios reformadores protestantes eran católicos. O que estamos en el siglo XVI con esta mixtura, ¿no? entonces el hecho de potenciar eso lleva a que sea el hombre el que accede directamente. (Sigue la lectura): "...permitió el contacto directo entre el hombre y Dios. "Así la antigua tendencia, especialmente viva en el Norte, de inducir a los fieles a negar a sus propios pastores una obediencia muda y pasiva, a no escucharles si no predicaban de acuerdo con todo lo que dice el Evangelio, se alió con otra más reciente que

les estimulaba a leer por sí mismos el texto auténtico o a confiarse a los que acudían a él (...) no se trataba de alejarse de sus creencias, sino de adherirse a ellas de un modo éticamente más orgánico y autónomo"(Romano y Tenenti, pág. 231). Esto que tiene que ver con la autonomía, del libre albedrío, que uno por sí mismo puede acceder. Eso está muy presente en Giordano Bruno: no dependo de lo que el monje o el sacerdote me puedan decir. Pero nunca podemos perder de vista que por otro lado se potencian aquellas cuestiones que hacen al autodisciplinamiento. Nunca perdamos de vista que Lutero decía que el hombre es pecador por naturaleza. Y por lo tanto, como pecador, no es posible salvarse por sí mismo. Fíjense, esto es tremendo como expresión. Si a nosotros nos dicen esto, si yo les digo esto, no sé si alguno lo cree. En general la mayoría ya no pensamos que uno es pecador por naturaleza. ¿Es posible encontrar personas que piensen así?

A-y sí...

P-Sí, claro que sí. Algunos dirían: está en la naturaleza humana ser malo. Yo lo tengo a mi hermano por ejemplo, todo el tiempo nos pasamos discutiendo... Bueno, seguimos, prendan la luz para que puedan ver lo que anotaron. ¿Qué más tenemos en ese apartado?

A-bueno, cuando habla de autodisciplinamiento se habla de una individualización de la religión, que de alguna manera es una marca registrada de la religión, del capitalismo... esa cosa del individualismo, digamos

P-Bueno, eso lo va a llevar a Weber a decir que el puritanismo, básicamente el puritanismo que tiene su raíz en el calvinismo atiende al carácter individual. Bueno, ¿qué otra cuestión vieron en ese apartado? ven que hay una serie de conceptos interesantes para pensar las consecuencias de las reformas o todo lo que generó ese proceso reformista a nivel social, económico y político. Hay otra cuestión que es interesante, yo en las páginas que les marqué para que lean, se ve eso. Es lo que tiene que ver con las consecuencias que se generan al interior de las propias iglesias reformistas. ¿Qué es lo que estaría pasando? Ya sé que no todos leyeron esa parte, digo para los que la leyeron.

A-experimentaron como la aparición de movimientos...

P-Exacto.

A-que criticaban este vínculo de la iglesia con la política

A-¿puede ser que habla de movimientos religiosos sociales?

P-Sí. ¿Cuáles son esos movimientos, los tenés anotados?

A-jansenismo, de la iglesia católica; el puritanismo, de la iglesia anglicana y el pietismo en relación a la iglesia protestante.

P-Bien. Sobre todo el pietismo en lo que tiene que ver con la iglesia luterana. Que en definitiva lo que hacen esos movimientos es cuestionar lo que termina llevando el propio proceso reformista, que es la jerarquización de las estructuras porque... ¿se acuerdan lo que hablábamos la clase pasada de las diferencias entre Lutero y Thomas Müntzer? ¿Se acuerdan algo?

A-sí, como que los incentivaba a los campesinos a manifestarse...

P-Exactamente. Thomas Müntzer va a radicalizar algunas propuestas que hacía Lutero que apuntaban justamente a la valorización del individuo y a la valorización de la comunidad en carácter de autónomo. El movimiento anabaptista lo va a llevar a Lutero a decir: “miren, yo no quise decir esto. Que todos éramos libres y que la libertad tenía que llegar hasta la libertad de la propiedad”. No. Va a salir a defender la propiedad privada, va a salir a defender a la aristocracia y va a justificar que hay que matar a todos los campesinos que se rebelen, que son pecadores en ese sentido. Ahí se ve claramente cómo la reforma lleva esas dos vertientes interesantes.

A-una pregunta que acá nos surgió, ¿Calvino de dónde surge? Es francés...

P-Surge en Ginebra. El primer planteo lo hace en Ginebra, Suiza.

A-porque no sabíamos si era una variante del luteranismo o...

P-No. Así como ha surgido, por ejemplo, Knox en Inglaterra, básicamente en Escocia; como surgió Wiclif en Inglaterra; surge Calvino. O sea, básicamente son todos –nunca se olviden de ese detalle- son monjes, algunos dominicos, otros benedictinos, que en realidad lo que están haciendo es cuestionar aspectos que ya venían criticándose dentro de la propia iglesia. No, pero no es una vertiente del luteranismo. Sí se va a dar una discusión interesante contemporánea, entre Lutero y Erasmo de Rotterdam por ejemplo. Y ahí se ve cómo la impronta de Rotterdam, fuertemente es el Humanismo de pensar que el hombre no es pecador por naturaleza sino justamente que el hombre es bueno por naturaleza. Centrándose sobre todo en aquellos valores apuntando al amor, él rescata al hombre en su humanidad, cosa que, bueno, no va a hacer Lutero.

A-pero, digo, el luteranismo ¿no habrá sido como un ejemplo que influenció a los otros movimientos? ¿No hubo como una moda reformadora que iba...?

P-Lo que pasa es que, claro, cuando vos decís una “moda reformadora” evidentemente, por eso es importante la recuperación del contexto. Sin duda, no pierdan de vista el hecho de que muchos de estos monjes recorren muchos lugares de Europa. Recorren ciudades. Y esto de la difusión que tienen hacia el interior de las propias iglesias las Universidades, estas ideas corren, circulan. Así que no los podemos pensar aisladamente. Acá cobran

especial relevancia los condicionamientos sociales y económicos de la época. Por ejemplo, las guerras de religión en Francia, muchos de los que huyen de Francia se van hacia Holanda, se van hacia el norte y de hecho van a trasladar muchas de sus ideas. En este sentido uno no puede pensar a todos estos reformadores de manera aislada. Así como tampoco lo puedes pensar a Savonarola en Italia al lado de Lutero en Alemania... ¿Qué otra cuestión marcaron? Ya se están empezando a levantar, ¿ya es hora?

A-son las menos cuarto...

P-¡Ah! Hay tiempo... ¿ustedes estuvieron escuchándolo a Juan Carlos Garavaglia? (se refiere a un curso que hubo ese mismo día desde la mañana en la facultad)

A-no, a mí se me va el cole

P-Bueno, acuérdense del trabajo para el otro viernes...

A-¿el trabajo de qué? (con tono sorprendido, porque con otro alumno llegaron tarde a la clase de hoy)

P-El trabajo para el análisis de la película. ¿Tienen la consigna? Tomen, llévense. Sería para el viernes...ya estamos en mayo. El viernes 6. Bueno, bien, ¿algún otro elemento para marcar de allí? (silencio) Entonces decíamos de este movimiento de iglesias hacia el interior de las propias iglesias reformadas.

A-algo que menciona ahí brevemente es el hecho de que por más que hay claramente divisiones entre luteranos, calvinistas y católicos; hay ciertos movimientos intelectuales de unidad cristiana. Que se intenta una especie de diálogo interconfesional, sobre todo con las universidades a veces y genera por lo menos una unidad cristiana básica, endeble, pero básica.

P-¿Pero qué termina pasando?

A-no, dice que termina fracasando y las divisiones nacionales sobre todo, bah, protonacionales, fomentan esa división.

P-Eso, es algo que, hoy no lo abordamos mucho, pero lo dijimos en clases anteriores, con el papel de los príncipes y los estados. Este príncipe, se acuerdan con la paz de Augsburgo, que lo lleva a Carlos V a tener que reconocer el *cuius regio eius religio*. Es decir, que la religión del príncipe es la religión de los súbditos.

A-sí, también todo lo que viene de las guerras religiosas y el tema de que se empieza a ver, una especie de, no libertad de culto pero el respeto a ciertos cultos minoritarios...

P-Pero...

A-más que nada en Francia

P-Ahí está. Hay una cuestión interesante para analizar. Que tiene que ver con cómo es la tolerancia religiosa en estos países de determinadas religiones. ¿Quiénes son más tolerantes?

A-los protestantes

P-Bien, en general podemos decir que el protestantismo es más tolerante. Me están mirando pensando: “¿qué estás diciendo?”. Esto no quiere decir que los protestantes sean tolerantes hacia sus propios creyentes, en el sentido de sus prácticas religiosas, pensemos por ejemplo en el luteranismo. Pero sí tolerantes en lo que tiene que ver con la convivencia con otras religiones en el propio territorio. Cosa que no va a tener el catolicismo. Caso francés por ejemplo, ¿qué es lo que sucede?

A-lo aplica con los hugonotes

P-Bien. Los hugonotes, que vendría a ser el nombre que reciben los calvinistas en Francia, ¿qué termina pasando con ellos?

A-también hay una clara interpretación con lo que tiene que ver con la resistencia política hacia el intento de absolutismo. Lo que decía Valois, hay una mirada e interrelación entre lo religioso y lo político que lleva a una reacción, como fue la Masacre de San Bartolomé.

P-Ajá, pero en ese caso, nosotros vamos a asistir en Francia a un momento en que se produce esta intolerancia religiosa que lleva a la Masacre de San Bartolomé en 1572 pero que posteriormente va a llevar a la necesidad de establecer cierta pacificación y donde termina asumiendo un rey protestante que es Enrique...

A- IV

P-Enrique IV. En realidad era Enrique III de Navarra y se transforma en Enrique IV. Recomendable que vean la película “La reina Margot”, se recuperan algunas cuestiones que por ahí no son... hay diferentes críticas sobre esa película, la reina Margot peca de ser hollywoodense (risas) pero de alguna manera se ven claramente las internas palaciegas y cómo Enrique IV viene a ser el monarca que intenta, lo que aparece en Giordano Bruno, ¿recuerdan? Que aparecen 3 reyes, ¿cuáles son?

A-Alfonso el sabio

P-Adolfo... (Corrigiendo)

A-Isabel

P-Isabel. Estamos hablando ahí de Isabel I, porque ahora nos gobierna, no, no nos gobierna (risas ante su expresión de alivio). Ahora la tenemos a Isabel II, que ayer cumplió 90 ¡qué impresionante! ¿Vieron qué bueno es ser de la realeza? (risas) en esta época, vivís muchos años... (Risas)

A-podría dejarlo gobernar un poco al hijo...

P-No, el hijo se va a morir antes (risas). Bueno, entonces la reina Isabel I que era Tudor. La reina Isabel I que ¿por qué aparece en la película? Porque justamente es la que consolida, si se quiere, la iglesia anglicana que había abierto su papá Enrique VIII, de Inglaterra. Porque vieron esto de que se reiteran los Enriques... si nos vamos a Francia tenemos a Enrique III, que era católico, que aparece allí, el que es más delgado. Y Enrique IV que es justamente el protestante que se hace católico. Porque eso es interesante de ver: cómo Enrique IV termina aceptando, se convierte al catolicismo para pacificar Francia. Y es donde se dicta, en el contexto de Enrique IV, el Edicto de Nantes. ¿Qué establece el Edicto de Nantes? Que se acepta la convivencia con los calvinistas, que se los va a ubicar en determinadas regiones.

A ver si podemos ver, porque yo les traje unos mapas. A ver, apágame la luz que paso unos mapas para ver cómo es la conglomeración de la religión en Francia... ¡uy, pero no se ve nada! La intención es que ustedes pudieran ver la ubicación... a ver si es el otro. No este es Alemania. Bueno, yo quería que vieran territorialmente la ubicación de los calvinistas en el territorio francés... Por ejemplo, muchos de ellos van a vivir en La Rochelle, que es muy cercana a, está en la costa, el Canal de la Mancha... bueno, pero a qué iba. A que hay lugares donde de hecho existen los calvinistas y van a convivir con los católicos bajo el reinado de Enrique IV. Cosa que, luego con Luis XIV, que pasará a la posteridad como el mayor rey absolutista en el caso de Francia, se termina. Terminan siendo expulsados, y el que no es expulsado, se tiene que convertir y si no se convierte y no es expulsado, muere. Así de sencillo. O sea, lo que se ve claramente ahí es como en el caso de Francia, en el caso de Italia o en el caso de España, la tolerancia religiosa hacia el protestantismo se reduce a la nada. Cosa que, nosotros vamos a ver que en el caso alemán, hay regiones en donde hay mayor presencia de católicos y otras en donde hay mayor presencia de protestantes. El caso del norte, sobre todo, de Alemania, presencia protestante. Y en el sur alemán, presencia católica. Pero conviven. Pero esto también tiene que ver con la propia configuración de lo que es, recuerden que cuando hablamos de Alemania en este período estamos hablando del Sacro Imperio Romano germánico. Que, por otra parte, no abarca solamente a Alemania y uno de los territorios católicos, como Baviera, convive al sur del territorio. Pero, bueno, esto tiene que ver también con la paz de Augsburgo y la paz de Westfalia que reconocen el principio que decíamos. ¿Qué otra cuestión, si quieren, de lo que tiene que ver con los otros puntos? Por ejemplo, las transformaciones que se producen,

podemos decir, en el ámbito educativo, entre comillas. Que hayan marcado... (mirando sus caras, dice:) ¿Ya están cansados, no?

A-habla de la educación popular, que lo pone entre comillas. Que se extendía en todos los países europeos pero que se dio más en Europa occidental. Bueno, habla de las universidades, que se seguía dando Teología, Medicina, o sea, las clásicas...

P-Ahí se ve claramente cómo, dentro de la universidad, no...en todo caso, las universidades son las instituciones conservadoras.

A-además también dice que con la aparición de los estados absolutistas y la iglesia va a haber, como que se van a poner de acuerdo por pujar por una mejor educación pero en realidad lo único que hacen es educar a los chicos para que sean súbditos. O sea, reproducen eso...

A-también dice que no solo va a desarrollar para eso sino también para el estamento que va a integrar

P-Ajá. No hay que dejar de pensar que las escuelas latinas, es decir, las escuelas en que se enseñaba el latín, por eso se llaman escuelas latinas; en general eran escuelas para la aristocracia y para la burguesía y que, antes del siglo XVI –y en realidad también podemos decir que en el siglo XVI y es una transformación que se va a dar en todo el siglo XVII- es la posibilidad de hacer una carrera religiosa. Pero, en la medida en que el estado se va desarrollando, desarrolla el estado centralizado y las estructuras burocráticas, va a requerir cada vez más la presencia de juristas. Entonces, dos de las carreras que se van a desarrollar sobre todo en este período, tienen que ver con el Derecho y la Medicina.

A-ese carácter conservador de las universidades dice que los intelectuales consideraban que el saber era, que no era independiente digamos. Que los intelectuales no eran anarquistas. Entonces en ese sentido el saber tiene que estar a disposición de todos, que cualquiera pudiera acceder al saber, debiera ser así. Con respecto a eso dice que las universidades se cerraban a eso y preferían no involucrar dentro de la institución a personas que no tuvieran en claro la cuestión estamental, porque eso podía poner en peligro el orden de la universidad y el orden social.

P-Claro, porque en mayor medida el desarrollo del pensamiento, si se quiere, antiestamental, crítico, va a aparecer por fuera de las universidades. Acá hay una, hablando de... ¿todos van a ser profesores?

A-yo hago la licenciatura

P-Vos solamente vas a ser licenciado. Así que a todo el resto les cabe. Seguramente, han estado haciendo didáctica, ¿o no? sí. ¿Hablaron de Comenio?

A-sí

P-Entonces Comenio es justamente... no es casual la aparición de Comenio en este período que apunta a una didáctica del conocimiento que está pensando básicamente en que toda la población pueda acceder al conocimiento.

A-la profesora nos decía que hasta no hace muchos años se seguía leyendo a Comenio...

P-Y sí, habría que volverlo a leer... Esto me hace recordar, y si quieren con esto cerramos, los que estuvieron en el workshop éste que en realidad es un taller

A-sí, ¿por qué le ponen workshop?

P-No sé, bueno taller, los que estuvieron en el taller no sé si tuvieron la oportunidad de escucharlo a Fradkin, cuando habló de la didáctica...

A-ah, sí

P-¿Qué dijo? La didáctica, didactizar la historia es una forma maravillosa de decir mentiras cotidianamente. Entonces bueno, lo escuchaba y decía “voy a tomar esto”. Cerramos la clase diciendo: todo lo que vimos hoy es mentira (risas). Bueno, hay algunas cuestiones que nos quedaron pero seguimos la próxima. Se supone que en la próxima avanzamos con el estado. Vamos a ver si complementamos con cosa para que les sirva para el parcial. El parcial se mantiene para el 20 de mayo, recuerden.

### **Clase del 23-9-13<sup>59</sup>**

Cuando llego al aula, el profesor me dice que le toca un texto que es complejo<sup>60</sup>. Me pregunta si yo lo he leído. Le comento que no, que esta materia la cursé en el 2003 yo. Me comenta que es un nuevo texto. Me felicita por mi maternidad, me pregunta cómo la voy llevando. Me cuenta algo de cuando él fue papá. En fin, un recibimiento muy cálido de su parte.

Los alumnos están en recreo porque tuvieron dos horas de clases anteriores seguidas, con otra docente. Van ingresando y el profesor toma la lista de alumnos que estuvieron en la otra hora y dice “yo supongo que todos los que están acá, están”. Comienza a pasar lista y va viendo que algunos se fueron.

Mira por la puerta y hay alumnos esperando para dar un aviso a los chicos: ¡Chicos, pasen! (Hacen una invitación a una charla, desde agrupación estudiantil y el INDI). Se retiran del aula.

---

<sup>59</sup> A partir de aquí comienzan los registros de clases de la materia que dicta el profesor B en el segundo cuatrimestre.

<sup>60</sup> Es “Estructura y dinámica del modo de producción ‘feudal’ en la Europa preindustrial”, de Ludolf Kuchenbuch y Bernd Michael.



P-Bueno, disculpen que empezamos así medio acelerados. Encima empezamos más tarde la clase. ¿Tuvieron hasta las 4 con O.P (se refiere a la docente de las horas previas)?

A-sí

P-¿Terminaron agotados? Bueno, ahora se van a agotar peor (risas)

A-queríamos pedirle si nos puede dar...

P-Ya me dijo O.P... bibliografía. Chicos, hoy la verdad toda la clase va a ser como cachetada de loco, pero bueno, vamos a tratar de ir parando, obviamente. Lo vamos a hacer con texto en mano. ¿Trajeron el texto de Kuchenbuch?

A-sí

P-Muy bien. El que no lo trajo, se va a tener que acercarse a alguien porque vamos a agarrar el texto con la mano y con la cabeza. Entonces, a ver, bibliografía. Toda la bibliografía obligatoria de la unidad I, desde ya, de cajón.

A-yo tengo una pregunta, porque en el programa, de Duby tenemos “La revolución feudal” pero agregamos el capítulo 3 también.

P-¿eso les agregó O.P?

A-sí

P-“La revolución feudal” no lo llegó a dar O.P. Dio Barthélemy...

A-sí, pero a ese le agregó el capítulo 3...

P-Ese ya estaba. A lo mejor vos estás, ¿estás con el programa de qué año?

A-del año pasado

P-Del año pasado. Porque ese lo cambiamos porque este de BARTHÉLEMY es más sencillo... bien, de la unidad II depende de lo que hayan alcanzado a ver con O.P. Yo les cuento, se suponía que ustedes veían el capítulo 2 de Baschet. ¿Lo vieron? El que dice “Orden señorial y crecimiento feudal”. Ustedes lean ese capítulo. Después, de Bonnassie, “Feudo”, “Señorío” y “Servidumbre” que es el que vamos a ver hoy, así rápidamente. De Kuchenbuch y Michael, el texto pero no completo. Van a dejar el último apartado que es “Dinámica del modo de producción feudal”. ¿Está? Hoy lo vamos a digerir a Kuchenbuch. Después, el capítulo 6 de Guerreau, ¿no lo vieron?

A-no

P-No lo vieron. Ni tampoco “El sistema de parentesco medieval...”, ¿lo vieron con O.P?

A-¿de Anita Guerreau?

P-Sí. ¿Lo vieron hoy? (asienten con las cabezas) Ese entra. Vayan marcando ustedes, o sea, lo que dimos es lo que entra. Después, “Los tres órdenes...”, no, no lo vimos. Mitterauer no lo vieron, no entra. Obviamente, Rösener tampoco entra. Ese lo van a ver conmigo

después del parcial. Y el de Astarita tampoco entra porque no lo vieron. Algo vieron hoy, me dijo O.P, habló sobre el intercambio pero en términos generales, ese texto olvídenlo. Y después todos los textos de la unidad III.

