.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Repositorio Digital Institucional

Tipo de documento: Tesis de Maestría

Título del documento: La interacción en las aulas del CBC-UBA: el caso de la enseñanza de Sociología en la Sede 07 "Prof. Alberto J. Fernández" (Sede Central Académica-Administrativa) durante el año 2017

Autores (en el caso de tesistas y directores):

Diego Berenstein

Rubén Dri, dir.

Florencia Cendali, co-dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2021

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: http://repositorio.sociales.uba.ar/

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)
La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR

Repositorio Digital Institucional

.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Berenstein, Diego

LA INTERACCIÓN EN LAS AULAS DEL CBC-UBA

El caso de la enseñanza de Sociología en la Sede 07 “Prof. Alberto J. Fernández” (Sede Central Académica-Administrativa) durante el año 2017.

Tesis para optar por el título de Magister en Investigación en Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Buenos Aires

Director: Rubén R. Dri

Co-Directora: Ma. Florencia Cendali

Buenos Aires

2021

Resumen en castellano

En el presente trabajo, se propondrá realizar una mirada microsociológica a las aulas del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, desde ahora CBC-UBA, y se utilizará como principal teoría el enfoque propuesto por el Interaccionismo Simbólico iniciado en los años 60 dentro de la Escuela de Chicago por Mead (1953) y Blumer (1982). Dentro de esta se presentará el marco conceptual desarrollado por Goffman (1970, 2006a, 2006b, 2006c, 2007) para dar cuenta de cómo es, cómo se produce y qué sucede cuando docentes y estudiantes interaccionan en un contexto en particular, como lo es el aula, cuando se enseña Sociología como asignatura.

Se recuperará la perspectiva dramatúrgica goffmeana para pensar a los sujetos de acción como actores sociales y teatrales, y a la interacción como una relación de mutua influencia para intentar, así, dar cuenta de la relación que se produce entre ellos en ese espacio. Se sostendrá que el vínculo entre estudiantes y docentes (con las características que estos tienen en este contexto) como actores fundamentales en el espacio áulico tendrán una interacción particular dadas las características del CBC-UBA, de la sede y de la materia.

Teniendo en cuenta que el CBC-UBA es el primer año de todas las carreras de grado de la Universidad de Buenos Aires, en adelante UBA, y que tiene muchas sedes en donde funciona académicamente, este estudio se centrará en la Sede Central (Sede 07) ya que esta concentra la mayoría de las oficinas administrativas.

En síntesis, esta investigación intentará realizar una mirada profunda a la relación, como interacción, que se establece en las aulas del CBC-UBA cuando se enseña la asignatura Sociología como estudio de caso.

Palabras claves

Interacción-docentes-estudiantes-aulas-CBC-UBA.

Summary

This work proposes to carry out a micro-sociological look at the classrooms of the Ciclo Básico Común of the Universidad de Buenos Aires, from now on CBC-UBA. The main theory used is the approach proposed by symbolic intera9ctionism initiated in the 1960s within the Chicago School by Mead (1953) and Blumer (1982); within it, the conceptual framework developed by Goffman (1970, 2006a, 2006b, 2006c, 2007) to account for what it is like, how it is produced, and what occurs or happens when professors and students interact in a particular context when sociology is taught as a subject.

The analysis is inspired by Goffman theory to approach social subjects as social and theatrical actors where the interaction is a relationship of mutual influence that allows identifying the link between the actors and that specific space. The relationship between students and teachers (with the characteristics that they have in this context) it is maintained as fundamental actors in the classroom space that will have a particular interaction given the characteristics of the CBC-UBA, the headquarters and the subject.

CBC-UBA is the first year of all the undergraduate programs of the University of Buenos Aires, hereafter UBA, which has many campuses where it works academically. The study will focus on the Head Office (Head 07) as a case that concentrates most of the administrative offices to account for how this relationship is established between these actors in the classroom.

To summarize, this research attempts to take a deep look at the relationship as an interaction that is established in the classrooms of the CBC-UBA when the subject sociology is taught as a case study.

Key Words

Interaction-Professors-Students-Classrooms-CBC-UBA.

Contenido

Resumen en castellano 2
Palabras claves 2
Summary 3
Key Words 3
Agradecimientos 7
Advertencia 8
1.Teoría y Metodología 9
1.1. Objetivo General 9
1.2. Objetivos Específicos 9
1.3. Introducción, justificación y planteamiento del problema 9
1.4. Propuesta Metodológica 11
1.4.1. Estudio de caso 11
1.4.2. Entrevistas semiestructuradas 12
1.4.3. Guiones de entrevista y dimensiones para el análisis 13
1.4.4. La no observación 21
1.4.5. Fuentes secundarias 22
1.4.6. Saturación y triangulación de los datos 22
1.4.7. Análisis del Discurso 23
1.5. Teoría: interaccionismo simbólico 24
1.6. Indagaciones, teorías y elaboraciones conexas 32
1.7. Sociología reflexiva 39
2. Historia y funcionamiento actual del CBC-UBA, la Sede 07 y Sociología como asignatura 41
2.1. Historia del CBC 42
2.1.1. La creación del CBC 42
2.1.2. ¿Qué saben los actores de la historia del CBC? 48
2.2. Tras los pasos de la Sede 07 51
2.2.1. Creación, mudanzas e instalación definitiva en Ramos Mejía 51
2.2.2. De Ramos Mejía a la Sede Central Prof. Alberto J. Fernández 52
2.2.3. ¿Qué saben los actores áulicos de la historia de la Sede Central? 53
2.3. Sociología como asignatura y su breve historia 55

2.4. El funcionamiento actual del CBC-UBA 59

2.4.1. ¿Cuánto saben del funcionamiento del CBC-UBA los docentes y estudiantes? 61

2.4.2. Saberes docentes 61

2.4.3. Saberes estudiantiles 65

3. Descripción del ejercicio profesional docente y de las características de los estudiantes 71

3.1. El ejercicio profesional: el rol docente, sus características y valor 72

3.1.1. Las formas de ingreso a las cátedras 72

3.1.2. La formación actual de los docentes de Sociología 75

3.2.4. Consideraciones acerca de si ser docente es una profesión 81

3.2.5. ¿Cuáles son los conocimientos que se deben tener para ser docente de Sociología en el CBC-UBA? 87

3.2.6. El valor del trabajo docente 94

3.3. Características de los docentes y de los estudiantes de Sociología 101

3.3.1. Características docentes, el ejercicio profesional y el trabajo en Sociología. 101

3.3.2. Características de los estudiantes que cursan Sociología 109

3.3.3. Características de los estudiantes según los estudiantes 115

3.3.4. Características de los docentes según los estudiantes 119

4. Proceso de interacción en la enseñanza de Sociología en el CBC 123

4.1. El proceso de interacción 124

4.1.1 La importancia de la primera clase 124

4.1.2 Planteamiento y actividades de las clases durante el cuatrimestre 133

4.1.3. Las evaluaciones: forma de preparación y de realización 138

4.2. La relación entre los docentes y los estudiantes 145

4.2.1. Planteamiento de la relación del docente con sus estudiantes 145

4.2.2 ¿Cómo es o cómo fue la relación entre los actores áulicos? 148

4.3. Lo vincular y la influencia 154

4.3.1. El vínculo del docente hacia el estudiante 154

4.3.2. El vínculo del estudiante hacia el docente 156

5. Conclusiones 159

5.1. Teoría y Metodología 160

5.2. Historia y funcionamiento actual del CBC-UBA, la Sede 07 y Sociología como asignatura 163

5.3. Descripción del ejercicio profesional docente y de las características de los estudiantes.... 167

5.4. Proceso de interacción en la enseñanza de Sociología en el CBC 170

5.5. Conclusiones finales y generales..... 171

6. Referencias bibliográficas 175

6.1. Libros y revistas de divulgación científica 175

6.2. Resoluciones del Consejo Superior (RCS)..... 178

6.3. Resoluciones del Consejo Superior Provisorio (RCSP)..... 178

6.4. Resoluciones de la Dirección del CBC (D)..... 179

6.5. Estatutos y Reglamentos 179

6.6. Convenios colectivos de trabajo (CCT) 179

6.7. Entrevistas 179

6.7.1. Docentes (Orden Alfabético)..... 179

6.7.1. Estudiantes (Orden Numérico)..... 180

6.8. Programas de materias, contenidos mínimos y planes de estudios 181

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer el acompañamiento realizado por mi director Ruben R. Drí con quien comparto, hace más de diez años, el trabajo en sus equipos de investigación y en la Revista *Diaporías*. A mi codirectora, María Florencia Cendali, quien le dedicó tiempo interminable a las correcciones, lecturas y, sobre todo, a estar presente en cada momento de mis desesperanzas.

Quiero agradecer, también, a cada uno de los docentes y estudiantes que me han brindado horas de valioso material de entrevistas que hacen el cuerpo central de esta investigación. En el mismo sentido, agradecer a todo el personal administrativo (no docente) del CBC quienes me han facilitado todas las resoluciones y materiales necesarios. No es menos aquí destacar el acompañamiento recibido por las personas que componen la Biblioteca Central del CBC con quienes he trabajado durante tantos años. Vale mencionar al equipo de trabajo de Sociología del CBC que también estuvo aquí presente.

Gracias a las personas que, dentro de la Facultad de Ciencias Sociales, han acompañado el proceso: a todos mis compañeros y docentes, a Laura Moon por su paciencia en todos estos años, a Mariana Barragán y a Soledad Novelle en este tramo final. Vale aquí nombrar, especialmente, a Carolina Mera que, en su rol de directora de estudios superiores, me readmitió en esta maestría allí por el año 2010. Por último, y más importante, agradecer el enorme acompañamiento recibido por mis afectos: mi madre que desde hace años me pregunta cuándo voy a terminar mi tesis y quien me trasmitió la pasión por la educación, la investigación y que desde el día uno está andamiando esto que soy ahora; Osvaldo, con todo lo que él significa y que está en esta familia hace tantos años. Mi hermana y mis sobrinas Martina y Melina, que con sus afectos colman el alma, y a Claudio. A Pao, Sofi, Jony, Leo, etc. y a toda mi familia y amigos en general. A Mónica C., ella sabe. A Emilio, mi gato sociológico compañero. A los que ya no están.

Por último, y muy especialmente, a Natalia, musa inspiradora, compañera de ruta, lectora y correctora empedernida quien no solo sostiene mi ser, sino que es quien da la mano y camina al lado. A ella mi especial reconocimiento, sin ella esto hubiera sido imposible.

Advertencia

Esta tesis ha sido escrita sujeta al lenguaje no discriminatorio; quien escribe se encuentra a favor del lenguaje inclusivo. Más allá de ello, este escrito ha sido redactado en neutro y masculino como genérico para facilitar la lectura y se ha nombrado según su género autopercibido a quienes han sido entrevistados.

Se deja constancia que este escrito contiene un número de páginas elevado debido a la extensión de las entrevistas citadas en el cuerpo central

1. Teoría y Metodología

1.1. Objetivo General

Analizar cómo se produce la interacción entre docentes y estudiantes en las aulas del CBC-UBA en la enseñanza de la asignatura Sociología.

1.2. Objetivos Específicos

- Conocer la historia del CBC-UBA, de la Sede 07 y de la asignatura Sociología.
- Describir la especificidad del ejercicio profesional del docente sociólogo en el CBC-UBA y las características de los estudiantes que cursan esta materia.
- Analizar el proceso de interacción áulica de la enseñanza de Sociología en la Sede 07 del CBC-UBA.

1.3. Introducción, justificación y planteamiento del problema

Las relaciones que establecen docentes y estudiantes en el aula como proceso de interacción particular pueden ser abordadas de distintas maneras según los contextos en los que se desarrolla este encuentro, específicamente del espacio académico (institucional), de la asignatura, del momento, etc. Se analizarán los vínculos y las formas que estos adquieren entre los actores áulicos cuando surgen en el CBC-UBA en el marco de la enseñanza de Sociología como asignatura. La sede en la cual se inscribe el presente caso tiene la característica particular de ser la Sede Central donde se concentran las tareas administrativas, además de ser un espacio académico.

El CBC-UBA es el primer año de todas las carreras de grado. Es, entonces, la puerta de entrada y el espacio académico por el cual los estudiantes comienzan su formación universitaria en dicha universidad y, a su vez, tiene algunas particularidades que se deben tener en cuenta:

1- Es un programa académico dependiente del rectorado de la UBA, es por ello que no tiene total independencia académica-administrativa.

2- Tiene más de veinte sedes en las cuales se dictan distintas materias distribuidas en la Capital Federal, el Conurbano y el Gran Buenos Aires (llamadas sedes lejanas).
3- Al ser la puerta de entrada a la UBA, el CBC-UBA se caracteriza por su masividad; posee un caudal que ronda los cien mil estudiantes que cursan por año, sumado a esto toda la planta docente y no docente.

Metodológicamente, se hará uso del estudio de caso como estrategia utilizada cuando un indagador detecta que en un problema de investigación delimitado se concentran muchas particularidades. Además de ello se utilizará esta estrategia ya que dicha investigación es de carácter exploratoria, es decir que pretende, principalmente, describir y reflexionar qué sucede en las aulas entre estudiantes y docentes cuando estos toman contacto. Es por ello que será de corte indagatoria para poder extrapolar esto a otras experiencias áulicas entendiendo las diferencias.

Se tomarán como marco teórico las propuestas realizadas, sobre todo, por Erving Goffman dentro del Interaccionismo Simbólico (Escuela de Chicago) y se hará foco en su propuesta dramatúrgica. Esta proposición microsociológica permitirá entender qué sucede allí adentro, qué pasa cuando estos actores se reúnen y, sobre todo, saber qué sucede en esta interacción; esta teoría permitirá indagar dentro del espacio desde la perspectiva de los actores y sus miradas sobre sí mismos y sobre los otros (docentes y estudiantes).

Como estrategia de recolección de datos se realizarán entrevistas en profundidad semiestructuradas con actores claves, es decir con docentes que dicten esta asignatura y con estudiantes que hayan cursado durante el primer cuatrimestre o que estén en proceso de cursada de la materia con un alto grado de avance, durante el segundo cuatrimestre hasta llegar a la saturación de los datos. No se realizarán observaciones dadas las condiciones propias de la investigación, lo cual se justificará en el apartado destinado a la metodología (Ver 1.4.4.).

Lo que se planteará es hacer un análisis detallado de la relación que tienen docentes y estudiantes dentro de las aulas del CBC-UBA como caso según una sede en particular y una asignatura específica. Se buscará comprender qué sucede dentro de las aulas cuando los actores entran en contacto a través del análisis de las entrevistas en profundidad que tendrán tres ejes que guiarán los capítulos siguientes:

1- Historia y funcionamiento del CBC-UBA, Sede 07 y asignatura Sociología.
2- Conocimientos de los actores áulicos.
3- Proceso de Interacción.

Si se tiene en cuenta esta lógica, podrá verse que cada uno de los tres siguientes capítulos (2, 3 y 4) responden a los objetivos específicos propuestos.

1.4. Propuesta Metodológica

Se propondrá una estrategia que proporcione las técnicas necesarias para poder indagar, conocer y explicar qué sucede entre los actores aúlicos dentro del CBC-UBA y cómo entran en contacto entre sí cuando se enseña Sociología como asignatura. La estrategia será el estudio de caso y la técnica de recolección de datos será la entrevista en profundidad con guiones semiestructurados como fuente primaria de información y de búsqueda de documentación oficial inherente a dicho tema. Como fuentes secundarias surgirán documentaciones como resoluciones, programas de materias, etc.

1.4.1. Estudio de caso

Esta estrategia metodológica "(…) se basa en un diseño de investigación orientado al análisis de las relaciones entre muchas propiedades concentradas en una sola unidad". (Marradi, Archenti, y Piovani, 2007, p.237). Si se atiende a esta primera definición, es posible entender la decisión ya que permite mirar dentro de un espacio particular que debe ser tomado como único y ejemplificador por todas las características que tiene. "Generalmente se diseña un estudio de caso ante un objeto particular que despierta el interés del investigador o por la decisión de elegir un objeto de estudio típico para dar cuenta de un fenómeno a observar". (Marradi et al, 2007, p.240).

Dentro de esta estrategia metodológica, dicho estudio puede estar comprendido en una de las situaciones que dan lugar a este tipo de decisiones, es decir aquella que tiene un interés particular:

> A partir del interés por estudiar un fenómeno general, se selecciona un caso de observación por sus características paradigmáticas o

> ejemplificadoras. La intención puede ser proveer la base empírica de una teoría o desarrollar un estudio crítico tendiente a su reformulación (…). (Marradi et al, 2007, p.241).

Según algunas tipologías es posible decir que la selección se orienta más hacia un estudio intrínseco ya que es el caso en sí mismo el que despierta el interés del investigador para hacer una descripción densa por sus particularidades. (Marradi et al, 2007).

Este sistema de ingreso a la vida universitaria, como lo es el CBC, es el primer año de todas las carreras de grado que dicta la UBA y, dadas sus características, es único y peculiar; las asignaturas que deben cursar los estudiantes forman parte de su carrera de grado. Es necesario recordar que la Sede 07 también es particular ya que allí se concentran la mayoría de las oficinas administrativas. El acceso al campo (factibilidad), a los referentes claves para la realización de entrevistas y la llegada a los materiales específicos ha sido posible por tener acceso a la sede, a los docentes, a los estudiantes, a las reglamentaciones y resoluciones, etc. Parte de los estudiantes entrevistados cursaron la asignatura con quien realiza esta investigación dada la facilidad del contacto y el acceso a la información.

1.4.2. Entrevistas semiestructuradas

Para acceder a la perspectiva de los actores, la técnica elegida de recolección de datos (fuentes primarias) será la toma de entrevistas semiestructuradas con un guion de preguntas prefijado que permitirá la repregunta en los casos que sea necesario. Se tomará contacto con los docentes de las distintas cátedras de la sede mediante el registro de sus datos y, de manera azarosa, serán informantes clave; utilizando la técnica de bola de nieve podrán ser el nexo con otros colegas de las cátedras y de los estudiantes que también se informarán entre sí hasta llegar a la saturación de los datos. (Véase 1.4.6).

Las entrevistas serán tomadas y grabadas dentro de la propia institución para su posterior desgrabación y estudio con la aplicación de herramientas de análisis del discurso. Se solicitará como consentimiento informado la autorización de los entrevistados para grabar y utilizar la información dada sin mostrar sus datos filiatorios para así preservar su identidad; se utilizarán solo las iniciales. Se entrevistará a docentes que provengan de diferentes asignaturas, que dicten clases en diversos horarios y que tengan distintos cargos dentro de las

cátedras. En el caso de los estudiantes, se hablará con quienes hayan cursado o cursen en diferentes cátedras y carreras y se tendrán en cuenta la diversidad de edades y de género. Se procura tener el mayor abanico de categorías y de información para que la muestra sea representativa.

La entrevista, como un encuentro interpersonal o encuentro cara a cara, es un proceso conversacional con un guion más o menos estructurado previamente que ordena el discurso: "En las ciencias sociales la entrevista se refiere a una forma especial de encuentro: una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de información en el marco de una investigación". (Marradi et al, 2007, p. 215). En el presente trabajo, la entrevista será en profundidad, es decir que se seguirá una línea de argumentos para poder relevar el conocimiento que tiene el actor entrevistado de lo que es necesario conocer.

> (…) podemos definir a la entrevista en profundidad como una forma especial de conversación entre dos personas (...) dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación. (Marradi et al, 2007, p. 216).

Para Marradi et al (2007), la entrevista quiere llegar al punto de vista de los actores y, así, conocer sus propias interpretaciones de las experiencias. La entrevista semiestructurada no solo permite acceder a los conocimientos de los actores, sino también a la información que se analizará. Será de esta manera ya que habrá un guion de entrevista prefijado y armado para orientar la indagación, pero dando la posibilidad a la repregunta en el caso de que sea necesario.

1.4.3. Guiones de entrevista y dimensiones para el análisis

Las dimensiones que fueron tomadas como punto de partida para armar los guiones de entrevistas semiestructuradas se desprenden directamente de los objetivos específicos de la investigación; se cambiaron algunas de las preguntas y se formularon algunos interrogantes puntuales según si se entrevistó a docentes o a estudiantes. El modo de tipificación fue por orden alfabético para docentes y por números para estudiantes, y se incluyeron iniciales de ambos para poder identificar a qué actor correspondió la voz recogida.

Todos los docentes entrevistados dictan la materia Sociología en la Sede 07, aunque pueden provenir de diferentes tradiciones/trayectorias académicas de formación de base. Todos los estudiantes cursan en dicha sede en diferentes carreras, todos con un perfil heterogéneo (ver 3.3.2.1.) En todos los casos, antes de empezar la grabación, se explicó el procedimiento y se comentó brevemente el motivo, siempre con la autorización debida para registrar y utilizar fragmentos para el análisis. Se mostrarán, ahora, los guiones de entrevistas semiestructuradas realizadas a ambos actores. Se verán las dimensiones utilizadas según las cuales se construyó la matriz de análisis para la realización de la presente investigación.

1.4.3.1. Guion de entrevista para docentes

Dimensión 1: Datos personales.

- Edad.
- Antigüedad docente.
- Cátedra.
- Cargo.
- Forma de ingreso a la cátedra.

Dimensión 2: Conocimiento de la historia de la UBA, del CBC, de la Sede 07 y de la materia.

- ¿Qué conocés de la historia del CBC-UBA?
- ¿Cuáles son los objetivos que tiene el CBC?
- ¿Qué conocés de la historia de la Sede 07?
- ¿Cómo explicás el funcionamiento del CBC a tus estudiantes?
- ¿Cuánto saben tus estudiantes sobre el CBC?
- ¿Cuáles son los mayores miedos que los estudiantes tienen en relación con el CBC?

Dimensión 3: Formación profesional.

- ¿Cuál es tu actual formación profesional?
- ¿Cómo evaluarías tus conocimientos del programa de la materia, contenidos, etc.?
- ¿Considerás que la docencia es un ejercicio profesional particular de la sociología/para los sociólogos?
- ¿Creés que para ejercer la docencia en el CBC hay que tener algún conocimiento particular (pedagógico, didáctico, académico, psicológico, etc.)?

- De los conocimientos nombrados, ¿cuáles dirías que son los que tenés o deberías tener?

Dimensión 4: Interacción.

- ¿Cómo planteás y organizás la primera clase?
- ¿Qué actividad/es hacés en la primera clase?
- ¿Cómo planteás y organizás el resto de las clases? Exceptuando los parciales.
- ¿Qué actividad/es hacés durante las clases? Exceptuando los parciales.
- ¿Cómo planteás y organizás los parciales? No se pregunta por los finales.
- ¿Cómo evaluás los parciales?
- ¿Cómo planteás la relación con el estudiantado? Vínculo.
- ¿Cómo es tu relación con los estudiantes?
- ¿Qué valor tiene para vos la interacción con los estudiantes?
- ¿Qué creés que se lleva un estudiante luego de haber cursado la materia con vos?
- ¿Creés que hay diferencias entre lo que sucede en el primer cuatrimestre con lo que sucede en el segundo cuatrimestre?
- ¿Cuáles creés que son los principales problemas que tienen los estudiantes cuando pasan por esta materia?
- ¿Hay algo más que quieras decir en relación con: interacción, vínculo o encuentro?
- ¿Cuál sería el vínculo óptimo?
- ¿Qué valor le das al trabajo docente?
- ¿Cómo es el trabajo con estudiantes de distintas carreras?
- ¿Cuál es tu idea de buen docente?
- ¿Qué más podrías decir en relación con el vínculo entre el docente y los estudiantes en el CBC y en la materia Sociología en particular?

1.4.3.2. Guion de entrevistas para estudiantes

Dimensión 1: Datos personales.

- Edad.
- Cátedra en la que cursás o cursaste.
- Cuatrimestre que cursaste o estás cursando.

- Docente/s con los que cursás o cursaste.
- Carrera que cursás.

Dimensión 2: Historia y funcionamiento del CBC y la Sede 07.

- ¿Qué conocés de la historia del CBC-UBA?
- ¿Qué conocés de la historia de la Sede 07?
- ¿Cómo te explicó/explicaron tu/s docente/s el funcionamiento del CBC?
- ¿Cuánto sabe/n tu/s docente/s sobre el CBC?
- ¿Cuáles son los mayores miedos con los que te enfrentaste al ingresar al CBC?
- ¿Qué te pasó cuando te asignaron esta materia y cursada? Sociología.

Dimensión 3: Formación.

- ¿Qué formación tienen o tenían tu/s docente/s?
- ¿Cuán bien conocían tus docentes el programa de la materia, los contenidos dictados, etc.?
- ¿Creés que para ejercer la docencia en el CBC el docente debe tener algún conocimiento particular desde la pedagogía, la didáctica, lo académico, lo psicológico, etc.?
- De esos conocimientos, ¿cuáles dirías que son los que el docente tiene o debería tener?

Dimensión 4: Interacción.

- ¿Cómo fue tu primera clase de la materia?
- ¿Qué actividad/es hicieron en esa primera clase?
- ¿Cómo fueron el resto de las clases? Exceptuando los parciales.
- ¿Qué actividades hicieron en las clases? Exceptuando los parciales.
- ¿Cómo fue planteado el parcial? Exceptuando finales.
- ¿Cuál es la forma de evaluación que, para vos, tiene el docente?
- ¿Cómo se planteó la relación desde el docente hacia los estudiantes?
- ¿Cómo es o cómo fue tu relación con el docente?
- ¿Qué valor tiene para vos la interacción con el docente?
- ¿De qué manera creés que el trabajo docente áulico puede influenciarte?

- ¿Qué creés que te llevás de la materia luego de haber cursado/hasta este momento de cursada?
- ¿Creés que hay diferencias entre lo que puede llegar a suceder entre el primer cuatrimestre y lo que puede suceder en el segundo cuatrimestre?
- ¿Cuáles creés que son los principales problemas con los que se enfrenta el docente en relación con los estudiantes que cursan la materia?
- ¿Qué podrías decir de las ideas de: interacción, vínculo, encuentro?
- ¿Qué valor le das a la tarea/trabajo docente?
- ¿Existe el vínculo óptimo?
- ¿Qué más podrías decir sobre el vínculo entre docentes y estudiantes en el CBC y en la materia Sociología en particular?

En relación con la forma de ordenar y de analizar las entrevistas, primero se procedió a su desgrabación tal como fueron tomadas. Luego, en un cuadro de doble entrada en donde las columnas fueron las preguntas ordenadas por dimensiones que respondían a los objetivos y las filas a cada una de las entrevistas realizadas, se colocaron las respuestas significativas para luego utilizarlas en el transcurso de esta investigación.

1.4.3.3. Dimensiones para el análisis de las entrevistas de los docentes

1- Datos personales.

a. Nombre.
b. Apellido.
c. Edad.
d. Antigüedad docente.
e. Cátedra.
f. Cargo.
g. Forma de ingreso a la cátedra.

2- Conocimiento de la historia del CBC, sede y materia.

a. Historia del CBC.
b. Historia de la sede.
c. Historia de Sociología.

d. Funcionamiento del CBC.
    i. Explicación a los estudiantes.
    ii. Cuánto saben los estudiantes.
    iii. Cuánto saben los docentes.

3- Descripción del ejercicio profesional docente y las características de los estudiantes.

a. Ejercicio del docente de Sociología.
    i. Formación actual.
    ii. Conocimiento del programa de la materia, contenidos, etc.
    iii. Consideraciones sobre si la docencia es un ejercicio profesional.
    iv. Conocimientos para ser docente del CBC.
    v. Valor del trabajo docente.
    vi. Trabajar con distintas carreras.
    vii. Herramientas para ser docente de Sociología del CBC.
    viii. Ser buen docente.
b. Características de los estudiantes.
    i. Características de los estudiantes/heterogeneidad.
    ii. Masividad/muchas carreras.

4- Proceso de interacción.

a. Proceso de interacción.
    i. Planeamiento de la primera clase.
    ii. Actividad de la primera clase.
    iii. Planeamiento y actividad de las demás clases.
    iv. Preparación de los parciales.
    v. Formas de evaluación.
    vi. Planeamiento de la relación con los estudiantes.
    vii. Cómo es la relación con los estudiantes.
    viii. Trabajo áulico.
    ix. Qué se llevan los estudiantes.
    x. Diferencias entre el primero y el segundo cuatrimestre.
    xi. Problemas y miedos que tienen los estudiantes.

xii. Algo más de la vinculación docente-estudiante.
xiii. Definición de vínculo, interacción, encuentro/vínculo óptimo.
xiv. Influencia.

b. Otros.
   i. Otros.

1.4.3.4. Dimensiones para el análisis de las entrevistas de los estudiantes

1- Datos personales.

a. Nombre.
b. Apellido.
c. Edad.
d. Carrera.
e. Trabajo y formación (si la tuviera).
f. Cátedra en la que cursás o cursaste.
g. Cuatrimestre en curso.
h. Docente/s con el que cursás o cursaste.

2- Conocimiento de la historia del CBC, la sede y Sociología

a. Historia del CBC.
b. Historia de la sede.
c. Funcionamiento del CBC.
   i. Qué pensaste cuanto te asignaron Sociología.
   ii. Cuánto sabe el estudiante del CBC.
   iii. Cómo te explicaron el CBC.
   iv. Cuánto sabe el docente sobre el CBC.
   v. Importancia de que el docente sepa sobre el CBC.
   vi. Miedos cuando ingresaste.
   vii. Rol del estudiante.
   viii. Lo presencial.

3- Descripción del ejercicio profesional del docente y las características de los estudiantes.

a. Ejercicio docente de Sociología en el CBC.
    i. Formación del docente.
    ii. Conocimiento del docente del programa, contenidos, etc.
    iii. Consideraciones acerca de si ser docente es un ejercicio profesional.
    iv. Conocimientos particulares para ser docentes del CBC.
    v. Conocimientos que tiene que tener un docente.
    vi. Valor del trabajo docente.
b. Características de los estudiantes del CBC.
    i. Características de los docentes según los estudiantes.
    ii. Características de los propios estudiantes.

4- Proceso de interacción.

a. Proceso de interacción.
    i. Cómo fue la primera clase.
    ii. Actividades de la primera clase.
    iii. Cómo fueron el resto de las clases.
    iv. Cómo se planteó la evaluación.
    v. Formas de evaluación.
    vi. Planteamiento de la relación estudiante-docente.
    vii. Cómo fue tu relación estudiante-docente.
    viii. Valor de la interacción.
    ix. Trabajo en el aula y su influencia.
    x. Qué te llevaste de la materia.
    xi. Diferencias entre el primero y el segundo cuatrimestre.
    xii. Problemas con los que se enfrenta un docente en relación con sus estudiantes.
    xiii. Algo más en relación con lo vincular.
    xiv. Definición de interacción, vínculo, encuentro.
    xv. Influencia.
    xvi. Vínculo óptimo.
b. Otros.

i. Salto de la educación media a la superior.
ii. Otros.

1.4.4. La no observación

Según el proceso metodológico propuesto, y como la intención es acceder al conocimiento que tienen los actores áulicos sobre su propia acción y sobre la relación con los otros, se consideró que no era necesario realizar observaciones. Esto puede justificarse desde el punto de vista que, al tener pleno conocimiento y acceso al campo de estudio se correría el peligro de modificar la acción ya que los docentes podrían cambiar su forma de actuar dentro del aula al tener un observador. Se utilizarán los relatos de docentes y de estudiantes sobre el espacio áulico, la interacción y las dimensiones que interesan en esta tesis sin contrastar los enunciados con la práctica concreta ya que el objetivo de este escrito no es validar o reprobar las narraciones de los diferentes actores con su ejercicio real.

Según Marradi et al (2007), la observación es definida como la forma "(…) de establecer algún tipo de contacto empírico con los objetos/sujetos/situaciones de interés a los fines de su descripción, explicación, comprensión". (p. 191). Se puede decir que, con las entrevistas en profundidad, ya hay acceso a las variables necesarias para hacer una descripción densa y, ante el riesgo de contaminar la muestra, se vuelve innecesaria esa acción. En este caso específico debería hacerse una observación directa. "(…) el investigador se pone en contacto directo con el fenómeno de interés (…) cuando se observa la situación en su ambiente natural, sin alterar el contexto ni recrearlo artificialmente". (Marradi et al, 2007, p. 193).

En el caso de hacer observaciones es claro que: "(…) la situación en su ambiente neutral, sin alterar (…)" no podría ni siquiera garantizarse aunque esta sea no participante y solo se releven datos con notas de campo. (Marradi et al, 2007, p.196). Sería complejo el ejercicio de extrañamiento o distanciamiento necesario para realizar este tipo de trabajo de manera desnaturalizada. "La observación de la propia comunidad exige un deliberado trabajo de extrañamiento/distanciamiento que permita desnaturalizar prácticas constitutivas de la cultura a la que se pertenece y que el observador ha adquirido a través de procesos de socialización". (Marradi et al, 2007, p. 196). Para los autores (2007), teniendo en cuenta todo

lo hasta aquí dicho, los actores tendrían una tendencia a modificar sus comportamientos habituales al saber que están siendo observados y el vínculo dejaría de ser natural.

Como lo que interesa aquí es conocer la perspectiva de los entrevistados, este objetivo metodológico estaría cumplido ya que se realizarán preguntas según las propias observaciones que los actores hacen y las interpretaciones de estos. “El interaccionismo simbólico investiga este proceso por el cual los sujetos desarrollan estrategias a partir de las interpretaciones que realizan de su propia experiencia”. (Marradi et al, 2007, p. 39).

1.4.5. Fuentes secundarias

Para la realización de la presente investigación se han indagado este tipo de fuentes que permiten acceder a documentos oficiales emitidos por la institución. De esta forma se han podido utilizar estos documentos para realizar comparaciones con las entrevistas, ya que lo que dicen estos escritos será primordial para ese análisis. Se hace referencia a: resoluciones del Consejo Superior (rectorado) de la UBA ya sean de consejos formalizados o provisorios; resoluciones emitidas desde la Dirección del CBC-UBA; documentación oficial que hable de la creación del CBC-UBA, de la Sede, de la asignatura; programas de las cátedras de Sociología que se dictan en la sede mencionada como así también las resoluciones que amparan los contenidos mínimos de la asignatura de los cuales cada cátedra arma el programa. También se recurrirá a los diferentes convenios colectivos de trabajo existentes que regulan la actividad docente.

1.4.6. Saturación y triangulación de los datos

La saturación de los datos se obtiene cuando de los documentos y entrevistas no se encuentra información novedosa. Dada la cantidad de entrevistas realizadas tanto a docentes (6) como a estudiantes (25), la documentación indagada (RCS, programas, CCT, etc.), la propia experiencia áulica, la cantidad de bibliografía relevada y el estado del arte estudiado no se encontró nada que quede por fuera que sea sustancial o que aporte algo novedoso a la investigación. En relación con la triangulación, que se produce cuando se combinan dos o más datos para el análisis de un fenómeno, se hará en un doble juego: por un lado, entre las

documentaciones y las voces (entrevistas) y, por el otro, entre el enfoque, la metodología y la teoría.

1.4.7. Análisis del Discurso

Para el análisis de las entrevistas y de los documentos se procedieron a aplicar algunas técnicas de análisis del discurso, sobre todo las aportadas por Arnoux expuestas en su libro *Análisis del discurso. Modos de abordar material de archivo* (2006). Este tipo de análisis propone que un discurso creado en las circunstancias que se ha producido debe ser interpretado no solo desde el lenguaje y su ciencia, sino también teniendo en cuenta lo social circunstancial, para con ello entender esa práctica en particular.

> El análisis del discurso es un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra – oral o escrita – forma parte de las actividades que en ellas se desarrollan. (Arnoux, 2006, p. 14).

Se puede decir que, en donde hay un encuentro interpersonal entre lo que se lee o se escucha, se analiza con el lenguaje y en su uso aparecen las interpretaciones que se pueden hacer de ello. Es decir: "(…) comprender las prácticas discursivas asociadas con ámbitos diversos de la vida social (…)". (Arnoux, 2006, p.14).

En esta interpretación en la relación dialéctica que se establece entre el científico y el texto (desgrabaciones o documentos) también debe aparecer la situación en la que ese discurso se produjo (dónde, qué, cómo, por qué, etc.) para poder, con ello, tener un completo margen para el análisis.

> Los discursos son también objeto de conocimiento para distintas ciencias humanas y sociales que desde sus respectivos enfoques y preocupaciones aborda.
>
> En líneas generales, consideramos al análisis del discurso como una práctica interpretativa que atiende a todos los discursos y que según los problemas de los que parte recurre a unas u otras disciplinas ligústicas y no lingüísticas. (Arnoux, 2006, pp. 18-19).

Las entrevistas como fuentes primarias de elaboración y los documentos de trabajo como fuentes secundarias serán analizados en contexto de esta investigación y son sobre las que se ha aplicado este tipo de análisis para proceder a su interpretación. Las conversaciones se

entienden contextualizadas en una cultura institucional, al decir de Clifford Geertz (2006). En este sentido se pueden traer algunas de las ideas trabajadas por Teun A. van Dijk (2008, 2011) desde diferentes perspectivas como el discurso en sociedad, en contexto y como interacción social. Para este autor los contextos son: "(…) interfaces entre el discurso y la sociedad (…)". (Van Dijk, 2011, p.53). Propone una mirada psico-social donde el discurso debe entenderse desde lo grupal y no exclusivamente desde lo individual: "(…) no nos ocuparemos de los usuarios de lenguaje o de los participantes en el discurso como individuos, sino más bien como actores sociales, como miembros de grupos, y también de sus interacciones sociales y de sus cogniciones compartidas socialmente". (Van Dijk, 2011, p.57).

Van Dijk (2008) propone que el discurso es parte de una acción y, por ello, el tratamiento debe ser múltiple: "Se trata del hecho de que el discurso es, también, un fenómeno *práctico, social y cultural*". (Van Dijk, 2008, p.21). Por ello debe entenderse en su contexto atendiendo a quiénes son los actores y los hablantes y permanecer atentos a la propia interacción social como oradores que tienen los sujetos en interacción.

1.5. Teoría: interaccionismo simbólico

El punto de partida teórico será microsociológico en relación con las propuestas realizadas por el Interaccionismo Simbólico desarrollado dentro de la Escuela de Chicago en los años 60, particularmente el andamiaje teórico de Goffman (1970, 2006ª, 2006b, 2006c, 2007) y su propuesta dramatúrgica.

> Un último enfoque microsociológico fundamental clave que debemos explicar es la perspectiva dramatúrgica de Erving Goffman. Basada menos en la construcción y aplicación de ciertas premisas y más en ilustrar (…) las percepciones obtenidas al observar la interacción social a través de la metáfora del drama teatral, la dramaturgia de Goffman probablemente el más impresionista de los enfoques fundamentales. Parafraseando a Shakespeare, Goffman considera que el micromundo se conceptualiza mejor como un escenario y los seres humanos como sus intérpretes, cada uno desempeñando varios roles. (Benzecry y Winchester en Benzercry, Krausey Reed, 2019, pp.69-70).

Esta microsociología, la propuesta dramatúrgica goffmeana y el Interaccionismo Simbólico como escuela teórica tienen su origen en Mead (1953), psicólogo social conductista que es el precursor de estas ideas continuadas por Blumer (1982), fundador del Interaccionismo

Simbólico. Mead (1953) propone que la psicología y la sociología se unen cuando se quiere observar un acto social que es realizado por un individuo. “El acto individual es visto dentro del acto social: la psicología [conductista] y la [micro] sociología quedan unidas sobre una base (…)”. (Morris en Mead, 1953, p.29).

> La psicología social estudia la actividad o conducta del individuo tal como se da dentro del proceso social; la conducta de un individuo sólo puede ser entendida en términos de conducta de todo el grupo social el cuál es el miembro, puesto que sus actos individuales están involucrados en actos sociales más amplios que van más allá de él y que abarcan otros miembros de ese grupo. (Mead, 1953, p. 54).

El Interaccionismo Simbólico creado por Blumer se rige por tres premisas:

> El interaccionismo simbólico se basa los más recientes análisis de tres sencillas premisas. La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él. (…) La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. La tercera es que los significados de manipulación y modificación mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. (…) El punto de vista del interaccionismo simbólico (…) sostiene que el significado que las cosas encierran para el ser humano constituyen un elemento central en sí mismo. (Blumer, 1982, pp.2-3).

Para el autor las relaciones entre los actores se dan de manera natural, es decir que el sujeto actúa como miembro de su comunidad por su propia actividad, es por ello que la acción es tomada por él como un acto que se percibe y se elabora dentro de un mundo interpretativo según los datos que este recibe y da (Blumer,1982). Avanzando con esta idea propone que la interacción no es otra cosa que acciones conjuntas que dependen del actor ya que son miembros del mismo grupo por el simple hecho de **vivir juntos**. Propone que esta teoría, que se basa en las tres premisas antes comentadas, es: “(…) un enfoque realista del estudio del comportamiento y de la vida de grupos humanos (…)”. (Blumer, 1982, p.35). Este es el objetivo de la presente investigación con la aplicación del estudio de caso.

Es Blumer quien propone cuáles son los conceptos fundamentales que rigen al Interaccionismo Simbólico como teoría:

> (…) cuatro conceptos centrales del interaccionismo, a saber: (1) individual o colectivamente, las personas están preparadas para actuar en función del significado de los objetos que configuran su

> mundo. (2) La asociación de las personas adopta necesariamente la forma de un proceso en el cual cada uno formula indicaciones a las demás e interpreta las que reciba de éstas. (3) Los actos sociales tanto individuales como colectivos, surgen de un proceso en el que el agente advierte, interpreta y enjuicia las situaciones con las que tropieza. (4) La compleja concatenación de los actos que configura las organizaciones, instituciones, división del trabajo y redes de interdependencia no constituyen algo estático, sino dinámico. (Blumer, 1982, p. 37).

