



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE LENGUAS

Licenciatura en español lengua materna y lengua extranjera

Trabajo final

**Interactuar para aprender: Estrategias discursivas de
interacción verbal en el aula de nivel superior**

María Victoria Bruno Zenklusen

Directora: Dra. Bibiana Amado

Córdoba, 2018



Licencia Creative Commons
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecerle infinitamente a la Dra. Bibiana Amado, mi directora y guía en esta investigación, por su confianza, su paciencia y su predisposición.

Asimismo, este estudio no hubiera sido posible sin la generosidad y ayuda de la Dra. Andrea Ivanna Gigena, docente titular de la materia en la que realicé mi trabajo de campo. Su práctica docente y su perspectiva ético-política comprometida con el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la universidad permitieron y, en parte, inspiraron el desarrollo de esta investigación. A su vez, les agradezco a los demás miembros de la cátedra, quienes me abrieron las puertas de ese espacio con gran afecto y compañerismo y me permitieron formar parte de una experiencia académica muy enriquecedora.

Por otra parte, quiero expresar mi agradecimiento al Estado por darnos la oportunidad de acceder a una educación superior gratuita y de calidad en la Universidad Pública.

Finalmente, este trabajo fue posible gracias al acompañamiento y a la confianza de mi familia y mi compañera, quienes me apoyaron en todo momento.

RESUMEN

La reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en relación con la comprensión de textos en los primeros años de la universidad es vasta y variada. Sin embargo, no abundan los estudios que atiendan lo que efectivamente sucede en las clases o en situaciones de interacción entre docentes y estudiantes. La presente investigación tiene por objeto el estudio de las estrategias de interacción verbal utilizadas por una docente en una clase de nivel superior para promover el aprendizaje a partir de los textos en carreras de Ciencias Sociales. El estudio tiene un carácter exploratorio-descriptivo y se realizó desde un enfoque cualitativo. La recolección de datos se realizó mediante la observación de clases con registro anecdótico de los intercambios entre los/as coparticipantes. El corpus de datos está conformado por situaciones de interacción verbal de una clase de Metodología I de primer año de las Licenciaturas en Ciencia Política y en Relaciones Internacionales, de la Universidad Católica de Córdoba. Durante las situaciones interactivas, la profesora concibe la comprensión como proceso conjunto y se identificó que, en su clase, retoma, expande, solicita expansión, re-expresa y re-estructura los enunciados de los/as estudiantes, es decir, opera con estrategias de interacción verbal en zona de desarrollo próximo. De esta manera, promueve procesos de comprensión, entre los que se observaron la promoción de habilidades metacognitivas, la activación de conocimiento previo, el desarrollo de procesos inferenciales, la organización y jerarquización de la información y la promoción de precisión conceptual. Se espera que este trabajo aporte elementos teóricos y metodológicos para el abordaje de estos fenómenos en el nivel superior desde una perspectiva que combine el enfoque socio-histórico cultural del aprendizaje y los estudios sobre la interacción en el aula.

Palabras clave: interacción verbal en el aula –estrategias discursivas de interacción - nivel superior.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	2
RESUMEN	3
ÍNDICE	4
CAPÍTULO I: Introducción.....	6
CAPÍTULO II: Marco teórico y empírico.....	14
La teoría socio-histórico cultural del aprendizaje y el género académico.....	14
Los géneros conceptuales en el nivel superior.....	15
El género académico, el texto teórico y el aprendizaje a partir de los textos en la universidad.....	17
La interacción en el aula y las estrategias discursivas.....	19
La interacción verbal en el aula en el nivel superior.....	25
CAPÍTULO III: Interactuar para aprender.....	28
Metodología.....	28
Participantes y justificación del caso.....	28
Procedimientos de recolección y de análisis de datos.....	29
Justificación del recorte.....	32
Resultados y discusión.....	32
La interacción verbal como mediadora en la comprensión de textos.....	34
Estrategias discursivas de interacción verbal.....	37
Estrategias discursivas que promueven la comprensión.....	43
Promoción de habilidades metacognitivas.....	44
Activación de conocimiento previo.....	51
Desarrollo de procesos inferenciales.....	53
Organización y jerarquización de la información.....	57

Promoción de precisión conceptual.	66
CAPÍTULO IV: Conclusiones.....	72
REFERENCIAS.....	75
ANEXO	81

CAPÍTULO I: Introducción¹

En los distintos niveles educativos, el proceso de aprendizaje a partir de los textos requiere del acompañamiento de lectores/as expertos/as que tengan dominio del tema que se aborda y que, a su vez, puedan promover habilidades de comprensión. El desarrollo de la psicología cognitiva sobre los modelos de comprensión de textos sugieren que en todo proceso de aprendizaje a partir de los textos es fundamental que el/la lector/a haya logrado comprender de manera profunda el contenido textual mediante la integración de esa información con su conocimiento previo (Kintsch, 1994). Los aportes de estas investigaciones permiten conocer los procesos cognitivos que entran en juego en todo proceso de lectura, las habilidades requeridas para lograr un buen desempeño y, en ocasiones, las maneras más adecuadas para llevar a cabo la tarea.

En las últimas décadas, se han utilizado estos modelos para analizar y explicar las dificultades en los procesos de comprensión de textos escritos. Distintas investigaciones, dan cuenta de un bajo rendimiento en la comprensión lectora en alumnos/as de los distintos niveles educativos. En ese sentido, el nivel superior no ha sido la excepción y hay un vasto campo de investigación que se ocupa de diferentes problemáticas en relación con el desempeño de los/as estudiantes universitarios/as, entre los que se destacan las deficiencias y dificultades que tienen al ingresar a las distintas carreras.

Diferentes investigaciones llevadas a cabo en el nivel superior, universitario y no universitario, plantean que el desempeño en términos de lectura y escritura por parte de los/as estudiantes, por lo general, no se ajusta a las expectativas de ese nivel. Por un lado, arrojan conclusiones que permiten describir las características de los procesos y prácticas de lectura y escritura y las dificultades que manifiestan los/as estudiantes en sus procesos de comprensión

¹ El planteamiento del problema de la presente investigación se inscribe en el marco del proyecto “Estudios de las interacciones verbales que mediatizan la comprensión de textos expositivos en el nivel superior”, dirigido por la Dra. Bibiana Amado y codirigido por la Mgter. María Fernanda Freytes, de la edición de 2015 del Programa de Formación de investigadores/as de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

y de producción de textos académicos en esta nueva comunidad discursiva (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2003 y 2006; di Stefano y Pereira, 1997, 2004, 2012 y 2013; Martínez-Díaz, Díaz y Rodríguez, 2011; Riffo Ocares y Contreras Castro, 2012). Por otro lado, los estudios presentados desde la corriente de alfabetización académica (Carlino, 2003 y 2006) resultan ser muy útiles al momento de la descripción del fenómeno, pero se limitan a presentar la situación problemática de la lectura y la escritura en la universidad para, finalmente, centrar su atención en esta última.

Así, el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en ese nivel ha cobrado importancia en las últimas décadas. Numerosas indagaciones sobre la base de experiencias didácticas de la lectura y la escritura en la universidad aportaron, desde diferentes enfoques, criterios para describir y comprender la complejidad de dichos fenómenos. La perspectiva desarrollada por di Stefano y Pereira (1997, 2004, 2012 y 2013), por ejemplo, considera la lectura y la escritura como procesos cognitivos, prácticas sociales y prácticas discursivas, aunque, luego, focalizan en el último aspecto.

Estos trabajos contribuyen a la descripción de las dificultades que presentan los/as estudiantes de nivel universitario en relación con estos fenómenos y, también, establecen las implicancias didácticas que deben ser consideradas al momento de abordarlos. Desde un enfoque sociodiscursivo y centrados en la noción de representación social, estos estudios presentan las distintas características de la lectura y la escritura en la universidad, muy diferentes del contexto propio de otros niveles educativos. Estas investigadoras sostienen que los actores involucrados llevan a cabo el *habitus* correspondiente a una cultura institucional y discursiva diferente, más acorde con las exigencias de un contexto escolar y que no se ajustan al contexto universitario.

Según los resultados de sus estudios, efectuados principalmente en el marco de los talleres de lectura y escritura del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, las

investigadoras mencionan ciertos rasgos que asumen las representaciones sociales que tienen los/as estudiantes sobre la lectura. Entre ellos, pueden mencionarse la lectura obediente y descontextualizada, orientada a la retención de datos, con escasa o nula relación con los conocimientos previos (di Stefano y Pereira, 1997: 337), entre otros. Estos rasgos se tornan relevantes, debido a que las representaciones sobre la tarea de lectura de un texto teórico en el ámbito académico inciden en distintas instancias del proceso de lectura. En este punto, las autoras destacan, entre esas instancias, la construcción del marco de lectura, la jerarquización de la información, el establecimiento de relaciones entre fuentes y de relaciones causales y el control de la propia comprensión.

En este sentido, el ingreso a la universidad conlleva nuevos aprendizajes en relación con las prácticas de lectura y escritura propias del ámbito académico. En otras palabras, este “pasaje” (di Stefano y Pereira, 2004) de una cultura institucional a otra, tal como lo conciben estas docentes-investigadoras, implica el aprendizaje y adopción de nuevas prácticas, de otras formas de leer y de escribir. Estos desafíos conllevan transformaciones profundas en el nivel de las representaciones sociales que los/as estudiantes tienen al momento de ingresar de esos procesos y prácticas y, también, de las tareas necesarias para tener un buen desempeño.

Ahora bien, estos estudios ponderan el trabajo en talleres de lectura y escritura y brindan herramientas didácticas para facilitar ese pasaje. Sus conclusiones resaltan los beneficios de trabajar estas dificultades iniciales en dichos espacios de taller. En sus comunicaciones, estas autoras plantean los momentos de “puesta en común”, que podríamos identificar como aquellas instancias en las que se producen interacciones entre docentes y estudiantes, como un aspecto importante de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la universidad. Sin embargo, no consideran lo que efectivamente sucede en las aulas, aspecto que interesa en la presente investigación.

De manera semejante, Riffo Ocares y Contreras Castro (2012) defienden la idea de que ser estudiante universitario/a se corresponde con cierta competencia mínima respecto del uso de la lengua formal culta y que la formación apunta, entre otras cuestiones, a perfeccionarla. Así, el discurso especializado es un pilar fundamental de cada disciplina y los miembros de cada comunidad deben aprender a manejarlos para pertenecer al campo. Este trabajo es relevante, puesto que sin plantearlo en términos de una perspectiva sociodiscursiva, asume un enfoque similar a los estudios presentados anteriormente.

De esta forma, quienes ingresan a la universidad se ven ante la necesidad de aprender nuevas formas de leer, lo que implica, a decir de di Stefano y Pereira (1997), un “pasaje” de una cultura a otra. En esta línea, Riffo Ocares y Contreras Castro (2012) presentan la problemática en términos similares, puesto que argumentan que una cultura académica es una comunidad discursiva diferente y nueva para aquellas personas que inician su recorrido de formación superior. Su estudio, además, resulta significativo, puesto que estudia la experiencia académica en comprensión lectora con estudiantes universitarios/as de Ciencias Políticas.

Estos aportes contribuyen a la construcción del problema en función de las dificultades y desafíos que enfrentan los/as estudiantes al ingresar en esta comunidad discursiva y dejan planteada la necesidad de asumir nuevas formas desde la docencia para “hacerse cargo” (Carlino, 2001) de la situación. Estos estudios son muy productivos a la hora de pensar la comprensión y la producción en la universidad, debido a que muestran una situación problemática y brindan herramientas a nivel descriptivo para abordarla. Sin embargo, no abundan los trabajos que analicen las prácticas de enseñanza, en concreto, las interacciones verbales que mediatizan dichos procesos de enseñanza y de aprendizaje en las aulas de nivel superior.

Por su parte, Lizardo (2006) sostiene que en la universidad deben dirigirse los esfuerzos por llevar a cabo prácticas educativas estructuradas a partir de los/as estudiantes, como

sujetos activos/as y, fundamentalmente, “que privilegien el desarrollo de intercambios verbales en el interior del aula de clase” (p. 673). En otras palabras, plantea la necesidad de considerar la interacción verbal en el aula para favorecer tanto los procesos de comprensión como la construcción conjunta de conocimientos. En esas circunstancias, la atención a estos aspectos implica que el/la docente considere a los/as estudiantes sujetos activos de su formación y asuma su rol docente para propiciar esos espacios de coproducción. En ese sentido, considerando el nivel universitario, esta investigadora desarrolló un estudio en Venezuela sobre las interacciones en el aula entre una docente y un grupo de estudiantes, a partir de la noción de andamiaje desarrollada por Bruner (1994). Bruner (1994) concibe el desarrollo cognitivo como un proceso mediado socialmente en el que el/la profesora tiene un rol activo, principalmente, a partir de la puesta en marcha de razonamientos que faciliten el aprendizaje.

Desde este marco, Lizardo (2006) analiza el patrón de interacción verbal en el aula universitaria para indagar los procesos cognitivos promovidos en los/as estudiantes. Para su investigación, utiliza la metodología propuesta por Flanders², desarrollada en la década del 1970 (citado en Lizardo, 2006; Mercer y Dawes, 2014) y concebida como un modo de analizar la interacción a través de dos patrones, uno de influencia directa y otro de influencia indirecta. Estos patrones están integrados por diferentes categorías que, luego, permiten codificar las actividades realizadas por el/la docente en las interacciones con los/as estudiantes y, de esta manera, asignarle un valor numérico. A su vez, en esas categorías se tienen en cuenta ciertos factores, como el nivel de control en el manejo de las actividades, la estimulación a la participación de los/as estudiantes, la elaboración de preguntas indagadoras que estimulen la reflexión, entre otros.

De acuerdo con esa metodología, el patrón de influencia indirecta, establece la figura del/de la docente como aquella persona que orienta su práctica hacia situaciones que promue-

² Esta metodología fue una de las primeras aproximaciones para el estudio de las interacciones en el aula. (ver González y León, 2009; Mercer y Dawes, 2014)

ven el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas de los/as estudiantes (Lizardo, 2006), a la vez que busca y permite su participación activa. Por su parte y contrariamente, el patrón de influencia directa presenta un docente guiado por criterios autoritarios y de control que limita la participación. Dicho esto, entre los resultados de esas indagaciones, se postula que, más allá de que la docente participa en un número mucho mayor de intervenciones, esta maneja un patrón de interacción de influencia indirecta. En sus resultados, la investigadora afirma que la exposición docente es una actividad que se sostiene como una de las características principales de la enseñanza en la universidad. Sin embargo, se advierte un claro interés de su parte por incorporar a los/as estudiantes en su proceso de formación como sujetos activos en la construcción del conocimiento y la expresión de sus puntos de vista sobre los contenidos.

Una experiencia semejante es la desarrollada por Martínez-Díaz, Díaz y Rodríguez (2011), cuyo estudio tiene como eje central el análisis de un proceso de andamiaje asistido en situaciones de comprensión lectora con universitarios/as. Este planteo combina el enfoque sociocultural del aprendizaje con el modelo interactivo de comprensión lectora planteado por Van Dijk y Kintsch (1983). El concepto de *andamiaje asistido* que utilizan tiene en cuenta el rol del/de la docente como lector/a experto/a en el proceso de formación de los/as estudiantes universitarios y buscan, con sus resultados, diseñar e implementar un programa de andamiaje, es decir, un fin práctico.

Según este estudio, los/as docentes no consideran un eje fundamental de su rol docente tener una participación activa en los procesos de comprensión lectora de los/as alumnos/as. En este punto, los/as profesores/as de su estudio no asumen estas acciones como un aspecto importante de su tarea universitaria, ya que creen que son habilidades que los/as estudiantes deben tener aprendidas (Martínez-Díaz, Díaz, y Rodríguez, 2011). Este aspecto cobra importancia a la luz de la investigación ya mencionada de Lizardo (2006), cuyos resultados van en

contra de esta tesis y, por esta razón, es indispensable considerar otras experiencias académicas que contribuyan a una mejor comprensión del fenómeno.

De esta manera, el planteo de la interacción verbal en el aula de nivel superior entre docentes y estudiantes aparece como un aspecto clave para la investigación, ya que, a partir de estos estudios, podría interpretarse el fenómeno de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior con más herramientas. En este punto, un aspecto importante es el referido a las dificultades en los procesos de lectura, al menos en los primeros años de la universidad. Es por ello que interesa indagar acerca de lo que efectivamente sucede en las clases de nivel universitario y, con mayor certeza, conocer qué hace el/la docente para facilitar la lectura y la comprensión de textos de los/as estudiantes. Por esto, el interrogante que guía esta investigación es: ¿Cuáles son las estrategias discursivas utilizadas por los/as docentes en situaciones de interacción verbal en el aula de nivel superior para promover la comprensión de textos académicos en carreras de Ciencias Sociales?

El presente trabajo está organizado en cuatro capítulos. Luego de esta Introducción, en el Capítulo II se presenta el marco teórico y empírico de la investigación, articulado en dos grandes líneas. En primer lugar, se exponen las nociones fundamentales de la teoría socio-histórico cultural del aprendizaje y se describen las características del aprendizaje a partir de los textos en el nivel superior, en particular en la universidad. En este punto, se hace especial énfasis en los tipos de textos que son habituales en dichos espacios institucionales de educación. En segundo lugar, se presentan las herramientas teóricas y metodológicas para el estudio de la interacción verbal en el aula. En el capítulo III, se detallan los objetivos de esta investigación, la metodología aplicada y los resultados de los análisis efectuados. En este punto, se exponen las estrategias identificadas en el corpus, su conceptualización y, posterior-

mente, se plantean los procesos de comprensión promovidos en la interacción. Finalmente, en el capítulo IV, se presentan las conclusiones de este trabajo.

CAPÍTULO II: Marco teórico y empírico

La enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior requieren un abordaje desde un punto de vista que asuma la complejidad que estos procesos suponen. Por esta razón, considerar la lectura no solo como proceso cognitivo, sino también como una práctica social y discursiva (di Stefano y Pereira, 1997, 2004) cobra especial relevancia para situar el fenómeno de estudio. Teniendo en cuenta este enfoque, la presente investigación se plantea desde una perspectiva que combina los aportes de la teoría socio-histórico cultural del aprendizaje (Vygotski, 1988; Bruner, 1994) y los estudios de interacción verbal en el aula (Edwards y Mercer, 1988; O'Connor y Michaels, 1993 y 1996; Rosemberg, 2002; Borzone, 2005; Mercer y Dawes, 2014).

La teoría socio-histórico cultural del aprendizaje y el género académico

A partir de los postulados de la teoría socio-histórico cultural de Vygotski (1988), comenzó a considerarse que es mediante la interacción con otras personas que se comprenden los eventos del mundo social, lo cual da lugar al desarrollo de los procesos mentales superiores. Así, desde esta perspectiva sociocultural del desarrollo humano, se entiende que el aprendizaje se logra en y a través de la interacción con sujetos más expertos. En este proceso y desde esta perspectiva, el lenguaje es considerado desde dos dimensiones, en tanto se lo concibe como un instrumento cognitivo y comunicativo y, por tanto, como un aspecto central en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Con esto, se entiende que la interacción en el aula constituye una de las formas que configuran esos procesos, esto es, una actividad conjunta con otras personas (Rosemberg, 2002). Por este motivo, el estudio de las situaciones en las que se desarrollan dichos procesos de enseñanza y de aprendizaje se convirtió en el foco de interés de muchos/as investigadores/as.

Los géneros conceptuales en el nivel superior.

Al analizar las situaciones de interacción verbal en el aula y especificar en las estrategias utilizadas por los/as docentes, se atiende al lenguaje en uso en una circunstancia comunicativa concreta, esto es, en situaciones de enseñanza y de aprendizaje entre docentes y estudiantes. Esta perspectiva, tal como sostiene Silvestri (2000a), es congruente con el enfoque socio-histórico cultural del aprendizaje iniciado por Vygotski, principalmente a partir de su obra *Pensamiento y lenguaje*, en contraposición con un análisis estructuralista que focaliza en los aspectos estructurales de la lengua como sistema. Esto implica buscar categorías más acordes que funcionen como unidades comunicativas. Para ello, Silvestri (2002a) propone las nociones de enunciado y género discursivo en su versión bajtiniana. Las diversas prácticas configuran las formas particulares en que se utiliza la lengua en áreas determinadas y, por lo tanto, estos géneros discursivos son productos históricos, aunque no estáticos, que adquieren características específicas de acuerdo con las funciones comunicativas que desempeñan, y que, con el transcurso del tiempo, se consolidan y, también, se transforman (Silvestri, 2000a).

Partiendo de estas bases teóricas, los trabajos de Silvestri (2000a) sobre el enfoque sociocultural y los efectos cognitivos de los géneros conceptuales en el ámbito escolar (Silvestri, 2000b) plantean ciertas líneas interpretativas que pueden ser consideradas, en términos generales, para la descripción de los discursos del ámbito académico, entre los que ubicamos el nivel superior, tanto universitario como no universitario. El discurso académico se constituye por aquellas actividades institucionales que involucran la docencia y la investigación, en sus diversas modalidades, ya sea oral o escrito. Estas prácticas construyen el conocimiento en dicho ámbito y determinan las maneras de producirlo y comunicarlo (Silvestri, 2000b). Sin embargo, los géneros discursivos, por sus contenidos y sus formas, no solo desempeñan funciones comunicativas, sino también cognitivas (Silvestri, 2000a).

Cuando se piensa en la clase universitaria como un género académico, se hace referencia a un tipo particular de género discursivo en el que se desarrollan contenidos destinados a la formación de profesionales o investigadores/as. En este ámbito, los temas tratados en las clases pueden tomar distintas formas y, en el presente trabajo, interesa atender las interacciones verbales entre docentes y estudiantes. Estas pueden tener diferentes características dependiendo del tipo de materia, cantidad de interlocutores/as involucrados/as, disciplina, entre otras cuestiones. Como consecuencia, la información que entra en consideración de los/as participantes requiere, tal como otros tipos de géneros académicos, el uso de un léxico específico y una sintaxis compleja, pese a ser oral, que tienden a promover la realización de “determinadas operaciones mentales, tales como, por ejemplo, la elaboración de una red conceptual jerárquica adecuada para el tema y el dominio del conocimiento en cuestión” (Silvestri, 2000a: 88). Esto es, forma y contenido se integran con funciones comunicativas y cognitivas.

En este sentido, las acciones que tienen lugar en los intercambios comunicativos median en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al mismo tiempo, promueven procesos cognitivos a partir de la relación entre los conocimientos previos, los contenidos de los textos dados como lectura obligatoria y las interacciones entre los/as docentes y estudiantes y entre los/as mismos/as estudiantes. Esas acciones configuran estrategias discursivas de interacción verbal. Pueden ser llevadas a cabo por cualquier interlocutor/a que toma un turno de habla y dinamiza, a partir de ellos, intercambios con el resto de los/as interlocutores. En el presente estudio, interesan las estrategias utilizadas por los/as docentes de nivel universitario.

Asimismo, la promoción de la participación por parte de el/la docente y la efectiva intervención de los/as estudiantes genera un marco de construcción conjunta de conocimiento compartido (Edwards y Mercer, 1988). Las interacciones en el aula coordinadas por los/as profesores/as como forma en la que es presentada el contenido posibilitan “la construcción conjunta de conceptos y géneros discursivos característicos de un dominio de conocimiento”

(Silvestri, 2000a: 92). Cabe aclarar que no todas las interacciones promueven aprendizajes significativos, sino solo aquellas que operan en zona de desarrollo próximo (zdp) en términos de Vygotski (Silvestri, 2000a; Borzone, 2005). Esto es, según esta perspectiva, las acciones docentes deben estar destinadas a desarrollar actividades conjuntas y facilitar las tareas para que quienes están aprendiendo, en un futuro, puedan realizarlas de modo autónomo.

En el ámbito de educación superior, los/as estudiantes ingresan por propia voluntad y con el propósito de formarse a nivel profesional o académico. Para ello, ingresan en una comunidad discursiva nueva que tiene un dominio de conocimiento específico y, consecuentemente, deben aprender saberes que se transmiten por determinados géneros y dispositivos. Estos son productos configurados culturalmente a lo largo de su historia y en función de las necesidades y formas de conocer y de comunicar. Tal como sostiene Silvestri (2000a), el dominio de conocimiento específico “va construyendo sus conceptos conjuntamente con una forma discursiva que le permite construirlos” (p. 92). Las formas de construcción del conocimiento y de la (re)producción de los saberes están preconfiguradas y los/as nuevos/as agentes en el campo, en este caso, los/as estudiantes de un primer año de la universidad, deben aprender las formas características de dicha comunidad. Entonces, el ingreso y la permanencia en una institución educativa de nivel superior requieren la adopción de nuevos saberes, herramientas y prácticas cualitativamente distintas de las utilizadas para cumplir las expectativas de otros niveles, como la escuela media.

El género académico, el texto teórico y el aprendizaje a partir de los textos en la universidad.

En estos contextos, la heterogeneidad de saberes y habilidades de las personas que concurren a la universidad son aspectos evidentes. Sumado a esto, las investigaciones ya comentadas sobre la educación superior en materia de lectura y escritura plantean que el des-

empeño de los/as estudiantes no siempre está en concordancia con las exigencias del nivel. Este factor es importante debido a que el aprendizaje, como en todos los niveles de la educación formal, está mediado por herramientas semióticas, entre las que se destacan los textos y las interacciones entre docentes y estudiantes. Estos, según el enfoque sociocultural, constituyen los diversos instrumentos simbólicos de mediación en términos no solo de funciones comunicativas, sino también de procesos psicológicos. En este sentido, los géneros conceptuales (Silvestri, 2000b) involucrados en los procesos de aprendizaje en el sistema superior presentan un alto grado de complejidad, vinculado con los procesos de abstracción propios de cada ciencia. Por ello, focalizar en las acciones que median esos procesos se torna fundamental.

En su mayoría, los textos trabajados en la universidad son los textos teóricos. Entre las principales características pueden mencionarse la presencia de secuencias expositivo-explicativas y argumentativas con elementos variados, tanto desde la estructura gramatical como los fenómenos discursivos, que suelen presentar dificultades para comprenderlos. Así, se destacan una gran densidad léxica y débil densidad verbal, procedimientos de referencia intra e intertextuales complejos, entre otras (Bronckart, 1996, en Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006). Ante esto, la acción docente debe atender el hecho de que los/as estudiantes, sobre todo en el primer año, se encuentran ante el desafío de reconstruir “una red conceptual jerárquica perteneciente a un dominio de conocimiento o la identificación del sustento conceptual abstracto que subyace en una práctica” (2006: 142) que, para muchos/as, es novedosa.