A-¿todos?

P-Los obligatorios.

A-dijo O.P que iba a tomar Al-Andaluz...

P-Tenés razón, todo lo que tenga que ver con Al-Andaluz. ¿O.P les dijo eso? Perfecto. Al andaluz. Sí, tienen razón, perdón, eso es algo que acordamos. Al-Andaluz, o sea que no entra todo lo que tenga que ver con Bizancio, que lo tienen ahí, se salvaron de eso...

A-¿Cuál es el texto?

P-El texto que dice “La «pronoia» en Bizancio”. Ese no entra. O sea que ustedes tienen, obviamente que sí o sí “Génesis de la sociedad cristiana” de Baschet, ese lo vimos, capítulo 1. Está bien, ustedes me pueden decir: “no lo vimos así...” Obvio pero ustedes lean sobre todo lo que tenga que ver con el Islam. Es medio cantado que uno de los temas va a ser el Islam... (risas) bueno. Lo mismo tengan en cuenta todo lo que tenga que ver de GARCÍA DE CORTÁZAR con el Islam. Porque justamente cuando estamos hablando de Al-Ándalus estamos hablando de todo lo que tiene que ver con la problemática del Islam y la conexión del Islam con Europa y lo que significó su ingreso en la península ibérica. ¿Queda claro entonces cuáles serían?

A-¿el texto de VALDEÓN, Julio – “El esplendor de Al-Ándalus”, ese no está?

P-¿no está, chicos? Pero nosotros lo habíamos agregado el año pasado... bueno, me fijo... ¿Cuándo me fijo yo ahora? (con cara de preocupado) Me puedo fijar recién el miércoles, salvo que ahora, cuando ustedes... ¿trajeron las entradas de Bonnassie? “Feudo”, “Señorío” y “Servidumbre”, ¿las trajeron? ¿No? no trajeron nada...

A-nosotros habíamos entendido mal. Entendimos que en el parcial entraba la unidad I y III, la II no...

A-sí, eso nos dijeron...

P-No, de la II entraban los textos que llegáramos a ver...

A-O.P no había dicho eso...

P-No, chicos, justamente entraban los textos de la unidad I, los de la III que hubiéramos visto y de la II, los que vimos. O que lleguemos a ver, ¿sí? Salvo que en este momento se vayan todos y me dejen solos, pero Kuchenbuch entra (risas).

A-el de García Cortázar tampoco está...

A-y el de Valdeón...

P-Bueno, hagamos así, se fijan en biblioteca y si no está, me avisan y yo lo...

A- el de García Cortázar está en biblioteca pero el de Valdeón no

P-Bueno, el de Valdeón lo puedo traer yo el lunes. Bueno, el de García Cortázar está en biblioteca, para todos, ¿escucharon? Vayan que no muerde, y el de Valdeón, si no está, lo traigo yo el lunes. ¿Nada de Valdeón hay?

A-sí, hay algo pero de herejía...

P-Bueno, no importa chicos. Entonces, ¿queda claro?

Ahora, empezamos. Yo voy a hacer un poco rápido. Entonces, tengamos presente: voy a recuperar básicamente lo que era la estructura agraria del siglo VIII al X, lo que podemos hablar como el régimen domanial o la villa alto medieval. ¿Se acuerdan cuáles eran las características? Digo, ya que andan leyendo para rendir, ¿o no? tengan muy presente, vamos a tratar de ir viendo o tener muy presentes, cuales son las diferencias. Recuerdan que teníamos una formación bipartita (Dibuja círculo en el pizarrón y raya que divide en dos): ¿Cómo se denominaba una y cómo se denominaba la otra? Podemos hablar de villa, también dijimos dominio o gran dominio, y habíamos visto que la villa/dominio tenía una formación bipartita. ¿Una de esas partes la denominábamos?

A-la tenencia

P-Bueno, muy bien, tenemos las tenencias campesinas o llamadas mansos. Recuerden por favor estudiar el concepto de manso, o sea, los conceptos que hacen justamente a la conformación de la estructura agraria medieval. Recuerden, teníamos por un lado los mansos, las tierras justamente que eran ocupadas por los campesinos. Recuerden además, que en el marco de los mansos nosotros no vamos a dejar de pensar que ¿quiénes eran los que estaban asentados en los mansos, muchos de ellos? ¿De dónde provenían?

A-eran esclavos

P-Bien, tenemos justamente un elemento fundamental que es la esclavitud en este período y que muchos de los esclavos y a través del proceso llamado de *casament* son asentados en nuevas tenencias. Por otro lado, nosotros teníamos otro tipo de tierras que no entraban dentro de lógica, ¿Cuáles son esas tierras?

A-alodios

P-Muy bien. Los alodios. Todo esto, fíjense, me remite a conceptos que ustedes han leído, que alcanzamos a leer, ¿se acuerdan que nos dividimos en grupos y cada uno tomaba una entrada? Bueno, el concepto de alodio que habla de las tierras libres que en cierta medida se acercan a esta idea de propiedad privada, entre comillas, para esta época. O sea, que un campesino podía dar cuenta de que esas tierras eran propias. Lo que conocemos como

tierras alodiales, tierras libres. (Va dibujando un esquema en el pizarrón) Y por otro lado, tenemos lo que denominamos reserva señorial o tierras indomiticatus. Recuerden que a estas también las podemos llamar masericios, que serían justamente la conformación de los mansos. Básicamente, ésta (señalando esquema), a grandes rasgos, sería la estructura alto medieval. Nosotros vamos a asistir, ahora ya al siglo XI, famoso año 1000, a una transformación de esta villa alto medieval y a una conformación de lo que conocemos como señorío. Y entonces, no puedo dejar de pensar el señorío sin tener articulación con el concepto de servidumbre. ¿Estamos? Esto es como el marco para poder entender alguna de las cuestiones que vamos a ver ahora.

Ahora bien, el texto de Kuchenbuch y Michael hace un planteo de larga duración. No pueden perder de vista ese detalle, que no es menor. Hace un planteo que va desde el siglo V al siglo XVIII y entonces entiende que en este período, entre el siglo V al siglo XVIII, se puede aplicar la categoría de modo de producción feudal. Entonces, dicho esto, vamos a entrar en el texto. Y para esto, traje una presentación que, después si ustedes quieren consultarla esta presentación, si ustedes ponen en el google –porque me han dicho- que si ponen mi apellido aparecen todas las cosas que hago yo en el prezi porque son públicos. Por si alguno quiere la mira, o si no, si alguno tiene un pen drive acá después lo copia y lo lleva.

Bueno, el texto de Kuchenbuch se denomina “Estructura y dinámica del modo de producción ‘feudal’ en la Europa preindustrial”. Ahí aparecen varios conceptos claves en el planteo de estos autores, de Kuchenbuch y Michael, dos alemanes, que nos rompen la cabeza pero bueno. Bien viene siempre romperse la cabeza con algo. Fíjense, habla de estructura y dinámica. Cuestión que, uno puede encontrar este planteo similar en los textos de Anderson, donde también trata de hacer el reconocimiento de la estructura y la dinámica. Es decir, que cuando uno aporta o piensa en la dinámica, ¿qué les parece a ustedes de a qué estarán apuntando los autores?

A-al funcionamiento

P-al funcionamiento. Si yo apunto al funcionamiento ¿A dónde me puede llevar el funcionamiento? Y alguien me puede dar un mate también... (Risas)

¿A dónde me puede llevar el funcionamiento de una estructura?

A-relaciones con los diferentes estratos

P-Sin duda. Relacionar los diferentes elementos que conforman esa estructura.

A-a los cambios que se producen en la estructura

P-Bien. A los cambios. Por lo tanto la dinámica sin duda, me va a dar cuenta del proceso de desarrollo. ¿Se dan cuenta? O sea, apunta más al desarrollo histórico de esa estructura, que obviamente nunca es igual a lo largo, imagínense que estamos hablando del siglo V al XVIII. ¿Está claro? Y el otro elemento que ahí aparece muy importante es que aparece el concepto de feudal entre comillas y el concepto de preindustrial. El concepto de preindustrial, ¿qué les parece a ustedes, en qué uno puede pensar cuando dice sociedades preindustriales? ¿Dónde las ubicarían temporalmente?

A-antes de la Revolución industrial

P-Obviamente. Antes de la Revolución industrial. Por eso el siglo XVIII aparece para estos autores como el siglo clave. ¿Se entiende? De la misma manera que aparece como clave para Guerreau. Y en el caso de Guerreau pensando en la iglesia. ¿Hasta ahí queda claro? Bueno, esto a los fines de ver el título. ¿Cuáles son los objetivos de los autores? Todo esto lo van a encontrar, el texto, ¿alguno anduvo por el texto? ¿Y, qué tal? No se quisieron matar ni nada... El texto tiene una estructura que es todo un planteo teórico al comienzo, donde dicen desde dónde van a escribir lo que hacen, y luego tienen 4 apartados que básicamente apuntan a dar cuenta de esto que ellos pretenden. Que es: básicamente, de las características estructurales del modo de producción feudal y de la dinámica que su desarrollo adquiere. ¿Estamos? Bueno, entonces, ¿qué se proponen? (lee del prezi): *Delinear una teoría de: la estructura económica y social de la sociedad en la Europa preindustrial, las condiciones del desarrollo de esta sociedad.* Entonces si dicen preindustrial, obviamente están pensando en la sociedad anterior a la revolución industrial. ¿Cuál es el déficit? Ustedes van a ver que allí los autores plantean cuales son los principales déficit con los que se encuentran quienes quieren estudiar este período (lee del prezi): *Teórico: dificultades aún no superadas para determinar la relación entre la categoría modo de producción y la de formación social (y económica).* Esto, creo que si lo recuerdan, nos remite a algo que hemos dicho ya que es que justamente en el plano del materialismo histórico, una cosa es el modo de producción, que es básicamente una categoría teórica, y otra cosa es el concepto de formación social. El de formación social uno tiene que asimilarlo a lo que sería el concepto de sociedad. En el marco de una sociedad, uno puede encontrar diferentes modos de producción. Pero hay uno que predomina. Entonces, lo que los autores dicen es que uno de los déficits que hay es justamente eso: ¿cuál es la relación? Lo que pasa es que Marx escribió varios libros, como ustedes saben, pero no hubo un libro sistemático que dijera “modo de producción es...” y dos puntos... *Ideológico-crítico: deficiente reconocimiento de referencias valorativas y*

*juicios de valor implícitos en la bibliografía utilizada. Empírico: desconocimiento de datos conocidos y a los que habría que haber recurrido.* O sea, básicamente lo que tiene que ver con la dificultad de contar con todos los datos. Entonces nosotros vamos a encontrar en el texto de Kuchenbuch y Michael dicen que ellos se van a basar en una determinada región de Europa y que básicamente van a dejar de lado el norte y el este de Europa. ¿Estamos? Ustedes párenme si necesitan hacer alguna pregunta.

*Opciones teóricas y metodológicas.* Esto es por ahí quizás un poco lo más complejo, cuando entremos al planteo de estos autores. Por un lado, van a recurrir al concepto de modo de producción (lee del prezi) “*porque heurísticamente implica un punto de partida metódico más general para el análisis teórico. Y ‘Feudal’ porque el objeto es un modo de producción específico. Las comillas indican que tiene connotaciones históricas contradictorias y que puede ser interpretado como uno entre varios, como modo de producción dominante entre los que coexisten en la Europa preindustrial*”. O sea, de ahí, por qué deciden ponerlo entre comillas. Al ponerlo entre comillas, qué dicen: bueno, feudal pero eso no niega que hubiera o que coexistan otros. Porque, por ejemplo, como ellos abarcan hasta el siglo XVIII, también pueden ser cuestionados porque los autores, ellos lo que hacen es abrir paraguas. Justamente un autor como Wallerstein les podría decir: “bueno, pero en el siglo XVII ya había capitalismo”. ¿Está? Ellos lo que quieren decir es: “miren, puede haber otros modos de producción pero el predominante en la Europa preindustrial es el feudal”. ¿Está? Se oponen, y esto es muy importante, a la generalización irreflexiva del concepto, ¿por qué? Porque hubo muchos historiadores que intentaron aplicar el modo de producción ‘feudal’ a sociedades no europeas. Por ejemplo, la japonesa. Es más, en el caso de América también. Piensen en el texto de Baschet, recuerden que Baschet escribe todo este libro que estamos leyendo para justificar, o para poder explicar la presencia de determinadas relaciones feudales de producción en América. Fíjense *Preindustrial*: significa que aun cuando predomine un modo de producción capitalista, sigue siendo relevante el modo de producción feudal. Y Europa, lo que decía hoy geográficamente se incluyen los países de Europa Central, islas británicas, península italiana e ibérica. Se excluyen el Este y el Norte por no contar con conocimientos sobre esa región. Entonces, cuando uno lee Kuchenbuch tiene que pensar que están dejando de lado el este. Que no es menor, sobre todo cuando estamos en una materia que habla, se supone, de la Europa en su conjunto.

*Distinción entre estructura y dinámica.* Esto también es muy importante tenerlo en cuenta en el plano teórico. Parte de un supuesto: condición para el análisis del proceso histórico,

es conocer su estructura. Es decir, piensen en esto, si yo conozco la estructura, este es el planteo de los autores, si yo conozco cómo son las relaciones que se establecen entre los actores en una determinada estructura económica, puedo pensar luego su dinámica histórica. Ese es el supuesto desde el cual parten. Es decir, hay una imposibilidad de comprender la génesis sin comprender la estructura formada. Este es otro elemento importante: para conocer la génesis tengo básicamente que estudiar su estructura formada. ¿Y cuándo se estudian las estructuras formadas? En los momentos justamente cuando esa estructura aparece más íntegra.

Bueno, sigo. Yo voy a ir un poquito más rápido porque si no, no llegamos. Me van a decir “vos no me podés tomar este texto” (risas). ¿De qué manera demostrar la estructura formada del modo de producción ‘feudal’? fijense, ¿qué dicen los autores? Nosotros no nos proponemos hacer eso. De hacerla, de hacerla, se debería considerar el marcado regionalismo-localismo de las relaciones económicas europeas. O sea, hay que dar cuenta de todos los localismos, que no es moco de pavo, digamos. La extrema diferencia en el grado de densidad de integración socioeconómica de las diversas regiones y la coexistencia en el tiempo y espacio de estructuras particulares y generales. Entonces, dicen, nosotros no podemos dar cuenta en realidad del desarrollo histórico completo. Lo que vamos a hacer, vuelvo a repetir que no lo pierdan de vista, lo que hacen es un marco teórico. Pero que es super operativo para pensar estas sociedades. Por eso lo damos... Me miran así con una carita de “¿para qué entonces nos da este texto?” (Risas). *La estructura y la disolución*: ¿qué es lo que plantean esos autores? Que en el marco de esa estructura y el desarrollo, la dinámica de esa estructura, es posible también encontrar disolución. O encontrar cuáles son los elementos que explican su disolución. “Con el concepto de estructura formada quedan simultáneamente planteados los problemas de su disolución general, los de las formas y etapas (tanto regionales como temporales) de esta disolución en relación con sus sustitución por nuevas formas, problemas que sólo pueden ser resueltos a través de una teoría de la transición, o de las transiciones, fundadas en los datos empíricos”. Entonces, básicamente, ¿cuál es el supuesto? Que yo conociendo la estructura, puedo conocer aquellos elementos que generan ciertas contradicciones y que llevan en su desarrollo, posiblemente, a su destrucción. O a su disolución.

*Se proponen superar la descripción y hacer un análisis científico de la ‘lógica interna’ del modo de producción ‘feudal’. ¿Cómo lo hacen? Recurren a modelos explicativos y a normas valorativas exteriores a la estructura. Parten de una caracterización lo más abstracta posible. Ahora vamos a profundizar un poco en esto. En este marco, los*

*conceptos se transforman en herramientas del análisis, al cual un nuevo historiador se aproximará con nuevos instrumentos conceptuales. El trabajo investigador se constituye en un infinito proceso de constante reinterpretación*". Entonces, ¿qué dicen, básicamente, traduciéndolo? ¿Quién lo puede traducir? ¿Qué les parece que estarán diciendo, qué conceptos utilizarán? (silencio) ¿Por qué no lo digo yo, piensan ustedes? (risas) O sea, utiliza básicamente conceptos profundamente abstractos que permiten hacer generalizaciones. Que permiten generalizar al punto tal de meter dentro de esa explicación, diversas sociedades. Entonces no entra en las minuciosidades de la sociedad, sino que entra en planteos bien generales. ¿Se dan cuenta?

Entonces, ¿por qué digo esto? Porque si nosotros tenemos, por un lado, el gran dominio. Y decimos que el gran dominio como tal se desarrolló entre los siglos VIII y X, y que este gran dominio se desarrolla sobre todo en la zona francesa y tiene determinadas características... si yo voy a lo más minucioso, sin duda voy a poder establecer mayores niveles de particularidades, ¿se entiende? Por lo tanto, no puedo hacer una teoría. Tengo que decir "no, bueno, el gran dominio lo voy a encontrar en tal y tal región". ¿Qué dicen los autores? No, me voy a un nivel mayor de abstracción, de tal manera que pueda encontrar un concepto –antes de que se me duerman- que me permita incluir el gran dominio y todo lo que viene posteriormente hasta el siglo XVIII. Entonces, ¿qué pasa? Nos vamos a encontrar con que en el planteo de Kuchenbuch entra también el gran dominio, porque, vuelvo a repetir, recuerden que va desde el siglo V al XVIII. Entonces, por eso, lo de modelos explicativos suficientemente amplios, exteriores a la estructura y que permiten incluir. ¿Está?

Siguen la metodología de Marx, básicamente. Ya está claro que son marxistas, usar la categoría de modo de producción no la usa cualquiera. "Marx era un resuelto partidario del método abstracto-deductivo... Marx aceptaba y practicaba lo que los teóricos modernos han llamado el método de las 'aproximaciones sucesivas', que consiste en avanzar paso a paso de lo más abstracto a lo más concreto..." (Lee esta cita de Sweezy, para afirmar lo que viene explicando. Está en el Prezi y continúa otro fragmento, que no lee el profesor: *...eliminando suposiciones simplificantes en las etapas sucesivas de la investigación, de modo que la teoría pueda explicar una esfera cada vez más vasta de fenómenos reales*", Sweezy, Teoría del desarrollo capitalista, pág. 21) Ahora, ¿Marx cómo conformaba esos conceptos abstractos? De, justamente, varios ejemplos concretos. Ahí está la otra contradicción. Es decir, construye a partir de gran riqueza de ejemplos concretos, el



concepto abstracto que luego aplica en otros contextos. Ahora lo vamos a tratar de ver más claro...

Parten del concepto de TRABAJO SOCIALIZADO. El concepto de trabajo socializado es un concepto, fíjense, bien abstracto. ¿Por qué? Porque parte de que toda la transformación de los recursos naturales requiere de la cooperación de los individuos afectados. Así de sencillo. Es decir, hay trabajo socializado en realidad a lo largo de toda la historia de la humanidad. Si uno tiene que decir que se transforman los recursos naturales a partir de la cooperación, el tema está en qué tipo de cooperación yo construyo con otros. ¿Me explico? Pero sin duda, hay un trabajo socializado. Toda la sociedad, y esto lo deben haber visto en las sociedades grecorromanas y en las sociedades antiguas, de hecho, los hombres y mujeres entraban en relaciones para, cooperaban, para lograr transformar los recursos, ¿no? miren, si no, la novela Moisés (risas). Un bolazo. Porque el otro día estaba haciendo zapping y veo: “¿esta es la novela que tanto miran?”. (Se ríen)

Esta concepción requiere de dos distinciones, y acá vienen conceptos claves para entender el planteo de estos muchachos. El de TRABAJO NECESARIO y PLUSTRABAJO y el de VALOR DE USO y VALOR DE CAMBIO. ¿Recuerdan algo de estos conceptos? ¿Los vieron en algún lugar, los escucharon alguna vez?

A-¿el trabajo necesario se puede entender como necesario para la reproducción?

P-¿Para la reproducción de quién?

A-Del trabajador

A-Para las necesidades básicas del trabajador

A-Un trabajo sería para generar excedente

P-Un excedente que, obviamente ese excedente se transforma en producto. O sea, hay un plustrabajo que se transforma en un plusproducto. Y hay un trabajo que yo como trabajador necesariamente tengo que cumplir, ¿para qué?

A-subsistir

P-Para subsistir, para reproducirme como tal. Es decir, yo voy a la fábrica, trabajo y parte de lo que trabajo ¿para qué lo hago? Para poder volver a casa, comer y al otro día, volver con esa fuerza de trabajo intacta. O sea, reponer fuerzas. ¡Bien! Entonces paso rápido por todo esto. El plustrabajo está claro que tiene que ver con un trabajo extra del cual se supone que, ¿qué pasa con ese plustrabajo? ya que lo manejan...