El autor propone que la acción social es una actividad tanto subjetiva como colaborativa (o colectiva) de las personas que intervienen en una interacción social entendida como el resultado del fruto de actividades recíprocas de los individuos. (Blumer, 1982).

Es momento de profundizar (luego de nombrar otros autores) en la propia teoría de Goffman, quien falleció cuando asumía como presidente de la American Sociological Association en 1982. Su teoría y su propuesta metodológica muestran, desde el punto dramatúrgico, que las interacciones como acciones conjuntas de dos individuos son de mutua influencia según lo que muestren, según cómo actúen dentro de un espacio social o societal definido y específico. En la teoría presentada, al autor le interesará la expresividad del individuo en: "(…) los flujos de información simbólica de los participantes (…)". (Meccia, 2005, p.1). Hay una interacción social como microinteracción social que la divide en las que da y en las que emana especificando que su interés estará en la no verbal, la más teatral y que está relacionada con el contexto en la que esta se produce, la más involuntaria de las dos, y la que afectará en el curso de acción de los que la vean. Goffman propone que los actores deben hacer lo que dicen que son, en sus palabras: "(…) un individuo que (…) pretende tener ciertas características sociales deberá ser en la realidad lo que alega ser (…)". (Goffman, 2006c, p.25). Es desde aquí que el autor sostiene su teoría dramatúrgica o de la representación teatral.

Uno de sus principales conceptos es que los sujetos o actores sociales realizan actuaciones teatrales, dramatizaciones, según quiénes sean (o aleguen ser), lo que tengan que hacer, en dónde estén y con quiénes, como un actor teatral. Estas actuaciones tienen la intención o efecto de producir influencia en las acciones de otros individuos cuando interactúan. Es así que definirá a la interacción como un proceso de mutua influencia entre los que se encuentran y que lo que hacen será una actuación performativa teatral. (Goffman, 2006c).

El primero en conceptualizar este tipo de ideas desde una teoría comprensitiva fue Weber en *Economía y Sociedad* (2004) cuando propone la idea de sentido entendido como: "(…) mentado y subjetivo de los sujetos de acción (…)". (Weber, 2004, p. 6). O cuando define la acción como: "(…) orientación significativamente comprensible de la propia conducta, sólo existe conducta para como conducta de una o varias personas individuales". (Weber, 2004, p. 12). Weber entiende por acción social cuando las acciones: "(…) se orientan por las acciones de otros, las cuales pueden ser pasadas, presentes o (…) futuras (…)". (Weber, 2004, p.18). Por relación entiende que es una conducta plural.

> Por "relación" social debe entenderse una conducta plural –de varios- que, por el sentido que encierra, se presenta como recíprocamente referida, orientándose por esa reciprocidad. La relación social consiste, pues, una forma (con sentido) indicable; siendo indiferente, por ahora, aquello en la que la probabilidad descansa. (Weber, 2004, p. 21).

Otro autor que avanza en esta dirección es Schutz (2003) quien, desde su propuesta fenomenológica, explica que la acción es una "(…) conducta humana proyectada por el actor de manera autoconciente (…)". (Natanson en Schutz, 2003, p.22). Los semejantes, con quienes se comparte el mismo momento, se presentan como asociados ya que hay una misma realidad temporal. Es con estos con quienes se puede establecer, según la acción realizada, una relación "cara a cara".

> La relación "cara a cara" es fundamental para todas las demás estructuras de relacionabilidad social. Cuando me encuentro cara cara con un asociado, comparto una comunidad de espacio a nuestro alcance en la cual interpreto los actos del otro, pero también tiene una comunidad temporal. (Natanson en Schutz, 2003, p. 21).

Para el autor los sujetos actúan e interactúan según cómo definan la situación en la que están, según lo que hagan y el sentido que le den a esto y de lo que hayan hecho anteriormente y la interpretación de ello. Es el propio autor quien dice que: "(...) el hombre [actor] se encuentra en una situación biográficamente determinada (…)". (Schutz, 2003, p. 40).

> En la dimensión del tiempo, existe con referencia a mí, en mi momento biográfico actual "contemporáneos", con quienes puedo establecer un intercambio de acción y reacción (…). Entre mis contemporáneos hay algunos con quienes, mientras dura la relación, comparto una comunidad no solo temporal sino también espacial. (Schutz, 2003pp. 45-46).

Es pertinente definir la idea de *perfomance*, cuyo objeto disciplinar incluye, entre otros, el teatro, la vida cotidiana, etc. Según Schechner (2000) la *performance* es un "(…) proceso de repetición, de construcción (…). Algo "es una performance" cuando una cultura particular, la convención, la costumbre y la tradición dicen que lo es". (Schechner, 2000, p. 13). Es en esta *performance* cotidiana áulica en donde la relación cara a cara se da como interacción.

> (…) la performance es un tipo de conducta comunicativa que forma parte de, o es contigua con ceremonias rituales más formales, reuniones públicas y otros varios medios de intercambio informacional, mercancía y costumbre. (Schechner, 2000, p. 14).

Goffman presenta una teoría fundamental y una "(…) perspectiva sociológica desde la cual se es posible estudiar la vida social (…) dentro de los límites físicos de un establecimiento (…)". (Goffman, 2006c, p.11). Es allí en donde el autor sostiene su teoría dramatúrgica, de la actuación y representación teatral que se da en espacios finitos en donde existen límites y solo se podrá ver si la persona está allí adentro o si recurre a los actores que allí actúan, es decir, dentro de los límites de la percepción física, llamada también regiones: "(…) como todo lugar limitado (…) por barreras antepuestas a la percepción (…)". (Goffman, 2006c, p. 117). Es, a su vez, el espacio (lugar) en donde el actor llevará adelante su acción o actuación, dicho de otro modo, su realización dramática.

Resulta importante comenzar por aquellos constructos teóricos fundamentales que guiarán esta investigación; las definiciones de interacción, de encuentro y de actuación.

> A los fines de este informe, la interacción (es decir la interacción cara a cara) puede ser definida, en términos generales, como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones de otros cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata. Una interacción puede ser definida como la interacción total que tiene lugar en cualquier ocasión en que un conjunto dado de individuos se encuentra en presencia mutua continua; el término "encuentro" (encounter) servirá para los mismos fines. Una "actuación" (performance) puede definirse como la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes (…) La pauta de acción preestablecida que se desarrolla durante una actuación y que puede ser presentada o actuada en otras ocasiones puede ser denominada "papel" (part) o "rutina". (Goffman, 2006c, p. 27).

La interacción es, entonces, una relación de mutua influencia. Cuando esta se lleva a cabo con los actores en presencia física es denominada encuentro, como lo hacen docentes y

estudiantes en el aula. Cuando el actor se desempeña ante otros y genera una impresión en ellos durante un período de tiempo, lo hace embebido de su persona/personaje o fachada.

> He estado usando el término "actuación" para referirme a toda actividad de un individuo que tiene lugar durante un período señalado por su presencia continua ante un conjunto particular de observadores y posee cierta influencia sobre ellos. Será conveniente dar el nombre de "fachada" (front) a la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación. La fachada, entonces, es la dotación expresiva de tipo corriente empleada intencional o inconsistentemente por el individuo durante su actuación. (Goffman, 2006c, p. 34).

La actuación, de docentes y estudiantes, se genera en presencia continua junto a otros y se da, también, en conjunto con la fachada del actuante que es su dotación artística o expresiva. La actuación será según el rol que tenga que hacer frente a otros por el medio definido según el contexto ya que incluye: "(…) el mobiliario, el decorado, los equipos y otros elementos propios del trasfondo escénico (…)". (Goffman, 2006c, p.34). El autor divide a las regiones en dos: por un lado la anterior, que es donde efectivamente se desarrolla la actuación y, por el otro, la posterior o trasfondo escénico que es el espacio en donde no es necesario sostener la actuación específica y por ende sostener la impresión que se da a los otros. Estas actuaciones, las de los docentes y estudiantes, se dan dentro de un contexto específico que puede ser entendido como una institución total: "Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente". (Goffman, 2007, p.13).

Es claro que una institución educativa (un aula) no puede ser comparada con una cárcel o con un hospital psiquiátrico, que es la referencia de estudio que hace el autor, pero sí se puede decir que, al ser la cursada un cúmulo de tiempo-espacio considerable, en parte hay sujetos actuantes que comparten estos períodos y que esto está administrado formalmente. Se cree que es más conveniente la utilización del concepto "establecimientos sociales" ya que cualquier institución, en este caso educativa como lo es el CBC-UBA, ingresa dentro de esta definición. "Se llama establecimientos sociales – o instituciones en el sentido corriente de la palabra – a sitios tales como habitaciones, conjunto de habitaciones, edificios o plantas industriales, donde se desarrolla regularmente determinada actividad". (Goffman, 2007, p. 17). Esas "habitaciones" o su

conjunto dispuesto pueden ser sinónimos de aulas, siendo la actividad principal la enseñanza y, por ende, la participación de actores según sus roles cuando están allí con una forma de interacción en particular. Como el propio autor lo dice, estas instituciones: "(…) absorben parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona en cierto modo un mundo propio; tiene, en síntesis, tendencias absorbentes". (Goffman, 2007, p. 17). Es allí adentro en donde los sujetos actúan, en donde llevan adelante su acción entendiéndola como las: "(…) actividades que son consecuenciales (…) según se siente en ese momento, por el interés de las mismas". (Goffman,1970, p.165). Son, a su vez, las "(…) conductas que se dan cuando las personas se encuentran en la presencia inmediata de otras". (Goffman, 1970, p.12).

Goffman presenta una teoría dramatúrgica, teatral, de la representación de roles con acciones que son las que, finalmente, entran en interacción. El autor muestra a la representación como una disposición puesta hacia una audiencia:

> Una representación, en el sentido restrictivo en el que yo uso el término, es aquella disposición de cosas que transforman a un individuo en actor, siendo a su vez este último un objeto al que se puede mirar por todas partes y con detenimiento sin ofender, y que puede ser juzgado por su comportamiento participante por las personas que desempeñan el papel de la "audiencia (…)". (Goffman, 2006b, p.131).

El actor que representa hace una puesta en escena en vivo y tiene consigo un guion que seguir que es, en el caso de los docentes, el programa de la materia, sus contenidos y lo que debe desarrollar en sí. En el caso de los estudiantes podría representarse a la hora de tomar apuntes, hacer preguntas, etc. Es por ello que el autor dice que lo que se está produciendo no es más ni menos que una "obra" (Goffman, 2006b, p. 134) en la cual tanto los actores como espectadores tienen cierto interés en ello y es allí (en definitiva) en donde llevan adelante su rol y en donde hacen su escena.

> Consideremos ahora una subespecie de actuación, aquella que presenta una puesta en escena en vivo de un guión dramatúrgico. Hay que reservar el término *obra* para el texto escrito por el autor, el término *representación* para una interpretación desde el principio hasta el final de la obra ante un determinado público. El término *producción* puede referirse al trabajo de una determinada compañía con ocasión de la "carrera" de la obra, definiendo en este caso *carrera* como la serie completa de representaciones de una compañía sobre la base de un período continuo de preparación. (…) Usaremos la misma palabra rol, tanto para la actividad escénica como para la

> no escénica y aparentemente no tenemos dificultad en comprender si lo que se halla en cuestión es un verdadero rol o una mera presentación escénica del mismo. (Goffman, 2006b, pp. 134-135).

Otro anclaje conexo es la propuesta realizada por la psicóloga Seymour B. Sarason que sostiene que el docente es un actor representacional y coloca el foco en este actor particular como principal desconociendo la relación áulica o el espectador (1999). En su libro *La enseñanza como arte de la representación* (Sarason, 1999), dice que: "Un docente es más que un conducto por el que circula la materia. Un docente crea literalmente un ambiente sobre el escenario [aula] del aprendizaje y es el primer actor, la "estrella", en que encabeza el elenco". (Sarason, 1999, p. 20). Es decir que el docente debe actuar para sus espectadores o auditorio.

> El libreto escrito es como un currículum; la tarea del actor y del director es darle vida ante un auditorio, y para cumplir esta obligación no basta con saberlo y vomitarlo. Encarnar y sostener el rol es un proceso artístico de identificación e imaginación del que no tenemos una comprensión muy clara. (Sarason, 1999, p. 21).

Esta hipótesis de trabajo que se sostiene queda clara cuando la autora propone cuál es, en definitiva, su principal interés en el trabajo que desarrolla:

> Mi principal interés no es convencer al lector de que la enseñanza es un arte de representación, sino mostrar que el proceso a través del cual una persona ingresa y evoluciona en las artes interpretativas tiene enormes implicaciones para la mejora de la enseñanza. (Sarason, 1999, p. 23).

Esto último también forma parte del presente trabajo, es parte de los objetivos y de las preguntas que se han diseñado a lo largo de las entrevistas ya que también interesa indagar sobre si la forma de dar clases, en su esencia teatral, influye o no en algo a los estudiantes.

Avanzando en la construcción que hace la autora, esa actuación o representación teatral áulica debe estar organizada ya que quien actúa no puede hacer lo que desee, sino que debe saber muy bien qué realiza o qué muestra en esa representación como docente. Como corolario, Sarason (1999) advierte que cuando se investigan o se observan las representaciones actorales que "emite" un docente hacia un estudiantado no se debe dejar de lado la cultura institucional ya que ello también es parte integrante de lo que hace o debería hacer este como actor.

1.6. Indagaciones, teorías y elaboraciones conexas

Para comenzar, se nombra el trabajo realizado por Peter Woods llamado *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación* (1996) que en su segundo capítulo llamado *La promesa del interaccionismo simbólico* hace un recorrido sobre cómo se pueden abordar las propuestas de esta teoría en el ámbito educativo. Allí hace referencia al trabajo de Mead (1953) y menciona que: "El interaccionismo simbólico trata típicamente la vida cotidiana, a pequeña escala, y procura comprender procesos, relaciones, la vida grupal, las motivaciones, adaptaciones, etc." (Woods, 1996, p. 67). Esto es, en definitiva, parte de lo que se propone**.** El propio autor sostiene que: "(…) la entrevista no es solo un medio de recoger información. Es un proceso de construcción de la realidad al que contribuyen las dos partes y que afecta a ambas". (Woods, 1996, p.72). Para él: "(…) la investigación es una construcción. Esto se debe a que deben involucrarse sus propias personas en la investigación, interpretando lo que ven o escuchan". (Woods, 1996, p. 73).

Si se habla tanto de docentes como de estudiantes es necesario hacer referencia a estudios y trabajos que han realizado elaboraciones pormenorizadas de estos temas. En *Los docentes en el Siglo XXI ¿empobrecidos o proletarizados?* (2012), Ricardo Donaire trabaja sobre los docentes de educación media e intenta pensar si, dicho de manera genérica, son trabajadores educativos que se han empobrecido o si se han proletarizado. El autor subraya que los docentes trabajan en las aulas donde desempeñan su labor y es ese especio el que les genera una identidad social, situación que también sucede en muchos trabajadores universitarios del CBC que, además de otras reivindicaciones, se saben docentes-trabajadores universitarios. En las entrevistas se intentará saber cómo es esa identidad y cómo esta puede o no ponerse en perspectiva con el rol.

María Paula Pirella (2014) en *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes* desarrolla un tema que hasta ahora había sido estudiado tangencialmente: no solo las formas de autoridad y su correlato en cómo será ese docente, sino también cómo será (y planteará) la relación y el vínculo con sus estudiantes. Es esta autoridad, el actor principal del aula, quien le dará dinamismo a esos encuentros performativos. En palabras de la prologuista, Sandra Carli:

> (…) pone en primer plano un tópico escasamente explorado en el campo de los estudios sobre la universidad (…) pone en cuestión la

> transmisión de conocimiento llevada adelante por los profesores desde la perspectiva de los estudiantes. Plantea, pues, que la autoridad no puede ser pensada fuera del vínculo en torno al cual se construye, abriendo entonces un campo de indagaciones posibles." (Carli en Pirella, 2014, p. 9).

Enfatiza que los: "(…) vínculos entre profesores y estudiantes en un tiempo-espacio determinado, mediando un conocimiento disciplinar y por las particularidades institucionales" (Carli en Pirella, 2014, p.9). Es decir que no se puede descartar esta temática. Según Bourdieu (1998), en toda decisión académica, pedagógica y didáctica que haga un docente en el aula de manera "autoritaria" trastocará por entero cómo será no solo la dinámica áulica, sino también cómo será el vínculo que establecerán dada, en un principio, la asimetría existente entre los actores.

Según Pirella (2014), la autoridad (pedagógica) que un docente tiene en el aula y en relación a (o con) sus estudiantes puede adoptar diferentes formas, una de ellas es por la propia relación cara a cara que establecen docentes y estudiantes. También puede estar ligada o relacionada con el compromiso que el docente demuestre ante ellos: "(…) reconocimiento estudiantil de los profesores como personas que tienen mucho conocimiento acerca de su disciplina". (Pirella, 2014, p. 127).

> Los estudiantes establecen, entonces, una línea de demarcación entre profesores: por un lado, estarían quienes se esfuerzan por revalidar posiciones de autoridad en el campo científico (…) [y] por otros aquellos profesores investidos como autoridad en el campo de la enseñanza, que obtienen el reconocimiento de los estudiantes que se sienten interpelados por las intervenciones de quienes asumen la enseñanza en términos de entrega y compromiso. (Pirella, 2014, p. 131).

Otro de los espacios en donde se pone en juego la autoridad docente es en la investigación, no solo por la cantidad de publicaciones o equipos a cargo que tenga sino, también, por la relación de autoridad que puede establecer con un estudiante siendo este su director de investigación. Sobre la tensión que puede provocar el binomio autoridad-pasión (tema de importancia), esa pasión puede ser por enseñar, por el espacio institucional, por su objeto de estudio (no siendo ninguna exclusiva), incluso puede ser por su forma de expresión en el discurso áulico o en cómo se vincula con los estudiantes, es decir, cómo es en el aula. "Toda clase es una puesta en escena, una representación; pero en ninguno de los casos anteriores este aspecto ha asumido tanta centralidad (…)". (Pirella, 2014, p. 156).

En relación con el análisis realizado sobre la base de los estudiantes, hay un trabajo que es necesario tener en cuenta, el realizado por Sandra Carli (2012) llamado *El estudiante universitario, hacia una historia del presente en la educación pública*. "La UBA (…) [tiene un] sistema de ingreso instrumentado a partir de la creación del Ciclo Básico Común en 1984, experimento en el período democrático la combinación de procesos de masificación y de restricción presupuestaria". (Carli, 2012, p. 15). La autora comenta que los estudiantes, en su experiencia universitaria, estarán marcados por las culturas institucionales que les puedan llegar a imprimir las condiciones de existencia además de sus propios condicionamientos culturales y económicos. A partir de allí es que se une esa marca al CBC como puerta de entrada a la universidad y los docentes que allí dictan clases y enuncia que lo que estos hagan también será parte fundante de este impacto.

> La llegada a la universidad, que en caso de la UBA supone el cursado del CBC, constituyo una experiencia iniciática, asociada a la tradición plebeya de ingreso irrestricto, pero, débil en rituales y soportes institucionales. Los estudiantes ingresaron en un mundo institucional desarrollando tácticas de colaboración entre pares para moverse y adaptarse a un mundo percibido como hostil, en el que pesaron las competencias adquiridas en las escuelas secundarias, más liberadas a la adaptación individual que a la direccionalidad institucional. Ese primer año representó el pasaje de la escuela secundaria como prolongación de cierto orden endogámico a la universidad como lugar de una exogamia estatal. (Carli, 2012, p. 66).

Comenta que es el CBC un espacio de tránsito para el ingreso (Carli, 2012) y anticipa algunas ideas sobre su creación, que se trabajarán en el capítulo 2: "(…) el CBC se planteó como objetivo general "brindar una formación básica integral e interdisciplinaria, desarrollar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y contribuir a una formación ética, cívica y democrática". (Carli, 2012, p. 73). En varios pasajes de su libro, sobre todo en el capítulo 3 llamado *La llegada a la UBA*, Carli (2012) analiza lo que implica esa llegada y lo asocia a la masividad, a lo iniciático, a la falta de contención o acogida institucional, a sus rituales, a la burocracia, a distintas decisiones y aspiraciones, al espacio de vinculaciones, etc.

Otro marco de referencia que posibilita hacer análisis objetivos de las **buenas clases** o cómo estas deberían ser para que sean efectivas es el trabajo realizado por Ken Bain (2007) en *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. El autor intenta indagar sobre las claves que

hacen al trabajo docente, de la clase y del encuentro con los estudiantes. Los siete principios a los que apunta el autor son: crear un entorno favorable para el aprendizaje crítico natural; conseguir la atención del estudiante en la clase y no perderla; comenzar las clases con los estudiantes por delante del lugar de lo disciplinar; buscar el compromiso de los estudiantes con las clases, contenidos, actividades, etc.; ayudar a los estudiantes a que aprendan o logren un aprendizaje significativo (con todo lo que ello implica) por fuera de las clases; atraer a los estudiantes a que realicen razonamientos disciplinares (en relación con la asignatura) y, por último, crear experiencias de aprendizajes diversas, es decir que no todas las clases o trabajos sean iguales, sino que haya heterogeneidad. Es el docente el que tiene que actuar frente al público, como se viene sosteniendo, y esta actuación: "(…) afecta a lo bien que aprenden y tiene que haber una especie de buen oficio docente, y con habilidades técnicas e incluso físicas (…)". (Bain, 2007, p.132). En ese orden habla, por ejemplo, de la oralidad, de la expresividad, del lenguaje, de dar la palabra a los estudiantes, etc.

De las ideas trabajadas por Pierre Bourdieu ya mencionadas, algunas de ellas elaboradas en conjunto con Jean-Claude Passeron, se retoman aquellas que han puesto su mirada sobre la educación en relación con lo que allí sucede, qué genera y cómo puede ser analizada. En *Homo Académ*icus (2008), Bourdieu trabaja sobre el propio mundo universitario, allí demuestra cómo en estos espacios también existe una puja de poder asociado a lo que otorga la academia y el prestigio que implica estar allí en relación, también, a la disciplina y a las prácticas. Si bien este libro contiene una mirada política hacia el seno de esta lucha, no es menor comentarlo. Tres de los conceptos más importantes de la teoría bourdeana son las ideas de *hábitus*, capital simbólico y campos. Estas no solo están en relación triádica, sino que constituyen la base para el trabajo de análisis que el propio autor, en conjunto con Passeron, hace en *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura* (2006). Según Bourdieu, en *El sentido práctico* (2007), el *hábitus* es una forma de actuación que está en relación con un conjunto de personas particulares (clase) siendo estas de larga data; se transfieren hacia el interior de ese conjunto y, a su vez, organizan esas prácticas de manera objetiva.

> Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *hábitus*, sistema de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructura estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores adaptadas a su meta sin suponer el

> propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlo, objetivamente "regladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción de un director de orquesta. (Bourdieu, 2007, p. 86).

Hay prácticas asociadas a una clase en particular (podrían ser las de los docentes o de los estudiantes) que generan acciones de comportamiento que no estarían estructuradas de antemano, pero que se organizan de hecho, en pos de algo que bien podría ser un capital simbólico determinado como lo es un título universitario. Los campos son espacios organizados y estructurados que tienen su propia lógica (generan *hábitus* para obtener lo que ese campo otorga). Allí se pone en juego algún tipo de bien simbólico que puede ser acumulativo para quien lo obtenga y pase a pertenecer a su capital simbólico. Es un espacio en el cual no es fácil entrar, es necesario saber sus reglas para obtener lo que se fue a buscar.

> Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (…). Existen *leyes generales de los campos* (…) tienen leyes de funcionamiento invariantes (…). Un campo (…) se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (…) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar a ese campo. (…) Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *hábitus* que implica el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera. (Bourdieu, 1990, pp.135-136).

Hay muchas formas de explicar o decir qué es un bien simbólico y qué es el capital simbólico. En diferentes libros del autor (2003, 2010, entre otros) se pueden encontrar menciones y/o definiciones que acercan estas ideas. Es válido decir que el bien simbólico es lo que se está poniendo en juego en un campo al cual se ingresa y, portando cierto *hábitus*, es posible de obtener y de acumular. Para el autor su acumulación hace a la posición social de un grupo de personas que obtiene ciertos bienes simbólicos preciados por la sociedad haciendo que estos puedan acumularse y así acrecentar su capital simbólico. Esto último es lo que analiza en conjunto con Passeron (1998 y 2006).

Haciendo referencia a sus análisis en relación con lo educativo, en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1998) se puede ver que cada vez que un docente toma una decisión pedagógica o una acción pedagógica (AP), está llevando a cabo un acto de imposición que es violento. En palabras de los autores: "Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural". (Bordieu y Passeron, 1998, p. 45). Este tipo de acciones pedagógicas no son neutras, sino que son ejercidas por una autoridad pedagógica (Aup) según las decisiones que esta tome en su trabajo pedagógico (TP). Esta autoridad está avalada por el propio sistema y el trabajo que allí se haga.

En relación con lo que sucede en el aula, es posible hacer mención al trabajo doctoral que realizó Diana Mazza sobre cuatro experiencias universitarias dentro de la Universidad de Buenos Aires. En *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos* (2013) hace un análisis de lo que sucede en el aula y realiza un recorrido no solo teórico, epistemológico y metodológico (multireferencial) sobre la tarea en la Universidad, sino que también hace estudios específicos en cuatro experiencias. Una de ellas es el taller de dibujo que se da en el CBC que tiene otra lógica al dictado de Sociología.

Marta Souto, en el prólogo de Mazza, comenta que: "(…) significa poner a disposición de los lectores un estudio riguroso y creativo sobre un tema significativo para la enseñanza: la tarea (…)". Esto está asociado a las situaciones de enseñanza, es decir: "(…) como "configuraciones específicas que asume el trabajo pedagógico en una situación de enseñanza" pero que en tanto productoras de sentido (…)". (Souto en Mazza, 2013, pp.13-14).

Es el marco institucional y su cultura, la materia, el programa, los contenidos, los docentes y estudiantes en conjunto con las relaciones que se entablan entre ellos lo que llega a configurar esa tarea en particular que adquiere la necesidad de hacer un análisis multireferencial. Sobre la idea de tarea, y diferenciándola, Mazza realiza una definición, como abordaje de todo su trabajo, que deja en claro su perspectiva teórica, metodológica y epistemológica:

> En el nivel superior de la enseñanza es posible diferenciar dos niveles de construcción de sentido: el de "las tareas" o configuraciones especiales que asume el trabajo pedagógico en una situación de enseñanza y "la tarea" como una configuración de carácter global,

> totalizante, que expresa rasgos resultantes de la articulación de las tareas específicas. Dado el carácter complejo atribuido a la tarea como objeto de análisis, la relación entre "las tareas" y "la tarea" responde a un principio hologramático por el cual las partes conservan rasgos del todo y el todo de las partes. (Mazza, 2013, p. 21).

En este sentido, cada caso por su performatividad tomará unos rasgos particulares dadas las características antes descriptas (lugar, asignatura, relación, etc.). Es la autora la que pone el énfasis en lo intersubjetivo, o en el encuentro, cuando dice que este tipo de tarea: "(…) cobra existencia en el encuentro intersubjetivo, por el cual docentes y alumnos otorgan sentido a la realidad material y simbólica con la que se enfrentan". (Mazza, 2013, p. 22).

Se tendrán en cuenta, también, de manera genérica y tangencial los trabajos realizados por Freire (2006a, 2006b 2012, entre otros) y Quintar (2004, 2008, entre otros) en relación con sus posturas pedagógicas: la pedagogía del oprimido (versus la pedagogía bancaria) y la pedagogía no parametral y potenciadora (versus la pedagogía del bonsái). Si se entiende que la relación pedagógica debe apuntar a ser liberadora, a la enseñanza significativa y a la aprehensión de los contenidos de manera crítica para el pensamiento autónomo, y si pensamos que esa relación debe potenciar a cada uno de los estudiantes desde las estrategias propuestas por los docentes dentro del aula, se puede llegar a obtener mejores resultados o que estos sean más significativos.

Al hablar de la relación entre docentes y estudiantes se nombrará rápidamente la pregunta relacionada por la afiliación de estos al CBC-UBA como la que tienen los docentes que también son parte de esta investigación. Alain Coulon (1988 y 1989) puede dar luz desde la etnometodología aplicada a la educación o, incluso, textos de Françis Dubet (2005) y la mirada a los estudiantes y su afiliación; sobre todo a la pregunta: ¿Qué son los estudiantes? Al ingresar a la universidad, estos pierden su categoría de alumnos para pasar a tener una nueva categoría: estudiantes; esto implica todo un nuevo aprendizaje, como por ejemplo su nuevo *hábitus*. Esto lo exponen Mendoza y Álzate Perdrahita (2010) en una investigación, en donde retoman ideas de Dubet y Coulon, realizada en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia en un artículo llamado "El "oficio" de estudiante universitario. Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad" (Recuperado de: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/757/731

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5365001

Los autores exponen que: “La entrada a la universidad representa un paso, una transición difícil entre el estatus de alumno al de estudiantes”. (Gómez Mendoza y Álzate Perdrahita, 2010, p.3). También dirán que ingresar a la universidad implica no solo rupturas brutales con su anterior condición escolar, sino que también conlleva un proceso de afiliación, apropiación, de la universidad, de la facultad, de la carrera. La afiliación para estos autores tiene que ver con aprender formas, lenguajes, códigos que claramente van a influenciar en el éxito o fracaso que un estudiante puede llegar a tener a lo largo de su carrera académica de grado, sobre todo en los inicios de esta. Es el propio Dubet (2005) que, al trabajar sobre la llegada de los estudiantes luego del proceso de masificación y de la deshomogenización de “los herederos”, propone que el proceso de afiliación es disímil según el capital que este estudiante tenga, incluso puede decirse que será diferente según la carrera, la sede, la facultad, etc.

1.7. Sociología reflexiva

Mucho se ha escrito sobre la reflexividad de la Sociología y sobre la reflexividad del sociólogo a través del estudio de campos de investigación que le son propios en su ejercicio como esta investigación. Varios sociólogos han escrito y reflexionado sobre lo que implica tener vigilancia epistemológica, es decir, la atención que debe tener este cuando está estudiando su propio campo. No podemos escapar de los análisis que han hecho, por ejemplo, Bourdieu y Wacquant (2012) en *Una invitación a la sociología reflexiva* en donde se preguntan cuál es el propósito de esta sociología reflexiva (capítulo 2) y cuál es la práctica de esta (capítulo 3).

François Dubet en *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* (2015) examina agudamente el quehacer científico de la Sociología y del sociólogo. El autor habla de la utilidad de la profesión cuando se introduce en sí misma. Allí comenta que: “(…) las sociedades modernas ya no se representan a sí mismas (…)”. (Dubet, 2015, p.10). Es por eso que siempre se necesita la mediación de la Sociología para que esta representación se realice.

> No está confirmado que la sociología mejore las sociedades, pero sí que estarían peores que son si la sociología no les devolviese una

> imagen de ellas mismas más o menos verosímiles y, en la mayor parte de los casos, una imagen bastante poco complaciente. (Dubet, 2015, p. 20).

Otro autor que se encuentra en esta misma línea, aunque con sus diferencias particulares, es Zygmunt Bauman en *¿Para qué sirve realmente…? Un sociólogo* (2014). En su capítulo tres, llamado *¿Cómo hacer sociología*?, trabaja sobre la misma línea, aunque en este caso es a través de una entrevista en la cual propone aclaraciones en relación con este tema. Se puede nombrar aquí también el libro editado y coordinado por los sociólogos argentinos Lucas Rubinich y Gastón J. Beltrán llamado *¿Qué hacen los sociólogos?* (2010) que también están en la misma temática, sobre todo al comienzo del texto en *Cómo relatar aquello que hacen los sociólogos*.

Como se ve hasta aquí, todos los autores nombrados se están preguntando cómo la Sociología y el sociólogo/investigador tienen que llevar adelante su propia práctica. El autor más claro en este sentido es Alvin W. Gouldner (1970) en *La crisis de la sociología occidental* cuando desarrolla el capítulo *La sociología reflexiva* (Capítulo 13) en donde expone una virulenta crítica al modelo positivista denominado por él mismo como sociología dualista y propone una sociología reflexiva, radical, con conciencia y como ética de trabajo llamada sociología monista o reflexiva. Allí apunta a la no separación sujeto/objeto de la manera expuesta por el positivismo, a una investigación crítica y al conocimiento como información entre sus variables principales. Propone a esta forma de hacer sociología como un programa de trabajo y ética.

> Como programa para una sociología reflexiva esto implica que: 1) Llevar a cabo investigaciones en sólo una condición necesaria, pero no suficiente, para la maduración de la empresa sociológica. Lo que es necesario es una nueva *praxis* que transforme a la persona del sociólogo. 2) El objeto final de una sociología reflexiva es profundizar la propia conciencia del sociólogo, acerca de quién es y lo que es, en una sociedad reflexiva y en una época dada, y de cómo su rol social y su praxis personal afectan a su obra como sociólogo. 3) La sociología reflexiva procura ahondar la autoconciencia del sociólogo y su capacidad de elaborar elementos de información válidos y confiables acera del mundo social de otros. 4) Por lo tanto, no exige sólo elementos válidos y confiables de información acerca del mundo de la sociología, ni tampoco únicamente una metodología o un conjunto de habilidades técnicas para obtenerlo. También exige una persistente adhesión al *valor* de esa conciencia que se expresa a través de todas las etapas de trabajo, y habilidades u ordenamientos

> auxiliares que permitan al sí mismo del sociólogo abrirse a la información hostil. (Gouldner, 1970, pp. 590-591).

En resumen, esta Sociología como nueva praxis profundiza sobre el propio científico o sociólogo y propone una profunda autoconciencia de sí mismo como ética de trabajo creadora, contra lo establecido y menos estandarizada. Es por eso que este debe ser más claro en explicar las decisiones tomadas en el transcurso de su investigación ya que el riesgo intelectual es mucho más alto al no obedecer a estándares formateados y, por ello, es más creativo, como también más controlador de la mediocridad intelectual, según las palabras del propio autor (Gouldner, 1970)

2. Historia y funcionamiento actual del CBC-UBA, la Sede 07 y Sociología como asignatura

En este apartado se realizará, en primera medida, una indagación profunda que intentará describir y conocer la historia del CBC-UBA, de la Sede 07 y de la asignatura Sociología para revisar estas historias y hacer comparaciones entre ellas y lo sabido por los actores. En segunda medida, se avanzará sobre el funcionamiento actual, al momento de esta investigación, de los actores áulicos. El proceso será revisar las resoluciones y la documentación para luego analizar y comparar esto con los conocimientos de los involucrados según los resultados obtenidos. El proceso se estructura en cuatro momentos:

1- Descripción del proceso de creación del CBC-UBA en 1984 y su puesta en funcionamiento en 1985 por el Rectorado y por el Consejo Superior de la UBA; conformación del primer año de todas las carreras de la UBA.
2- Exploración de algunos hitos, desde su creación hasta la actualidad, de la Sede 07 y sus múltiples mudanzas hasta conformarse como sede central del CBC.
3- Recorrido de la breve historia de la asignatura Sociología y observación de los cambios que ha tenido, objetivos y contenidos. Con esto se puede saber qué se está enseñando en las aulas.
4- Descripción del actual funcionamiento del CBC a la luz de las últimas resoluciones e indagaciones al momento de la presente investigación.

2.1. Historia del CBC

2.1.1. La creación del CBC

El CBC-UBA se creó en 1984 y fue inaugurado por Francisco Delich. A modo de aclaración, coincide con la celebración del primer Congreso Pedagógico Nacional y con el Plan Nacional de Alfabetización llevado adelante por el gobierno de Alfonsín, año en el que también se llevó a cabo la Reforma Universitaria en la que se garantizó la autonomía universitaria y el principio de cogobierno tripartito entre docentes, graduados y estudiantes. En esos años también se creó la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (Rectorado) y se separó la carrera de Sociología de la Facultad de Derecho. Se crearon el Centro Cultural Ricardo Rojas y el Centro Universitario Devoto (CUD) dentro del Servicio Penitenciario Federal. La carrera de Psicología se transformó en Facultad y dejó de depender de la Facultad de Filosofía y Letras; se oficializaron las carreras de Ciencia Políticas y Ciencias de la Comunicación dentro del ámbito de la Facultad de Ciencias Sociales. Según la Resolución[1] Consejo Superior (desde ahora RCS) N° 196 de 1984 (en particular los artículos 3 y 4).

Se puede saber que el nacimiento del CBC-UBA fue un proyecto de reforma pedagógica presentado por el rector, quien encargó su creación a un grupo de notables y apuntó a que ese programa académico pudiera igualar oportunidades para el acceso a los estudios superiores. Uno de objetivos principales no fue solo el acceso a los estudios, sino también que todos los estudiantes ingresantes obtuvieran principios básicos y comunes.

> VISTO, el proyecto presentado por el señor Rector vinculado con la necesidad de llevar a cabo en todas las Facultades y Carreras de esta Universidad una profunda reforma universitaria que posibilite un nivel de enseñanza, formación e investigación académica y amplíe la igualdad de oportunidades para el acceso y prosecución de los estudios.
>
> CONSIDERANDO
>
> La importancia de brindar una formación sólida y actualizada de todos los campos de la ciencia y de la cultura, superando la mera transmisión de conocimientos.
>
> De brindar un período de estudio previo a la elección de la carrera, ayudando a clarificar la vocación del estudiante y disminuyendo así la deserción universitaria.
>
> EL CONSEJO SUPERIOR PROVISORIO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, Resuelve:

[1] Se aclara que todas las resoluciones que tienen injerencia sobre el CBC son del rectorado ya que este carece de autonomía propia y depende del rectorado directamente.

> Artículo 1°: La Secretaría de Planeamiento (...) tendrá a su cargo el estudio de la planificación de la reforma pedagógica.
>
> Artículo 2°: La participación de los tres claustros en el estudio de la reforma pedagógico se instrumentará a través de las Comisiones Asesoras (...)
>
> Artículo 3°: (…) estructurar los planes de estudios en tres ciclos: un ciclo básico común a toda la universidad, un ciclo profesional y un ciclo de post-grado.
>
> Artículo 4°: El cicló básico común tendera a consolidar el pensamiento lógico, la metodología científica, una formación integral y una conciencia cívica y constitucional. (RCS N°196, 1984).

El 8 de agosto de 1984, y bajo la RCS Provisorio (desde ahora RSCP) N°323 se creó, entonces, el CBC como la primera etapa curricular de todas las carreras. Comenzó a funcionar en 1985 con una duración de un año constituido por tres trimestres que luego, y rápidamente, se modificaron a dos cuatrimestres[2].

> VISTO el proyecto del señor Rector vinculado con el establecimiento, a partir de 1985, de un ciclo básico común que constituirá la primera etapa curricular de las carreras de esta universidad (…)
>
> Artículo 1°: Establecer a partir de 1985 un ciclo básico común, que constituirá la primera etapa curricular de las carreras de la Universidad de Buenos Aires
>
> Artículo 2°: Dicho ciclo básico tendrá una duración de un (1) año académico, constituido por tres (3) trimestres.
>
> Artículo 3°: El Rectorado (…) y las Comisiones Asesoras del Área Pedagógica de las Facultades y Carreras, en el lapso de cuarenta y cinco (45) días pondrá en consideración de este Consejo:
>
> a) Un proyecto de diseño curricular (…) cuyas materias se desarrollarán con un contenido de nivel universitario que evite la necesidad de repeticiones posteriores
> b) El estudio de las necesidades edilicias, de personal docente y de apoyo y presupuestario que permitan su implementación. (RCS N°323, 1985).

El CBC establece que su duración no sea de más de un año real, sin que esto alargue más las carreras de grado. Se propone la no repetición ni superposición de contenidos de nivel universitario con la intención de mejorar la formación de los estudiantes. En noviembre del mismo año, según la RCSP N°475, se aprobó la creación del CBC-UBA que comenzó a funcionar a partir de 1985; es decir que, a partir de ese momento, todo estudiante debía ingresar a sus estudios universitarios mediante este programa académico.

[2] En 1986 según la RSC N°126.

En esta resolución (N°475) se especifica un anexo en donde figuran los primeros objetivos, características y estructura de cursada de este programa. Esta resolución habla específicamente de que la formación debe ser básica e integral, aunque también esboza cómo debe ser la relación áulica.

> VISTO la resolución N°323 (…) se aprueba la creación de un Ciclo Básico Común para los alumnos que ingresen a partir de 1985 (…)
>
> CONSIDERANDO
>
> (…) características pedagógicas que satisfacen las necesidades de formación básica integral (…) así como un cambio de estrategia pedagógica que apunte a variar la relación alumno profesor sacándola del actual marco autoritario en que ese asigna al estudiante un rol pasivo de mero receptor de conocimiento, para transformarlo en un individuo con capacidad de analizar y evaluar la información recibida, formándose su propio juicio acerca de la realidad. (RCS N°323, 1985).
>
> ANEXO I
>
> 1. CURRICULUM DEL CICLO BÁSICO COMUN
>
> 1.1 Objetivos Generales
>
> (…) brindar una formación básica integral e interdisciplinaria; a desarrollar el pensamiento crítico; a consolidar metodologías de aprendizaje y a contribuir a una formación ética, cívica y ciudadana. (RCSP N°323, 1985).