En otras palabras, los/as profesores/as deben dedicar parte de sus esfuerzos a conocer, en primer lugar, las características del grupo de alumnos/as para reconocer el modo de operar en zona de desarrollo próximo y, de esta forma, aplicar las secuencias didácticas e interacciones verbales pertinentes para trabajar con los textos teóricos en las clases o brindar las consignas adecuadas para guiar los procesos de lectura extra-áulicos. En esta misma línea, la

mediación docente en los procesos de lectura de los/as estudiantes, y según se propone en esta investigación, en la interacción en el aula, facilitaría una comprensión reconstructiva global, ya que, como lectores/as expertos/as, situarían “la información en el marco de ideas y procedimientos claves que estructuran el pensamiento en el seno del ámbito disciplinar concreto” (Pérez Gómez, en Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006: 162). Asimismo, esta acción docente, al trabajar en zona de desarrollo próximo, permitiría el desarrollo de estrategias de comprensión (Borzone, 2005) que los/as estudiantes podrán aplicar por sí solos/as en futuras instancias.

La interacción en el aula y las estrategias discursivas

La comunicación humana es objeto de estudio de muchas disciplinas y desde distintas perspectivas. Con la adopción de un enfoque interaccional se plantea, desde un principio, la revaloración del lenguaje en uso, es decir, en situaciones concretas de interacción. Esta propuesta inició con el desarrollo de la Etnometodología, para la cual la interacción verbal es “una forma de discurso co-producido por dos o más interlocutores que siguen ciertas reglas en la emisión de sus unidades –los turnos-” (Rosemberg, 2002: 7).

A partir de la década del setenta, surgieron numerosas investigaciones acerca de lo que sucedía en las aulas en términos de adquisición y desarrollo del lenguaje en niños/as pequeño/as, tanto en el aprendizaje del inglés lengua materna o lengua extranjera. Las primeras investigaciones al respecto, que se llevaron a cabo en el Reino Unido y los Estados Unidos, focalizaban en la actividad docente y sus aportes se dirigían a determinar la estructura que tomaban los intercambios de las interacciones en las aulas (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979). De esta forma, se iniciaron distintas líneas de investigación desde perspectivas que articulaban, en su mayoría, el enfoque socio-histórico cultural del aprendizaje y sus desarrollos posteriores (véase Bruner, 1994; Rogoff, 1993; Nelson, 1996), con los postulados teó-

rico y metodológicos provenientes de otras disciplinas, como la sociología, la antropología, la psicología cognitiva, entre otras.

Estos estudios analizaron el fenómeno desde distintos ángulos, los cuales se identifican desde el punto de vista del texto social, o bien focalizando en la construcción del texto académico (Borzone, 2005; Mercer y Dawes, 2014). Al presente trabajo, interesa la perspectiva que centra su atención en este segundo punto, es decir, “en el proceso colaborativo que da lugar a la construcción conjunta de significados y a la comprensión de nuevos contenidos” (Borzone, 2005: 122). En esta dinámica, las funciones de las estrategias de interacción verbal utilizadas por los/as docentes tienen un rol protagónico para mediar en el proceso de aprendizaje y favorecer la construcción conjunta del conocimiento. Por ende, estos trabajos brindan un panorama de los modos en que los/as docentes guían la participación de los/as estudiantes en relación con los contenidos académicos o las actividades.

En la Argentina, comenzó a desarrollarse una línea de investigación semejante que adopta estas nociones, particularmente, la interacción verbal en el aula como mediadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en lo referido a la comprensión y producción de textos. Cuando hablamos de estrategias discursivas de interacción verbal nos remitimos, principalmente, a los trabajos realizados por Rosemberg (2002), Rosemberg, Borzone y Diuk (2003) y Borzone (2005). Estas investigadoras promueven la articulación de los aportes sobre interacción verbal en el aula con los postulados de la psicología cognitiva en materia de comprensión y producción, desde un enfoque socio-histórico cultural del aprendizaje.

Un eje central de estos estudios es considerar “la interacción verbal y no verbal como matriz social de todo aprendizaje, una de las fuentes de la cognición y el contexto del desarrollo lingüístico” (Rosemberg, Borzone y Diuk, 2003: 124). Dichos trabajos hacen hincapié en la interacción docentes-niños/as pequeños/as en variadas situaciones de lectura de diferentes tipos de textos, por ejemplo, narrativos y expositivos, en diversos contextos, ya sea de

enseñanza formal o no formal. A su vez, estas investigadoras han avanzado en la caracterización de las formas que asume el diálogo en el aula y la construcción conjunta de conocimiento, debido a la identificación de estrategias de interacción utilizadas por los/as docentes para mediar y facilitar la comprensión de dichos materiales. En sus conclusiones evalúan positivamente estas acciones que ayudan a comprender un texto puntual y que, además, permiten el desarrollo de estrategias de comprensión lectora.

De esta manera, esas autoras presentan algunas estrategias discursivas de interacción utilizadas por las maestras para facilitar la comprensión de textos. Sus planteos sostienen, principalmente el trabajo de Borzone (2005), que esas interacciones, trabajando en zdp, promueven el desarrollo de estrategias de comprensión por parte de los/as niños/as. Dicho de otra forma, esa intervención hace posible que los/as alumnos/as desarrollen estrategias cognitivas que, en futuras ocasiones, les permitan comprender un texto sin la ayuda del/de la docente. Este proceso es denominado por Vygotski (1988) como *internalización* de las funciones cognitivas. En este sentido, proponen que el/la docente, por medio de la interacción, facilita procesos que lectores/as expertos/as deben realizar al momento de la lectura.

Una indagación de la bibliografía sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde un enfoque interaccional permite recuperar esas estrategias de interacción verbal. En esta línea, las estrategias utilizadas por estos estudios son muy variadas. Borzone (2005) recupera el trabajo de Gumperz y Field (1995, en Borzone, 2005) quienes plantean las estrategias de *retomar* y de *expandir*. En el primer caso, el/la docente recupera (retoma) los enunciados proferidos por sus estudiantes, ya sea reproduciéndolos de manera semejante, o bien modificando su estructura sintáctica u organización discursiva. Esto se realiza para repetirlos, expandirlos o reconceptualizarlos. Cuando utiliza la estrategia de expandir, el/la docente busca agregar nueva información a los datos emitidos por los/as estudiantes o, también, de sus propias enunciados.

Por su parte, O'Connor y Michaels (1993 y 1996) realizan sus estudios en escuelas primarias de Estados Unidos aplicando una metodología cualitativa de microanálisis de la interacción en el aula de dos maestras con vasta experiencia en el uso de estrategias de esta índole en sus clases de matemáticas y ciencias. De esa forma, estas autoras definen un tipo particular de acción realizada por las docentes observadas, que denominan *revoicing*, y Borzone (2005) recupera con el nombre de *re-expresar*, expresión que, junto con *reformulación*, será usada en este trabajo. Estas autoras, utilizan los términos estrategias discursivas, movimientos y estrategias interaccionales de manera indistinta y no la proponen en términos de efectividad, sino que describen su funcionamiento en las situaciones concretas.

Esta estrategia refiere a cuando la/el docente de la interacción retoma las contribuciones de un/a estudiante y las reelabora (O'Connor y Michaels, 1996). Con ello, las investigadoras caracterizan la participación entre docentes y estudiantes en grupos de discusión para comprender el modo en que dicho movimiento ayuda a incluir a los/as alumnos/as en una nueva comunidad discursiva y a aprender sus prácticas discursivas y de pensamiento. A partir de esta definición, elaboran sus análisis de las funciones que realizan las docentes cuando utilizan la estrategia de re-expresar. Mencionan dos funciones específicas: la reformulación y la creación de relaciones entre los argumentos presentados por los/as estudiantes.

Estas reelaboraciones o parafraseo pueden realizarse mediante un cambio a nivel proposicional o en el léxico utilizado. También plantean el uso del discurso indirecto por parte de los/as docentes a través de verbos del decir y verbos del pensamiento, con los que los/as estudiantes se ven interpelados como los/as enunciadore de dicha reformulación, más allá de que haya sido el/la docente quien la formuló. Otra forma lingüística recurrente es el uso de marcadores discursivos para indicar aquellas reformulaciones que buscan una reelaboración de inferencias en función de lo sucedido en turnos anteriores.

En este sentido, O'Connor y Michaels (1996) marcan una diferencia con la tradicional secuencia IRE (iniciación-respuesta-evaluación) (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Cazden, 1985), o las formulaciones posteriores realizadas por otros/as investigadores como secuencia IRF, modificando "evaluación" por follow-up (Mercer y Dawes, 2014). Estos estudios, que representan los inicios de la investigación de la interacción en el aula, propiciaron el análisis de dicho fenómeno y con sus aportes se desarrolló un amplio debate respecto de la estructura que tomaban los intercambios comunicativos en dichas situaciones³. De acuerdo con la crítica de O'Connor y Michaels hacia la secuencia IRE, el/la docente, con el último movimiento de la secuencia, se reserva el derecho de evaluar la contribución de los/as estudiantes y no le da la posibilidad de negociar el significado de sus aportes.

En cambio, sostendrán estas autoras, mediante el *revoicing*, los/as docentes aceptan las respuestas de los/as estudiantes, usan sus contribuciones como base para la reelaboración de inferencias con la reformulación y dan a los/as alumnos/as el derecho de ratificarlas. De este modo, se genera un cambio en la responsabilidad o autoría de los enunciados y se produce una negociación del significado y una construcción en conjunto del texto académico. A su vez, plantean que los formatos de participación que genera la estrategia de re-expresar posibilita demostrar la relación entre los movimientos interaccionales y el modo en que las ideas y las prácticas de pensamiento grupal son construidas conjuntamente.

Otra acción docente que interesa al presente estudio se recupera de los estudios de Silvestri (2000b), acerca de los géneros de exposición escolar, cuyas consideraciones permiten enmarcarla como una estrategia discursiva de interacción verbal que hemos denominado *re-estructurar*. Esta investigadora presenta la exposición como un tipo de herramienta semiótica mediadora de los procesos de pensamiento. Como todo género discursivo, es parte de

³ Para una lectura acerca de los estudios sobre la interacción en el aula a partir de los años setenta, ver Mercer, N. y Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s, Oxford Review of Education, 40:4, 430-445.

una comunidad discursiva y, por tanto, su dominio de comprensión y producción, delimita la pertenencia a dicha comunidad. En sus planteos, define la exposición como aquella secuencia en la que el/la enunciador/a despliega un contenido y la información es presentada “como exhibición de hechos, objetos o propiedades del mundo, y puede adoptar estructuras que corresponden a diversos tipos textuales (narración, descripción, explicación, etc.)” (p. 187). En términos bajtinianos, es un género secundario, debido a su complejidad, características discursivas y ámbitos de circulación. Según esa autora, las secuencias expositivas del/de la docente suelen ser extensas.

Este hecho hace que, con frecuencia, tal como sostiene Silvestri (2000b) al hablar de la exposición escolar, se ponga en cuestión la “interactividad” de esta acción realizada por el/la docente. Sin embargo, el giro que propone la investigadora es crítico para la interpretación de la exposición como estrategia discursiva de interacción verbal, ya que esos grados de dialogicidad dependen de la inclusión de los/as participantes de la interacción en el enunciado propio. Dicho de otra manera, este género que, a simple vista puede parecer monológico, en realidad, puede ser dialógico, o bien, tener grados de dialogicidad. Estas nociones se tornan fundamentales para la presente investigación al momento de pensar la exposición como una estrategia de interacción, puesto que los/as docentes, al explayarse en sus exposiciones, promueven la integración de la información compartida en la interacción y, como consecuencia, facilitan el proceso de aprendizaje a partir del texto. El desafío en este caso es lograr una “exposición eficiente” (p. 191), es decir, que les permita a los/as estudiantes organizar su atención, favorecer la conservación de información, “ayudarlos[as] a equilibrar la carga cognitiva de los procesos de comprensión” (Sánchez et al., en Silvestri, 2000b, 191), jerarquizar conceptos, relacionar información nueva con conocimientos previos, entre otros.

De acuerdo con Silvestri (2000b), en el contexto escolar no se enseña la exposición en términos de género, debido a que se concibe como un aprendizaje espontáneo. Esto se rela-

ciona con una opinión generalizada que suele hacerse respecto de la lectura y la escritura en la universidad. Esto es, la idea de que los/as estudiantes ingresan en la universidad con estrategias de comprensión y de producción suficientes para cumplir los requisitos del sistema. En las últimas décadas proliferaron trabajos de alfabetización académica en nuestro país (Carliño, 2001, 2003, 2006), como así también los trabajos en talleres específicos que brindan interpretaciones de las representaciones sociales de los/as actores/as de la universidad respecto de estos procesos y prácticas como son la lectura y la escritura (di Stefano y Pereira, 1997, 2004, 2009, 2012, 2013). Estas líneas de investigación plantean la necesidad de llevar a cabo acciones que mejoren los procesos y prácticas de lectura y escritura en la Universidad.

En este sentido, y en la misma línea del planteo de Silvestri (2000b), puede entenderse la exposición en la universidad como un aspecto relevante del proceso de aprendizaje cuyas diferencias con la exposición escolar son muy notorias. En estas circunstancias, los/as estudiantes de los primeros años, sobre todo quienes recién comienzan un trayecto académico, se ven obligados a aprender nuevas formas de leer, escribir, aprender, estudiar, etc. Así, la acción mediadora de docentes y pares más expertos/as, como plantea el enfoque socio-histórico cultural, debe destinarse, en primera instancia, al reconocimiento de esta situación para luego poder acompañar esos procesos, ya sea orientando las lecturas mediante guías y consignas específicas, o bien en las interacciones en el aula.

La interacción verbal en el aula en el nivel superior.

Una primera aproximación para definir el tipo de interacción que configura una clase, sea del nivel educativo que fuere, puede ser la noción de una actividad comunicativa interactiva transaccional (Cestero Mancera, 2005). Desde esta perspectiva, se supone que la clase tiene un grado de convencionalización alto, debido, en parte, a que su objetivo social es específico, esto es, el desarrollo de temas prefijados por el programa de una materia, estipulada

en un plan de estudio a nivel institucional. Según se entiende, este grado de convencionalización y objetivo social suele darle un grado de planificación mayor y, a su vez, permite hablar de una estructura interna general más estable, la cual recae, en última instancia en los/as profesores. Consecuentemente, es posible afirmar que los/as interlocutores/as que se encuentran, esto es, profesores/as y estudiantes, tienen funciones preestablecidas por ese rol social que tienen en esa actividad. En este sentido, estamos ante una relación de poder.

Ahora bien, en el desempeño de sus tareas, el/la docente puede recurrir a una forma monológica, o bien, adoptar un rol de facilitador/a de los espacios de discusión que medien los aprendizajes, sin dejar de tener por ello la autoridad y el poder de decidir cómo llevarla a cabo. En esta línea, la interacción entre los/as participantes de una clase de nivel superior reunidos/as con un propósito determinado propone una instancia propicia para la construcción conjunta de un texto oral a través de las contribuciones de los/as interactuantes (Borzone, 2005). Estas situaciones tienen como rasgo característico la contingencia, con lo cual cada participante adecua su intervención en función de lo que ya se dijo y lo que quiere decir. En este proceso, los/as docentes guían esa interacción mediante el uso de estrategias discursivas para favorecer ciertos intercambios e inhibir otros, de acuerdo con el objetivo didáctico planificado para la ocasión. Esto es, en un contexto áulico, los/as docentes deben prestar atención a las reacciones de los/as estudiantes para construir el texto académico. La asimetría, finalmente, se manifiesta en la palabra del/de la docente como voz más autorizada para determinar la adecuación o inadecuación de una contribución, quien, además, se encarga de controlar y distribuir la palabra.

Este trabajo sostiene que el uso de estas categorías para estudiar la interacción verbal en el aula, como así también los procesos y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior, se tornan relevantes al plantear el “pasaje” para insertarse en una comunidad discursiva y el rol activo que deben asumir los/as docentes para facilitarlos. En ese sentido,

este tipo de apoyo, es decir, los intercambios que se producen en las clases, contribuyen significativamente a que los/as estudiantes aprendan nuevas maneras de abordar los temas y los textos. A la luz de estos conceptos, el objetivo de este trabajo es explorar las estrategias discursivas de interacción verbal de los/as docentes en el aula de nivel superior para promover la comprensión de textos académicos en carreras de Ciencias Sociales.

CAPÍTULO III: Interactuar para aprender

De acuerdo con las contribuciones del marco teórico y empírico de referencia, el presente trabajo fue desarrollado con el objetivo general de contribuir al conocimiento de las estrategias de interacción verbal empleadas por los/as docentes en el nivel superior para promover la comprensión de textos académicos en carreras de Ciencias Sociales. Asimismo, se propone con este estudio contribuir al estudio de las prácticas y procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior desde un enfoque interaccional que considere las interacciones verbales en el aula entre docentes y estudiantes. Atendiendo a estos objetivos, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las estrategias discursivas de interacción verbal de los/as docentes en el aula de nivel superior para promover la comprensión de textos académicos en carreras de Ciencias Sociales.
- Describir e interpretar el funcionamiento de las estrategias discursivas en situaciones de interacción verbal entre docentes y estudiantes.
- Analizar las estrategias discursivas de interacción verbal en relación con los procesos de comprensión que promueven.

En este estudio, se espera identificar diversas estrategias interactivas que apoyan la comprensión de los/as estudiantes desde un proceso de andamiaje positivo, que opera en zona de desarrollo próximo.

Metodología

Participantes y justificación del caso.

La presente investigación tiene un carácter exploratorio-descriptivo y se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo. El corpus de datos está conformado por situaciones de interacción verbal de una clase de Metodología I, cátedra “A”, asignatura correspondiente al primer

año de las carreras de licenciatura en Ciencia Política y en Relaciones Internacionales de la Universidad Católica de Córdoba. La elección de este caso se justifica por un criterio de oportunidad, puesto que el trabajo de campo se realizó durante el primer año de mis tareas como adscripta de esa cátedra en carácter de egresada de la Licenciatura en Ciencia Política de dicha unidad académica.

En esta materia se estudian temas relacionados con los paradigmas de las Ciencias Sociales y se promueve activamente la reflexión crítica sobre la ciencia y la tarea del/ de la investigador/a social, particularmente, el rol de los/as politólogos/as y relacionistas como productores/as de conocimiento. Los textos académicos obligatorios estipulados por el programa son de distintos géneros y pertenecen a disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanidades. Como consecuencia, el material trabajado plantea una gran complejidad y algunas dificultades para su comprensión, según lo comentado por la docente titular en una entrevista informal previa a la recolección de los datos.

En el presente estudio participaron la docente titular de la cátedra, cinco adscriptos/as y, aproximadamente, 45 estudiantes de primer año que, al momento del registro de los datos, cursaban la asignatura. El tema planificado fue la introducción a la corriente positivista mediante el desarrollo de la primera parte del capítulo titulado “Comte, Popper y el positivismo”, de Anthony Giddens, editado por Paidós en el año 1997.

Procedimientos de recolección y de análisis de datos.

En el proceso de recolección de los datos se utilizó como técnica la observación de clases con registro anecdótico de los intercambios entre las docentes y los/as estudiantes, esto es, se observaron actividades no programadas ni controladas por la investigadora. Se obtuvo el registro de cuatro clases por medio de la grabación digital de audio, contando con la autorización previa y consentimiento de los/as participantes.

En segundo término, se realizó una transcripción ortográfica y, en este punto, es preciso realizar las siguientes consideraciones respecto de las pautas utilizadas en esta tarea. En ocasiones, dada la calidad del audio, algunos/as estudiantes no pudieron ser identificados con sus nombres. En estos casos, se decidió introducir su voz mediante la letra “E” y cuando intervienen uno/a o más, se enumeraron por orden de aparición. Para aquellos/as estudiantes identificados, con el objetivo de preservar su identidad, sus nombres fueron modificados seleccionando otros con la misma inicial. Los turnos de habla correspondientes a la docente se señalan mediante la letra “D” y cuando reaccionan varios/as alumnos/as al mismo tiempo se optó por usar la palabra “Estudiantes”.

Los puntos suspensivos entre corchetes marcan un recorte de las intervenciones de los/as participantes en aquellas interacciones extensas que se apartan de los contenidos de la materia y cuyo corte no genera distorsiones para su interpretación. Este recurso se utiliza debido a que el objetivo es identificar las partes de los intercambios que evidencian el uso de estrategias discursivas de interacción verbal. Por su parte, el guion medio puede señalar auto-interrupciones de los/as interactuantes al momento de hablar, o bien, interrupciones a las intervenciones de los/as coparticipantes. Los dos puntos que le siguen a una vocal marcan las sílabas prolongadas y, entre paréntesis, se presentan la duración de las pausas intraturnos o silencios entre turnos. Además, los segmentos incomprensibles fueron puestos entre paréntesis con un espacio en blanco y, en las ocasiones en las que los enunciados son poco claros, se marcó la palabra o enunciado entre paréntesis. Para finalizar, los comentarios de la investigadora se colocan entre doble paréntesis.

Una vez realizada la transcripción, se segmentaron las interacciones teniendo en cuenta las herramientas conceptuales provistas por el Análisis conversacional, en lo referido a la estructura, a saber, turnos, intercambios y secuencias (Cameron, 2001; Cestero Mancera, 2005). Los turnos se separan a partir de las intervenciones de cada interactuante y, al produ-

cirse su alternancia entre diferentes participantes, las emisiones son interpretadas como intercambios. Estos, a su vez, pueden ser agrupados en secuencias cuando la interacción presenta una estructura interna que remite a un mismo tópico. De esta forma, a partir de la división en secuencias, se reconocieron los tópicos de la clase, las características de los inicios y cierres de las secuencias y los mecanismos de adjudicación de turnos. Estos conceptos fueron de gran utilidad al momento de describir las situaciones de interacción para, posteriormente, analizar los movimientos de la docente en función de los procesos de comprensión.

A continuación, se realizó un análisis discursivo de los intercambios siguiendo las consideraciones metodológicas tomadas de Edwards y Mercer (1988) y Campbell (1988). El objetivo de este análisis fue reconocer las estrategias discursivas utilizadas por las docentes en situación de interacción verbal que promovieran procesos de comprensión. Las categorías que guiaron este proceso de identificación se obtuvieron de trabajos previos. De la investigación de Borzone (2005), se recuperaron las estrategias retomar, expandir, solicitar expansión y re-exresar. Esta última remite a la estrategia *revoicing* propuesta por O'Connor y Michaels (1993, 1996), trabajos que fueron tenidos en cuenta al momento de su conceptualización. Asimismo, se realizó una confrontación constante entre los datos empíricos y la teoría para identificar nuevas estrategias que no hubieran sido estudiadas por las investigaciones precedentes. Para ello, se contempló el procedimiento de comparación constante propuesto por la teoría fundamentada en los datos o Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967).

Una vez reconocidas las estrategias discursivas de interacción verbal, se realizó una descripción de los enunciados proferidos por los/as interlocutores/as para poder establecer la funcionalidad de dichas estrategias en cada situación concreta. En otras palabras, se buscó comprender los modos en que las estrategias discursivas identificadas favorecen los procesos de andamiaje en el nivel superior y que pueden servir para guiar la comprensión de un texto, al tiempo que permite el desarrollo de estrategias lectoras expertas.

Justificación del recorte.

Tomando en consideración los alcances y el carácter exploratorio de este trabajo, se considera suficiente acudir a una sola clase del conjunto de datos registrados. Para ello, se siguió un criterio de exhaustividad y se seleccionaron aquellos intercambios que proporcionan elementos para conceptualizar y caracterizar las distintas estrategias de interacción verbal. Con este objetivo, se priorizaron aquellas instancias en las que se identificaron una o varias estrategia/s discursiva/s utilizadas por la docente para explorar la relación de esas estrategias con la comprensión.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en el análisis de los datos han permitido reconocer distintas estrategias discursivas de interacción verbal que favorecen los procesos de comprensión de textos de carácter académico. Para abordarlas es preciso compartir ciertas consideraciones generales del contexto de la clase trabajada. Tal como se observó en diferentes clases, durante el desarrollo de los temas, se producen situaciones de interacción entre las docentes y los/as estudiantes de manera constante e intencional. Teniendo en cuenta los registros anecdóticos efectuados y las entrevistas previas con el equipo docente, puede decirse que las docentes conciben la enseñanza y el aprendizaje como procesos interactivos y asumen un rol activo en el aula durante el desarrollo de los temas. Asimismo, consideran que, a través de la puesta en común de las lecturas, el debate y la reflexión sobre los contenidos se genera un proceso de construcción conjunta del conocimiento en el que es fundamental la participación de los/as estudiantes para que se desarrolle un proceso de aprendizaje efectivo.

De esta manera, la dinámica de las clases tiene como eje central incentivar esa participación activa y la reflexión sobre los contenidos y los materiales trabajados. Estas tareas exigen una lectura y estudio previos de los textos por parte de los/as estudiantes. No obstante, se

observan situaciones de relectura de fragmentos a partir de las cuales se producen interacciones entre los/as participantes sobre el texto asignado y los contenidos a desarrollar. Por lo general, en estas circunstancias, la docente busca disipar las dudas a partir de sus intercambios con los/as estudiantes y, de este forma, favorecer el proceso de aprendizaje a partir de los textos para que logren una comprensión profunda y un buen desempeño.

De acuerdo con lo que explicitó la propia docente, con esos intercambios ella tiene como objetivo fundamental propiciar la reflexión crítica en torno de los modos de producción y validación del conocimiento científico, como así también de su futuro rol como politólogos/as y relacionistas/as y productores/as de conocimiento. De la misma manera, comentó que el texto trabajado en las clases observadas suele presentar muchas dificultades, ya que se caracteriza por una alta densidad léxica, sintagmas extensos, dimensión polémica, entre otros rasgos, complejidad que queda registrada en las interacciones. Por esta razón, la profesora desafía en varias oportunidades a los/as estudiantes para que se involucren en su propio proceso de formación y construyan entre todos/as los temas objeto de estudio. Además, considera que, a través de esas interacciones, contribuye al desarrollo de estrategias propias de la comunidad discursiva académica y a la reflexión crítica sobre los temas, los textos, el rol de estudiantes, entre otras cuestiones. (di Stefano y Pereira, 1997).