A-tiende a acumularse

P-Se acumula, claro. ¿Pero lo acumula el trabajador?

A-¡no! (al unísono casi)

P-Bien. ¿Y valor de uso y valor de cambio?

A-valor de uso serían los alimentos y valor de cambio sería cuando a ese alimento por ejemplo vas al mercado y lo vendés...

A-claro, una mercancía digamos

P-O sea que se transforma en valor de cambio en la medida en que interviene el mercado, en que se puede intercambiar. ¿Está? Esto es muy importante para poder entender el planteo. Entonces, yo voy a leer rápido para simplemente recordar porque ya tenemos que pasar... esto ustedes ya lo saben así que obvio que entra Kuchenbuch en el parcial (risas) Para Marx (lee del prezi), “... *la riqueza de las sociedades en las que domina el modo de producción capitalista se presenta como un enorme cúmulo de mercancías... La mercancía es, en primer lugar, un objeto exterior, una cosa que merced a sus propiedades satisface necesidades humanas del tipo que fueran... Toda cosa útil, como el hierro, el papel, etc., ha de considerarse desde un punto de vista doble: según su cualidad y con arreglo a su cantidad...*” (Marx, El Capital, Tomo I, pág. 43). Ella se compra esa linda camperita porque le encuentra un valor de uso, si no, no la compra. Es decir, que toda mercancía debe tener valor de uso para que pueda tener valor de cambio. La condición para que tenga valor de cambio tiene que ser el valor de uso, ¿está claro? Entonces esto que dice acá, ya lo manejan. “Valor de uso está dado por la utilidad del objeto” y “Valor de cambio se presenta como relación cuantitativa”. ¿Está? Bien, avanzo. ¿Por qué hago todo esto rápido? ¿Por qué me vengo con toda esta definición? Porque en el texto, Kuchenbuch y Michael la dan por sentado. Ustedes van a leer, ahí está ella que lo ha leído (señalando a una alumna), dice valor de uso, valor de cambio pero en ningún momento...

A-nunca se para a explicarte los términos...

P-Exacto. Entonces es por eso que yo hago esto. Pero como veo que ustedes están bastante avisados y lo manejan (risas). Muy bien, eso da cuenta de acumulación de saber. “¿Cuál es la fuente del valor de las mercancías?”. ¿Cuál es la fuente del valor de las mercancías para Marx? No me fallen... (Risas)

A-el tiempo socialmente invertido

P-Bueno, ¿pero cómo lo llama él a eso? El trabajo. Esto es fundamental. *Marx va a sostener que la fuente de valor es el trabajo humano indiferenciado...* fijense que ahí, Marx construye una categoría abstracta. Que es que justamente hay un trabajo en todo. Todo lo que producimos tiene trabajo implicado. Está materializado. *Esto le permite considerar a la fuerza humana más allá de las formas concretas...* es decir, más allá de lo que hace el albañil, lo que hace el profesor o lo que hace el médico, en todos ellos hay

trabajo humano. Sigo. Bueno ahí habla de que *Esta materialización del trabajo se puede medir a partir del tiempo de trabajo que requirió su elaboración*. Esto es importante. Es decir, yo puedo saber, este es el planteo marxista básicamente, cuál es el valor en función del trabajo que tiene esa mercancía. *Entonces, “El tiempo de trabajo socialmente necesario es el requerido para producir un valor de uso cualquiera, en las condiciones normales de producción vigentes en una sociedad y con el grado social medio de destreza e intensidad de trabajo”*. (Marx, *El Capital*, Tomo I, pág. 48). Porque Marx además habla de un trabajo social, en términos sociales. Nunca en términos individuales. ¿Qué es lo que nos ayuda a comprender muchas veces, también pensarlo en términos individuales? Cuando ustedes dijeron, por ejemplo, cuál sería el trabajo necesario para el campesino, fíjense que no digo socialmente necesario, sino el trabajo necesario para el campesino, ¿cuál sería? (silencio) ¿el que se utiliza para qué?

A-para subsistir

P-Exacto. Para subsistir. Y el plus es justamente aquel que se excede. Bien. Paso todo, voy rápido. Pero ustedes sepan entender por qué. Pero, y esto es importante y acá sí me voy a detener, “... Una cosa puede ser útil, y además producto del trabajo humano, y no ser mercancía. Y ahí fíjense, va a citar Marx, porque esto lo tomé del tomo I de Marx donde habla del intercambio y de la mercancía, dice: *Quien, con su producto, satisface su propia necesidad, indudablemente crea un valor de uso, pero no una mercancía*. Yo planto papa en mi jardín y la papa que coma en realidad tiene valor de uso esa papa

*Para producir una mercancía, no sólo debe producir valor de uso, sino valores de uso para otros, valores de uso sociales*. Un poco lo que decían hoy ustedes. *Y no sólo, en rigor, para otros*. Y acá, fíjense, Marx hace una distinción: *El campesino medieval* (o sea el que estamos estudiando) *producía para el señor feudal el trigo del tributo, y para el cura el del diezmo. Pero ni el trigo del tributo ni el diezmo se convertían en mercancías por el hecho de ser producido para otros*. Y ahí está el tema. *Para transformarse en mercancía, el producto ha de transferirse a través del intercambio a quienes se sirven de él como valor de uso.*” (cita leída, Marx, *El Capital*, Tomo I, pág. 50) Esto es muy importante porque justamente en el planteo de Kuchenbuch y Michael ustedes van a ver eso: cómo luego, conocida la estructura, puede explicar de qué manera esos valores de uso que se producen, se transforman en mercancía cuando el campesino va al mercado –yo me estoy adelantando, a cuestiones que dicen Kuchenbuch y Michael- cuando el campesino va al mercado y vende eso o cuando el señor va también al mercado y vende lo que le sacó al campesino.

A-entonces, ¿cómo es el planteo? no hay valor de cambio nunca en la sociedad feudal...

P-No, hay, hay mercancía. ¿Pero cuándo hay mercancía? Ahí hacen toda esta distinción justamente. ¿En qué momento se transforman en mercancía todos esos valores de uso que están creando los campesinos? En el momento en que se intercambian en el mercado. ¿Queda eso claro? Ahora, ¿qué es lo que se genera especialmente en el modo de producción? Valores de uso. Cuando estamos hablando básicamente de lo que es la estructura feudal. ¿Cómo entender el plusproducto o surplus? Ya lo dijeron. Yo voy a ir rápido. El plusproducto o surplus representa el plusvalor, del plustrabajo. Es decir, ¿por qué hago esta aclaración? Porque Kuchenbuch y Michael...por ahí nunca escucharon el concepto de surplus, ¿no?

A-no

P-Porque Kuchenbuch y Michael se basan en una definición de Marx. Marx usó el concepto de surplus. ¿Y para que hacía referencia al concepto de surplus Marx? Hacía referencia, básicamente el surplus, ¿qué es? Voy a traducirlo más en términos materiales, es la cantidad de trigo extra que produce el campesino. ¿Por qué produce ese trigo extra ese campesino? Porque es el resultado de un plustrabajo. Es su trabajo excedentario que se materializa en un surplus. Es fundamental el surplus para entender por qué hay algunos señores que no van a trabajar. ¿Para qué? Si están los campesinitos que... (Risas). Entonces fíjense y esto es muy importante: *“La suma del trabajo necesario* (esto es lo que dice Marx y a mí me parecía que ilustra mucho): Yo tengo un trabajo necesario y un plustrabajo. Todo esto, ¿qué conforma? La jornada laboral. Todos, todo trabajador asalariado, hoy, tiene esa vida. Tiene, de acuerdo obviamente al planteo marxista, si lo escuchan obviamente a Smith les va a decir que no. tiene un trabajo necesario y un plustrabajo que conforma la jornada laboral. Esto es interesante porque en el planteo de Kuchenbuch se van a encontrar esta distinción. Entonces, leo: *“La suma del trabajo necesario y del plustrabajo, de los lapsos en que el obrero produce el valor sustitutivo de su fuerza de trabajo* (¿ven? Trabajo necesario, produzco el valor sustitutivo de mi fuerza de trabajo, lo que me permite a mí ir y comer y volver al otro día) y *el plusvalor, respectivamente, constituye la magnitud absoluta de su tiempo de trabajo: la jornada laboral”* (Marx, El Capital, Tomo I, pág. 276). O sea, si trabaja 10 horas, la jornada laboral va a estar conformada por esas dos partes, ¿sí? Bien. Ahora vamos a ver para qué sirve toda esta distinción. En el apartado 2, Marx dice *La hambruna del plustrabajo. Fabricante y boyardo*, en El Capital, Marx se pregunta si el plustrabajo es un invento del capital. ¿A ustedes qué les parece? ¿Qué dirían, profeticemos?

A-sí

A-no

P-¿Es un invento del capital el plustrabajo?

A-no, siempre hubo trabajo extra

P-Pensemos, si tenemos a los campesinos que están trabajando extra, evidentemente no es un invento del capital. Fíjense lo que dice el mismísimo Marx, les recomiendo que lean – en algún momento de sus vidas, obviamente, no ahora- (risas) el capítulo de la jornada laboral porque es genial, es fantástico, ahí Marx es fantástico. Fíjense lo que ha dicho: “*El capital no ha inventado el plustrabajo. Dondequiera que una parte de la sociedad ejerce el monopolio de los medios de producción, el trabajador, libre o no, (fíjense que usa un concepto más amplio de trabajador) se ve obligado a añadir al tiempo de trabajo necesario para su propia subsistencia tiempo de trabajo excedentario y producir así los medios de subsistencia para el propietario de los medios de producción, ya sea ese propietario un aristócrata ateniense, el teócrata etrusco, un civis romanus (ciudadano romano), el varón norteamericano, el esclavista norteamericano, el boyardo valaco, el terrateniente moderno o el capitalista*” (Marx, El Capital, Tomo I, pág. 282). ¿Está claro? No sé si está claro, bueh. Fíjense el nivel de teorización. Ahora, ¿pero en todas las sociedades es igual? No. ¿No? ¿Podemos decir que no? muy bien. Acertado. Dice que no, veamos por qué no. Y acá vamos a ver el caso del medieval. *En la prestación personal servil el plustrabajo posee una forma autónoma, sensorialmente perceptible. ¿Por qué? El trabajo está separado espacial y/o temporalmente. El plustrabajo está disociado del trabajo necesario para la propia subsistencia del campesino. ¿Me pueden dar un ejemplo después de todo lo que han estudiado? ¿Hasta acá, de sociedades medievales? (silencio) Dice que es autónomo, ¿por qué es autónomo? Esto es fundamental para entender el planteo de Kuchenbuch... fíjense que todo esto lo está diciendo Marx, pero ahora vamos a ver que el planteo de Kuchenbuch y Michael se basan en él...*

A-lo que el trabajo está separado temporal y espacialmente es porque los campesinos tenían sus tierras y también había tierras de los señores

P-Muy bien. Eso es así. El campesino perceptiblemente sabía que hoy trabajaba acá sus tierras y de acá sacaba para mantenerse él y su familia. Pero en un determinado momento del día se iba a las tierras del señor y trabajaba las tierras del señor. Entonces espacial y temporalmente estaban separados. ¿Y hoy? Hoy un trabajador asalariado va a la fábrica y no sabe hasta dónde está trabajando él para sí mismo y hasta dónde empieza a trabajar para el capitalista. Porque justamente en el mismo proceso de producción están también las

herramientas que ya no le pertenecen a él sino que ahora le pertenecen al capitalista. Acá estamos, y esto es una cosa fundamental del modo de producción feudal y ahora lo vamos a ver. Porque yo les dije con texto en mano para detenernos en estas cuestiones que son fundamentales. Tener en claro que la separación de los medios de producción y de que el campesino posee los medios de producción le permite obviamente hacer esta distinción. ¿Está? Bien. ¿Qué les permite esta perspectiva a Kuchenbuch y Michael? Determinar el proceso de producción inmediato: ¿cómo la fuerza de trabajo, medios de trabajo y objeto de trabajo se combinan? Determinar la productividad (es decir, cual es el grado de productividad que genera este modo de producción) Determinar el reparto social de los elementos (quiénes se benefician y quiénes no. obvio, algo de eso ya los aben) y resultado del proceso de producción. Y esclarecer la relación de estos cuatro elementos fundamentales: entre las esferas de producción, distribución, fíjense que habla de circulación y pone entre paréntesis el intercambio porque en general no hay una sociedad de intercambio en este momento; y el consumo en el interior del modo de producción feudal. Entonces ahora, con texto en mano, no perdón, antes de eso vamos a una definición de ellos, de cómo lo definen al... bueno, el marco temporal ya lo expliqué: siglo V al 1800. Caracterización general del modo de producción. Miren, lo tienen en el texto: “...*el modo de producción ‘feudal’ en Europa está determinado por una agricultura destinada a crear valores de uso [por eso utiliza permanentemente esta idea de valores de uso, crean valores de uso] y cuya productividad [o sea, la productividad de esa estructura agraria] permite alimentar, además de a los campesinos productores directos, [este concepto de productores directos lo vamos a ver permanentemente] también a otras personas: el plusproducto (surplus) trabajado por aquéllos [campesinos] es apropiado [y ahí aparece un concepto clave: apropiado] bien directamente por terceros[o sea, obviamente ¿por quién? el señor], bien indirectamente a través de actos de intercambio con productores de bienes no-agrícolas (en este contexto: medios que no sirven para la subsistencia inmediata)...*”. Es decir, que ese surplus genera la posibilidad de que se vaya a esferas, más que nada la esfera de la circulación como ellos la llaman, que es la esfera del intercambio. Y que, obviamente, les sirve a otros terceros.

Bien, entonces ahora vamos al texto de Kuchenbuch. Quería que hiciéramos... ¿está claro hasta acá? Antes que nada, porque así se entiende la lógica del capítulo, porque lo tengo acá. Primer apartado de Kuchenbuch, no lo vamos a leer ahora, “Estructura de la producción rural”. ¿De qué habla en ese apartado? De los elementos de la unidad económica campesina, ahí ustedes van a ver que es bastante descriptivo. La combinación

de los elementos en el proceso de producción: cómo se combinan. La producción rural de materias inorgánicas y las relaciones de intercambio local. En ese primer apartado ustedes van a ver que Kuchenbuch y Michael en cada apartado, es muy estructurado el capítulo. Dice: 1.1, 2.1, 3.1, 4.1. En este caso sería 1, 2, 3 y 4. El punto 2, que es en el que nos vamos a detener, es “Estructura de apropiación del plusproducto agrícola”. ¿Por qué me detengo acá? Porque es donde muestra el autor justamente la relación y cómo uno se apropia del recurso que genera otro. Plusstrabajo y coacción extraeconómica, esto lo escucharon ya ustedes. Esto lo escucharon ya ustedes, lo de coacción extraeconómica... ¿No? ¿Qué querrá decir coacción extraeconómica? ¿Se les ocurre algo?

A-¿puede ser la violencia que ejerce el señor sobre el campesino?

P-Exacto. No es posible entender el modo de producción feudal sin nombrar la coacción extraeconómica y explicarla. Porque la extracción del plusstrabajo y del plusproducto que genera ese plusstrabajo sí o sí se va a hacer a través de la fuerza: o me lo das, o me lo das. La diferencia con el trabajador asalariado es que hoy el capitalista no le tiene que aplicar coacción extraeconómica, no le tiene que obligar a que se lo dé. ¿Por qué? Porque el trabajador se lo va dando en el proceso de producción. Entonces lo que hay allí es una coacción económica, ¿por qué hay una coacción económica? Porque el trabajador va a la empresa del capitalista en búsqueda de trabajo porque no le queda otra. En cambio acá, el campesino no tenía por qué darle al señor lo que producía. Entonces el señor se veía obligado a recurrir a la fuerza. ¿Se dan cuenta de la diferencia? Esto es fundamental porque es lo que hace a la distinción entre un modo de producción y otro.

Estructura de la renta de la tierra. Fíjense: renta de la tierra. ¿Por qué es tan importante eso? Porque vamos a ver que el autor también habla de una renta que se llama “renta-circulación”. No el autor sino los autores, porque pobre Michael siempre queda fuera. Entonces decimos (va escribiendo en el pizarrón): además de la renta de la tierra, tenemos la renta-circulación. A ver, ¿qué pasa? ¿Dónde se genera esta renta-circulación? ¿Qué les parece?

A-¿en el mercado?

P-En el mercado, muy bien. En los intercambios. Entonces tenemos, fíjense: renta-trabajo, renta-producto, renta-dinero. Recuerden, en el famoso gran dominio, ¿cuál era el tipo de tributo que prevalecía?

A-el trabajo

La renta-trabajo. Entonces ¿qué hacen estos autores? Utilizan tres conceptos, lo suficientemente amplios, para dar cuenta de que estas rentas estuvieron a lo largo de los

siglos V al XVIII. ¿Ven el nivel de abstracción? Característica de la estructura de apropiación feudal. La estructura del señorío. Fíjense: ahí aparece un concepto clave: variaciones morfológicas. Cuando dice variaciones morfológicas está diciendo que el señorío tuvo variaciones a lo largo ¿de qué siglo? Del V al XVIII. Por lo tanto el concepto de señorío también lo aplican al concepto de gran dominio. ¿Se dan cuenta? Por eso habla de variaciones morfológicas: diferentes formas que adquirió el señorío. El otro punto es “Producción urbana, circulación y apropiación”. Fíjense: Condiciones generales. Forma feudal de la ciudad en Europa. Relación campo-ciudad. Producción artesanal (elementos y proceso de producción e intercambio). Función y estructura del intercambio comercial y del comercio del dinero. Y cierra, antes de hablar de dinámica, de la Estructura social. ¿Qué van a decir de la estructura social? Van a preferir el concepto de clases estamentales. ¿Por qué? Porque el concepto de clases estamentales permite articular lo que es exclusivamente económico de lo que es estamental o jurídico, característico o típico de la sociedad feudal. Entonces: Campesinos, nobleza y ciudadanos. Y dentro de los ciudadanos, ¿dónde los ubicamos a los ciudadanos? En una ciudad. Vamos a tener: comerciantes, artesanos y estratos marginados.

Esta es la estructura de todo el capítulo y obviamente falta un título que es el de dinámica del modo de producción feudal, que no entra en el parcial. Vamos rápidamente al primer apartado. El primer apartado no vamos a leer todo solo que, esto les quería aclarar, cada uno de los apartados tienen un resumen. O sea, los autores hacen todo el desarrollo y al final está el resumen. ¿Qué hace generalmente un estudiante?

A-lee todo el apartado

P-¡Obvio! ¡Muy bien! (risas) Lee todo el apartado. ¿Qué es lo que no hay que hacer? Leer solamente el resumen. Pero hoy, dado que estamos con poco tiempo, el profesor les va a decir de leer el resumen (risas). ¿Pero qué vamos a leer? El resumen de ese primer apartado, ¿sí? ¿Quiere alguien, por favor, que tiene el texto, leer?

A-yo leo

P-A ver, dale. ¿Qué hora es? Cinco y veinticinco, ¡uy!

A-¿es la página 20, no?

P-Sí.

A-(comienza a leer una alumna) *La unidad básica determinante de la producción rural en la Europa preindustrial es la economía campesina individualizada (mansus, meix, hide, mas, Hufe, y demás denominaciones en lenguas nacionales o regionales). Representa, por lo que se refiere a sus elementos constitutivos y a la combinación de éstos en el proceso de*



*producción, una figura económica y social de enorme complejidad. Parece decisivo que este proceso, integrado parcialmente en diferentes formas de cooperación aldeana-comunitaria, se realiza de manera independiente, relacionándose el sujeto del trabajo, en el proceso de trabajo, directamente con sus instrumentos de trabajo y elementos del suelo, sin que una tercera persona tenga que crear, o pueda evitar, esta relación. Circunstancia que constituye —a este nivel de abstracción— la diferencia decisiva con respecto a las relaciones de esclavitud o de asalariado y que determina sustancialmente la especificidad del modo de producción 'feudal'. (Detiene la lectura el profesor): bien, esa parte es fundamental. Ahí les sintetiza lo que ya dijimos. Es decir, ¿qué es lo que lo diferencia del asalariado? que justamente no interviene una tercera persona en la relación que establece el campesino con el arado. Voy a escribir porque no sé dibujarlo (risas). No hay allí tercero que intervenga, ¿se dan cuenta? En el proceso de producción está el campesino solito con su familia. Eso es decisivo del modo de producción feudal. ¿Estamos? Bien. Sigamos. -La finalidad de la producción es la reproducción de la comunidad doméstica, y el rendimiento anual que asegure la subsistencia es el objetivo del trabajo (reproducción 'simple'). Pero la productividad de este trabajo campesino permite la creación de excedentes más allá de lo necesario para la subsistencia (surplus agrícola), lo que puede servir de sustento a individuos no dedicados a la actividad campesina. Si dejamos aparte las formas de intercambio basadas en las relaciones de comunidad de las unidades económicas individuales integradas localmente, podemos llegar a la conclusión de que es, sobre todo, este surplus el que enlaza al campesino con otras personas: con los productores de las 'industrias' rurales o urbanas a través del intercambio por los productos de éstos (circulación mercantil simple, mediada por el dinero), con el señor a través de la apropiación directa; de ahí que la calidad y la cantidad del surplus agrícola constituyan las condiciones para la reproducción 'ampliada' del modo de producción 'feudal'. Muy bien. Es decir, este surplus es el que va a vincular a este campesino con el señor y con otros. Bien, ahora sí vamos a leer y a detenernos en la “Estructura de apropiación del plusproducto agrícola”. ¿Quién quiere leer para no gastarle la voz a la compañera? Otro que se sume...*

A-yo

P-¿Cómo es tu nombre?