Durante 1984 se puede ver, que según la RCSP N°1882, se vuelve a expresar el objetivo principal de este programa académico: el ser el primer año de todas las carreras de la UBA: "(…) Ciclo Básico Común [es la] (…) primera etapa curricular (…)". (RCSP N°1882, 1984). A comienzos del primer año fue necesario que se propusieran cómo iban a ser las formas de evaluación y de promoción; en la RSC N°263 del año 1985 se esboza una primera forma de trabajo en la que se propone: "(…) evaluar en función de los objetivos (…)" (RSC N°263, 1985). Se establecen diferentes formatos de evaluación, aunque no se especifican cuáles.

Transcurrido el primer cuatrimestre de existencia del CBC, y por RCSP N°555, se determinó cuáles serían las materias que los estudiantes deberían cursar según su elección dejando en claro los requisitos de aprobación, para luego iniciar: "(…) el curso de ciclo profesional o de grado (…)". (RCSP N°555, 1985). En relación con esta RCSP se establecen varios anexos en donde figurarán los planes de estudio, siendo el N°27 el que le corresponde a Sociología[3].

[3] Se proponen: Introducción al Conocimiento Científico, Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado, Sociología, Ciencias Políticas y dos "cursos" a elección entre: Antropología, Problemas Filosóficos, Economía y/o Psicología.

La primera división pedagógica del CBC era trimestral, pero esto se modificó rápidamente para el segundo año de funcionamiento. Según la RCS N°126 de 1986 se estableció que, por la corta duración del trimestre, se volvía necesaria una modificación del primer año de estudios para que este pudiera cumplir sus objetivos con períodos cuatrimestrales, que es el régimen que hasta hoy sigue vigente.

> VISTO (…) que se establece el Ciclo Básico Común
>
> CONSIDERANDO
>
> La experiencia recogida durante el Ciclo Electivo 1985 demostró que el régimen trimestral, por su corta duración, limita la posibilidad de profundizar los temas propuestos en los respectivos programas de estudio de cada una de las materias que se dictan durante el referido primer año común de todas las carreras de esta universidad.
>
> Resuelve:
>
> Artículo 1°: Instituir en el Ciclo Básico Común el Régimen de Estudios Cuatrimestral, desde el Ciclo Electivo 1986. (RCS N°126, 1986).

En el año 1987 se estableció por resolución N°2127 que el CBC dependería exclusivamente del rectorado y estableció como máxima autoridad al director. Aquí se puede observar que el CBC, como programa académico, carece de autonomía y depende del rectorado; a diferencia de las Facultades, el CBC no es una Unidad Académica.

> CONIDERANDO:
>
> Que el Ciclo Básico Común, como primer ciclo curricular de la Universidad, tiene como objetivos lograr que los estudiantes consoliden su pensamiento lógico, se introduzcan en la metodología científica, adquieran una formación básica integral; reciban orientación con respecto a su elección vocacional, profundicen su formación cívica y se inicien en su rol de estudiantes universitarios.
>
> Resuelve:
>
> Artículo 1°: El Ciclo Básico Común dependerá del Consejo Superior, el que designará a su Director a propuesta del Rector, cuyas funciones serán las que actualmente tiene asignadas el Delegado Rectoral. (RSC N°2127, 1987).

En el año 1988, y a través de la RSC N°3238, el rectorado de la UBA le solicitó a la Comisión de Enseñanza que colaborara con la Comisión de Evaluación Diagnóstica del Ciclo Básico Común creada para revisar hasta aquí todo lo conferido con este nuevo programa académico. Se les pidió a estas comisiones que presentaran un proyecto claro de estructura curricular, académica y administrativa. El resultado fue presentado en la RCS N°342 (del mismo año) en donde se considera la: "(…) necesidad de definir con claridad el carácter del Ciclo Básico

Común y su inserción en la estructura de los estudios universitarios (…)". (RSC N°342, 1988). Las modificaciones serán vigentes para los ingresantes 1989.

> Artículo 1°: El Ciclo Básico Común constituye el primer año de los estudios universitarios y es requisito para el ingreso en el segundo ciclo a cursarse en las Facultades. Por primer ciclo se entiende el ciclo que habilita al estudiante para cursas la carrera elegida.
>
> Artículo 2°: El ciclo tiene carácter formativo, con contenidos de nivel universitario estructurados en asignaturas de duración cuatrimestral. Su objetivo general es: a) desarrollar la formación básica del alumno proporcionándole los instrumentos conceptuales y metodológicos fundamentales para su formación y b) promover la paulatina y flexible orientación del estudiante.
>
> Artículo 3°: A los fines de completar el primer ciclo de estudios, los alumnos deberán aprobar seis (6) materias, dos (2) de las cuales son comunes y obligatorias para todas las carreras, dos (2) son comunes a una orientación y las dos (2) restantes son requeridas para una carrera o grupo de carreras.
>
> Artículo 4°: El currículo del Ciclo se organiza en tres (3) orientaciones: a) Ciencias Biológicas y de la Salud, b) Ciencias Exactas, Tecnología y Diseño, y c) Ciencias Sociales y Humanas.
>
> Artículo 7°: La evaluación (…) del alumno se hará mediante un sistema de evaluación continua y dos (2) instancias formalizadas (…)
>
> Artículo 11°: Los cursos y docentes se integran en Departamentos (…). (RSC N°342, 1989).

Según el artículo 1°, el CBC se conformó no solo como el primer año de estudios para todas las carreras de la UBA, sino que se convirtió en un requisito obligatorio para poder proseguir con los estudios superiores. Es así que debe ser aprobado en toda su extensión para poder continuar con los estudios. El carácter formativo se vuelve a dejar en claro en el artículo 2° con una duración cuatrimestral de formación básica. En el 3° artículo se puede observar una de las características más importantes que tiene: que este ciclo va a proponer a los estudiantes una grilla de seis materias que van a conformar ese primer año de estudios y que estas asignaturas estarán divididas de tres maneras: dos comunes, dos por área de orientación y dos por carrera o conjunto de carreras[4]. Esta resolución también avanzó sobre las formas de evaluación (Artículo 7°) que hasta ese entonces no tenía un formato común para todas las asignaturas. Se estableció que debe ser de carácter continua y que se deben realizar dos (2) instancias formales, es decir, que se deben tomar dos evaluaciones (dos notas formales). Por último, se constituyen los Departamentos por conjunto de materias. Los Departamentos son

[4] Se encontrarán, actualmente, algunas excepciones: carreras de siete materias ligadas a la Facultad de Arquitectura, carreras técnicas con dos o tres materias.

7 (siete) y están presentados en números romanos del I al VII. Si se piensa en los departamentos pueden ser considerados áreas de conocimiento. Se observa que: el I será el área de las materias relacionadas con procesos científicos, el II será el área de las materias relacionadas con lo histórico, el III será el área de las materias ligadas las ciencias sociales, el IV será el área de las materias que tengan que ver con lo humanístico, el V será el área de las materias relacionadas con lo exacto o matemático, el VI será el área de las materias unidas con lo biológico y químico, y el VII será el área de las materias relacionadas con lo arquitectónico o gráfico.

Se pueden observar, en el Anexo I, los Departamentos creados y en el Anexo II lo que será una de las primeras grillas de asignaturas por carrera. La asignatura Sociología pertenecerá al Departamento III en conjunto con Antropología, Economía, Derecho y Ciencias Políticas. La carrera de Sociología tendrá como asignaturas las dos comunas: Introducción al Conocimiento Científico e Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado, dos materias que serán de la orientación "Ciencias Sociales y Humanas" que son Sociología y Economía; y las dos materias para esa carrera o conjunto de carreras que son Antropología y Ciencias Políticas. Se aclara aquí que este conjunto de asignaturas no sufrieron modificaciones hasta la actualidad.

En 1988, y según la RCS N°3594, aparecen aprobados los contenidos mínimos de las materias de este ciclo. Si bien estos ya tenían una guía de trabajo en esta investigación, no fue posible dar cuenta de esto hasta esta formalización. En esta resolución se hace mención a qué se entiende por objetivo y por contenido mínimo para cada una de las asignaturas, que es lo que toman las cátedras para conformar sus programas. Al año siguiente, y ante la necesidad de: "(…) explicitar las pautas de evaluación a que deberán ajustarse los criterios específicos de cada una de las asignaturas que conforman la actual currícula (…)". (RCS N°3594, 1988), la resolución N°908 de 1989 establece cuáles serán las condiciones de aprobación de todas las materias presentando así las formas que aún siguen rigiendo para este programa que son: la Promoción Directa y la Promoción Indirecta. No figura la instancia de aprobación libre[5].

[5] Esta forma de examen trata de una única instancia oral y escrita en donde el estudiante debe demostrar el conocimiento de toda la materia sin haber cursado de manera regular.

2.1.2. ¿Qué saben los actores de la historia del CBC?

En este apartado se recogerán las voces de los actores áulicos, es decir de los docentes que dictan Sociología en la sede y de los estudiantes que han cursado o cursan la asignatura durante el período de investigación en relación con la historia relatada.

2.1.2.1. Saberes históricos de los docentes

Luego de realizar las entrevistas, muchos de los docentes han podido referenciar que el CBC fue creado luego de la dictadura, durante la presidencia de Alfonsín, ante la necesidad de abrir la Universidad luego de lo que fueron otras formas de entrada a la UBA como los exámenes de ingreso. Una de las características de este espacio académico es el hecho de no ser independiente, sino que depende del rectorado.

> (…) sé que fue algo así como la salida de la dictadura (…) creo que hacia 1989 (…) se planteó hacer un ciclo nivelador (…) creo que se hizo durante el radicalismo (…). (Entrevista A. M. M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

> (…) estuve casi en los comienzos, creo que el CBC es del año 85, 86 creo (…) hubo una época (…) que se llamaba examen de ingreso y era un verdadero filtro. Bueno, ahora, por lo menos la universidad pública realmente es abierta, bueno, hay que hacer un año más, bueno (…). (Entrevista B. D. A., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

> (…) es una institución producto de la apertura democrática (…) creo que [se creó] (…) en el 84, 85 con Alfonsín (…) [con el objetivo de] abrir oportunidades a todos (…). (Entrevista C.S.M., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

> (…) sé que se crea alrededor de 1985 (…) con la democracia con el retorno (…) se vuelve al ingreso irrestricto (…) la UBA decide crear el CBC para atender (…) al ingreso irrestricto, y que se crea como un programa especial del rectorado, y que todavía sigue teniendo ese carácter (…). (Entrevista G. D. M.., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

Algunos de los docentes entrevistados tienen noción de cómo fue la creación del CBC, aunque estos son saberes poco exactos, y hay otros que no tienen conocimiento del proceso de creación aunque refieren que deberían saber más por su carácter de docentes.

> (…) conozco poco (…) entiendo que sé poco la verdad, entiendo que surge en los 80 (…) pero nunca me especialicé, yo tengo una relación muy lateral con la docencia (…) creo que sí, que debería saber más (…) porque en el lugar en el que estás como docente (…). (Entrevista E. M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

> (…) yo estuve en una clase magistral de E., me contó que surgió (…) con la transición democrática, con una idea de abrir, al mismo tiempo que igualar, después de un período en el cual eh, inscribirse en la UBA era complicado (…) presentó como una especie de (…) alfonsinismo (…) como un período histórico muy particular, donde

> la gente quería democratizar todo lo que pudiera. (Entrevista F. M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

No es posible concluir que los docentes del CBC no conozcan la historia o, mejor dicho, el contexto de creación del programa o ciclo en donde revisten actividad, pero sí se puede advertir que el conocimiento no es técnico y, como las propias voces lo dicen luego de reflexionar, hacen referencia a que este saber es importante para el propio ejercicio, como ya se había advertido.

2.1.2.2. Saberes históricos de los estudiantes

Al igual que los docentes consultados, entre los estudiantes también aparece una disímil respuesta cuando se les pregunta si conocen o no el proceso de creación del CBC. Más adelante se pondrá en cuestión lo relevado en relación a cómo les fue explicado el funcionamiento del CBC y todo lo que concierne a este programa o cómo esclarecen (si es que lo hacen) este espacio académico los docentes en el aula (2.4.2.1. y 2.4.3.1.). De los entrevistados, pocos estudiantes saben acerca de la historia de la creación del CBC y algunos han hecho referencia a que ese conocimiento lo adquirieron en clase en donde el docente explicó “algo” en relación con este tema.

> El CBC, creo que se fundó en el 85, si mal no recuerdo, creo que al principio era un poco para democratizar la educación para que más chicos accedan a una educación universitaria (…). (Entrevista N. E., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).
>
> (…) a partir del 85 (…) se instaló el CBC como primer año común para todas las carreras (…) y no sé mucho más que eso. (Entrevista C. M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).
>
> Lo leí antes de arrancar (…) nos cuentan un poco en el inicio de cada materia (…) arrancó en el 80, (…) como una forma (…) para ingresar a las carreras (…). (Entrevista R. D.L.F., comunicación personal, 19 de octubre de 2017).
>
> (…) se introducen en el período del 80, me parece, no sé bien en qué parte, capaz antes (…) (Entrevista M. S. C. D., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).
>
> (…) sé que (…) antes que esté presente el CBC había un examen de ingreso (…) sé que se estableció a mitad del siglo XX (…). (Entrevista L. A. V., comunicación personal, 6 de noviembre de 2017).
>
> Sí, el profesor (…) el titular (…) vino la primera clase y nos explicó más o menos la historia del CBC que comenzó un poco por el año 1930, nos explicó todos los procesos (…). (Entrevista K. G. G., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).
>
> Sí, es un logro de la democracia (…) el CBC en sí creo que es (…) una creación de la democracia, creo que en 1984, algo así (…). (Entrevista L. V., comunicación personal, 27 de octubre de 2017).

Si se les presta atención a las voces recogidas, se puede identificar que, si bien los estudiantes no tienen un conocimiento exacto, sí es claro que estaban orientados en cuanto al contexto político de la creación, aunque con algunas imprecisiones temporales. Muchos pudieron identificar que el CBC es el primer año y para otros tantos, es un **filtro** o es algo que hay que pasar para llegar a la facultad y a la carrera desconociendo así que este primer paso es, por definición, el primer año de la carrera. Se observa que pudieron hacer referencia a la vuelta a la democracia y a ese momento tan particular del país y hablan, también, de lo que eran los exámenes de ingreso. La mayoría no tiene una noción clara de lo que es el CBC como programa. Puede advertirse aquí que muchos pasan por este primer año como algo intermedio entre la educación media y la universidad y no toman dimensión del espacio propio que implica en sus recorridos.

> Eh, yo recuerdo, no la conozco en profundidad, sé que es algo que empezó en el 1950 y pico, o me estoy confundiendo. (Entrevista G. O., comunicación personal, 23 de octubre de 2017).
>
> ¿La historia del CBC? No, conozco los dichos (…). (Entrevista J. S. B., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).
>
> La historia del CBC… en general, no, sé que está en la página, empecé a leerla, pero, realmente, no terminé por cuestiones de tiempo, dije: bueno no (…) si, después la leo, y nunca más. (Entrevista A. V., comunicación personal, 26 de octubre de 2017).
>
> No, para nada, la verdad que nada de nada. (Entrevista J. M. D. I., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).
>
> No, la verdad la desconozco. (Entrevista M. R., comunicación personal, 27 de octubre de 2017).
>
> Eh, no, no mucho, sé que la instauraron hace muchos años, y que antes era por promedio, no, nada más. (Entrevista M. J. C., comunicación personal, 27 de octubre de 2017).
>
> (…) no la verdad que no (…). (Entrevista G.B., comunicación personal, 27 de octubre de 2017)[6].
>
> No, o sea, es muy básico, porque lo único que leí fue en el folleto, que me contaron que antes no había CBC pero es lo único que conozco. (Entrevista M. S., comunicación personal, 29 de octubre de 2017).

Se manifiesta que estos estudiantes no tienen conocimientos del espacio en el que habitan y no contextualizan en su totalidad el lugar que ocupan y dónde están haciendo su ingreso a

[6] Esta entrevistada hace referencia en su relato a que el CBC es un puente entre la educación media y la superior, pero su conocimiento y su forma de expresión no dan cuenta de que tenga un saber exacto sobre lo que dice, sino más bien un parecer.

los estudios universitarios. Pareciera también que el interés está puesto, sobre todo, en salir del CBC e ir a la Facultad.

2.2. Tras los pasos de la Sede 07

2.2.1. Creación, mudanzas e instalación definitiva en Ramos Mejía[7]

La historia de la Sede 07 es bastante extensa hasta constituirse como la Sede Central "Prof. Alberto J. Fernández". Esta comienza su trabajo en el cuarto piso de la Facultad de Ciencias Sociales en Marcelo T. de Alvear 2230 en el segundo cuatrimestre de 1988. Luego de su creación, en 1989, se realizó la que fue la primera mudanza a una casa particular situada en Ayacucho y Viamonte, allí el CBC funcionó hasta 1990 ya que tenía varios problemas estructurales. Poseía planta baja y un primer piso en donde, lo que había sido la cocina, se había transformado en el Departamento Docente. El comedor estaba planificado para diez personas y se llenaba con más de setenta. Esta casa no había sido pensada para ser una sede de estudios con la cantidad de personas (estudiantes, docentes, y no docentes) que la transitaban diariamente.

Entre fines de 1990 y principios de 1991 la sede, por el peligro de derrumbe, se mudó a Pte. José E. Uriburu 950 y se utilizaron tanto el subsuelo como la plata baja y había, incluso, oficinas en lo que eran los huecos de los ascensores que luego fueron remodelando. En febrero de 2004 se produjo otra mudanza a Tucumán 3177 (esquina Agüero) en plena época de exámenes finales de este turno[8]. Ese espacio había sido anteriormente una escuela con lo que los lugares para desarrollar las actividades estaban mucho más preparados que en las locaciones anteriores. Vale aclarar que esta sede (Tucumán) era alquilada y que los dueños estaban pidiendo la devolución del bien (finalizado el contrato de locación) para hacer uso de la instalación. Los trabajadores no docentes se organizaron para recibir en Tucumán a los docentes y estudiantes que se acercaban para realizar el examen mientras otros fueron a la nueva sede a recibir a los que eran derivados. Esto pasaba mientras la empresa de mudanzas

[7] Para la realización de esta sección se entrevistó un no-docente que trabaja en esta sede desde su creación hasta la actualidad en el Departamento de Docentes.

[8] Según pudo saberse la información de la mudanza llegó el mismo día que se tomaban los exámenes de Antropología.

trasladaba el mobiliario y demás objetos. Vale aclarar que este traslado de sede sucedió casi de imprevisto.

Esta nueva locación, Uriburu, funcionó hasta 2007. A mitad de ese año se volvió a correr el rumor de que la sede, como tal, desaparecería así que nuevamente se buscó un nuevo espacio encontrado en Bulnes y Potosí, edificio alquilado en donde previamente funcionaba parte del Centro Cultural Ricardo Rojas el cual, actualmente, sigue siendo dependencia de la UBA. Ese edificio no estaba ni preparado ni habilitado como espacio académico, había sido una fábrica que no estaba adaptada para el nuevo uso que se le daría. Si bien el Centro Cultural Rojas dictaba talleres en ese lugar, la cantidad y la frecuencia de estos no era comparable con una sede del CBC. En 2010 se mudó a su actual ubicación en Ramos Mejía 841. La ubicada en Ramos Mejía había sido, anteriormente, una de las dos sedes de la Facultad de Ciencias Sociales que recientemente se había mudado al edificio único en el barrio de Constitución. Por los años de uso, dicho edificio estaba muy descuidado, sin reparaciones ni mantenimiento; es por eso que fue arreglado por el rectorado y por el CBC para su uso.

2.2.2. De Ramos Mejía a la Sede Central Prof. Alberto J. Fernández

A partir del año 2012, toda la estructura administrativa central que funcionaba en la Sede Ciudad Universitaria (Sede N°2) en un espacio que la Facultad de Diseño y Urbanismo le había concedido en el Pabellón III, se trasladó hacia la sede N°7. Esto sucedió por complementación de dos factores: por un lado, la insistencia de la FADU por recuperar un espacio y, por el otro, la llegada de la nueva sede como uno de los pocos edificios propios del CBC con espacio suficiente para albergar toda la estructura académica. Es así que esta, que había tenido múltiples dificultades, pasaba a ser la más importante del CBC al transformarse en Sede Central concentrando allí gran parte de las oficinas administrativas.

Por último, en el año 2015, por un proyecto presentado por Federico L. Schuster como Consejero Superior del Claustro de Profesores, la sede toma su nombre actual en honor a un sociólogo, docente y director del CBC fallecido. En la RCS N°2913 de ese año queda establecido su nombre: “Artículo 1°: Aprobar la designación de la Sede Central del Ciclo Básico Común (CBC) con el nombre de “Profesor Alberto José Fernández””. (RCS N°2913, 2015).

2.2.3. ¿Qué saben los actores áulicos de la historia de la Sede Central?

La relación con el conocimiento en cuanto a la historia de la sede es bastante similar por parte de ambos actores. En el apartado anterior pudo verse que los docentes tenían mayor conocimiento de los sucesos acontecidos en relación con la historia del CBC y que los saberes de los estudiantes estaban relacionados con lo explicado por aquellos. Esto no sucede con la historia de la sede.

2.2.3.1. Saberes de los docentes sobre la Sede 07

El conocimiento de los docentes es escaso y lo que saben es por haber pasado por la Facultad de Ciencias Sociales como estudiantes. Incluso algunos rindieron exámenes o tuvieron su colación de grado en este edificio.

> Veníamos del Bulnes, que es cerca, y eso era alquilado (…) pero esto sí es propio de la UBA. (Entrevista B. D. A., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

> (…) era sede de la Facultad de Ciencias Sociales, tengo entendido y bueno, después pasó a ser el CBC. (Entrevista C. S. M., comunicación personal, 19 de octubre de 2017).

> (…) viene a reemplazar a Bulnes (…) esa sede a su vez, reemplazaba a la que estaba en la calle Tucumán (…) lo que también he vivido a distancia (…) todo el traslado del área administrativa, que estaba en Ciudad (…) anteriormente acá funcionaba la carrera de Comunicación [Social] (…). (Entrevista D. G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

> No (…) yo soy de Sociales, cursé algunas materias de [Ciencia] Política acá, por lo cual yo lo conocí cuando esto ya era Sociales (…). (Entrevista F. M. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

> La sede sé que fue rotando por distintos lugares, porque nuestra cátedra, desde que yo estoy, pasamos por distintos, ya este es el tercer edificio en el que estamos, estuvimos en Uriburu 950, Tucumán (…), después Bulnes, (…) también sé que cambió el nombre recientemente, se llama Alberto Fernández, por uno de los docentes que participó activamente en la creación del CBC, me parece, y que era de Socio. (Entrevista G. D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

Algunos docentes sabían de la última mudanza de la sede por haber transitado en parte estos múltiples movimientos o por ser estudiantes de la facultad, aunque ninguno hizo referencia pormenorizada a algunos de los datos antes relevados. Ningún docente hizo referencia a que esta historia podría ser importante para contextualizar el espacio en donde están dando clases y en donde se ponen en contacto con los estudiantes.

2.2.3.2. Saberes de los estudiantes sobre la Sede 07

En los estudiantes el conocimiento sobre la sede es aún más escaso que en los docentes. El saber que tienen es producto de comentarios de amigos, de ser vecinos del barrio o por dichos de otros estudiantes. Puede decirse que los docentes no cuentan esta historia.

> De esta sede, no mucho me dijeron que empezó como, eh, sede de Sociales, pero no tengo bien la data. (Entrevista N. E., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).
>
> No, no la sé (…) Del CBC no, no me contó cómo (…) el profesor de Derecho, me… me… bueno, nada, lo de… cuándo empezó, más o menos, eso, simple, muy simple el CBC. (Entrevista R. DLF., comunicación personal, 19 de octubre de 2017).
>
> La historia de la sede, sí, estoy seguro de no conocerla. (Entrevista G. O. I, comunicación personal, 23 de octubre de 2017).
>
> (…) me parece que esta era la facultad de Ciencias Sociales, ¿no? Si no me equivoco, y hace no mucho fue CBC, o si no, hace poco la remodelaron, antes no era tan, no estaba así. (Entrevista I.S., comunicación personal, 10 de noviembre de 2017).
>
> Que era una fábrica de masitas, me contó una profesora, esas charlas (…) [se comenta que era de hilados] Ah, ¿era de hilados? Bueno, me parece que ella dudó si era de masitas, y yo, es un teléfono descompuesto, cualquiera te dice cualquier cosa. (Entrevista M.A.P., comunicación personal, 16 de noviembre de 2017).

Los estudiantes, puede decirse, demostraron poco interés por saber. Esto puede ser interpretado por la idea de estar **de paso** y no ver la necesidad de conocer. De los entrevistados, dos de ellos pudieron dar alguna respuesta por conocimiento barrial, es decir por haber vivido cerca de la sede. Se puede destacar que quienes hacen estos relatos superan en edad el promedio de 18 o 19 años que tienen la mayoría de estudiantes ingresantes al CBC-UBA.

> De esta sede específicamente, no, sé que hace poco, dato de color, la habían renovado, le habían hecho unas reformas, pero… no mucho más… Sé que bueno, también es la sede central, se llama Sede Central del CBC; la sede Alberto Fernández, y no, eso es todo lo que sé. (Entrevista L. A. V., comunicación personal, 6 de noviembre de 2017).
>
> (…) tuvo como otro… otro movimiento, y me acuerdo cuando era Sociales acá, digamos. (...) Hila… de hilados… (...) Sí, digamos, que vos pensás que esto era, fue, cuando era eso, ¿no? Cuando era una fábrica y un mercado, era fuente de trabajo para la gente del barrio, después dejó de serlo, esto estuvo mucho tiempo cerrado, digamos, fue consecuencia de la llegada de COTO, por ejemplo, al barrio, COTO de Díaz Vélez, entonces fue cerrando el mercadito, mucha gente del mercadito pudo ir poniendo su negocio aparte, ¿entendés? (…). Después estuvo muchos años cerrado, y después bueno, compró esto la UBA para hacer en su momento Sociales, sí. (Entrevista L.V., comunicación personal, 15 de noviembre de 2017).

La última entrevistada aporta por su conocimiento barrial y habla de los negocios que existieron antes de que fuera una sede. Este espacio estuvo cerrado muchos años hasta la llegada de la Facultad de Ciencias Sociales.

2.3. Sociología como asignatura y su breve historia

La asignatura Sociología dentro del CBC, en cuanto a su conformación, es bastante acotada más allá de que existe desde la creación del CBC. Hasta el año 1988, las asignaturas en general tenían recomendaciones por materia. Desde ese momento hasta la actualidad, estas líneas de trabajo son los contenidos mínimos con los cuales las cátedras conforman sus programas. Por lo general estos contenidos dependen mucho de las carreras de base o de la facultad de donde provenga la disciplina.

En la Resolución N°3594 de 1988, mencionada en el capítulo anterior, aparece la primera sistematización de las materias existentes hasta ese momento, ya que el objetivo era: "Aprobar los contenidos de las materias del Ciclo Básico Común que figuran en el anexo de la presente (…)". (RSC N°3594, 1988). En el anexo van a ser presentadas las materias y los talleres existentes hasta ese momento. La materia Sociología aparece en tercer lugar, se observa aquí cuáles fueron, por entonces, sus objetivos y contenidos mínimos.

> OBJETIVOS:
>
> 1- Iniciar en la comprensión de los conceptos y conocimientos de los instrumentos básicos para el análisis de la realidad social.
> 2- Analizar situaciones de la vida cotidiana de diversos niveles de complejidad, con el fin de lograr una interrelación entre conceptos de la teoría y las propias experiencias vividas.
> 3- Ejemplificar el uso de los conceptos sociológicos básicos con referencia a la evolución de Argentina y América Latina
> 4- Conocer las diversas inserciones profesionales de la actividad sociológica y su contribución a la resolución de problemas sociales.
>
> CONTENIDOS MÍNIMOS:
>
> 1- La sociología y las ciencias sociales. Contexto Histórico de la aparición y desarrollo de las ciencias sociales. El desarrollo del conocimiento en el marco de la evolución de las sociedades.
> 2- Nociones y conceptos básicos de la sociología según diferentes líneas teóricas: sociedad, cultura, grupos sociales, normas, instituciones, divisiones sociales, estructura social, poder y actualidad, tratar de ejemplificar con análisis de casos concretos.

3- Tipos de sociedad y modelos de desarrollo. Centro y periferia. Constitución y transformación de las clases y sectores sociales en la Argentina.
4- Evolución de la sociología Argentina y América Latina. Transformaciones históricas y evolución de los paradigmas.
5- La profesión del sociólogo. Situación actual y desarrollos posibles. (RSC N°3594, 1988).

Esta materia tenía que ser cursada por algunos estudiantes, según la carrera, de manera obligatoria (condición "A") o de cursada optativa entre otras ofertas de carrera (condición "B"). Esto aparece en la RCS N°2128 del año 1987 que es la base de la Resolución antes expuesta.

La materia Sociología era obligatoria para las carreras Abogacía, Licenciatura en Relaciones del Trabajo, Licenciatura en Trabajo Social, Psicología, Sociología, Ciencias Políticas y Ciencias de la Comunicación. Era optativa para las carreras Actuario, Ciencias Antropológicas, Bibliotecología y Documentación, Calígrafo Público, Ciencias de la Educación, Contador Público, Filosofía, Fonoaudiología, Geografía, Licenciatura en Artes, Kinesiología, Letras Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía, Odontología, Traductorado Público, Diseño Gráfico y Licenciatura en Sistemas de la Información.

Estos contenidos sistematizados se mantuvieron vigentes hasta que en el año 2016, bajo la RCS N°5640, se modificaron. Este cambio obedeció, según queda expuesto, a la necesidad de actualización de los contenidos de las asignaturas según el análisis que habían realizado desde la Comisión de Análisis Curricular. De esta resolución se destaca, en uno de sus considerandos, nuevamente la idea de nivelación, de primera experiencia, de primer año de carrera con status universitario que es objetivo principal de este programa académico.

> Que la experiencia de la implementación del Ciclo Básico Común reafirma la importancia de contar con un ciclo propedéutico en los campos disciplinares que configuran las diversas asignaturas del mismo, nivelador en materia de conocimiento, así como de socialización de la cultura institucional de la universidad, y que permite la orientación de los estudiantes en la elección de sus carreras. (RCS N°5640, 2016).

La carga horaria cuatrimestral no sufrió modificaciones ya que sigue siendo de 64 horas por cuatrimestre. Estos contenidos estuvieron vigentes a partir del primer cuatrimestre de 2017. Quedaron fijados, así, los nuevos contenidos y objetivos como así determinado quiénes deben cursar esta materia de manera obligatoria; existe una sola excepción que será la carrera de

Filosofía que tiene solo tres materias obligatorias y las otras son optativas, siendo Sociología una de ellas.

> Artículo 1°: Aprobar los contenidos mínimos de la asignatura Sociología, común al Ciclo Básico de la carrera de Licenciatura en Economía y Administración Agrarias de la Facultad de Agronomía; las Carreras de Actuario, Licenciatura en Administración, Contador Público, Licenciatura en Economía y Licenciatura en Sistemas de Información de las Organizaciones de la Facultad de Ciencias Económicas; las Licenciaturas en Ciencias de la Comunicación Social, en Trabajo Social, en Ciencia Política, en Sociología y en Relaciones del Trabajo, y los Profesorados de Enseñanza Media y Superior en Comunicación Social, en Trabajo Social, en Ciencia Política, en Relaciones del Trabajo, y el Profesorado de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales[9]; las carreras de Abogacía y Traductorado Público; el Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas[10] de la Facultad de Derecho; las Licenciaturas en Filosofía[11], en Artes, en Bibliotecología y Ciencias de la Información, en Letras, en Historia, en Geografía, en Ciencias Antropológicas y en Ciencias de la Educación, y los Profesorados de Enseñanza Media y Superior en Filosofía, en Artes, en Bibliotecología y Ciencias de la Información, en Letras, en Historia, en Geografía, en Ciencias Antropológicas y en Ciencias de la Educación[12] de la Facultad de Filosofía y Letras; la Licenciatura en Enfermería[13] de la Facultad de Medicina; y la Carrera de Terapia Ocupacional de la Facultad de Psicología (…). (RCS N°5640, 2016).

Se puede observar la gran cantidad de estudiantes de diferentes carreras que cursan actualmente la materia, eso hace que el proceso pedagógico y didáctico sea, en principio, de complejidad diferenciada (Ver 3.3.2.1.). Cabe aclarar que esta asignatura, según la carrera elegida, puede llegar a ser la única relacionada con el universo sociológico o con las Ciencias Sociales que pueda cursar un estudiante durante su carrera de grado.

En el Anexo I de la resolución N°5640 quedan claros cuáles serán los fundamentos (que no estaban especificados en la anterior resolución), objetivos y contenidos para esta materia, que son los que la guían actualmente.

[9] Se aclara aquí que si un licenciado de alguna de las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales quiere hacer el profesorado de la misma especialidad, como ya hizo el CBC de esa carrera no debe hacer la asignatura nuevamente ya que todas las materias aprobadas son un derecho adquirido del estudiante y son válidas mientras la currícula no sea modificada. Es nombrada aquí, igualmente, porque estos profesorados pueden ser realizados por graduados de otras facultades de la UBA o bien otras universidades y siendo así deben cursar o aprobar de alguna manera esta asignatura como parte de la currícula o pedir su equivalencia. Esto vale para todos los profesorados nombrados a posteriori.

[10] Ver cita anterior.

[11] No queda claro aquí que esta materia es optativa según el plan de estudios de esta carrera.

[12] Ver cita 15.

[13] Para poder realizar esta carrera se debe ser enfermero universitario previamente.

A. Fundamentación

La Sociología, en tanto disciplina académica, es un emergente de la Modernidad que ha sabido combinar, a lo largo del tiempo, perspectivas estructurales con aquellas centradas en los significados de la acción (perspectiva macro y microsociológicas).

El conocimiento científico de "lo social" supone la construcción de una mirada experta para objetivarlo en sus múltiples dimensiones. Científicamente considerado, "lo social" no existe en sí mismo sino a través de los puntos de vista de quienes específicamente lo estudian, y a tal fin, deben incorporar de manera crítica, conjuntos de conceptos teóricos y metodológicos que construyen, comprenden y analizan la realidad.

La estratificación social, las dinámicas de la producción y reproducción, el cambio social, el poder, la dominación, el control, el orden y el conflicto, la dimensión simbólica de las relaciones humanas, constituyen, entre otras y de manera no taxativas, ejes problemáticos centrales de la disciplina abordados desde una pluralidad de perspectivas.

En el marco del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, la materia "Sociología" se propone como un espacio formativo a través de los cual los estudiantes conocerán los enfoques, los objetos y los problemas de la disciplina con el propósito de producir una reflexión crítica sobre su realidad mediata e inmediata. Asimismo, además de una instancia disciplinar específica, la misma promueve un diálogo interdisciplinar.

B. Objetivos

1- Conocer los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la disciplina

2- Identificar los problemas y los conceptos básicos de la Sociología como disciplina.

3- Diferenciar las principales perspectivas teóricas.

4- Aplicar los conceptos a distintos problemas sociológicos, en espacial a casos empíricos propios de los contextos nacionales, latinoamericanos y global.

5- Reconocer el potencial analítico, reflexivo y crítico de la disciplina.

C. Contenidos

1- La Sociología y las ciencias sociales. Contexto histórico, político, social y cultural del surgimiento. Los interrogantes sociológicos, diversos abordajes y posibles respuestas.

2- Modernidad y Sociología. Distintas configuraciones sociales y surgimiento de perspectivas sociológicas específicas.

> 3- Conceptos y problemas fundamentales y distintas perspectivas teóricas: hecho social, acción social, relaciones sociales, grupos y clases sociales, poder, normas, instituciones, orden y conflicto. Dimensiones macro y microsociológica.
>
> 4- El conocimiento sociológico aplicado a diversas problemáticas en las distintas configuraciones de la sociedad moderna, desde sus inicios hasta los tiempos contemporáneos. (RCS N°5640, 2016).

Se observa que los objetivos son más concretos que los anteriormente enunciados en 1988. Hay mayor especificidad de los contenidos y estos son los que toman las cátedras para conformar sus programas de estudios y elegir la bibliografía[14]. En relación con la indagación sobre esta historia, se decidió preguntarles solo a los docentes. De los entrevistados que dictan la materia de manera regular en la sede (sean nuevos o con muchos años de experiencia) el conocimiento fue escaso. Incluso por la propia dinámica de la entrevista, pocas veces se presentó la oportunidad de hacer esta pregunta puntual, es por ello que se puede afirmar que no hay respuestas para analizar y presentar que sean significativas para el presente estudio.

2.4. El funcionamiento actual del CBC-UBA

Queda, para finalizar este capítulo, definir cómo funciona actualmente el CBC-UBA, cuáles son los saberes que se tienen, quiénes habitan el aula e identificar cómo esto influye en la enseñanza de los contenidos de la materia analizada.

En el año 2015 el Rectorado de la UBA, estimando la necesidad de unificar las normas, criterios, reglamentos y demás mecanismos administrativos que atañen al funcionamiento del CBC-UBA, generó dos resoluciones: una que rápidamente es dejada sin efecto por la posterior en la que unifica y se explicita todo lo relacionado con el funcionamiento del CBC.

La primera resolución, la RCS N°3145 promulgada el 26 de agosto de 2015, fue derogada por la RCS N°3912 el 9 de diciembre del mismo año. De la primera se destaca su visto: "VISTO la necesidad de contar con un texto unificador de las normas que regulan los mecanismos de inscripción, cursada y aprobación de asignaturas del CBC". (RCS N° 3145, 2015). La derogación

[14] Actualmente, en la sede, existen cuatro equipos de cátedras según el apellido del titular o profesor a cargo: Gamallo, Meccia, Nahmias, y Sameck-Vazquez.

de la anterior resolución y la necesidad de una nueva surgen, como lo expresa la propia RCS N° 3912, por: "(…) errores materiales que es necesario corregir". (RCS N° 3912, 2015) y que esta resolución va a subsanarlos. En el anexo único denominado "Régimen para el ciclo básico común de inscripción, cursada, evaluación y promoción de asignaturas" esta resolución fijará entonces, todo lo que atañe al funcionamiento y divide esta en las siguientes partes:

I- Sobre el Calendario Anual de Actividades
II- Sobre la Inscripción
  a. Inscripción al ciclo – carrera
  b. Inscripción a asignaturas – cursos cuatrimestrales y cursos intensivos de verano
III- Sobre el cursado y evaluación de asignaturas
  a. Cursada y aprobación de asignaturas
    i. Cursada y aprobación de asignaturas de estudiante regular
    ii. Aprobación de asignatura en condición de "libre"
  b. Sobre la simultaneidad de cursadas de carrera y cambio de carrera en el Ciclo Básico Común
  c. Sobre la certificación del Ciclo Básico Común
    i. Mecanismos de notificación de finalización de las Facultades
    ii. Certificaciones de finalización otorgadas a los estudiantes. (RCS N°3912, 2015).

Esta resolución define que el CBC se dictará en dos cuatrimestres y que la inscripción a este programa académico se podrá hacer o a inicios del año o a mediados de este antes del comienzo del segundo cuatrimestre con la documentación correspondiente. También se podrán hacer inscripción a materias (si uno ya es alumno regular) en esas dos instancias. Se establecen las condiciones de regularidad, las formas de aprobación de las materias y se dividen estas en las tres formas: promoción directa, promoción indirecta en donde el estudiante debe rendir un examen final y modalidad libre. Aparecen mencionados el curso de verano y la evaluación complementaria que se destacan a continuación:

> Los estudiantes regulares podrán rendir evaluaciones complementarias en las fechas y horas fijadas por el docente a cargo del curso la que deberá ser posterior al cuarto día a partir de la entrega de notas del examen correspondiente en los siguientes casos:
>
> 1) No hubiese podido asistir a una de las dos instancias parciales de evaluación
> 2) No alcance los CUATRO (4) puntos en alguna de las dos instancias de evaluación parcial. (RSC N°3912, 2015).

Es importante aclarar aquí que la toma de este examen complementario es para estudiantes que tengan al menos un parcial con nota cuatro (4) y que tengan otro examen desaprobado. El recuperatorio se toma sobre el parcial reprobado y su recuperación aprobada pone al

estudiante en situación de final y no de promoción, no se toma si ambos exámenes están desaprobados. Como estos deben tomarse luego del último parcial, pero antes de los finales, se hizo que los cronogramas de las materias se modifiquen y se acorten.

2.4.1. ¿Cuánto saben del funcionamiento del CBC-UBA los docentes y estudiantes?

Esta última variable es, quizás, la más importante para la presente investigación ya que versa sobre los saberes actuales tanto de docentes como de estudiantes sobre el CBC. Para realizar este apartado se dividirá el análisis según las personas entrevistadas ya que las preguntas van cambiando para dar cuenta de algunas especificidades a la hora de analizar los saberes y, también, cómo todo ello influye en el encuentro.