Siguiendo a Campbell (1988: 209), una de las pocas maneras con las que contamos para acceder a lo que los/as estudiantes comprendieron o aprendieron a partir de la lectura de los textos es a través de lo que pueden verbalizar, ya sea oralmente o por escrito. En este sentido, las observaciones directas y el análisis de las grabaciones de situaciones de interacción en el aula han representado un valioso método para conocer los modos en que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje y las formas de guiar la comprensión de textos académicos mediante la interacción.

La interacción verbal como mediadora en la comprensión de textos.

*“No es para que lo aprendan de memoria,
es para que lo discutamos.”⁴*

De acuerdo con la psicología cognitiva, la comprensión de un texto escrito es un proceso complejo y de carácter interactivo, en el que intervienen tres factores, a saber, el/la lector/a, el texto y la situación. Desde esta perspectiva, la comprensión de un texto implica un rol activo por parte de quien lee para construir una representación mental coherente del texto leído, tal como es entendido el proceso de comprensión. En la interacción entre esos tres polos, son fundamentales el conocimiento previo sobre determinado campo, la habilidad para realizar inferencias, controlar, regular y evaluar el propio proceso de comprensión, entre otros aspectos. Por su parte, en el polo del texto se consideran aquellas propiedades que pueden incidir en el proceso de comprensión, dada la relación con los demás factores, para facilitar u obstaculizar su lectura. El tercer polo, la situación, refiere a los objetivos de lectura y las exigencias de la tarea. De este modo, las distintas características que asuma cada uno de estos polos incidirá en el proceso de comprensión (Alvarado, 2004).

Estas nociones básicas de la comprensión como proceso interactivo y estratégico (van Dijk y Kintsch, 1983) son relevantes al considerar la interacción en el aula entre docentes y estudiantes en la Universidad. La razón principal es que la educación occidental, en los diferentes niveles del sistema educativo, tiene como eje articulador para el desarrollo de contenidos el aprendizaje a partir de los textos, desde distintos dispositivos, modalidades, etc. Estos procesos están mediados por el lenguaje y, en la mayoría de los casos, también por textos escritos que requieren habilidades específicas de comprensión. Ahora bien, la enseñanza y el aprendizaje se relacionan con determinadas prácticas sociales que establecen cómo y dónde se llevan a cabo, por ejemplo, el aula. Entonces, tal como definen González y León (2009), el

⁴ Estas palabras fueron emitidas por la docente titular de la cátedra Metodología I durante la clase analizada.

salón de clase se configura como una estructura en la que se produce la interacción entre las personas, los contenidos y los materiales. La dinámica resultante habilita procesos intersubjetivos de intercambio de información, símbolos y significados que “promueven y usan procesos mentales particulares” (p. 31). En esas interacciones, las estrategias discursivas utilizadas por el/la docente en su rol de moderador/a de la clase operan en el plano interpersonal y contribuyen a la enseñanza y al aprendizaje de habilidades de comprensión.

En el nivel superior, estas acciones facilitan el proceso de aprendizaje a partir de los textos académicos y funcionan como parte del andamiaje desplegado en zona de desarrollo próximo. Esta acción docente es fundamental para ese “pasaje” (Di Stefano y Pereira, 1997) hacia la cultura académica que representa el nivel superior, debido a que, primero, el aprendizaje es social, es decir, a nivel interpersonal y, luego, individual, cuando se internaliza. En este sentido, puede pensarse en una mente social, pues, mediante la interacción, los/as participantes cooperan para construir conjuntamente los contenidos a partir de la lectura previa de un texto.

Teniendo en cuenta estos planteos generales, a través de las observaciones efectuadas, se reconoció como mecanismo de la interacción un primer movimiento de la docente para dar comienzo a los intercambios con los/as estudiantes. Este se interpreta como indagación acerca de las dificultades para comprender el texto y, en la mayoría de los casos, asume la forma de enunciados interrogativos. La profesora inicia las clases con las siguientes preguntas: “¿Qué dice el texto?” o “¿De qué trata el texto?”, y condiciona las contribuciones de los/as participantes al señalar que la segunda parte esperada del par dialógico (Cameron, 2001) debe ser una respuesta. La expectativa de la docente es un trabajo previo detallado con los textos que permita aportes significativos y una (re)construcción del contenido que favorezca una comprensión profunda de los temas de la materia, esto es, de cada propuesta epistemológica de las Ciencias Sociales.

De esta manera, se generan intercambios entre la docente y los/as estudiantes que configuran un contexto de interacción que se torna indispensable para la dinámica áulica y el desarrollo de los contenidos. En el caso puntual de la clase analizada, si bien el inicio de la clase lo realiza la docente, la respuesta de una estudiante plantea una duda de comprensión que significa un conflicto cognitivo. Entonces bien, la sucesión de turnos hace interpretable esta intervención de la alumna como el señalamiento del tópico secuencial. Ante esto, la docente extiende la duda a todo el grupo, en lugar de limitarse a responder o realizar una exposición magistral sobre el tema. Como consecuencia de esta decisión, el foco de esas interacciones está puesto en la resolución de dicho problema de comprensión en el que está involucrado todo el grupo. En este sentido, se enfoca la comprensión como un proceso conjunto.

Los intercambios que se suceden evidencian como procedimiento de adjudicación de turnos predominante la selección de los/as participantes mediante el control de la docente para seleccionar a quien solicitó la palabra levantando la mano. También se observa la auto-selección, pero este mecanismo, en ocasiones, genera solapamientos y distracciones. Cuando se produce esto, la docente retoma la distribución de la palabra y asegura la alternancia por orden de solicitud dado su rol de autoridad de la clase. Sin embargo, este procedimiento se interpreta como parte de su función de moderadora, puesto que no obstruye la participación de los/as estudiantes, sino más bien la incentiva.

Así, los/as participantes realizan sus intervenciones en relación con las contribuciones de sus coparticipantes, lo cual incluye las preguntas directas o guía indirecta de la docente. Ella realiza preguntas o comentarios de forma contingente, debido a que tiene en cuenta los enunciados anteriores proferidos por los/as estudiantes, asumiendo un carácter dialógico sin perder el tema de la clase. Es por esto que es posible hablar de una interacción verbal en el aula, cuyo objetivo es el desarrollo de un contenido planificado por la docente que, a su vez, tiene como fuente un texto concreto.

La división en secuencias permitió acceder a partes de la clase analizada en función de ejes temáticos precisos, es decir, temas puntuales que, en la mayoría de las ocasiones, son propuestos por los/as estudiantes, producto de sus dudas, comentarios o preguntas. En el análisis se hace foco en las estrategias de interacción verbal utilizadas por la docente, quien actúa como lectora experta y opera como memoria extendida del grupo (Borzzone, 2005). La pregunta guía de esta operación analítica fue: ¿Qué está haciendo cuando utiliza determinada estrategia y para qué? (Campbell, 1988) Con esto, se analizaron las funciones de los movimientos discursivos de la docente y la forma en que estos conforman un andamiaje positivo en el aprendizaje a partir de un texto. En este proceso, la perspectiva cognitiva ha dado luz con sus aportes en materia de comprensión de textos para profundizar en la interpretación de las estrategias.

Estrategias discursivas de interacción verbal.

El análisis del corpus elicitado permitió identificar diferentes estrategias de interacción verbal que eran utilizadas de modo recurrente por la profesora. Dichas estrategias están presentadas en la Figura 1.

Estrategias discursivas de interacción verbal
<ol style="list-style-type: none">1. Retomar y expandir o solicitar expansión2. Solicitar expansión3. Re-expresar4. Re-estructurar

Figura 1: Estrategias discursivas en la interacción docente-estudiantes

Entre ellas, se señala la estrategia de retomar, que hace referencia a aquella acción realizada por la docente cuando recupera los enunciados proferidos por un/a estudiante, en todo o en parte, y los reproduce de manera similar, ya sea modificando su estructura sintácti-

ca u organización discursiva (Borzzone, 2005). Esta estrategia discursiva se observa claramente en el siguiente ejemplo, donde los turnos de habla de la profesora están estructurados en función de vocablos que realizaron los/as estudiantes para responder a sus preguntas. Al retomar, en este caso puntual, tiene el objetivo de llamar la atención sobre el léxico empleado.

E1: Habla de las...empieza a hablar de las *dos fases* del desarrollo del positivismo. Primero...

D: *¿Son dos fases?*

E1: La primera *fase* y después.

D: *¿Son dos fases?*

E1: Son tres.

D: *¿Son fases?*

Sole: Son *sentidos*. Tenemos *dos sentidos del positivismo*.

D: *Sentidos*, ahí va.

Sole: Después nos habla de *un sentido* que tiene *las fases* que, por ejemplo, el sentido restrictivo ¿puede ser?

D: *¿Qué fases?*

[...]

D: No, no es eso lo que está diciendo ahí. Se van a confundir y van a leer mal.

No. *No habla de fases* allí. Si entienden fases como etapas, están leyendo mal.

Tenemos que limpiar primero la parte de la lectura. No son fases. ¿Qué son?

Sole: *¿Los sentidos?*

D: *Diferentes sentidos ¿Dados a qué?*

Cuando está seguida del movimiento expandir, la docente agrega información no expresada por el/la estudiante. Sin embargo, en otras oportunidades, a esta estrategia de retomar le sigue la de solicitar expansión, generalmente en forma de pregunta. Esta combinación es interpretable desde una doble función. En primer lugar, recupera el aporte para evaluar lo expresado, ya sea para acordar u objetar, y, luego, pide más información a quien emitió el aporte. En este último punto, a través de los datos recolectados mediante registro anecdótico, se encontró que los interlocutores/as varían, debido a que, en ocasiones, se dirige hacia el/la participante anterior y, en otras, extienden el conflicto a todo el grupo. Un caso de lo primero se evidencia cuando Sole responde “sentidos” y, luego, la docente recupera esa palabra para evaluar positivamente su contribución (“Sentidos, ahí va”) y continuar con el desarrollo del tema. Sin embargo, en su intervención posterior, la alumna manifiesta nuevamente una imprecisión conceptual, por lo que la docente interviene para remarcar cuál es la palabra precisa que deben utilizar.

En cambio, una muestra de la segunda opción se observa en el siguiente fragmento, interpretación plausible dadas las respuestas de varios/as estudiantes que siguieron a la pregunta, entre quienes no se encontraba el alumno que hizo el aporte:

Nahuel: ¿Tiene que ver con la Revolución francesa?

D: *Tiene que ver con la revolución francesa. ¿Cuál era el problema de Com-
te con la Revolución francesa?*

Por su parte, cuando se hace referencia a la estrategia de solicitar expansión, se alude a aquellas acciones de la docente que son interpretables como formas de interpelar a quien emitió un enunciado puntual o al grupo en general para que profundicen sus contribuciones. Por otro lado, es utilizada con frecuencia para corroborar la comprensión de lo expuesto en turnos anteriores o explicar sus razonamientos al resto del grupo. Además, las preguntas de la profesora para avanzar en el desarrollo de los temas de la clase se interpretan como esta estrategia. Esto se debe a que el carácter contingente de las preguntas y comentarios configuran una guía indirecta de la docente en su rol de moderadora de la clase. Consideramos que los últimos dos ejemplos presentados hasta el momento dan cuenta de esta estrategia de manera clara y evidente.

Campbell (1988) muestra con la noción de “buscar respuestas” que la docente, con sus preguntas, da lugar a un proceso de construcción conjunta con los/as estudiantes donde las respuestas contribuyen a la producción de un texto oral coherente que resulta de un proceso de negociación de significado entre los/as participantes. Esta tarea implica un rol activo de quienes interactúan, puesto que, por un lado, apela a la reflexión crítica de los/as estudiantes y, por otro, a la atención de la docente para guiar o favorecer la alternancia de turnos, dadas las relaciones asimétricas que caracterizan este tipo de interacción. Por su parte, O’Connor y Michaels (1996), plantean que uno de los objetivos de las prácticas de socialización académica es el desarrollo de la competencia de los/as estudiantes para explicar sus razonamientos. Esta tarea consiste en recurrir a diversas formas de exposición oral y, al mismo tiempo, obli-

ga a quien tiene la palabra a hacer conexiones explícitas acerca de sus hipótesis y los motivos que le permiten sostenerla (O'Connor y Michaels, 1996: 12). Esto se observó en intercambios como el siguiente, donde la profesora solicita a los/as estudiantes que amplíen sus respuestas, quienes en sus turnos posteriores intentan, con dificultades, explicar sus aportes.

D: ¿Y qué sería eso del positivismo? O sea, hablamos de positivismo, ¿sí? Y el autor comienza el texto diciendo o introduciendo que habría como tres acepciones, sentidos, respecto de esa palabra que se llama positivismo, la cual vamos a desandar durante muchísimo tiempo. ¿Cuáles parecen ser esas dos o tres? Las más importantes son las dos primeras, la tercera no porque nosotros aquí no hacemos sociología.

E5: El positivismo y la filosofía positivista.

D: *¿Podés explicarlo más?*

Asimismo, tomando en consideración los aportes de la teoría socio-histórico cultural del aprendizaje, la estrategia de solicitar expansión conforma una acción importante para el reconocimiento de la zona de desarrollo próximo. Para esta tarea es indispensable recurrir a lo que expresan los/as actores/es involucrados/as, ya sea de forma oral o escrita. Al tomar como eje la interacción verbal en el aula, las contribuciones de los/as alumnos/as son centrales para indagar si tienen dudas o problemas de comprensión, etc. Como resultado de esta indagación, la docente tendrá más información acerca de cuáles son las necesidades del grupo y la forma de realizar una adecuada progresión de los temas. Esto se debe a que solo las interacciones que operan en la zdp son eficientes para lograr un aprendizaje significativo (Silvestri, 2000a; Borzone, 2005). Estos aspectos se evidencian en el siguiente ejemplo, correspondiente a los intercambios iniciales de la clase:

D: *¿Cómo? Sean precisos para que yo sepa cuáles son las dificultades que genera el texto.*

Inés: Tiene como afirmaciones complejas.

[...]

D: [...] *¿Por ejemplo, del tipo de qué? Dame un ejemplo para que yo sepa por dónde van.*

Inés: ¡Puedo leerlas?

D: *¡Pero claro! No es para que lo aprendan de memoria; es para que lo discutamos.* ¿Quedó claro que vamos a trabajar a partir de ahora todos los jueves Giddens, no?

Por su parte, la estrategia de re-expresar remite a los trabajos de O'Connor y Michaels (1993, 1996), en los cuales estudian el *revoicing*, que Borzone (2005) retoma como *re-*

expresar. En la presente investigación, se utiliza esta palabra, o reformular, para hacer referencia a la estrategia discursiva con la que la profesora retoma los enunciados proferidos por un/a estudiante y los reelabora o parafrasea (O'Connor y Michaels, 1996: 8). A través de este movimiento, la docente clarifica o remarca aspectos de las contribuciones de los/as estudiantes agregando nueva información, eliminando algunos vocablos, usando diferentes palabras, entre otras cuestiones, teniendo en cuenta el contenido académico deseado. Esta acción permite reelaborar y reconceptualizar lo dicho por el/la estudiante en su emisión y darle más precisión conceptual. En este sentido, la reformulación posibilita clarificar ideas expresadas en un lenguaje informal e introducir nueva terminología. Así, esta estrategia promueve el desarrollo de la producción oral acordes a una comunidad académica. Un intercambio significativo en el que se identifica esta situación es el siguiente:

D: ¡Alterando el orden! Rompiendo el orden, al estilo marxista, ¿sí? ¿Qué le molestaba a Comte del espíritu de la Ilustración?

Luis: *El caos que generaba.*

D: *Su carácter revolucionario.*

Otro aspecto, de acuerdo con O'Connor y Michaels (1996), es que al re-expresar, los/as docentes aceptan las respuestas de los/as estudiantes como base para la reelaboración de inferencias mediante la reformulación y dan a los/as alumnos/as el derecho de ratificarlas. De esta manera, se genera un cambio en la responsabilidad o autoría del contenido que se hace público, lo que permite una negociación del significado y una construcción conjunta del contenido de la clase. Además, con este movimiento, la docente aporta coherencia a un texto académico oral, en el cual la voz de los/as estudiantes se vuelve imprescindible. En el corpus elicitado se evidencian acciones que son interpretables en este sentido. Tal es el caso del ejemplo que se presenta a continuación:

D: ¿Qué más? (0.5) ¿Qué pasa con esos estadios? Vamos a la ley de los estadios, de los tres estadios. ¿Qué pasa con los estadios, con el metafísico y con el teológico, según Comte?

Juan: *Dice que*, con el avance del conocimiento y de la sociedad, con el tiempo, como que *el teológico y el metafísico van quedando viejos* y, en realidad,

el único que, digamos, en su actualidad, digamos, el único válido sería el positivo, el estadio positivo.

D: *¿Estaríamos de acuerdo en decir que, según la teorización de Comte, los estadios teológicos y metafísicos fueron superados por el estadio positivista?*

Juan: Por lo que yo comprendí, sí.

Por último, la estrategia de re-estructurar se produce en turnos de habla de la docente más extensos y conforman textos explicativos orales. Esta combina distintos recursos lingüísticos que dan lugar a la producción de un texto académico oral que va construyendo una explicación del tema discutido hasta el momento. Tal como la define Silvestri (2000b), la exposición es aquella secuencia en la que se despliega un contenido y la información es presentada “como exhibición de hechos, objetos o propiedades del mundo, y puede adoptar estructuras que corresponden a diversos tipos textuales (narración, descripción, explicación, etc.)” (p. 187). En estos casos, uno de los rasgos fundamentales de esta exposición oral es su dialogicidad (Silvestri, 2000b), puesto que en su elaboración la profesora recurre a los aportes o enunciados previos de los/as estudiantes. En estas intervenciones, la docente toma el turno y reúne las contribuciones anteriormente realizadas por distintos/as interlocutores/as, dando como resultado un texto que condensa los aportes previos. Un ejemplo breve es el siguiente:

Nahuel: Según el texto, buscaban diferenciarse del Comte, principalmente. Por eso, no querían ser llamados positivistas, pero en toda su formulación de ideas no lograban sostenerse y terminaban derivando de vuelta en Comte.

D: Claro, excelente lectura. A ver, el positivismo, el término “positivismo” aparece ligado a un sujeto que es Comte, que parece ser una persona a la cual de la que mejor me mantengo lejos porque me parece que es poco serio. ¿Se entiende o no se entiende? Es decir, hay una carga- hay cierta carga peyorativa en relación a los postulados de Comte y el que asume y que propone el término de “filosofía positiva”, de él nace todo el positivismo. Entonces, hay un montón de gente que continúa en la misma línea y lo reproduce exactamente lo mismo que dice Comte- Ya lo vamos a ver; eso es lo que vamos a ver a lo largo de varias clases. Sin, embargo, quieren evitar ser llamados positivistas. [...]

Siguiendo a Silvestri (2000b: 191), la explicación docente es un género oral que da la posibilidad de organizar la atención, conservar información relevante, equilibrar la carga cognitiva al actuar como memoria extendida del grupo y modelizar acciones necesarias para jerarquizar conceptos, introducir nueva información y establecer relaciones con el conocimiento previo. En otras palabras, con la estrategia de re-estructurar la docente pone a disposi-

ción de los estudiantes ciertos elementos para el desarrollo de procesos de comprensión y de producción académicas fundamentales, que se dinamizan en las interacciones.

De todas maneras, un interrogante clave es por qué lo realiza ella. Sobre este punto pueden arrojarse algunas conjeturas interpretativas, teniendo en cuenta los aportes desde la psicología cognitiva y la psicolingüística. En una situación interactiva, la construcción de un texto oral resultaría una carga cognitiva que redundaría en más dificultades o confusión. Esto significa que, probablemente, si re-estructurara la información un/a alumno/a, podrían producir errores conceptuales, puesto que en los intercambios previos se observan problemas de comprensión muy marcados. En palabras de Silvestri (2000b), la acción mediadora de la docente “facilita la tarea, pero no la resuelve” (p. 191). Sin duda, esa reestructuración opera como modelo de organización de los conceptos, pues, se puede sostener, en términos vygotkianos, que esa habilidad está en zona de desarrollo próximo en el grupo de los estudiantes.

En esta línea, la contribución de la docente permite que los/as estudiantes conserven información clave para la comprensión del tema, establezcan relaciones, organicen y jerarquicen los conceptos apropiados, tengan un modelo de cómo explicar el tema, entre otros aspectos. No obstante esta re-estructuración, no es posible aseverar que se haya comprendido el tema o el texto. Dicho de otra manera, la pregunta que quedará sin resolver es si, efectivamente, la producción oral de la docente favoreció la comprensión. Tal como sostienen Sánchez, Rosales y Suárez (1999), es probable que los/as estudiantes hayan entendido “lo que les explica su profesor[a] pero no el texto que para ellos[as] seguirá siendo inescrutable” (p. 87).

Estrategias discursivas que promueven la comprensión.

Las estrategias de interacción verbal analizadas forman parte de un proceso de andamiaje al aprendizaje, es decir, de un sistema de apoyo a la comprensión. En ese proceso, la

docente proporciona estrategias cognitivas de comprensión que pone a disposición de los/as estudiantes para promover el aprendizaje a través de los textos. A partir de estas observaciones, el análisis de los resultados permitió reconocer la promoción de habilidades de comprensión que constituyen requisitos fundamentales para el aprendizaje en el contexto universitario. Asimismo, se reconoció la promoción de la comprensión como una actividad conjunta, entre todos/as los/as participantes de la interacción, donde la profesora orienta el desarrollo de diferentes procesos cognitivos, que se resumen en la figura 2.

Procesos de comprensión promovidos por las estrategias de interacción
<ol style="list-style-type: none">1. Promoción de habilidades metacognitivas2. Activación de conocimiento previo3. Desarrollo de procesos inferenciales4. Organización y jerarquización de la información5. Promoción de precisión conceptual

Figura 2: Procesos cognitivos promovidos por las estrategias de interacción

Promoción de habilidades metacognitivas.

El ejemplo que se presenta a continuación corresponde a una parte del diálogo observado entre la docente y lo/as estudiantes al comienzo de la clase. En él se advierte que la profesora promueve el desarrollo de las habilidades metacognitivas en los/as estudiantes.

D: Bueno, [...] vamos a empezar la clase, ¿sí? [...] *¿Leyeron Giddens?*
Franco: Sí
D: *¿Qué les pareció?*
Franco: Difícil.
(Murmullo)
Tatiana: Muy difícil.
Franco: Complicado.
D: ¿Mucho, mucho? ¿En qué?
Nahuel: Las palabras...
D: *¿Cómo? Sean precisos para que yo sepa cuáles son las dificultades que genera el texto.*
Inés: Tiene como afirmaciones complejas.
[...]
D: [...] *¿Por ejemplo, del tipo de qué? Dame un ejemplo para que yo sepa por dónde van.*
Inés: ¿Puedo leerlas?

D: *¡Pero claro! No es para que lo aprendan de memoria; es para que lo discutamos.* ¿Quedó claro que vamos a trabajar a partir de ahora todos los jueves Giddens, no?
Inés: ¿Leo?
D: Sí, ¡dale!

En este ejemplo, la docente da inicio a la primera secuencia reconocible de la clase con la pregunta: “¿Leyeron Giddens?”. A la respuesta afirmativa, retoma un nuevo turno y emite el enunciado interrogativo “¿Qué les pareció?”, el cual abre un par dialógico que establece que quien tome el turno siguiente, si quiere cumplir con las expectativas de los/as co-participantes, debe producir una respuesta. El pase otorgado a los/as estudiantes para que expresen su opinión acerca del texto se realiza a través del registro informal y es interpretable como una primera aproximación de la profesora para conocer el estado general del grupo en relación con la comprensión del texto y los posibles problemas de comprensión. Mediante la elección del verbo “parecer” para la realización de su acto, pone a sus receptores/as en un rol protagónico, habilitando el tiempo y el espacio para que, efectivamente, expresen su opinión. Esto se interpreta como un modo de entrar en confianza, dado que es una de las primeras clases del año y, para muchos/as, el primer acercamiento a un texto complejo característico del género académico. Así, promueve la participación y algunos/as expresan que la lectura fue “difícil” y que el texto era “complicado”.

No obstante, esta “opinión”, en términos académicos, tiene un significado preciso, a saber, supone asumir una postura teórica y metodológica sustentada en bibliografía y conocimientos previos y, al mismo tiempo, ser rigurosa en términos conceptuales y fiel a la fuente (di Stefano y Pereira, 1997). Esta dinámica interaccional en el nivel superior tiene como objetivo que los/as estudiantes aborden temas y textos complejos y se formen como “lectores autorregulados” (Resnick y Klopfer, 1997, en Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006). De esta manera, se observa la función cognitiva (Silvestri, 2000a) de la interacción en el aula como género académico oral y, en particular, de la estrategia de solicitar expansión, y pone en cues-

ción los modos de leer de los/as estudiantes en los primeros años de la universidad. La docente, en los turnos subsiguientes, plantea esta cuestión. Como consecuencia, es posible afirmar que los movimientos discursivos estudiados tienden a promover el desarrollo de la comprensión mediante la promoción de habilidades metacognitivas propias de lectores/as autorregulados/as.

La sucesión de turnos en este fragmento da lugar a intercambios entre los/as participantes que son interpretables como señales de la estrategia de solicitar expansión. En sus turnos de habla, la docente sondea las dificultades del grupo y, con ello, busca conocer las dificultades o problemas de comprensión que tuvieron al momento de leer el texto antes de la clase. En este caso, esta acción permite saber en qué lugar están los/as estudiantes y, a partir de allí, comenzar la construcción conjunta de un texto oral. En palabras de Arnoux, Nogueira y Silvestri (2006), el objetivo de estos pasos consiste en “el reconocimiento de la zona de desarrollo próximo de los/as estudiantes” (p. 162). En las siguientes emisiones de la docente se identifica nuevamente esta estrategia: “Sean precisos para que yo sepa cuáles son las dificultades que genera el texto” y “Dame un ejemplo para que yo sepa por dónde van”.