A-(lo dice)

P-Vamos (lo dice)

*-(comienza a leer) Plustrabajo y coacción extraeconómica. El surplus campesino es, en cualquiera de sus formas y al nivel definitorio más abstracto, el trabajo o el resultado del trabajo que los campesinos realizan más allá de lo necesario para su reproducción, o sea plustrabajo. Dado el hecho de que la existencia de plustrabajo es un rasgo común en todas las sociedades campesinas preindustriales, la tarea decisiva de todo intento de comprensión del modo de producción 'feudal' en la Europa preindustrial será la determinación de sus formas específicas de plustrabajo y de apropiación. Como punto de partida para una primera aproximación, podemos recurrir a dos nociones básicas desarrolladas por K. Marx (en parte en estrecha continuidad a R. Jones). Este diferencia, por un lado, tres formas de plustrabajo (renta-trabajo, renta-producto, renta-dinero) y, por otro lado, le concede a la coacción extraeconómica el papel decisivo en relación con el modo de apropiación: dominio estructural (basado en última instancia en violencia militar) y no poder 'puramente' económico, es lo que determina el modo de apropiación del plustrabajo.*

P-Bien, es lo que decía hoy Juan Ignacio. Es decir, no es posible comprender la forma de apropiación de ese surplus si no es a través de la violencia. Y ahí fíjense que resalta violencia militar. Y tener en claro que este surplus, adquiere la forma, si quieren: se materializa en renta en trabajo, renta en especie y renta en dinero. ¿Quién se apropia de esta renta en dinero, renta en especie y renta en trabajo? Obviamente, aquel que ejerce coacción extraeconómica. Si ustedes logran articular todos estos conceptos, les sale una explicación bárbara. Bien. Sigamos.

*- Estos puntos de arranque, sumamente abstractos, exigen ser concretados. Para esto habrá que hacer referencia a la estructura del proceso de producción que hemos analizado más arriba. Tres aspectos merecen especial atención: la independencia de la producción, esto es, la disposición de facto, por parte de los campesinos, de las herramientas y elementos del suelo (en contraste, por ejemplo, con la economía esclavista);*

P-Esperá ahí: disposición de facto. Es muy importante la disposición de facto, es decir de hecho. Consuetudinariamente el campesino tiene las herramientas y tiene la tierra. Eso no significa que tiene la propiedad privada, recuérdelo. Sigamos.

*...la forma 'individualizada' del proceso de trabajo, que tiene como punto de referencia la explotación campesina individual (en contraste con formas esencialmente comunitarias o colectivas de producción agraria: clan, aldea, etc.); y la existencia de una circulación*

*mercantil complementaria, mediada por el dinero, a la cual cada hogar campesino está potencialmente conectado.*

Es decir, fíjense que el último elemento es también parte del modo de producción feudal. El problema es que no es lo definitorio. Pero que existe mercado, que existen intercambios no hay que perderlo de vista. ¿Estamos? Porque el campesino no puede acceder necesariamente a todos los bienes. Entonces por eso recurre al mercado. Y ahí hay una cuestión importante, lo dice por ahí entonces se los quiero aclarar. Habla de una circulación simple de mercancía. ¿Eso qué significa? Que el campesino tiene mercancías, ¿por qué decimos que tiene mercancías? Porque en realidad las va a llevar al mercado. Las intercambia por dinero, a medida que más crezca la capacidad de intercambio, más se va a utilizar dinero. ¿Para qué? Para obtener otra mercancía. Esa es la lógica del campesino. Que no es la lógica del capital. Si va al mercado no es para obtener ganancia, es para obtener otras mercancías. Por eso hablamos de una circulación simple. ¿Está? Bueno, seguimos.

*-A partir del primer aspecto podemos concluir que, por un lado, la apropiación del plus trabajo no puede ser realizada simultáneamente a la producción de los medios de subsistencia, sino que existe una separación temporal y/o espacial de ella:*

P-...perdón, ¿no les suena a Marx? No lo dijeron ellos, lo sacaron de Marx. O sea, básicamente la separación espacial y temporal. Seguí.

*...deducción de una parte de los resultados del trabajo (entrega de productos), o bien de parte de la capacidad de trabajo (corvea). Por otro lado, la pretensión continua sobre el plus trabajo ha de ser sostenida mediante un poder de disposición sobre los elementos de la producción y exterior al proceso de producción. Esto se realiza, esencialmente, de una doble manera: bien a través de la propiedad superior o titular del suelo y de sus agregados (medios de trabajo), bien a través de la sujeción (de la fuerza de trabajo) del campesino a la tierra (dependencia real, Hôrigkeit) y/o al señor (dependencia personal, Leibeigenschaft), o sea, a través de la 'propiedad señorial' (Herreneigentum, M. Weber) sobre tierras y/o hombres.*

Bueno, ahí lo que están tratando de marcar es a partir de qué, el señor aplica la coacción extraeconómica. Entonces puede ser, fíjense cómo eso les permite generalizar, puede ser a raíz de lo que pasaba en la Alta edad media, donde eran esclavos que fueron cazados y puestos en la tierra. Entonces como esa tierra era del señor y entonces esa tierra a sabiendas de... O puede ser a través el recurso de la violencia o de los derechos del ejercicio de la justicia. No se olviden, es muy importante esto, la justicia está en manos del

señor y sobre todo a partir del siglo XI. Recuerden que nosotros teníamos el imperio carolingio, que era en cierta medida una centralización del estado, pero sin embargo con la caída del imperio carolingio lo que hace es que muchas prerrogativas que tenía el estado, caen en las manos del señor. Entre ellas, la justicia. Y el hecho de que como señor yo pueda decir si vos sos culpable o sos inocente, ejerce un poder sobre los campesinos tremendo. Por eso habla de lo que ahí dice: la sujeción señorial.

Y ahí aparece un concepto clave, que lo van a encontrar después cuando lean el texto de Baschet, el capítulo 2, que es: la sujeción de los hombres, o sea, la propiedad de los hombres y de la tierra, es decir, del señor ejerce el poder sobre hombres y tierras.

Y esto viene bien para hacer la distinción con el señorío que van a encontrar en el concepto de Bonnassie. Bonnassie hace la distinción entre señorío solariego o señorío territorial, y señorío banal. ¿Por qué hace esa distinción? Porque en realidad está planteando el origen, de dónde viene el poder del señor. Si el poder del señor viene de haber poseído la tierra, o si el poder del señor viene de haber ejercido el poder sobre ese territorio. El poder de la fuerza. ¿Me explico?

Ahora, ¿qué les van a decir autores como Guerreau o como Baschet? No, que no hay que hacer esa distinción que hace Bonnassie entre señorío territorial, y señorío banal. Sino que en todo caso hablamos de un señorío que tiene las dos cualidades.

A-lo fundamental ahí es el dominio...

P-Exactamente. La relación de dominio de la que habla Guerreau y que obviamente no se las vamos a preguntar en el parcial porque no lo leyeron a Guerreau. Pero sí lo de señorío. Y en lo de señorío ustedes pueden decir varias cosas que las van a encontrar en Bonnassie. Escuchen, en la página 149, yo ya se los había dicho pero lo vuelvo a repetir, dice Baschet citando a Morse: *“en cierto modo, es un sistema circular. El dominante ejerce el poder porque tiene la tierra pero tiene la tierra porque puede demostrar que en ella ejerce el poder”*. ¡Que claridad! ¿No? o sea, tiene el poder porque tiene la tierra pero puede justamente ejercer ese poder porque puede demostrar que lo tiene. Esto es fundamental. Lo van a ver en texto de Kuchenbuch, o ahora lo vamos a leer, porque yo quiero llegar a la relación de señorío. Y lo van a ver en el texto de Bonnassie cuando les dice lo que es el señorío. Entonces, si ustedes me ponen, supónganse que en el parcial yo les pregunte esto, dominación sobre los hombres y dominación sobre la tierra, perfecto. ¿Por qué? Porque es eso: dominan. Y en la medida en que dominan, ejercen el poder, coacción extraeconómica en términos de Kuchenbuch, violencia militar, puedo extraer lo que el otro produce. Y que no tiene por qué dármele. ¿Se dan cuenta? Bueno, seguimos. Dale. ¿Quién estaba leyendo?

*-Los desarrollos anteriores en el marco europeo (yuxtaposición de estructuras gentilicias, diferenciación económica interna, cautividad, 'autosometimiento' a una dependencia, secuestro), que han adquirido la forma de esclavitud patriarcal-doméstica o generalizada, de colonato o de dependencia tributaria de los productores directos, pertenecen a las condiciones históricas de esta forma doble de 'propiedad señorial' (Herreneigentum). Su carácter de compromiso jurídico (temporal y materialmente) está fijado por las tradiciones y es modificado a través de las mismas (derecho consuetudinario: mos, consuetudo). A esta 'propiedad señorial' se añade la facultad de sancionar, lo que puede ir desde la aplicación inmediata de violencia física 'justa', a las más diferentes formas coactivas de justicia (derechos procesales y penales de todo tipo).*

-Bueno, ven, ahí se ve claramente lo que decíamos. Ahora vamos a saltar al otro subtítulo, vamos a saltar algunos párrafos porque por ahí no son sustantivos. Aquí está el nudo de todo el poder que ejerce el señor. Por ejemplo, el poder de sancionar. Yo te sanciono o, como te puedo sancionar, puedo obviamente obligarte a muchas otras cosas. Ahora vamos a la “Estructura de la renta de la tierra”.

*- El plustrabajo campesino, cualesquiera que sean las formas de sanción que garanticen su apropiación, es, como 'ingreso' del señor, renta de la tierra. Dicho de otra forma, la renta de la tierra es la realización de la 'propiedad señorial' sobre el suelo y sobre las unidades campesinas que lo ocupan; desde el punto de vista campesino es la expresión de su status como individuos u hogares investidos con (o sujetos a) aquella tierra y/o propiedad de aquel señor.*

-Bueno, fíjense el título de lo que viene después: Las formas materiales fundamentales del plustrabajo son las siguientes. O sea, lo que decíamos hoy, se materializa. Acá una cuestión. Van a encontrar en el texto que los autores usan el concepto de revenue, que significa ingreso. Es decir que cuando utilizan el concepto de revenue están diciendo que ese surplus se transforma en el revenue del señor. Digo, porque es un concepto que utilizan mucho y para aclarárselos. ¿Qué significa revenue? Ingreso. Bien, vamos a la renta-trabajo.

*- La renta-trabajo: los miembros de la unidad económica campesina están obligados a poner a disposición del señor su capacidad de trabajo para la explotación de los lotes de tierra que pertenecen directamente a éste (reserva, terra indomnicata...*

-Ven, lo que ya saben del gran dominio

*- Se da aquí, por lo tanto, una coincidencia entre producción y apropiación de plustrabajo. Las diferentes formas de la renta-trabajo (corvea) están en función de una multiplicidad de factores...*

-Bien, ahí terminá. Porque después ¿qué hace? Describe todas las formas de trabajo. ¿Para qué les va a servir eso? Para recordar todas las formas en las que podía ser explotado un campesino en las tierras del señor. Ir, por ejemplo, a hacerle un puente, ir, por ejemplo a sembrarle los cultivos, ir, por ejemplo a hacerle el vino, ir, por ejemplo a tejer la cobija para la señora... ahora fíjense, vieron que dicen que hay una coincidencia entre producción y apropiación de plus-trabajo. ¿Por qué? (silencio). Piensen... no me voy de acá hasta que no me contesten eso...

A-porque explotan las tierras del señor

P-Claro, porque en el mismísimo momento en que está produciendo, el señor, de eso que está produciendo, se está apropiando. Ese es el plus-trabajo. En el momento en que está produciendo, no cuando está produciendo su propia tierra sino la tierra del señor, coincide. ¿Pero cuál es la diferencia con un asalariado? Que al asalariado le van a pagar por eso, acá no le pagan nada porque se supone que es una obligación. Vamos ahora a la otra renta: La renta-producto. Todo lo otro lo leen ustedes.

*- Con esta forma fundamental de renta se desplaza el plus-trabajo hacia el interior de la unidad campesina individual. Esto significa que la fabricación de los productos es sustraída en gran parte y hasta la fecha de entrega al control del señor o de su representante. Esta prestación, que aparece como trabajo transformado en producto, puede implicar casi todas las ramas de la producción campesina...*

-Hasta ahí. Lo otro lo leen ustedes. Entonces ¿a dónde se traslada justamente el proceso de producción? Al interior de la parcela del campesino. ¿Y de que se va a apropiar el señor? de los productos que produce. Ahora, hay algo muy importante que les va a decir más adelante, que no lo vamos a leer porque si no perdemos más tiempo, es que lo que se apropia el señor es de lo que serían recursos en bruto. Va a dar el ejemplo del trigo. No le va a pedir al campesino que le haga el pan. ¿Por qué no?

A-porque es más beneficioso guardar el grano para más adelante

P-Muy bien. Ya están pensando, ya tienen mentalidad... (Risas) porque justamente si yo me reservo el trigo, el bruto, lo puedo trabajar mañana. Si me produce el pan el campesino, lo más probable es que a los dos días se me pudrió todo el pan. Vamos a la otra renta. La renta-dinero:

*-La renta-dinero: bajo esta forma el plus-trabajo se ha 'desprendido', a través del acto preliminar de la venta, de su morfología natural. Para disponer del censo en dinero, el campesino está obligado a intercambiar plus-producto (con menos frecuencia, plus-trabajo) por cantidades determinadas de dinero, pero puede decidir, en función de la cantidad y*

*calidad de sus excedentes y de las expectativas locales y estacionales de salida para sus productos...*

-Ahí paré. ¿Y ahí qué pasa? Porque esto de la renta en dinero va a generar tantas discusiones que después las vamos a hacer pero, ahora, ¿qué le permite al campesino la renta en dinero?

A-y... disponer de sus excedentes como él mejor quiera...

P-Puede agarrar y decir: me voy a tal mercado, me voy a este... adquiere mayores grados de libertad respecto de dónde vende ese producto. ¿Está? Ahora vamos al siguiente párrafo que es fundamental.

*- Es una característica de la estructura de apropiación feudal la coexistencia de sus tres formas fundamentales, o mejor dicho: que en la medida de las posibilidades están asociadas y tienen al hogar individual como index de la renta. Las formas concretas están, temporal y espacialmente y de dominio a dominio, en una relación cualitativa y cuantitativa mutua, que tenemos que imaginar como extremadamente variable, lo que significa, en última y 'lógica' consecuencia, que cada hogar individual podría tener 'su' status de renta.*

-Hasta ahí. ¿Qué es lo que nos está diciendo el autor? Qué pena que no muchos lo tenían al texto porque siguiéndolo, uno puede entender más cosas... bueno, ahora vuelven a casa y lo leen... (Risas) ¿Qué dicen, y eso es fundamental en el planteo de Kuchenbuch y Michael, que además les permiten generalizar?

A-que coexisten

P-Claro. La simple palabrita: coexisten las formas de renta a lo largo de los siglos V al XVIII, les permiten decir “mirá, se van a comprender los tres tipos de rentas en todos lados”. ¿Se entiende? Entonces eso les lleva a generalizar. Recuerden que estamos hablando de un marco teórico de larga duración. Entonces si lo pensamos en el siglo IX, ¿cómo sería la renta ahí? ¿Cuál predomina?

A-trabajo

P-La renta en trabajo. Ahora, ¿eso quita que hubiera renta en dinero, renta en especie? No, también hay renta en dinero, renta en especie. La diferencia es que hay más en trabajo.

A-predomina...

P-Exactamente. Predomina en esa coexistencia. Ahora si yo me voy al siglo XIII, la renta que va a predominar es la renta en especie o en dinero. Entonces la renta en trabajo tiene menor presencia. Pero ¿hay renta en trabajo? Sí hay. A tal punto que en Francia, por ejemplo, hasta la revolución francesa, había renta en trabajo. Es decir, algunos campesinos

estaban obligados a ir a trabajarle al señor. Pero, claro, ya no eran las 8-10 horas que trabajaban en el siglo VIII, sino que ahora son obviamente 1 o 2, o están obligados a determinadas obligaciones con el señor, ¿por qué? Porque el señor quiere seguir demostrándole que vos estás bajo mi dependencia. No sos tan libre. Bien, y ahora vamos al señorío. Estructura del señorío, punto 2.3. Dale, Juan que vos estás con esa voz de futuro docente, ¿o vos quieres ser investigador? Para las dos cosas tenes que leer (risas)

- *La estructura compleja de la renta delimita aún más su contorno cuando se la relaciona con el marco institucional y local, en el cual adquiere su forma concreta y se desarrolla o transforma. Con razón se ha interpretado al señorío (villa, dominium, seigneurie, manor/estate, signoria, Grundherrschaft/Domane, etc.) como institución básica de la socialización feudal, que vincula al campesino y al señor económica, social y políticamente. El espectro de variaciones de su morfología concreta y las posibilidades de su desarrollo están determinados por los factores siguientes...*

-Bueno, perdón, fíjense una fácil definición del señorío: “institución básica de la socialización feudal, que vincula al campesino y al señor económica, social y políticamente”. Es más, podemos agregar culturalmente porque la lógica de la dominación es cultural. La otra cuestión ahí entre paréntesis que Juan no leyó (risas) y está muy bien pero cuando estudiamos la tenemos que leer, es que ahí habla de villa, de dominus, o sea el mismo concepto que también usamos para definir al gran dominio. Ahora, fíjense, su morfología varía, dice, y ahora vamos a ver cómo justamente en esa caracterización del señorío, va a ir mostrando variables.

-1) *La relación cuantitativa entre tierra del señor (reserva) y tierras de los campesinos (mansos) (estructura bipartita del señorío): si predomina la tierra del señor, la renta-trabajo es la forma de plustrabajo determinante (a lo que puede sumarse el trabajo complementario de esclavos domésticos y jornaleros).*

Ahí, ¿a qué les suena? Mirá la pregunta mía... (corrigiéndose) ¿a qué asimilar esas características?

A-al gran dominio...

P-Al gran dominio. Me podrían decir a la villa. Muy bien. Porque, ¿la leemos de nuevo? Dicen “*La relación cuantitativa entre tierra del señor*”, recuerden que siempre está la división bipartita, nunca se pierde la división bipartita. La diferencia está, y esto es muy importante que lo recuerden, en el gran dominio, más o menos podemos hablar de mita y mita (hace esquema en el pizarrón) Para ser bien simplificados, si me escucha Luciano me mata. Pero, en cambio en el señorío, ¿qué es lo que sucede? Que la reserva se achica.



Reservas-mansos. Ojo. El tema es que acá al manso yo le tengo que agregar las tenencias a censo, que obviamente esto no lo voy a explicar... o lo puedo explicar rápidamente. En realidad son tenencias a las cuales los campesinos están obligados a ocupar un censo, es decir, a tributar. Lo que quiero decir con esto es que la diferencia entre uno y otro radica en la cantidad de reserva. Y además por ejemplo, y ahí lo dice: ¿a qué puede recurrir el señor cuando no tiene más reserva? A esclavos. Recuerden los esclavos. Que están básicamente hasta el siglo X.

A-¿esclavos domésticos y jornaleros?