Se realizó una división a la hora de entrevistar. A los docentes se les preguntó cómo, si es que lo hacen, les explican a los estudiantes el funcionamiento del CBC-UBA y la importancia que esto radica; también sobre qué tipo de saberes tienen los estudiantes sobre este espacio educativo y se ha intentado analizar cuáles son los saberes propios que tienen los docentes acerca del programa sobre el cual ejercen su actividad. A los estudiantes se les ha preguntado cuánto saben del CBC-UBA, cuánto creen que sabe el docente y qué importancia tiene para ellos que este sepa y/o explique qué es el CBC-UBA.

2.4.2. Saberes docentes

2.4.2.1. ¿Cómo explican los docentes qué es el CBC a sus estudiantes?

En este apartado se intentará analizar cómo los docentes les explican a los estudiantes el programa académico (CBC) en sí mismo.

> La primera vez (...) vine con G., mi otra compañera docente, y medio que tomó la posta ella de qué presentar. Yo ahí intenté escuchar un poco, yo venía con la idea de contar el programa, evacuar dudas, contar cómo era [la] evaluación y fin, y ella (...) abriendo un poco más, contando qué es la UBA, dónde estás, que es tanto una universidad como, no sé, un centro cultural, una radio, un montón de instituciones, resultó re copado, y yo la segunda vez conté algunas de esas cosas y sumé un cómo era un cuatrimestre eleccionario, electoral, sumé cómo es la realización interna: que hay un consejo superior, cómo evalúa, cómo se vota, en qué consiste el consejo docente, que hay consejo directivo, que hay juntas de carrera y que ellos, además,

> van, si quieren, van a poder votar Centro de Estudiantes. Como que tengan en cuenta que un año con esas características, que sepas dónde están, que hagan su vida, y, si tienen preguntas, buenísimo (…). (Entrevista A. M. M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Esta primera respuesta la formula un docente que tiene no más de un año de experiencia en el cargo. Allí cuenta que esa primera vez no fue él quien habló con los estudiantes, sino que fue su jefe de trabajos prácticos (JTP) y que, al escuchar ese relato, evaluó lo importante que era el hecho de explicarles a los estudiantes dónde estaban y demás cuestiones relacionadas con lo administrativo; agregó lo político por la situación eleccionaria del momento.

> No, no, sí, lo único que les explico es, así, someramente, es cómo está conformada la cátedra: cuáles son los cargos, cuántos docentes hay, cuántas comisiones tenemos, cuántos alumnos son, para que vean en qué contexto están ellos. Estoy en Sociología, de quién es el titular, cuántos JTP hay, cuántos docentes hay, cuántos somos, pero no, lo otro no, no, no. (Entrevista B. D. A. S., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Lo que este docente explica, ya que él cree que es lo importante, es cómo está conformada la cátedra sin indagar, como en el caso anterior, sobre el contexto y con todo lo relacionado con el propio funcionamiento de este programa académico.

> Explico… cuando yo empiezo las clases trato de explicar bastante lo… de lo que es el marco institucional de dónde se da la clase, o sea, no, no específicamente qué es el CBC sino más en términos generales que… qué es el lugar donde estamos, o sea, estamos en un aula, que se enmarca en una cátedra, que se… que se enmarca en el CBC, es el marco de la UBA que tiene diferentes facultades, que están en el ámbito del Ministerio de Educación, que está en el sector público, o sea, como tratar de hacer una bajada como del entramado institucional en el que… en el que ellos están, las personas que vienen al CBC son nuevas y uno da por sentado… eh, algunas cosas como básicas que para un, alguien nuevo no lo es que la diferencia entre una facultad y la universidad o qué es una cátedra, hay como cuestiones sobre eso que (…). (Entrevista E. M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

En este tercer relato no se hace foco en el CBC como programa académico, sino en el espacio que este tiene en relación con la estructura general de la UBA. Tampoco sitúa el recorte en el funcionamiento de la cátedra como en el anterior caso.

> (…) entonces les contó [el titular de cátedra] toda la historia, como que te diga desde… desde, no sé, desde la universidad de Córdoba en el virreinato, hasta, ¿viste? pasando por la Reforma Universitaria, todos los grandes hitos, ¿viste? La gratuidad, cuándo se funda la Universidad de La Plata, y todo eso y cuándo se funda el CBC, para qué se funda, y me gustó, porque aparte es como que lo hacía sin bajar mucha línea. (Entrevista F M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

Esta docente, de reciente ingreso al CBC al momento de entrevistarla, hace referencia a que la explicación no fue dada por ella, sino por el docente a cargo de la cátedra y que hizo hincapié en la historia de las universidades y del CBC en relación con su implementación sin hacer referencia al funcionamiento.

> Sí, intento explicarles lo que sé sobre la historia del CBC, sobre la Universidad de Buenos Aires, y también su participación como claustro de estudiantes, en el gobierno de la Universidad (…). Sí, sí, me parece [importante] que, de hecho, es una de las cosas que debería estar institucionalizada en el CBC, me parece que nuestra cátedra lo hace por un convencimiento de los docentes de esta cátedra de la importancia que tiene transmitir, contextualizar a los alumnos en dónde están, pero creo que debería ser parte del programa del CBC para todos. (Entrevista G. D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

Este último relato hace referencia a la importancia de los claustros y a la participación estudiantil, aunque se aclara que los estudiantes del CBC, así como los docentes, no tienen representación en los claustros ya que no hay ni Consejo Directivo (como en las facultades) ni representación estudiantil del CBC en el Consejo Superior de la UBA. También hace hincapié en que la historia del CBC debería ser parte de lo que todos los docentes cuentan en sus materias.

2.4.2.1. ¿Cuánto saben los estudiantes del CBC según los docentes?

Aquí las respuestas recogidas, ante la sorpresa de la pregunta, tienen más homogeneidad que en el apartado anterior.

> Nada. O sea, me pareció, me pasó que, o sea, algunos sabían solo el tema de las evaluaciones, y después, eh… no sé, yo por ahí también puede ser como es la primera clase y están todo medio muzzarella, puede pasar eso, y en realidad más de uno sabía y dijo: me da fiaca contestar esto y hacerme el capo en la primera clase, y bajo perfil. (...) en general silencio, y cuando yo contaba cosas, empezaban a emerger algunas dudas, de algunos chicos, pero no… eh… me daba la sensación como que era un silencio… bastante rotundo. (Entrevista A. M. M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Los saberes, según este relato, están asociados a cuestiones relacionadas con las evaluaciones y deja entender que no pudo saber más por los miedos de la primera clase ya que estaban callados. Se cree que estas dos situaciones pueden estar presentes: el miedo a la primera clase y el interés, casi exclusivo, por lo evaluativo.

> (…) vienen mucho con, con ese, esa idea del sentido común de afuera que se pierde un año, que no sirve, que es filtro… y eso es lo que trato de aclararles un poco. (Entrevista C. S. M., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Otros de los saberes colectivos que comparten los estudiantes es que el CBC es un año que se pierde, que es un filtro y no que es el primer año de todas las carreras de grado que se estudian en la UBA.

> No, no lo traen, bah, algunos lo traen porque hay pibes que tienen más recursos que otros, y también porque depende la constitución familiar porque tienen hermanos que ya pasaron por ahí o amigos que ya pasaron por ahí, eh, pero no, yo entiendo que no, que es importante, o sea, yo… dedico una clase a no dar contenido y hablar de eso, hablar de, del espacio, del espacio en el que estamos y después de qué sentido yo le asigno a ese, a esa formación inicial. (Entrevista E.M.W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Este entrevistado hace referencia a algo novedoso hasta aquí, a la diferencia que puede haber por saberes previos o culturales. En palabras de Bourdieu (2008), sería el capital simbólico que traen los estudiantes de sus recorridos familiares, culturales y académicos previos. Además, dedica toda una clase (la primera) a la explicación del CBC. Se volverá sobre la importancia de la primera clase en el apartado 4.4.1.

Al principio de este apartado se decía que muchos de los docentes entrevistados nunca habían evaluado el conocimiento de sus estudiantes acerca del CBC y no se habían puesto a pensar en la importancia de estos saberes por parte de ellos. En este último relato puede verse reflejado:

> Es una buena pregunta, pero que, la verdad, o sea, si te digo te miento, porque nunca se los pregunté, eh… (Entrevista F.M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

2.4.2.3. ¿Cuánto sabe el docente acerca del CBC?

Luego de analizar cómo explican el programa académico en el cual ejercen su profesión, es hora de evaluar cuánto realmente saben los docentes del CBC del espacio en donde ejercen su profesión.

> Que la idea… así se decía en esta institución, era una especie de articulación entre secundario y la universidad, esa era la idea, digamos, primitiva, o la idea-fuerza de la razón de ser del CBC. (Entrevista B. D. A. S., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

> Yo pienso que… el CBC, como está instrumentado ahora, no cumple la función que debería cumplir, es como poner, no sé, un año más a una carrera, cuando debía, justamente, si la idea era articular a chicos que vienen de secundaria y que pasan a la universidad, bueno, que haya un año previo a eso, porque el escalón es alto, y más hoy en día cómo viene la secundaria. (Entrevista B. D. A. S., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

En este primer relato, se rescatan dos momentos: en primer lugar, habla de que el CBC es una articulación, un puente entre un espacio académico de educación media y otro de educación superior y olvida que el objetivo primordial del CBC es ser el primer año de todas las carreras de la UBA. En segundo lugar y, ante la pregunta de si ese objetivo es cumplido, se observa que para este docente experimentado no estaría logrado.

> Lo considero un espacio liminal, entre la universidad y el secundario. O sea, sí, es la universidad, institucionalmente, para mí sí es la universidad con esas… pero además, de manera educativa, para mí, es como una transición, ¿viste? O sea, institucionalmente, vos me decís, sí, digo, te digo es la UBA, eh, educativamente, pedagógicamente, ¿es la UBA? Y, diría no, es un espacio de transición porque, la mayoría, después, seguramente, va a hacer otros amigos, otros compañeros de cursada (…). (Entrevista F. M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

Este último recorte también hace referencia a un espacio entre la educación media y lo que sería el segundo año de la carrera de cada una de las elecciones realizadas por parte de los estudiantes, pero hace foco en otras ideas. Para esta docente el CBC es parte de la universidad y hace referencia a que es un espacio de transición. Además de ello hace hincapié en la amistad o compañerismo entre los estudiantes del CBC.

2.4.3. Saberes estudiantiles

2.4.3.1. ¿Cómo le explicaron los docentes el CBC a los estudiantes?

Se analizará cómo es explicado el CBC desde los docentes hacia los estudiantes según los relatos de estos últimos.

> El CBC… Bueno, creo que lo administrativo me voy interiorizando de a poco, pero más que nada nos contaron… eh, en relación a lo político que, bueno, acá, no sé bien cómo es el tema, pero creo que no… o sea, hay un centro de estudiantes, y todo, pero no hay como autoridades estudiantiles del CBC, como que se rige todo por el rector, por el decano. (Entrevista N. E., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Lo primero que se observa es que el proceso de aprendizaje sobre lo que es el CBC o sobre cómo funciona este programa académico no es de un día para el otro. Recién hacia el final de la explicación se centra en la estructura universitaria (como se vio en uno de los relatos de los docentes).

> Eh… en todas las materias, durante las primeras clases, explican, digamos, más o menos el funcionamiento, más en específico de la materia en particular, pasa que, bueno, es casi como en todas, ¿no? El régimen de evaluación, con cuánto se aprueba…, más allá de eso, la cuestión más administrativa del CBC creo que no… (Entrevista C. M. P., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Este segundo relato afirma que es prácticamente habitual que todos los docentes, en la primera clase, digan o expliquen algo en relación con el funcionamiento del CBC. Sobre todo desde lo administrativo ligado a la aprobación, aunque aclara que la referencia es mayor cuando el docente hace hincapié particular a la materia.

> Eso lo explicó E., lo explicó en la primera clase, muy bien, con pizarrón, con tiza, con todo, sí, sí, sí. Más como estructurada (...). (Entrevista S.A., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

> Sí, sí. contaron, esto, que estaban en la cátedra, cómo llegaron, no me acuerdo bien, pero los años de trabajo, su tiempo como estudiantes, consejos para estudiar, quién era el titular de la cátedra, M., eh, característica de M., los temas que trabaja, eh, sí. (Entrevista S.A., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Este relato, cuyo entrevistado tiene una edad promedio mayor que otros y, con ello, más trayectoria académico-profesional docente, cuenta que la adjunta de la cátedra explicó en la primera clase cómo es el CBC de manera oral y escrita; también dio consejos, características, etc.

> No, no de cómo funciona también la institución interna, tanto lo que es la burocracia como… las estructuras jerárquicas de los docentes y de… de todo. (….) No… mucho en este momento. Tengo muchas cosas en la cabeza (risa) (…). (Entrevista R. D. L. F., comunicación personal, 19 de octubre de 2017).

Aparece, por primera vez en estos relatos, el concepto de burocracia. La idea de que les han enseñado lo interno en relación con los pasos a seguir más que otra cosa coincide con uno de los relatos docentes. También hace referencia a la confusión de los primeros días, al "mareo" de la primera clase que tienen los estudiantes. Otros no tenían conocimiento o no contestaron:

> "No, no me acuerdo de nada (…)". (Entrevista A. M. R., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

> "No, ninguno (…) la verdad es que nadie me lo explicó, tengo un entendimiento, pero es algo lógico (…)". (Entrevista J. M. D. I., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Se encuentran relatos que ponen el acento en el funcionamiento de la Sede 07 como central y se hace hincapié en que, a nivel edilicio, es solo del CBC.

> Sí, que es una… la sede central, lo que sé de la sede es que es una sede central, que… los estudiantes tienen, bueno, como todas las sedes, que tienen la posibilidad de hacer el CBC acá, y que no hay otra cosa que no sea estudiantes del CBC, es decir, no hay de segundo nivel, por ejemplo, de la segunda… ni de la carrera, tampoco, de ninguna carrera (...) Es una… etapa que hay que pasar para estar en la carrera, o sea, sinceramente… (Entrevista A. V., comunicación personal, 26 de octubre de 2017).

No todos los relatos tienen este nivel de certeza o de conocimiento. Se encuentran estudiantes con la idea de que el CBC es un filtro.

> No recuerdo que me lo haya dicho (…) [Vuelvo a preguntar y recuerda]. Me dijo que era más que nada como si fuera… una adaptación, pero que a la vez era como medio filtro (…) [Insisto]. Más adaptación que filtro, yo lo tomo más como adaptación, porque saltar de la secundaria a esto, la verdad es completamente distinto, y manejar tus propios tiempos y demás, es como pasar a la vida adulta en un año. (Entrevista I.L., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

Se observa aquí que el estudiante habla de adaptación como si eso fuera parte de lo que el docente quiso trasmitir. Se han visto relatos de docentes que apuntaban hacia ese lugar y que no hacían referencia alguna al concepto de filtro, aunque sí a la idea de mediación, puente, adaptación, etc. Como se ha explicado en el apartado metodológico, se entrevistó a estudiantes del primero y del segundo cuatrimestre y las respuestas obtenidas por aquellos que estaban cursando el segundo cuatrimestre apuntaron a la idea de saber dónde se ubicaban por estar ya en ese momento de cursada de su carrera.

> No, porque nosotros empezamos en el segundo cuatrimestre, ya, bueno, generalmente, ya todos sabemos, más o menos, cómo nos manejamos acá, (…). (Entrevista M.J.C., comunicación personal, 27 de octubre de 2017).

Puede observarse, en este último relato, cómo el estudiante entrevistado hace clara referencia a esta idea en el sentido de que los que se encuentran en el segundo cuatrimestre ya saben, en cierta medida, cómo funciona el CBC-UBA. Quizás esto enuncie que están informados porque se van del CBC o porque quizás el docente entienda que ya todos lo conocen y desestima la posibilidad de que algunos estudiantes inicien el ciclo en ese momento porque es posible la admisión de ingresantes en el segundo cuatrimestre.

2.4.3.2. ¿Cuánto saben los docentes sobre el CBC según los estudiantes?

Este apéndice profundiza sobre el análisis que hacen los estudiantes sobre saberes de sus docentes en relación con el CBC. Puede advertirse que los docentes deberían tener más saberes específicos desde donde ejercer para su transmisión.

> No, la impresión que me dio es que sabe de… bastante o lo necesario de la historia del CBC y de esta sede no sé particularmente, pero creo que estaba interiorizada. (Entrevista N. E., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).
>
> Ehm… depende… bueno, algunos profesores nos comentaron sobre la historia y sobre lo que había sido antes, y otros, no, digamos, supongo que, en realidad, debe ser conocimiento público de los profes, al estar acá trabajando, pero no es que tenga una prueba concreta de que todos lo sepan, supongo que sí. (Entrevista C. M. P., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).
>
> Sí, supongo que sí, sabe, pero no, no lo transmite a nosotros porque capaz no lo creyó tan importante (…). (Entrevista A. M. R., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Estos primeros relatos afirman que los docentes saben lo necesario y hacen más foco en las cuestiones administrativas o de funcionamiento y en aquellos saberes inherentes que los estudiantes deberían conocer sobre temas administrativos, pasos a seguir, etc. También se puede observar que creen o suponen que el docente tiene conocimientos por el hecho de enseñar y de estar frente a un curso.

> Supongo que debe saber. Yo creo que los docentes tienen que estar al tanto de cómo funciona la institución y un poco de la historia, pero… pero nunca se lo pregunté ni nunca nos dijo nada, nos dieron las pautas de cómo se aprueba el CBC, eso todo los docentes, las materias, pero nunca fueron a fondo de eso, como que veo que están más interesados en dar su materia que, capaz, explicar sus orígenes, por un tema de tiempos debe ser. (Entrevista M. S. C. D., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Se observa, nuevamente, que existe una suposición acerca de que los docentes deben conocer o saber el funcionamiento macro del CBC como institución con reglas determinadas. Es posible afirmar que los estudiantes aprenden lo que es el CBC no solo por las explicaciones que reciben, sino por la experiencia propia de pasar por este espacio académico; quizás el mayor interés radica en entender y aprobar la materia.

> No recuerdo en qué materia me la habían explicado, pero sé que sí, aparte, al inscribirte acá en la sede de Ramos Mejía te daban un papel con la información y la historia del CBC, también (…). Yo creo que sí [los docentes saben de la historia del CBC] mire, sinceramente, no recuerdo qué profesor nos la había enseñado, porque bueno, yo ya cursé tres materias en el primer cuatrimestre y no, no lo recuerdo, pero

> estoy seguro que… que ellos lo saben. (Entrevista G. O. I., comunicación personal, 23 de octubre de 2017).

El saber obtenido por parte de este estudiante no fue porque algún docente se lo haya explicado, sino por haber prestado atención a la información brindada desde lo administrativo. No hay un recuerdo tácito de algún momento específico en donde le hayan explicado qué es el CBC infiriendo que, por el hecho de ser docentes, deben tener ese conocimiento.

La batería de preguntas relacionadas con la evaluación que puedan hacer los estudiantes en cuanto a los saberes propios de los docentes sobre el CBC, por lo que estos les pudieran haber explicado, no ha podido dar cuenta de otro tipo de explicaciones. Si bien algunos docentes explican algo del CBC, como el interés es otro (de ambos actores) esta explicación queda soslayada por la materia, los parciales, etc. No es menor contar cuál es la evaluación que hace un entrevistado ante la repregunta sobre qué importancia tiene que el docente sepa sobre el CBC. Para este estudiante es evidente que aquel debería tener estos conocimientos por el ejercicio de su rol en el aula.

> Eh, del CBC, me parece que tenés que conocer, o sea, vos siendo profesor en el CBC tenés que conocer su historia y a qué apunta, y vos como docente, cómo te relacionás con eso, porque también es cómo te relacionás con los chicos, con los estudiantes. (Entrevista N. E., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

2.4.3.3. ¿Cuánto saben realmente los estudiantes sobre el CBC y cuáles son sus miedos?

Hasta aquí se ha analizado en un doble juego cómo los docentes explican a sus estudiantes y cómo estos, a su vez, ponderan el conocimiento. Ahora se indagará acerca de lo que saben realmente los estudiantes sobre el CBC y cuáles son sus temores. Los conocimientos son pocos y bastantes homogéneos, es decir que saben que dura un año, que sí o sí lo tienen que hacer, que es un escollo más en la carrera académica, etc. Pero además de esto se puede decir que el conocimiento sobre este programa es: "(…) no tanto (…)". (Entrevista N. E., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

> Y, son 6 materias, eh, tres por cuatrimestre en el primer año, son tres y tres, y… tenés que aprobar todo, o sea yo digo que el CBC es como una gran correlatividad, digamos,

> en vez de ser correlativas cada materia, es una sola correlatividad que te permite pasar a la carrera. (Entrevista A. R. M., comunicación personal, 17 de noviembre de 2017).

Se puede afirmar, también, que saben lo necesario y lo justo. Que el CBC está compuesto por seis materias, que pueden cursar hasta tres por cuatrimestre y que para continuar con los estudios deben aprobar todas las materias (idea de correlatividad). Es decir que, al pasar a la facultad aún desconocen que el CBC es parte de la carrera elegida. Lo que se pudo recabar en este apartado específico es relativamente breve. Se les preguntó también a los estudiantes sobre los temores y los fantasmas que el CBC les ha generado ante el inicio de esta experiencia. Estos miedos hablan de vergüenzas por no querer realizar preguntas, del nerviosismo por lo nuevo, de la masividad (ver 3.3.2.2) en el sentido de ser tantos que no se animan a preguntar, y otros mitos como aquello que corre por los pasillos de boca en boca y en el sentido común de los estudiantes. Aparece como rasgo primigenio el temor a lo académico, a no aprobar y la exigencia a la cual no todos están preparados. Se suma al estrés de ese momento el hecho de generar amistad y la afinidad con gente que no conocen y los asuntos administrativos con todo lo que eso genera.

> Al principio, me acuerdo, las primeras clases tenía vergüenza, un poco de hablar, un poco, me acuerdo que el titular, (…) yo quería levantar la mano, pero veo que nadie levanta la mano, nada, como que me da vergüenza (…). (Entrevista N. E., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

> Y… en la inscripción, en particular, eh… Yo misma me inscribí en momentos que… en lo que era como el último momento, y estaba siempre lleno de gente, y… era una confusión por las carteleras, y decir: ¿para qué es este, qué horario, qué me tocará… me anoté bien? Como si los formularios a veces fueran un poco confusos, pero, tal vez, por ahí, tiene más que ver con el nerviosismo y, durante los primeros días y primeras clases, imagino que todos estábamos un poco preocupados por la diferencia entre secundario y universidad. Más allá de que sabemos que el CBC es como… un paso intermedio, de alguna forma, es el primer año de la carrera, por lo tanto, imagino que todos estábamos un poco… en la nada sobre… Qué… qué nivel de exigencia podían llegar a tener… (Entrevista C. M. P., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

> Eh, mi miedo, bueno, mi miedo simple era no aprobarlo, no poder aprobarlo o no poder llegarlo a estudiar, porque era venir a clase y prestar atención, pero después era estudiarlo; no sabía si podía estudiarlo pero, no, me fue bastante bien. (Entrevista A. M. R, comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

> ¿Del CBC? Los rumores de la UBA, particularmente. (…) Y que, capaz, el profesor no te responde, no te identifica, que… que sos uno más, que… tiene otra exigencia que, mucha gente, deja la facultad porque no puede con esa exigencia, con la… bueno, todos esos rumores que uno escucha antes de ingresar a la facultad (…). (Entrevista M. S. C. D., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

> El estrés, la exigencia. Eso… (Entrevista M. S. C. D., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).
>
> Bueno, primero, al CBC no, o sea, no sé si, mi único miedo era que, lo sigo pasando ahora, es que, ponele, si hago cinco materias y justo una que es la que más me complica, se me queda ahí, como perder un cuatrimestre, eso me era un miedo (…). (Entrevista M.P.A., comunicación personal, 16 de noviembre de 2017).
>
> Ah, que me habían dicho que era como casi imposible, o sea, llevar la carrera al día en la UBA, que era muy exigente, (…) eh, bueno, personalmente nunca había rendido un parcial, porque es el primer año facultativo, digamos y entonces tenía miedo de no aprobar ninguno y de que sea muy difícil, la verdad, fueron bastante complejos todos los que he rendido (…). Bueno, como te decía, que sea como, porque como que está bien el miedo que te meten, porque es cierto (…). (Entrevista M.S., comunicación personal, 29 de octubre de 2017).
>
> Eh, vi mucho miedo de no aprobar o no promocionar o de ir a finales (…). (Entrevista J.C., comunicación personal, 22 de noviembre de 2017).

En estas palabras se evidencian esos miedos relacionados con grandes cambios y se entiende todo lo que implica para un joven adulto que está saliendo de la adolescencia, cambiar de sistema de aprendizaje. Todo lo que implica a nivel personal, psicológico, académico y de responsabilidad, salir de la educación media e ingresar al nivel superior a través del CBC por haber elegido la UBA. En palabras de Carli: “Ese primer tramo representó el pasaje de la escuela secundaria como prolongación de cierto orden endogámico a la universidad como lugar de una exogamia estatal”. (Carli, S, 2012, p.66).

3. Descripción del ejercicio profesional docente y de las características de los estudiantes

En este capítulo se avanzará sobre el segundo de los objetivos específicos de investigación: la descripción pormenorizada de los actores que habitan las aulas, quiénes son los que se vincularán y entrarán en interacción. Para facilitar la tarea se dividirá el análisis en dos partes: por un lado estarán el rol y el ejercicio profesional del docente de Sociología dentro de la sede y, por el otro, las principales características de los estudiantes que cursan esta materia. En todos los casos se trabajará sobre la mirada que cada uno de estos tiene sobre sí y sobre los otros actores.

3.1. El ejercicio profesional: el rol docente, sus características y valor

El camino que se recorrerá será sobre la formación del docente: el conocimiento de los contenidos de los programas que dictan, la consideración sobre el propio rol profesional, los conocimientos que deben tener para ser docentes del CBC, el valor del trabajo docente, cómo es trabajar con diferentes carreras, cuáles son las herramientas que estos actores piensan que deben tener para ser docentes del CBC, qué sería ser un buen docente, etc. Se indagará, también, sobre cuáles fueron las diferentes formas de ingreso a las cátedras.

3.1.1. Las formas de ingreso a las cátedras

El ingreso de los docentes de Sociología puede tener muchas variantes: el hecho de haber participado con el titular[15] en algún equipo de investigación en algunas de las reparticiones en donde este trabaja (como por ejemplo IIGG o IEALC[16]), por conocer al titular en algún ámbito del seno privado (familia, amigos), por una recomendación que pueda haber hecho algún colega de la cátedra o alguna persona allegada al titular, por haber sido un estudiante con algún rasgo destacable y haber sido seleccionado para participar, etc. Esto habla de que no existe una única y sola lógica de ingreso y que, al no haber ni concursos ni regularización, el equipo docente se va conformando de manera aleatoria. Vale aclarar que la gran mayoría de docentes son interinos (no concursados) y que estatutariamente (según el Estatuto Universitario) son auxiliares docentes y no profesores.

En la UBA, y por ende en el CBC, rige el Convenio Colectivo para los Docentes de la Universidad de Buenos Aires (desde ahora CCD-UBA) que fue promulgado solo seis días posteriores a la firma del Convenio Colectivo de Trabajadores para los Docentes de las Universidades Públicas (desde ahora CCT-UnPub). La promulgación del CCD-UBA se justificó dada la independencia y la autonomía de la UBA y no se aplica al acuerdo que había llegado el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

Una de las mayores problemáticas que llevó a disputas gremiales dentro de la Universidad es que el CCD-UBA no incorpora una de las conquistas más importantes logradas en el CCT-

[15] Titular es quien está al frente de la cátedra. Puede ser titular, asociado o adjunto a cargo o quien, por su cargo y rol, sea quien tome las decisiones como máxima autoridad de la cátedra.
[16] Se hace referencia al Instituto de Investigación Gino Germini y al Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe.

UnPub en relación con la regularización en los cargos con una antigüedad igual o mayor a cinco años (artículo 73). En esos momentos surgió otra controversia exclusiva del CBC: la promulgación del sistema de concurso. (RCS N° 5707, 2016).

> Las Universidades Nacionales (…) dispondrán los mecanismos para la incorporación a carrera docente a los docentes que revistan como interinos, y que a la firma de este convenio tenga cinco o más de antigüedad en tan condición, en vacantes definitivas de la planta estable (…). (RCS N|° 5707, 2016).

Se revisará, ahora, cómo fueron los ingresos a las cátedras de los docentes entrevistados para nuestra investigación y se mostrarán las distintas formas en las que estas incorporaciones sucedieron.

> En el CBC: yo tengo un compañero en la carrera, que era… es docente de la cátedra y se fue afuera a hacer una maestría, y necesitaba un reemplazo (...) yo mandé el currículum y aceptaron (…). (Entrevista A.M.M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Este primer relato ejemplifica cómo funciona la recomendación de un colega que, en este caso, se exime durante un tiempo por la realización de un posgrado. Se le solicita que envíe su CV al responsable de la cátedra para que evalúe su posible ingreso.

> Yo había dejado, terminado la licenciatura y profesorado en Sociología y no conseguía trabajo en ese campo, entonces se me ocurrió empezar una segunda carrera, que era Psicología (…). Bueno, estuve un año y, entre las materias que di, porque di seis materias, una fue Sociología, que a mí me sorprendió, digo, soy sociólogo, esa es la primera que me tiene que dejar de… de decir que la curse. Bueno, cuando cursé Sociología, ahí conocí el profesor mío era, no sé si vos lo conoces, M., que ahora está en el sur. (Entrevista B. D. A. S., comunicación personal,18 de octubre de 2017).

Este segundo relato habla de un estudiante que, por alguna razón, se destacó en la cursada y fue convocado por la cátedra para participar en ella o en algún otro espacio en donde el docente a cargo desarrolla funciones.

> (…) ya había entrado en Sociedad y Estado, durante un cuatrimestre, y bueno, era la misma titular (...) ella tenía tres materias, me acuerdo: Sociedad y Estado, Sociología e Historia Económica [y social general] (…) bueno, entré por un amigo en común, que ya estaba en la cátedra, y me… me recomendó en ese momento, y tuve una entrevista con la titular, y al cuatrimestre siguiente, se le produjo una baja en Sociología y me, me convocó. (Entrevista C.S.M., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Este tercer relato tiene la particularidad de que el docente ya participaba de otro espacio con el mismo titular y este lo invitó a sumarse a Sociología en el CBC luego de una entrevista.

> (…) se jubiló el anterior titular que era L., y él [habla del actual titular] se hizo cargo porque aprobó el concurso y, entonces, eh, de esa manera nos hereda un conjunto de docentes. En realidad, yo venía (…) trabajando desde Ciudad Universitaria (...) llegué a Ramos por una solicitud que hizo el titular, de desplazar, migrar esas comisiones, que estaban en Ciudad, en esos mismos horarios, acá a Ramos, y esto es hace… dos años. (Entrevista D. G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

En este ejemplo, similar al anterior, el docente ya participaba del espacio académico, pero en este caso la participación era en la propia materia, pero en otra cátedra. Ante una jubilación dicho espacio es concursado y quien la gana hereda a cierta cantidad de docentes. Aquí también se da un pedido y un cambio de sede.

> (…) yo estaba en un grupo de investigación en el que estaba M. y… y escuché que la cátedra estaba buscando docentes, y… y me acerqué y le tiré la onda y entré, así se empieza a dar clase en la Universidad, aparte, porque no hay acceso formal, así que… sí, ese fue mi camino. (Entrevista E. M. W., 22 de octubre de 2017).

Este relato habla de una de las formas más recurrentes de ingreso a las cátedras, que es al participar de algún espacio académico de investigación en donde trabaja el titular o responsable a cargo de la materia. La particularidad de este caso es que no fue la persona a cargo quien solicitó el ingreso, sino el docente al escuchar que se estaban buscando profesionales; se postuló e ingresó al espacio de cátedra.

> Eh, yo lo conocía al… hijo de… del titular, y una vez el hijo del titular nos comentó (…) que iban a quedar dos cargos, estem, disponibles en la cátedra, porque había dos personas que o se iban a jubilar, creo que sí, que se iban a jubilar, y bueno ,o sea, como que yo le, le mandé mi… mi currículum, porque… o me interesó así enseguida que me lo dijeron me re interesó la posibilidad, y nada (…). (Entrevista F. M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

En este caso el docente ingresante no conocía al titular de la cátedra, sino que era amiga del hijo y fue quien comentó entre sus allegados (que tenían afinidad con la materia) sobre la búsqueda. El ingreso se hizo a través del envío del CV de la postulante al padre del amigo a cargo de la materia. Aparecen las redes de contacto como parte fundante a la llegada de la cátedra.

> Y, yo cursé con el docente, y cuando cursé, eh, surgió la posibilidad de hacer un trabajo de investigación, o participar de un trabajo de investigación que estaba haciendo (…) tenía que ver con entrevistar, eh, chicos que vivían en la calle, (…) trabajamos, hicimos algunas entrevistas, y entonces después, eh, digamos, en relación con el docente y, y nos propuso colaborar en algunas tareas de la cátedra, y la verdad que a mí me encantó la materia y me interesaba poder empezar a ponerme en docente, y entonces me quedé desde ahí. (Entrevista G. D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

Este último caso habla de una mixtura entre el estudiante que ha sido seleccionado por el docente a cargo del curso de la materia y el haber participado en un proyecto de investigación.

Para concluir, puede observarse que las formas de ingreso a las cátedras no son de una sola manera, sino que el cuerpo de docentes de las cátedras se conforma de múltiples maneras incluso dentro de estas.

3.1.2. La formación actual de los docentes de Sociología

La mayoría de los profesionales que dictan esta materia tienen como base de estudios ser licenciados en Sociología; esto hace que la relación entre la materia, los contenidos y lo que deben transmitir sea directa. Algunos pocos docentes tienen otras profesiones de base, pero siempre dentro del área de las ciencias sociales o humanísticas como Historia, Derecho, Filosofía, etc. La gran mayoría de ellos tiene una formación mayor a la licenciatura (maestría, doctorado, etc.) y los pocos entrevistados que no tienen este tipo de formación valoran la realización de algún posgrado en relación con el trabajo que realizan en las aulas.

3.1.2.1. La formación docente

Cuando se mira de cerca a los docentes como grupo, en términos goffmeanos podría hablarse de equipos. “Emplearé el término “equipo de actuación”, o simplemente “equipo”, para referirme a cualquier conjunto de individuos que cooperen para representar una rutina determinada”. (Goffman, 2006c, p.90). La mayoría valora la realización de algún tipo de posgrado cuando se hace referencia a las herramientas que debe tener un buen docente para el ejercicio profesional. La pregunta concreta fue por la formación actual no solo para indagar la respuesta de este grupo, sino para pensar qué es lo que priorizan a la hora de la respuesta en función de su ejercicio profesional.

> Ok. Bueno, estudié… Sociología, siempre en la carrera… yo fui bastante ñoño en la carrera, me gustó mucho la carrera y… la primera parte no… laburaba muy poquito, haciendo encuestas, laburos más cortos, pero ya, de la mitad de la carrera en adelante, sí, ocho horas o seis horas o bastante. (Entrevista A M. M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017). [Lic. en Sociología].

Este primer relato hace referencia no solo a su formación actual, sino que lo enmarca con la posibilidad o no de trabajar y de ejercer durante la carrera, por ejemplo haciendo encuestas.

> Historiador, claro. Entonces yo venía de Sociedad y Estado, y me acuerdo cuando C. me llama, y le digo: Pero mirá que no… que soy historiador, por más que, bueno, Ciencias Sociales se vincula y demás… No, me dice, no te hagas problema porque, igual, más de la mitad de los que dan Sociología son de Historia, en ese momento (risa). (Entrevista C S. M., comunicación personal, 20 de octubre de 2017). [Lic. en Historia].

Este segundo relato muestra, como se dijo, que no todos los docentes de esta materia tienen como formación de base la Sociología. En este caso, nuestro entrevistado es historiador y cuenta cómo emigró de esa profesión y materia (Sociedad y Estado) hacia la enseñanza de Sociología.

> Mi disciplina de base es la Sociología, en la UBA, eh, que tuvo también, sus momentos de migraciones, o sea, tengo como el karma este de los desplazamientos, eh, Ciudad Universitaria me tocó empezar ahí, luego…. No, y no, yo soy de, porque me recibí antes, si no, sería un problema, de la generación que terminé en Marcelo T., no continué, no fui después de Santiago [habla de la nueva sede Santiago del Estero], porque ya estaba recibida. (Entrevista D G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017). [Lic. en Sociología].

En este tercer relato lo que prima, además de la formación, son los desplazamientos que tuvo la carrera desde el ingreso de esta docente hasta su egreso. Se observa aquí que el interés o el recuerdo no solo están puestos en la formación, sino también en las vicisitudes por las cuales pasó la carrera antes de su establecimiento definitivo, primero en la sede de Marcelo T. de Alvear y, luego, en el actual lugar en el barrio de Constitución situado en Santiago del Estero 1029.

> No, no hice… no hice el profesorado, hice algunos de esos cursos virtuales que… que brinda la universidad, no me animé al más largo que era como una formación más integral, más allá de que no los hice, me parece que están buenísimos. (Entrevista E M. W., comunicación personal, 22 de octubre). [Lic. en Sociología].

Este cuarto relato muestra que la respuesta no estuvo en definir su profesión, sino en la falta de posgrado para el ejercicio profesional; hace foco en el profesorado y evalúa que le sería una herramienta vital para su ejercicio profesional. Se aclara aquí que por el solo hecho de ser licenciado en Sociología, como referencia el Plan de Estudios de la UBA, ya se encuentra habilitado para el ejercicio de la docencia universitaria; en cuanto al profesorado de Sociología, habilita al licenciado para la enseñanza en escuelas medias, aunque muchos lo

hacen para poder tener más y mejores herramientas para su rol en la universidad o en institutos terciarios.

> Claro, licenciatura y maestría, pero les cuento, bueno, estoy haciendo la tesis en la universidad también. (Entrevista G D. M., comunicación personal, 8 de noviembre). [Lic. en Sociología/Maestranda].

Este último relato tiene relación con el anterior, pero pone el acento en que está realizando una formación de posgrado, en este caso una maestría, y que se encuentra escribiendo su tesis. Remarca la importancia de ello en relación con su formación y con lo que hace en el CBC como docente.

Se observó hasta aquí cuál es la formación de los docentes y dónde ponen el acento al responder esta pregunta. Se ve cómo es que esta información llega a los estudiantes cuando se les pregunta qué saben sobre la formación de aquellos.

3.1.2.2. La formación del docente según los estudiantes

Esta información no es algo que el docente valore mucho a la hora de presentarse ya que lo que saben los estudiantes sobre ellos es débil. Lo recuerdan como algo que se comentó, como algo que se olvidó rápidamente o que fue confuso. A veces, incluso, recuerdan más sobre sus actividades que sobre su profesión o títulos.

> Ay… creo que me comentó algo, pasa que yo ahora ya sé la formación que tiene S., entonces, te lo estaría diciendo de lo que ya sé, pero sí, creo que nos dijo: Soy egresada de Sociología de la UBA, estoy en una maestría y estoy haciendo mi tesis. (Entrevista N. E., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

> No, tal vez lo nombró en la primera clase, a la cual yo falté (ríe) (…). (Entrevista J. S. B., 30 de octubre de 2017).

> Contó, pero yo me había confundido de aula y llegué tarde y lo que llegué a escuchar era que era docente de Sociología hace mucho tiempo en la sede, y… lo que me acuerdo era que era del barrio de Flores, que fue cuando llegué, básicamente, así que en eso te maté. (Entrevista I. L., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

> Eh… no recuerdo que haya sido muy específica, pero sí, se desenvuelve bien en la clase, no nos dijo en particular: soy esto, y hago tal cosa… no recuerdo, sinceramente, así… que nos haya especificado cosas. (Entrevista C. M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Estas voces hablan de lo que escucharon, de lo que les fue transmitido, de lo que quedó como un comentario, como cosas que oyeron casi de casualidad. La información aquí fue

inespecífica, tanto porque no pudieron prestarle atención o porque no participaron en la primera clase de presentación. Se puede decir que el docente mencionó su formación solo el primer día de clases.

> E. era… es abogada y es… no me acuerdo qué más. O… abogada me acuerdo que era porque trabajó en el poder judicial, entonces me acuerdo de eso, y A. él ya era Licenciado en Filosofía. (Entrevista R.D.L.F., comunicación personal, 19 de octubre de 2017).

El relato que sigue menciona que el estudiante no recuerda cuál es la profesión de base de su docente aunque aclara que esta es inherente a lo que hace en el aula.

> Eh, lo único que sé de S. es que… eh… es artista, pinta, porque los sábados entrábamos a las 11, y ella llegaba y estaba… a veces tenía las manos manchadas con pintura, y nos dijo que, que además pintaba, que tiene una nena, pero nada más sé de ella. (Entrevista A. M. R., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

> Sí, yo creo que sí, sabe muy bien qué formación tuvo y va por el camino de… de querer que los demás también tengan su propia formación, ¿no? te va a dejar esa enseñanza: que cada uno se forme como él quiera y pueda pensar lo que uno quiera, mientras lo pueda argumentar, obviamente. (Entrevista J. M. D. I., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Estas voces parecen estar asociadas a lo que veían o a lo que les contaban que hacían en otros momentos de manera profesional o de manera recreativa. Se puede decir que quizás no contestan la pregunta o que, tal vez, la respuesta dada fue sobre lo que veían o lo que pasaba en el aula y según algo concreto que el docente haya dicho sobre su propia formación.