Por su parte, la contribución “¡Pero claro! No es para que lo aprendan de memoria; es para que lo discutamos” es clave para comprender la concepción de enseñanza y de aprendizaje de la docente. En esta emisión se interpreta un refuerzo del acto que pone en cuestión prácticas de lectura no expertas y, por tanto, no acordes a la comunidad discursiva académica. Además, el uso del nosotros inclusivo en “es para que lo discutamos” señala el compromiso ante lo dicho y promueve la realización de un proceso de comprensión conjunta. La efusividad manifiesta marcada por el enunciado “¡Pero claro!”, la negación y la invitación a leer la información del texto para que “lo discutamos” presentan la oportunidad para la estudiante de releer un fragmento del texto. Con esta acción, la docente permite recuperar información importante del material, con lo cual se materializa el proceso de lectura conjunta guiada por la

ella que actúa como guía y lectora experta. Asimismo, muestra al grupo que pueden llevar dudas a las clases y leer fragmentos de los textos que no hayan comprendido. En la interacción, indaga en la interpretación realizada por los/as estudiantes y juega con la relación interactiva entre texto, situación, lector/a. (Alvarado, 2004), haciendo de la comprensión un proceso deliberado.

Con los movimientos de este ejemplo interpretables como formas de la estrategia de solicitar expansión, la docente plantea qué se espera de ellos/as en su rol como estudiantes, la forma en que deben leer un texto y la precisión que deben expresar al momento de intervenir. Es en este sentido que se interpreta el pedido de precisión, a saber, como estudiantes universitarios/as deben ser precisos/as al momento de exponer sus ideas o las dudas que se les presentan al leer un texto. En otras palabras, interpela a la estudiante y a todo el grupo y, al mismo tiempo, inhibe una práctica inexperta.

Luego de la lectura en voz alta del fragmento propuesto por Inés, la docente continúa sus intercambios con los/as estudiantes para guiar la comprensión. En el siguiente ejemplo, donde se amplía el conflicto cognitivo a todo el grupo, se evidencia el uso de las estrategias de interacción para promover habilidades metacognitivas.

D: ¿A qué viene eso que dice ahí?

Inés: ¿Del fenomenalismo? ((Murmullo))

[...]

D: **No, respecto de la comprensión del texto.** Chicos, lo que yo estoy hablando con ella es para todos. Hay claramente un problema de comprensión del texto [...] que, a lo mejor, salvándolo con ella, se puede salvar con todos, ¿sí? **De hecho, les pregunto a todos, ¿sobre qué está hablando ese pedacito que ella acaba de leer?**

E: No sé dónde está... ((Un compañero le señala dónde))

D: **Se lo estoy planteando en términos de ideas principales e ideas secundarias.**

Franco: Ah. Pero acá cuando dice, e: ((Busca en el texto)) Bueno, al principio nomás ((Lee en voz alta)): "...la tesis, susceptible de ser expresada de distintos modos, según la cual la "realidad" consiste en impresiones sensitivas; el rechazo de la metafísica, que se tacha de sofisma o ilusión...", o sea, como que nos está introduciendo lo que viene después.

D: **Pero viene a cuento de algo esta introducción. ¿A cuento de qué?**

En este caso, la estrategia de solicitar expansión identificada en el enunciado “¿A qué viene eso que dice ahí?” ocurre luego de leerse un fragmento del texto con el que una alumna manifiesta haber tenido dificultades para su comprensión. En estos intercambios, la docente busca resolver la duda e integrar la información para lograr una comprensión profunda. En este punto de la interacción, además, incentiva operaciones de organización y jerarquización de la información para promover la comprensión del fragmento leído. En su segunda intervención, la docente evalúa la respuesta de Inés de manera directa usando el adverbio de negación “no” y expande dando pautas de lectura: “respecto de la comprensión del texto”.

Luego, se observa que la docente efectúa intervenciones propias de un *habla de control* (Cazden, 1985), mediante la cual manifiesta su autoridad en el aula (“Chicos (...) ¿sí?”), regulando la forma de participación de los estudiantes, al llamarles la atención e interpelar al grupo. Con esta acción, se extiende el problema de comprensión para resolver entre todos/as, dando pautas de cómo debe ser leído el texto (“Se lo estoy planteando en términos de ideas principales e ideas secundarias”). La expresión “de hecho” es categorizada por el *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* o NGLLE (2010) como un modificador directo de precisión o particularización. Al utilizarlo, la profesora especifica y enfatiza la idea previa con el enunciado que sigue. De este modo, da precisión sobre los/as destinatarios/as, ya que se dirige de Inés a todo el grupo de estudiantes: “De hecho, les pregunto a todos”. Por lo tanto, con esta acción la profesora amplía el conflicto cognitivo, puesto que realiza una pregunta a todos/as los/as estudiantes.

En esta situación, la docente actúa, en cierta medida, como memoria operativa del grupo (Borzone, 2005), al modelar la lectura del fragmento, ya que promueve su lectura conjunta y, al mismo tiempo, provee en su consigna oral la forma en que deben leer el texto como producto discursivo. Con esto, inhibe acciones de lectura no experta y problematiza el rol de lectores/as y estudiantes universitarios/as y promueve el desarrollo de habilidades meta-

cognitivas. Asimismo, el hecho de no responder directamente a la duda planteada por la estudiante y preguntarle a todo el grupo, puede interpretarse como la concepción de enseñanza que guía esta acción docente, la cual problematiza la perspectiva que sostiene que el conocimiento lo tiene el/la profesor/a. En lugar de responder ella o dirigirse a la estudiante que planteó la duda sin involucrar al resto de la clase, la docente opta por extender la pregunta. Esta, implícitamente, corresponde a una invitación a pensar entre todos/as la/s respuesta/s y, en sus reacciones, se manifiesta que no va a darles la respuesta “correcta”. De esta forma, activa la operación de una mente grupal y trabaja en un plano interpersonal grupal.

Por su parte, Franco interviene en la discusión y responde a la solicitud de la profesora, quien evalúa su respuesta, en parte negativamente: “Pero viene a cuento de algo esta introducción. ¿A cuento de qué?”. La estrategia de retomar se materializa en el procedimiento de nominalización observada en “esta introducción”, ya que el estudiante dijo “como que nos está introduciendo lo que viene después”, con lo cual convalida la interpretación del alumno, es decir, el fragmento leído introduce ideas que son el punto de discusión en ese momento de la clase. Sin embargo, este movimiento está acompañado del conector “pero”, cuya función, en tanto coordinante adversativo, es la de establecer una restricción a una idea previa, en este caso, proporcionada por un estudiante. Es decir, este conector no niega la afirmación previa, sino que la restringe y rectifica la expectativa que esa afirmación establece (Di Tullio, 2005). Así, la profesora objeta una contribución no experta, ya que la respuesta no es adecuada según la consigna oral: “¿sobre qué está hablando ese pedacito que ella acaba de leer?”.

La estrategia de solicitar expansión pone el foco en la dimensión discursiva del texto y en la argumentación del autor. Igualmente, hace explícito, una vez más, el proceso de comprensión como proceso conjunto y deliberado. En estos contextos, las estrategias de retomar y de expandir o solicitar expansión no solo guían la comprensión del texto, sino que contribuyen al desarrollo de habilidades metacognitivas. La forma elegida en esta ocasión es un regis-

tro informal e impreciso (“viene a cuento de algo”), enunciado con el que la docente actúa como lectora experta y memoria extendida al retener algún aspecto importante de la discusión (“ese pedacito” [haciendo referencia al fragmento leído]), y lo ubica en un plano estructural más amplio teniendo en cuenta el texto fuente y el tema que se está desarrollando.

Finalmente, puede decirse que, mediante estas acciones, la docente complejiza su consigna oral y se renueva el conflicto cognitivo. Con esta acción, materializa la lectura para enseñar ese diálogo entre el/la lector/a y el texto en la universidad y, en estos intercambios, se evidencia el trabajo en zdp. La docente, a través del proceso de materialización de la lectura, hace explícitas y pone a disposición de los/as estudiantes estrategias de comprensión, en este caso, específicamente, de regulación y control, para que aprendan no solamente el contenido, sino también que aprendan a comprender. En cierto modo, el contenido hasta podría considerarse un pretexto para enseñar cómo se comprende en la universidad.

A partir de la observación de la clase como un todo, es posible afirmar que esta duda es el detonante para el desarrollo del tema central y la discusión que se deriva de ese fragmento articula la construcción conjunta del texto académico de toda la clase analizada. En el transcurso de la interacción, se explicitan problemas de comprensión profundos que la docente comienza a guiar mediante la utilización de las estrategias de interacción. En este momento, toma un rol central en la configuración de la dinámica interactiva para motivar la participación. Por tanto, la profesora hace lugar en la clase para que “discutan entre todos” el contenido y construyan conjuntamente el texto académico. En definitiva, facilita el avance y la continuación de la búsqueda de respuestas (Campbell, 1988), promoviendo, además, la comprensión como un proceso conjunto.

Activación de conocimiento previo.

Otro proceso que promueve el uso de estrategias de interacción por parte de la docente en sus intercambios con los/as estudiantes es la activación de conocimiento previo para relacionarlo con la información del texto, tal como se observa en el siguiente ejemplo:

Sergi: ¿Puede ser que haya una analogía en lo que Comte (piensa) donde está hablando sobre la sociología evolucionista que- esta sociología sí extiende el concepto del progreso a nivel universal y en todas las áreas de la ciencia?

D: ***Es un espíritu de época, ahí quiero ir.***

Sergi: Ah, ok.

D: ***Es un espíritu de época, claramente. Digo, a ver, y de una gran y larga época. [...] Tiene que ver con la Modernidad. Vamos a- ¿En qué momento escribe Comte o propone lo que propone? ¿Y por qué lo propone? Entonces esto va a ayudar a entender posturas y distanciamientos.***

[...]

D: Miren, no hace falta que se sepan años. Por lo menos remitan a épocas o sucesos históricos. ***¿Cuál era el contexto? ¿Y cuál era la preocupación?*** Porque la ***preocupación*** de Comte no era epistemológica, era política. Lo dice el texto. Está ahí.

En este fragmento, los turnos de habla tomados por la docente, mediante los que introduce preguntas, son interpretables como formas de la estrategia de solicitar expansión. A partir de estas acciones, promueve el desarrollo del proceso de comprensión y, concretamente, la activación de conocimiento previo. En estas emisiones, la docente propicia el establecimiento de relaciones entre distintas fuentes y la activación de conocimiento previo sobre un tema específico, esto es, el contexto de producción de Comte, la Revolución francesa. En términos de comprensión lectora, al solicitar expansión, la profesora presenta un objetivo de lectura concreto que promueve el establecimiento de relaciones entre ese contexto de producción y la propuesta del autor que están trabajando. De esta forma, activa información relevante que sirve para contextualizar la obra de Comte, y lo realiza para ampliar las relaciones entre los contenidos, ya que habilita preguntas sobre diferentes temas estrechamente vinculados.

En un primer momento, se interpreta “Es un espíritu de época” como la estrategia de re-expresar a través de la cual la docente aporta una definición que califica en forma condensada la idea expresada por el estudiante. La repetición seguida de “claramente” refuerza el acto, le permite retener el turno de habla y llamar la atención de sus coparticipantes. Después

de este movimiento, la reacción de la docente se dirige a tomar el aporte del estudiante y ampliar, nuevamente, un conflicto cognitivo hacia el grupo con la estrategia de solicitar expansión. Esta contextualización plantea una gradualidad en la presentación de los contenidos y, asimismo, se considera que la introducción de estas preguntas respeta “los criterios de proximidad, secuencialidad y dificultad creciente en la enseñanza de la lectura (...) de [I] texto teórico” (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006: 162). En este caso, se dirige a facilitar los modos de apropiación del discurso académico de manera gradual y secuencial en el momento indicado, cuestión que se manifiesta en el enunciado de la docente “ahí quiero ir”. Con esta guía indirecta, reconoce si está trabajando en zdp.

De este modo, cabe pensar que la activación de conocimiento previo contribuye a problematizar la representación de una lectura descontextualizada (di Stefano y Pereira, 1997), que obstaculiza la construcción del marco de lectura necesario para comprender el texto. La docente actúa como lectora experta, puesto que organiza el desarrollo del tema y de la información del texto, al presentar la necesidad de recurrir al contexto de producción de la obra del autor trabajado. Esta actividad se presenta como aspecto fundamental para resolver el conflicto cognitivo inicial y busca establecer relaciones causales adecuadas para lograr una comprensión profunda. Esto se debe a que la consigna oral introducida a partir de la estrategia de solicitar expansión por medio de una pregunta implica que los/as estudiantes recurran no solo al contenido preposicional del texto, sino que, además, recuperen su conocimiento previo sobre la Revolución francesa. De esta manera, la docente activa conocimiento previo y organiza, en términos de secuencia didáctica, la información desarrollada. Al mismo tiempo, actúa como memoria operativa del grupo y modeliza la lectura al explicitar los modos en que se establecen relaciones entre los distintos elementos del texto.

Desarrollo de procesos inferenciales.

Desde la perspectiva psicolingüística, un aspecto central para comprender un texto es la realización de inferencias. Para lograr estos procesos de manera exitosa, es necesario que, además de ubicar lo que está explícito en el texto, el/la lector/a “relacione lo que en el texto está separado, lo asocie a la pregunta y, a menudo, complete dicha información con conocimientos que tiene almacenado en su memoria de largo plazo” (Velásquez, 2000: 60). Teniendo en cuenta este aspecto, muchas de las preguntas realizadas por la profesora en las situaciones de interacción observadas se interpretan en este sentido, es decir, como preguntas cuyas respuestas no se encuentran explícitamente en el texto. Por lo tanto, los/as estudiantes deben recurrir a la información proposicional del texto y a los significados compartidos y negociados en la interacción en el aula para desarrollar procesos inferenciales. Entonces, en ocasiones, la docente actúa como memoria operativa del grupo y otorga pistas para el desarrollo de esos procesos. Esto se observa en los enunciados resaltados del siguiente ejemplo:

E1: Positivistas son los que se hacen llamar positivistas.

D: A ver.

E1: No, o sea, lo de las opiniones de Comte, de lo que decía él. Y cuando se dice “positivismo” es cuando los positivistas...

D: Ese es el sentido restringido, ¿Sí? ¿El resto está de acuerdo, no está de acuerdo?

[...]

Nahuel: Sí.

D: ¿En qué estás de acuerdo?

Nahuel: Que, según lo que dice, positivismo se refiere a los autores que se reconocen a sí mismos como positivistas

D: ¿Y la otra opción cuál es?

Nahuel: La filosofía positivista era aquellos autores que tienen posturas fenomenológicas, pero no se reconocen a sí mismos como positivistas.

D: Entonces, ***¿acá qué hay para ver como primera cuestión?***

[...]

D: [...] Es una escuela en donde algunos sujetos se dijeron, se reconocieron como positivistas y otros que no, que evadieron el término. Y, ***entonces, la pregunta que ustedes debieran hacerse, en primera instancia, es por qué a algunas personas no les gusta ser llamadas positivistas. ¿Por qué no quisieron ser llamados positivistas?*** Ahora, ese grupo de gente, que parece que no le gustó ser llamado positivista, son considerados por la tradición, tal como plantea el autor, como filosofía positivista, por supuesto, porque adhieren a un conjunto de principios, supuestos, tesis —llámenlo como quieran, después vemos— que son esos que están listados ahí, de los cuales ella tiene problema solo con una partecita de toda esa lista. ***Entonces, hay sujetos que se dijeron positivistas y otros que evadieron el término. ¿Qué les dice eso?***

El enunciado “a ver” del primer turno es interpretable como una solicitud de expansión a la participante anterior, quien retoma el turno de habla para continuar con su contribución. En este caso, la docente manifiesta una escucha atenta a las contingencias de la interacción y, de la misma manera, da protagonismo a la voz del/ de la estudiante. En estos intercambios, la estrategia de solicitar expansión toma la forma de enunciados interrogativos con los que la profesora coordina el grupo y facilita la alternancia de turnos. En la mayoría de las ocasiones, sus emisiones tienden a (re)preguntar a quien emitió la contribución anterior para que profundice su aporte, es decir, que amplíe la información proporcionada y que argumenten sus posturas. Además, se dirige al grupo para que manifiesten su acuerdo o desacuerdo con los aportes precedentes y fundamenten su postura. Con estas acciones, promueve una instancia de debate y explicita los requerimientos para participar, proporcionando elementos clave de la comunidad discursiva académica.

Otra función de la estrategia de solicitar expansión en este ejemplo es la de avanzar en el desarrollo del tópico. Esto se expresa en el tercer turno tomado por la profesora: “Entonces, ¿acá qué hay para ver como primera cuestión?”. Esta pregunta retoma la conclusión de la discusión previa y, a través de ella, la docente busca que los/as estudiantes establezcan relaciones de causa-consecuencia entre la información compartida hasta el momento. En este punto, opera como memoria expandida “y modeliza procesos mentales no observables, como las inferencias que se exteriorizan a través de su puesta en habla” (Borzzone, 2005: 133).

El marcador discursivo “entonces” posibilita que la docente se adjudique un turno de habla y funciona, además, como conector que permite recapitular las ideas de las contribuciones anteriores. Esta acción dirige al grupo una pregunta que abre un nuevo juego. Ahora, el desafío es que los/as estudiantes establezcan relaciones entre la información comentada y la del texto, lo cual plantea un nuevo conflicto cognitivo para avanzar en la discusión. En

otras palabras, expone la posibilidad de arribar a una conclusión relevante para el desarrollo de la clase y, con este movimiento, la docente traslada la responsabilidad a todo el grupo.

Tomando en consideración la estructura secuencial más amplia en la que se encuentran estos intercambios, se observa que este problema de comprensión conjunta propuesto se resuelve con éxito, dado el acompañamiento que efectúa la docente como lectora experta. Al hacer explícitas las preguntas que “debieran hacerse” al momento de leer el texto como parte de su tarea de andamiaje que opera en zdp, facilita la tarea de establecer las relaciones inferenciales entre el fragmento del texto leído en voz alta con la información puesta en común previamente en la interacción. Considerando la perspectiva socio-histórico cultural del aprendizaje, se espera que en un futuro esas preguntas, principalmente, las relacionadas con la realización de inferencias en el proceso de lectura, sean formuladas por los/as estudiantes sin intervención de la profesora.

La repetición de “Entonces, hay sujetos que se dijeron positivistas y otros que evadieron el término. ¿Qué les dice eso?” es interpretable como parte de la solicitud de expansión que realiza la docente. Esta acción establece el objetivo de lectura, es decir, una consigna oral respecto de las operaciones necesarias para lograr con éxito la tarea. Dicho de otro modo, al elaborar las preguntas en voz alta sobre cómo debieran leer el texto, busca que los/as estudiantes se posicionen en su rol de lector/a universitario/a.

Continuando con este ejemplo, la docente utiliza la estrategia de solicitar expansión luego de una introducción y presta conocimientos sobre el tema. Esto ocurre cuando utiliza sinónimos en su enunciado: “porque adhieren a un conjunto de principios, supuestos, tesis – llámenlo como quieran, después vemos—” para contextualizar la pregunta. En este caso, la profesora opera como memoria extendida, puesto que retiene la información puesta en común hasta al momento para introducir la nueva pregunta y, de esta forma, avanzar en el desarrollo

de los contenidos. Al mismo tiempo, brinda elementos de producción oral que permiten organizar la información e introducir información de forma pautada.

Por otra parte, cabe remarcar la forma que elige para promover el desarrollo de estos procesos inferenciales. Estos son promovidos mediante el uso de la estrategia de solicitar expansión por medio de enunciados interrogativos, interpretables como preguntas inferenciales. Recapitulando, estas preguntas refieren a aquellos enunciados que indagan en información implícita en el texto a través de la explícita o de su conocimiento previo sobre el tema, ya sea un texto escrito u oral. En estas emisiones, proporciona las pistas necesarias para el desarrollo de dichos procesos. En los casos analizados, entran en juego no solo el contenido del material discutido, sino también la información compartida en la misma interacción.

Para establecer la relación con ese “espíritu de época” mencionado en uno de los ejemplos proporcionados, la profesora plantea la necesidad de recurrir al contexto de producción de Comte. Cuando Nahuel responde a esta solicitud, la docente redobla la apuesta y realiza una nueva pregunta. En este movimiento, que se presenta a continuación, proporciona un dato clave para la respuesta.

Nahuel: ¿Tiene que ver con la Revolución francesa?

D: *Tiene que ver con la revolución francesa. ¿Cuál era el problema de Comte con la Revolución francesa?*

La contribución proferida por el estudiante se identifica como una respuesta del interrogante abierto en turnos precedentes por la docente acerca del contexto de producción de la obra de Comte. “¿Tiene que ver con la revolución francesa?”, marcado por la entonación ascendente, señala cierta inseguridad del estudiante que no arriesga su respuesta como una aserción, sino que opta por una atenuación a través de un enunciado interrogativo. Ante esto, la reacción de la docente se identifica con la estrategia de retomar lo dicho por el estudiante, valorándolo positivamente. La profesora retiene su turno de habla por medio de esa repetición y expande su aporte realizando una nueva pregunta: “¿Cuál era el problema de Comte con la

Revolución francesa?”. Con esto, produce un avance en el desarrollo del tópico al presentar otro conflicto cognitivo, nuevamente, para toda la clase. A su vez, promueve la activación de conocimiento previo con el establecimiento de relaciones entre la información del texto. Asimismo, la emisión de la docente es interpretable como una pista del modo en que debe resolverse el problema, puesto que presenta la existencia de un “problema”.

Entonces, la estrategia de retomar seguida de una pregunta que solicita expansión son acciones de una docente que opera como memoria extendida del grupo, acciones reconocibles como modos de avanzar en el desarrollo de los temas de la clase. En este caso, la profesora promueve la relectura de parte del texto en función de nuevos aspectos que contribuyen al establecimiento de relaciones entre la información del texto, su conocimiento previo y el conocimiento compartido en la clase.

Organización y jerarquización de la información.

Un proceso relevante desde el punto de vista de la comprensión que la docente promueve con el uso de sus estrategias de interacción es el de organización y jerarquización de la información. En los siguientes intercambios se observan movimientos interpretables en relación con este proceso:

D: *Diferentes sentidos ¿Dados a qué?*

Sole: *Al positivismo.*

D: *¿Y qué sería eso del positivismo?* O sea, hablamos de *positivismo*, ¿sí? *Y el autor* comienza el texto diciendo o introduciendo que habría como tres acepciones, sentidos, respecto de esa palabra que se llama positivismo, la cual vamos a desandar durante muchísimo tiempo. *¿Cuáles parecen ser esas dos o tres?* Las más importantes son las dos primeras, la tercera no porque nosotros aquí no hacemos sociología.

E5: el positivismo y la filosofía positivista.

Los enunciados interrogativos de este ejemplo indican el carácter contingente de las contribuciones de la docente, quien manifiesta en sus preguntas la escucha atenta hacia los/as participantes que eligen intervenir. Mediante una pregunta de estilo informal (“¿y qué sería eso del positivismo?”), solicita expansión al mismo tiempo que evalúa el aporte de la estu-

diente. Seguidamente, expande para realizar aclaraciones: “O sea, hablamos de positivismo, ¿sí?”. En estos enunciados, se reconocen ciertas funciones cognitivas de la estrategia discursiva de expandir que promueven la organización y jerarquización de la información, dado que expresa: “Las más importantes son las dos primeras”. Aquí, actúa como memoria operativa del grupo y, en su rol de lectora experta, proporciona elementos que facilitan la jerarquización de conceptos y del contenido textual. En esta tarea, recurre al uso de sinónimos (“acepciones, sentidos” sobre el positivismo) que, como sustitutos léxicos, contribuyen a la elaboración de la representación mental del texto.

A su vez, en esa organización la docente facilita elementos de la estructura textual, remarcando sus aspectos discursivos. Así, incluye, por ejemplo, cómo inicia el texto “el autor” e incluye en su intervención elementos de producción académica que contribuyen a la comprensión. En este punto, la estrategia de solicitar expansión, materializada en el enunciado interrogativo “¿Cuáles parecen ser estas dos o tres [acepciones del positivismo]?”, exige ir más allá de lo presentado hasta el momento. Esta forma de introducir la pregunta plantea cierta ambigüedad que exige que los/as estudiantes estén atentos/as. Sin embargo, dadas las reacciones y la sucesión de turnos posteriores, no se reconoce como interpretación de los/as participantes de la misma interacción como obstáculo para la comprensión. Esto se corresponde con la contingencia propia de la interacción en copresencia.

Otro aspecto es que la docente, al solicitar expansión, incorpora los temas de la discusión de manera pautada, puesto que ya acordaron que están hablando de sentidos o acepciones, respuesta a la que arribaron gracias a la participación de varios/as estudiantes. En este sentido, puede decirse que la profesora trabaja en zdp y hace explícito el proceso de comprensión a nivel intersubjetivo. Entonces, la docente continúa su turno de habla, en el que pone a disposición de los/as estudiantes la organización de las ideas, lo cual incluye explicitar el desarrollo argumentativo del texto. Por último, se reconoce en el uso de estas estrategias

discursivas una problematización de las representaciones sociales de una lectura obediente, orientada a la retención de datos, descontextualizada, con escasa relación entre textos y conocimientos previos (di Stefano y Pereira, 1997), entre otros rasgos. Estas características, tal como lo demuestran estas investigadoras, inciden en distintas instancias del proceso de lectura que, en este caso, influye en la construcción del marco de lectura y el control de la propia comprensión por los obstáculos que les presenta la cadena referencial del texto.

Las contribuciones de la docente, en un principio, se dirigen al grupo para incentivar la participación, ante lo cual siempre alguien emite una reacción. En un segundo momento, recurre a otras estrategias discursivas, tales como retomar, expandir, solicitar expansión o re-expresar. Finalmente, la estrategia de re-estructurar toma forma cuando la docente produce un texto expositivo oral que recupera los aportes fragmentarios de los/as estudiantes. En este ejemplo, se presenta la primera situación de esta acción identificada en los datos.

Nahuel: Según el texto, buscaban diferenciarse del Comte, principalmente. Por eso, no querían ser llamados positivistas, pero en toda su formulación de ideas no lograban sostenerse y terminaban derivando de vuelta en Comte.