P-Exactamente. Esclavos domésticos y jornaleros. Entonces vuelvo a leer textual del autor: *“La relación cuantitativa entre tierra del señor (reserva) y tierras de los campesinos (mansos) (estructura bipartita del señorío): si predomina la tierra del señor, la renta-trabajo es la forma de plus-trabajo determinante (a lo que puede sumarse el trabajo complementario de esclavos domésticos y jornaleros). Esto hace necesario la organización y el control del proceso de trabajo por parte del señor o de sus representantes (Gutswirtschaft) y obliga al campesino a aceptar duras restricciones en su campo de iniciativa económica (y jurídica). Si predomina en cambio la tierra campesina, entonces la renta-trabajo es económicamente aprovechable sólo hasta un punto determinado (trabajos de transporte, en las tierras comunales y en la construcción), prevaleciendo la renta-producto y/o la renta-dinero”*. Entonces cuando nosotros asistimos al siglo XI, lo que se muestra claramente es un cambio en la morfología, siguiendo con el planteo de estos autores, de la estructura del señorío. Vamos a tener una mayor presencia de tenencias campesinas en detrimento de las tierras del señor. Que se reduce. ¿Por qué? Porque en realidad al señor ahora lo que le conviene es ir a obligarlo a este campesino, a este, a este, a este a darme lo que vos tenes. ¿Y cómo se le llama, de acuerdo al planteo de Bonnassie? Esto sería lo que se conoce como señorío banal. Porque el señor aplica todo su poder de dominio sobre vastos territorios que ya no solamente tienen que ver con aquellas tierras que antes le pertenecían. ¿Me explico? Y que repartió entre los campesinos. ¿Cómo se llaman esas tierras que antes eran de la reserva y las reparte? Tenencias a censo.

¿Pero qué es lo más importante? Que ustedes se queden con esta explicación general, lógica y abstracta del planteo de Kuchenbuch y Michael. Seguimos ahora. La otra característica que pueden encontrar es *“La distribución territorial de la 'propiedad señorial' con respecto al suelo (y los campesinos): los polos opuestos oscilan, por un lado, entre la marcada dispersión de los bienes y de los campesinos que los explotan, llegando incluso a distribuirse las explotaciones individuales en aldeas alejadas entre sí; y, por otro*

lado, la concentración de los bienes en los límites de una aldea”. Es decir, y esto es otra cuestión característica, yo traje una imagen. Que es esta (la busca en el Prezi). Yo puedo tener, piensen esto, que está en el apartado 1. No puedo pensar la unidad de producción individual del campesino sin vincularla con la comunidad de aldeas. Es decir, siempre hay aldeas que conforman la comunidad campesina. Entonces, traje una imagen bastante... a ver si es esta. Acá (la localiza y va señalando). Fíjense que ahí tenemos las aldeas, los prados del señor, el herrero, bueno esto también tiene que ver con el grado de especialización al que se va llegando sobre todo a partir del siglo XI y XII. Lo que por ahí antes podíamos encontrar en el gran dominio, ahora lo podemos encontrar en las aldeas. Entonces lo que están planteando acá los autores es que el señorío también varía de acuerdo a cómo están ubicadas esas parcelas. Yo puedo ser un gran señor de tierras que no tienen continuidad, y hay señores que van a tener tierras que sí tienen continuidad de dominio. Entonces nos vamos a encontrar con señoríos de, vamos a suponer que este (señala) es un vasto señorío, yo tengo territorios acá, tengo otro señorío acá y otro acá. No hay continuidad geográfica entre uno y otro. Puedo tener por ejemplo una aldea y una región de tierras que domino y a las cuales esos campesinos están obligados a tributar. Esa es la otra característica. Seguimos con la siguiente. La otra característica que también pueden encontrar del señorío, dice, es *“La distribución, tanto de las atribuciones para sancionar, como de las exigencias de renta derivadas de los poderes jurisdiccionales y banales...”*. Entonces de acuerdo al poder de ban que yo ejerzo y a la jurisdicción de mi poder, es que yo puedo demandarle renta a un campesino o a otro. Eso lo tienen en el punto 3. En el punto 4 dice: *“El reparto de formas y fracciones de renta que resultan del culto y de los derechos sobre iglesias propias...”* porque también acá lo que no tenemos que perder de vista es que además de los señores laicos están los señores de la iglesia, eclesiásticos. (Ve que algunos guardan o se levantan) ¿Qué hora es?

A-las seis

P-¡No! (con tono preocupado) bueno, escúchenme. Esto sería, porque acá terminamos. Después tienen el resumen. Este sería el punto 2. Yo les diría lo siguiente: estúdiense el punto 1, el punto 2, el punto 3 y dejen... o en todo caso el punto 2 y el 4 de Kuchenbuch, porque en el punto 4 van a encontrar cuestiones que les permiten vincular el señor y campesino. ¿Por qué? Porque analiza cada clase social. La parte mercantil, olvídenla. Miren que les doy un dato... pero eso sí, escúchenme: estudien también lo que son los conceptos de Bonnassie, que van a ver que se articulan con esto. Por ejemplo, lo que tiene

que ver con la relación de servidumbre. Por eso yo les digo lo de servidumbre es fundamental, entender por qué uno es siervo.

Bueno cortamos aquí. Chicos la mejor de las suertes y los veo el martes 4 porque vengo yo a tomarles (el parcial).

### **Clase del 7-10-16**

Tuvieron el parcial las dos horas anteriores porque hubo paro el martes. Los alumnos pensaban que se irían luego del parcial. De hecho, muchos se fueron... Se los nota con poca gana, cansados algunos. Repiten que pensaban que se podrían ir...

P-Bueno, vamos a tratar de hacerlo lo mejor... Yo no sé si han traído los textos...

A-profesor, yo tengo una duda, ¿para el recuperatorio cómo sería? Espero no ir pero en el caso de que fuera... ¿va a entrar el texto de Kuchenbuch entero?

P-Para el recuperatorio no tengo en claro, para ser te totalmente honesto, qué es lo que vamos a hacer. Si es recuperatorio, posiblemente sea de lo mismo. Salvo que tomemos la decisión, por una cuestión de que se acorten los tiempos, y la promoción implica más lecturas, detallado del aprendizaje y le cursado entonces esa...entonces quizás ahí agreguemos la unidad II. Porque de la unidad II únicamente está el texto de Kuchenbuch. Además vieron que yo les puse: puntos 1 y 2. Un poco más les decía: miren que les vamos a tomar esto. No, lo que digo es que en ese sentido...no sé si se lo facilitamos pero no los obligamos a leer todo el texto. Porque leer todo el texto de Kuchenbuch y Michael era bastante denso. ¿Alguno lo leyó completo? No. (Alguien levanta la mano) ¿Vos lo leíste completo?

A-sí, no sé cómo pero lo leí...

P-¿Lo entendiste?

A-lo modificaron después a lo del blog (se refiere al blog de la cátedra), yo también lo había leído todo y después....

P-Porque fue así: íbamos y veníamos...tengan en cuenta que [ nombra dos profesores de la cátedra] no estaban en Santa Fe, entonces todo era vía mail que intercambiábamos entre los cuatro y bueno, les dije "dejen que yo aclaro". Y aclaré el 1 y el 2. Claro, ustedes ya habían entrado antes cuando yo ya lo había subido y había puesto que entraba todo el texto. ¿Aparte vos también leíste las entradas de Bonnassie? No... ya ahí te enteraste que las entradas de Bonnassie no entraban. Yo había puesto de la unidad II las entradas de Bonnassie y el capítulo 2 de Baschet. Cuando intercambiamos, dijimos, ¡no! saquemos eso

e hicimos ¡pum! Saqué, fue a la noche entonces yo dije: no lo alcanzaron a ver. Así que por suerte vieron nada más que el de Kuchenbuch.

A-yo lo leí al de Baschet....

P-Bueno, no te viene mal. O sea que ahora vas a aportar cosas. Alguna que otra cuestión vas a poder decir. Bueno, básicamente, el texto de Kuchenbuch, porque nosotros habíamos dejado el punto 3 y el 4 para ver. El punto 3 trabaja sobre todo lo que tiene que ver con la circulación y el intercambio. O sea, la parte mercantil, la producción artesanal y la producción industrial. Y el punto 4 que aborda sobre todo la estructura social en el feudalismo, es decir, aborda cuáles son las características del campesinado, de la nobleza y de lo que estos autores llaman, los ciudadanos, aquellos habitantes de la ciudad. Entonces, para poder más o menos ir encarando el texto, yo tengo una presentación sobre la ciudad medieval, como para verlo desde esa perspectiva. ¿Por qué? Porque la ciudad medieval, justamente como espacio social y político, incorpora en su seno a estas clases sociales que los autores llaman... ¿Cómo las llaman? Te acordas... ¿cómo es tu nombre? (refiriéndose a la chica que leyó el texto)

A-[lo dice]...No...

P-Clases estamentales. ¿Se acuerdan que en la presentación general yo les había señalado el concepto que utilizan? Bien. Entonces, lo que vamos a tratar de ver es cómo funciona o cuál es la lógica de la ciudad medieval. Yo les decía, por ejemplo, en el capítulo, si lo tienen acá, el capítulo de Kuchenbuch y Michael, el punto 3.

(Entra una alumna con una torta envuelta)

A-ah, ¡trajiste la torta!

P-¡Qué bueno! ¿Pero es para acá o para compartir después? ¿Sabes qué pasa? que después de un parcial viene el hambre... hay que comer algo dulce después de pasar por un momento tan amargo (risas)

A-ácido

P-Bueno, qué va a ser...momento amargo y ácido, encima le agregan ácido... (va hacia la luz) ¿Apago? ¡Ah, no! están escribiendo ustedes (se refiere a los alumnos que aún están terminando el parcial, a un costado del aula)... bueno, se ve. ¿Algo se ve?

A-sí

P-Bueno, básicamente “la ciudad medieval”. ¿Qué es lo que hay que tener en cuenta en la ciudad medieval? Donde, tengan en cuenta, todo lo que tiene que ver con los intercambios de mercancías, porque es el centro del intercambio de mercancías. Independientemente de que hay otros intercambios que no tienen la escala que van a tener las ciudades pero de

hecho hay intercambios simples. Recuerden que en una economía de subsistencia como la economía campesina, esto les viene bien para los que están escribiendo y ahora aprovechan (risas, refiriéndose a quienes hacen el parcial aún), los intercambios pueden ser simples. Intercambio un caballo por una yegua, por decir un par de equivalentes. Ahora, ¿qué es lo que nos interesa ver? ¿Cómo opera la ciudad medieval en el feudalismo? ¿Por qué es importante comprender su dinámica? Nosotros vamos a ver que justamente a la ciudad se la ha pensado muchas veces desde una perspectiva que la analiza como externa al modo de producción feudal. Y en carácter de externo al modo de producción feudal ha llevado a que aquellos que han pensado el origen del capitalismo, señalen que el capitalismo proviene del desarrollo de la ciudad y no del propio feudalismo. Por eso es tan importante esto. Bien, ¿Cómo es posible explicar la relación ciudad- campo? ¿Qué papel cumple la ciudad en el intercambio mercantil en el feudalismo? Hay un texto que ustedes van a trabajar con [O.P], que es el texto de Astarita sobre el intercambio, que no sé si ¿lo alcanzaron a leer? No, ¡obvio! Estuvieron con la unidad I y III, ¿qué estoy preguntando? ¡Dejá de preguntar pavadas! (risas) Entonces de ese texto, yo incorporé algunas cuestiones que están aquí que por ahí, lo resolvemos hoy, en la medida de lo posible. El resto que se fue, bueno, lo verá después y les preguntará a ustedes que estarán en condiciones de explicarlo (risas de alumnos).

Bien, y ¿de qué manera se desarrolla la producción artesanal y el comercio? Entonces *“Hoy se subraya que el desarrollo de los intercambios y de las ciudades es producto de la dinámica del feudalismo mismo”*. Bien, si recuerdan algo de lo que han leído de Kuchenbuch de la introducción, el título 1, ¿por qué es posible pensar esto así?

A- por la renta en dinero

P- ajá, pero veamos de nuevo. Dice: *“Hoy se subraya que el desarrollo de los intercambios y de las ciudades es producto de la dinámica del feudalismo mismo, y que termina por integrarse a ella”*. ¿Por qué sería producto del desarrollo del feudalismo mismo? (un alumno le entrega el parcial, él mira al que resta y le dice):

P- sos el último que queda, pobre, te dejé expuesto...terminá, terminá si te queda un renglón, agregálo... (Toma las hojas del parcial) 1, 2, 3 y 4, tengo que dividir... qué lindas letras, chicos... ¿vos tenés la consigna ahí? Pasamelas...

A-¿las abrocho? (indicando las hojas)

P- no, porque las dividimos. Ustedes saben que... ¿les explicó [ nombra profesor de la cátedra]? No, nadie les explicó. Bueno, les explico yo. La lectura la hacemos compartida en el sentido, nos dividimos la lectura, entonces en ese caso no sería compartida (risas de

todos). En realidad después la evaluación obviamente la compartimos. Nos juntamos todos y cada cual aporta de la consigna que ha escrito. Entonces [ nombra profesor ] va a corregir la 1, se imaginarán... (Risas). La 2, ¿quién la corrige?

A- [ nombra la profesora que trabajó eso ]

P- ¡muy bien! La 3 la corrige [O.P] y la 4, yo. Entonces después lo que hacemos es, cada uno evalúa cada consigna en particular, le pone una nota y en función de eso, cuando nos juntamos, evaluamos la general. Lo cual enriquece, sobre todo lo que tiene que ver con la evaluación porque bueno, son criterios por ahí distintos y a veces terminamos definiendo que se recupera a lo mejor una consigna. A veces nos ha pasado, decimos “bueno, recuperarás una, o recuperarás todo, o dos...”. Depende, ahora como son 4, no sé, generalmente tomábamos 3. ¿Queda más o menos claro? Así que después nos dirán ustedes qué les parece como vamos a evaluar.

Entonces, les decía, ¿por qué podemos decir que la ciudad, en términos de Kuchenbuch y Michael, pensemos, por qué sería el resultado de la dinámica del desarrollo del propio feudalismo?

A: en una parte decía como que... como que la ciudad relacionaba, vinculaba digamos a los señores feudales, si no me equivoco, con el campo. Porque... no me acuerdo... ah, porque proveía de las artesanías, porque en la ciudad hay artesanos y... no me acuerdo...

P: ¿Quiénes más puede haber en las ciudades? Comerciantes...

A: que les proveía a los señores feudales de productos

P: ¿Quién le proveía a los señores feudales de productos?

A: los comerciantes

P: ¿de qué productos?

A: no agrícolas

P: de productos no agrícolas. Especialmente pensemos, después de haber visto varias películas, de haber leído sobre la aristocracia, porque algo han leído para responder la pregunta 1 (se refiere al parcial)... ¿Qué podría haber consumido esta aristocracia, además de comer y beber?

A: objetos de lujo

P: exactamente. Cuestión muy importante, por ejemplo, en el planteo de Astarita. Cómo operan los objetos de lujo, cómo operan determinadas mercancías en términos ideológicos para la aristocracia.

Dale, pasen (hace señas a alumnos que están en la puerta, de una agrupación política).

A: queríamos preguntar si podemos pasar a comentar sobre un proyecto político nuevo.

P: sobre un proyecto político nuevo... y yo como he sido militante no se los voy a negar, porque otros profes dirían “mirá, tuve una hora que esperar que terminen”, no importa. Pasen.

A: me dijeron que tuvieron parcial recién...

P: sí, tuvieron parcial. También hay que politizarse, hay que militar.... Si los profesores de historia no se politizan, estamos al horno. Bueno, digan chicos...

(Comentan la propuesta de un frente estudiantil nuevo)

P: gracias, chicos. Es importante militar. ¿Acá hay militantes o no? cuesta mucho militar cuando uno es estudiante porque, además, bueno, a veces los viejos...sobre todo cuando uno no trabaja y está bancado por los papás, ¿no? te dicen, “bueno, nene, a ver cuándo te recibís” (risas). O nena... Pero lo cierto es que, claro, muchas veces la militancia te aleja del objetivo, pero también es cierto, y esto se los digo yo que milité muchos años, también la militancia te aporta. Y en la docencia es importante formarse también políticamente. Porque cuando uno elige enseñar también elige una perspectiva política de enseñanza. Y la enseñanza, la educación, es profundamente política. Entonces, en ese sentido, la militancia también te forma. Y se nota, por ejemplo cuando alguien ha militado y va a la escuela, el compromiso que pone es otro. Esto no quiere decir que aquel que no milita...ustedes van a salir de acá y pensar “viste, si no militás parece que el profe no te banca”. No, lo que yo quiero decir es que te aporta. Te aporta muchísimas cosas. Por ejemplo, esto, de que los chicos hablen, que uno diga algo en público, vieron que a veces no es fácil, ya les habrá pasado. Entonces, cuando tengan que ir a dar clases, pararse frente a 35 chicos o acá mismo, en la facultad, cuando les toque dar una clase... bueno, cuesta. Porque pasas de ser observador a ser observado. Cambia el lugar del aula. Muchas veces pasa... Eso no quita que lo critiquemos igual al docente... no quiero hacer demagogia con esto...

Bueno, volviendo, ¿por qué el feudalismo, la dinámica del feudalismo, siguiendo el planteo de Kuchenbuch y Michael, explicaría el desarrollo urbano y el desarrollo de las ciudades? Tengamos presente que nosotros estábamos manejando, sobre todo, la unidad II, estamos concentrados en el siglo X-XIII (escribe en el pizarrón). De todas maneras, nosotros sabemos que Kuchenbuch y Michael van más allá de ese marco temporal. ¿Recuerdan cuál era el marco temporal de Kuchenbuch y Michael?

A: siglos V al XVIII

P: del V al XVIII. Pero el desarrollo urbano, especialmente el desarrollo urbano, a grandes proporciones, se da en este período. Entonces, ¿cuál sería la lógica que explica ese

desarrollo urbano? Miren lo que dice “es producto de la dinámica del feudalismo mismo”...

A: ellos dicen que el excedente es algo fundamental para el feudalismo, para entenderlo como sistema político y económico...

P: bien, excedente que los autores llaman surplus y que me quiero imaginar que lo pusieron en la pregunta 4. El que no lo puso ya vaya restándose 0,05 (risas). Bien entonces el surplus es evidentemente ese excedente, en otras palabras, que genera... ¿Qué es lo que genera el surplus?

A: el trabajo

P: el trabajo, pero el trabajo excedente: el plustrabajo. Yo no puedo entender la ciudad sin ese surplus. Esa sería la idea central. Y ahí está, porque justamente la dinámica del feudalismo está en la generación del excedente. Generación de excedente que da vida a la ciudad. Esto es básicamente lo que se quiere rescatar acá. Fíjense que ahí lo citamos a Baschet. Dice: *"... el auge urbano lo suscitan el dinamismo del campo, en particular la producción de excedentes que campesinos y señores..."*. Recuerden, porque esto también es muy importante, está en el planteo de Baschet, el capítulo 2. Y también lo vemos en Kuchenbuch y Michael. Porque no solamente a la ciudad va el campesino que genera el surplus. Sino que también van los señores. Y ahí es justamente donde se enlaza esto que ustedes decían: los señores van en búsqueda ¿de qué? En búsqueda de otros bienes que no necesariamente son aquellos por los cuales van los campesinos, obviamente. Entonces, sigue: *"... y la monetarización creciente de las rentas, que obliga a los dependientes a aumentar sus ventas y proporciona a los señores un numerario más abundante"* (Baschet, 163). Acá aparece justamente algo que ustedes tenían que poner en la pregunta 4, que tenía que ver con los diferentes tipos de renta. ¿De qué rentas hablan estos autores?

A: renta en trabajo

A: en especie, en producto...

A: en dinero

P: recuerdan que los autores llegan a la conclusión que esas rentas coexisten durante todo el período que ellos estudian pero, sin embargo, que hay una de esas rentas que va a ir en aumento y las otras justamente van a ir disminuyendo. ¿Cuál es esa renta que aumenta?

A: en dinero

P: la renta en dinero que va en paralelo al proceso de monetarización que va sufriendo la economía. Entonces en ese marco, los campesinos se ven cada vez más obligados a vender lo que producen y, sobre todo, el excedente, justamente para qué, para luego entregar el



dinero en tributo. ¿A quién? Al señor, que también necesita ese dinero. ¿Para qué? Para ir también al mercado. Ahí comienza a vincularse estos dos actores sociales propiamente del campo en el desarrollo del dinamismo de la sociedad feudal, se empieza a vincular con otros que van a aparecer en la ciudad y que ustedes ya nombraron. Básicamente podemos hablar de los artesanos y los mercaderes, comerciantes, que justamente están vinculados a la producción o al intercambio-circulación de mercancías y no solamente de mercancías sino también de dinero. Bueno, eso lo tienen en Baschet, fíjense lo que dicen Kuchenbuch y Michael: “Al respecto señala Kuchenbuch y Michael que *"es el SURPLUS RURAL el que representa la condición lógica de su existencia, y el (creciente y fluctuante) volumen de este surplus la condición de su desarrollo"*. Es decir que en la medida en que ese surplus sea mayor o menor también incidirá sin duda en que el desarrollo de la ciudad sea mayor o menor. ¿Hasta acá van entendiendo a pesar del cansancio? (asienten con la cabeza)

Ahora, ¿cómo definir una ciudad medieval? Este es otro tema, nosotros estamos acostumbrados a una ciudad que tiene otra característica totalmente distinta. ¿Se les ocurre alguna particularidad, de lo que han visto, alcanzado a leer, escucharon, que tiene la ciudad medieval?