> Re. Dijo que es Socióloga, que da clases, que ayudante, creo que investigaba, no me acuerdo eso, pero sí, dio esos detalles, más que eso no nos dio. (Entrevista M. S. C. D., 20 de octubre de 2017).

> Sí, es, me acuerdo de A., ah, no del otro también, no me acuerdo el nombre del otro muchacho, G. creo que es, G. es historiador, y… eh, A. es sociólogo y politólogo. (Entrevista M. A., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

> Que eras sociólogo… y… y que te gustaba dar clases… que no lo haces por… no lo haces porque, bueno, porque es un trabajo, y listo, sino porque es algo que te hace feliz y que te gusta, en eso fuiste claro. Y que te gusta dar clases, es algo primordial (…) que se note que a un profesor le gusta dar clases. (Entrevista B.G., comunicación personal, 16 de noviembre de 2017).

> Yo me acuerdo que dijiste que eras licenciado en Sociología, (…) Bueno, es importante eso, saber de qué es… un profesor que te está enseñando algo, para mí es importante saber en qué está recibido. (...) [Se le pregunta por qué es importante que el docente esté recibido] Y, porque… es como que ya uno sabe más por qué lado la va a encarar el docente (…). (Entrevista A. R. M., comunicación personal, 17 de noviembre de 2017).

Estos estudiantes sí recuerdan de manera taxativa que el docente a cargo de su curso es sociólogo o, por lo menos, uno de los docentes a cargo de la comisión. Estos relatos hacen referencia que al docente le gusta dar clases, que lo hace feliz, esto le parece primordial. Asocian la importancia de que el docente sea profesional de esa ciencia porque eso indica la importancia que le dará. Valoran, entonces, que sean graduados de la misma materia que dictan.

3.1.3. El conocimiento de los contenidos de los programas

En este apartado se trabajará sobre los conocimientos que tienen ambos actores sobre el programa de estudio de la materia que dictan o cursan. Se comenzará sobre lo que han dicho los docentes sobre los saberes de los programas de estudios de la cátedra en la que dan clases. En el caso de los estudiantes, se trabajó sobre la percepción que tiene del docente sobre si estos conocen la currícula.

3.1.3.1. El conocimiento de los docentes sobre el programa de estudios

Las respuestas obtenidas no son directas de la pregunta. Se entiende que son de esta manera porque, para los entrevistados, es esperable que el docente debe conocer el programa, los contenidos y todo lo que está estructurado en la currícula.

> (…) dije: bueno, el CBC es un nivel un poco más liviano, me animo, y esto fue (…) para mí fue un montón de laburo, zarpado, eh, nunca pensé que iba a ser tanto laburo, eh… por ahí también, no, dónde se pone la vara, ¿no? (…) me había preparado varias guías de cómo encarar la clase, llegué la primera clase (…), y tenía las dos primeras re tuneadas y, después, dije: ah, pero, se necesita, o sea, yo, necesitás preparar como mucho tiempo de clase, porque hay cosas que se te queman en un segundo, cosas que podés estar mil horas (...) fue todo como un ensayo de prueba y error. (Entrevista A. M. M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Este docente hace foco en cómo preparó las clases (sobre todo la primera, ver 4.1.1.), cómo se paró frente a los estudiantes, cómo fue su experiencia de docente novato, qué le fue pasando con esa preparación y cómo la propia dinámica áulica y la extensión de los contenidos fueron modificando el trabajo.

> (…) entiendo que la materia que yo doy es relevante, tiene contenidos relevantes, y eso una parte relevante de su formación, entonces ellos tienen que tener un, un nivel

> de conocimiento sociológico, una forma de pensamiento sociológico, que es lo que nosotros vendemos ahí. (Entrevista E. M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

En el segundo relato, la respuesta gira hacia la importancia de la materia. Hace foco en la relevancia de lo que se da en ella y, sobre todo, en el nivel de exigencia; hace un paralelismo entre lo que él sabe del programa con lo que va a hacer cuando lo explique y cuando lo evalúe. Sopesa, aquí, lo que espera de los estudiantes.

> (…) es como la materia que más trabaja por, eh, por ir en contra de la reproducción del sentido común, porque después lo que uno, o sea, bah, cualquier sociólogo sabe, que el sentido común funciona perfecto. (Entrevista F. M. S. P., 30 de octubre de 2017).

En el último caso pone el foco en uno de los objetivos generales de la materia, que los estudiantes puedan obtener un conocimiento crítico, no reproductivo, que sepan con precisión la diferencia entre sentido común y sentido sociológico del cual habla, por ejemplo, Bauman (2007).

3.1.3.2. El conocimiento docente sobre los programas según los estudiantes

Cuando se les pregunta a los estudiantes sobre el conocimiento global que tienen los docentes sobre los programas, se encuentran respuestas en donde lo obvio se hace presente.

> Sí, sí, pienso que, sí, sí, la tenía clara. [Se le pregunta por si el docente sabe contenidos y por lo importante de esto] No, para mí sí, es fundamental, y muy importante, igual, ¿vos me decís los contenidos académicos? (…) Si, (…) estaba formada, y los textos que nos daba estaban buenos, en parte, y las clases eran dinámicas. (Entrevista N. E., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

La claridad es lo primero que aparece como muestra de que el docente conocía el programa, los contenidos, etc. Propone que el este debería conocer el programa, los textos y cómo fueron desenvolviéndose las clases.

> No, en particular, me parece que sí, que la formación tuya era correcta, el nivel que tenías que explicarnos, digamos, más allá de que, obviamente, sos Sociólogo, y es una carrera completa, y esto era Introducción a la Sociología, no es como si… (…) se notaba que los tenías presentes, frescos. (…) tenías claros tanto los contenidos como la evaluación… eh… era algo que era parte de lo que ibas comentando, en general, más allá de lo que ibas diciendo, de lo teórico, siempre nos mencionabas la cuestión de ir siguiendo el programa, y de cómo estaban conformadas las unidades diferentes, sí, me parece que sí. (Entrevista C. M. P., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Este relato hace referencia a que la materia es introductoria y eso lo relaciona directamente a la experiencia docente ya que menciona lo "fresco" como algo con valor (Ver 3.2.6.) sumado al interés demostrado, entre otras variables.

> Absolutamente, y lo manejan y van de atrás para adelante con eso, está bárbaro, está bárbaro porque, aparte, comparan… eh, no es que se van por las ramas, a mí lo que me encanta, siempre, es traer estos textos, a, primero, nuestra realidad, Argentina, A. lo usa mucho esto, y segundo a situaciones, sí, cómo aplica a Marx, era bárbaro cómo lo hacía. (Entrevista S. A., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

El conocimiento, en este relato, está relacionado con el manejo del programa. Se observa cuando la entrevistada destaca el cambio de orden en el que se plantean los contenidos y que el docente no se extienda más de lo necesario en el discurso. Luego conecta el conocimiento del programa o contenidos con las formas de explicación, como si el conocer más o mejor la currícula de la materia tuviera un impacto en cómo se da la clase.

> A veces, sí. O sea, siempre iba a lo que decía los textos. Nunca me pasó de ir al parcial y decir: ¿qué es eso? Porque no lo entiendo. No, siempre dio lo que daban los textos, pero por un tema, no sé, de tiempos o de faltas, nunca llegamos a ver todos los textos, entonces, sí, ciertos contenidos que sí quedaron afuera. Capaz los principales los vimos, creo que ella estaba interiorizada, supongo que lo viene dando hace muchos años, entonces, cada vez entiende más el tema, y sí, siempre nos explicó. (Entrevista M. S. C. D., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Aquí el conocimiento está ligado con los textos, con su manejo y cómo esto impactó a la hora de la evaluación. Además de eso comenta que la docente está interiorizada en los temas y le adjudica experiencia en referencia al tiempo que lleva ejerciendo la docencia en la asignatura.

> Sí, sí, completamente, porque, de hecho, y es la única que vez que me pasó en las materias que estoy cursando por ahora, que ya tenían, nos mostraron el programa armado, es decir, fecha por fecha lo que íbamos a ver, de hecho, ellos en un momento ya no decían lo que íbamos a hacer la próxima clase, porque ellos sabían que nosotros teníamos el programa ya, de lo que íbamos a ver en distintas fechas (…). (Entrevista G. O. I., comunicación personal, 23 de octubre de 2017).

Este último relato habla del programa y de la importancia de que el estudiante lo conozca como guía y como cronograma de trabajo.

3.2.4. Consideraciones acerca de si ser docente es una profesión

En este apartado se trabajará acerca de la mirada que hacen los docentes sobre sí mismos y la visión que tienen los estudiantes en cuanto a si la actividad docente es o no un ejercicio

profesional inherente al sociólogo[17]. Lo que hace el docente en el aula puede no estar catalogado como una práctica profesional inherente, sino que muchas veces puede ser vista como algo por fuera del ejercicio profesional o como algo más ligado a la vocación y a la pasión. Si se revisa el Plan de Estudios vigente para la carrera de Sociología de la UBA, puede advertirse que la docencia a nivel universitaria es una de las incumbencias laborales del egresado.

3.2.4.1. Consideraciones que posee el docente sobre sí mismo

El análisis se centrará sobre las consideraciones que tienen los propios docentes acerca de su actividad y cómo estos reflexionan sobre lo que hacen, todo en relación a debatir si la docencia es o no una actividad profesional.

> Lo primero que pensaba era: esto es un gran final de toda mi carrera. ¿Viste? Como que vos tenés un final, o sea, vos vas cursando todo, tenemos pocos finales, por eso, los pocos finales que tuve me gustaron un montón. (Entrevista A M. M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Este primer relato plantea el ejercicio docente como un cierre y como una gran evaluación final de lo que fue el tránsito por la carrera de grado y no como un ejercicio profesional particular.

> Y, yo creo que cada uno quiere ejercer, yo quisiera ejercer, la idea mía cuando me metí en el CBC era ejercer como sociólogo… es decir, investigar, investigador, ¿ok? Pero… la docencia no, la docencia es una vocación. (Entrevista B. D. A. S., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

En este segundo relato, al principio, se observa que entiende su trabajo como un ejercicio individual y esboza que se insertó en el CBC para ejercer como sociólogo. Hasta aquí puede decirse que, para él, ejercer la docencia en dicho ciclo es un ejercicio profesional, aunque posteriormente habla de la investigación y es allí cuando ve el hecho de ser docente como una vocación.

> Bueno, lo es porque, en sí, primero, porque es una actividad específica, que requiere una metodología, hay teorías sobre eso, o sea que ya de por sí tiene su mérito, digamos, de tipo metodológico y después, bueno, cada disciplina tendrá su injerencia en la docencia universitaria, eh, pero sí, yo creo que es la manera inicial de transmitir conocimientos. (Entrevista C. S. M., comunicación personal, 19 de octubre de 2017).

[17] O de aquel docente profesional que ejerza como docente de Sociología de esta sede ya que, como se ha visto, uno de nuestros entrevistados es licenciado. en Historia y ejerce como docente de esta y de otras materias

En este tercer relato, la respuesta es que la docencia es una actividad profesional posible del sociólogo ya que requiere ciertas capacidades específicas. Esto queda claro cuando el docente habla sobre lo metodológico, lo teórico, lo disciplinar, la posibilidad o capacidad de transmisión de conocimiento. Cabe mencionar cómo, para él, el ejercicio de enseñar requiere y genera cierto tipo de mérito.

> Eh… es una posibilidad, eh, para la que, si bien existe un profesorado, que yo también cursé el profesorado, eh, por mi experiencia yo siento que, estem, la práctica me formó más que, estem, la trayectoria del profesorado. (Entrevista D. G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

En esta respuesta liga la pregunta a la realización o no del profesorado en Sociología[18] y de lo que allí incorporó como conocimiento. Juzga esa formación según lo aprendido en su actividad cotidiana como docente a lo largo de los años.

> Sí. Y… primero… porque… bueno, re básico, pero porque sin el título, bueno, hay gente que creo que igual lo hace sin el título, pero no sé cómo es ese… creo que sos ayudante de segunda, ayudante-alumno pero bueno, como que para estar a cargo de un curso necesitás el título. Segundo, porque requerías, obviamente, para dar una materia básica, uno requiere de un montón de saberes previos, o sea, creo que cuanto más básica, más saberes de Sociología general tenés que saber. (Entrevista F. M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

Este extracto puede separarse en dos momentos: el primero en donde la docente propone que, para ejercer, se necesita un título y el segundo donde evalúa la formación que se requiere para trabajar dentro del CBC. Según esta entrevistada, mientras más básica es la materia, más conocimiento general se debe tener.

> Me parece que sí, es un ejercicio profesional de la Sociología, eh, sí, me considero docente, también, aunque es mi única experiencia docente, pero para mí es importante, eh, las dos cosas, o sea, me considero docente pero aparte considero que es un buen ejercicio profesional, y que aparte la docencia en general siempre te obliga a estar actualizado, a seguir leyendo textos, entonces me parece muy bien… (Entrevista G. D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

Este último relato se refiere a que la actividad que hace en el aula es un ejercicio profesional, es quizás el relato más claro en relación con esta pregunta. Hacia el final puede observarse cómo vuelve a sostener esta idea cuando habla de que es una buena práctica ya que por el propio ejercicio se ve obligado a estar actualizado o a seguir leyendo (Ver 3.3.1.3.).

[18] Se habla del Profesorado en Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Sociología. Se aclara aquí que, para la realización del Profesorado, una de las condiciones es ser licenciado/a en Sociología.

3.2.4.2. Consideraciones del estudiante sobre la profesión docente

Se verá cuáles son las respuestas que dan los estudiantes sobre si lo que hacen los docentes en el aula es una práctica profesional, si son profesionales o si pueden observar que se consideran de esta manera.

> Eh, creo que también muchos lo que pasa es que están haciendo investigación, y tienen que cubrir con docencia, pero sí, estaría creo que un montón de sociólogos pueden ser buenos docentes, eh, y, y, en algún momento, sí, considero a la Sociología como también como docente. (Entrevista N. E., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Esta primera respuesta suma la profesión docente a la de investigación como complementarias o como formas de cubrir horarios, para luego considerar a su docente como un profesional por el ejercicio que hace en relación con estas dos variables.

> Sí, imagino que depende de, justamente, del interés de cada sociólogo. Hay alguno que, quizás, pueda estar interesado en estudiar comportamientos sociales o la visión sociológica de otro tipo de cuestiones y, tal vez, no le dé tanta importancia. De todos modos, imagino que la formación te lleva a ver cosas que otro profesional no vería, pero… creo que, más allá de que el aula y la circunstancia de dar clase se puede analizar desde lo sociológico, imagino, personalmente, que tiene más que ver con… qué es lo que le interesa a cada sociólogo, particular. (Entrevista C. M. P., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Este segundo relato también habla de dos variables: por un lado de que el ser docente depende del interés de cada uno de los que eligen serlo y, por el otro, la idea de que los sociólogos pueden, como profesionales, analizar el aula tal como se intenta hacer en parte de este trabajo.

> Como yo estoy en lo mismo, en mi otra profesión, es como considerar si la docencia es parte de mi profesión en el teatro o no, para mí, sí. (Entrevista S. A., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Este estudiante, docente de teatro, emparenta el ejercicio profesional con la actividad áulica. Si bien no lo expresa de manera clara, puede verse que el ser docente es una profesión que puede hacer el sociólogo por el simple hecho de poseer un título y por ser una posible salida laboral.

> No sé si como un ejercicio, sino como la puesta en práctica de lo que es la docente, según la materia porque, por ejemplo, se nota muy bien la practicidad que tiene E. para transmitir el conocimiento que tiene sobre la materia. (Entrevista R. D.E.L., comunicación personal, 19 de octubre de 2017).

El relato anterior no ve como un ejercicio profesional la docencia, sino más bien como una práctica. Estos conceptos (ejercicio y práctica) podrían ser tomados como sinónimos, pero

en este caso el propio relato los diferencia. También relaciona la docencia con los conocimientos y con la habilidad que puede tener un docente para transmitir ese saber en particular.

> No, sí, claramente es una actividad profesional, porque no es que ellos hablan de un tema y diferentes visiones, no, si no que, eh, es algo, es una ciencia, no sé cómo explicarte… (Entrevista A. M. R., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Si bien esta estudiante parece no saber cómo explicarlo, podría analizarse que, para ella, lo que hace el docente es, en definitiva, una actividad profesional.

> Es que desconozco si estaban haciendo un ejercicio profesional, eh, no recuerdo de algún comentario que se esté trabajando, que estén trabajando en algo en particular, pero sí recuerdo que estaban al tanto de, de lo que estaba pasando en el campo de la sociología, eso recuerdo porque sé que iban a, a como a ciertas reuniones, por lo menos de G. (Entrevista G. O. I., comunicación personal, 23 de octubre de 2017).

Este estudiante desconoce si lo que hace el docente es una actividad profesional. Recuerda sobre lo que este hacía y, con esto, separa cualquier otro tipo de actividad profesional (o intelectual) con lo que hace un docente en el aula.

> ¿El sociólogo como docente? Sí. Sí, es más, me parece que tiene más, eh, fundamento un docente-sociólogo, que un docente de Sociedad y Estado, por ejemplo. (…) Y, en Sociedad y Estado te hacen memorizar (risa). (Entrevista J. S. B., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

Esta respuesta, comparativa en lo que respecta a lo profesional, emparenta la materia Sociología con la profesión cuando dice que un docente-sociólogo tiene más fuerza. Para este estudiante el docente es profesional por el solo hecho de dictar la materia de la cual es graduado.

> Y, algo más vocacional. Porque hay muchos docentes… y no todos actúan… más vocacional, ¿te referís con el hecho de que es más intrínseco de él? (…). Algo que le gusta, sí, para mí, es algo que le gusta (…). También [es algo profesional], también, obvio, obvio, pero me refiero a… hay otros profesores (...), Que, en vez de transmitir el conocimiento, es como que vos los ves que están exponiendo lo que saben. (Entrevista A. V., comunicación personal, 26 de octubre de 2017).

Aparece, aquí, la vocación como categoría. Este relato, justamente, comienza exponiendo que lo que hace el docente en el aula es una elección vocacional, aunque esto no suma a una posible acción profesional.

> Sí, totalmente (…) podría ser vocacional, porque a la, hay gente que le gusta enseñar, y enseña, hay gente que enseña y no le gusta enseñar, pero yo creo que es totalmente porque… [Ante la pregunta de si es totalmente profesional] Sí, yo creo que sí, porque

> es algo que es totalmente necesario en el sistema que vivimos, no solo a nivel educativo, sino en todo sentido, yo creo que la educación es muy importante y que una persona se dedique a la docencia es algo también que se debe valorar totalmente. (Entrevista L. A. V., comunicación personal, 6 de noviembre de 2017).

Esta respuesta también habla de lo vocacional como un valor, pero en este caso lo emparenta con el gusto por enseñar y hace una diferencia entre a quiénes les gusta y a quiénes no.

> Sí, ¿por qué no? (…) Yo me refiero a algo profesional, puede ser cualquier cosa que se haga a nivel, estem, yo tomo como más mundial y reconocido, no es lo mismo que yo va a jugar al fútbol a que lo haga a nivel Messi, así, no es lo mismo que yo esté dando Sociología… (Entrevista J. M. D. I., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Según este relato puede decirse que lo que hace el docente en el aula es una actividad profesional, pero no la particulariza, sino que la pone en el mismo plano que cualquier otra actividad.

> No. Porque la docencia para mí la ejercemos todos. Algunos sin el título docente, y otros con títulos, porque veo a veces que hay profesores, por ejemplo, que son profesores porque estudiaron algo, pero no saben transmitir los conocimientos. Incluso, algunos los peores profesores leen delante del alumno… (Entrevista K. G. G., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Para esta estudiante lo que hace el docente no es una práctica profesional particular y minimiza el rol o la capacidad de transmitir un conocimiento específico. Aquí lo profesional está dado por la diferencia entre dar clases y saber transmitir conocimiento o, simplemente, leer delante de los estudiantes.

> Yo creo que depende la persona, ¿no? Sinceramente, yo creo que hay gente que sí, que lo toma como vocación, y hay gente a lo mejor le gusta enseñar una materia en particular, ¿no? (...) Yo creo que, hay muchas cosas que me las estoy formulando ahora, así que a lo mejor la respuesta no sea… pero… (...) Yo creo que un docente, yo creo que la vocación la tenés que tener para… cualquier profesión, ¿no? Vos en tu profesión tenés que tener vocación para hacerla, porque si no, digamos, es parte del compromiso que tenés que tener hacia una profesión, hacia lo que trabajas, ¿no? Es cierto que la docencia forma la vocación, ¿no? (…) Sobre todo, yo creo que la vocación más que nada tiene que estar en lo público, ¿no? En la vocación pública, en donde… en donde por ahí donde más relevancia hay a la hora de… de… de una vocación que termina influyendo en el futuro del país. (...) Porque yo creo que tiene una responsabilidad muy grande, eh, y que… pero me parece bien que tengan esa responsabilidad, ¿no? Que es una responsabilidad de que el futuro del país depende de la vocación de… las personas, ¿no? [Se le pregunta si el docente trabaja] (…) lo hacen porque es lo que les gusta, hay muchos que dicen que si sos docente, es siempre por vocación, eso de tener que sacrificarse, ¿viste? (…). (Entrevista I.S., comunicación personal, 10 de noviembre de 2017).

Esta extensa respuesta gira alrededor de la idea de vocación y coloca el énfasis en la ida de servicio y de formación de futuros profesionales y de lo importante que es ello para el país. Se observa la alta valoración que le da a la idea de vocación como una característica importante.

> Sí, obvio, era por lo que vos me habías dicho, ¿no pasa nada? (…) Como que no te tomaban como profesor, algo así, ¿no? O sea, yo eso lo veo malo que vos nos contaste, porque vos nos estás enseñando, o sea, es como… porque nosotros podemos leer mucho, pero yo leo mucho pero si no vengo a la clase y no escucho cómo vos me lo decís o cómo… o sea, no sé sí, yo supongo que es re profesional, o sea, para mí sí, no sé si te respondí la pregunta, pero… (Entrevista M.P.A., comunicación personal, 16 de noviembre de 2017).

Más allá de que la respuesta está en relación con la cantidad de lectura, para esta entrevistada lo que hace el docente es: "re profesional" (Entrevista M.P.A, comunicación personal, 16 de noviembre de 2017) y usa un modismo que denota una gran importancia.

3.2.5. ¿Cuáles son los conocimientos que se deben tener para ser docente de Sociología en el CBC-UBA?

Se propone analizar aquí qué evaluación hacen los docentes cuando se les pregunta sobre los conocimientos que deben tener para llevar adelante su actividad áulica y cómo evalúan los estudiantes cuáles son los saberes que sus docentes tienen o deben tener para dar clases.

Esta parte de las preguntas se formularon de manera más abierta con el fin de rescatar qué sopesan los actores. Se aclara esto ya que la consigna no apunta directamente a conocimientos teóricos, didácticos o pedagógicos, sino a saber qué dicen ellos a nivel reflexivo.

3.2.5.1. ¿Cuáles son los conocimientos que se deben tener según los propios docentes?

Se comenzará el análisis por la propia palabra de los docentes sobre la evaluación que hacen de sí mismos y de los conocimientos que deben tener para llevar adelante su actividad profesional.

> (…) vos lo que hacés es poner en juego, eh… un montón de primero que, cuando vos querés contar un concepto tenés que, realmente, conocer toda la mecánica interna y eso… después, cuando estás pensando en Sociología, te viene a la cabeza. (Entrevista A M. M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

> (...) las leíste una vez, te quedaron, dijiste: ah, ok, pasa esto, y después seguiste, y para mí como que eso se oxida y se vuelve a pegotear, o esa es la sensación que me da, y el ejercicio docente es que volvés a despegotearlo y te queda fresco a vos, y después salir como a hacer tu trabajo de investigación con eso mucho más… se abren conexiones más claras, sería como el balance, que te sirve, primero, para los pibes, y segundo, para vos, o sea, yo sentí que me formó mucho a mí. (Entrevista A M. M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

En los dos recortes del primer entrevistado se observa que la evaluación que hace el docente es sobre lo que se pone en juego y liga esto con los conocimientos teóricos que ya mecanizó durante la carrera y que ahora tiene que transmitir. Particularmente, en el segundo extracto, puntualiza sobre los conocimientos teóricos y sobre los saberes específicos. Al hacer esto enfatiza sobre la dinámica que hay que tener para compartir los conocimientos a los estudiantes para que les quede todo más claro. Lo que este él valora como conocimiento no solo es lo teórico, sino también lo que genera el poder compartir esos saberes con otros.

> Yo creo que se necesitan. Se carecen, hoy en día, y se necesitan. Es decir, en general, la mayoría de los docentes del CBC carecen de preparación pedagógica, sí, la UBA brinda cursos de estos tipos, yo tomé uno, un programa de actualización docente, en el CITEP, el año pasado, me sirvió mucho, porque estaba pensado para, justamente, para la docencia en el CBC, para grupos numerosos, eh, pero, por lo que observo, de haber recorrido tres o cuatro sedes en estos años, es que la mayoría no tiene una formación docente. (Entrevista C. S. M., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Este docente sopesa los conocimientos teóricos y la agilidad en la práctica. Específicamente hace referencia a los conocimientos pedagógicos que hay que tener a la hora de compartir saberes. En este sentido, en relación con lo pedagógico, menciona que en su caso ha realizado cursos, como el que hizo el CITEP[19], para grandes grupos[20]. Allí cuenta sobre su experiencia en varias sedes y que sus colegas no tienen este tipo de formación a la cual le da un valor importante.

> Me parece que como formación está… están buenas, eh, me parece que… cada uno, desde su lugar, tiene que asumir esas responsabilidades, me parece que las cátedras tienen que asumir responsabilidades en términos de qué profesores tienen, de qué forma dan esas clases, en qué contenidos dan, ¿no? Sin intervenir la libertad de dar clases de nadie, pero la docencia en el CBC es una práctica de una independencia absurda, digo, vos tenés a cargo un curso y es tuyo, un feudo, vos podés hacer lo que

[19] Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía.
[20] Habla del Seminario "Estrategias de Enseñanza para Grandes Grupos", dictado por la Prof. Alicia Camilioni de manera abierta en el marco del Programa de Actualización Docentes del CBC-UBA dictado por la UBA en conjunto con la Asociación de Docentes de la Universidad de Buenos Aires (ADUBA).

> vos quieras, dar los textos que vos quieras, tomar el parcial que se te ocurra o no tomarlo (…). (Entrevista E. M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Esta respuesta apunta directamente a la responsabilidad que tienen las cátedras (o quien está a cargo) a la hora de armar el plantel docente y a la forma en la que debería intervenir sin afectar la libertad de acción cada docente.

> Seh, de acá a la China, sí, porque, bueno, por un lado está esto que, como que, yo llamo oficio docente, o sea, este curso, estos cursos te requieren mucho más oficio y mucha más responsabilidad, porque no es un quilombo ¿viste (…) requiere más oficio, te requiere más responsabilidad, y te requiere como también más poder de síntesis, y te requiere entender todo muy bien para poder bajarlo, si lo entendés mal, lo bajás mal, y es lo peor. (Entrevista F. M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017)

Esta docente propone de manera sintética que lo importante es el oficio docente y liga esto a una práctica artesanal. Se refiere a la importancia de ser responsables por estar a cargo de estudiantes que están ingresando. Esto último lo une con el poder de síntesis, otra característica relacionada con la transmisión y con la forma en la que ese conocimiento se comparte.

> Eh, sí, deberíamos, eh, continuar formándonos para estar actualizados con los textos que leemos, esto… no tengo muy claro cómo, quizás con toda la oferta de posgrados que hay, cursar algún posgrado, no es que digo: necesariamente tenés que tener un doctorado, nada que ver, pero como, de toda la oferta que hay, una diplomatura, un certificado, pero como estar, continuar formándote, se me ocurre a mí formalizada porque no sé otra manera, quizás hay gente que es más autodidacta y se sigue formando, o participar de algún grupo de investigación, o sea, algo que te mantenga como actualizado con los textos y con saber de qué se está hablando actualmente, eso me parece importante, y en cuanto a lo didáctico pedagógico, deberíamos, sí, en eso me siento más floja, no tengo formación adicional… (...) [Debería tener] más estrategias para trabajar lecto-comprensión, eso la verdad que me gustaría tener, la verdad que no se puede todo, por lo que te conté anteriormente somos docentes bastante proletarizados y, bueno, hace lo que puede, digamos, durante el tiempo que tiene. (Entrevista G D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

Para esta entrevistada la formación continua es fundante en quienes son docentes; dice que por cuestiones de tiempo no pudo hacerlo, pero que sí valora como importante que el docente haga algo formal más allá de la participación en equipos de investigación. Subraya la necesidad particular de hacer un taller relacionado con la lectura y con la comprensión de textos.

3.2.5.2. ¿Cuáles son los conocimientos que deben tener los docentes según sus estudiantes?

Se observará cuáles son los conocimientos que los docentes tienen o deben tener en relación con el ejercicio profesional según los estudiantes.

> Creo que tiene más conocimientos académicos que toda la parte psicológica y de cómo dar clases, pero… pasa por ahí, sí. (Entrevista N. E., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Esta primera cita propone dos puntos de análisis: por un lado, la valoración del conocimiento, es decir que el docente tiene más conocimiento y, por el otro, la relación con lo psicológico o actitudinal.

> Yo cuando doy clase, y muchos de los profesores que tuve acá lo hacen, yo me muevo, de aquí para allá, yo he visto que un estudiante fije los ojos a un punto fijo, deje de segregar, los lagrimales dejen de segregar líquido y se queden dormidos, hasta ahí una cuestión física con esto de moverte, está inventado, esta es una de las técnicas docentes, ¿no cierto? Eh, tanto A. como E. lo hacían esto. (Entrevista S. A., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).
>
> E. también con mucho humor, con mucho humor, entonces sí, hasta los docentes, evidentemente, tienen noción de principio, desarrollo y fin de una clase. (Entrevista S. A., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Este estudiante, que a su vez es docente de teatro, habla de cómo valora el movimiento o el desplazamiento del docente en el aula e, incluso, lo propone como algo que va en contra del aburrimiento y a favor del dinamismo. Más adelante conecta el humor con el buen desarrollo de una clase con sus tres momentos: inicio, desarrollo y fin.

> (…) el área multimedia genera mucho más fácil la… la… la introducción de contenido en alguien, y la forma de atraer a aquella persona a que estudie algo (Entrevista R. D.L.F., comunicación personal, 19 de octubre de 2017).
>
> Por ahí este tipo de herramientas, como yo te digo, es clave, o hacer algún tipo de filminas o Power Point, mandárselo a los chicos (…) y vos por tener el contenido bruto, podes desarrollar un concepto propio y un material un poquito más… se te hace más fácil estudiar si tenés lo particular y lo general, y después hacés una… (Entrevista R. D.L.F., comunicación personal, 19 de octubre de 2017).
>
> No… no sé si diría que es una facultad de E., sino que capaz A. es muy disperso a la hora de dar la clase, y como tiene tanto contenido y se siente orgulloso de eso, que yo también por ahí me sentiría así, por ahí estás bombardeando con demasiada información, tal vez es paralela de lo que estás dando. Entonces, tampoco es que hay que venir y decir: chicos, esta es la clase… (Entrevista R. D.L.F., comunicación personal, 19 de octubre de 2017).

La respuesta de esta estudiante se dividirá en tres partes: primero, hace mención al uso y a los conocimientos que el docente debería hacer de lo multimedial (Tics); segundo, hace

referencia al envío de estos materiales multimediales digitales a los estudiantes para facilitar el estudio y la visualización. Estas dos características se pueden sumar a la tercera variable de dispersión versus atención en conjunto con la cantidad (y calidad) del conocimiento que el docente posee y la forma de compartirlo. Se destaca la idea de orgullo en relación con el saber.

> Sí, muy didáctica era, porque, en el pizarrón hacía siempre dibujitos, y los dibujitos nosotros los relacionábamos, así que era lo que más te quedaba a la hora de plasmarlo, o sus ejemplos, nosotros los usábamos en los parciales, y era lo que más nos quedaba. (Entrevista A. M. R., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Esta respuesta habla de lo didáctico en combinación con lo visual. Aparece el uso de herramientas escenográficas que, en palabras de Goffman (2006c), sería la idea de fachada, del aula con el pizarrón y la tiza y cómo todo esto facilita a la hora de estudiar y de preparar el examen.

> Me gusta, primero, que el profesor te transmita emoción cuando te está explicando un tema. No es lo mismo que un profesor te diga: eh… bueno, chicos, esto es esto, y esto con una voz como de muerto que me quiero morir del aburrimiento, que un profesor te muestre, no sé, esa pasión… amo eso, ¿no? Que un profesor tenga pasión por lo que hace, que, cuando te explica un contenido, le salga como de adentro y te despiertes, ¿entendés? Y eso hace que quieras participar, eso es fundamental (...) A veces, sí. La verdad que era muy participativa. A ella le gustaba que vayamos con todo al día para poder participar. No sé si es la profesora que te digo que me marcó, pero… pero, no, no tengo ningún problema. (Entrevista M. S. C. D., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).
>
> [Habla de lo emocional y lo define] No sé, me encantan esos profesores que hacen la voz cuando explican, que son energéticos, ¿entendés? Que te transmiten pasión, y soy super reiterativa con eso, capaz ella es apasionada en lo que hace, son formas distintas de ser, hay gente que es más tranquilla, yo porque soy media inquieta pero, no sé, vos me transmitiste eso y por eso me quería cambiar a tu cátedra, es alegría: chicos qué es esto, y qué es lo otro, y así, ¿entendés? Que sea super dinámico, eso es fundamental. (Entrevista M. S. C. D., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).
>
> Porque siempre, ponele, cuando iba explicando, pasaba entre los bancos, me encanta cuando los profesores hablan, que gesticulen, ¿no? Que te expliquen con la mano, como que eso demuestra que están convencidos, y transmiten las señas como un valor a lo que están diciendo, super importante (...) La cercanía es fundamental, es fundamental, y más para la generación que somos nosotros, que somos personas capaz más distraídas, menos definidas, entonces, cuando alguien te ayuda a definir, a través de la emoción, muchas cosas, hace que… estés más seguro de lo que estás haciendo. (Entrevista M. S. C. D., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

El relato de esta estudiante incorpora variables que no habían sido enunciadas hasta aquí. Habla de la pasión, de la motivación para participar, del uso de la voz, de la inquietud, de la

gesticulación (uso del cuerpo) y de la cercanía entre estudiantes y docentes. Agrega, también, la emocionalidad (que no aparece en el relato de los docentes) lo cual reviste una gran importancia para esta entrevistada.

> Bueno, un buen docente tendría que tener, eh, primero, habilidad para manejar el grupo, igual eso… me parece… un poco obvio, pero bueno, por las dudas lo dejo dicho, de, de tener la habilidad de manejar lo que la clase no se vaya de las manos, que, quizás, saber cómo manejar situaciones en particulares, como por ejemplo, no sé se me viene a la cabeza una persona que en la clase pregunta todo, digamos, que cada cosa que se habla pregunta todo o da su punto de opinión, eh, cosa que, que me parece bien pero quizás si hay una persona en particular que es más de preguntar, no sé, quizás al final de la clase quedarse con él si no entiende algo, o cosas así, bueno, habilidad de gestionar un grupo. También no… no escaparles a ciertas cosas importantes que, que estén pasando en la realidad (…). (Entrevista G. O. I., comunicación personal, 23 de octubre de 2017).

Aquí aparece el manejo del grupo (esto había aparecido en un docente cuando comentó de la capacitación realizada en el CITEP) y sus características. Se menciona a dar tiempo a que aparezcan preguntas, a quedarse afuera del aula para seguir algún diálogo, etc. Este recorte finaliza con el valor que se le da a que los contenidos dados puedan estar relacionados con la realidad o con la actualidad.

> Preguntándole. Generándole dudas. Es decir estás acá esto es clase de Sociología, bueno, ¿qué es la Sociología? Aunque estén equivocados, porque eso lo hacen siempre: ¿Qué es la Sociología? Que esto que lo otro, bueno, entonces, ustedes, ¿qué tienen en su vida que sea sociológico? Y ahí. Es, bueno, mirá yo hago fila para esperar el colectivo. Y empezás a dar ejemplo y como que el otro se dé cuenta como que bueno, esto, para mí está muy asemejado al libro de tal escritor que con la teoría explicó por qué nosotros a veces tenemos patrones de comportamiento… no sé, que seguimos patrones de comportamiento según la situación X. (…) Si a vos te dicen: esta clase es así, yo qué sé, te gustó la clase y después decís: ah, la clase esta estuvo buenísima, yo a los primeros días del CBC salía afuera y me juntaba a debatir con mis amigos, a cagarme de risa afuera y leer me interesaba, me interesaba leer por agarrar y decir: mirá estuve hablando de esto, me re interesó este tema, y viene otro y me empieza a discutir el tema, porque, para él, es de otra manera. (Entrevista J. S. B., 30 de octubre de 2017).

En este recorte aparecen los cuestionamientos por parte del docente, para poner en duda lo cotidiano y generar debates. Estas preguntas, para este estudiante, predisponían a debatir con sus amigos fuera del aula y a leer más. Se recuerda aquí que la realización de preguntas era una de las categorías sistematizadas por Bain (2007).

> Mmm… no, por ahí el… es un hecho de que son materias cortas, y… y no dan los tiempos, pero sí en otras materias tuvimos… trabajos prácticos y… y creo que eso está… está bueno, porque… si no, pareciera que el CBC es venir, cursar y, y nada

> más, que no aporta absolutamente nada, y el trabajo práctico te genera como una especie de compromiso: bueno, me siento, escribo, pienso, diagramo, está bueno eso. (Entrevista M. A., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

En este relato, y desde una mirada crítica, aparece la elaboración del trabajo práctico, la realización de tareas en donde el estudiante deba dar cuenta de lo aprendido en la materia además de los exámenes parciales o finales.

> (…) utiliza palabras, eh… cómo decirlo, no habituales, no cotidianas, no vulgares, y después lo lleva a la vulgaridad, lo cotidiano, y que eso sirve mucho, creo yo, para alguien que no, no está familiarizado con los términos (…) No sé si es tan así o no lo veo de esa forma, lo vería más de esta forma y entonces esa explicación conjunta me parece que lo hace un buen docente. (Entrevista A. V., comunicación personal, 26 de octubre).

El vocabulario se hace presente en este relato, las formas del uso del leguaje como otra herramienta para el quehacer del buen docente. Esto, en esta respuesta, está relacionado con la posibilidad del profesional de la utilización de términos abstractos y teóricos y la combinación de estos con temas cotidianos o inteligibles para el nivel de los estudiantes.

> No, la verdad que no, es como que veo que la mayoría de los temas los sabe bien, los explica de cualquier manera, y eso. Es como que para mí prepara muy bien las clases (Entrevista I. L., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

En este extracto aparece la preparación, la anticipación, la organización y el armado de la clase como una de las herramientas valoradas por los estudiantes para demostrar, así, los conocimientos que estos tienen.

> Hubiera hecho más, eh, juegos, ¿viste? Como el que hiciste con el Manifiesto del Partido, pero no con el…, o sí, con… por ejemplo Weber y Durkheim, hubiera hecho, digo, bueno, la mitad de la clase se lo sabe para la clase que viene, mitad de la clase se sabe lo otro para la clase que viene y discutan, hacer pasar dos al frente, algo… el cuerpo me parece importante, todo lo que tiene que ver con la dinámica del cuerpo, hacernos parar (…) te hace… estar más en el momento, no estás mirando el celular, no estás pensando en la milanesa que te vas a comer cuando salgas, eh, te hace estar presente, yo creo que eso es importante, cuando no sos un número estás presente en la clase, sos parte de lo que está pasando en el ambiente. ¿no? (Entrevista J.C., comunicación personal, 22 de noviembre de 2017).

Este último relato hace mención a lo lúdico, al juego, a la diversión. Con esto está haciendo referencia a otros tipos o formas de aprendizaje que ha tenido impacto en esta estudiante. Esto lo emparenta con otras formas de poner el cuerpo en el aula, con otras formas de transmisión y de compartir conocimientos que genera otro tipo de ambiente en el ámbito áulico. Destaca la importancia de no sentirse un número.

Según lo analizado en este apéndice, puede decirse, como síntesis, que los estudiantes han valorado que el buen ejercicio profesional del docente está ligado al conocimiento y a lo psicológico, al desplazamiento o movimiento en el aula y el uso del humor, a la utilización de lo multimedial y/o tecnológico en conjunto con los medios tradicionales, a la pasión, la motivación y la cercanía en conjunto con el manejo del cuerpo, al manejo de los grandes grupos, a la realización de preguntas, al uso del trabajo práctico y de las formas del vocabulario y a la preparación de las clases y cómo llevarlas adelante.

3.2.6. El valor del trabajo docente

En este apartado se analizará el valor que le dan los docentes a su propio trabajo y a la valoración que hacen los estudiantes de este ejercicio.

3.2.6.1. ¿Cómo valoran los docentes su propio trabajo?

Se trabajará aquí cómo valoran los propios docentes el trabajo que ellos realizan en las aulas.