D: Claro, excelente lectura. A ver, el positivismo, el término “positivismo” aparece ligado a un sujeto que es Comte, que parece ser una persona a la cual de la que mejor me mantengo lejos porque me parece que es poco serio. ¿Se entiende o no se entiende? Es decir, hay una carga- hay cierta carga peyorativa en relación a los postulados de Comte y el que asume y que propone el término de “filosofía positiva”, de él nace todo el positivismo. Entonces, hay un montón de gente que continúa en la misma línea y lo reproduce exactamente lo mismo que dice Comte- Ya lo vamos a ver; eso es lo que vamos a ver a lo largo de varias clases. Sin, embargo, quieren evitar ser llamados positivistas. Entonces, lo que hace Giddens, el autor que es un sociólogo, es decir: “Miren, cuando hablamos de positivismo, podemos referir a esos sujetos que aceptaron el mote de “positivistas” y aquellos que continúan con todos los principios, que son esos que están listados allí y que vamos a trabajar a lo largo de varias clases, pero no quieren ser considerados con ese concepto”, con lo cual, esto marca que comenzamos con una escuela que, si bien es la escuela más- la escuela hegemónica, la escuela más naturalizada, la escuela prácticamente en buena parte de ustedes y de muchos, la única conocida, es una escuela que, en su desarrollo histórico, nace con una carga peyorativa que tuvo que ver con los postulados de Comte. No ya- ni con los postulados de Comte, con cierto devenir de la historia de Comte. Ya lo vamos a ver cuáles son. Ahora, que no quieran ser llamados como positivistas, que no hayan aceptado ellos ser denominados como positivistas, no quiere decir que no sean continuadores, adherentes y reproductores de lo que Comte planteó. Por eso es tan importante conocer lo que Comte planteó. Sin Comte, no hay ciencia positivista, aunque muchos, durante muchos años, hayan querido desprenderse de ese concepto. Entonces, dice Giddens: a todos los otros que adhieren a todos estos principios (la del fenomenalismo, el rechazo a la metafísica, el rechazo a la filosofía, la distinción entre descubrimiento y reflexión, dualidad hecho-valor), todas esas cosas que

todos aquellos que integran lo que se llama la filosofía positivista dicen y sostienen son cosas que dijo y sostuvo Comte. ¿Ahí quedó claro? ¿Dudas? ¿Preguntas? Sáquense todas las dudas ahora. Porque ya directamente entro a Comte. [...]

La estrategia de re-estructurar se presenta en puntos de la estructura secuencial de la interacción que son interpretables como conclusiones de los intercambios que tienen como objeto un mismo tema o conflicto cognitivo. Dadas las observaciones, puede establecerse que en los turnos correspondientes a formular una exposición eficiente (Silvestri, 2000b), la docente comienza su intervención aplicando otras estrategias discursivas que contribuyen a la producción de un texto expositivo oral. En ocasiones, retoma y expande, o bien re-expresa. Sin embargo, estos movimientos se interpretan como parte de la estrategia de re-estructurar cuando la intervención de la docente se extiende por más tiempo y el resultado de su contribución es reconocible como un texto cuyas características remiten al discurso expositivo.

En este caso, se observa la manera en que re-estructura el aporte de la estudiante. En un primer momento, la docente realiza una evaluación explícita y acepta la formulación con el uso del marcador “claro” y expande su valoración positiva a través de la expresión “excelente lectura”. Luego, continúa su turno de habla con la producción de un texto expositivo oral que, comparado con los turnos de habla anteriores, es una intervención más extensa. El marcador discursivo “a ver” redirige la atención de los/as estudiantes para organizar la clase. Así, inicia la secuencia explicativa y, en palabras de Silvestri (2000b) equilibra “la carga cognitiva de los procesos de comprensión” (p. 191). La profesora había facilitado la tarea aplicando, consciente o inconscientemente, las estrategias de retomar y de expandir, de solicitar expansión y de re-expresar, para guiar la comprensión conjunta y dar respuesta al conflicto cognitivo.

Ahora bien, la reacción del estudiante reconocible como una respuesta adecuada a la pregunta formulada en turnos anteriores dinamiza una intervención de la docente por autoselección del turno de habla. Esta acción es interpretada como una re-estructuración y su fun-

ción, en este punto de la interacción, es favorecer la comprensión a través de la producción oral que recupera aportes previos y agrega nueva información. Dicho de otro modo, dada la evaluación de la docente al inicio de su turno, la contribución del estudiante se interpreta como correcta para llegar a una conclusión de la discusión. Llegado este momento, organiza la información compartida con el objetivo de favorecer la comprensión y, asimismo, la producción de una exposición oral eficiente en el ámbito académico. Finalmente, señala el pase al grupo de manera explícita (“¿Ahí quedó claro? ¿Dudas? ¿Preguntas?”) para que realicen preguntas o expresen dudas. Ante esta situación, nadie se adjudica rápidamente el turno de habla para consultar sobre lo que la docente expuso. Este silencio se interpreta como momento en el que están procesando la información proporcionada en el turno anterior.

El uso de la estrategia de re-estructurar, por tanto, presenta una explicación del tema desarrollado hasta el momento y su función es la de disipar dudas sobre ciertos conceptos. Sin embargo, en esta tarea, tanto la docente como los/as estudiantes son responsables de la resolución de esa tarea (Graffigna et al., 2008), debido a que es la conclusión de las ideas expresadas por los/as participantes en los intercambios anteriores. La tarea de la docente se orienta a explicitar los elementos clave del tema y, mediante esta estrategia, proporciona la información organizada y jerarquizada a partir de la producción oral de un texto coherente.

Las opciones que tiene la docente, en términos didácticos, al momento de trabajar un texto y desarrollar los contenidos pautados son muy variadas. Algunas opciones, ante una pregunta o duda, podrían ser responder directamente, o bien, dar el espacio para que, entre todos/as, se busquen las respuestas. En el caso analizado, la profesora recurre mayoritariamente a esta segunda opción e insta a los/as estudiantes para que pregunten o comenten el texto y, si las tienen, planteen sus dudas. En el siguiente fragmento, se observa una reacción de una estudiante ante esa invitación y, nuevamente, elige extender el conflicto cognitivo a todo el grupo. Este movimiento configura el desarrollo de los intercambios posteriores:

D: [...] ¿Ahí quedó claro? ¿Dudas? ¿Preguntas? Sáquense todas las dudas ahora, porque ya directamente entro a Comte. Esto que... ¿Sí?

Antonela: Tengo una pregunta. Eso que leyó ella que dice “la tesis susceptible de ser expresada de distintos modos según la cual la realidad consiste en expresiones sensitivas...”, ¿se refiere esto de “la realidad consiste en expresiones sensitivas” al *empirismo*?

D: Sí.

Antonela: A comprobar todo a través de los sentidos.

D: *El empirismo liso y llano*. Después vamos a ver las diferentes concepciones de empirismo. Porque después, así como el concepto de positivismo sufre modificaciones, el concepto de empirismo también.

Antonela: O sea que el positivismo no controla todo empírica... no comprueba todo empíricamente.

Docente: Sí, debe hacerlo. Es lo que propuso Comte y lo que sostiene toda la escuela hasta el día de hoy.

Antonela: *Pero eso es lo que le rechazaban puntualmente*.

D: ¿A quién?

Antonela: A Comte, el Círculo de Viena.

D: mmm, *¿pero qué es lo que le rechazaban específicamente? No esa idea. ¿Qué le rechazaban?*

La estudiante toma un turno de habla ante el pase para plantear “dudas” y, con su pregunta, inicia una serie de intercambios que redundarán en una discusión relevante para el desarrollo del resto del tema de la clase. En primer lugar, en la elaboración de su pregunta, la estudiante recupera del fragmento leído al principio de la clase que planteó el problema de comprensión inicial e introduce el término “empirismo”. La docente afirma y esta acción permite a la estudiante continuar aportando una característica de dicha perspectiva: “a comprobar todo a través de los sentidos”.

En esta parte, se evidencian las estrategias de retomar y de expandir (“El empirismo liso y llano”), ya que recupera la contribución de la estudiante y, rápidamente, amplía esa información para reforzar el aporte (“liso y llano”). Por medio de estos enunciados, convalida la introducción del concepto y, al mismo tiempo, coloca el tema desarrollado en un plano de abstracción mayor. La relevancia de los turnos tomados por la docente en la interacción con la estudiante se interpreta, principalmente, en dos sentidos. Por un lado, ayuda a la construcción de la representación mental del texto trabajado en esta clase y, por otro, relaciona conceptos de distintas fuentes, puesto que la corriente empirista es estudiada a partir de otro texto obligatorio trabajado paralelamente.

En otras palabras, la recuperación de dicha perspectiva y su relación con el tema actual es adecuada para esta situación, aunque, hacia el final del ejemplo se observan dificultades de comprensión que condicionan el próximo tópico secuencial. La docente, con la estrategia de retomar y de solicitar expansión del enunciado “¿Qué le rechazaban?”, proporciona elementos de comprensión conjunta al admitir que, efectivamente, se le rechazaban algunas cuestiones a la propuesta de Comte, pero no son las que menciona Antonela. En lugar de evaluar como inadecuadas sus últimas contribuciones y pasar a otro tema, toma los problemas de comprensión que se manifiestan y promueve procesos de organización de la información en interacción con los/as demás. En resumen, la intervención de Antonela propone un conflicto cognitivo y amplía una vez más ese problema a toda la clase.

Al mismo tiempo, la estrategia de expandir en este caso le sirve a la docente no solo para pautar los contenidos y organizar la información, sino también para prestar conocimiento previo sobre el tema. Esto se interpreta a partir de estas emisiones: “Después vamos a ver las diferentes concepciones de empirismo. Porque después, así como el concepto de positivismo sufre modificaciones, el concepto de empirismo también.” En este turno de habla, pone en consideración de los/as estudiantes la existencia de distintas posturas respecto de un mismo concepto, rasgo relacionado con la dimensión polémica del discurso académico y, por tanto, un aspecto importante para los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la universidad. En este sentido, observamos en los turnos sucesivos que la docente hace explícita la enseñanza de aspectos específicos de la comunidad discursiva (di Stefano y Pereira, 1997, 2004). Una forma de lograrlo es verbalizar esta dimensión polémica en las interacciones en el aula.

En la clase estudiada, la organización y jerarquización de la información es un proceso recurrente y la docente asume siempre un rol activo. La estrategia de re-estructurar adquiere una gran relevancia en este proceso y, por lo general, opera en turnos de habla extensos

que toma la profesora. En el siguiente ejemplo, se presenta una instancia de la interacción donde se detiene a exponer parte del tema central de la clase, a partir de las respuestas de tres estudiantes:

D: ¿Qué estaban haciendo los revolucionarios contemporáneos a Comte? Haciendo revoluciones, claramente. Sí ((Dándole la palabra))

[...]

Franco: *¿Alterando el orden puede ser?*

D: *¿Alterando el orden!* Rompiendo el orden, al estilo marxista, ¿sí? *¿Qué le molestaba a Comte del espíritu de la Ilustración?*

Luis: *El caos que generaba.*

D: *Su carácter revolucionario.* El problema con el ideario de la Ilustración no tenía que ver con sus principios y supuestos sino con su casi con su metodología. El problema es que estos tipos eran unos revolucionarios y para un reformista, una sociedad no progresa con revolución, progresa con reformas. Por eso es que un tipo como Comte puede sostener tremenda conjunción de principios como orden y progreso. El progreso, para él, solo es posible, si se hacía en orden, con pequeñas reformas y, para él, los revolucionarios franceses no estaban haciendo reformas. Su lucha contra el sistema monárquico era de corte revolucionario, con lo cual era un problema, es decir, no había dos bandos. Había tres. ¿O no? La nobleza, los que mantenían el estatus quo, los revolucionarios y tipos como Comte- él y muchos más. No era una anomalía en su sociedad, por supuesto, que eran reformistas y, entonces decían: “a ver, acabemos con este sistema, vamos a la superación y al estadio positivo, pero no con revolución. Hagámoslo en orden”. [...] Esto tiene una consecuencia muy importante para todo el positivismo luego. ¿Qué implica, en definitiva, el pensamiento de Comte, en términos políticos, para que ustedes sepan por qué tipos como Popper no quieren ser llamados “positivistas”? Un tipo que, en términos de conocimiento y de análisis histórico, sostiene y levanta la bandera del progreso. Ahora, en términos políticos, este muchacho: “vamos despacio”.

¿En qué redundaba eso, en un pensamiento político de qué tipo?

Juan: *Liberal-conservador.*

D: *No, liberal-conservador no. Con-ser-va-dor.* Esa es la marca de la cual, claramente, se van... digo, en definitiva termina defendiendo un sistema social [...] con tremenda injusticias y con un sistema de legitimación que no se sostenía, no debía ser cambiado de golpe. Debía ser como respetar las leyes de la historia y, si las leyes de la historia demoraban doscientos o trescientos años en cambiar ese sistema, pues él respetaba eso. Eso, en definitiva, es un pensamiento conservador que lo ubica lejos del pensamiento retrógrado. ¿Por qué no es retrógrado? Porque él no cree en los fundamentos religiosos, pero es conservador. Y la escuela positivista es una corriente epistémica fuertemente vinculada al pensamiento liberal, con lo cual, históricamente—lo estarán viendo en Historia—ustedes saben que la histórica disputa política después de la Revolución francesa y en términos de los procesos de independencia ha sido entre liberales y conservadores, ¿o no? [...] Pues el positivismo es una corriente epistémica que puede ser ubicada claramente en una ideología o concepción o cosmovisión política de corte liberal, por eso es que ha tenido tanta discusión con el marxismo, por ejemplo, y no se parece en nada al marxismo, aunque los dos crean en la evolución. Comte, ¿qué representa como padre fundador? El pensamiento más conservador, casi que de sostenimiento del estatus quo al cual él mismo decía no querer sostener. Por eso es que jamás un tipo como Popper, un liberal de pura cepa, habría sostenido ser un positivista como reconocimiento de la obra de Comte. ((A alguien que levanta la mano)): Ya voy, esperá un segundo. Los estoy viendo. Ya voy. ¿Se entiende esto?

Estudiantes: Sí

D: Comte representa el pensamiento conservador y el positivismo es liberal. Ahora, sepan, todos los positivistas liberales sostienen principios epistemológicos que estableció Comte y no hay vuelta que darle. Y esto no comprobado científicamente, establecidos como verdades de fe, digamos, no hay ningún estudio serio en términos científicos que puedan sostener todo lo que dijo Comte. Sin embargo, son casi que principios de fe. Todo lo que dijo Comte es sostenido hoy por el positivismo liberal. El problema con Comte era su posicionamiento político.

En estos turnos, la docente retoma, expande, re-expresa y re-estructura el trabajo analítico que se sucede hasta entonces de manera interactiva, dando como resultado, hacia el final de la secuencia, una exposición del tema. En este caso, recupera las ideas expresadas anteriormente y produce un texto expositivo completo, coherente, promoviendo el proceso de organización y jerarquización de la información compartida. Para ello, apela a conocimientos previos que tiene del texto y del tema y recupera los aportes que surgieron en la interacción con los/as estudiantes. Como resultado, la exposición oral sirve de modelo para exponer el tema, cómo pensarlo, cómo comprender el texto, entre otras cuestiones.

En su desarrollo se identifican diversos mecanismos de cohesión textual con los que produce su discurso expositivo en situación. Esto contribuye al desarrollo de procesos inferenciales. Así, el uso de marcadores discursivos consecutivos (“pues”), la formulación explícita de preguntas y sus respuestas, se interpretan como la promoción de inferencias de consecuencia: “¿Qué implica, en definitiva, el pensamiento de Comte, en términos políticos, para que ustedes sepan por qué tipos como Popper no quieren ser llamados “positivistas”?”. De esta manera, la docente explicita las relaciones que espera que los/as estudiantes hagan en su lectura interactiva con el texto, explica nuevos significados, resalta información relevante, entre otros aspectos. (Borzzone, 2005). En esta línea, opera como lectora experta que presta conocimiento previo y, al mismo tiempo, cumple funciones de memoria extendida del grupo al facilitar la organización y jerarquización de la información, ya que integra las ideas del texto leído y las que se hicieron públicas en la puesta en común.

Promoción de precisión conceptual.

En la clase analizada, la docente promueve el manejo preciso de los conceptos trabajados. Este proceso se da en varias oportunidades y se observa de forma clara en los siguientes intercambios:

E1: Habla de las...empieza a hablar de las *dos fases* del desarrollo del positivismo. Primero...

D: *¿Son dos fases?*

E1: La primera *fase* y después.

D: *¿Son dos fases?*

E1: Son tres.

D: *¿Son fases?*

Sole: Son *sentidos*. Tenemos *dos sentidos del positivismo*.

D: *Sentidos*, ahí va.

Sole: Después nos habla de *un sentido* que tiene *las fases* que, por ejemplo, el sentido restrictivo ¿puede ser?

D: *¿Qué fases?*

[...]

D: No, no es eso lo que está diciendo ahí. Se van a confundir y van a leer mal. No. *No habla de fases* allí. Si entienden fases como etapas, están leyendo mal. Tenemos que limpiar primero la parte de la lectura. No son fases. ¿Qué son?

Sole: *¿Los sentidos?*

D: *Diferentes sentidos ¿Dados a qué?*

Sole: *Al positivismo*.

D: *¿Y qué sería eso del positivismo?* O sea, hablamos de *positivismo*, ¿sí? *Y el autor* comienza el texto diciendo o introduciendo que habría como tres acepciones, sentidos, respecto de esa palabra que se llama positivismo, la cual vamos a desandar durante muchísimo tiempo. *¿Cuáles parecen ser esas dos o tres?* Las más importantes son las dos primeras, la tercera no porque nosotros aquí no hacemos sociología.

E5: el positivismo y la filosofía positivista.

En este ejemplo, la profesora se adjudica un turno de habla e interrumpe la contribución de la estudiante. En su emisión, selecciona una construcción nominal realizada previamente por E1 y la retoma en forma de pregunta: “¿Son fases?”. Este movimiento manifiesta una objeción de su aporte y, al mismo tiempo, llama la atención sobre el vocablo seleccionado por su coparticipante. Con esta acción, focaliza en la selección léxica correspondiente a “fases” y refuerza este acto por medio de la repetición.

Los aportes de Edwards y Mercer (1988), producto de sus observaciones de clases en las que niños/as resuelven una actividad concreta con ayuda de su maestra, arrojan ciertos elementos válidos para interpretar la repetición. Esta estrategia utilizada por la docente se reconoce como una manera de “dirigir y retener la atención de los alumnos [...] para destacar

los aspectos significativos de la actividad” (p. 97). En estos intercambios, retoma para realizar guías directas y evaluar explícitamente las contribuciones de los/as estudiantes en su enunciado “No habla de fases allí”. La insistencia manifiesta en esas repeticiones se interpreta como un modo de sacar rápidamente de la confusión y evitar distorsiones, no solo en la comprensión, sino también en un uso inadecuado de conceptos que son fundamentales para el desarrollo del tema. En este sentido, al preguntarles qué comprendieron cuando leyeron está dándoles una pauta central de la comprensión: leer no es sinónimo de comprender. De esta forma, además, promueve habilidades metacognitivas.

Asimismo, cuando las estrategias de retomar y de solicitar expansión utilizadas por la docente implican una evaluación positiva del aporte de la estudiante, son interpretables como una invitación para que el/la estudiante amplíe su aporte. Esto ocurre cuando Sole comenta: “son sentidos. Tenemos dos sentidos del positivismo”. En esta oportunidad, la profesora retoma la palabra sentidos y expande agregando la idea de que son “diferentes sentidos”. El enunciado “ahí va” se identifica como un comportamiento de recepción que, a su vez, se reconoce en este contexto como una estrategia de solicitar expansión. Este funciona como una invitación a proseguir con su explicación, por lo que la alumna toma de nuevo la palabra para continuar y explicitar su comprensión de las ideas que discuten en ese momento. Sin embargo, la siguiente contribución de Sole manifiesta dificultades de comprensión y la profesora interrumpe, con lo cual señala la importancia de resolver esa imprecisión conceptual.

El objetivo de promover la precisión conceptual se lleva a cabo a través de distintas estrategias interactivas. En la situación que se propone a continuación, se evidencia el uso de las estrategias de solicitar expansión y de re-exresar, que ponen a disposición de los/as estudiantes herramientas conceptuales y léxicas correspondientes al discurso académico:

D: ¿Qué más? (0.5) ¿Qué pasa con esos estadios? Vamos a la ley de los estadios, de los tres estadios. ¿Qué pasa con los estadios, con el metafísico y con el teológico, según Comte?

Juan: *Dice que*, con el avance del conocimiento y de la sociedad, con el tiempo, como que *el teológico y el metafísico van quedando viejos* y, en realidad, el único que, digamos, en su actualidad, digamos, el único válido sería el positivo, el estadio positivo.

D: *¿Estaríamos de acuerdo en decir que, según la teorización de Comte, los estadios teológicos y metafísicos fueron superados por el estadio positivista?*

Juan: Por lo que yo comprendí, sí.

En esta interacción, la docente, en un primer momento, utiliza la estrategia de solicitar expansión para avanzar en el desarrollo del tema. Esto puede interpretarse en la emisión “¿Qué pasa con esos estadios? Vamos a la ley de los estadios, de los tres estadios. ¿Qué pasa con los estadios, con el metafísico y con el teológico, según Comte?”. La repetición del enunciado interrogativo se reconoce como una forma de dirigir la atención del grupo hacia la nueva información solicitada. La docente enuncia una consigna oral que repite para dar precisión a su pregunta, lo cual se observa en la mención de los estadios a los que se refiere, para ubicar el tema que quiere abordar. En este caso, la guía directa pauta los contenidos que se hacen públicos en la interacción. Ante esta acción, un estudiante contribuye con una respuesta breve y satisfactoria a la que la docente reacciona con una intervención más extensa en comparación con las que venía produciendo. Este movimiento se identifica como estrategia de re-expresar.

Por medio de una reformulación con características del discurso académico, la docente incluye la voz del estudiante y promueve procesos de producción oral. Los recursos lingüísticos utilizados son señales de esta promoción, al presentar la misma idea expresada por el estudiante mediante un registro formal y un léxico más preciso, sin alterar la contribución anterior. Se reconocen dos ejemplos paradigmáticos en este punto. En primer lugar, el verbo *decir* en tercera persona del singular, tiempo presente del modo indicativo, “dice”, cuya referencia resulta ambigua, dado que puede aludir a Comte como autor del que están hablando o al texto trabajado como fuente de su aporte. Teniendo en cuenta la siguiente reacción, podemos afirmar que dicha ambigüedad fue reconocida por la docente, ya que, en su enunciado, reformula proporcionando cierta precisión, propia del discurso académico: “según la teoriza-

ción de Comte”. Así, contribuye a construir el significado en un plano más abstracto, producto de la negociación, puesto que es el resultado de ambas contribuciones.

Otro ejemplo se encuentra en el segundo turno de la profesora cuando dice “fueron superados”, señal de re-elaboración de lo dicho por el estudiante en el enunciado “van quedando viejos”. En ambos casos, la docente establece como pertinente la respuesta dada en el segundo turno de habla y el uso de la estrategia posiciona al estudiante como la fuente última para la convalidación de la reformulación realizada. Dicho de otro modo, el objetivo de parafrasear la emisión tiende a incluirlo para deliberar el significado último de lo que quiso decir con su contribución. La forma lingüística elegida para plantear la reformulación es un interrogación introducida por “estaríamos de acuerdo” en tiempo condicional y el uso del nosotros inclusivo.

Estas acciones de la profesora evidencian no solo una re-elaboración, sino que, además, manifiesta la búsqueda de convergencia entre los/as participantes, es decir, llegar a un acuerdo con el estudiante que realizó el aporte. Cuando la docente re-expresa y expande, logra retomar un turno de habla e introducir un resumen que une sus emisiones con lo dicho anteriormente por Juan. A partir de allí, el tono ascendente presente en la pregunta señala el pase para que el estudiante pueda ratificar la inferencia realizada y, de hecho, lo realiza: “Por lo que yo comprendí, Sí”.

Algo similar ocurre en el siguiente caso, donde la docente reelabora y completa la pregunta realizada por un estudiante. Estos movimientos se identifican con la estrategia de re-expresar que promueve un avance en el desarrollo del contenido de la clase. En esta línea, O'Connor y Michaels (1996) plantean que la docente asume su rol de moderadora de la clase y transmite a una mayor audiencia el enunciado propuesto por algún/a estudiante. En este proceso, utiliza un léxico más preciso y, al mismo tiempo, hace partícipe al resto del grupo.

Además, desde una perspectiva cognitiva, esta intervención implica la extensión de un conflicto cognitivo iniciado, en primera instancia, con la duda de un/a estudiante.

Sergi: Profe, () ((Emisión reconocida como una pregunta))
D: Una persona con un posicionamiento político reformista nunca apoyaría un sistema social, político y de conocimiento basado en fundamento- Silencio, chicos, porque hay ruido afuera, ustedes hacen ruido acá, me hacen gritar muy mucho. Si hablamos, lo hacemos para todos. *Estoy explicándole algo al compañero. ¿Escucharon lo que preguntó?*
Flavia: Sí.
D: ¿Qué preguntó?
Flavia: *Que no entendió por qué la posición de Comte era reformista.*
D: Sí, vos estás al lado. El fondo, ¿escuchó lo que él preguntó? O sea, ¿yo pa' qué me gasto explicando *una cosa que es importante política y epistémicamente*, si la mitad de la clase no sabe de qué estamos hablando? Volvé a hacer tu pregunta.
E: Bueno, yo decía que *no entendí bien que la posición de Comte es reformista*, si a los monárquicos...
[...]
D: No, no. Yo te entiendo, *quiero que sea una pregunta para todos, para todos. Un reformista, ¿cómo convive con un sistema que basa su principio de autoridad en Dios o en el derecho natural divino, o en el derecho natural y divino, o sea, una abstracción filosófica?*

La duda planteada por este alumno es presentada en términos fragmentarios y, de hecho, en voz muy baja, por lo cual muchos/as estudiantes no están atentos/as a su intervención. La docente reformula y completa la pregunta para ser retransmitida a todo el grupo. Asimismo, estos intercambios se interpretan como parte del habla de control de la docente, debido a que llama la atención del grupo e inhibe acciones no expertas en una instancia de debate ante las dudas de un compañero. Por medio de esta acción, problematiza las representaciones de sí mismos/as como estudiantes universitarios/as, ya que la estrategia de re-expresar incluye la voz del estudiante y le otorga responsabilidad en el planteo de la reformulación. Mediante esta elección, la docente, coloca el aporte en un nivel de abstracción mayor, puesto que re-expresa con terminología precisa. Tales son los casos de “sistema”, “principio de autoridad”, “derecho natural”, “derecho divino”, “abstracción filosófica”, conceptos que presentan significados específicos en las Ciencias Sociales, según la perspectiva que se asuma, con lo cual los/as estudiantes deben aprender este aspecto del discurso científico y académico para comprender y producir enunciados pertinentes. De esta forma, la reformula-

ción promueve el aprendizaje de elementos de producción oral con la introducción de léxico específico de mayor abstracción.