A: es un pueblito en el campo

P: un pueblito en el campo, mirá qué bueno eso. Es un pueblito en el campo pero además ¿cómo es ese pueblito? un pueblito en el campo, voy a tomar esa frase. ¿Cómo es? ¿Cómo está respecto del resto, del entorno?

A: amurallada

P: amuralladas. Son ciudades amuralladas. Piensen en, para vincularlo con películas que quizás vieron, en el Señor de los anillos, las ciudades están amuralladas. La población vive adentro de esas murallas. Bueno, fíjense cómo la define este historiador: *"una ciudad es una aglomeración cerrada por murallas..."*, no la podemos pensar así a la ciudad capitalista... *"en ella viven pobladores organizados en familias nucleares, dedicadas a actividades agrícolas, mercantiles, artesanales..."* y fíjense ahí, porque esto es muy importante de destacar porque en las ciudades tenemos gente, familias, que se dedican a la organización agrícola, a la artesanal y a la mercantil. ¿Por qué? Porque justamente estamos en una ciudad que es transicional, ahí todavía hay producción agrícola en algunas partes de la ciudad. *"...lo hacen en casas construidas alrededor de una iglesia"*, fundamental. Yo ahí les traje y vamos a tratar de llegar al final si es posible, si me aguantan... cuando ustedes estén cansados me dicen “ya no te aguantamos más y se van”. Lo que digo es, traje algunos croquis de ciudades en donde van a ver las cantidades de cruces que hay,

indicando que hay una iglesia cada pocos metros. “...erigida bajo un patrón particular y, muy a menudo, también de una fortaleza”. Cuando dice también de una fortaleza nosotros vamos a encontrar que también hay ciudades que están alrededor, que se van construyendo alrededor de un castillo. Todo depende acá, y también esto es importante, del tipo de ciudad de la cual Kuchenbuch y Michael les hablan en una parte. Voy a ver la página, esperen que lo voy a encontrar donde está la ciudad...acá, “*diferentes tipos de ciudades*” en la página 38, les dice: “*La relevancia respectivamente diferente de estos diversos factores y su combinación determinan los distintos tipos de la ciudad feudal: a) la villa: intercambio local (intra-regional) del respectivo surplus rural por productos manufacturados; b) la ciudad 'industrial' : reelaboración, orientada hacia la exportación, de reservas de materia prima que se hallan concentradas local o regionalmente: textiles, productos metalúrgicos, sal y, además, alimentos (vino, cereal, cerveza, etc.)*”, por ejemplo la ciudad de Brujas o Venecia, que son ciudades que se van especializando, que no es lo mismo que una villa y ahí tomaría la frase de un pueblito en medio del campo, que también se van configurando luego ciudades a partir de estos pueblos. “... c) la ciudad ‘comercial’: por un lado, punto de partida o encrucijada del tránsito (a larga distancia) mercantil por tierra o por mar; por otro, centro de transbordo del comercio (a larga distancia) de productos de masa o de lujo: ciudad de feria;”... entonces ahí aparecen varias ciudades, como París, Londres, vinculadas a este tipo de características. Y después tenemos “*la ciudad ‘residencial’: centro de consumo de la nobleza allí domiciliada, cuyo germen (histórico) han sido el castillo, el palacio, el monasterio, la sede episcopal o bien una combinación de éstos.*” Por ejemplo, Carcassone. Estas son algunas cuestiones para tener en cuenta, las ciudades entonces tienen que ver con cierta especialización.

Dicen los autores “*Tales hombres constituyen una comunidad individualizada que posee condiciones jurídicas propias, es consciente de su originalidad y coordina las actividades de una región más o menos extensas. La descripción corresponde al modelo acabado de ciudad, que reúne: poblamiento concentrado y compacto, división social del trabajo, fuero, ordenación del entorno rural y orgullo municipal...*” (Ives Renouard). Hay una definición que la plantea como un señor colectivo, es decir, un castillo más en el marco de todos los castillos, un señorío más, básicamente. ¿Me explico? Es decir, la ciudad tiene ciertos privilegios y eso es justamente lo que le permite darle ese carácter de exterioridad. Vayan pensando esta palabra: es exterior pero a la vez interior. ¿Por qué es interior al feudalismo y a la vez exterior? (silencio) los estoy haciendo pensar mucho, ya sé.

A: exterior porque implica...no, iba a decir cualquier cosa

P: no importa, dale, decí cualquier cosa, no importa, de paso dame un mate (risas)

A: interior porque implica a todos los que están dentro de la ciudad

P: ajá, bien, algo posible de individualizar. Y exterior al dominio del señor ¿por qué?, porque si decimos que tiene sus propios fueros... o sea que tiene sus propios privilegios, a que estaría o de qué estaría liberado, entre comillas, ya vamos a ver que la liberación es bastante relativa...

A: ¿de la capacidad de ban del señor?

P: bien, podemos decir que es exterior porque tiene determinadas capacidades sobre decisiones que inciden en el interior de la ciudad, pero es interior porque su condición de existencia depende del surplus. Entonces ahí radica lo de exterior e interior. Es interior porque sin el desarrollo del feudalismo no hubiera sido posible la ciudad y es exterior porque conserva ciertos privilegios que la separan de ciertas lógicas de los propios señores. ¿Me explico? Cuando yo no me explico, me dicen.

Entonces, sigo, ¿cómo evoluciona la ciudad? “*Siguió un doble proceso: - compactación del caserío eliminando espacios agrícolas*”. Recuerden lo que decíamos: muchos de los habitantes de la ciudad se dedican a la producción agrícola. Y “- *lotificación del espacio urbano*”. Ahora bien (lee del Prezi): ¿qué formas adopta la división social del trabajo al interior de las ciudades?

Ustedes están anotando a la vez, en todo caso, después lo buscan en internet. Ponen “ciudades medievales” en prezi que les va a aparecer. ¿Lo encontraron?

A: sí

P: bien, (algunos alumnos se levantan y se van retirando) ya me empiezan a abandonar. Era sabido esto... ¿Qué hora es?

A: cinco y veinte

P: ¡ah! Sigo, al menos me escuchan hasta las cinco y media. “*Dos extremos posibles: - Ciudades con escasa variedad de actividades económicas (predominio agricultura y ganadería). Ejemplo: frontera hispana con el islam o de la alemana con los eslavos*”. Fíjense que son ciudades más bien alejadas del circuito comercial. Después vamos a ver algunos mapas si es que llegamos. Y “- *Ciudades con una importante división del trabajo mercantil y artesanal. Ejemplo: ciudades de Flandes o del Norte de Italia. Desarrollo de gremios y oficios*.” Cuando decimos Flandes en realidad no existe la ciudad de Flandes, sino la región. Cuando decimos el Norte de Italia tampoco existe el Norte de Italia sino la región. Por ejemplo, en Flandes tenemos a Brujas, Amberes, como ciudades que se van a desarrollar en este período.

Bien, acá hay una pregunta (aparece en el prezi: ¿Qué aspecto fundamental distingue a las ciudades en el sistema feudal?) que es fundamental porque tiene que ver fundamentalmente por qué la ciudad tiene determinados privilegios... porque cuenta con los fueros. Las ciudades tienen fueros: - *Liberación a los residentes de imposiciones señoriales*, - *Inviolabilidad del domicilio*, - *Concesión de un mercado semanal o feria anual*. O sea, la propia ciudad establece que “bueno, aquí va a funcionar un mercado”, - *Autonomía ciudadana en el ejercicio del concejo urbano*. Así es, o sea, nosotros vamos a ver que hay ciudades donde van a gobernar los propios mercaderes a través de una corporación, sin duda que la gobiernan los propios mercaderes o la gobiernan los artesanos. Depende de qué tipo de ciudad sea. O cuál de esos actores sociales tiene mayor relevancia o mayor peso. Autoridades elegidas entre los vecinos. “*No obstante, la ciudad ¿es totalmente libre?*”. Y acá está el tema, que es lo que decíamos. Bueno, es libre la ciudad, tienen ciertos privilegios. Los autores Kuchenbuch y Michael van a hablar de que hay una dualidad. Esto es muy importante en el planteo de estos autores que no son los únicos que lo dicen, sino que lo dicen también otros como Merrington, por ejemplo. ¿Por qué hay una dualidad? Porque presenta este carácter: que es **SUJETO DE FUNCIONES ECONÓMICAS Y POLÍTICAS**. Es decir, lo que decíamos hoy, puede el concejo de la ciudad, el gobierno de la ciudad, establecer dónde funciona el mercado, cómo se regula ese mercado, quienes entran y quiénes salen. Y también funciones políticas porque son los que se autogobiernan. Pero sin embargo, es **OBJETO DE APROPIACIÓN SECUNDARIA**. Y acá viene una de las cuestiones que lo vincula con estos muchachos, con los señores. Es decir, la ciudad es también objeto de apropiación de los señores. Así como los señores se apropian del surplus campesino, también se apropian de ciertos excedentes, en realidad, producto de la circulación que se genera en la ciudad.

Por eso los autores, además de las tres rentas a las que ustedes hicieron referencia en la pregunta 4, que seguro tuvieron en cuenta, hablan de una renta circulación. Renta circulación, que lo van a ver en este apartado 3 que es fundamental, que incrementa o complementa el revenu de los señores, así lo dicen ellos. ¿Qué es el revenu, se acuerdan que lo habíamos visto? Son los ingresos de los señores. ¿Por qué complementa? Porque no es lo fundamental de lo que viven los señores pero sí, voy a usar un término poco académico, garronean de ahí. O sea, por ejemplo, cobrando impuestos de, por ejemplo, de paso. En ese sentido es que justamente no hablamos de una ciudad tan libre sino de, y este sí es un concepto que utilizan los autores, de un a autonomía económica y política estructuralmente limitada. Entonces, son autónomos pero no tanto. Diciéndolo de manera

más sencilla. Los chicos de la escuela secundaria lo van a entender mejor así, podríamos decir: son autónomos pero no tanto, les podemos decir: son libres pero no tanto.

Se están durmiendo, les veo los ojos...claro, estuvieron tantas horas leyendo...hartos. Bueno, termino con esto y nos vamos. ¿O quieren seguir? (risas) Bueno, esta cita la leo yo, no lean (se ve que es una cita larga), es un texto de Merrington que no está en la bibliografía obligatoria pero que sí está en la complementaria. Pero el texto de Merrington echa mucha luz sobre esta cuestión de lo exterior y lo interior, ¿Por qué la ciudad es interior y a la vez exterior al modo de producción feudal? Dice Merrington: “*La autonomía de la ciudad se asentó, a la vez que se vio limitada,*”... ¿ven? Lo dice con otras palabras lo mismo que dicen Kuchenbuch y Michael,...*por una total parcelación de la soberanía basada en la coincidencia de relaciones políticas y económicas de subordinación/apropiación impuestas por el propio modo de producción feudal.*” Recuerden que esto se los aporta mucho el texto de...ahora se me fue...de ahora no me acuerdo el nombre, que habíamos hablado de la soberanía. Recuerden que nosotros hablábamos de acuerdo al planteo de Anderson, de una soberanía fragmentada. ¿Qué quiere decir que es una soberanía fragmentada? (silencio)

A- ¿no es de Perry Anderson?

P- exacto, soberanía fragmentada es de Anderson. Pero ¿por qué hablamos de soberanía fragmentada? Soberanía está vinculada al poder y al ejercicio del poder.

A- no hay un aparato centralizado que tenga ese poder, hay señores y señoríos...

P- bien, ¿entonces qué tenemos?

A- fragmentación de la soberanía

P- tenemos el señorío del señor Pepe, el señorío del señor Manuel, el señorío Facundo y la ciudad (dibuja esquema en el pizarrón). Entonces tenemos que la ciudad es otro señorío, por eso se habla de señorío colectivo. Entonces en el marco de esta soberanía fragmentada, ¿Qué dicen estos autores? Que la ciudad se puede desarrollar porque es un señor más. Por eso ese planteo. (Sigue leyendo la cita) “*El hecho que estimuló un desarrollo más pleno del capital mercantil en las ciudades medievales fue precisamente la existencia de dicha autonomía urbana corporativa (a modo de ‘señor colectivo’)*”. ¿Ven? Tengo un señor acá, otro acá, otro acá, ¿y acá qué tengo? (señalando la ciudad) Un señor colectivo. Entonces ese carácter corporativo de la ciudad le permite coexistir con el señor o con los señoríos y desarrollar cierta autonomía. Pero dicen los autores: “*...en el marco de una estructura celular cimentada en una soberanía ‘graduada’.*” ¿Por qué hablamos de soberanía graduada, se acuerdan? No lo leyeron...

A- porque al fin y al cabo el rey es el soberano

P- bien, una soberanía graduada porque, además esto tiene que ver con el concepto de feudo que no lo hemos trabajado, lo vamos a trabajar en la próxima... les pido por favor, el viernes siguiente, estamos hablando del viernes...21, espero no haya paro, el viernes 21 tráiganse las tres entradas de Bonnassie, que eran feudo, servidumbre y señorío porque nos van a venir bien para terminar de cerrar esto.

Bueno, entonces, hablamos de soberanía graduada porque hay una superposición de soberanías. Recuerden que un señor le debe fidelidad a otro señor y ese señor a la vez le debe fidelidad a otro y entonces hay una superposición de soberanías. Que tienen que ver también con las relaciones feudales que se establecen entre los señores de obediencia y lealtad. ¿A través de qué? De lo que se conoce como el pacto feudo-vasallático. Entonces para poder entender las relaciones feudo-vasalláticas de las cuales este autor les habla, es necesario para entender lo de la soberanía graduada.

*“De ahí que el ‘capitalismo’ urbano fuera, a un mismo tiempo, interior y exterior al modo de producción feudal”.* ¿Qué dicen estos autores? Que el capitalismo urbano, y ponen capitalismo entre comillas, y ojo porque este concepto no es tan fácil de aplicar acá, era interior y exterior. ¿Exterior por qué? porque era parte de eso, totalmente, pero también existe, vuelvo a decir porque justamente el surplus que se genera en el modo de producción es la condición de su existencia. *“Por tanto el enfrentamiento entre interior y exterior que suscitan el debate entre Dobb y Swezzy”*, al que no vamos a entrar ahora, lo vamos a ver en Formación del Mundo Moderno I, ustedes ya empiecen a grabarse estos tipos que hablan esto, *“debe reinterpretarse a la luz de este enfoque que acabamos de esbozar. La ‘oposición’ de las ciudades feudales fue una oposición de esferas de soberanía económico-corporativas, y deben contemplarse como un elemento tan interno al feudalismo como pueda serlo el auge y declive de la economía señorial. Lejos de la inmovilidad, lejos de ser exclusivamente ‘rural’, el feudalismo fue el primer modo de producción en la historia que, gracias a la auténtica ausencia de soberanía dentro del mismo, asignó un lugar estructuralmente autónomo a la producción urbana y al capital mercantil”* (Merrington, 1982: 250). ¡Miren qué afirmación contundente! Es decir, lejos de, justamente, la soberanía ejercida en términos de imperios no permitió que las ciudades tengan tal grado de autonomía como sí va a tener en el modo de producción feudal.

Y, dos cuadros más y nos vamos. Dicen estos muchachos Kuchenbuch y Michael: *“La ciudad podía dictar las condiciones del intercambio a una aristocracia que no podía prescindir de su oferta de mercancías, pero, por otro debió pagar un (elevado) tributo*

*material para poder ejercer este intercambio desigual y tenía siempre presente la posibilidad de una expropiación violenta de mayor o menor amplitud (saqueo, guerra), de sus funciones económicas y políticas.” ¿Se dan cuenta? Es autónoma. Pero también existe la amenaza permanente de que un señor, producto de una guerra, por ejemplo la Guerra de los 30 años que la vamos a ver después en el siglo XIV y XV, podía justamente generar esta posibilidad. Es decir, que los señores coexisten con las ciudades, las ciudades tienen cierta autonomía pero también la autonomía es relativa.*

Y cierro con esto: ¿POR QUÉ LA ARISTOCRACIA NECESITA INTERCAMBIAR Y TERMINA ABONANDO AL DESARROLLO DE LAS CIUDADES? Quedamos con esta pregunta. ¿Por qué será? ¿A ver posibles respuestas?

A- y...porque le conviene que se desarrollen los centros mercantiles en las ciudades, fomentarlos...no, ¿no sé si puede ser?

P- ¿y a vos qué te parece? ¿Por qué la aristocracia va a necesitar de las ciudades? Algo dijimos...

A- y por el hecho de que lo que quiere capaz que no lo tiene en su ciudad. Capaz que quiere un anillo de oro y no lo tiene y lo busca en otra.

P- exactamente. No tiene determinadas telas por ejemplo, ¿y quién se las va a proporcionar? El mercader. Que ¿adónde va el mercader? Es el que va, que viaja al Oriente y le trae las telas. Porque los señores se quedan en su castillito mirando cómo los campesinos trabajan para él. Pero no tiene la lógica puramente del mercader. Y ahí va a venir una cuestión interesante de ver, de cómo el mercader, que se dedica al comercio al por mayor, o al comercio en todo caso, más de carácter internacional, va a ser el que más va a acumular y se va a diferenciar paulatinamente de cualquier otro mercader que intercambia mercancías al interior...

Listo, chicos, disculpen que haya sido esto así pero bueno, algo teníamos que avanzar, si no... se van con la cabeza quemada pero algo quedó, ¿no?

14-10-16: sin clases por semana de exámenes

### **Clase del 21-10-16**

El profesor ingresa luego de que los alumnos tuvieron dos horas con otra docente de la materia.

P: Buenas tardes a todos. ¿Cómo les va? ¿Trajeron las entradas de Bonnassie?

A: sí

P: ¡que responsables que están! ¡Muy bien! Vamos a hacer antes que nada lo del trabajo práctico. Bueno, les explicó O.P. que ahora hay un solo trabajo práctico, que es grupal, que corresponde a la unidad II y lo tienen que entregar el martes 1 de noviembre y defenderlo oralmente el viernes 4 de noviembre.

A: dijo el viernes 11...

A: sí

P: no me digan eso porque yo tengo anotado acá...

A: después del parcial dijo... bah, dijo que no se acordaba

P: ella les dijo que no se acordaba... no, no porque O.P los va a confundir.

A: dijo que después del recuperatorio, que es el 8

P: no, ¿saben por qué les digo que tiene que ser lo que yo digo y no ella? Porque yo lo acordé con [nombra otro profesor]...

A: ahhhh (riendo todos)

P: no, en serio, les cuento que en realidad lo acordamos entre todos y la que debe haberse confundido es O.P. ¿Por qué le s digo que estoy seguro de que es el 4? Porque a los que tienen que recuperar el 8, les viene bien leer esto, estos textos.

A: ahhh

P: piensen, por ejemplo, el capítulo 2 de Baschet que ¿les dijo O.P que entra en el parcial?

A: sí

P: bueno, tienen que leerlo. Yo traje en realidad 10 copias del práctico. ¿Por qué? Porque en definitiva se tienen que agrupar de a cuatro. De acuerdo al cálculo que nosotros hicimos, alcanzarían todos los textos para cubrir los grupos que se armen si son todos de 4. ¿Estamos? Entonces, está el texto de RÖSENER, Los campesinos en la Edad Media, ese es un grupo. Ahí son 4 capítulos, no se asusten, no son extensos. Después está el texto de GUERREAU, el capítulo 6 "Para una teoría del feudalismo", ese es otro. Yo les nombro los textos y después ustedes me dicen. O en todo caso lo que podemos hacer es que ustedes ya vayan armando los grupos, ¿tiene alguien ya definido cuales son los grupos?

A: sí

P: bien, yo paso una hoja, les pido que se anoten por favor con letra clara los integrantes. Y después que yo tenga los integrantes del grupo, acordamos los textos. Bien. El otro texto es el de Anita GUERREAU-JALABERT, "El sistema de parentesco medieval..." más el texto de MONSALVO ANTÓN, "Parentesco y sistema concejil...". Ahí son dos textos y dos autores. ¿Por qué pusimos dos? Para tratar de equilibrar, porque alguno se iba a encontrar con varias páginas y a otro le iba a tocar unas paginitas y no tenía sentido. Y



después nos iban a deslonzar en los pasillos diciéndonos de todo... (Risas). Después MITTERAUER, Michael - ¿Por qué Europa? Fundamentos medievales de un camino singular, en realidad el capítulo 4 “Feudalismo y organización estamental. Una vía singular hacia el feudalismo”. Después Georges Duby, El amor en la Edad Media y otros ensayos, ahí tienen dos capítulos, no, uno y otro de Obras selectas que se llama: “Guillermo «El Mariscal» o el mejor caballero del mundo”.

O sea, yo lo que les voy dando son los 6 grupos. Si nos falta uno completamos con el capítulo 3 de Baschet. ¿Les explicó O.P por qué cambiamos la modalidad?