> (…) Eh, por cuatro horas te pagan tanta plata, y trabajas cuatro horas. Y vos decís: claro, en tu puta vida (sic) te paraste en un aula, y mucho menos un aula de CBC, y mucho menos un aula de CBC con 100 pibes adelante, efectivamente. Y… algo de ese, de, de ese trabajo que no se ve, que corre por cuenta (…) otra cosa que me flasheaba un montón, es decir, yo puedo ir y dar una clase de mierda (sic), y nadie se va a enterar nunca… (Entrevista A M. M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Este docente le da a su propio trabajo mucho valor y da cuenta de que la compensación monetaria que percibe es inadecuada. Aquí puede hacerse referencia al trabajo sobre la precarización y la proletarización de los docentes según Donaire (2012). Hace referencia a lo que implica estar a cargo de una comisión masiva. (Ver 3.3.3.2.).

> Me parece que es clave, la verdad que, primero, que me gusta mucho, y después que, me parece fundamental, (…) incide mucho como cualquier trabajo, no es lo mismo hacer un trabajo… a despecho que con ganas, ¿no? Con voluntad, con interés (…). (Entrevista C S. M., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Lo que prima en esta entrevista es el gusto (placer, disfrute) del docente en relación con este trabajo. Como puede observarse la variable **valor** tiene, para él, dos posibles medidas en relación al gusto por el ejercicio y a lo fundamental del propio ejercicio.

> Eh, ahora, es una… no empezó siendo una elección un deseo, ahora lo disfruto, te puedo decir que lo disfruto, eh, y que… trato de no caer en la… en la… rutina, ¿sí? De… porque podemos tener el mismo guión muchos años, muchos cuatrimestres, ¿no? Aunque después quieren cambiar el programa y los docentes se quejan (risas) como quedados, ¿no? (Entrevista D G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Este relato también habla del disfrute, como en el anterior, pero aquí aparece luego de insertarse profesionalmente (y no que la inserción al ejercicio docente podría ser algo disfrutable). El relato habla de lo rutinario que puede ser este trabajo, del esfuerzo que hay que hacer para que esto no suceda luego de haber dado durante varios años el mismo programa, la misma bibliografía, iguales contenidos, etc. Todo esto lo relaciona, hacia el final, con lo difícil que es para sus colegas el adaptarse a nuevos programas. Hace mención, además, a la idea de guion como aquello que delinea el trabajo áulico.

> (…) la docencia es una profesión muy gratificante, es un… yo trabajo de muchas otras cosas, digamos, y en general me va bien, y no trabajo en cosas, por suerte, que no me gusten, pero… hay pocas profesiones así, en las que uno sienta tantas veces tanta retribución por lo que hace, eh (...) es la gratificación de que uno tiene de… de sentir que a los estudiantes tu clase la disfrutan, que les gusta, que al final del cuatrimestre te tiran un cariño, un gracias, un mail, una crítica favorable, eh, digo, uno también se alimenta de eso. (Entrevista E. M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

> (…) la clase me despierta, es un… entonces, eh, los docentes nos quejamos mucho de las condiciones, del sueldo y todo, pero la docencia es un trabajo relativamente fácil y muy gratificante, y eso tenemos que valorarlo, también. Ganamos mal, tenemos que ganar mejor, las aulas son una mierda (sic), tienen que ser mejores, pero así como lo hacemos, y vuelvo ahí a necesitamos ser más creativos, hacer cosas nuevas, así como lo hacemos, es un trabajo muy fácil del docente, y los docentes que más se quejan son lo que menos trabajan. (Entrevista E. M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Este docente habla de lo grato y lo emparenta con la suerte que tiene de trabajar de lo que le gusta. Luego se observa cómo hace mención a lo que le vuelve de los estudiantes, a las retribuciones que se reciben por ejercer este trabajo y de cómo eso lo alimenta. Vale destacar el comentario sobre las condiciones de trabajo desfavorables en relación con lo económico, con la cantidad de estudiantes, las condiciones edilicias, etc.

> Yo le doy re valor, porque… porque, la verdad, es como que me… por los cambios en el país, como que yo hasta ahora siempre había pensado como la actividad docente, mi actividad docente en la UBA, que además no estoy rentada, o sea, tengo un cargo pero es ad honorem, entonces siempre lo pensé como una actividad secundaria, digamos, en este año, entre los cambios que hubo en el país, el hecho de que yo me hubiese quedado sin beca y qué se yo, se convirtió en mi actividad principal, eh, pero

> no solamente por una cuestión de que es como mi ingreso, sino también por el tiempo, la atención, y por todas estas cosas que descubrí que incluía el paquete docencia que no me lo incluía el paquete docencia de Sociales, ¿me entendés? Eh, y entonces sí le doy mucho valor, de hecho, como que, en un, cuando me fui a Brasil que tuve unos días, qué se yo, me sorprendí, porque yo siempre decía, me decían, ¿de qué trabajás? Y yo siempre decía Socióloga, y esta vez dije Profesora, eh, que nunca me había pasado ¿viste? Porque después dije: ah, mirá vos, ¿viste? O sea, soy profesora (...) Como que la docencia se convirtió como en algo como en un centro de atención y de todo inesperado. (Entrevista F. M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

Esta docente empieza por la valorización de su actividad y relata que antes no estaba rentada (por lo menos en la Facultad de Ciencias Sociales). Esto da una advertencia sobre una situación laboral cotidiana de los docentes universitarios, ser *ad honorem*. El "re valor" (Entrevista F.M.S.P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017) lo asocia con el tiempo que le dedica a ello y con el tiempo de atención que le da al trabajo docente. Al finalizar relata, con una anécdota, el cambio de percepción de socióloga a docente como identidad.

> El trabajo docente, en general, <interrupción>, eh, el trabajo como docente… eh, en general, eh, bueno, eh, a ver, me parece que es una de las funciones más importantes que tenemos los profesionales, eh, ser docente es transmitir, o sea, transmitir conocimientos, tomarnos seriamente la docencia…(Entrevista G. D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

El valor al trabajo que aquí aparece va en línea con la posibilidad de trasmitir y de compartir con los estudiantes conocimientos, es decir con la propia actividad que realiza.

3.2.6.2. ¿Cómo valoran los estudiantes el trabajo docente?

Se Trabajará, ahora, sobre el valor que le dan los estudiantes al trabajo áulico que realizan los docentes.

> No, básicamente, que valoro mucho el trabajo de los docentes, y los docentes, eh, universitarios, eh, y en particular de los sociólogos. (Entrevista N. E., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

La primera de las respuestas valora el trabajo en gran medida. Puntualmente hace referencia a la docencia universitaria y a los docentes de Sociología. No queda claro por qué valora más la docencia en esa asignatura, pero sí que la valoración es alta.

> Sí, sí, muchísimo, muchísimo valor, el saber que, que bueno, que los tipos, yo no sé si preparaban la clase específicamente o no, pero ya la venían dando, ¿no? Pero sabían de qué hablaban, sabían cómo transmitir esto, sabían de puntos, ponerle un… qué

> puntos remarcar, qué puntos… a veces tengo palabras que las usaba en inglés por mi profesión todos los días y después no encuentro el equivalente en castellano, qué punto *highlight*, qué punto, eh, resaltar… ¿no? Para que esto quede, qué ejemplo ingenioso poner, y, evidentemente, esto se puede hacer, si se tiene una solidez teórica, que los dos, evidentemente, la tienen. (Entrevista S. A., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

La valoración aquí está en relación con el saber, con la preparación de las clases, con las formas de transmisión, incluso con el uso de giros idiomáticos que demostrarían la solidez del docente.

> El trabajo docente es todo. Es, para mí, una de las profesiones más nobles que existe, eso no… no, el médico, el enfermero, el docente, el bombero es algo que no… no tiene… son cosas que no tienen comparación… yo… en particular, con todos mis docentes, siempre tuve una muy buena relación y de todos tengo un recuerdo hermoso, desde chico, vengo de un pueblo, yo soy de los que ve una maestra, paro, y la saludo, o sea, salvo una, que fue bastante fuerte, pero siempre hay decepciones .(Entrevista R. D.L.F., comunicación personal, 19 de octubre de 2017).

Aquí el valor es alto y queda expresado cuando dice: “el trabajo docente es todo” (Entrevista R.D.L.F., comunicación personal, 19 de octubre de 2017). Allí habla de la nobleza o reconocimiento de servicio público del trabajo; a esto le da aún más calificación por la relación particular y estima que tuvo por el docente.

> No, un valor grande, no me voy a olvidar de ella, no me voy a olvidar de ningún profesor, eh, porque ya de que fue muy amable, fue paciente, esas cosas no se olvidan. (…) Sí, totalmente, empatía, sí, sí, por eso, si la cruzo la saludo, o le pregunto cómo está y bueno, y así. (Entrevista A. M. R., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

El valor para esta estudiante está cuando expresa que no se va a olvidar del docente por su calidad personal y subraya la paciencia; habla, también, de otras características como la empatía y el buen trato como componentes actitudinales.

> En general, yo creo que la docencia es una carrera difícil de llevar a cabo, creo que es una carrera superdedicada, sea de S., o de… un docente acá en el CBC o más allá de eso, porque no es solo el trabajo en el aula, sino es el trabajo posterior que tenés que hacer, y antes de la clase, ¿no? Eh… todos los días entras al aula, para mí, todos los días S. entraba al aula y, todos los días nos pasan a todos cosas distintas, entonces, ¿cómo abarcas el aula ese día, cómo hacía S. para abarcar el aula ese día, o sea, para meternos a todos que nos… en la cabeza para que nos interese el tema, para que nos motive? Me parece que ese es un desafío enorme que tiene el docente todos los días, y no encontrás la respuesta en un libro porque son factores externos, lamentablemente. (Entrevista M. S. C. D., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Para esta entrevistada el valor docente es alto por la dedicación y el trabajo que realiza no solo durante las clases, sino también por el tiempo que le dedica antes y después de cada encuentro. A continuación hace referencia a la capacidad de transmitir conocimiento en un contexto masivo como desafío. (Ver 3.3.2.2.)

> Eh, el tema de… hacer interesar al otro en lo que está estudiando y no simplemente tomarlo como… no sé, algo más… me parece un gran valor, y que no muchos tienen. El tema de generar en el otro una pregunta que vos mismo puedas responder o capaz que no vos, sino de enseñarle al otro cómo puede responder su propia pregunta es algo que no es muy común, porque no todos lo pueden hacer. Yo, en la secundaria, habré tenido… en todos los años… dos profesores buenos, como mucho, y capaz que estoy exagerando. (Entrevista J. S. B., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

> Ya te digo, depende el docente. Si viene un docente que me quiere enseñar tal cual lo que me dice el texto, te dice: bueno, ahora que estoy acá yo presente y ninguno habla, lean todos, y capaz que no va ningún vínculo más que el de odio, pero si viene un profesor que me empieza a generar a mí incógnitas y me das las herramientas para que yo mismo me las pueda responder, no sé, cierto afecto terminaría sintiendo. (Entrevista J. S. B., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

La valoración aquí está dada en relación a que el docente haga que los estudiantes se interesen por lo que está dando, valora en gran medida que este brinde herramientas para que los estudiantes puedan responder/se preguntas.

> Para mí, son uno de los pilares: los docentes, los médicos, son, sin… son los formadores, no… no sé, no sé cómo describirlo, para mí sí, son los más importantes dentro del Estado, los docentes y los médicos. (Entrevista M. A., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

> A mí me parece un pilar, porque creo que la educación es la base de absolutamente todo. De las relaciones, de… de… y el valor que le doy al docente, para mí, es una persona que resigna, eh… no sé si sería la palabra "resignar" (…) [Ante la pregunta que es lo que resigna el docente] No, por eso, por eso me parece que estoy empleando mal la palabra. Es una persona, tal vez tiempo, no sé, se dedica a transmitir, creo que lo principal, a transmitir ese conocimiento, y a… y en algunos aspectos o en algunas áreas, a ese desarrollo de hacer pensar las cabezas. (Entrevista A. V., comunicación personal, 26 de octubre de 2017).

Aparece aquí un componente que le da al trabajo docente un valor como pilar de la sociedad y lo compara con los médicos. El segundo relato se refiere a la dedicación de tiempo que ellos hacen para trasmitir y desarrollar el pensamiento en los estudiantes.

> Y, a veces uno no se da cuenta, eh, por ejemplo, a veces se queja por cosas, a veces dice: el profesor hoy… hace tal cosa y a una persona capaz no le gusta entonces yo digo: una persona que también tiene que trabajar, tiene que dar la misma clase o tiene que saber, o sea, obviamente lo saben, cada uno de los temas, explicarlo lo mejor

> posible, y eso yo eso lo valoro mucho, porque también hay que tener vocación también para enseñar, creo yo, pero yo también yo valoro mucho la docencia en ese sentido, yo creo que son… yo la verdad que respeto mucho, tengo familiares que son docentes, yo respeto mucho eso. (Entrevista L. A. V., comunicación personal, 6 de noviembre de 2017).

En este relato el valor está puesto en el docente como trabajador, hace referencia a lo vocacional, lo relaciona con el trabajo de enseñar y agrega la idea de respeto vinculado a que tiene un familiar docente.

> ¿Valorar? Si tuviese que valorarlo con una calificación, esto fuese un parcial, mi docente tendría un 8 o 9, no es perfecto, pero está muy cerca. (…) Yo creo que el trabajo docente, tanto el trabajo docente como la salud deberían ser fundamentales, de todo, es algo que es indispensable y es algo que hay que cuidar demasiado, el trabajo docente es algo bastante complicado de llevar a cabo porque requiere de muchísimas cosas, no solo requiere saber lo que vas a exponer frente a un grupo sino que también requiere saber cómo exponer frente a un grupo, y no es lo mismo decir lo que está en un texto que tener que dar a entender lo que dice el texto, o sea, yo creo que además de que prepara las futuras generaciones, sin el docente nosotros seríamos todos… no sé… yo estaría viviendo en la esquina de mi casa, por así decirlo… es como que no… no se le toma la importancia que debería. (Entrevista J. M. D. I., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

La ponderación al trabajo docente se basa aquí en las representaciones. Si bien este relato, como otros anteriores, habla de la relación de importancia entre los médicos y los docentes, aquí referencia lo importante que es estar frente a grupos, dar un texto o un contenido; es decir que el docente está preparando a las futuras generaciones.

> Yo lo veo como muy bueno (…) Según el docente, para mí, es importante, o sea, en general, ya de por sí, pero como te dije antes, hay docentes que son docentes porque quieren, y hay docentes que son docentes porque… no te diría "pintó", pero porque, no por elección, y la verdad que, para mí, es fundamental ser docente por querer ser docente, por querer enseñar, y demás, o sea, las ganas de querer enseñar para mí son fundamentales. (Entrevista I.L., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

Este relato valora más a quienes lo hacen con entusiasmo. La unidad de medida en cuanto al valor son las ganas relacionadas con que la clase sea buena.

> Muy bueno. [Se le pregunta en que se basa] Justamente, en la dinámica, esto de mantener una clase activa, digamos, con las explicaciones, con… el… digamos, el hecho de sacarnos, de quitarnos las dudas, de preguntar y repreguntar, eh, contestar las veces que, es decir, por ahí le preguntaste cinco veces las mismas cosas, y por ahí, digamos, se da cuenta que no lo entendés, entonces de ver cómo… ver la forma para que vos lo entiendas. (Entrevista C.M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Destaca la dinámica, menciona clases activas por las formas de explicar y esto lo relaciona con actitudes como contestar preguntas, generar dudas, explicar varias veces de maneras distintas, estar atento, etc. Aparecen nuevamente las categorías sistematizadas en el trabajo de Bain (2007).

> Eh, muchísimo, le doy. Y, porque ella, estem, trató de todas maneras de explicarnos y de que nosotros comprendamos el papel fundamental de un sociólogo en particular, y el papel de cómo funciona la sociedad, nos explicó en varios términos, qué se yo, fuimos de Marx a pensadores y filósofos y qué se yo, Maquiavelo, hablamos, que a mí me gusta mucho Maquiavelo, bueno, estrategia y todo como una, una educación integral me parece. (Entrevista K.G.G., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

> Siento que es muy importante para el resto de mi carrera, para la materia, para mientras la cursás, siento que es muy importante, siento que el valor del profesor es… es un valor esencial, es la persona que va a enseñar a la sociedad, es… es el que, la persona que te educa te da un montón de cosas, casi todo, te da una forma de pensar nueva, te da… cosas principales para el trabajo, creo que es muy importante que haya un profesor, y que se valore lo que es ser un profesor, también, que tiene que valorarse más, todavía. (Entrevista B.G., comunicación personal, 16 de noviembre de 2017).

En estas dos entrevistas, el valor es alto. Como en el relato anterior, aquí también se habla de las formas de explicar, pero lo relaciona con temáticas puntuales de la sociología como ciencia que explica el funcionamiento de la sociedad y comparte estos conocimientos con los estudiantes para que los incorporen como algo integral e importante para la carrera.

> No, sí, obvio, eh, a mí me parece genial el trabajo docente, o sea, cuando tienen verdadera vocación, aparte se nota que les gusta ser docentes (…) En la predisposición que tiene de venir, de dar los temas, de hablarnos siempre bien, nunca jamás nos trató mal ni vino con mala cara, ¿no? Porque lo que pasa en tu casa es… todos tienen problemas y a ella nunca se le notó, eh… (Entrevista M.J.C., comunicación personal, 27 de octubre de 2017).

En este relato se valora el trabajo que se realiza con vocación y a la disposición que puede tener o no un docente en ir a dar clase y explicar temas. También hace mención a las formas de trato con los estudiantes como eje central.

> El trabajo docente… puede ser muy bueno o sea, puede ser como un disparador de, de muchas ideas y de muchas personas (...) [Especifica el valor en sociología] Vos eras un motivador de la materia, y estaba bueno eso, porque te hacía pensar todo el tiempo en Sociología (...) Te hace comprender cosas de la vida que por ahí no… nunca te imaginaste, o sea, el ejercicio también que decías de hacer de ¿Y por qué, y por qué y por qué? Y la pregunta constante, te hace preguntar cosas de: ¿Qué pelotudez (sic) estoy haciendo, por qué si yo no…? (...) Sí, pero bueno, te hace preguntarte cosas y te hace llegar a veces a… a conclusiones que no querés llegar, hay momentos… hay conclusiones que no querés llegar, pero uno bueno, termina

> llegando, lamentablemente, ya cuando sabés que no querés llegar, ya llegaste y te das cuenta de que esto es así y igual… es un bajón… (Entrevista A. R. M., comunicación personal, 17 de noviembre de 2017).

El valor aquí está dado cuando habla de que el docente puede ser un disparador, un sujeto activo que invita a sus estudiantes a ir hacia lugares que nunca hubieran podido ir sin este acompañamiento. Puede decirse que se está valorando que este sea un motivador. Este relato también habla de que estimula con preguntas disparadoras para buscar respuestas y cómo eso genera algún tipo de conciencia de trabajo.

> No, no, alto, alto. Estem, como te dije antes, para todo, para leer un diario, tenés que tener cierta… o sea, te serviría para leer un diario, una nota periodística lo que sea, la perspectiva de la primera unidad, por ejemplo, entendés, o empezás a entender un montón de cosas o a verlas desde otra perspectiva un poco más… más compleja, más trabajada, más clara, como por ejemplo sabés, no sé, que… (...) Alto, altísimo, para todos los títulos tenés que, pasás por docentes, digamos, o sea, todo el cuerpo profesional de un país, de una… de lo que sea… eh, pasan, pasan, digo, tienen docentes, o sea, llegaron ahí gracias a docentes, no es menor el peso. (Entrevista J.C., comunicación personal, 22 de noviembre de 2017).

Por último, el valor está en relación a los conocimientos que trasmite un docente para hacer, por ejemplo, un análisis al leer un diario o una nota periodística o a la posibilidad de entender y de ver las cosas con otras perspectivas.

3.3. Características de los docentes y de los estudiantes de Sociología

Se dejan como último apartado, y diferenciándolo de lo anterior, las características de los docentes y de los estudiantes con análisis desde una doble perspectiva: desde cada actor social y desde la mirada de los otros.

3.3.1. Características docentes, el ejercicio profesional y el trabajo en Sociología.

En este apéndice se trabajará sobre tres variables que hacen al ejercicio profesional docente desde la mirada que hacen ellos mismos. Se hablará de qué implica trabajar con estudiantes de distintas carreras, cuáles son las herramientas para el ejercicio de la docencia y qué significa o cómo definirían ser un buen docente.

3.3.1.1. Trabajar con diferentes carreras

Se indagará aquí sobre la apreciación que tienen los docentes al tener que enseñar Sociología a estudiantes de diferentes carreras y cómo es ese trabajo en particular.

> Antes de contarles el programa, [pregunto] ¿quiénes de acá van a estudiar abogacía? Y levantaba la mano la mitad, ¿quiénes van a estudiar economía?, 80… 40% y tenían un 10 que eran de Púan[21] y Sociales (...). (Entrevista A M. M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

> Sí, suelo tener [chicos que estudian Sociología]. No muchos, pero debo tener por curso… en el mejor de los casos 2. (Entrevista C S. M., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Puede apreciarse, en estas dos entrevistas, que de la gran cantidad de estudiantes que pasan por esta asignatura, la mayoría no está estudiando una carrera que se dicte en la Facultad de Ciencias Sociales[22] o en la Facultad de Filosofía y Letras[23]. La gran mayoría está haciendo el CBC para las carreras dictadas por la Facultad de Ciencias Económicas[24] y la Facultad de Derecho[25].

> Los docentes de Sociología le damos clase, básicamente, a estudiantes que no son estudiantes de Sociología, y eso es un tema, es un desafío, en… entonces como marcarles, tratar de convencerlos de la idea de que, de que esa materia que en principio en sus prejuicios no, no les importa o no es su prioridad, porque el que va a estudiar Derecho le interesa la materia de Derecho y al que va a estudiar Economía le interesa más la materia de ese lado (...) yo no estoy enseñando Sociología para sociólogos, ni los quiero convencer de que cambien de carrera, ni de que se dediquen a otra profesión, si no de que la Sociología es una forma de pensar que los va a hacer mejores economistas, mejores abogados, mejores contadores…en, y que de lo que se va a tratar la materia es de que ellos aprendan a pensar sociológicamente, y no de que aprendan determinados contenidos, que es obvio que se van a olvidar por el recorrido que les viene después, sería muy distinto si uno fuera a trabajar con estudiantes de Sociología, pero en este caso, en… básicamente, se tienen que llevar una forma de pensamiento, que bueno, es un pensamiento crítico, es un pensamiento politizado. (Entrevista E M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

---

[21] Hace referencia a la Facultad de Filosofía y Letras.

[22] Según el Plan de Estudios, las carreras que tienen Sociología en el CBC son: Lic. en Ciencias de la Comunicación, Lic. en Trabajo Social, Lic. en Ciencia Política, Lic. en Sociología, Lic. en Relaciones del Trabajo.

[23] Según el Plan de Estudios, las carreras que tienen Sociología en el CBC son: Lic. en Arte, Lic. en Bibliotecología y Ciencias de la Información; Lic. en Letras; Lic. en Ciencias de la Educación, Prof. en Enseñanza Secundaria y Superior en Educación; Lic. en Filosofía y Prof. de Enseñanza Secundaria y Superior en Filosofía (en estos dos últimos casos la asignatura es optativa).

[24] Según el Plan de Estudios, las carreras que tiene Sociología en el CBC son: Lic. en Actuario (en Economía y en Administración), Lic. en Administración, Lic. en Contador Público, Lic. en Economía, Lic. en Sistemas de la Información de las Organizaciones.

[25] Según el Plan de Estudios, las carreras que tienen Sociología en el CBC son: Abogacía y Traductorado Público.

En este relato se puede observar que dar esta materia a estudiantes que en su mayoría no estudian Sociología se transforma en un desafío. Si bien el docente habla de prejuicios y de las prioridades que tienen los estudiantes por otras materias, según lo que han elegido estudiar, resulta interesante destacar que su trabajo apunta a que se lleven una mirada crítica, desnaturalizada, reflexiva como así también los contenidos que les sean útiles de aquí en adelante en sus carreras.

> Son de quichimil carreras distintas, y entonces más allá de Sociología que es importante que la tengan, o sea, yo tengo una serie de ideas por las cuales pienso que es importante que la tengan, creo que es una buena oportunidad para que aprendan a relacionar, ¿viste? Y a sistematizar, porque para mí es eso es como lo que te hace convertirte en un profesional, digamos. (Entrevista F M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

> [para] que les pique el bichito, y segundo, para que sepan que hay una disciplina que… trabaja por entender la realidad y, fundamentalmente, por romper el sentido común, ¿no? O por entender cómo, cómo opera, cómo funciona, para mí eso es re importante [Se le preguntó por la posibilidad que esta materia sea la única Sociología que cursen]. (Entrevista F M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

Este relato menciona que las carreras que se estudian en el aula son muchas y que, por esto, la materia se vuelve una oportunidad para que los estudiantes puedan aprender algo en relación con los objetivos que este docente prioriza. Propone que la materia les ayudará a comprender la realidad, a separarse del sentido común y, fundamentalmente, a interesarse por la Sociología dejando en claro que esta asignatura puede ser la única de esta área en toda la carrera y que esto se convierte en un desafío aún mayor.

3.3.1.2. Herramientas para ser docentes de Sociología

En este apéndice se avanzará sobre las herramientas que los propios docentes mencionan que hay que tener y/o utilizar para la enseñanza de la Sociología.

> (...) nunca cursé Didáctica[26], nunca cursé nada que tenga que ver con Pedagogía[27], y siento que es necesario (...) creo que es importante tener ciertos elementos didácticos, como por ejemplo (...) escribir frente a un pizarrón y escribo y tengo un renglón que baja hasta la mitad del pizarrón, la letra pedorra (sic) que no entiende (...) hacíamos chistes de lo desordenado que era yo con el pizarrón (…) las clases. Yo creo que tardé mucho en ejercicio, o sea, perdí mucho tiempo o gané mucho tiempo, depende cómo lo quieras ver, armando y rearmando clases (…) fueron muchas horas-culo (sic) en mi

[26] Hace referencia a una de las materias del Profesorado de Sociología (UBA).
[27] Ver cita anterior.

> casa que, por ahí, si hubiese hecho Pedagogía, no sé qué, hubiese entrado a los textos de otra manera y hubiese sido un poco más amable, e, incluso, por ahí hubiese tenido mejores resultados de lo que fueron las clases hoy por hoy, eso yo lo creo. Eh… después, por ahí, yo no sé, también me di cuenta, en este prueba y error de que hablo muy rápido.
>
> La primera vez que hablé estaba hablando a las chapas (...) Y la segunda, como que empecé más despacio y fue todo mucho mejor (...) cómo hablás, con qué ritmos, cómo escribís, con qué ritmo, cómo organizas un texto, qué tipo de preguntas hacer… todas esas cosas fueron muy caseras en mí, yo de golpe tenía que hacer un parcial y… escribí un par de preguntas. (Entrevista A M.M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Una de las herramientas más importantes para ser un **buen docente** es tener la posibilidad de poder realizar el Profesorado de Sociología que, si bien es habilitante (según el Plan de Estudios) para educación media, para este entrevistado tiene cierta valoración también para el ejercicio en el CBC. Es el propio docente quien valora las capacidades que podría haber adquirido en estas instancias en conjunto con la experiencia. Luego hace mención a la forma de hablar y a los ritmos en relación con ello.

> (…) contar con un… video. Está la sala [multimedia], creo, abajo, ¿no? A mí, una sola vez la pude conseguir, tuve que avisar con bastante anticipación, me costó bastante conseguir, pero contar con que aunque sea se pueda llevar un televisor, un proyector, aunque sea pequeño, al aula. Eh…, y otro recurso didáctico interesante es… eh… el tema de… ahora se está usando más: el contacto, aparte del que se da en el aula, el contacto a través de… de mail, por lo menos. Bueno, ahora están las redes sociales también. Yo lo he implementado, y dejé de implementarlo, por una sencilla razón: yo les pedí a todos el mail, a todos los alumnos les pedí el mail, en esa planilla donde ponían sus datos: e-mail. (Entrevista B D. A. S., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

La respuesta aquí detallada tiene en cuenta otras herramientas, en relación al profesorado, para ser buen docente. Hace foco en la tecnología (hablando del uso de la sala multimedia), en el uso de dispositivos audiovisuales en el aula, en tener contacto vía correo electrónico con los estudiantes.

> (…) primero el tema de manejo de grupos numerosos, porque no es lo mismo, obviamente, enseñar a un curso de 15, 20 chicos, que uno de 80, 60… eh, que no es… que es más complejo. Segundo, bueno, toda la cuestión también de… de procesos pedagógicos como tiene que ver en relación a la evaluación. El CBC todavía está anclado en procesos de evaluación muy antiguos, muy… muy poco ajironados; lo clásico, ¿no? Se dicta la materia, de manera teórica, se toman un par de parciales, bueno, es lo que la institución requiere, pero se podría abrir un poco eso. (Entrevista C S. M., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).
>
> Bueno, hoy con el avance de las TICs y todo, es decir, es clave eso. Eh, creer, yo soy de los que cree en la evaluación formativa, no solo la sumativa. La pedagogía habla

> de dos tipos de evaluaciones, entonces, si nos quedamos nada más en lo numérico, en la evaluación final, la evaluación sumativa, es como que estamos desconociendo, de algún modo, todo el recorrido, lo que se llama lo formativo y yo creo que pesa de la misma manera. (Entrevista C S. M., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

> Eh, bueno, yo trato de trabajar, bueno, con películas trabajamos, pasamos dos por cuatrimestre. Después, trato de trabajar con algún tipo de fuente, les hago buscar en el celular… alguna pintura, algún cuadro, alguna música, sí, no está muy orquestado eso en el programa; el programa es buen teórico, pero bueno, yo me permito… (Entrevista C S. M., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

> Bueno, porque esto permite esto del vínculo, no sé si lo va a ser a futuro; hoy, es necesario. Qué se yo. Estem, pero bueno, me parece que hay que incluir lo otro, hay que incluir lo otro, porque son lenguajes, entonces, estem, no nos podemos quedar con la fotocopia de la fotocopia de… que, obviamente, es la forma de abordar el teórico, ¿no? Y está muy bien, ahora, hay que encontrar, también, hay que incorporar los lenguajes, que son los que ellos hablan. (Entrevista C S. M., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Es necesario dividir el análisis de este relato en cuatro momentos: en el primero se nombra la cantidad de estudiantes (en tanto masividad, ver 3.3.2.2.) lo cual hace que el docente tenga que poner en práctica distintos recursos en relación a ello, en un segundo momento aparece el uso de la tecnología para la enseñanza, en un tercer momento se nombra el trabajo con fuentes para con estas hacer ejercitaciones de aplicación y, en el último momento, habla de las formas de evaluación y diferencia las de diagnóstico con las sumativas en donde hace una valoración del uso del lenguaje que manejan los estudiantes.

> Tampoco tenía herramientas sobre dinámica de grupo, y además, no tenía el deseo de, entonces, las primeras clases fueron difíciles, eh, yo en ese momento todavía no estaba recibida, me faltaba muy poco, no… no había demasiada distancia visible entre ellos y yo, ¿sí? En una cuestión etaria, estem, eso también complicaba bastante, porque yo no, no sabía establecer los límites, el ritmo de trabajo, y, bueno, así me, estem, fogueé. Y nadie me dio, desde la cátedra, estem, ninguna orientación para poder sobrellevar el trabajo. (Entrevista D. G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

En este relato en particular vuelve a aparecer la falta de conocimiento didáctico (manejo de grupos) de la docente. Esto lo relaciona con la dificultad que tuvo en las formas de establecer vínculo con sus estudiantes y hace una crítica a la falta de acompañamiento desde la cátedra que no la orientó en este sentido.

> Deberíamos formarnos mucho más, creo… la Universidad tiene mucha, mucha formación dando vueltas de… que tienen que ver con el manejo de otras herramientas, manejo de tecnologías, en… pero hacerlo en serio. (Entrevista E. M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

> (…) eh, responsabilizar a los pibes de que no sabés cómo hacer para que le lleguen los contenidos, y no, porque esa es tu función, vos tenés que hacer… el docente es como un vehículo entre el conocimiento y los estudiantes, si vos no sabés hacer eso tenés que dedicarte a otra cosa. (Entrevista E. M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

> (…) que hay cuestiones que tienen que ver con la cantidad de recursos, con el espacio físico, que son fundamentales, como que hacen al vínculo entre docente y estudiante también. Eh… lo que no me quiero quedar es en… es fácil la excusa, también, de: con estos cursos tan grandes no se puede hacer nada, con este aula de mierda (sic) con este calor no se puede hacer nada, eh, bueno, siempre se puede hacer un poco más, y me parece que ahí es donde, donde las herramientas pedagógicas, la modernización de los métodos de enseñanza tienen un, algo que dar y que yo no… no tengo todas esas herramientas. (Entrevista E. M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

> Creo, hay un margen de libertad que es razonable y que está bien, que el docente pueda darle su impronta a su clase, es inevitable, y en el marco de un programa que muchas veces es muy largo, entonces uno puede hacer alguna selección y enfatizar en un tema en otro, en un texto en otro, me parece que con eso no hay ningún problema. De ahí a que vos puedas tener en una cátedra un profesor que apruebe a todos y un profesor que los repruebe a todos, eh, o uno que va clase por medio y uno que va todas las veces, me parece que hay un salto, en, y entonces ahí como, bueno, es la cátedra la que tiene, la que tiene esa responsabilidad, en… eso. (Entrevista E M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Este docente se extendió en su respuesta. Lo primero que hay que subrayar es cuando menciona la posibilidad de formarse más. En un segundo momento comenta sobre el uso de herramientas más significantes para ser el vehículo entre estas y la Sociología. En un tercer momento relata los recursos técnicos y las variables arquitectónicas de la sede: cursos grandes, muchos estudiantes, poca posibilidad de uso de tecnología, etc. Por último, expresa la falta de acompañamiento y guía desde quienes dirigen los equipos de cátedra.

> Por primera vez se me planteó, eh, como bueno, o sea, que tenía que buscarle una didáctica, porque son textos que… capaz, la mayoría vienen de secundarios que no están acostumbrados a estudiar así, o sea, pasar de un manual a un texto, del autor que es un salto, y bueno, entonces, bueno, sí, al principio me dio un poco de miedo, pero bueno, inflé el pechito, miré para adelante. (Entrevista F M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

> Voy a hacer el profesorado, o sea, creo que me pueden llegar a servir las materias pedagógicas, pero… digamos, creo que no tuve tanto problema hasta ahora en bajar los textos, lo que sí me pasó, y lo que sí me sorprendió, y lo que sí fue un cambio zarpado del, de los alumnos grandes a los eh, chicos, eh, es un tema que nunca me había pasado que es la cuestión de la afectividad. (Entrevista F M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

Este entrevistado expone que es la primera vez que se plantea esto. Habla, además de otras variables, del cambio que existe para el estudiante que proviene de una forma de estudio de

nivel medio y pasa a la facultad[28], es la primera vez que esta aparece en los relatos docentes. También hace mención a lo pedagógico en relación a cómo compartir los textos teóricos de la materia, se hace presente lo afectivo.

> Nosotros me parece que hacemos un gran esfuerzo por ser docentes del ingreso y manejar las situaciones con las diferencias (...) somos, los docentes del CBC, antes de docentes proletarizados, digamos, somos docentes que trabajamos muchos, eh, dar clase en el CBC es mucho trabajo, generalmente tenemos otro trabajo aparte, como docentes u otro trabajo de gestión, muchos, eh, como tengo yo en el Ministerio, y digamos y eso nos quita tiempo de formación de posgrado, bueno, hacemos todo el esfuerzo por hacer igual el posgrado, pero distinto que las personas que tuvieron becas, por ejemplo los últimos años tuvo acceso a becas, seguramente tienen mucha más formación académica, pero no necesariamente tienen la misma experiencia como docentes, y como docentes del ingreso, que aparte me parece importante tener experiencia como docente de ingreso, que no es lo mismo que ser docente en la carrera. (...) ser docente de ingreso tiene que ver con, eh, como poner el cuerpo para que el estudiante que llega con más dificultades, con menos capital cultural, con un secundario con… con problemas en la formación, me parece que nosotros nos esforzamos para tratar de remediar esas situaciones o de compensar esas situaciones. (Entrevista G. D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

Se observa el esfuerzo (cantidad de trabajo que requiere, posgrado, etc.) que hace el docente cuando trabaja en el ingreso a los estudios superiores (CBC). Poner el cuerpo, escenificarse, hacerse presente y estar son cualidades que hasta aquí no habían surgido y que están en directa relación con algunos de los planteos de la teoría goffmeana.

3.3.1.3. ¿Qué significa ser un buen docente?

Se verán cuáles son las percepciones que los entrevistados hacen de sí mismos en relación al significado de ser un buen docente.

> Eh…, sí, para mí, un mal docente, para mí, sería estar sermoneando todo el tiempo, no me interesa sermonear, enojarme, estem, en general, son cosas que-los de los sermones, pocas veces lo he hecho esta cosa de: ¿por qué no leen, cómo no leen? O sea… (Entrevista D G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

> Y después también aprendí que hay un, algo diferido, que tiene que ver con la devolución, eh, cuando se animan a hacerlo, porque me doy cuenta que por lo menos esta es mi experiencia, muchas veces no, no se han animado, y la tecnología les sirve, porque, eso una mediación ahí, y entonces, a través de un correo electrónico hay un agradecimiento especial, particular, ¿no? (Entrevista D G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

[28] Se recuerda que, en parte, el objetivo del CBC es acompañar en ese tránsito.

Este primer relato empieza por la negativa, por definir que un docente que solamente habla no es un buen docente. En un segundo momento se refiere a que lo que aprendió en relación con ser buen docente fue por las devoluciones de los estudiantes.

> Hay que formarse para reinventar la forma en que damos clase, y… en… y lo otro es abordarla, como docentes encontrarle la vuelta a abordar la heterogeneidad, yo ahí te contaba, yo tengo esta instancia con los pibes a los que peor les va (...) Ahora, eso no nos libera a nosotros de la responsabilidad, no es que los pibes le va mal porque no estudian un carajo (sic), no es: uy, mirá, yo doy la misma clase que antes y ahora aprueban 50 y antes aprobaban 40, bueno, fíjate si tenés que dar la misma clase que antes o tenés que dar otra cosa, ¿no? Como esa idea de: antes todos se entusiasmaban con lo que yo decía y ahora no se entusiasma nadie, por ahí sos vos el pelotudo (sic). (Entrevista E. M.W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Para este profesional el ser bueno consiste en formarse y en saber operar con lo heterogéneo y con espacios áulicos reducidos. Ser un buen docente implica, también, reinventarse y modificar las formas en las que se da la clase ya que los temas son los mismos, pero los estudiantes no.

> Ser creativo te implica agarrar tu clase, romperla toda y convertirla en otro… en otro dispositivo completamente distinto (...) Primero, tenés una función de formación, así que un buen docente, eh, es una… una persona que puede transmitir bien una cantidad de contenidos y conocimientos, eso es algo de lo que no… ningún buen docente se puede salir, tiene que ser bueno conceptualmente, tiene que poder ser bueno conceptualmente tiene que tener, bien formado conceptualmente y tiene que ser bueno transmitiendo esos conocimientos, eh, y también tiene que ser bueno, asumiendo este rol que te decía de representante de la universidad ante los pibes y poder ayudarlos en el CBC a ingresar a la universidad y a saltarse los obstáculos burocráticos, administrativos y personales, con los que, con lo que ellos se enfrentan, y un buen docente también es una persona que… que puede establecer un buen vínculo con los estudiantes y generar un… un espacio de clase que funcione en forma… dinámica y entretenida, o sea, yo estoy convencido de que la clase tiene que ser entretenida, y cuando doy una clase que, en la que veo que no me, que los pibes no se entretuvieron, la clase siento la clase falló, o sea, si vos das una clase y estás toda la clase hablando y nadie participa, y nadie se entusiasma y nadie se ríe, por más que hayas descripto mejor que Marx El Capital, digo, la clase falló…(Entrevista E M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Esta respuesta habla de algunas herramientas que harían del docente de Sociología del CBC un buen docente. Nombra la creatividad, la formación que hay que tener y que esta debe ser sólida para poder tener más firmes los conocimientos que se transmitirán. Habla de asumir el rol representacional y de cómo orientar a los estudiantes tanto en lo académico como en lo administrativo. En relación con lo vincular (que se trabajará más adelante), para este docente debe establecerse un buen vínculo con sus estudiantes y la clase debe ser interesante,

edificante, participativa, divertida (risas) y que entusiasme (pasión); cosas que ya había advertido el trabajo de Bain (2007).