Como puede observarse, el análisis de las estrategias discursivas de la docente que participó en esta investigación permite reconocer la relevancia de la intervención tanto en un *plano comunicativo* como en un *plano cognitivo*. Desde la perspectiva sociocultural, ambas dimensiones han sido señaladas como aspectos fundamentales del lenguaje (Silvestri, 1998). En ese sentido, es posible sostener que el proceso de interacción mediatizado por la profesora tiende a promover no solo una comunicación efectiva de los conceptos abordados en la clase, sino también un desarrollo adecuado de las habilidades cognitivas que requiere la comprensión de conceptos científicos propios del campo de las Ciencias Sociales.

CAPÍTULO IV: Conclusiones

Al inicio de esta investigación, nos preguntamos por las estrategias de interacción verbal utilizadas por los/as docentes de nivel superior para promover la comprensión de textos académicos en carreras de Ciencias Sociales. Para ello, nos propusimos, en primer lugar, identificar estas estrategias a partir de un análisis discursivo de los enunciados de la docente en una clase de primer año. En segundo lugar, se conceptualizaron y describieron dichas estrategias atendiendo, en particular, su funcionamiento en las situaciones de interacción observadas. Esta tarea estuvo guiada por categorías de estrategias discursivas recuperadas de estudios previos (O'Connor y Michaels, 1993; Borzone, 2005) y, al mismo tiempo, se crearon nuevas categorías, de acuerdo con los datos recolectados (re-estructurar). En términos analíticos, se describieron los intercambios seleccionados y los modos en que operan las estrategias identificadas para, finalmente, dar cuenta de los procesos de comprensión que promueven.

Tomando en consideración los análisis e interpretaciones de los datos, es posible hacer una evaluación satisfactoria de los objetivos propuestos. Se han identificado, conceptualizado y caracterizado cuatro estrategias presentes en las interacciones entre la docente y los/as estudiantes, a saber, las estrategias de retomar y de expandir o solicitar expansión, de solicitar expansión, de re-expresar y de re-estructurar. A partir de esta tarea, se avanzó en la indagación de los procesos cognitivos promovidos por esos movimientos interaccionales. Entre ellos se encontraron la promoción de habilidades metacognitivas, la activación de conocimiento previo, el desarrollo de procesos inferenciales, la organización y jerarquización de la información y la promoción de precisión conceptual.

Haciendo una evaluación de las categorías de análisis tomadas de los trabajos antes mencionados, es posible afirmar que estas fueron de gran ayuda para establecer un patrón de observación e interpretación de los datos. No obstante, la tarea de exploración se enriqueció con el diálogo continuo entre el marco teórico y empírico, que permitió ampliar la perspecti-

va y considerar aspectos emergentes de la actividad observada. Tal fue el caso de la estrategia de re-estructurar, en parte inspirada en la idea de dialogicidad de la “exposición eficiente” explicada por Silvestri (2000b) para nombrar y describir una acción predominante de la docente en sus interacciones con los/as estudiantes.

Creemos que las interacciones en las clases son oportunidades para promover el aprendizaje a partir de los textos que caracteriza el sistema universitario de nuestra cultura. En estas instancias, es necesario que todos/as los/as participantes asuman un rol activo. En este sentido, las situaciones observadas evidencian que tanto la guía de la docente mediante el uso de esas estrategias como la participación activa de los/as estudiantes resultan clave para el desarrollo de los contenidos planificados. Asimismo, las indagaciones permitieron mostrar los procesos cognitivos que las estrategias de interacción verbal pueden promover, al mismo tiempo que plantea la configuración de una mente social, que piensa conjuntamente para aprender a leer textos complejos en los primeros años de carreras de Ciencias Sociales en la universidad.

De este modo, se trata de recuperar el potencial del encuentro entre los/as coparticipantes y sus interacciones para llevar a cabo una actividad conjunta, por ejemplo, desarrollar un tema a partir de la lectura previa de un texto. En este contexto, la combinación de la perspectiva socio-histórica cultural del aprendizaje y el enfoque interaccional permite interpretar la comprensión como proceso conjunto, que se construye en una *zona de desarrollo colectiva* (Hernández Rojas, 1999). Es por esto que la presente investigación propone considerar como andamiaje positivo los movimientos discursivos de los/as docentes en situaciones de interacción con los/as estudiantes para promover la comprensión. Para esta tarea, se focalizó en las acciones de las docentes como lectoras expertas que, con sus acciones, buscaban guiar la comprensión de los/as estudiantes en los inicios de su carrera.

En esta línea, el estudio de lo que ocurre efectivamente en las clases es un campo abierto y prometedor para la investigación. Para ello, es indispensable que se avance para conocer las formas que asumen, en la actualidad, los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los distintos ámbitos educativos y, concretamente, en la universidad. Además de ampliar el conocimiento de las estrategias de interacción verbal y los movimientos discursivos utilizados por los/as docentes, las interacciones entre los/as estudiantes, es decir, entre los pares en la realización de tareas conjuntas constituyen objetos plausibles de ser estudiados desde la perspectiva propuesta en este trabajo. Otro aspecto relevante en este tipo de abordaje es la ampliación de la semiosis que permiten los avances tecnológicos aplicados a las técnicas de recolección de datos. En esta línea, el enfoque interaccional brinda herramientas conceptuales y metodológicas muy valiosas para investigar estos fenómenos, teniendo en cuenta otras modalidades que van más allá de la dimensión verbal.

Con todo, consideramos que esta investigación aporta elementos teóricos y metodológicos valiosos para el abordaje de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior, puntualmente, la comprensión como proceso conjunto, desde una perspectiva que combina la teoría socio-histórico cultural y el enfoque interaccional.

REFERENCIAS

- Alvarado, Maite (Coord.) (2004). *Problemas de la lengua y la literatura*. (pp. 29-44). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Amado, Bibiana y Freytes, María Fernanda (2015). Estudio de las interacciones verbales que mediatizan la comprensión de textos expositivos en el nivel superior. Proyecto del Programa de Formación de investigadores/as, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Arnoux, Elvira, Nogueira, Sylvia y Silvestri, Adriana (2003). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos, *Signos*, 35, 51-52. Valparaíso.
- Arnoux, Elvira, Nogueira, Sylvia y Silvestri, Adriana (2006). Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria, *Signo&Seña* (16), 137-165, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Borzone, Ana María (2005). Conversar y comprender: el desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido. *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (1), 121-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020643012> [15/06/2018]
- Bruner, Jerome (1994). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Cameron, Deborah (2001). *Working with Spoken Discourse*. Capítulo 7: Sequence and structure: Conversation Analysis, (pp.: 87-103). Londres/Nueva Delhi: Sage.
- Campbell, Douglas R. (1988). Desarrollo de la alfabetización en matemáticas en una clase bilingüe. En Cook-Gumperz, Jenny (Ed.), *La construcción social de la alfabetización* (pp.: 179-211). Barcelona: Paidós.
- Carlino, Paula (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como*

- prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Luján, Prov. de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.academica.org/paula.carlino/178.pdf> [31/10/2017]
- Carlino, Paula (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3 (2). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <https://aprendeeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146> [31/10/2017]
- Carlino, Paula (2006). Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «materia de cabecera». *Educación en Ciencias*, 1-12. Recuperado de <https://www.academica.org/paula.carlino/158.pdf> [31/10/2017]
- Cazden, Courtney B. (1985). El discurso del aula, en *La investigación de la enseñanza*, Volumen III de M. Wittrock, Barcelona: Paidós.
- Cestero Mancera, Ana María (2005). Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Arco Libros.
- di Stefano, Mariana y Pereira Cecilia (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura, *Signo & Seña*, (8), 319-340, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- di Stefano, Mariana y Pereira Cecilia (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En Carlino, Paula (Coord.), *Textos en Contexto N° 6. La lectura y la escritura en la Universidad*. 23-39. Ediciones de Lectura y Vida. Asociación Internacional de Lectura.
- di Stefano, Mariana y Pereira Cecilia (2009). Modernidad y posmodernidad en discursos sobre la lectura en el ámbito educativo (2001-2006). En Pini, Mónica (Coord.). *Discursos y educación. Herramientas para el análisis crítico*. 233-262. Buenos Aires: UNSAM.

di Stefano, Mariana y Pereira Cecilia (2012). Concepción sociodiscursiva de la lectura y la escritura y su enseñanza, Ponencia presentada en el IV *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*.

di Stefano, Mariana y Pereira Cecilia (2013). La formación de lectores en la educación superior: la lectura de concepciones teóricas implícitas en los debates sociales. Ponencia presentada en *II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 7 a 10 de mayo de 2013.

Di Tullio, Ángela (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.

Edwards, Derek y Mercer, Neil (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.

Glasser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.

González, Beatriz y León, Aníbal (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase. *Acción pedagógica*, 18 (1), 30-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3122358> [20/10/2017]

Graffigna, María Luisa, Luna, Adriana Estela, Ortiz, Ana María, Pelayes, Sonia Alejandra, Rodríguez Manzanares, Myriam y Varela, Eleonora Carolina (2008). Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-15. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://rieoei.org/2390.htm> [22/11/2017]

Gumperz, John J. y Field, Margaret (1995). Children's discourse and inferential practices in cooperative learning. *Discourse Processes*, 19, 133 – 147.

- Hernández Rojas, Gerardo (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles Educativos*, 86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208604>.
- Kintsch, Walter (1994). Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist*, 49 (4), 294-303.
- Lizardo, Sandra (2006). Los procesos cognitivos y el patrón de interacción verbal en el aula universitaria. *Educere*, 10 (35), 671-678. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603513.pdf> [29/09/2017]
- Martínez-Díaz, Esther Susana, Díaz, Neila, y Rodríguez, Diego E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educ*, 14 (3), 531-556. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n3/v14n3a06.pdf> [13/06/2018]
- Mehan, Hugh (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, Neil y Dawes, Lyn (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40 (4), 430-445.
- Nelson, Katherine (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor, Mary Catherine y Michaels, Sarah (1993). Aligning academic task and participation status through revoicing: Analysis of a classroom discourse strategy. *Antropology and Education Quaterly*, 24 (4), 318-335.
- O'Connor, Mary Catherine y Michaels, Sarah (1996). Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. En Hicks, Deborah (Ed.), *Discourse, learning and schooling* (pp. 63–103). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de https://www.academia.edu/16436683/Shifting_Participant_Frameworks_Orchestrating_Thinking_Practices_In_Group_Discussion [27/11/2017]

- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Riffo Ocares, Bernardo y Contreras Castro, Marco (2012). Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios de Ciencias Políticas. *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 201-219. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524998012> [01/10/2017]
- Rogoff, Barbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rosemberg, Celia Renata (2002). La conversación en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema. *Lingüística en el aula*, (5), 7-28, Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas, UNC.
- Rosemberg, Celia Renata, Borzone, Ana María, y Diuk, Beatriz (2003). La lectura de textos expositivos: estrategias de interacción para acercar los textos a los niños. *Interdisciplinaria*, 20 (002), 121-145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18020201> [07/03/2018]
- Sánchez, Emilio, Rosales, Javier y Suárez, Santos (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14/15, 71-89. Recuperado de http://aiape.usal.es/docs/interaccion_profesor_alumno.pdf [07/03/2018]
- Silvestri, Adriana (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro Editores.
- Silvestri, Adriana (2000a). Los géneros discursivos escolares: un aprendizaje discursivo y cognitivo. En *Lenguajes: Teorías y prácticas*. Buenos Aires: Secretaría de Educación.

- Silvestri, Adriana (2000b). Los géneros discursivos y el desarrollo del pensamiento. Un enfoque sociocultural. En Dubrovsky, Silvia (Comp.), *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sinclair, John McHardy y Coulthard, R. Malcolm (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- van Dijk, Teun y Kintsch, Walter (1983). *Strategies in discourse comprehension*. Orlando, FL: Academic Press.
- Velásquez, Marisol (2000). Aplicación del marco teórico a una investigación empírica. En Viramonte de Ávalos, Magdalena (Comp.) *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. (pp. 55-70). Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Vygotski, Lev (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

ANEXO

Clase: Metodología I - Teóricos – 07/04/2016

Grabador: Celular Samsung Galaxy – Duración: 82:41 minutos

Texto: "Comte, Popper y el positivismo"

Docente: Andrea

D: e: Comte. [...] Escuchen una cosa, ¿por qué están todos arrinconados, así, como que, no sé, (como que no quieren estar acá) ¿Por qué no se vienen más adelante? ((Murmullo)) [...] Vamos, entonces, a lo nuestro. [...]

((Un estudiante comenta un proyecto en el que está participando. (4.1) No tiene relación con la clase.))

D: Bueno, [...] vamos a empezar la clase, ¿sí? ((Entra un estudiante)) ¡Buenas! ((Al resto de la clase)) ¿Leyeron Giddens?

Franco: Sí:

D: ¿Qué les pareció?

Franco: Difícil.

((Murmullo))

Tatiana: Muy difícil.

Franco: Complicado.

D: ¿Mucho, mucho?, ¿en qué?

Nahuel: Las palabras...

D: ¿Cómo? Sean precisos para que yo sepa cuáles son las dificultades que genera el texto.

Inés: Tiene como afirmaciones complejas.

D: ¿Formaciones?

Inés: Afirmaciones

D: ¡Afirmaciones! ¿Por ejemplo, del tipo de qué? Denme un ejemplo para que yo sepa por dónde van.

Inés: ¿Puedo leerlas?

D: ¡Pero claro! No es para que lo aprendan de memoria; es para que lo discutamos. (0.4) ¿Quedó claro que vamos a trabajar a partir de ahora todos los jueves Giddens, no?

Inés: ¿Leo?

D: Sí, ¡dale!

Inés: Bueno, es la primera página. ((Lee en voz alta)) “La tesis susceptible de ser expresada de distintos modos según la cual la realidad consiste en impresiones sensitivas, el rechazo de la metafísica, que se trata de sofisma o ilusión, la representación de la filosofía como método de análisis es claramente separable del descubrimiento de la ciencia, aunque al mismo tiempo

viva de ella. La dualidad entre el derecho y el valor.” ((Referencia: Giddens, p. 151)) ¿Cómo es que es “claramente separable del descubrimiento de la ciencia”?

D: ¿Cómo es- cómo es que es “claramente separable del descubrimiento de la ciencia”? ¿Para vos no son claramente separables?

Inés: ¿...y al mismo tiempo “vive de ella”?

D: ¿Cuál es la duda? No estoy entiendo tu duda.

Inés: ¿Cómo es que “claramente separable del descubrimiento de la ciencia”?

D: ¿El descubrimiento de la ciencia? Para vos ¿la ciencia es el descubrimiento?

Inés: No

D: ¿Y entonces?

(0.5)

Inés: Dice que “la tesis es separable del conocimiento de la ciencia”.

D: ¿Qué tesis?

Inés: Del positivismo.

D: ¿Del positivismo? ¿Así en general?

(0.3)

E1: ¿Habla del fenomenalismo?

Sole: ¿En qué parte está?

D: En la primera página en los- en la primera página del texto, que es la página 151, abajito.
(0.3) Al medio Del medio para abajo.

Flavia: Que empieza con un guion.

Sole: Ah, sí.

(0.4)

D: ¿A qué viene eso que dice ahí?

Inés: Del fenomenalismo ()

((Murmullo. Muchos/as no están prestando atención a la interacción entre la docente con Inés y charlan))

D: No, respecto de la comprensión del texto. Chicos, lo que yo estoy hablando con ella es para todos. Hay claramente un problema de comprensión de texto más que de contenido que, a lo mejor, salvándolo con ella, se puede salvar con todos, ¿sí? ¿Sobre- De hecho, les pregunto a todos, ¿sobre qué está hablando ese pedacito que ella acaba de leer?

E2: ¿No son las características del fenomenalismo?

D: No. Se lo estoy planteando en términos de ideas principales e ideas secundarias.

Franco: O sea, acá me parece que-, bah, por lo que entiendo yo, que empieza a hablar de- que después lo va a empezar a hablar de- ¿no cierto?, de otras dos corrientes de-, que ya empieza a hablar de la metafísica y de cómo se la rechazaba desde estas corrientes del positivismo.

D: Eso viene después. Estoy de acuerdo. Eso viene después. Pero esto, ¿a qué viene?

Franco: Ah. Pero acá cuando dice, e: ((Busca en el texto)) Bueno, al principio nomás: “la tesis susceptible de ser expresada de distintos modos según la cual la realidad consiste en impresiones sensitivas, el rechazo de la metafísica, que se tacha de sofisma o ilusión”, o sea, como que nos está introduciendo lo que viene después.

D: Pero viene a cuento de algo esta introducción. ¿A cuento de qué?

E3: Habla de las- empieza a hablar de las dos fases del desarrollo del positivismo. Primero-

D: ¿Son dos fases?

E3: La primera fase y después.

D: ¿Son dos fases?

E4: Son tres.

D: ¿Son fases?

Sole: Sentidos. Tenemos dos sentidos

D: Sentidos.

Sole: del positivismo.

D: Ahí va.

Sole: Después nos habla de un sentido que tiene las fases que, por ejemplo, el sentido restrictivo, ¿puede ser?

D: ¿Qué fases?

Sole: Porque nos habla del sentido restrictivo.

D: ¿Qué fases?

((Una compañera le dice algo a Sole. No se puede escuchar))

Sole: ((A la compañera)) Sí, ya sé, pero yo hablo de lo que dice antes. ((A la profesora)) Y después como que el sentido restrictivo yo entendí...

D: ¿Qué entienden por “fase”? ¿Cómo etapas? Primero es una de manera, después, otra.

((Alguien dice algo que no se escucha))

D: No, no es eso lo que está diciendo ahí. Se van a confundir y van a leer mal. No. No habla de fases allí. Si le entienden fases como etapas, no están- están leyendo mal. Tenemos que limpiar primero la parte de la lectura. No son fases. ¿Qué son?

Sole: ¿Los sentidos?

D: Diferentes sentidos ¿dado a qué?

Sole: Al positivismo.

D: ¿Y qué sería eso del positivismo? O sea, hablamos de positivismo, ¿sí? Y el autor comienza el texto diciendo o introduciendo que habría como tres acepciones, sentidos, respecto de esa palabra que se llama positivismo, la cual vamos a desandar durante muchísimo tiempo. ¿Cuáles parecen ser esas dos o tres? Las más importantes son las dos primeras, la tercera no porque nosotros aquí no hacemos sociología.

E5: El positivismo y la filosofía positivista.

D: ¿Podés explicarlo más?

E5: Sí. Positivismo es lo que respecta a Comte y al Círculo de Viena y la filosofía positivista a la fenomenología.

D: No. Está mal eso. No. ¿El resto? Vamos, vamos, que una vez que se entiende esta unidad, chicos, ustedes entran en una carrera que no paran nunca más. Es difícil, es complicado, pero hay que entenderlo bien. Y exige un esfuerzo de parte de ustedes y nosotros lo valoramos, pero hagan el esfuerzo. Vamos. (0.4) Ustedes van a encontrarse en este texto el uso recurrente de la palabra positivismo, y el autor comenta diciendo cuándo se usa de una manera y cuándo se usa de otra. Poder distinguir eso, que tiene que ver con posiciones, que tiene que ver con la historia, es fundamental para poder comprender el texto y para poder comprender la escuela.

Sole: ¿Lo de la teoría [...] y lo de la epistemología?

D: Todo es epistemología. En cualquiera de sus dos sentidos está refiriendo a cuestiones epistemológicas. No vamos a hablar de nada que no sea epistemología.

E6: Positivismos son los que se hacen llamar positivistas.

D: A ver.

E6: No, o sea, lo de las opiniones de Comte, de lo que decía él. Y cuando se dice positivismo es cuando los positivistas ()

D: ¿Ese es el sentido restringido? (0.6) ¿Sí? ¿El resto está de acuerdo, no está de acuerdo?

(0.2)

Sergi: ()

D: ¿Que la qué?

Sergi: La ciencia es el único conocimiento.

D: No, acá no. En esto que estamos discutiendo ahora, no- no (). Respecto a lo que acaba de decir la compañera, ¿qué tienen ustedes para decir? (0.5) ¿Están de acuerdo, no están de acuerdo?

Nahuel: Sí.

D: ¿En qué estás de acuerdo?

Nahuel: Que, según lo que dice, positivismo se refiere a los autores que se reconocen a sí mismos como positivistas.

D: ¿Y la otra opción cuál es?

Nahuel: La filosofía positivista era aquellos autores que tienen posturas fenomenológicas, pero no se reconocen a sí mismos como positivistas.

D: Entonces, ¿acá qué hay para ver como primera cuestión?

Sergi: ¿Individualismo?

D: ¿Qué? No.

Federico: Quiénes se reconocen y quiénes no.

D: ¿Qué- Es una escuela en donde algunos sujetos se dijeron, se reconocieron como positivistas y otros que no, que evadieron el término y, entonces, la pregunta que ustedes debieran hacerse, en primera instancia, es por qué a algunas personas no les gusta ser llamadas positivistas. ¿Por qué no quisieron ser llamados positivistas? Ahora, ese grupo de gente, que parece que no le gustó ser llamado positivista, son considerados por la tradición, tal como plantea el autor, como filosofía positivista, por supuesto, porque adhieren a un conjunto de principios, supuestos, tesis—llámenlo como quieran, después vemos—que son esos que están listados ahí, de los cuales ella tiene problema solo con una partecita de toda esa lista. Entonces, hay sujetos que se dijeron positivistas y otros que evadieron el término. ¿Qué les dice eso?

Antonela: Yo, eso que, o sea, que evaden el término positivista, que se dicen son del fenomenalismo, ¿o no?

D: No.

Federico: ¿Eso puede ser explicado, profe, que no existía un criterio determinado de lo que es el positivismo?

D: No, eso viene después.

Juan: Para mí, profe, en realidad no se querían, digamos, considerar a sí mismos positivistas para no autoencasillarse en una posición, digamos.

D: Pero eso es una- Eso no sale de acá del texto, es una reflexión tuya aparte, ¿no?

Juan: Sí.

D: No, no, atengámonos al texto.

Nahuel: Según el texto buscaban diferenciarse de Comte, principalmente, por eso no querían ser llamados positivistas, pero en toda su formulación de ideas no lograban sostenerse y terminaban derivando de vuelta en Comte.

D: Claro. Excelente lectura. A ver, el positivismo, el término “positivismo” aparece ligado a un sujeto que es Comte, que parece ser una persona a la cual- de la que mejor me mantengo lejos porque me parece que es poco serio. (0.3) ¿Se entiende o no se entiende? Es decir, hay una carga- hay cierta carga peyorativa en relación a los postulados de Comte y él que asume y que propone el término de “filosofía positiva”, de él nace todo el positivismo. Entonces, hay un montón de gente que continúa en la misma línea y lo reproduce exactamente lo mismo que dice Comte —ya lo vamos a ver; eso es lo que vamos a ver a lo largo de varias clases. Sin, embargo, quieren evitar ser llamados positivistas. Entonces, lo que hace Giddens, el autor que es un sociólogo es decir: Miren, cuando hablamos de positivismo podemos referir a esos sujetos que aceptaron el mote de “positivistas” y aquellos que continúan con todos los principios—que son esos que están listados allí y que vamos a trabajar a lo largo de varias clases—, pero no quieren ser considerados con ese concepto. [...] Esto marca que comenzamos con una escuela que, si bien es la escuela más- la escuela hegemónica, la escuela más naturaliza-

da, la escuela prácticamente en buena parte de ustedes y de muchos, la única conocida, es una escuela que, en su desarrollo histórico, nace con una carga peyorativa que tuvo que ver con los postulados de Comte. No- ya ni con los postulados de Comte, con cierto devenir de la historia de Comte que ahora ya lo vamos a ver cuáles son. Ahora, que no quieran ser llamados como positivistas, que no hayan aceptado ellos ser denominados como positivistas, no quiere decir que no sean continuadores, adherentes y reproductores de lo que Comte planteó. Por eso es tan importante conocer lo que Comte planteó. Sin Comte, no hay ciencia positivista, aunque muchos, durante muchos años, hayan querido desprenderse de ese concepto. Entonces dice Giddens: a todos los otros que adhieren a todos estos principios (la del fenomenalismo, el rechazo a la metafísica, el rechazo a la filosofía, la distinción entre descubrimiento y reflexión, dualidad hecho-valor), todas esas cosas que todos aquellos que integran lo que se llama la filosofía positivista dicen y sostienen son cosas que dijo y sostuvo Comte. ¿Ahí quedó claro? ¿Dudas? ¿Preguntas? Sáquense todas las dudas ahora porque ya directamente entro a Comte. Esto que- ¿Sí?

Juan: Profe, y por qué no-, digamos, ¿por qué no se querían reconocer a sí mismos como positivistas?

D: Ahora vamos a ver qué pasó con Comte. (0.6) Es como el- Comte vendría a ser como el (0.2) padre fundador que nadie quiere reconocer. El hijo no reconocido, la filosofía positivista, ese sentido del positivismo en sentido amplio, es un hijo ingrato que no quiere reconocer el apellido de su padre. ((Risas)) ¿Sí? ¿Dudas? Niña.

Débora: ¿Eso tiene algo que ver con que después se haya vuelto demente, digamos?

D: Algo. Digo, no es la culpa de la demencia, si no lo que la demencia le llevó a no poder sostener en términos científicos. Pero algo. También tiene que ver con sus posiciones políticas que derivaron en posiciones epistemológicas que resultaban, en algún punto, este:, peligrosas para el avance de la ciencia. Sí ((Otorga turno a una estudiante)).