A: sí

P: y después queda de MONSALVO ANTÓN, *Las ciudades europeas del Medievo*, capítulo 7: “Funciones urbanas: Las corporaciones artesanales”. ¿Está? Vamos a hacer lo siguiente: yo tengo una copia para que ustedes lo vean, tengo 10, así que paso... ¿acá hay un grupo? (señalando alumnos)

A: sí

A: acá hay otro

P: allá hay otro... ¿allá hay otro grupo?... acá otro (va circulando entre los bancos y deja copias) ¿vos con quién estás? (a una alumna que parece estar sola) Acá tengo otra copia si falta...

Los alumnos se van acomodando en grupos, corren bancos, algunos se paran y van leyendo la hoja que entregó el profesor con la consigna y discuten en cada grupo sobre texto a elegir. El profesor está disponible a las preguntas o consultas de los alumnos. Dos estudiantes se le acercan a plantearle una situación consultando si pueden formar un grupo de 5 porque no saben si dos compañeros harán el trabajo... él accede.

Esto lleva aproximadamente dos minutos.

P: chicos, no leí la consigna, me di cuenta por una consulta que me hicieron... la consigna dice lo siguiente, la leo y aclaro:

*Elegir uno de los textos de la bibliografía de desarrollo específico...* que son los seis agrupamientos de textos que aparecen en la segunda parte de la bibliografía. La bibliografía general ¿cuál es? Baschet, capítulo 2 y el subtítulo “Una definición de feudalismo”... Entonces ustedes tienen que leer esa bibliografía general más el texto que el grupo elija, no los seis grupos de textos, tienen que elegir *uno* (destacando) de esos. Ahora los tenemos que repartir. ¿Estamos? Se van a matar ustedes primero y después lo definen. Si no, lo defino yo, dejamos la democracia por un lado y aplicamos el criterio de “vos leés tal” (risas). Entonces tienen, primera actividad, tienen que presentarlo por escrito y luego

lo tienen que defender oralmente el viernes 4, de la manera que ustedes consideren pertinente. Puede ser una presentación, puede ser un afiche, pueden hacerlo oralmente, pueden usar el pizarrón... lo que a ustedes les parezca mejor. Entonces dice:

*1. Registrar aspectos/problemáticas/conceptos que se consideran fundamentales del texto seleccionado. Extensión máxima: 4 páginas.*

Ejemplo, si yo como grupo elegimos Rosener, haremos con el capítulo de Rosener esta especie de resumen síntesis, recuperando aquellas cuestiones que les parece a ustedes que son fundamentales en el planteo del autor.

*2. Seleccionar dos citas del desarrollo general planteado por J. Baschet en el capítulo II "Orden señorial y crecimiento feudal" y del subtítulo "¿Una definición del feudalismo?" (pp. 298 a 303) que se puedan vincular con alguna/s parte/s del texto elegido. Justificar la relación establecida. Extensión máxima: 2 páginas.*

Entonces, elijo dos citas. Puedo elegir una cita del capítulo 2, una cita de la parte donde se pregunta si es posible una definición de feudalismo, luego la relaciono... de hecho, no luego, es un proceso que se va haciendo en paralelo. La relacionan con los textos que seleccionaron y fundamentan por qué lo relacionan o qué tipo de relación establecen. ¿Me explico?

Y el punto 3 sería la exposición oral. Dice:

*3. Exponer oralmente la producción escrita eligiendo el formato que consideren pertinente. Duración máxima de la exposición: 15 minutos. En esta instancia el resto de los compañeros hará preguntas y/o comentarios en función de lo presentado.*

Y luego tienen los criterios de evaluación<sup>61</sup>. ¿Está? ¿Alguna duda?

Bien, entonces necesito, necesitamos definirlo porque les queda poco tiempo. Una semana y media. Este fin de semana ya se pueden sentar a leer... me miran como diciendo (hace cara y todos se ríen). Bueno, ¿cómo venimos con los grupos? Allá hay gente, ustedes habían seleccionado Duby, ¿ya está seleccionado Duby?

A: nosotros elegimos Duby... ¡pero ya nos anotamos nosotros!

P: claro, pasa que allá los chicos habían elegido... ¿no hay forma de...?

A: tirar la moneda, profe

A: tendríamos que haber sacado papelitos...

---

<sup>61</sup> Criterios de evaluación para la corrección del trabajo práctico en su presentación escrita y oral: Manejo de los contenidos y de la bibliografía planteada, Empleo preciso de conceptos y de información histórica, Explicaciones claras y coherentes, Presentación del trabajo en tiempo y forma según pautas acordadas, Administración del tiempo en la exposición oral

(Se arma un murmullo entre alumnos que siguen intentando acordar textos por grupos... Sigue hablando con los grupos.)

P: chicos, pasa lo siguiente. Se acuerdan que yo les dije que hay un capítulo que quedaba, el 3 de Baschet, que sería adjudicable a algún grupo. El capítulo 3 es un poco extenso pero como son 4 se pueden dividir. El tema es el siguiente: que van igual a faltar textos. Entonces yo lo que les voy a pedir es lo siguiente: aquellos que se repiten, bueno, repítanse, anótese en ese texto y yo lo charlo [ nombra los otros tres profesores de la cátedra] y vemos de adjudicar, digamos, adjudicarles otro texto y se terminó. Voy a respetar el orden en que se anoten. Lamento allá los chicos que...

A: vamos a hacer Baschet ahora...

P: de última, tiramos la moneda, qué sé yo, total... entonces se anotan. Ustedes disculpen este desajuste pero... el problema además es que la semana que viene hay paro, jueves y viernes.

(Los alumnos siguen pasándose la lista, hablan entre sí. El profesor sale a hablar por celular al pasillo y cuando ingresa habla para todos)

P: chicos, vamos a ver si cerramos esto. En realidad me fui a ver si podía hablar con O.P., sobre todo por lo que pasó con lo del 11. Obviamente quedó todo aclarado que es el 4... (Risas). Bueno, también hablé con ella, lo de, esta cuestión de los textos. Entonces, como les había dicho antes, vamos a hacer lo siguiente. Ya han formado los grupos, ustedes han seleccionado textos. Yo ahora una vez que tenga la hoja, miramos, aquellos textos que se repitan, es muy probable que le asignemos algún grupo de textos. Yo hablé allá con uno de los grupos y les dije que posiblemente un texto podría ser aquellos que están planteados en la bibliografía sobre herejía. Ese puede ser uno de los textos y después veo, vemos, si falta todavía textos vemos cuáles le asignamos. ¿Está? Eso por un lado... ¿está?

A: ¿cuándo se dirían esos nuevos textos asignados?

P: y...ahora...obviamente... ¿por dónde anda la hoja? Allá... una vez que yo tenga lo vamos definiendo de acuerdo al orden vamos marcando quién se queda con esos textos y ya comienzan a hacer el trabajo... solamente me quedarían ver los que se repiten. ¿Cuándo lo trataríamos de definir? Y...mañana sin falta. Para que no pierdan tiempo así el domingo se sientan a leer, ¿se van a sentar a leer el domingo? Si no, se los mando el lunes porque yo tengo que leer un montón de cosas... (Los alumnos vuelven a hablar entre ellos, haciendo barullo). Bueno, chicos, vamos a cerrar esto porque si no, no vamos a dar clases hoy

(Toma la lista y va leyendo los grupos que se anotaron para cada grupo. Nombra algunos y pregunta por qué son de 3, dice que faltaron dos alumnos y propone a cuál grupo se pueden incorporar, los alumnos nombran a otros compañeros que están ausentes...)

P: ah, una aclaración que quiero hacer, que me estaba olvidando. [nombra una docente de la cátedra], ustedes saben que se sumó al equipo este año, entonces ¿qué pasó? Ella no entendió bien en los mails, los intercambios que hicimos, que podía hacer marcaciones en el texto. Entonces no hizo. Lo aclaro, porque me dijo “decile a los chicos porque si no quedo yo como que no hice ninguna marcación...”, que ella los leyó, obviamente y puso la nota pero que no hizo marcaciones en el texto pero que fue por eso. Bueno, era para aclarárselos por las dudas.

(Continúa leyendo nombres de cada grupo y viendo los textos que eligen. Va indicando quiénes se repiten y advierte quiénes quedan pendientes de confirmar los textos)

P: quedan pendiente el grupo de... y el de... Entonces tenemos 1, 2... (Cuenta) 6 grupos asignados, 3 pendientes y encima 2 sueltos...

A: profe, yo no anoté mi grupo...

P: ¿no anotaste? No, ¡no sé qué cálculo hicimos nosotros!! (Con tono de sorpresa. Se ríen los alumnos.) ¿Saben qué pasa? Hace tiempo que no teníamos tantos alumnos, tanta gente anotada para [nombra la materia]. Bueno, chicos, entonces los grupos que quedaron pendientes, yo espero tener sus mails, si encuentro el de uno aunque sea les mando cuál sería el texto. ¿Estamos?

Bueno, dicho todo esto, la idea sería la siguiente: tratar de cerrar hoy en términos muy generales, porque dado el tiempo... ¿ya no sé qué hora es?

A: las cinco

P: las cinco entonces vamos a ir como cachetada de loco lo cual no es conveniente pero bueno, qué le vamos a hacer. Porque la idea mía era que cerráramos básicamente el texto de Kuchenbuch y Michael y además las tres entradas de Bonnassie que eran “Feudo, servidumbre y señorío”. ¿Lo han leído?

A: sí

P: bien. Lo que podemos hacer es lo siguiente, para ver si hacemos una clase que tenga un poco más de dinámica y no me la pase yo hablando, porque ahí tengo la presentación pero me parecía que por ahí podemos hacer esto. Son las 5... quince minutos, miren, no puedo más, una lectura así rapidísima. Necesito que un grupo lea feudo, otro grupo lea señorío, otro grupo lea servidumbre y que otros grupos se dividan el apartado 4 de Kuchenbuch donde habla de los campesinos, la nobleza y la ciudadanía. ¿Me explico? Si quieren los

divido yo... ahí ustedes pueden tomar campesinos de Kuchenbuch (señala al fondo del aula), acá ustedes que tienen (están con una fotocopia)

A: Bonnassie

P: Bonnassie, bueno agarren servidumbre. ¿Allá tienen a Kuchenbuch?

A: ¡no! (risas con cara de que no quieren ese texto)

P: nobleza de Kuchenbuch (el profesor camina hacia el fondo cerca de la puerta y va preguntando si tienen las fotocopias y cuáles y termina de asignar los grupos. Los alumnos se van reuniendo con los bancos)

P: ¿está, chicos? Quince minutos, marquen todo lo que puedan y lo que podamos intercambiar

Los estudiantes van leyendo, algunos grupos más concentrados que otros. Pasados 15 minutos, dice:

P: ¿les parece que empezamos? Aunque sea con lo poco que hayan leído después yo voy, vamos relacionando con otras cosas. Yo porque ahí les traje una presentación, en realidad se acuerdan que habíamos empezado la clase pasada con los que se quedaron, que pudieron sostener los ojos abiertos después del parcial. Bueno, entonces con ellos estuvimos viendo el planteo de Kuchenbuch y Michael, sobre todo lo que tiene que ver con la ciudad. O sea, básicamente lo que abordan especialmente en el punto 3. En el punto 4 del capítulo, lo que hacen es tomar las diferentes clases estamentarias, que es el concepto que utilizan, para poder caracterizar a esas clases estamentarias que, por otra parte, ustedes pueden vincularlo con otro texto.

La idea sería que hagamos así como una especie de racconto general de estos autores porque, por otra parte, son los que entran en el parcial. Y van a entrar en el recuperatorio: todo el capítulo completo de Kuchenbuch y Michael, con excepción del punto último que es “dinámica del modo de producción feudal”, que ese ni entra, ese no lo lean porque a ese lo vamos a retomar después cuando veamos la crisis del siglo XIV. Y sí van a entrar las entradas de Bonnassie de feudo, servidumbre y señorío, más obviamente el capítulo 2 de Baschet. Todos estos textos son vinculables, lo van a ver claramente cuando les toque armar el tema de la exposición.

Y además, que supongo que O.P. también les aclaró, que el coloquio para todos los que queden en carrera para promocionar la materia, dado que no van a tener ningún trabajo práctico individual, el coloquio va a ser el desarrollo de un tema que vamos a dividir,

después se lo vamos a asignar. Una vez que sepamos quiénes quedan en carrera. Todo eso va a depender del trabajo práctico grupal y especialmente, sobre todo, del parcial del día 8.

A: profe, ¿el trabajo práctico se puede recuperar?

P: sí, el trabajo práctico se puede recuperar. (Mirando a la alumna y con tono amable, le dice): Esperemos que te vaya bien.

A: no, ¡sí! Pero bueno...

P: esperemos eso. Vamos a pensar eso, vamos a pensar positivamente.

Bueno, hay conceptos claves, que ustedes ya lo saben a eso, para poder comprender el modo de producción feudal y en términos generales podemos decir el feudalismo, en los siglos XI y XIII. Uno de ellos es el señorío. ¿Qué dice Baschet sobre el señorío? Y esto lo podemos ir vinculando con otros conceptos que tienen otros grupos por allá, ¿cuáles serían los otros conceptos?

A: servidumbre

A: feudo

P: bien, nosotros tenemos varios conceptos claves. Por un lado, el de señorío (escribe en el pizarrón), otro es el de servidumbre. No puedo pensar las sociedades medievales sin el concepto de servidumbre. Yo tengo que tener en claro qué se entiende por servidumbre. No es poca cosa porque se genera muchas veces la confusión entre lo que sería la servidumbre antes del siglo X y la servidumbre posterior al siglo X. ¿estamos? Recuerden que, justamente, a ver los que tienen el concepto de servidumbre, ¿cuál es el principal problema? ¿Qué dice Bonnassie?

A: que el término *servus* se utiliza tanto para servidumbre como para esclavos

P: claro, porque acá este concepto proviene del concepto *servus* que designa tanto al esclavo como al siervo propiamente dicho, que es el que nosotros vamos a tratar de conceptualizar. Que básicamente este siervo, ¿quién es? Usando esta categoría, ¿quiénes son los siervos?

A: los campesinos

P: bien, los campesinos. Una cuestión que por ahí yo vi en el parcial, de paso les voy diciendo cosas que yo vi en el parcial, de la pregunta 4, de la consigna 4 en realidad porque es una consigna, que notaba que había ahí unas confusiones. Ojo, no confundan servidumbre con vasallo. El vasallo nunca es un siervo. El vasallo pertenece ¿a qué clase estamentaria?

A: (despacito dicen cosas y no se entiende)

P: ¡sin miedo! Total no hay problema porque ahora se pueden equivocar...

A: ¿a la aristocracia?

P: a la aristocracia, muy bien. El vasallo es parte de la aristocracia, pertenece a la aristocracia, si quieren a la nobleza, en términos de la conceptualización que utilizan Kuchenbuch y Michael. Entonces un vasallo es miembro de la aristocracia, es miembro de la nobleza.

No tengan miedo de participar porque recién acá me decían “yo tengo miedo de hablar”, no tengan miedo de hablar porque tienen que dar clases alguna vez, van a tener que hablar, tienen que romper con eso porque no es fácil, pero inténtenlo. Bueno, entonces, el siervo. ¿Qué es lo que define a la servidumbre? Y esto sí se vincula con el concepto de señorío. Vamos viendo las relaciones... ¿Qué es lo que hace siervo a un campesino después del siglo X o en el XI?

A: que no abandonan las tierras, porque no pueden

P: bueno, ahí vamos a qué es lo que lo define o cuál sería el grado de servilidad. Por ejemplo el concepto que utilizan Kuchenbuch y Michael es servilidad, ¿sí? Allá (señalando un grupo) los que tienen campesinos, ¿leyeron eso de la servilidad? Porque esto permite relacionarlo con el concepto de servidumbre que plantea Bonnassie. Por ejemplo, la movilidad, perfecto. Ahora, ¿qué es lo que lo hace al campesino o qué es lo que hace que su movilidad no sea la que conocemos hoy? Yo soy libre hoy, nosotros somos libres de movernos. En ese momento el campesino no, tiene reducida la movilidad. ¿Por qué tiene reducida la movilidad? O ¿de qué manera se expresa esa reducción de la movilidad?

A: por los deberes que tiene ante el señor

P: bien, por un lado por los deberes que tiene ante el señor. ¿Qué deberes tiene?

A: pagar la renta

P: bien, pagar la renta, tributar. ¿Qué otros deberes tiene?

A: trabajar las tierras del señor

P: bien, trabajar las tierras del señor. Ahí, recuerden, ¿cómo se llama el sistema a través del cual el campesino va y trabaja las tierras del señor?

A: la corvea

P: la corvea. Recuerden que justamente en el siglo XI cambia esa situación, ¿qué pasa con la corvea?

A: empieza a cambiar por el tributo en especie

P: bien, la corvea es característica, sobre todo, de los siglos anteriores al X, sobre todo, del gran dominio. Tengan presente eso. A partir del siglo XI hay una transformación y centralmente el tributo va a ser en especie o en dinero. Porque justamente, ¿qué es lo que

se generaliza a partir del siglo XI y está vinculado al señorío? A ver los que leyeron señorío...si llegaron a leer esa parte... A ver, hay una cuestión que es importante. Tengan presente que Bonnassie cuando lo lean les va a hablar de señorío, ¿de qué señorío habla?

A: señorío banal

P: del señorío banal, ¿y el otro? El territorial. A ver, chicos, esto es muy importante. Bonnassie, para que podamos comprender el planteo, les va a hablar del señorío territorial o solariego y del señorío banal. ¿Cuál es la distinción que hace entre uno y otro?

A: y... que uno pasa más por la propiedad de las tierras por parte del señor en cambio el otro pasa más por la jurisdicción del señor sobre sus campesinos

P: bien, esa es fundamental. Ahora bien, ojo con el concepto, que ya se los dije y apareció en el parcial, lo de propietario. Usen posesión y, con eso, no le van a errar (risas). Porque si ustedes ponen propietario recuerden que es un propietario que tiene poder de enajenación, o sea que lo puede comprar y vender. En este tiempo, eso es también bastante discutible o relativo, ustedes van a ver que el mismo Bonnassie, es la primera parte, cuando empieza a hablar de... leé esa primera parte

A: ¿lo de señorío?

P: sí. Escuchen bien cómo lo define...

A: *“en estas palabras se resumen todos los medios que se disponían en el dominus...para apropiarse de los beneficios que realizaban todos los hombres de su dominio. Sus medios eran complejos, algunos tenían su origen en la posesión del suelo, otros ligaban el beneficio al poder de fuerza”.*

P: bien. Fíjense: posesión del suelo, no dice propiedad. Y la otra, que decía allá [ nombra señalando a un alumno], inolvidable tu nombre, después de leer tu parcial... aparte vos lo habías aclarado... Todos se quedan pensando pero ya saben por qué, ¿por qué destacamos su parcial?

A: nosotros sí (risas)

P: ustedes sí... es que él tiene una hermosísima forma de escribir (en tono irónico). Eso es destacable (risas). Después te quiero preguntar por algunas letras...

A: podemos hacer un análisis

P: ¡no!! Entonces, escúchenme, posesión de la tierra, como bien decía el compañero, el poder de jurisdicción. Ese poder de jurisdicción, recuerden, que proviene del ban. Por eso lo de banal, banal proviene de un término justamente germánico: poder de ban, poder jurisdiccional. Entonces ¿cuál es el tema? Que durante este período, sobre todo después del siglo X y XI, lo que se extiende es el poder de ban en los señores. O sea, básicamente,



poder jurisdiccional. ¿Esto a qué va a llevar? A que básicamente, ¿quiénes van a transformarse en siervos? Y ahí aparece justamente la problemática que tenemos con el concepto de servidumbre...

A: los libres y los no libres

P: exactamente. Recuerden, si yo me voy a las fuentes anteriores al siglo X, servus se aplica básicamente a los esclavos, a los esclavos que fueron cazados y puestos en la tierra. Esos servus, luego del siglo X, siglo XI, van a tener la misma, podemos decir, característica, que los campesinos libres que van a entrar bajo la categoría de siervos, por el poder jurisdiccional que aplica el señor. Entonces el señor va a tomar prerrogativas de estado. ¿Cuáles son las prerrogativas de estado?

A: tiene el poder militar, aparte tiene la potestad

P: ¿qué más ejerce?

A: justicia

P: recuerden, eso es fundamental: ejerce justicia. Entonces tiene el poder de definir justamente quién tiene que ser juzgado y quién no. Y además ese poder le permite obtener a partir de la fuerza.... Y ahí aparece un concepto clave, utilizado por Kuchenbuch y Michael y en realidad utilizado por todos los marxistas, que ¿cuál es?