> Esto, que esté actualizado, me parece, en cuanto a algunos debates de la Sociología actual, eh, y, eh, vos decís, si hiciera un concurso ahora, ponele, ¿qué tendría que tener en cuenta, para mí? O sea, que el docente pueda manejar estrategias para el estudiante del ingreso, o sea que, y eso te lo da la formación del profesorado, manejar herramientas, ese es por ahí mi punto flojo, estrategias pedagógicas, y la experiencia también (...) Bueno, yo te digo una cosa que, nada, hay cuestiones generales, o sea, el buen docente es buen docente para cualquier nivel, algunas cosas que dije sobre el compromiso, la vocación, la formación continua, me parece que son para todos los niveles, quizás igual es una deformación porque justo estoy haciendo una tesis sobre el ingreso, por ahí es una deformación por eso, pero, eh, igual digo, algo que yo creo sobre el ingreso es como muy importante ser docente del ingreso, como, es una función muy importante ser docente de ingreso de la universidad, porque en el primer año de la universidad se juega gran parte de las posibilidades de retener al estudiante o de que tenga éxito en su carrera, eh, me parece muy importante y me parece que tener buenos docentes en el ingreso, pero no hay tantos docentes dispuestos, porque también lo que sucede es que por ahí los docentes con más formación académica prefieren estar en los últimos años donde tienen los estudiantes con los que pueden debatir ideas, y lo que hacen de sus investigaciones, y a mí me parece muy importante trabajar en el ingreso, esas son las particularidades del ingreso. (Entrevista G D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

Este último relato está en relación a lo sociológicamente estricto como así también a lo pedagógico y a lo didáctico. Estar actualizado sobre la formación, la vocación y el compromiso aparecen como algo importante en instancias de ingreso a la vida universitaria como lo es el CBC.

3.3.2. Características de los estudiantes que cursan Sociología

En este apartado se analizará la mirada que tienen las docentes sobre los estudiantes que cursan Sociología. Se trabajará sobre la heterogeneidad y sobre la masividad.

3.3.2.1. Trabajar en la heterogeneidad

Se verá, entonces, qué dicen los docentes de sus estudiantes y cómo es trabajar con grupos que son heterogéneos por la elección de carreras, origen, capital cultural, etc.

> (…) me fui dando cuenta, como variedad de estudiantes de distintos lugares de Latinoamérica que están en carreras de no haber visto tanto, incluso por ahí de distintos lugares de la Argentina (…). (Entrevista A M. M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Esta entrevista caracteriza la variedad de lugares de procedencia de los estudiantes. El docente se da cuenta de que no solo son de diferentes localidades de nuestro país, sino también de distintos lugares de América Latina, lo que implica giros idiomáticos, historias de vida, desarraigo cultural, etc.

> Estos chicos que llamamos digitales, adolescentes, les cuesta, les cuesta. (Entrevista B D. A. S., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

> Y fomentar también la capacidad o el juicio crítico, que pongan en duda, que no se crean todo lo que dice el docente o que no crean que todos los autores que elegimos nosotros son los únicos y válidos, no, no, decirles de entrada eso. No, es una mirada, un recorte y elegimos estos autores, pero en el aula de al lado, otro docente de Sociología, de otra cátedra, elige otros autores, eso yo trato de recalcárselo, si no, ellos se van con la idea de que mañana, lo que dijo tal autor es la verdad absoluta, y lo que dice el docente también. (Entrevista B. D. A. S., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Una de las pocas variables que aparecen como homogéneas es que la mayoría de los estudiantes son nativos digitales. A partir de esto puede decirse que, para este docente, todo lo demás será heterogéneo.

> Bueno, es una sede privilegiada, tiene un aula multimedia, la mayoría de los que vienen, creo, por su condición social, tienen celulares más o menos buenos, los saben usar, tienen computadoras en su casa, pero hay otras sedes que no. (Entrevista C S. M., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Vuelve a aparecer la mirada que los iguala en relación con su procedencia digital. El docente hace alusión al aula multimedia como un privilegio de la sede. Observa la posesión de celulares o de computadoras de sus estudiantes según la posición social y evalúa, incluso, la localización de la sede (Almagro, Parque Centenario) y qué tipo de estudiantes recibe.

> Eh, como abordo toda la diversidad, estem, no solo relativa a las profesiones, sino a… los lugares de nacimiento, porque últimamente, estem, empezamos a recibir cada vez más estudiantes extranjeros, van variando también la procedencia, entonces yo eso lo capitalizo, lo recupero para… de esa manera, compartir experiencias, y, estem, alimentar, promover la participación, ¿no? (Entrevista D G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

> Son grupos heterogéneos, en las edades también, ¿sí? En sus historias de vida, eh, es un… (…). (Entrevista D G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

> Para que haya algo colectivo, que cuesta tanto también entre ellos, ya, no sé yo vengo de una época que estudiaba con otros, eso se ha perdido, es un hábito que, estudian, leen de otra manera… cursan de otra manera, bueno, y… que estén por lo menos unidos al menos a través de esto, circunstancialmente, algo… algo es algo… ¿no? Es ese espacio en el que se escuchan, aunque sea para, porque la profesora avisó que llega más tarde o que hay cambio de tema, entonces hay algo, un espíritu colectivo,

> entonces, eh, eso. (Entrevista D G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Se extraen de esta entrevista tres momentos. En una primera ocasión, esta docente trabaja sobre el lugar de origen y hace referencia a los extranjeros y a cómo intenta capitalizar e integrar esto cuando se encuentra frente al curso. En un segundo momento, habla de las edades, si bien la mayoría de los estudiantes del CBC tienen en promedio dieciocho años, muchas veces hay estudiantes con otras edades y con otras historias de vida. En una tercera oportunidad refiere cómo hace para transformar este grupo en un colectivo, para que se escuchen y aprendan entre ellos.

> En… una… vos lo sabés, una característica de los pibes, y no tan pibes, eh, es muy heterogéneo el universo de personas que tenés adentro de un mismo aula, más todavía porque nosotros tenemos cursos muy grandes, entonces tenemos mucha gente, pero en esa mucha gente tenés gente de diferentes clases sociales, o diferentes provincias o diferentes países, tenés gente de 18 años y gente de 60, tenés gente que está, acaba de salir del secundario y gente que está retomando la universidad después de 20 años, tenés… recursantes, tenés de todo, entonces, es desparejo lo que, lo que ellos saben (…). (Entrevista E M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

> Es el tema la heterogeneidad, es lo más complejo de… es lo más complejo de la docencia en el CBC, supongo que en otros lados debe, debe pasar también, pero me parece que a medida que vas avanzando en las instancias, el triste filtro que va haciendo la Universidad de Buenos Aires, de las personas con menos recursos y con menos herramientas para ir avanzando (...) acá tenés a todos, tenés a los que llegan con una capacidad, con muchas herramientas, con buenos estudios secundarios, con familia universitaria y ese capital de encima, y tenés a personas que son primera generación en la universidad , que vienen de secundarios muy malos , que se acaban de venir a vivir a Buenos Aires y que tienen pocos recursos acá para manejarse, poco… pocos amigos, poca familia, y que están… más perdidos. (Entrevista E. M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

> Yo doy clases a la noche y la heterogeneidad a la noche es mucho mayor, hay gente más grande, hay gente, muchos más laburantes, en… y me di cuenta de… de la importancia que tiene tratar de contener a las personas que, eventualmente, uno deja afuera con estas estrategias. (Entrevista E M.W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

> No creo que haya un… que… que el problema esté del lado de los estudiantes, creo que… que esta heterogeneidad requiere herramientas heterogéneas, o sea, requiere como estrategias de abordaje diferentes para perfiles diferentes (...) la docencia necesita reinventarse, para generaciones nuevas, creo que las herramientas básicas con las que nosotros damos clases son herramientas de siglo pasado con fuerte, y estos pibes son de este siglo, manejan otra tecnología, manejan otra forma de conocimiento, otros ritmos, otras formas de comunicación y la docencia está muy atrás de eso, corremos muy atrás, y que entonces nos enojamos cuando los pibes te copian cosas de Wikipedia, o te eluden el celular, pero sos un pelotudo (sic) si te

> enojás con el pibe que usa una computadora, usa un teléfono. (Entrevista E M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Esta larga respuesta habla de las variables que componen la heterogeneidad: las diferencias que hay entre los estudiantes en relación con la edad (algo que ya se mencionó) y se agrega la diferencia de clases sociales, saberes previos o capital educativo apropiado en la escuela media. En todo esto el desafío radica en transmitir lo mismo para todos teniendo en cuenta estas diferencias. En cuanto al tema de la heterogeneidad refiere a que es lo más complejo del CBC y, con esto, refuerza que a este espacio académico llegan todos, pero no todos están igualmente preparados o tienen las mismas capacidades. En un tercer momento habla del turno en donde se desarrolló la clase y aquí se encuentra otra diversidad en relación con los días y los horarios de cursada. Este relato termina con un comentario que hace alusión a lo pedagógico, a lo didáctico, a lo evaluativo y a la heterogeneidad que puede existir en esta instancia académica.

> Estos chicos llegan como de colegios que capaz, ¿viste? Como que están como… nada, o sea, que o están despolitizados o ¿viste? Como que tienen un sesgo determinado muy claro y entonces acá llegan a encontrarse con el Otro por primera vez, muchas veces, ¿viste? Y entonces eso para mí es importante, eh, y sobre los pibes que vienen como de lugares muy desfavorecidos, o ¿viste? Como que no… que no son tantos, ¿viste? Pero migrantes o hijos de migrantes que son por ahí primera generación, y que ¿viste? A mí a veces me pasó que no sé, como que una vez, ¿viste? Una piba, ponele, se… se había sacado un 10, me pidió, ¿viste? De sacarle una foto para mostrársela a la mamá, porque me dijo como: yo pensaba que no era para mí sacarse un 10, y ¿viste? Y para mí es reimportante que esta piba sepa que es para ella, ¿viste? Que todo esto es para ella, y, bueno, sí, es importante que sepan el contexto, ¿viste? (Entrevista F. M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

> Ponele, no sé, muchos de Economía, yo sé que capaz tienen inquietudes y se pueden llegar a dar vuelta, y hacerse sociólogos, yo sé que como de esos hay, y entonces qué se yo, como que con ellos capaz es como que los pincho un poquito y como que trato de establecer más diálogo, pero también pasa con muchos de Derecho, igual tampoco son tantas, o sea, tanta pluralidad de carreras, o sea, son Economía, Contador, Derecho, y después hay algunos, ¿viste? Perdidos, no sé, de Artes, alguno de Comunicación, y lo que sí trato de hacer es decir, Contador me cuesta un poco más, pero decir bueno, chicos, son todas Ciencias Sociales, de todos modos, ¿viste? Y humanidades, como… eso. (Entrevista F M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

En una primera instancia se observa, en referencia con la migración, que los que cursan se topan con un otro por primera vez y eso es encontrarse con lo heterogéneo. En un segundo momento, habla de la gran diversidad de carreras (cosa ya mencionada) y agrega la cantidad grande de estudiantes que hay en Ciencias Económicas, en Derecho, en Filosofía y Letras y

de los pocos que hay en Ciencias Sociales y Sociología específicamente. Los estudiantes que cursan la asignatura Sociología, y que la estudian como carrera, son pocos. Así se observa que, en definitiva, la Sociología que se da en el CBC (en esta sede) es introductoria, mayormente para no sociólogos, y que el intento está en que todos los estudiantes se lleven algunos de los conocimientos, tales como el pensamiento crítico y reflexivo.

> Yo trato de considerarlo ya un estudiante universitario y también basado, por ahí, lo que te decía, me parece que tengo floja mi formación en cuestiones pedagógicas académicas, no académicas, pedagógicas-didácticas, pero sí basándome en mi experiencia, yo intento que no… que no haya un gran salto entre el CBC y el primer año de la carrera, porque así lo sufrí como estudiante, yo los considero estudiantes universitarios, eh, que el CBC tiene que ayudar al tránsito, digamos, al ingreso, sobre todo a los que tienen más dificultades, pero, eh, no es que exijo menos, porque si no, después, digamos, el problema después lo tienen en primer año, si es muy fácil… (Entrevista G. D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

> Eh, falta de lectura de los estudiantes, que… y si falta mucha lectura, digamos, si abandonan la lectura y recién se preocupan en el parcial, eso hace que, esto, que haya baja participación, que se desenganchen, que en las clases siento que a veces estoy hablando al vacío… (...) otros problemas que veo es en redacción, en los exámenes, los chicos tienen muchos problemas para redactar y para comprender textos también. (Entrevista G. D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

> Es verdad, es difícil porque generalmente los de Sociales y Filosofía y Letras están más interesados, sobre todos los de Sociales, los que van a estudiar Sociología o Ciencia Política, Relaciones del Trabajo, Trabajo Social o también los de Licenciatura en Economía, por ahí son los más interesados, los que van a estudiar Contador Público o Derecho cuesta más que se interesen, digamos, porque tienen otro tipo de intereses, eh… Pero trabajando con esto, con ejemplos de la vida cotidiana que me parece que son para todos interesantes y que… aunque no sean sus mayores, eh, interés, digamos, no les interese tanto la discusión política, los temas sociales, igual, siempre si les toca su vida cotidiana, les va a interesar. (Entrevista G. D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

En este último recorte aparece la falta de pedagogía específica en los docentes para trabajar con lo heterogéneo; el trabajo que hacen para ayudar a los estudiantes a transitar por la universidad, o por los inicios de ella, hace suponer que no solo dan clases de su materia, sino que, también, tienen que **enseñar** a estar en la universidad. Aparece aquí otra variable que sí es homogénea: la falta de lectura, de atención y algunas problemáticas asociadas con el estudio. Como corolario, para este entrevistado, existe una diferencia de interés en la asignatura según la carrera o el área de estudio de cada estudiante.

3.3.2.2. Masividad

En este apartado se tratará la masividad, es decir la gran cantidad de estudiantes (y de historias) que hay en las aulas y en cada una de las comisiones.

> Sí, es complicado, yo a veces he tenido comisiones donde no había ni siquiera lugar para que se sentaran, había gente parada, sentada en el suelo, eh, eso sobre todo en el… los primeros cuatrimestres, en el primer cuatrimestre de cada año… (Entrevista B. D.A.S., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Aparece la masividad en clave de cantidad de estudiantes y las condiciones de las aulas en relación con el número de sillas. Se muestra que había estudiantes parados o sentados en el suelo.

> Das un curso, tenés 80 personas, y corregís los exámenes que sacaron 2, y en el segundo parcial sacaron 2, y esos 6 no los viste nunca más, desaparecieron, uno aprende a vivir con eso… y es un tema, vivir con eso, y como… bueno, ¿qué son esas personas que quedan afuera? (Entrevista E. M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

> Es obvio que la cantidad de estudiantes es un obstáculo grave en la enseñanza, o sea que es muy difícil manejar un curso con esa cantidad de pibes y hacer un seguimiento de esa situación, de cómo estamos hablando, es un límite, eh, y o sea, tenemos que… luchar por más cursos, más docentes, mejores espacios, eh, yo te hablo de dar clases con otras herramientas y la facultad en la que estamos tiene una tele en un aula en la que entran 45 personas, si se te ocurre meter el curso ahí tienen que estar todos parados un rato porque se mueren, entonces, institucionalmente, hay muchas cosas por, por resolver, el espacio no es, el espacio no es bueno. (Entrevista E. M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Lo primero que se menciona en este segundo recorte es lo complejo de hacer un seguimiento de los estudiantes por la cantidad, luego cómo es que esta se vuelve un obstáculo para la enseñanza y cómo se hace difícil el uso del aula multimedia ya que la capacidad es menor a la de una comisión de la materia.

> (…) aparte eran un montón, o sea, en sociales son 15, 20… ¿viste? 25 con toda la furia, y decís: Wow, qué buena materia tenemos, se anotaron 25, entonces acá tipo tener 80 pibitos era como… no, no me puedo acordar los nombres, ¿viste? Siempre trato y me cuesta un huevo (sic), me puedo acordar alguno, pero todos no. (Entrevista F. M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

Esta docente compara la experiencia que tiene en otras unidades académicas de la UBA, como en la Facultad de Ciencias Sociales, en relación con la cantidad y la proporción (25-80) y comenta su dificultad en el seguimiento ya que no puede acordarse de los nombres, por ejemplo.

> Bueno, una forma es, que es la propuesta de la cátedra, desde el principio, que es empezar con un trabajo práctico, grupal, o sea, ya formar grupos desde la primera clase, y al armar grupos, eh, lograr que ellos se conozcan y que participen y entonces tratar en la dinámica de todas las clases hacer que participen, eh, también, eh, bueno, eso a mí me pasaba cuando empecé, yo ahora soy más grande, pero creo que en algún momento ser joven y no ser tan lejana a ellos me servía y hoy trato de mantener lo mismo de que la clase sea dialogada, y poder, o sea, que participen, me parece que aunque son grupos grandes, me parece que esas son las formas: trabajos prácticos, grupos, generar, digamos, un ambiente ameno para que se sientan cómodos para participar… (Entrevista G. D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

Este recorte muestra cómo el docente trabaja con pequeños grupos para hacer que se integren más entre sí y para que no se sientan tan solos ya que están todos en igualdad de situación.

3.3.3. Características de los estudiantes según los estudiantes

En este apéndice se observará cómo se ven los propios estudiantes y cómo ven a sus compañeros de clase. Dada la extensión y la cantidad de respuestas, se trabajarán solo aquellas que hayan sido centrales y representativas.

> Casi todos de 18 [años], y no me pesó para nada, en realidad, eh, me esmeré para sacarme buenas notas, en realidad, porque me daba vergüenza. (…) training que no tenía, me dio el, el… la rutina de venir, de cursar, de estudiar, y de tomarme las cosas. (Entrevista S. A., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

> Y, yo fui con la impresión, era un… un grupo muy grande de estudiantes, muy numeroso, estoy hablando de eso. Y… y sí, muchos iban como un trámite… (Entrevista S. A., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

El primer relato habla de la edad, de la experiencia de vida y de la madurez, de cómo se esmeró ya que no tenía experiencia y tuvo que construir una nueva rutina. Luego, en relación con la masividad, relata lo grande de los grupos (como se menciona en el apéndice anterior).

> Por una cuestión de ahora cómo se manejan, se maneja todo, estamos viendo chicos que desde la secundaria tienen una computadora y el contenido lo ven de una forma virtual y, por ahí, sería más fácil hacer algún tipo de mezcla entre lo que es el, la enseñanza tradicional, el material tradicional y un material medio… (Entrevista R. D.L.F., comunicación personal, 19 de octubre de 2017).

> Estamos en una generación de transición en donde, hasta en la forma de dar el contenido, de dar el mensaje del docente, eh… tiene que ser distinto, entonces, el alumno todavía no sabe lo que quiere, pero el profesor tampoco tiene las herramientas para poder hacer, o el conocimiento práctico. (Entrevista R. D.L.F., comunicación personal, 19 de octubre de 2017).

Este relato hace foco en lo virtual, en los medios digitales, en cómo los docentes deben ser ante estos nuevos estudiantes y cuáles son las herramientas que deben tener y poner en práctica. Menciona, luego, al CBC como un espacio de transición.

> No, porque… éramos un montón, por ejemplo, en el curso, y, bueno, los de atrás hablaban mucho y ella trataba de, como, ayudar de ellos y no retarlos, eh, como que no ponerlos en una situación de que no se vayan del curso, pero siempre supo llevarlo esa parte, y nos trató a todos por igual. (Entrevista A. M. R., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Aquí se pone en foco en la cantidad como una variable que afecta a la calidad. Habla de la actitud de los que **están atrás** como si la localización en el espacio áulico marcara el comportamiento que hay que tener.

> Hay un tema generacional, primero que, la gente de mi edad, no, no sabe por qué tendría que estudiar (…) Porque, capaz, elegís cosas a corto plazo, y no finalizás, no tenés un objetivo a largo plazo, pero porque creo que hay una falta de motivación en nuestra generación (…). (Entrevista M. S. C. D., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

> Mirá, capaz en Sociología éramos muchos, me acuerdo, pobre, a S. le tocó una cátedra, no sé si éramos 100 o por ahí estaba el número, entonces, estaba yo que me sentaba adelante, y los chicos que se sentaban atrás de todo, ¿no? (…) Eso… cuando son muchos es muy difícil, también para el docente: ¿cómo el docente le da clase a 100 personas, entendés? Cuando capaz hay personas que leyeron, otras que no leyeron… y otras personas que no tienen ni idea por qué están ahí, cómo abarca el docente esa clase, durante ese periodo determinado… superdifícil, superdifícil. (Entrevista M. S. C. D., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Este estudiante hace referencia a la edad y a lo generacional como un problema y lo relaciona con el interés y la relación de esta generación (entre ambos actores) con los objetivos a largo plazo. Luego remarca la cantidad de estudiantes y se pregunta cómo hacen los docentes para trabajar en esas condiciones.

> Fundamental, que el alumno vaya con algo leído, si no… (…) No, no todos leen, yo tampoco leía todos los textos, es más, creo que antes del parcial creo que me di cuenta que me había pasado un texto y fue como…. Bueno, tengo que leerlo en dos horas. Eh… pero sí, es como fundamental haber leído, por lo menos, dos hojas, tres hojas, saber de qué trata el texto y… eh… es muy difícil que el profesor logre incentivarlo más, porque muchas veces no les importa y por esto, porque el CBC para muchos es un pase y no entienden que… que te aporta un montón. (Entrevista M. A., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

> Eh, por un momento, me, me pasó que sabía que iba a tener menos tiempo para hablar <risa> eh, porque al ser muchos tenés que limitar un poco la participación, pero por otro lado ya había cursado en Ciudad Universitaria, entonces, ya sabía lo que era estar ahí y ser, como quien dice, un número más, eh, que por suerte ellos no lo hicieron

> notar de esa manera. (Entrevista M. A., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

Primero se evidencia la falta de lectura como algo compartido y el hecho de la importancia de esta. Luego deja en claro cómo cambia la disponibilidad o el uso del tiempo en relación con la cantidad de estudiantes y la posibilidad de participar en el aula o de intercambiar con el docente.

> Y, en un principio, es un como… un poco… paralizante: entras y te sentás y es tu… tu cuadradito y… bueno, me siento a escuchar. Eh, en el transcurso de la cursada, tanto de esta materia como las anteriores, no tanto en esta porque yo ya conocía a algunas personas, pero… en el CBC; cuando entré al CBC, también, era como… nadie aportaba nada y bueno, yo trataba de romper ese hielo, y cuando vas entablando relaciones es como ya que te sentís un poco más suelto, empezás a hablar un poco más, perdés ese miedo a equivocarte, si aportás en dos o tres veces mal es como que bueno, uf, le estoy pifiando por ahí estoy entendiendo muy mal, y si nadie más se equivoca es ese condicionamiento. (Entrevista A. V., comunicación personal, 26 de octubre de 2017).

Este relato trabaja más en relación con las sensaciones que tuvo esta estudiante al conocer o no a sus compañeros. Pasa de paralizarse a soltarse y marca el salto de un lugar de acogimiento con gente conocida (escuela media) a un espacio enorme, con mucha gente que no conoce. Relaciona esto con soltarse, con el hecho de conocer gente y cómo esto impactó en el desarrollo académico.

> Es cierto. Y, a veces uno no se da cuenta, porque yo quizás a veces me siento, no sé, por ejemplo, en las filas de adelante, y uno no está permanentemente dándose vuelta y se da cuenta que, obviamente, en las primeras clases hay más gente, pero eso, digamos, es algo que me impactó más, me impactó mucho más en el primer cuatrimestre, y te impacta porque además de que es, o sea, no hay gente de… que conocés de, como yo te digo, del colegio que la veías, tipo, los conocés a todos de vista todos los días. Hay gente que viene, y por ejemplo, yo soy de provincia, y voy, yo me cruzo con gente que es de Capital, gente que también es de otras localidades de la provincia, y está cursando su segunda materia, gente que tiene, capaz diez años más grande que vos, gente que viene de otros países para estudiar, y me gusta eso, porque te da una noción más real de la vida. Y… te impacta, de alguna manera, pero, o sea, que haya tantas personas, pero yo no creo que eso dificulte tampoco tu… tu capacidad para… bah, no tu capacidad, sino, digamos, tu, sí, para aprovechar la clase, de alguna manera, si tenés una duda, levantás la mano y listo, pero bueno, eso es lo que destaco. (Entrevista L. A. V., comunicación personal, 6 de noviembre de 2017).

Este relato se extiende sobre la masividad y lo heterogéneo y marca así la gran cantidad de personas diferentes que circulan por el CBC. Destaca edades, experiencia, localidades, nacionalidades, etc.

> Es que en realidad al estudiante mucho su docente no le interesa, le interesa aprobar y listo, es así, aprobar, recibirse lo más rápido posible y ya está… (Entrevista J. M. D. I., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Este relato explica cómo es la relación de los estudiantes con sus docentes y el interés que le dedican. Para este entrevistado eso fue prácticamente inexistente ya que la prioridad era aprobar y recibirse.

> Eh, que creo… yo soy, o sea, yo me veo que soy un de los más, por ahí, tragas en clase, por así decirlo, ¿no? Que participo más, etcétera, eh, yo creo que hay muchos pibes que no participan porque son tímidos o porque se inhiben a ello, te soy sincero, porque yo creo que hay pibes inteligentes pero que a lo mejor no tienen ganas de hablar porque a lo mejor no, no se animan o no es su estilo, eh, después, bueno, obviamente, que tenés al pibe que le gusta más que otro, ¿no? Y también de eso me doy mucho cuenta, no es como un colegio, ¿viste? Que es a lo mejor más homogéneo, acá ves un poco más variedad, ¿no? Es cierto que yo te hablé de que acá hay mucha clase media, pero también tenés… (Entrevista I.S., comunicación personal, 10 de noviembre de 2017).

Este relato habla de la implicación en clase y de la timidez que produce el CBC debido a su masividad. Es la primera experiencia y eso afecta la participación en las aulas.

> ¿De mis compañeros? Eh, a mí me llama la atención, digamos, yo a veces me digo, bueno, me veo callada, en cuanto se pide participación o eso, ¿entendés? La verdad que es una cagada, pero la forma de transmitir de A., él pide participación, ¿me entendés? Abre, y yo veo que se quedan callados, ¿me entendés? Yo no sé si es… que a las 7 de la mañana estamos dormidos o… o que no les interesa, eh, que no está puesto ¿viste? El deseo en… de sumar algo nuevo o hay miedo a equivocarse, no sé, pero sí me llama la atención esto, ¿no? Como los silencios incómodos. (Entrevista L.V., comunicación personal, 27 de octubre de 2017).

Esta estudiante hace referencia a la participación y a que sus compañeros no responden más allá de la solicitud del docente; habla del horario de cursada.

> Por todo eso de que, bueno, hay algunos igual que son más vagos que otros, eh, que yo creo que viene desde la primaria ya, porque tengo ejemplos que te juro me rompen la cabeza, ¿cómo podes ser así? No… pero, yo creo que viene primero de la casa y después, que bueno, lo van aprendiendo y chau, si no les enseñan, listo, son así hasta, cuanto menos esfuerzo, mejor, y a mí eso la verdad que me molesta mucho, y yo creo que no leen porque… yo, por ejemplo, podría leer mucho más pero como me paso tanto tiempo con el celular (…). (Entrevista M.S., comunicación personal, 29 de octubre de 2017).

Este relato habla de la mirada que tiene este estudiante sobre sus compañeros, los nombra como algo “vagos” (Entrevista M.S., comunicación personal, 29 de octubre de 2017). Luego habla sobre el esfuerzo y la relación de esto con la lectura y con el uso de tecnología (celular).

> Que no es tan terrible, digamos, es una lógica bastante… digamos, si seguís las clases, si estudiás, y si dentro de todo entendés y entendés lo que dice el profesor o la profesora, el parcial se hace, y se aprueba. Es una responsabilidad de uno, digamos. (Entrevista J.C., comunicación personal, 22 de noviembre de 2017).

Este último relato tiene que ver con la responsabilidad y marca que ello es compromiso de cada uno en cuanto a seguir las clases, etc.

3.3.4. Características de los docentes según los estudiantes

Se llega, así, al último de los apartados en donde se analizará, desde la mirada de los estudiantes, cuáles son las características principales de los docentes.

> A. tiene mucho humor dando clase, que también me gustaba mucho cómo contrastaba cuando venía E. (...) [Se le pregunta por cómo afectó el humor]. A mí me afectó bárbaro, porque yo mismo uso mucho humor en mis propias clases, o sea que como técnica es bárbaro. (...) Desacralizar esos textos, llevarlos, digamos, a situaciones nuestras, meter algo de lo personal, esa mezcla, eh, hacía la clase muy entretenida. (Entrevista S. A., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Este primer relato habla de una pareja pedagógica que se muestra complementaria en sus estilos en comparación con tener un único docente. Luego habla del manejo del humor y afirma que esa herramienta hace que las clases sean más llevaderas, evalúa que el uso de ello debería ser algo de todos los docentes.

> Todavía no se han adaptado las formas de dar clases como para las generaciones de alumnos que tenemos… que hay ahora. Entonces, no es que sea un problema de ellos, sino que es un problema de lo que es la docencia hoy. (Entrevista R. D.L.F., comunicación personal, 19 de octubre de 2017).

> Obvio, obvio, obvio y, también, porque es como yo te digo, E. es un poco más formal, pero cada tanto se reía y entonces como que desestructuraba la clase, a pesar de tener ese temple que tiene. Y A., un chabón totalmente… eh… normal, era un… un pibe que puede ser amigo de cualquiera, digamos (…). (Entrevista R. D.L.F., comunicación personal, 19 de octubre de 2017).

Este relato comienza con una crítica constructiva en cuanto a la forma en que los docentes dan clases y critica que no se han adaptado a las necesidades de los actuales o nuevos estudiantes, al decir de Carli (2016). Luego habla de la diferencia y la complementación de una pareja pedagógica con dos características diferentes.

> Me pasó que faltó bastante S., por distintas cosas. (…) No, la verdad [con los] docentes, nunca tuve ningún problema, siempre dieron el contenido, la verdad que superbien eso, pero, claro, como hay muchos que están perdidos en todo ese tema,

> van y aportan cualquier cosa, o sea, pierden en el ejemplo, eso sí pasaba, S. daba un ejemplo de algo y se ponían a debatir el ejemplo, que no podés debatir… debatí el texto y eso me super enojaba, y varias veces le he dicho a S.: tenés más pasión, por favor, le digo. (Entrevista M. S. C. D., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Una crítica que se menciona aquí es la cantidad de faltas a las clases de una docente y cómo esto repercutió en el aprendizaje. Hace mención también a que ella a veces se preocupaba más por el debate que por los contenidos y realiza una crítica sobre su falta de pasión.

> (...) algo clave también es el, el, la pasión que sienta el profesor por, por la materia, porque eso se nota muchísimo, yo en Sociología, por suerte, se notaba que G. y M. eran apasionados por lo que estaban enseñando, porque se le notaba, se veía en la caras directamente (...) porque estaban dispuestos siempre, siempre a ayudarte, siempre terminaban de decir, no te digo ni siquiera un tema sino una parte y preguntaba si había dudas o daba ejemplos, eh, yo creo que también, mientras más apasionado se note que está el profesor y realmente interesados en que uno se vaya con algo, es decir, no es como un profesor que, quizás delega más, que dice que hay que leer, eh, determinadas unidades de un texto, y listo, quizás explique el tema, pero lo haga más por inercia que otra cosa. (Entrevista G. O. I., comunicación personal, 23 de octubre de 2017).

En relación a la pasión, se ve que esto aparece en varios registros y se hace foco en la materia. Habla de una pareja pedagógica a la cual se le notaba la pasión transmitida en la cara y generaba una repercusión positiva en los estudiantes. Ese interés por parte del docente hacía que tanto el entrevistado como su grupo de compañeros se sintieran con ganas de participar.

> ¿Que sean dedicados para mí? Y eso puede responder a varias connotaciones. La primera que yo noto es que son personas que, ahí, te das cuenta que les gusta enseñar, que se preocupan, que no es, también, como se suele decir a veces, informalmente, que el CBC es un filtro, todo eso, no, la verdad que ellos lo hacen ver totalmente diferente, no en el sentido que no son exigentes, sino que son… que se preocupan, que buscan hacer, dar lo mejor posible de ellos, en cualquier clase, y eso es lo que más destaco. (Entrevista L. A. V., comunicación personal, 6 de noviembre de 2017).

En este extracto se suma una característica más: la dedicación en relación a lo que hacen, a lo que dicen en las aulas sobre el propio programa académico y a cómo manifiestan la preocupación por el estudiantado.

> Que usted no es un profesor particular, usted no entra a la clase y dice: bueno, chicos, anota en el pizarrón lo que tenemos que ver, da varias definiciones y lo deja ahí, eh, usted se toma su tiempo para explicar, pregunta siempre varias veces, se toma el tiempo de escuchar a sus alumnos, y de preocuparse por lo que están pensando y por evacuar las dudas (…). (Entrevista J. M. D. I., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

> Fue su buena onda, su predisposición a enseñar, eh, a su predisposición a que la gente ame la Sociología, eso fue lo que pasó. Yo creo que si hubiese tenido otro profesor, no me hubiese pasado lo mismo, esa es mi visión. La verdad que es lo que sostengo. (Entrevista J. M. D. I., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Este entrevistado recalca la forma del docente de tomarse los tiempos y cómo ello demostraba preocupación por el trabajo que estaba realizando. En un segundo momento habla de la "buena onda" (Entrevista J.M.D.I., comunicación personal, 22 de octubre de 2017) como otra característica y lo relaciona con que los estudiantes amen la asignatura.

> Para mí es total. Porque, eh, un profesor que sea espontáneo y que contagie y que sea como que baje, eh, de su nivel de profesor académico así, todo serio, por ejemplo todo yo sé más que vos, no hay un *feedback*, para mí, ese tipo de profesor no genera empatía y no genera que los alumnos tengan motivación para estudiar la materia. Para mí un profesor debe ser más bien así, bajar un poquito más, sabiendo que él es el profesor y que nosotros lo respetamos, pero que no sea tan vertical el tema, como que tiene que llegar más al alumno, por distintos lados. (…) En el caso de la Sociología, sí, porque se me hace que un profesor que ejerce así como un acercamiento con el alumno, genera más, eh, más respuestas del alumno, como que el alumno se involucra más, en cambio un profesor que da pura teoría y nada más, no, el alumno va a ir, lo va a escuchar, se va a ir de la clase sin hablarle para estudiar en su casa, ver el libro, dar el parcial y listo. No va a quedar nada. (Entrevista K.G.G., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

> Bueno, en S. vi mucha motivación de parte de ella, mucha energía, estem, mucho, eh, como ponernos ejemplos así más sencillos como para que, como para que nosotros entendamos, inclusive, utilizaba vocabulario acorde a la edad a los chicos que, generalmente, están en CBC, yo no sé si ella lo buscaba o ya sabía los códigos, porque hay palabras, ¿viste? Que determinadas edades usan muchos y otras edades no, entonces ella hacía eso, entonces los chicos se… como que le hacían devoluciones, o aportaban cosas. (Entrevista K. G. G., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

> Eh, la buena, la energía que ponía, la buena predisposición, el buen humor que ponía todas las mañanas a las 7 de la mañana, que venía con su carrito [vasito] de café y se ponía en el escritorio, ¿viste? Y… estem, ese hecho de traer el carrito de café daba la sensación como que era uno de nosotros, que se levantaba, aparte sabemos que ella también estaba estudiando, estaba haciendo su tesis, así que, y a parte no había mucha diferencia de edad, no sé, S. es chiquita, ¿cuántos años tiene? Treinta y algo de años, bien, o sea, para mí es chiquita, para los chicos es un poquito más grande, pero tampoco no hay mucha diferencia de edad con los chicos del CBC. (Entrevista K.G.G., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

> Por el tono de voz, por el énfasis que ponía, por, estem, no sé, la sonrisa, por ejemplo, en el caso de S., ella siempre estaba como que nunca parece que tuviera un problema, siempre venía con una sonrisa y qué se yo, y… y uno nunca sabía si ella tenía un problema, ¿viste que todos tenemos problema y que a veces trasladamos a los lugares? Ella, no. (Entrevista K.G.G., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Aquí se resumen varias de las características nombradas hasta ahora y se anticipan otras que se desarrollarán a continuación, muchas trabajadas en el texto de Bain (2007): el docente debe ser espontáneo y, con ello, influenciar a los estudiantes a través de un ida y vuelta (*feedback*) y generar empatía al utilizar el lenguaje adecuado para la transición de conocimiento. La motivación, la energía, el uso de los ejemplos, los usos de los códigos en relación con el lenguaje se hacen enfáticos en este relato. Más adelante expresa cómo una práctica más amable (ponerse en el lugar del otro) puede generar aún más empatía. Hace mención especial al uso de la voz, al manejo de los tonos, los modos, etc. También aparece la sonrisa y la demostración de estar libre de problemas.

> Eh, y, por ejemplo, digamos, puntualizaba mucho sobre qué era lo que iba a hablar, ¿me entendés? No era que vos tenías que leerte todos los apuntes y después ver qué hacías con eso, él te decía: chicos… iba al grano, ¿me entendés? Lean, no sé, Marx lo vamos a ver con la clase de Toer, por ejemplo, que si uno tiene quizás poco tiempo, te ayuda mucho a organizar el tiempo que tenés que… que… manejar, ¿me entendés? Cómo lo tenés que ir gestionando tu tiempo, digamos, no es como a mí me gusta estudiar, digamos, a mí me hubiera gustado poder leer todo, ¿viste?, eh, pero bueno, a veces uno tiene que ir mucho a lo puntual, y sirve, sirve para una introducción ¿no? Pensando el CBC como una introducción, me parece que sirve mucho. (Entrevista L.V., comunicación personal, 27 de octubre de 2017).

Ir al grano, ser directo como otra característica que ven los estudiantes en los docentes y que genera más organización a la hora de estudiar (distribución temporal).

> La manera de explicar las cosas, lo simplificaban, eh, y, además, interactuaban, digamos, te preguntan, bueno, no muchos responden <risa> pero no es que se paran y están dos horas hablando como un monólogo, sino que hacen pausas y… y arman situaciones y preguntan, bueno, ¿qué pasaría acá según tal autor?, ¿qué representaría esto? Y nos piden ejemplos… (Entrevista M.J.C., comunicación personal, 27 de octubre de 2017).

> La verdad, no sé, porque yo te vi en clases más de lo que los incentivaste, no sé qué otra cosa podés hacer, eh… tal vez darles textos de otra manera o… que les resulte más sencillo poder leerlos, pero… si no te interesa leer… por más sencillo y cortito que se lo des al texto, no van a leerlo… es triste, pero… pero es un problema. (Entrevista N.J.P.H., comunicación personal, 18 de noviembre de 2017).

Surgen dos variables didácticas (y pedagógicas) relacionadas con las formas de explicar de manera sencilla (simple) y con que el docente debe incentivar a los estudiantes.

> ¿La verdad? Es, a mí me parece maravilloso no ser un número más, porque sabías, digamos, quién era todo el mundo, por ahí no de nombre, pero de caras y vos no sé

> qué… eh, es… está bueno tener reconocimiento (…). (Entrevista J.C., comunicación personal, 22 de noviembre de 2017).
>
> Está bueno porque vos leés lees un texto y en tu casa pensás, quizás no tenés dudas, pero pensás algo sobre eso y podés venir y compartirlo y que el docente o la docente te diga: no, mirá, estás flasheando entendiste todo como la mierda (sic) o ¿sabés qué? Es una observación piola, quizás entonces da como ganas de venir a dar tu perspectiva, también, o sentir que tu palabra importa, como estudiante, eso de elegir, elegir las clases[29], las últimas, ¿no? Sí, eh, nunca lo había hecho, la posibilidad de elegir (…). (Entrevista J.C., comunicación personal, 22 de noviembre de 2017).
>
> Compromiso. Con la docencia. También con la Sociología, pero sobre todo con la docencia. Eh, pasión, ganas, como ganas de estar ahí, es importante eso, que se note también. (Entrevista J.C., comunicación personal, 22 de noviembre de 2017).

Este último relato termina de cerrar las características que ven los estudiantes en los docentes. Resalta al docente que se encargó de intentar reconocer la individualidad y la subjetividad de cada uno sabiendo sus nombres o, por lo menos, teniendo noción de algún tipo de característica propia. Remarca el poder compartir las dudas, el análisis y la perspectiva sobre los textos entre todos y con el docente. Se genera la posibilidad de la circulación de la palabra y, de esta manera, el estudiante se siente **mejor** y con ganas de estar en clase.

A modo de resumen, aparecen: el humor; el ser mediador con el conocimiento, la pasión, la dedicación, el amor por lo que se hace, el ser **buena onda**, simplificar lo que se enseña, tener tiempo y ayudar a organizarlo y el hecho de identificar a cada uno de los estudiantes entre los factores más importantes.

4. Proceso de interacción en la enseñanza de Sociología en el CBC

En este capítulo se desarrollará, de manera pormenorizada, cómo es el proceso de interacción entre docentes y estudiantes en las aulas de la Sede 07 del CBC-UBA en la asignatura Sociología. Se realizará un recorrido desde la primera clase en todo su sentido: cómo se plantea, qué pasa, qué se hace, qué sucede, etc. El camino será hasta que se haya concluido o desarrollado gran parte del cuatrimestre y luego de haber pasado, por lo menos, una de las instancias de evaluación parciales. Se aclara aquí que las entrevistas realizadas a estudiantes

[29] La entrevistada hace referencia a que en la comisión que cursó, el docente daba la posibilidad de que los estudiantes eligieran alguna temática para trabajar relacionada con la materia.

cursantes durante el segundo cuatrimestre se hicieron después del segundo parcial y antes de la finalización del cuatrimestre.

Para eso se dividirá este capítulo en tres grandes secciones: en la primera se trabajará en relación al proceso de interacción, en la segunda se hará mención a la relación propiamente dicha que se establece entre los actores y, en la última sección, se trabajará sobre lo vincular y la influencia que esto ejerce en los sujetos actuantes.