Antonela: Tengo una pregunta. Eso que leyó ella que dice “la tesis susceptible de ser expresada de distintos modos según la cual la realidad consiste en expresiones sensitivas...”, ¿se refiere esto de “la realidad consiste en expresiones sensitivas” al empirismo?

D: Sí.

Antonela: A comprobar todo a través de los sentidos.

D: El empirismo liso y llano, ¿no? Después vamos a ver las diferentes concepciones de empirismo. Porque después, así como el concepto de positivismo sufre modificaciones, el concepto de empirismo también.

Antonela: o sea que el positivismo no controla todo empírica. No comprueba todo empíricamente, ¿o no?

D: Sí, debe hacerlo. Es lo que propuso Comte y lo que sigue- y lo que sostiene toda la escuela hasta el día de hoy.

Nahuel: Pero eso es lo que le rechazaban puntualmente.

D: ¿A quién?

Nahuel: A Comte, el Círculo de Viena.

D: mmmh, ¿pero qué es lo que le rechazaban específicamente? No esa idea. ¿Qué le rechazaban?

Nahuel: Que haya propuesto. Que haya hecho sus formulaciones empíricamente.

D: Que no las haya hecho empíricamente. O sea, no rechazaban el supuesto de que todo debe ser comprobado empíricamente. Lo que rechazaban es que él no lo hizo para sostener lo que decía. [Nahuel: Claro] Es decir, el supuesto no lo rechazan, por eso siguen siendo todos positivistas. Lo que rechazan es, digamos, en términos... No usen estos términos nunca en un parcial. Estas cosas es a título que nos empecemos a familiarizar. Hay una adhesión absoluta a la propuesta filosófica y teórica de Comte; de lo que hay un rechazo es a su práctica. Y ahí vamos a ver- vamos a ir viendo en qué y por qué. Pero nunca renuncian a la comprobación empírica, que no es lo mismo que el empirismo. Ya vamos a ir viendo, pero vayan allí anotando empirismo no es lo mismo que comprobación empírica. Vayan anotando esas cosas para cuando vayan leyendo porque esas son cosas que se preguntan en el parcial. Son buenas preguntas para hacerse cuando uno lee este tipo de textos, son cosas que ustedes deben clarificar con nosotros aquí en clase. ¿Dudas sobre esto- este primer panorama respecto de cómo ingresamos a la escuela, (0.2) paradigma, a la propuesta filosófica positivista? ¿No? Entonces vamos con Comte. [...] Comte. ¿Qué decía Comte? Después vamos a hablar de Comte, (0.4) de su propuesta y de su locura.

Antonela: Que había tres estadios: teológico, metafísico y positivo.

D: ¿Tres estadios referidos a qué?

Antonela: A la sociedad humana

Agostina: (A la forma de explicar las cosas)

D: A la sociedad y al conocimiento. Él como que ahí encuentra como una- que la sociedad y el conocimiento iban de la mano. La sociedad y el conocimiento evolucionaban en términos de esos tres estadios. ¿Cuáles eran?

Agostina: Teológico, metafísico y científico

D: ¿Y?

Agostina: Positivo

D: ¿Pueden explicarlos?

Agostina: En el teológico, la gente explicaba los fenómenos a través de deidades; en el metafísico, a través de seres abstractos; y en el positivista, a partir de la ciencia que quería ser el método de las ciencias naturales.

D: Eso de que quería utilizar el método de las ciencias naturales, ¿de dónde lo sacaste?

Agostina: De la sociología positivista que decía que era la ciencia natural de la sociología y de la sociedad que quería generar leyes similares a las de las ciencias naturales.

D: ¿Pero eso es Comte o ya es Durkheim?

Agostina: Según lo que entendí, Comte.

D: Revisá bien.

Agostina: Pero creo que después Durkheim después lo toma de Comte.

D: ¿El resto? ¿Quieres decir algo?

Franco: ¿También puede ser que proponía una-, o sea, que toda la ciencia estaba interrelacionada entre sí a través de una jerarquización? [D: mhm ((señal de asentimiento))]

Franco: Y que la que más, o sea, la que estaba más alto en la jerarquización era la sociología. O sea, que todas se interrelacionaba entre sí a partir de, no sé si a partir de lo sociología, pero que derivaban en coso... como que la física, también estaba la física sociológica, la biología sociológica.

D: Mmm, no, ahí está, mal. La primera parte que dijiste está bien, pero eso último está súper mal.

Josefina: Yo había entendido que también decía que la- siempre la que estaba arriba dependía de la que iba a estar abajo, digamos, en la jerarquización.

D: Ajá, en eso estamos de acuerdo.

Nahuel: Las que iban subiendo eran más complejas en cuanto al estudio, pero menos generales, o sea, las ciencias de abajo, como la matemática, abarcaban muchas cosas, eran más generales, pero la sociología se centraba pura y exclusivamente en el conocimiento del hombre. Eso, era más complicada en cuanto a sus conceptos.

D: ¿Qué más? (0.5) ¿Qué pasa con esos estadios? Vamos a la ley de los estadios, de los tres estadios. ¿Qué pasa con los estadios, con el metafísico y con el teológico, según Comte?

Juan: Dice que con el avance del conocimiento y de la sociedad, con el tiempo como que el teológico y el metafísico van quedando viejos y, en realidad, el único que, digamos, en su actualidad, digamos, el único válido sería el positivo, el estadio positivo.

D: ¿Estaríamos de acuerdo en decir que, según la teorización de Comte, los estadios teológicos y metafísicos fueron superados por el estadio positivista?

Juan: Por lo que yo comprendí, sí.

D: ¿El resto?

Agostina: Eran de transición para llegar a ()

D: Sí, una transición para llegar al positivo. Pero, digo, en esa transición y estando ya vigente el estadio positivo, positivista, ¿sí?, ¿los otros conviven o son fases superadas?

Tatiana: Conviven.

Agostina: Deberían ser superados. Decía que había que abolir la metafísica.

D: Mmm, pero me estas contestando con otro tema que no tiene nada que ver con esto. Estás utilizando herramientas de otro tema para responderme este. ¿Están superados o coexistían y podían coexistir, según Comte? (0.26)

E7: Profe, puede ser, acá yo subrayé esta parte que decía: “Sin dudas, ambos consideraban...”

D: ¿“Ambos” quiénes?

E7: Habla de Comte, creo.

D: ¿Ah?

E8: ¿Qué dijiste?

D: ¡Fuerte!

E7: ¿Comte?

D: ¿Pero dijiste “ambos”? ¿”Ambos” quiénes?

Flavia: ((A su compañera)) No, que hables más fuerte.

E7: Eh ((mira su cuadernillo)) Eh, ¿sería el pensamiento teológico y el metafísico?

D: No sé, no sé dónde estás. Cuando me decís “ambos”, yo quiero saber de quiénes dos o de qué dos cosas me estás hablando.

E7: Sí, el estadio metafísico y el teológico porque dice: “Ambos se consideraban simples estadios necesarios en la...”

D: ¿Podés hablar más fuerte porque yo no te escucho acá? ((Al resto de la clase)) ¿Ustedes la escuchan?

E7: Me duele la garganta.

Flavia: Que ambos de consideraban necesarios para la evolución del pensamiento positivista.

E7: No, que ambos se consideraban estadios necesarios en la evolución social, pero ambos se disolvían definitivamente una vez había triunfado el positivismo.

D: ¿Entonces? ¿Eso dice ahí?

E7: Sí.

D: ¿Le podés decir a tus compañeros dónde está?

E7: En la página 153. Empieza ((Busca en el texto))

((Murmullo. Buscan la página.))

D: Es para ustedes. Con lo que ella acaba de leer responde a la pregunta que yo he hecho, aunque ella no se da cuenta. ((Murmullo)) De ahí se derivan dos cuestiones. ((Murmullo)) A ver, ¿están todos ubicados en el texto, en esa partecita?

Estudiantes: Sí

Otros: No

D: El que no se ub- el que no está ubicado, por favor, ¿el compañero de al lado, de adelante o atrás lo puede ayudar a ubicar?

((Murmullo. Siguen buscando la página))

D: [...] ¿Lo puede leer alguien con voz potente para que escuchemos todos?

E8: ((Lee en vos alta)) En el esquema de la historia ideado por Comte, el estadio del pensamiento teológico fue relegado a una fase anterior al metafísico. Ambos se consideraban sin dudas estadios necesarios en la evolución social, pero ambos se disolvían definitivamente una vez había triunfado el positivismo.

D: Primera conclusión que sacan de esos tres renglones.

Sole: Que necesitábamos el teoló-, o sea, Que necesitábamos el teológico y el metafísico para la evolución social, o sea, para poder llegar al positivismo y, una vez que se logra, que llegamos al positivismo, digamos, que este triunfa, los otros dos se disuelven y queda solamente el positivismo.

D: No coexisten. Cuando llegamos al estadio positivista los otros desaparecen porque son como etapas

Franco: superadas

D: Primitivas, superadas, pero por primitivas en término científico, en término de conocimiento de la historia de la humanidad. Es decir, todo aquello que fue explicado por razones teológicas, sagradas, místicas, o por la apelación a entes abstractos, fueron modos de explicación que sirvieron para un determinado momento social, para determinadas sociedades, pero, una vez alcanzado el estadio positivo, deben desaparecer. Son parte de la historia, fueron necesarios en un momento histórico, pero ya con el positivismo es necesario que desaparezcan. No tienen que estar, no coexisten. Y, entonces, de acá se deriva una primera cuestión, que, una, se la digo muy rápido porque la vamos a seguir trabajando porque es mucho más compleja, el rechazo a la filosofía. El rechazo a la filosofía de toda la escuela positivista, de toda la escuela positivista hasta HOY, tiene que ver con aquella premisa de Comte y era que esos eran estados primitivos de conocimiento, no producían ciencia. Digo, y el que inventó eso fue Comte, ¿no? No era ciencia. Después se complejiza en términos de cómo vamos a entender, e:, el lugar de la metafísica, pero igualmente la filosofía, en fin, pero, a ver, el rechazo a la metafísica, ¿a quién se lo deben to:dos los positivistas?

Estudiantes: A Comte.

D: ¿Y a qué cosa de Comte? A esa idea de- a ese invento de que las sociedades primero eran teo- e: se basaban en explicaciones teológicas, después en metafísicas. Imagínense ya el rechazo a cualquier tipo de explicación fundada en la fe, cualquier fe. En las religiones, cualquier religión. En términos científicos, puro (criticismo). ¿Hasta ahí estamos? Bien. Vamos a seguir con esto. Ahora, segunda cuestión, ¿notan que Comte tiene una visión, cosmovisión, una concepción de mundo de tipo evolucionista?

Estudiantes: sí.

D: Liso y llano. ¿Sí?

Sole: ¿Puede ser que dice como que-? ((Busca en el cuadernillo))

D: ¿Qué?

Sole: No, no, nada.

Sergi: Puede ser que [...] estaba hablando del progreso.

D: Ahí vamos. Tiene que ver con eso, claramente. Es un evolucionista. Esto deriva en varias cosas. Una que vamos a ver ahora que es lo que acaba de plantear aquí el compañero y es el contexto político en el cual escribe. Contexto político y de pensamiento en el cual escribe y produce y piensa las cosas que piensa. E: la otra cosa que vamos a ir viendo a lo largo del recorrido del texto es que esa idea evolucionista deriva en un principio epistemológico que va a sostener todo el positivismo hasta la actualidad, es decir, todos aquellos a los que Giddens llama la filosofía positivista o positiva, que no quieren ser llamados positivistas, y es la idea

de acumulación del conocimiento. Una concepción evolucionista de la historia de la- en este caso de la ciencia y de las sociedades para Comte deriva en un principio epistemológico y es que el conocimiento se acumula, es decir, aunque primitivos, fue necesaria la etapa de explicaciones teológicas para poder llegar a la metafísica. No hubiese habido estadio metafísico, si no se hubiese desarrollado primero el teológico y no- nunca hubiésemos llegado al estadio positivo, si no hubiésemos pasado por el filosófico y el teológico. Se acumulan, se acumula esto que se queda con lo que es importante, con las bases, con aquello que sostiene y va limpiando aquellas otras dimensiones que ya resultan innecesarias en términos de evolucionar. Porque evolucionar es crecer, complejizar, ¿sí? Y si ustedes piensan en esa pirámide, que también propone Comte respecto de la evolución de las ciencias particulares, ¿qué notan?

Federico: ¿Cómo profe? No escuché.

D: En esa pirámide, ¿sí?, saliendo ya de la cuestión histórica de las sociedades y el conocimiento cuando él habla en el propio estadio positivista, en la etapa positivista es cuando él dice: “Acá se desarrolla la pirámide de la ciencia”, ¿sí?

Franco: ¿La jerarquización?

D: Sí, la jerarquización, sí. ¿Qué hay ahí también?

Juan: Y un pensamiento de que hay ciencias superiores a otras.

E8: Un progreso, ¿puede ser?

D: ¡Evolución! A ver, yo diría, en la ley de los estadios, el primero plantea una evolución en términos históricos en este sentido horizontal: estadio teológico permite el filosófico y el filosófico permite el positivo. Bien, estamos en el positivista, no se acabó el pensamiento evolucionista porque el pensamiento evolucionista, el pensamiento del progreso es muy fuerte. Funciona casi como una ideología, y lo vamos a seguir viendo el resto del año. Entonces, ese mismo pensamiento evolucionista lo aplica adentro del período o del estadio positivista. Y va a decir: no todas las ciencias nacieron juntas, no todas las ciencias son iguales y hubo esa necesidad que se desarrollaran las más abstractas —la matemática, la astronomía—las que se encargaban de las grandes cosas, de los entes abstractos—como los números—, del universo. Después del universo, empezamos con la propia tierra, la biología, la física y, después, llegamos a la sociedad, aquí en la cúspide. Es decir, la pirámide, también, es producto de un pensamiento evolucionista y ((a alguien que levanta la mano)) Esperame un momento, ahí voy. Y no hubiese habido física social o sociología, que es la sociología según Comte, si no hubiese habido el desarrollo previo de las otras disciplinas. No hay sociología sin física, no hay física sin biología y química, no hay esto ((Señala el pizarrón)) sin matemática. ¿Se entiende? Es decir, el pensamiento respecto de- del evolucionismo y del progreso del conocimiento también lo aplica a esta etapa.

Sergi: Hay un orden.

D: Un orden, jerárquico e histórico.

Nahuel: Sí, justamente en el texto dice que una jerarquización decreciente y una complejidad creciente.

D: Una generalidad.

Nahuel: Generalidad.

D: Acá son muy generales, abarcan todo, explican todo o explican macro-cosas: el universo, ¿sí? Son muy generales. Acá, no, no explico un universo, explico un sistema social: la sociedad capitalista, la sociedad tribal en tal lugar. Una cosa...

Nahuel: De lo general a lo particular.

D: Exactamente. Pero además, lo que él va a decir es—que uno puedo acordar o no, pero esta es la propuesta de Comte y es lo que sostiene el positivista—de que estas disciplinas que están por debajo en la pirámide del desarrollo del conocimiento son poco complejas. Son necesarias, pero no son complejas. La complejidad se gana en la medida en que va explicando aquello que quiere estudiar y cómo lo estudia. Y la más compleja de todas, por supuesto, para él va a ser la sociología o la física social, que no por nada se llama “física social”. Digo, se llama “física social” porque necesito de la física para poder desarrollar, para poder pensar después la sociedad. ¿Esto se entiende? ¿Queda claro en términos históricos y en términos de un mismo estadio como está presente el prin- la idea de evolución? Todo el pensamiento positivista y podemos decirlo todavía más grande de lo que- no quiero hacerles lío ahora, pero en todo el pensamiento moderno, es evolucionista. De un pensamiento social y político de corte evolucionista se derivan principios epistemológicos. En términos científicos, la principal derivación es la idea de la acumulación del conocimiento entre disciplinas. Vamos todavía más al fondo, adentro de una misma disciplina funciona igual: todos los conocimientos desarrollados en un momento sirven para los descubrimientos que van a venir después, es decir, ((a alguien)) Espe- ahí voy. To:do lo que yo hoy conozco es producto de la acumulación de años de conocimiento, es decir, para el positivismo no hay posibilidad de rupturas en el proceso de producción científica ni de aparición de nada nuevo. Todo tiene que ver con que ya hubo algo previo desarrollado que fue necesario para esto que hoy conozco. ¿Sí?

Tomás: Tendría un poco que ver con las corrientes del positivismo que, digamos...

D: Hablá fuerte porque no te escuchan.

Tomás: Que afirman que una teoría es más científica cuando más falseable es, digamos, cuando puedo ir...

D: El falsacionismo y también el verificacionismo, digamos. Son dos metodologías, dos modos de aproximación a la ciencia que proponen cosas radicalmente diferentes y, sin embargo, los dos siguen sosteniendo el principio de la acumulación del conocimiento, de diferentes maneras, pero el principio está, con lo cual mal lo hijos que no reconocen a Comte. ¿Queda claro?

Sergi: ¿Puede ser que haya una-

E9: Entonces, Popper que tanto renegaba de que lo llamen positivista, ¿era realmente positivista o no?

D: Volvamos al inicio del texto: existe un conjunto de sujetos que no quisieron nunca ser llamados positivistas porque hay un estigma respecto de esto que tiene que ver con Comte y sus locuras (locuras entre comillas, digo, tan loco no habrá sido que toda una escuela todavía hoy se sostiene en base a sus principios). No, es decir, Popper sería de los que no pueden ser considerados positivistas en el sentido de que Giddens le da al término “positivista”, pero es uno de los autores que debe ser considerado en lo que Giddens llama los del “sentido amplio del positivismo”, claramente. Por eso es tan importante entender esta primera parte: van a

encontrar un montón que dicen “nosotros no somos positivistas” y, a ver, (ese es Comte) [...] Vamos al punto importante- ¿Qué? Ah, sí, vos querías decir algo.

Sergi: ¿Puede ser que haya una analogía entre la que Comte (piensa) donde está hablando sobre la sociología evolucionista que- esta sociología sí extiende el concepto del progreso a nivel universal y en todas las ramas de la ciencia?

D: Es un espíritu de época, ahí quiero ir.

Sergi: Ah, ok.

D: Es un espíritu de época, claramente. Digo, e: a ver, y de una gran y larga época. Marx también es evolucionista. (0.2) También es evolucionista. Tiene que ver con la Modernidad. Vamos a- ¿en qué momento escribe Comte o propone lo que propone? ¿Y por qué lo propone? Entonces esto va a ayudar a entender posturas y distanciamientos.

Estudiante ((Muy bajo)): Siglo XX

Flavia: En el siglo XIX, más o menos en mil ocho...no, mil ocho treinta ocho nació la filosofía, digo, la sociología con el nombre de-

D: Miren, no hace falta que se sepan años. Por lo menos remitan a épocas o sucesos históricos. (0.4) ¿Cuál era el contexto? ¿Y cuál era la preocupación? Porque la preocupación de Comte no era epistemológico, era político. Lo dice el texto, está ahí.

Nahuel: ¿Tiene que ver con la Revolución francesa?

D: Tiene que ver con la revolución francesa. ¿Cuál era el problema de Comte con la Revolución francesa? ¿Qué ibas a decir?

Juan: En realidad para mí, Comte estaba preocupado, como muchos de la nobleza, digamos, europea, porque ven en la Revolución francesa un peligro, digamos.

D: Pero la revolución no fue hecha por la nobles.

Juan: No, fue hecha por la burguesía, ya sé. Y justamente- [D: Ah, ¿cuál era la preocupación?

Juan: Era para los nobles un peligro porque van a perder los privilegios. A través de la Revolución francesa, por ejemplo, en Francia decapitaron al rey y a la reina. Entonces, empiezan a perder poder y ven un avance-Ven cómo, digamos, son reemplazados en el poder por la burguesía y para ellos es un problema.

D: ¿Para ellos quiénes?

Juan: Para la nobleza.

D: Pero estamos hablando de Comte.

Juan: Y porque Comte [D: Digo, yo te preguntaría, ¿Comte era un monárquico?

Juan: No, pero con eso se- como que se pierde el orden y el equilibrio que había en Europa.

D: ¿Comte era un monárquico?

Juan: No.

D: ¿Entonces?

Nahuel: Su visión evolucionista podría justificar lo de la Revolución francesa en todo caso. Así que no sería para mantenerse ().

Josefina: Yo en la parte donde mencionaba a Marx entendí que es como que coincidían un poco en que la revolución social podía hacer una evolución y, entonces, al ser la Revolución francesa una revolución social, o sea, es una evolución.

D: Bueno, acá, digo, están leyendo cosas muy interesantes. De un lado, se deriva que Comte podría tener algunas adhesiones monárquicas y aquí, marxistas. ((Risas)) [...] ((A un alumno)): Diga. Fuerte para que tus compañeros escuchen.

Luis: Si la cuestión es el progreso, e: volviendo a lo que decía él, el contexto histórico era revoluciones tanto científicas como políticas. Entonces a lo que le preocupaba Comte era, digamos, él se- él tenía una mirada reformista de la sociedad.

D: Ahá, sí.

Luis: Y en ese sentido, no estaba tan de acuerdo con los cambios radicales que estaban teniendo-

D: Un momento. Si yo soy un reformista, ¿cómo me relaciono con los monárquicos? (0.5) Porque-

Sergi: Porque era ()

((Hablan todos/as juntos/as. No se identifica ninguna respuesta. Solapamiento.))

Franco: Representa ()

D: ¿Qué? ¿Representa qué?

Franco: El viejo orden

D: ¿Qué? ¡No te escucho!

Franco: El viejo orden.

D: ¿Quién representa el viejo orden?

Franco: Los monárquicos. Que Comte-

D: ¿Qué significa eso? Yo soy un reformista...

((Hablan varios/as estudiantes al mismo tiempo. No identifica ninguna respuesta. Solapamiento.))

Sergi: Si yo soy reformista es porque algo está mal. Yo quiero una mejora...

Antonela: Te *parece* que está mal

Sergi: Sí.

D: Bueno, y eso que... [Sergi: Literalmente

D: Bueno, y eso que está- Respecto de los monárquicos. No me hablen en abstracto.

Antonela: Porque los monárquicos en ese momento están bien.

D: A la nobleza francesa. No hablemos en abstracto.

Inés: Perdieron sus privilegios ().

D: Si, eso de este lado. Yo lo que estoy preguntado es si yo digo que- Estoy de acuerdo con el compañero que ha dicho de que, este, y es absolutamente consecuente con su posicionamiento evolucionista, era un reformista. ¡Claro que era una reformista! La pregunta es, si este buen señor es un reformista, ¿cómo es su relación con la monarquía, con los sectores monárquicos o con el orden monárquico? ¿Sobre qué se sostenía el orden monárquico?

((Hablan dos estudiantes. No se entiende qué dicen.))

D: Podía ser o sobre el poder divino, sobre el derecho natural, es decir, sobre una explicación teológica o sobre una explicación filosófica, metafísica. Entonces, con lo cual, imagínense, o sea, una autoridad sostenida por un principio que el tipo dice que no es científico. No le tiene que haber gustado mucho los monarcas. ¿O sí?

Estudiantes: No

Flavia: No, como que hacía que perdieran la legitimidad que tenían por el poder divino

D: A ver.

Flavia: Como que al plantear estas ideas Comte-

D: ¡Fuerte!

Flavia: Al plantear estas ideas Comte del positivismo hacía como que el poder divino que se le otorgaba a las monarcas perdía legitimidad.

D: No sé si Comte tenía tanta influencia sobre- [...] ((A un estudiante)) Esperá, yo te veo la mano. Hablo con ella y sigo. ((A Flavia)): Sí

(0.2)

E10: ya terminó la idea. ((Risas))

D: Sí ((A otro alumno dándole la palabra))

Fabián: Si el poder monárquico se sostenía sobre un pensamiento metafísico, Comte podría tomar este poder como también un pensamiento () y por eso, siendo reformista, quedaría en buena relación con el monarca.

Federico: Además, pierde, o sea, si estás negando, si decís que se evolucionó y está (), el poder que le daba, o sea, divino que le daba al monarca, se pierde y, por ende, no tengo que responder porque ya se evolucionó a ese paso ().

D: Él no tenía un problema *personal* con los reyes ni la nobleza.

Federico: No, pero no-

D: Era un problema de legitimidad y autoridad.

Federico: Exactamente. No voy a- Cómo voy a obedecer algo que no tiene sustento alguno, sería.

D: Sí. ((Dándole la palabra a Tatiana))

Tatiana: Que Comte decía que los monarcas y la Iglesia buscaban el orden de la sociedad.

D: ¿Así decía? ¿De dónde sacaste eso?

Tatiana: De acá ((Señala el texto))

D: ¿Tal cual así como me estás diciendo?

Tatiana: Bueno, casi.

D: Bueno, después buscalo. Dale, decime.

Tatiana: Y que este orden era igual a un pensamiento retro-retrógrado y no permitían el progreso y, por eso, estaría en contra de los monarcas, digamos, porque querían establecer siempre lo mismo.

D: ¿Y está en contra del orden?

Tatiana: No, está en contra de *cómo* establecen ese orden.

Esteban: Orden y progreso.

D: ¿Cómo?

Esteban: ¿Orden y progreso?

D: Sí, dice la bandera de Brasil ((risas))

[...]

((Murmullo))

D: A ver, sí. ((Dándole la palabra a Tatiana))

Tatiana: Dice que el progreso era a expensas del orden para los católicos, digamos, que el orden-

D: No, “los católicos, digamos”, ¿dice ahí o lo estás agregando vos?

Tatiana: No, dice: “Esta última escuela” que eran ((dice agregando lo que se menciona en el texto antes)) “los apologistas católicos”, e: ((lee en voz alta)): “quería orden, pero se oponía al progreso. La primera, buscaba el progreso a expensas del orden. El orden que deseaba la escuela retrógrada no era más que una reversión de la hierocracia feudal, mientras que el progreso al que aspiraban los revolucionarios consistía nada menos que en la subversión de cualquier forma de gobierno como tal.”

D: Ya voy a la dupla orden y progreso. ¿Queda más o menos claro cuál sería la posición de Comte respecto del sistema monárquico, la monarquía y toda la nobleza? Ahora, ¿en qué se-cual era la posición de Comte respecto de Marx? Si es un reformista.