A: coacción extraeconómica

P: bien. Coacción extraeconómica, que varios se olvidaron de ponerlo en la respuesta 4. Y eso que yo se los repetí muchas veces: no se olviden de esto que es fundamental. Si yo digo que la coacción extraeconómica es fundamental, me gustaría, a ver quién se anima de todos los que están acá presentes que ya leyeron, que digan por qué es fundamental.

A: a diferencia del modo de producción capitalista, es inherente al que tiene posesión el campesino, o sea, el señor es el que quiere tener posesión sobre el campesino... perdón, empiezo de vuelta

P: empezá de vuelta, muy bien. Está bueno, así les va a pasar más de una vez...

A: el campesino producía para sí mismo y para el señor y era relativamente independiente si se quiere, porque era producción propia. En cambio en el sistema de producción capitalista, lo que produce el obrero es la mercancía que el capitalista la vende y...

A: porque se ejerce el poder sobre hombres y tierra.

A: hay una diferencia temporal y espacial en la coacción extraeconómica. Porque el campesino produce independientemente con los medios y todo pero el señor tiene que poner una corvea distinta o superior a eso para vender lo que produce el campesino

P: ajá, ¿vos querías decir algo?

A: sí, que posee los medios de producción el campesino en este período y además no están organizados...o sea son autónomos, representan diferentes unidades y entonces no puede negociar de alguna manera con un colectivo. Es más individual.

P: bien. Y ya que lo mencionaron, ¿el capitalista en qué momento se apropia de ese plustrabajo?

A: durante el trabajo

P: ¿Cuándo? De acuerdo al planteo marxista... está muy bien todo lo que ustedes dijeron (aclara). O sea, la diferenciación espacial y temporal, el momento en el que uno produce y el otro va y le exige y se ve obligado a exigirle ¿por qué? Porque el campesino -y acá hay una cuestión que no hay que olvidarse- a diferencia con el trabajador asalariado, posee los medios de producción, o sea, posee las herramientas y posee la tierra. Por tanto, como posee las herramientas y posee la tierra, no tiene por qué darle al señor nada. A él con eso le alcanza y le sobra. Pero el señor no puede acceder a ese plustrabajo si no es por la vía de la fuerza. Muy bien. Y en el capitalismo, ¿en dónde el capitalista se apropia de ese plustrabajo, en qué momento? ¿Qué es lo que justamente no controla el señor?

A: cuando el asalariado va a trabajar y vende su fuerza de trabajo

P: en realidad se apropia durante el proceso de producción. Y acá es lo que no controla el señor. El señor no controla el proceso de producción del campesino. Justamente por todo lo que ustedes dijeron bien. Entonces en función de eso ejerce esa coacción extraeconómica. Esa coacción extraeconómica que ejerce sobre el campesinado es lo que genera esta condición de servilidad, en el planteo de Kuchenbuch y Michael, o de servidumbre, en términos más generales. Por eso se transforma en un siervo. Y ahí radica también lo que ustedes decían. Bueno, ¿qué es lo que no tiene? No tiene movilidad, está controlado por los señores, se le pide siempre un tributo a costa de... bueno, y ahí aparecen todos los argumentos para legitimar. Uno de ellos ¿cuál es? ¿Qué argumentos usan los señores para legitimar?

A: la protección

P: ¡la protección! No es que yo te protejo, te cuido (risas) esa idea es muy fuerte en este período. Hay otro concepto, del cual proviene el término feudalismo, que es el concepto de feudo y que en cierta medida nos vincula con el concepto de vasallo, ¿por qué? A ver, cuéntenme... ¿qué es lo que caracteriza al feudo y a partir de ahí, lo que en el sistema feudal, es inherente al sistema feudal que son las relaciones feudo vasalláticas? Fíjense ahí en el concepto feudo vasallático estamos vinculando dos conceptos: el concepto de vasallo y el concepto de feudo. En Bonnassie, aquellos que lo lean, que yo se los recomendé, que

les va a servir muchísimo, aparece separado vasallaje y feudo, no es casual eso. Bueno, ¿qué aportan los textos?

A: bueno, el autor primero dice que feudo, en su época arcaica, acá dice que es un bien dado a cambio. Entonces se pregunta qué tipo de bien. Y dice que fue cambiando y evolucionando a diferentes tipos de feudo. Por ejemplo, en un principio fue muy restringido y se llamaba tierras fiscales, que también se daba un servicio en esas tierras fiscales. Después en la época clásica, se convirtió en un bien privado, se considera intercambio de servicio como bien privado pero con la caída de la monarquía carolingia y la debilidad del poder, se pasó a manos privadas...

A: también dice que justamente va a vincular a gente, a los aristócratas de alto rango junto con los vasallos que serían de menor rango nobiliario

P: bien, ahí hay una cuestión que es muy importante en el planteo de Bonnassie que es que en cada uno de los conceptos que plantea, ¿qué es lo que va a hacer el autor?

A: como una historia de los términos, como que busca su origen

P: bien, está haciendo un recorrido histórico de ese concepto. Que no es lo mismo la utilización del concepto en el siglo V o en el siglo VIII, que en el siglo XIII o en el XIV. Esto es importante para ver justamente la transformación. Vemos en el concepto de siervo que eso cambia. También acá es importante no perder de vista, que es algo que me olvidé de señalar, que aparece un nuevo tipo de tenencia en el siglo X- XI, que la nombra el autor en el concepto de servidumbre... que es muy importante...

A: dice que perdió el estatuto de alodio

P: ahí está: perdió el estatuto de alodio. Recuerden que justamente una característica del período anterior al siglo X es la presencia de tierras alodiales, en cambio luego del siglo X, y yo digo siglo X pero ustedes saben que estoy siendo profundamente arbitrario en esto... pero en general podemos decir que a partir del siglo X, agreguémosle aproximadamente, a partir del siglo X aproximadamente, la sombra -vieron que por ahí Baschet usa esa idea también- la sombra del castillo llega a muchos lugares. Y la sombra del castillo ¿qué estaría traduciendo, qué poder?

A: el poder banal

P: el poder banal, exactamente. Lo que está traduciendo esa idea de la sombra del castillo es justamente el poder banal del señor.

A: acá dice que los siervos se empiezan a llamar valientes, que viene de habitar. Porque los derechos de la tierra se expresan en deberes

P: bien, y hay otra cuestión ahí, ¿se acuerdan como se llamaban las tierras campesinas, o las parcelas campesinas? Mansos. Pero aquí aparece un nuevo tipo de tenencia de la tierra, ¿cómo se llama?

A: ¿a censo?

P: tenencia a censo, muy bien. En este período, a partir de acá, tenemos lo que se conoce como las tenencias a censo. Es decir, ¿por qué se llama tenencia a censo? Tenencia sujeta a impuestos. ¿Quiénes entran dentro de las tenencias sujeta a impuestos? Y... la mayoría de los campesinos que antes eran libres y pasan a ser justamente ahora tenientes a censo. ¿Y por qué dejan de ser libres? Justamente por esas condiciones que ya dijimos. Bien, ahora entonces volviendo a la idea de feudo, ahora sí nos vamos... acá sí en cierta medida el concepto de señorío y el concepto de servidumbre, nos permiten analizar las relaciones ¿entre quiénes?

A: entre el señor y el campesino

P: muy bien, entre señores y campesinos. Porque centralmente es en el marco del señorío donde señores y campesinos entran en relación. Ahora, cuando yo analizo el concepto de feudo, ya entro en el marco de la sociedad aristocrática o en todo caso de la aristocracia o la nobleza. Y entonces ahí, decían muy bien los chicos, que el feudo es un bien otorgado a cambio, a cambio de... Ahora, hay un ritual que justamente es fundamental para poder entender esta lógica, ¿cuál es?

A: una fidelidad entre ambos

P: bien, se construye una fidelidad entre ambos y hay un pacto que se supone no se puede romper. Pero ya vemos que sí se rompe

A: simplemente con la muerte de uno, dice Kuchenbuch

P: está bien, se rompe con la muerte de una de las partes, ¿y cómo más también se puede romper?

A: traición

P: por traición. Y si hay traición ¿qué puede haber posteriormente?

A: guerra

P: guerras, esto también es muy característico de la sociedad medieval. Bien, el ritual feudo-vasallático, ¿en qué consiste? Eso lo tienen muy bien descrito en, tanto en el capítulo 2 de Baschet pero también lo tienen en el texto de Kuchenbuch y en el de Bonnassie.

A: y en el de Le Goff

P: en uno de Le Goff que se especializa...

A: se cubría con una capa...

A: el vasallo recibía el feudo... le daba la investidura

P: ahí aparece la investidura ¿y qué más?

A: ¿Baschet puede ser que decía algo de un beso?

P: sí... (Risas) no solamente los hombres se besan ahora... ¿Qué más aparece? La investidura, ¿qué sería la investidura? Porque leyeron... todos me miran con cara de...

A: puede ser que la investidura cuando se convierte en caballero o...

P: claro, el señor de alto rango enviste al caballero y pasa a ser el vasallo de él. Lo enviste como caballero y ahí aparecen diferentes símbolos

A: ahí hay que distinguir entre lo que es espaldarazo y ritual de homenaje, porque por ahí algunos confunden. El espaldarazo alude al ingreso a la caballería digamos y el ritual de homenaje tiene tres partes, una de ellas sería la investidura, el juramento... son dos cosas distintas, eso es lo que quería marcar...

P: muy bien. Acá tenemos la investidura, el homenaje y el juramento. El homenaje, ¿quién es el que hace el homenaje? En realidad el homenaje lo hace el vasallo al señor y le jura fidelidad. Son diferentes momentos. Depende de la región de Europa donde nos encontremos, en una va a estar primero la investidura y en otra, posteriormente la homenaje la investidura. En el sur está primero la investidura y luego el homenaje y en el norte, primero el homenaje y luego la investidura. Pero independientemente de eso, de los momentos, lo importante es la relación que se construye. Y esa relación es ¿de?

A: asimétrica

P: sí, es una relación asimétrica pero es entre iguales. Eso es importante no perderlo de vista. Es una relación de concilio y auxilio, en realidad de consejo y auxilio. ¿Auxilio por qué? Para cuando el señor lo necesite justamente para guerrear. Este vasallo se ha comprometido a luchar con él. Y aparece ahí el feudo. Y el feudo... ustedes decían chicas que puede ser un bien...

A: sí, depende de qué tipo. Pueden ser muebles o tierras o también decía en una parte...

A: que era como un derecho

A: claro, como un derecho o más como un poder digamos. Acá cuando toma a la burguesía toma otras características

P: bien. Ahora ahí cuando el señor le da un feudo, le da una tierra a cambio de la fidelidad, ¿también qué le otorga?

A: autonomía

P: claro, en realidad más que autonomía ¿qué le está otorgando o está cediendo?

A: la jurisdicción de un territorio

P: la jurisdicción de un territorio. Entonces aparece acá el proceso que se conoce como infeudación. Infeudación que se genera a partir de esta generalización que se lleva a cabo y que va a hacer que justamente pase que aquellos vasallos que le deben fidelidad a un señor de mayor rango, también se la deba a otro, y a otro, y a otro. Entonces se genera una superposición de jurisdicciones. Y por eso algunos autores van a hablar, Elisa quizás se lo nombró porque a ella le gusta mucho usar esa imagen, vieron los pasteles milhojas...bueno, milhojas en función de que son miles de superposiciones jurisdiccionales que se producen sobre un mismo territorio. ¿Me explico? Esa idea ilustra un poco lo que puede pasar en un determinado señorío. Hay, en todo caso, superposición de señoríos.

Bien, ahora a mí me gustaría que profundicemos un poco en la condición de servilidad de los campesinos. ¿Qué dice Kuchenbuch, qué es lo que los hace...? si quieren leemos esa parte, ¿puede ser? ¿Qué es lo que los hace servil a los campesinos? Lean esa parte donde define la servilidad...

A: dice “...los elementos esenciales de ésta son: limitada movilidad horizontal, limitada facultad de alienación del suelo, limitación de la elección del cónyuge, limitada capacidad de disposición tanto de la capacidad de trabajo personal o familiar, y de los instrumentos de trabajo, como del resultado final del trabajo y de la existencia de bienes al final de la vida, etc. Esta enumeración no significa naturalmente que cada uno de los elementos enunciados haya de estar presente en cada una de las formas concretas de servilidad”.

P: bien, esto es para ver el grado de limitación que tiene el campesino. Cuando decimos que tiene limitada libertad de enajenar es porque no puede vender ni comprar la tierra que posee. Porque, por otra parte, la posee y esa tierra que posee en algunos casos proviene, recuerden esto, no pierdan de vista, de haber sido entregada por el señor y que consuetudinariamente a partir de la herencia ha ido pasando de mano en mano de tal familia y en función de eso tampoco tiene la posibilidad de venderla. Esa mucho más que las otras tierras que pasan a ser tenencias a tierra porque es el señor el que en definitiva las entrega a cambio de un impuesto. Y eso limita obviamente la posibilidad de moverse.

Esto es así, en términos muy generales, la relación que uno puede establecer entre el señorío, el concepto de servidumbre y el de feudo. Ahora, otro aspecto que ustedes tienen en el texto de Kuchenbuch tiene que ver, y esto lo habíamos empezado a ver, con las características que asumen las ciudades. O lo que serían los intercambios mercantiles y comerciales. Y lo que hay en la ciudad. Para eso hay un grupo que se había encargado de

leer lo que son los ciudadanos, o sea el apartado de...Kuchenbuch y Michael que definen o utilizan para hablar de los habitantes de la ciudad. ¿Quién era?

A: (tímidamente) nosotros profè pero...

P: ah, ellas prefieren no hablar...bueno, hablá vos (señalando a una tercera del grupo). Básicamente, ¿a quienes encontramos en las ciudades?

A: a los comerciantes, a los artesanos y a los sectores marginales.

P: muy bien, entonces nos vamos del campo y nos trasladamos a la ciudad. A ver, los que leyeron Kuchenbuch y Michael y...porque ahora entra esto en el parcial, ¿cómo hay que entender a la relación ciudad-campo? Que lo dijimos la clase pasada...

A: como una integración que es conflictiva

P: una integración que es conflictiva, perfecto. Se acuerdan que los autores hablan de una dualidad porque la ciudad es sujeto y objeto. Un sujeto económico y político y es un objeto también de apropiación. ¿Recuerdan por qué? (silencio) ¿no? nada... Es sujeto justamente económico y político porque quienes viven en la ciudad pueden administrarse políticamente, o sea son relativamente independientes. En esto hay que ser cuidadoso con esta cuestión de que son autónomos. Son autónomos relativos, ¿por qué? Porque en algún momento, si los señores quieren sobre esa ciudad sobre la cual tienen jurisdicción, demandar recursos -producto de que están participando de una guerra- lo pueden hacer. Por eso son objeto de apropiación. Pero también por otra cuestión: que los señores tienen la posibilidad de cobrar tributo ahí. Y eso lo pueden aportar los que han leído señorío o los que han leído la nobleza, ¿de dónde más obtienen tributo?

A: De lo que acá Kuchenbuch y Michael dicen la renta circulación, es decir, el cobro de impuestos a la circulación de bienes

P: bien, la renta circulación. ¿Se acuerdan que Kuchenbuch y Michael hablaban de la renta en trabajo, la renta en especie y la renta en dinero? Los autores en el punto 3 agregan lo que llaman la renta circulación. ¿Cómo se explica la renta circulación?

A: y...la injerencia de los señores en la actividad comercial porque recaudan una parte de los impuestos

P: bien, por ejemplo, ¿cómo? ¿Quiénes tenían nobleza? Hay un punto donde los autores describen a la nobleza que dice de dónde obtienen los recursos... ¿lo puedes leer?

A: dice que de la agricultura campesina y dominical, de la explotación de materias primas no-agrícolas, de la producción artesanal y de la circulación de bienes, mercancías y dinero y del botín... (parafrasea cita)

P: bien, esos son de los diferentes lugares donde justamente la nobleza obtiene recursos. Y por ejemplo, el derecho de traslado, lo que...recuerden en la Argentina, la Argentina, perdón (corrigiéndose), en los territorios que eran del Virreinato del Río de la Plata y que después cuando ese Virreinato del Río de la Plata estalla y comienzan a configurarse las provincias, justamente uno de los derechos que tenían las provincias era cobrar impuestos a través de la aduana. Bueno, en esta época en Europa, unos cuantos siglos antes, justamente los señores tienen esa prerrogativa: la de cobrar impuestos de circulación. Entonces, si circulan por el territorio por el cual el señor tiene jurisdicción, puede cobrar impuestos. Y ahí es donde aparece la renta circulación, que sería la otra renta sobre la cual obtienen los señores recursos. Por eso habla de que la ciudad es tanto sujeto económico y político pero también objeto de apropiación. ¿Está?

Hay un elemento fundamental que vincula al señor con el capital mercantil. ¿Cuál es ese elemento fundamental que los vincula? A ver si hay alguien que haya leído Astarita... (Silencio) ¿No? ¿Qué es lo que busca el señor en la ciudad? ¿Qué quiere obtener?

A: ¿no eran bienes de consumo?

P: bienes de consumo, bien. Quiere obtener bienes de consumo porque consume ¿qué, básicamente y no puede obtener necesariamente en su localidad?

A: productos de lujo

P: bien, productos de lujo. Y ahí aparecen una de las cuestiones que quería por lo menos trabajar hoy, esa era la idea pero fue cambiando: ¿Cuál es la racionalidad de la conducta de los señores feudales sometidos a pérdida constante de moneda? Porque hay una contradicción en el sistema feudal, que tiene que ver con que la ciudad existe ¿por qué? Porque hay una fragmentación de la soberanía política y esa fragmentación de la soberanía política le permite desarrollarse autónomamente. Esa es la contradicción, ¿me explico? Es decir, tenemos múltiples señores que ejercen poder sobre diferentes regiones y, en ese marco, la ciudad también. Por eso hablamos de que la ciudad es un señor colectivo o, van a ver por ahí, un castillo entre castillos. Porque justamente dentro de la propia ciudad, la ciudad tiene libertades con las que no cuenta un campesino. ¿Está? Ojo, no es la ciudad sino obviamente los actores que viven dentro de la ciudad. Porque se puede equiparar ahí ciudad y campesino. La ciudad sería el espacio. Bien. ¿Qué es lo que los lleva a los señores a consumir? De acuerdo al planteo de Astarita, dice: El consumo se explica porque “...*las vestimentas...*” y acá aparece una cuestión muy interesante que ustedes van a leer en Astarita, *cumplían una funcionalidad básica: dar a conocer el rango social y evidencia el poder. Estos textiles constituían un lenguaje, por lo que adquirirían un valor semiótico más*



*allá de sus utilidades ordinarias, siendo bienes de prestigio con un rol en las relaciones sociales y, en especial, en la simbología por la cual los señores manifestaban su poder. Esto explica que los paños de lujo fueran altamente apreciados por la clase dominante" (Astarita, pág. 200). ¿Quién sintetiza esto en un renglón? ¿Por qué los señores entonces obtienen bienes de lujo?*

A: por el prestigio que le da...

A: Por la legitimación también...

P: totalmente. Ponerse esos bienes de lujo le permite legitimarse no solamente, y esto es muy importante, no solamente frente a los campesinos sino también frente a otros señores feudales.

(Se asoma una docente abriendo la puerta del aula como queriendo entrar a la misma)

P: ¿Necesitás el aula?

OP: no todavía, a las seis faltan 5 minutos. Necesito que dejes todo conectado, el cañón, todo. No lo lledes para afuera...

P: ¿ya faltan 5 minutos? (irónicamente) ¡qué divino! (risas)

Bueno, escúchenme, en el planteo de Astarita van a encontrar que habla del fetichismo, el fetichismo de los bienes de uso. Es decir, que los señores entienden que al adquirir esos bienes, por sí mismos esos bienes les otorgan prestigio y les permiten obviamente reproducir el poder. Pero acá aparece un elemento que es fundamental para entender el desarrollo del capital mercantil, que lo seguiremos la próxima clase o cuando los grupos vayan exponiendo lo vamos a ir vinculando. Que tiene que ver con que esa lógica lleva a que el capital mercantil vaya acumulando cada vez más recursos, ¿por qué? Porque el capital mercantil va a comprar esos bienes de lujo en otros espacios territoriales y los va a poder vender a un sobreprecio que le permite, en esa lógica de intercambios desiguales, acumular capital. ¿Se entiende?

Esto es lo que permite entender cómo determinadas clases sociales, como en este caso la burguesía mercantil, va a comenzar a acumular mucho más poder económico que la misma nobleza. Y en cierta medida, a largo plazo, en eso está alguna de las explicaciones que permite entender por qué se origina el capitalismo. ¿Pero cómo entendemos esa lógica? La entendemos en el marco del sistema feudal.

Bueno, chicos, disculpen que haya sido así medio desconcertante la clase pero teníamos que armar los grupos... una cosa, yo entonces quedo con los grupos que quedamos para definir, les mando por mail los textos.