(0.11)

D: Esto, chicos, es como muy obvio, eh.

E11: ()

D: ¿Cómo, cómo? Fuerte porque no te escucho.

E11: Que debería estar de acuerdo.

D: ¿Con quién?

E11: Con Marx.

D: ¡Ah! ¿Te parece?

E11: Sí.

D: ¿El resto qué opina? ((Se dirige a alguien)): Esperá que estaba él.

Sergi: Profe, ()

D: Una persona de- con un posicionamiento político reformista nunca apoyaría un sistema social, político y de conocimiento basado en un fundamento- Silencio, chicos, porque hay ruido afuera, ustedes hacen ruido acá, esto- me hacen gritar muy mucho. Si hablamos, lo hacemos para todos. Estoy explicándole algo al compañero. ¿Escucharon lo que preguntó?

E7 ((que está al lado de quien preguntó)): Sí.

D: ¿Qué preguntó?

Flavia: Que no entendió por qué la posición de Comte era reformista.

D: Sí, vos estás al lado. El fondo, ¿escuchó lo que él preguntó? O sea, ¿yo pa' qué me gasto explicando una cosa que es importante política y epistémicamente, si la mitad de la clase no sabe de qué estamos hablando? Volvé a hacer tu pregunta.

Sergi: Bueno, yo decía que no entendí bien que la posición de Comte es reformista, si a los monárquicos-

D ((A otro estudiante)): Bajá la mano, ya te vi. Esperá que termine él.

Sergi: O sea, literalmente...

D: No, no. Yo te entiendo, quiero que sea una pregunta para todos, *para todos*. Un reformista, ¿Cómo convive con un sistema que basa su principio de autoridad en Dios o en el derecho natural divino, o en el derecho natural y divino, o sea, una abstracción filosófica?

E12: Estaría en contra-

D: ¿Qué es lo que genera que yo sostenga- lo que genera o no genera que yo sostenga como principio de legitimación de un orden social fundamentos teológicos o filosóficos? ¿Qué es lo que- Se los hago más sencillo, ¿qué es lo que no puede pasar?

Juan: No puede haber cambios porque-

D: ¡No puede haber cambio! ¿Quién dijo? ((Juan levanta la mano)) ¡No va a haber progreso! Es el estatus quo por sí mismo. Digo, no va a haber muchos cambios en lo que- en el principio divino del fundamento de la autoridad. Entonces, un reformista que apela al espíritu positivo no- no puede coincidir, bajo ningún punto de vista, con aquellos que sostenga como principio de legitimación cuestiones teológicas o filosóficas que, además, este buen sujeto está diciendo "son de otra época y están superadas". Es decir, tenemos un orden social que basa su principio de legitimación en criterios y fundamentos que ya han sido superados, que son de otra época histórica. *Eso* es lo retrógrado ((hace gestos de comillas)) en términos del posicionamiento- contra, ¿no?, lo retrógrado en términos del posicionamiento de Comte, y en contra del estatus quo. Si yo soy un evolucionista, no puede haber estatus quo, y si soy un evolucionista, soy un reformista. ¿Por qué? Porque la evolución implica cambios y los cambios, ¿qué son? Pequeñas reformas. ¿Sí o no?

Estudiantes: Sí.

D: ¿Hasta ahí queda claro?

Estudiantes: Sí.

D: ¿Qué pasa con Marx?

Nahuel: Estaría en contra.

D: ¿Quién de quién?

Nahuel: Ehhh, Comte de Marx.

D: ¿Por qué?

Nahuel: Porque como quiere pequeñas reformas y una evolución progresiva, Marx plantea un quiebre.

D: ¿Cómo se llama ese quiebre?

Estudiantes: Revolución

D: ¡Claro! A ver, para Marx- Marx no es un reformista, Marx es un revolucionario. Un reformista- ¿Cuál es- Esta es una disputa política e histórica se ha dado en muchos planos y en muchos lados del planeta: reforma – revolución. ¿A dónde ubican a Marx?

Estudiantes: Revolución.

D: Y este tipo era un reformista.

Juan: Profe, entonces...

D: ((A Juan)) Esperá un momento que cierro la idea, ahí voy. Y los dos creían en el progreso. Ahora, para, por ejemplo, tipos como el marxismo, el progreso se logra con una revolución, con un quiebre, una ruptura del sistema y un sistema nuevo. Para un tipo como Comte, el progreso se da con pequeñas reformas. Pero vamos a- ((A alguien)): Ahí voy. Vamos al momento histórico mismo. Marx no existía. ¿Quiénes eran los revolucionarios en ese momento?

Franco: Puede ser la- Acá hay una parte que dice que, o sea, está hablando que Comte preservaba el tema del progreso, pero cuestionaba el radicalismo, o sea, también tiene que ver con Marx que es muy radical.

D: No, no, Marx no existía, no había ni nacido, ¿o no? No sé si había nacido, pero por lo menos no había hecho lo que dijo.

Franco: Bueno, pero digo después de lo que decía Usted- Bueno, pero cuestionaba el radicalismo con el que este tema aparecía asociado en la filosofía de la Ilustración.

D ((A todos/as)): ¿Qué es la filosofía de la Ilustración? ¿Quiénes eran esos señores?

Inés: ¿Rousseau?

D: Pero vamos a los revolucionarios. ¿Había revolucionarios? ¿Hubo una revolución en Francia?

Estudiantes: Sí:

D: ¿Y quiénes eran los revolucionarios?

Estudiantes: La burguesía

D: Bueno, ¿y?

Juan: En realidad, la burguesía, para mí, quería implantar un Estado liberal.

D: Ahh, no lo sé, bueno, ya vamos. ((Risas)) Sí. Sí y no. ¿Qué estaban haciendo los revolucionarios contemporáneos a Comte? Haciendo revoluciones, claramente. Sí ((Dándole la palabra a Franco))

Franco ((muy bajo)): Alternado el orden

D: ¿Qué?

Franco: ¿Alterando el orden puede ser?

D: ¡Alterando el orden! Rompiendo el orden, al estilo marxista, ¿sí?, desde posiciones muy diferentes, pero- ¿Qué le molestaba a Comte del espíritu de la Ilustración?

Luis: El caos que generaba.

D: Su carácter revolucionario. El problema con el ideario de la Ilustración no tenía que ver con sus principios y supuestos, sino con su casi con su metodología. El problema es que estos tipos eran unos revolucionarios y para un reformista, una sociedad no progresa con revolución, progresa con reformas. Por eso es que un tipo como Comte puede sostener tremenda conjunción de principios como orden y progreso. El progreso para él solo es posible, si se hacía en orden, con pequeñas reformas y, para él, los revolucionarios franceses no estaban haciendo reformas. Su lucha contra el sistema monárquico era de corte revolucionario, con lo cual era un problema, es decir, no había dos bandos. Había tres. ¿O no? La nobleza, los que mantenían el estatus quo, los revolucionarios y tipos como Comte, él y muchos más—no era una anomalía en su sociedad, por supuesto—que eran reformistas y, entonces decían: “A ver, acabemos con este sistema, vamos a la superación y al estadio positivo, pero no con revolución. Hagámoslo en orden”. Sí ((Dándole la palabra a alguien)) Esto tiene una consecuencia muy importante para todo el positivismo luego.

Fabián: Bueno, justamente el porqué de que está en contra de la revolución era que su pensamiento establecía de que, justamente que el orden y el progreso era lento y progresivo, mientras que la revolución implicaba que el progreso no era suficiente y había que hacer un cambio más fuerte para poder realizarlo.

D: Claro. Eso lo ponía realmente mal. ¿Quién más había levantado la mano? ¿Vos? ¿No? ¿Por acá? ¿Niño?

Federico: [...] con el tema del reformismo, ¿puede ser el caso de Gran Bretaña?

D ((confundida)): No sé

Federico: El tema del proceso que pasaron ellos de dejar un poco de lado la monarquía e instaurar un nuevo sistema, tipo como está ahora, solamente que la monarquía-

D: Ubicame en qué período histórico estás hablando. ¿Estamos hablando de la época de la Revolución francesa?

Flavia: No, es antes de la Revolución.

Federico: Un poquito después de la Revolución. Yo sé que fue después de la Revolución francesa. [...]

[...]

D: No entiendo por qué la tu asociación a eso.

Federico: No, sobre el reformismo, por eso.

D: Ah, sí, reformistas los ha habido- vas a encontrar millones. [...] Digo, es una discusión de siempre.

Federico: No yo quería preguntar si estaba de acuerdo, qué pensaba usted.

D: No, claro. No importa eso en este momento. Digo, la clase es para hablar de epistemología, no de mis opiniones personales respecto de reforma o revolución. Eso lo podemos dejar para otro momento, no tengo ningún problema. Pero, digo, no nos vayamos de tema, a eso me refiero.

Federico: No, claro.

D: A ver, no traigamos una clase de relaciones internacionales a la epistémica. Yo pongo en contexto histórico el pensamiento de Comte porque si no, no se entiende, ¿sí?, pero esta no es una clase de historia ni de teoría de las relaciones internacionales. Eso déjenlo para otra materia, ¿'tamos? ¿Sí? No me molesta tu pregunta en absoluto, nada más que es para- Digo, no nos dispersemos. Esto lo podemos charlar, si querés, afuera y te cuento lo que yo pienso de los procesos de reforma y revolución. Pero ahora me interesa que, por lo menos, aclaremos en qué contexto se produce la emergencia de una perspectiva *epistemológica*, ¿sí? Que no pasa eso en- e: No hay ese proceso de esa naturaleza y con ese impacto en términos de filosofía de la ciencia producto de la Revolución Industrial. No, no lo hay. ¿Por qué? Porque tiene mucho más- o lo hay pero con efecto muy tardío en el pensamiento marxista. Luego, que veremos en la unidad 3 o 4. Ahora respecto del pensamiento ilustrado y del pensamiento moderno y el nacimiento del positivismo, la Revolución Industrial no afecta en nada. Acá lo que afecta es la Revolución francesa en términos del cambio de un orden social que no necesariamente tenía que ver con el cambio de una estructura socio-productiva. Yo acabo de decir que la Revolución francesa ha sido una revolución burguesa, clasemediera y no, popular, claramente. ¿Ejemplo? Él lo puede dar mejor que nadie cuando se produce la Revolución francesa, las colonias francesas en América Latina piden, bajo el amparo de la protección de los presupuestos de la Declaración de los Derechos del hombre, piden ser reconocidos con diputados, legisladores—no sé cómo se llamaban en ese momento—en el parlamento francés, como ciudadanos que eran del nuevo sistema francés. Y, desde Francia, se respondió que las personas de las colonias, particularmente los afro-descendientes, las personas de color, no eran ciudadanos sino que seguían siendo animales, ¿sí? Ese era el espíritu de la Revolución francesa respecto de las poblaciones de los márgenes y esto está documentado y se los voy a traer y les voy a mostrar para que ustedes vean hasta dónde llega la Ilustración, cuáles son los límites del espíritu ilustrado: si somos blanquitos, somos todos ciudadanos, si no, no. E: con esto quiero decir, esto no fue una revolución popular. Si hubiese sido una revolución popular, también hubiesen tenido representación y reconocimiento como ciudadanos los habitantes de las colonias francesas. No eran ciudadanos de segunda. Los Derechos del Hombre eran para *todos* los hombres y la Revolución francesa establece una jerarquía también en términos de quiénes van a ser ciudadanos y quiénes no. Pero ya, me voy de tema. ¿Qué implica, en definitiva, el pensamiento de Comte, en términos políticos, para que ustedes sepan por qué tipos como Popper no quieren ser llamados “positivistas”? (0.9) Un tipo que en términos de conocimiento y de análisis histórico sostiene y levanta la bandera del progreso. Ahora, en términos políticos, este muchacho: “Vamos despacio”. ¿En qué redundo eso, en un pensamiento político de qué tipo?

Juan: Liberal-conservador.

D: No, liberal-conservador no. Con-ser-va-dor. Esa es la marca de la cual, claramente, se van- digo, en definitiva termina defendiendo un sistema social que debía, que con tremenda injusticias y con un sistema de legitimación que no se sostenía, no debía ser cambiado de golpe. Debía ser como respetar las leyes de la historia y, si las leyes de la historia demoraban doscientos o trescientos años en cambiar ese sistema, pues él respetaba eso. Eso, en definitiva, es un pensamiento conservador que lo ubica lejos del pensamiento retrógrado. ¿Por qué no es retrógrado? Porque él no cree en los fundamentos religiosos, pero es conservador. Y la escuela positivista es una corriente epistémica fuertemente vinculada al pensamiento liberal, con lo cual, históricamente—lo estarán viendo en Historia—ustedes saben que la histórica disputa política después de la Revolución francesa y en términos de los procesos de independencia ha sido entre liberales y conservadores, ¿o no? ¿Están viendo esto en Historia? En toda América Latina—en Argentina un poco menos—pero en toda la historia de América Latina, y esto es el reflejo de lo que pasaba en Europa, las disputas políticas se han dado, se han articulado en términos de liberales y conservadores. Pues el positivismo es una corriente epistémica que puede ser ubicada, claramente, en una ideología o concepción o cosmovisión política de corte liberal, por eso es que ha tenido tanta discusión con el marxismo, por ejemplo, y no se parece en nada al marxismo, aunque los dos crean en la evolución. Comte, ¿qué representa como padre fundador? El pensamiento más conservador, casi que de sostenimiento del estatus quo al cual él mismo decía no- no querer sostener. Por eso es que jamás un tipo como Popper, un liberal de pura cepa, habría sostenido ser un positivista como reconocimiento de la obra de Comte. ((A alguien que levanta la mano)): Ya voy, esperá un segundo. Los estoy viendo. Ya voy. ¿Se entiende esto?

Estudiantes: Sí

D: Comte representa el pensamiento conservador y el positivismo es liberal. Ahora, sepan todos los positivistas liberales sostienen principios epistemológicos que estableció Comte y no hay vuelta que darle, eh. Y esto no comprobado científicamente, establecidos como verdades de fe, digamos, no hay ningún estudio serio en términos científicos que puedan sostener todo lo que dijo Comte. Sin embargo, son casi que principios de fe. Todo lo que dijo Comte es sostenido hoy por el positivismo liberal. El problema con Comte era su posicionamiento político. Manos. Niña.

Tatiana: Em, o sea que Comte proponía que no se hubiese- o sea, que no se hubiese hecho la Revolución francesa, si no que ¿siguieran los reyes?

D: A ver, él decía: “No así porque esto genera caos y tiene que ser en orden”. En términos reales, prácticos, políticos, toda la crítica de la época y un poco posterior es: esa actitud reformista, y discúlpenme esto ya es una opinión personal, pero para los que quieren saber mis opiniones personales, todos los reformistas terminan cayendo en posiciones conservadoras. Este- con todo lo que uno los respecta y los quiere, e:, hay un límite muy- una frontera muy porosa entre ser un reformista y terminar convirtiéndome en un conservador. Lo que hizo Comte es tener un derrape definitivo al conservadurismo.

Tatiana: Claro, pero si él decía que los reyes, la monarquía era lo primitivo, que no tenía base-

D: No decía que era lo primitivo. A ver, no-

[...]

D: Tampoco. Ustedes empezaron a utilizar palabras que no son cosas que- Había una escuela retrógrada que sostenía la autoridad monárquica. Lo que Comte decía, palabras más, palabras menos, que no es lo que ustedes dijeron, es que los principios de legitimación de autoridad no eran científicos y estábamos en una etapa de estadio científicos. No que “los reyes eran primitivos”. El fundamento de su principio—a lo mejor pensaba que eran primitivos, no lo sé—, pero no decía eso. Los principios- su principio de autoridad se basaba sobre un pensamiento primitivo.

Tatiana: Claro. Pero si a eso, digamos, como lo dijiste vos, profe, cómo proponía cambiar- o sea, el cambio de la sociedad se iba a demorar trecientos años y va a seguir siendo-

D: Orden y progreso. El tipo estaba más preocupado por mantener el orden- Como el progreso era natural—esto es parte del pensamiento evolucionista—como el progreso es natural, es inevitable y es inexorable, “hagámoslo tranquilos porque va a pasar. Mañana, de acá a cien años, no nos matemos, no matemos a nadie, no cortemos cabezas, no cambiemos la estructura. Si pasan tres generaciones de gente oprimida, dejémosla, total, en algún momento, va a cambiar. Hagámoslo en el orden natural de las cosas”, ¿sí? Es el orden natural de las cosas.

Federico: Entonces, o sea como para cerrar porque me había quedado la duda.

D: Sí

Federico: Conservador por eso, por esperar

D: *políticamente*

Federico: Conservador de dejar las cosas como están y, justamente, lo que usted decía recién.

D: No “dejarlas como están”, si no, que sucedan

Sole: Que se den en el orden natural

D: Según el orden natural de las cosas sin la intervención de las personas.

Federico: mhm, pero- sí.

D: Por el orden natural de las cosas.

Federico: Ya sé, pero si ()

D: Bueno, ¡pero es Comte! ((Risas)) Y, ¡ah!, ¿sabés la cantidad de Comtes que hay todavía pululando por el mundo? ((Risas)) Es su pensamiento, uno puede estar de acuerdo o no. Y lo importante es conocer cómo él pensaba y no atribuirle cosas que él no dijo. Pensaba así. ((Risas)) Sí, claro, no le hagan decir cosas que no.

Juan: Entonces, también para ir cerrando, todos los positivistas-

D: ¿Por qué vas a ir cerrando? ((Risas))

Juan: O sea-

D: ¿Para ir cerrando qué?

Juan: No, todo esto de la política, del pensamiento político de Comte. Todos los positivistas.

D: Para que *a vos* te cierre

Juan: Claro. ((Risas))

D: Para que a vos te cierre. Para ir cerrando vos.

Juan: Claro, para que a mí me cierre. Para todos los positivistas que no se consideraban a sí mismos positivistas, eran porque no querían ser acusados de conservadores como Comte, digamos, porque eran liberales ellos.

D: Y pasaron los años y estos tipos desarrollaron y adhirieron a un modelo de ciencia desde una posición ideológica liberal y no quieren quedar pegados con pensamientos y posiciones conservadoras.

Juan: Claro.

Federico: ¿Cómo conviven?

D: ¿Cómo conviven?

Federico: Claro.

D: No hay ningún problema, ¿por qué no pueden convivir? Sostienen los principios, pero se diferencian, se distancian. Una cosa es Comte loco, con sus delirios místicos de la última época que lo desacreditan en definitiva y su pensamiento político, y, otra cosa, son sus principios. Me quedo con una parte de Comte y a la otra la pongo allá, esto me sirve en términos de mi pensamiento de un modelo liberal de ciencia, el resto, no. Entonces, ¿qué quiero marcar con esto? Esa diferenciación que hace Giddens al inicio es fundamental. El positivismo es Comte, inicia con Comte y es su padre fundador. Ahora, nos vamos a encontrar con un montón de sujetos que no quieren ser llamados positivistas. Entonces, hay que buscar un modo—a pesar de sostener los mismos principios—entonces hay que buscar un modo, que es el que propone Giddens, de decir, “bueno, el positivismo se empieza a utilizar como concepto en sentido restringido, aquellos que levantan la bandera, el cartel y se tatúan “positivismo” y aquellos que no, la concepción más amplia, entonces la vamos a llamar “filosofía positiva.”” ¿Por qué seguimos manteniendo el término de positiva o positivismo? Porque los principios son los mismos que estableció Comte. Todos estos que están acá, discutidos, modificados, perfeccionados, complejizados—habrán visto, las diferentes posiciones, después viene toda la gente— toda la filosofía de Austria y de Viena— el Círculo de Viena específicamente y después Popper, e: desde Estados Unidos, vienen a darle nuevos toques y nuevos cauces acerca de cómo debía producir el conocimiento científico desde un paradigma positivista—pero, los principios, si uno después al final, cuando veamos todo los autores, puede decir: “Bueno, estas son las diferencias...” Las vamos a ir viendo y las vamos a desmenuzar. “Y esto propone y esto traje de nuevo cada uno al positivismo.” Ahora, ¿cuáles son esos principios? Si se van y los buscan en Comte, los encuentran ahí, con lo cual, el señor Comte merece todo nuestro respecto: es el padre fundador de una de las escuelas científicas más importantes y vigentes en la historia de la ciencia. Loco como terminó, no haciendo lo que él mismo proponía, inventándose una historia de la evolución que dista mucho de lo que pueden encontrar en otras interpretaciones históricas. Y, sin embargo, sobre esas ficciones que el propio Comte desarrolló, se inventó como propuesta teórica y como interpretación histórica— esa ficción que él desarrolló como interpretación histórica, sostiene el modelo de ciencia dominante desde Comte a la actualidad. Conocerlo es fundamental, respetarlo es fundamental. “Terminó loco”, el loco no importa, es lo de menos, es un detalle. ¿Se entiende? Yo sí ya con esto cierro. ¿Vos querías hacer una pregunta?

Sergi: Profe

D: ¿Qué?

Sergi: ¿Puede ser que en Comte existe una analogía de la idea kanntiana donde estaba opinando sobre el naturalismo?

D: No. Y ahí hago dos aclaraciones. Solo lo tiro ahora y después lo vamos a ir trabajando. No por dos razones y ya vamos a ir viendo. Con la evolución del positivismo, el pensamiento kanntiano va a aparecer más en el (filtro) racional. No es lo que más lo caracteriza a Comte. Quiero decir, el pensamiento kanntiano va a introducirse en el espíritu de la Ilustración trayendo, y por eso ((Murmullo)) Chicos, les estoy hablando a todos y esto tiene que ver con la clase de mañana y con el texto que leyeron. El espíritu kanntiano va a traer particularmente la idea de que el pensamiento moderno ilustrado y científico, por lo tanto, es predominantemente racional. No es una discusión que dio Comte ni que miró, ni nada. Estaba en otra cosa. Estaba en otra. Ahora, sí es importante después para el desarrollo de lo que va a ser la escuela positivista, que es una escuela de corte ra-cio-na-lis-ta. Con esto, ¿qué quiero decir? Todo lo que ven en el texto de Hessen son elementos, esa unidad, a diferencia...no piensen...justamente, no piensen en términos de evolución y progreso el programa de la materia, ¿sí? Piénsenlo en términos de compartimientos estancos, salvo la unidad uno que es transversal a todas. Lo que se ve en la unidad uno con el texto de Hessen, que es lo que ven con Carmela, esas que llamamos “parejas epistémicas” (idealismo-realismo, empirismo-racionalismo), todas esas discusiones aparecen en todas las escuelas de diferente manera. Comte, por ejemplo, si uno eligiera de la pareja epistémica racionalismo-empirismo, Comte debe ser ubicado en el empirismo. Ahora, si yo tengo que ubicar al positivismo, es decir, en su sentido amplio, tengo que decir que son racionalistas y no, empiristas. ¿Se entiende?

Estudiantes: Sí.

D: Igual, si hay dudas, estas cosas las vamos a ir trabajando. Pero todo eso que ustedes ven el viernes con ese texto de Hessen con Carmela, son elementos epistémicos que van a aparecer de manera transversal todo el año. Por eso esa unidad es central. Es una unidad transversal a todas las otras. Las otras son por escuelas y, entonces, ya las miramos más como compartimientos estancos, ¿sí? El positivismo y su historia, la escuela comprensivista y su historia, el pensamiento posmoderno y su historia, y así. ¿Sí? ¿Queda claro?

Sergi ((Mucho murmullo)): cuando estaba hablando de ¿la natura...de algo natural?

D: del orden natural de las cosas.

Sergi: Sí. Es que en esta teoría, o sea, doctrina está diciendo que los-

((Murmullo. Muchos ya estaban guardando las cosas para irse))

D: ¡Niños, está haciendo una pregunta el compañero!

Sergi: Sí. () que los poderes naturales- o sea, considera que los poderes naturales son más eficaces, o sea, los poderes naturales de la razón son más eficaces promovidos por el hombre en la filosofía.

D: Yo te cambiaría el término para que se entienda mejor.

Sergi: Sí

D: Sacá la palabra “poderes”.

Sergi: Ok.

D: La evolución histórica.

Sergi: Ok.

D: La propia historia era la cosa es tal como tengan que funcionar. El celular, niño. Yo sigo en clase. Yo termino la clase cuando me voy. Es una cuestión de respecto. Vos ves que yo vengo y estoy cien por cien para ustedes, para escucharlos, para preparar la clase, para leer el texto, para escucharlos, para ayudarlos a comprender, para ayudarlos a leer. Les pido ese respecto, nada más. ¿Sí? [...] Ni siquiera damos las dos horas, les doy tiempo para el descanso y todo lo que sea. Lo único que les pido, por favor, chicos, en ese rato, al docente y a sus compañeros. El compañero acá hizo una pregunta que a mí me parece importante. Todas las preguntas me parecen importantes. *Todas* me parecen importantes, porque de lo que él dice, aprendemos todos. Entonces, por favor, mantengamos ese mínimo de respecto. Yo sacaría esa idea de, para este tipo de pensamiento, de “poderes”. Porque si vos me metés la palabra “poderes”, entonces, uno dice- no, pero es lo que Comte rechazaría como el poder divino, el poder religioso, entonces entraría en el estadio metafísico. Digo, seamos también precisos en lo conceptual. Ese orden natural es la evolución histórica. Así como se va- la evolución social y no poderes. Y sí, la evolución social es más importante que cualquier actividad individual o colectiva de los hombres, sean procesos revolucionarios o en procesos de defensa del estatus quo. Este es el impacto: si yo digo que las cosas se van a desarrollar por su propio orden natural y que, por lo tanto, no necesito una revolución, también estoy diciendo que con la inacción alcanza. ¡Ese es el espíritu del pensamiento conservador! No tengo que hacer nada porque se va a dar solo. Se va a dar solo. Ese es el espíritu conservador de Comte frente al cual los liberales positivistas no van a estar de acuerdo. Mañana siguen con Hessen. El viernes vamos a entrar de lleno en algunas críticas puntuales a Comte y la resolución que empieza a dar en términos de () Durkheim y el Círculo de Viena. ¿Estamos?

Estudiantes: el jueves.

D: El jueves lo de Giddens. Mañana siguen con Carmela con el texto de Hessen. ¿Estamos?