4.1. El proceso de interacción

4.1.1 La importancia de la primera clase

Se considerará la primera clase como el encuentro en donde se define y se genera el contrato o pacto pedagógico (reglas de juego) y en donde se inicia el encuentro como interacción, es decir donde entran en contacto por primera vez los actores. Es aquí donde muchas veces los docentes ponen más atención para desarrollar cómo será la materia y en donde más se perciben las sensaciones de temor por parte de los estudiantes, incluso más si es su primer cuatrimestre.

4.1.1.1. ¿Cómo se plantean los docentes la primera clase?

Se verá cómo es que los docentes plantean y elaboran las clases y qué tipo de importancia le dan a la planificación de ese primer encuentro con sus nuevos estudiantes.

> Bien. Bueno. Mucho como eh… estrés, en el sentido de… que uno está re expuesto cuando da clases, y… está expuesto sabiendo que no tenía pedagogía, sabiendo que… era la primera vez (…) y G. empezó tipo diecisiete casilleros más atrás diciendo: hola, los apuntes están arriba y tienen que pedirlos por cátedra de G., y dije: ah, claro, estoy en Saturno, porque, efectivamente, yo tengo que empezar por ahí, y eso me dio mucho vértigo, y dije bueno (...). (Entrevista A M. M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Este primer relato cuenta que, en su primera clase, estuvo acompañado por una JTP de la cátedra. Allí hace una explicación en donde se destaca el nerviosismo por la exposición (mostrarse ante otros) y cómo sus saberes no específicos no lo ayudaron. En relación a esto,

puede decirse que no evaluó de manera profunda la importancia de la primera clase y no planificó cómo iba a ser ese primer encuentro.

> Y lo primero que hago es en… en la primer clase, lo que llamo clase de presentación, presento la materia, los objetivos de la materia, las tres unidades y de qué van a versar; les hablo sobre el tema de la participación en clase, de que tengan que prepararse para trabajar en grupo, que no se aceptan trabajos individuales, si no, es en grupo; que no se permite que se charle… que se graben las clases, que me cuesta bastante, y ahora que todos tienen su celular, están ahí…
>
> Ya presenté la materia, que formen grupos de no más de 7 personas, lo ideal sería 7 personas, he tenido, cuando comisiones muy numerosas, de 10, ya es mucho, son muchos para reunirse en una casa 10 o en un bar. Y…, ah, hago las preguntas esas iniciales, luego me presento yo como docente, y la cátedra.
>
> Digo, bueno, mi nombre y apellido, título y egresado de, digo, de esta universidad pública, que lo sigue siendo hasta ahora, siempre lo repito, hasta ahora pública (.... Es lo único. (Entrevista B. D. A. S., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Este docente presenta una gran diferencia con el planteo del anterior entrevistado; habla de la importancia que le da a la presentación en el amplio sentido del término. En esta primera clase comenta la materia a nivel general, se presenta, intenta conocer a los estudiantes y explicar cómo deben llevar la materia idealmente, entre otros factores. En un segundo momento cuenta algo que hace en el aula (lo tiene planificado de antes) que es el armado de grupos ya que los cursos son muy grandes (masividad) y es por ello que prefiere que trabajen en pequeñas agrupaciones para que se conozcan y se sostengan entre sí.

> Supongo que les voy a hablar de la historia de la universidad, les voy a hablar de… de la historia del CBC, les voy a hablar mucho de la gratuidad porque ahora es como una discusión eso, nuevamente (…) les digo que los que leen y cursan promocionan con notas excelentes, y los otros, los que hacen una de las dos un poco menos, y los que no hacen ninguna de las dos les va mal. Eh, y los voy a hablar de… de qué es la Sociología y de qué hago yo, para que sepas que el sociólogo es real. (Entrevista F M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

El tercer docente responde con claridad en cuanto a lo que realiza en esta primera clase. Relata la historia de la universidad, del CBC, habla de la gratuidad y pone el énfasis en lo institucional. Insiste, también, sobre la lectura, el sistema de notas, etc.

4.1.1.2. Actividades específicas que hacen los docentes en la primera clase

Se verá, ahora, cuáles son las actividades que se hacen o que proponen los docentes en la primera clase con el fin de analizar qué sucede en ese encuentro.

> Siempre lo he hecho en la sede en la que me encuentre, cuando les doy la bienvenida, ya sea en el primer cuatrimestre o el segundo, independientemente, (…) les doy la bienvenida a la UBA, en principio, (...) Estem, muy entusiasta… porque, bueno, porque… estem, defiendo mi lugar de trabajo, eh, este espacio público, y, entonces, les cuento un montón de cosas que hacen a la institución, que la desconocen, no saben, no tienen por qué saberlas, por otro lado, que sé que tampoco, estem, la van, probablemente la conozcan, no es algo que por conversaciones que he tenido con colegas que, que se transmita, ¿no? Lo fui como… reinventando esa bienvenida, explicándoles la UBA, un poco el recorrido, desde cuándo existe la Universidad de Buenos Aires, estem, su… les pregunto por qué están acá y no están en otro lugar, sobre todo, cuando se trata, esa es una pregunta, sobre todo muy atinada. (Entrevista D G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

> Entonces les pregunto por qué han elegido este lugar, si es una decisión propia o mandato familiar, estem, para hablar de esto que sale, en general, que es el prestigio, el reconocimiento… eh, entonces, voy de lo general a lo particular, estem, recorremos la cantidad de facultades, para que salgan también de esa facultad a la que van a asistir y tengan un panorama más general de la existencia de otras facultades y cómo fueron apareciendo nuevas carreras a lo largo de la historia democrática, de la reciente historia democrática, hasta llegar al CBC y hablar de sus, también, estem, ofertas, eh, en institucionales, ¿no? El Centro Cultural Rojas, el Cine Cosmos, eh, la editorial, la radio, el campo de deportes, Extensión, bueno, todo eso que hace a la vida universitaria, ¿no? (...) hablo de eso más que del gobierno, estem, universitario, que también, para que sepan, cómo está constituido, los claustros.
>
> (…) me puede llevar toda la clase, esto depende siempre de los grupos, estem, de la dinámica de los grupos, avanzo más si hay preguntas, si hay opiniones, si nos detenemos más en un tema, si tal vez despierta más curiosidad la cuestión. (Entrevista D G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Lo primero que hace esta docente es dar la bienvenida a los estudiantes a este espacio institucional, a la sede, al aula, a la materia, etc. Allí cuenta de manera sintética la historia de la universidad, del CBC, de la democracia, de cómo está constituida una cátedra, cómo es el cogobierno de la UBA, cuenta qué espacios disponibles hay en relación a lo institucional y les da a los estudiantes una amplia mirada del lugar en donde se están insertando (parte de esto se trabajó en el capítulo 2). En esa presentación apunta a generar un diálogo y realizar preguntas con la intención de conocer quiénes son sus interlocutores y cómo es el grupo; le dedica toda esa primera clase, o gran parte de ella, a esta bienvenida, presentación y conocimiento del grupo.

> Eh, una presentación institucional, eso que te decía, y… una transmisión general de lo que espero que sea esa materia para ellos y de lo que espero que se lleven de esa materia. (Entrevista E M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).
>
> (…) nosotros trabajamos la primera clase ese texto de Marquéz, el de Lo Natural y lo Social, y la idea de la desnaturalización, eh, y yo insisto desde esa clase hasta la última con que eso, eso, es la Sociología o sea, para mí como enseñar Sociología es enseñar

> a desnaturalizar lo social, a pensar que las cosas podrían ser diferentes, digo, dicho así parece una pelotudez (sic) y un sentido común pero, digo, profundizar esa idea es… es pensar como… es pensar sociológicamente. (Entrevista E M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Este docente, en la misma tónica que la anterior, cuenta que hace una presentación institucional y agrega lo que será la materia y qué es lo que espera que los estudiantes se lleven. Avanza, luego, en lo que será el primero de los contenidos de la materia, trasversal a la asignatura.

> (…) la primera clase estuvo bueno porque vino E. a abrirla, y a presentarla y, en realidad, lo que estuvo también bueno es que, si bien yo había hablado con él y ya estaba al tanto, más o menos, de la línea de la cátedra en cuanto los contenidos y eso, es como que tener esa clase también me… me sirvió para captar la impronta que… que si bien, digamos, con libertad, a él le interesaba darle al CBC que era como una impronta como de mucha historicidad, o sea, como que él en la primera clase, me dijo: Bueno, mirá, son chicos que recién están ingresando acá, y muchos no saben bien qué es la UBA, qué es el CBC, y bueno, él es profesor de Historia, supongo que por una cuestión de oficio, eh, él tiene como esa cosa de darle como historicidad, eh, a las explicaciones. (Entrevista F. M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

> Yo lo que sentí en esa primera clase era como que me faltaba era como oficio docente, digamos, como que me parecía que E. tenía como una forma de pararse, de hablar, de encarar el curso que yo no la tenía. (Entrevista F M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

Esta docente, recién ingresante a la cátedra, cuenta que en la primera clase (y primera experiencia) fue acompañada por el titular de cátedra y que esto le sirvió para entender que se debe explicar el contexto de creación del CBC y de la UBA ya que, como ella misma lo expresa, los estudiantes no tienen idea de donde están y/o pueden tener ideas erróneas sobre el espacio.

> (…) lo que suelo hacer la primera clase es, primero, lo que charlamos recién, contextualizar en la materia, empiezo por la materia, por quién soy yo, me presento, también la experiencia que tengo, de cuándo estoy en la cátedra, qué hago aparte de estar en el CBC, eh, en qué tesis estoy trabajando, eso se los cuento, digamos, brevemente.
>
> (...)les cuento a los alumnos brevemente, tampoco para aburrirlos quién soy y qué hago profesionalmente, eh, después, eh, les pido a ellos que se presenten, eh, también de qué, eh, en qué barrios viven, si vienen de escuelas públicas o privadas, eh, después les presento qué es la, cómo se trabaja en la materia, después el contexto, bueno, no sé el orden, el orden se va viendo ahí pero esas cosas, el contexto de la universidad y, generalmente, después ya formo grupos.
>
> (...) la primera actividad que hago es, eh, que digan para ellos qué es la Sociología, eh, y después armamos una puesta en común entre todos, eh, bueno, ya les cuento

> que van a trabajar, que van a hacer un primer trabajo práctico. (Entrevista G.D.M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

Según este último relato, lo primero que hace el docente es contextualizar la materia, presentarse en cuanto a su experiencia y contar también cuál es su actividad de investigación como socióloga. Empieza a contar algo de la actividad profesional para insertar a los estudiantes dentro del ámbito profesional de la Sociología. Agrega que intenta no aburrir cuando se presenta y, luego de ello, hace algunas preguntas para conocer al grupo y a cada estudiante en particular.

4.1.1.3. ¿Cómo fue la primera clase según los estudiantes?

En este caso se analizará la otra cara, es decir, cómo fue y qué les pasó a los estudiantes en la primera clase de Sociología para luego (en el siguiente punto) observar las actividades que fueron realizadas por sus docentes.

> Buen, creo que también que era… era la primera materia que cursaba, entonces estaba bastante nervioso. Llegué, me senté, justo al lado de mi amigo, eh, estaba… después llegó S. y el titular de la cátedra, y bueno, nos contaron un poco todo, y me fui… eh… me fui adentrando un poco más, me pareció interesante y, después, ya con los primeros textos me di cuenta de que bueno, esto me interesaba de verdad y que estaba piola. (Entrevista N. E., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Lo primero que surge son los nervios (algo que se repetirá en varias de las entrevistas), esa sensación ineludible en el comienzo de algo nuevo y los temores que esto trae aparejado.

> Ay, pará, no me puedo acordar bien… eh… que nos hiciste quedar medio perplejos, porque fue como, pará pero este hombre dice ser profesor y dice no ser profesor, pero si entró, ¿qué es? Y si no…, o sea, arrancaste desde la cuestión más… didáctica y como… interactiva de… presentar la sociología desde ese lado, ¿no? Desde el análisis de lo cotidiano, y… fue… fue interesante, para mí, en particular, estem, no esperaba ese abordaje, porque nadie se lo espera… estem… Inclusive, contabas que en otras… en otras… comisiones de otros años habías hecho otras experiencias, que también nos dejan un toque descolocados, pero, no, me parecía que está bueno, realmente es algo inesperado que, al sacudirte un poco, te llama el interés. (Entrevista C. M. P., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

En este relato, en relación con el anterior, aparece el foco en la perplejidad de lo nuevo, en las acciones llevadas adelante por el docente y cómo una pregunta o una duda sobre lo cotidiano puede descolocar y/o cuestionar lo arraigado; pone a trabajar rápidamente las características de lo que es la pregunta sociológica como lo marca esta respuesta. Destaca ~~l~~a

sorpresa y el buen trato para lo que será el vínculo a posteriori y despierta la curiosidad, el interés, etc.

> Bueno, eh, veía… a la mayoría de mis compañeros muy jóvenes, salir del secundario, llegar… <se ríe> llegaron los dos, cuando la vi a E. me dio mucha gracia, me dio… por la situación, digamos, la misma edad los dos; ella vino, esta cosa de maestra, que a mí no me asusta, es decir: si usted se saca un cuatro, ¿cómo se llama usted? Eh, me llamo S. Bueno, si usted se saca en el primer parcial un cuatro, y en el… explicaba cómo promocionás, cómo esto, cómo lo otro, y no volaba una mosca, y a mí me daba mucha gracia, me daba mucha gracia verla, como persona escénica me daba gracia, ¿no? Y me daba gracia yo mismo, en una situación de alumno, después de tantos años. (Entrevista S. A., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Este estudiante lo primero que observa es la juventud de sus compañeros (él tiene más años que el promedio) con quienes comparte la cursada, muchos de ellos recién egresados de la secundaria. Habla del trato de la docente con él en particular y con el resto de la cursada y cómo también explica el sistema de promoción, etc. Remarca enfáticamente la idea de "persona escénica" (Entrevista S.A., comunicación personal, 17 de octubre de 2017) cuando cuenta cómo es que observa. Esto último está en relación con la teoría ya presentada de Goffman (2006c y 2007).

> Fue con A.… y… eh… no lo escuchaba, lo escuché la mitad de la clase, porque estaban los ventiladores prendidos (…). (Entrevista R.D.L.F., comunicación personal, 19 de octubre de 2017).

En este recorte aparece una variable relacionada con lo ambiental que puede asociarse a la masividad y a la arquitectura de las aulas; es el ruido que puede generar un ventilador que intenta refrescar en un día de calor y cómo ello puede llegar a impedir la escucha.

> En Sociología en particular. Cuando entré, mucha gente… eh… mucha gente. La verdad es que no… no me acuerdo puntualmente del primer día, lo que sí te puedo decir es que estaba asustada por cómo iban a ser los parciales, cómo era el ritmo de la UBA. (Entrevista M. S. C. D., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

En este relato la masividad se hace nuevamente presente y también vuelven a aparecer los nervios y los miedos relacionados no solo al sistema de evaluación, sino también al ritmo que hay que tener en la UBA.

> No, bueno, yo sinceramente, eh, yo estaba como asustado, justamente, por lo que dije al principio, de, de que no conocía la materia y siempre pensando en cómo me iba a ir, la primera clase en sí, es decir, la primera vez que pisé el aula, eh, no, no pasó demasiado, ¿no? O sea, nos dieron el programa, estaba M. y estaba G., los dos juntos, por primera vez, me parece que nunca más estuvieron juntos, eh, y nos dieron el programa y nos preguntaron si conocíamos sociólogos, eh, algún artículo que

> hayamos leído, bueno, también quién estudiaba Sociología, recuerdo que una chica, una chica sola, éramos un curso bastante grande, una chica sola estudia Sociología, eh, y… me acuerdo que nos preguntaron, uno por uno, presentarnos y… y, no me acuerdo qué más nos habían dicho, no sé si teníamos que contestar alguna pregunta relacionada a la Sociología, eh, pero sí nos preguntaron, en general, no uno por uno, qué era la sociología, justamente, si sabíamos, y fue una introducción, más que nada. (Entrevista G. O. I., comunicación personal, 23 de octubre de 2017).

En este relato se repiten el miedo, el susto y la ansiedad y cómo los docentes empezaron la materia relacionando todo con lo sociológico. Resulta de interés observar cómo este estudiante hace notar que, dentro de la masividad del CBC y de las aulas de Sociología, solo una estudiante estaba anotada para esa carrera.

> ¿Qué me generó tanto impacto? Y, eh, que ahora hay mucho, o sea, hay mucha libertad, quizás, en el sentido de que una persona puede hacer cualquier, una persona, si no quiere estar en la clase, al menos en la UBA, no puede… no puede… de alguna manera… o sea, no es que tiene que quedarse, obligatoriamente, se puede retirar, puede, obviamente, hay materias y cátedras y también eso es relativo al profesor, donde unos toman lista o no tan lista, eso obviamente es relativo, pero eso es lo que me di cuenta, que hay una libertad, y que al fin y al cabo, si un, que le vaya lo mejor posible, es todo mérito propio. (Entrevista L. A. V., comunicación personal, 6 de noviembre de 2017).

En esta entrevista se hace presente el sentimiento de libertad o de cómo la institución da cierta movilidad de acción y que lo que suceda es mérito (y decisión) del estudiante. Esto le generó tal impacto al entrevistado que es casi lo único a lo que se refirió en lo que aquí se relata.

> La verdad que fue completamente opuesto a lo que me esperaba. (…) Yo me esperaba una clase aburrida, de teoría muy, muy pesada, de decir: bueno, esto es así, tienen que estudiar esto, esto y esto, y textos enormes, que los hay, pero son más llevaderos que lo que yo esperaba (...) Me terminó interesando, no al punto de abandonar mi Carrera, pero sí para tenerlo en cuenta en un futuro. Ya cuando tenga mi carrera hecha, la Sociología como una opción secundaria de saber las cosas, esa idea de que los sociólogos saben de todo, pero no en su totalidad me encanta, porque no hace falta saber todo en su totalidad para tener tipo y ser… alguien. (Entrevista J. M. D. I., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Este entrevistado se encontró, en las aulas de Sociología, con algo totalmente opuesto a lo que se esperaba; pensaba toparse con algo aburrido y pesado y, sin embargo, se descubrió en clases llevaderas y hasta divertidas, incluso remite que piensa hacer esta carrera más adelante. Con esto puede verse el impacto que es capaz de generar un docente en el estudiantado a través de la relación que entable con estos.

> (…) y… todo… totalmente nuevo, digamos, la verdad que es un ámbito totalmente diferente a lo que es el… el secundario, eh, te vas adaptando, digamos, a… distinta… (Entrevista M.R., comunicación personal, 27 de octubre de 2017).

Aparece aquí la llegada al aula. Si bien otros estudiantes habían hablado de lo que implicó el arribo al CBC en su amplio espectro, aquí aparece una clara diferencia entre la escuela media y el haber ingresado a la educación superior como ámbito nuevo y diferente al ya conocido.

> La del primer cuatrimestre, yo vivo en, eh Corrientes y Uriburu, casi Corrientes y Uriburu, entonces, ¿qué hago? Me tomo el subte B, no me lo había tomado nunca… (…) No, no, me lo tomé bien, me bajo, nada, me bajé, y yo había venido una vez en el subte B hasta la sede, pero en verano y digo: bueno, ¿cómo era esto? A ver… y estuve media hora para buscar dónde era, encima no tenía internet en el celular, no tenía datos y no podía buscar en Maps cómo ir caminando, hasta que me paré en una esquina y dije: algún pibe con mochila va a tener que pasar caminando y lo sigo, qué se yo… <Diego ríe> bueno, esperé a que pasen dos o tres que iban en un grupito y dije: tienen más o menos mi edad y dije bueno, tomé cierta distancia para no parecer un raro y… los seguí hasta que dije: ah, es por acá y ahí ya me enganché solo. (...)Sí, sí, claro, los chicos que había conocido en el primer cuatrimestre… M. y P., y estábamos hablando y en eso entrás vos y yo digo: bueno, debe ser el profesor y ahí empezaste a hacer, empezaste a hablar y yo empecé a copiar como un boludo y dijiste: che, ¿por qué me están copiando? ¿Ustedes por qué lo hacen, si no saben si soy el profesor? Miren si es él… y señalaste ahí a un señor que era más grande que todos nosotros, que podría ser el profesor, y nos quedamos todos… mirándonos las caras de ¿qué estamos haciendo acá? No entendíamos nada, y bueno, después de un rato te tentaste y terminaste diciendo que todo era mentira, que sí eras el profesor, efectivamente, y… y bueno, ahí nos dijiste que si teníamos preguntas sobre la carrera, preguntaste primero qué carrera iba a estudiar cada uno, y te pusiste triste porque casi todos Económicas, y… (...) Y… bueno, nada, eh, ahí pregunté, empezaste a hablar, nos diste la opción de preguntarte cosas sobre tu carrera o sobre la materia, eh, después creo que más que nada eso… (Entrevista A.R.M., comunicación personal, 17 de noviembre de 2017).

Este relato, extenso, primero gira en relación a lo que implica llegar a la sede, tomarse el subte por primera vez, encontrarla, ser guiado por otro estudiante, la representación que hace de un congénere como si la juventud y el uso de mochila fueran dos elementos distintivos, entre otros. Puede plantearse este discurso en el contexto que hace a la primera llegada a clase, en el encuentro y las vivencias relacionadas con ese primer arribo a la sede y a la materia. Luego introduce su primer encuentro con el docente que entra y propone un juego de dudas, confusiones y presentaciones y genera un clima agradable.

> Yo soy una persona que necesito tener bastantes certezas todo el tiempo, y cuando empezaste a decir que quizás vos no eras el profesor, que por qué no era D. el profesor, que no sé qué, yo dije, no sabía dónde estaba parada y me puse muy incómoda <risa incómoda> pero, fue una buena técnica para engancharnos para seguir escuchando porque es como, fue como una película que no estaba todo… fue

> muy gracioso, estuvo bueno, estuvo bueno. Fue atrapante. No sé si ese fue tu objetivo, pero… lo cumpliste. [Le digo que si era ese el objetivo] Sí, sí, sí, pero estuvo bueno ese "no sé qué pensar" para después empezar a leer un montón de textos, posta, académicos, sobre sentido común y decir: ah, bueno, así puedo empezar a pensar en qué pensar. (Entrevista J.C., comunicación personal, 22 de noviembre de 2017).

Este último relato habla de cómo el docente se presenta desde la duda y rompe con la necesidad de la certeza para que los estudiantes comiencen a pensar sociológicamente y cómo ello hizo sentir atrapada a la estudiante a pensar de esa manera. Luego su relato está relacionado con la lectura, con lo académico y con las formas de razonar que esta ciencia brinda[30].

4.1.1.4. Actividades que hicieron en la primera clase (relato de los estudiantes)

Para cerrar este primer apartado, (4.1) se trabajará sobre los relatos de los estudiantes en relación a las actividades que hicieron en la primera clase, propuestas por los docentes, y cómo esto impactó en ellos.

> La primera clase me acuerdo que fue muy… participativa. El titular nos hacía preguntas, S. anotaba en una… en el pizarrón, fue muy… como te interpelaba bastante. Aparte, fue como un ejercicio muy de Sociología de hacer encuestas, interpretar datos, eso. (Entrevista N. E., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Aparece, aquí, la participación en clase o en el aula. También habla de cómo la docente a cargo de la cursada anotaba y analizaba las respuestas ante las preguntas del titular; esto era un primer ejercicio sociológico práctico que despertaba el interés en los estudiantes. Se destaca aquí el uso de la escenografía áulica en relación al uso de la tiza, el pizarrón, etc. Según Goffman (2006c), esto es parte de la fachada del actor.

> No, yo creo que todos los profesores en eso hacen lo mismo: se presentan, cuentan un poco de su vida, qué hacen, por qué hacen esto, y ya arrancan a explicar, te empiezan a preguntar: para ustedes, ¿qué es la Sociología? Y van todos tirando ideas y uno va elaborando el concepto, después ella capaz te lo empieza a refutar o a afirmar lo que estás diciendo, pero más que no eso, no. (Entrevista M. S. C. D., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

[30] Luego de un tiempo de haber realizado esta entrevista, la estudiante se cambió de carrera para iniciar sus estudios de Sociología.

Este relato vuelve sobre la presentación del docente y cómo explicó la materia para luego proponer una pregunta para **romper el hielo**; esto se repite en varios relatos.

> Eh, me gustó mucho, pero mucho el juego ese que hiciste al comienzo, fue genial, y otros profesores también lo hacen, eso de decir: eh, no soy yo, después tuviste que mostrar tu DNI, me encantó, fue genial, y a pesar del juego, porque siempre hay que como que saber leer qué hay atrás, eh, estuvo muy bueno de pensar que ya estamos ultra sistematizados que llega alguien, anotamos, chau, así, pum-pum, listo, dame los temas, eso fue genial para pensarlo, porque yo, la verdad, hasta el cuatrimestre que empecé Sociología era así, o sea, sí, si viene él, ya está, ¿por qué lo hago? Porque todos lo hacen, porque es así, listo, y estuvo muy bueno pensarlo, inclusive soy una persona que por ahí no se sienta a pensar mucho las cosas entonces como que me vino perfecto, y… sé que a muchos por ahí era tipo: bueno, ¿cuándo vamos a empezar con la clase? Pero yo la verdad que lo vi bastante interesante. (Entrevista M.S., comunicación personal, 29 de octubre de 2017).

En este relato se repite el juego de dudas, de preguntas y de desconocimientos para poner en jaque a los estudiantes y para que comiencen a pensar sociológicamente, a dudar y a buscar nuevas respuestas a preguntas que ya tienen. Se destaca aquí que esto rompe con las rutinas académicas administrativas, con las formas de presentación y cómo ese juego y esa actividad hace que los estudiantes se inserten de otra mantera en el aula, en la sociología y en el vínculo con el docente.

4.1.2 Planteamiento y actividades de las clases durante el cuatrimestre

En este apartado se trabajará cómo los docentes han planteado las clases y qué tipo de actividades han realizado a partir del primer encuentro. Se exceptúan la primera clase y los momentos de evaluación como parte de la interacción que será el tema del próximo apartado (4.1.3.).

4.1.2.1. Planteamiento y actividades de las clases según los docentes

Se analizarán, aquí, las clases o encuentros áulicos a partir de las respuestas que surgieron en torno a cómo los docentes preparan las clases y a qué tipo de actividades hacen en estas.

> Bueno, trabajamos mucho con ejemplos cotidianos, tratamos de bajar siempre el autor muchos [a] la realidad de ellos. A veces, con los clásicos es más difícil, pero ya después con, sobre todo en el programa de E., porque, que me es muy bueno, porque trabajamos mucho sociología de las subjetividades y esas cosas, entonces (...) los chicos se enganchan, se enganchan muchísimo. A veces, se les dificulta, pero bueno,

> ven que son temas totalmente cotidianos. El objetivo es que ellos puedan pensar más sociológicamente, es lo que yo siempre les digo, no estoy preocupado en la nota… si no, no sirve de nada, es que ellos cambien un poco sus perspectivas o miradas de la realidad que los rodea, después, bueno, que aprueben… bárbaro, pero no hay un carácter expulsivo, en ese sentido. Para nada, yo no lo tengo. (Entrevista C. S. M., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

La primera respuesta habla sobre cómo llevar los contenidos a la realidad de los estudiantes para que estos puedan ser observados de mejor manera; esto conlleva un gran esfuerzo para ellos y los ayuda a poder pensar sociológicamente, lo cual pareciera ser el objetivo.

> Tengo acá, sí, ya una dinámica establecida que es, en general, eh, luego de… de ensayar, ¿sí? Distintas técnicas, eh, es una clase más bien, se… no es una clase magistral, ¿sí? Pero yo desarrollo los temas, con muchas preguntas, ejemplos, interrogantes, pero, eh, la mayoría de las clases son de este tipo y, eventualmente, hago un trabajo práctico en la clase, y eso lo fui como revisando que no alcance las dos horas, en una parte del tiempo para, luego, en la segunda parte, estem, compartir lo que se trabajó. (Entrevista D. G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Esta docente es más ecléctica a la hora de plantear las clases y/o las actividades que realiza; pondera las distintas técnicas y los ensayos y observa al grupo. Está abierta a modificar y/o a probar actividades según las necesidades. No aplica la forma de clase magistral (clases expositivas) sino que desarrolla los temas y usa la técnica de la pregunta y de los ejemplos y hace en cada clase algún tipo de ejercitación, del estilo trabajo práctico, para luego poder compartir las respuestas de manera grupal.

> (…) una cosa que hago es como que aparte de preparar la clase, que igual casi siempre la preparo, ponele, ya voy pensando los ejemplos de antemano, y trato de pensar ponele ejemplos que sean divertidos, eh, porque, y cosas como que, ¿viste? No sé, o sea, como que pueda ser como… eh, no chistes, o sea, porque tiene contenido, pero que pueda ser entretenido, porque también pienso que es a las 7 de la mañana, y que es muy temprano y hay chicos que laburan, eh, no, no son la mayoría, pero hay chicos que yo veo, ¿viste? Que laburan de noche por ahí, o ¿viste? Los sábados sobre todo, ¿viste? Hay pibes que laburan los viernes a la noche y les cuesta un huevo (sic) estar ahí, en general, ¿viste? A todos los chicos les cuesta estar un sábado… a mí me cuesta también, entonces trato de que sea como lo más amable posible dentro de las circunstancias, ¿viste? (…). (Entrevista F. M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

Se destaca de esta entrevistada la forma en la cual prepara las clases y cómo intenta que estas estén al nivel de un estudiante del CBC. Prepara para cada encuentro ejemplos o chistes para hacer relaciones entre lo que tiene que dar y alguna forma de ejemplificar y tiene en cuenta el horario y los días de clases (miércoles y sábados de 7 a 9 de la mañana). Al hacer esto pone

el foco en el par dialógico aburrimiento–divertimento, es decir que está pensando en los días y horarios, en las temáticas y en otras variables e intenta que las clases sean divertidas y llevaderas para que todos, incluso ella, la pasen lo mejor posible.

> Generalmente, primero hago una presentación del tema, eh, la otra cosa que hago es que tienen una guía de lectura, eh, de los textos porque, para que… vayan, o sea, con las preguntas, para que vayan haciendo resúmenes, sus resúmenes, y que armen (…). Generalmente, bueno, primero hago una presentación y después llevo algún texto trato de llevar algún ejercicio para ver con ellos, algún artículo con el que relacionarlo, o algo literario, algo con lo que podamos relacionar los conceptos. (Entrevista G. D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

> Bueno, una forma que funciona es, eh, pedirles que expongan, o sea, que como, por ahí ir rotando, no siempre el mismo grupo, pero pedirles que participen, que expongan un tema por clase cada grupo… (Entrevista G. D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

Esta docente presenta un esquema un poco más rutinario que parece surtir efecto como una dinámica sistematizada de clases que sigue casi al pie de la letra. Primero presenta el tema, luego propone algún tipo de guía de lectura para que los estudiantes hagan sus resúmenes y, a veces, lleva algún texto ejemplificador. Otra cosa que sugiere es que, por grupos, los estudiantes expongan un tema, pide que todos participen y pasen por esa experiencia expositiva.

4.1.2.1. Las clases de Sociología según los estudiantes

Se analizarán las respuestas de los estudiantes sobre cómo analizan las clases de Sociología luego de la primera clase.

> No, me parece que eran bastante rutinarias las clases, pero así nos incitaba a trabajar con otros, a relacionarnos, o sea, hubo un par de clases que nos decía: bueno, este texto, léanlo entre varios, discútanlo… (Entrevista N. E., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

La primera de las respuestas evalúa que las clases fueron rutinarias, las propuestas docentes eran parecidas a lo largo del cuatrimestre y marcaban, así, cierta estructura y cierto ritmo de trabajo.

> Eh… sí, digamos, dentro de Sociología, la experiencia esta que habíamos hecho de… el… el debate entre diferentes sectores de lo que sería un país, y vos ibas dando las circunstancias en las cuales estaban, eh… cada uno de los grupos y cómo se daría la revolución. Todo esto en el marco del Manifiesto Comunista y todo eso… y… no…

> vimos muchos más en otras materias… eh… no recuerdo otra experiencia similar. (Entrevista C. M. P., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Esta segunda entrevista habla sobre una clase diferente o especial. En este caso relata un juego de rol en donde se trabajó el Manifiesto del Partido Comunista de manera lúdica, podría estar esto asociado a las propuestas que hace Bain (2007) presentado en el primer capítulo.

> No, estuvo buena, todas las clases estaban buenas, no te aburrías. No te aburrías, porque como ella trataba de hacerlo didáctico, trataba de jugar con esas cosas o poner ejemplos de esto, y… le daba la oportunidad a nosotros a hacerlo con tal de defender eso, pero con otra cosa, y después terminábamos hablando de género, cuando, bueno, tuvimos que leer el texto de género, eh, un debate muy… de nosotros, pero que se llevó y terminó siendo algo bueno. (Entrevista A. M. R., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Este relato hace una evaluación de las clases de manera positiva, relacionado con hacer los encuentros didácticos, llevaderos, interesantes, etc. Menciona que el docente daba ejemplos concretos como técnicas de lo que hacía en las clases.

> Eh… no, es que, sinceramente, no hubo actividades así, aparte, digamos, durante la cursada lo normal era llegar, ver un tema nuevo, eh, bueno, cada uno con su estilo, ¿no? Quizás M. era un poco más de hacer cuadros o cosas así, y G. era más de explicar también, e ir a lo teórico, a los ejemplos, también, pero no, no es que hicimos otra actividad, en general. Eh… era… era más o menos… lo mismo, con diferentes temas, planteados de diferentes maneras y bueno, con lo que dije antes, la interacción del alumno. (Entrevista G. O. I., comunicación personal, 23 de octubre de 2017).

En este recorte habla de la dinámica de una clase dada por una pareja pedagógica, en donde cada uno tiene un estilo diferente. Se hace presente la mirada cuando hay más de un docente que expresa cierta complejidad y se complementa con el otro.

> Puede ser, no sé, quizás, porque ya no era la primera materia que había cursado, como sí me había pasado en otras cosas que sí tenía más miedo, pero me sentí cómodo porque tal vez quizás tenía compañeros que ya conocía, que había, justamente, viendo que ya venía conociendo, o quizás también porque, también, por el caso de los profesores también ya me habían dado una buena impresión, —perdón por ser repetitivo—, pero me habían dado una muy buena impresión, ya desde la primer clase, y yo sabía que iba a disfrutar la materia y en eso, lo estoy haciendo. (Entrevista L. A. V., comunicación personal, 6 de noviembre de 2017).

Este otro relato habla de la comodidad que sintió este estudiante no solo al estar con compañeros que ya conocía de anteriores espacios áulicos (primer cuatrimestre), sino también lo cómodo (calidez) que se sintió con el docente a cargo de la cursada.

> No, bien, bien… me refiero a que se entienden, son, eh, S. lleva clases, por lo que yo me doy cuenta, así organizadas, te va dando… lleva un organigrama de la clase, ¿no?

> Y… lleva un orden de, también, de los textos, que eso te permite más o menos ir también orientado. (...) [Habla del valor de eso] Y, para mí un montón, porque el orden es el que, justamente, permite, eh, obtener un buen resultado. (Entrevista C. M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Esta entrevistada le da valor a que la docente sea organizada, que las clases tengan un orden y cómo esto orienta de mejor manera a los estudiantes. Según sus propias palabras, esto le permitió "obtener un buen resultado" (Entrevista C.M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

> La cursada, ay dios, ¡qué triste! (…) Porque a mí me gusta, o sea, me gusta venir a la facultad, me gusta… no lo veo como un sacrificio, ¿viste que hay gente que dice: uy, ¿tengo que ir a cursar? Yo no, o sea, me gusta venir, sentarme, escuchar, porque siento que la facultad te cambia la cabeza para… o sea, te cambia la cabeza para bien, yo veo lo que a mí se me pasan las cosas por la cabeza, y alguien que capaz no está cursando las mismas materias que yo o algo, como, no sé, a mí me encanta, bueno. Eh, me olvidé tu pregunta. Ah, las clases… (...) Sí, no, y las próximas también, o sea, yo creo que era como un… una sorpresa continua, porque era algo que yo no tenía cero idea, entonces cada tema nuevo era como… que me llamaba la atención, más que eso… (Entrevista M.P.A., comunicación personal, 16 de noviembre de 2017).

Se destaca esta respuesta por la dinámica propuesta por el docente y cómo esto hizo que la cursada fuera algo que disfrutó. Esta estudiante vivía cada clase como una sorpresa, como algo nuevo que le llamaba la atención.

> Y… A veces eran pesadas, había días en los que salías con la cabeza quemada, porque era mucho contenido, por ahí, eh, y cosas que uno qué se yo por ahí en la secundaria no ve, por ahí, son todas muy nuevas, y salías con la cabeza quemada (...) [Retoma la idea de cabeza quemada] Con la cabecita quemada… (...) Eh… no, salir quemado, lo primero que pensaba era: voy a comer algo rico era lo primero, voy a comer algo rico y llegaba, comía, dormía la siesta, y me levantaba, los miércoles, los sábado no hacía nada, pero los miércoles me levantaba y… y yo me ponía a leer el texto siguiente, porque si perdía el hilo de… si iba perdiendo el hilo de lo que ya habías dicho vos en clase, y después no leía, se me iban a empezar a desordenar las cosas, o sea, estaba bueno porque salías con todas las ideas aclaradas, todo bien claro, pero mucho, digamos, de golpe. (Entrevista A. R. M., comunicación personal, 17 de noviembre de 2017).

Este recorte marca un adjetivo calificativo que se destaca, la idea de "cabeza quemada" (Entrevista A.R.M, comunicación personal, 17 de noviembre de 2017) como característica positiva más allá de la energía que esto le consumía.

> Me gustó la bibliografía, creo que no hubo nada que haya dicho así como: ah, tengo que leer esto… eso creo que punto para la cátedra, estem, el resto de las clases, amenas, súperamenas. Ganas de venir a cursar. (…) No era tedioso leer los textos, venir, prestar atención, tomar apuntes, eh, no era… era un placer, digamos, no… ¿qué influyó? (...) La manera en la que dabas la clase, por supuesto, la bibliografía también,

> eh, la posibilidad de, de expresarse en clase, eso, del no monólogo, de un ida y vuelta, estuvo… (Entrevista J.C., comunicación personal, 22 de noviembre de 2017).

Este último relato habla de las ganas de venir a cursar ya que no era tedioso y de la manera positiva de dar las clases por parte del docente por su personalidad, por la forma de expresarse, por la forma de vínculo, etc. Estas últimas parecieran ser características importantes y necesarias para una buena clase y para una buena relación.

4.1.3. Las evaluaciones: forma de preparación y de realización[31]

En este apartado se indagará sobre las evaluaciones (preparación y realización) como parte del proceso de interacción. Habrá una distinción entre la preparación de y para las evaluaciones y cómo fue la forma de realización de la evaluación vista desde ambas perspectivas. No es lo mismo cómo es que se prepara ese acontecimiento con las formas en las que, efectivamente, sucede tal evento.

4.1.3.1. ¿Cómo preparan y evalúan los docentes?

Comenzarán por analizarse las respuestas de los docentes sobre cómo preparan las evaluaciones.

> Sí, la evaluación, sí. Bueno, la evaluación yo la hago- lleva tiempo, porque no son, hemos intentado hacer pruebas, exámenes, evaluaciones, ¿cómo se llama? Como hacemos en Físico-química… ¿cómo se llama? [*Múltiple choice*]. (Entrevista B D.A.S.P., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Lo primero que se destaca es que la preparación de las evaluaciones, su armado, conlleva tiempo de preparación y de elaboración. Por lo que dice este entrevistado, parte de ese tiempo se usa para revisar que no haya repetición, la pertinencia, etc.

> Esa, la más ingrata de todas, la corrección. Estem, también fui revisando, estem, la formulación de las preguntas, porque me di cuenta, un poco intuitivamente y… he hecho, tal vez, algún curso o asistí a un seminario de… de lectura y pedagogía, estem, para… para, bueno, estem, como… afilar esa cuestión: la importancia de la pregunta; que la pregunta no sea demasiado general, porque después es muy difícil para ellos responderla y, para uno, luego, corregirla; eh, entonces, aprendí, entendí mejor, me siento más entrenada para… la formulación de las preguntas, estem , y también en función de la, la corrección, sobre todo cuando se trata de grupos muy grandes, estem,

[31] Queda para otra investigación analizar el momento de la notificación y el conocimiento de las notas.

> y esto lo sé la primera clase cuando me encuentro con el grupo, lo primero que estoy pensando es cómo voy a corregir… (Entrevista D. G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

> (…) siguen siendo parciales tradicionales, o sea, a libro cerrado, para desarrollar, eh, no… no, digamos, no simpatizo con el multiple choice, aunque… pueda, eventualmente, incluir una pregunta que no es exactamente multiple choice, pero ellos tienen que señalar si es verdadero o falso y, luego, justificar. (Entrevista D G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Lo primero que surge es un adjetivo calificativo negativo relacionado con la corrección, luego la entrevistada comenta cómo fue probando y modificando las formas de las preguntas, primero de manera intuitiva y, luego, participando en algunos seminarios. Llega a la conclusión de que las preguntas o consignas tienen que estar bien formuladas para que los estudiantes puedan contestarlas. Hace hincapié en la masividad ya que es complejo corregir comisiones tan grandes, no solo por la cantidad, sino también porque esto requiere tiempo, atención, etc. Comenta sobre la técnica utilizada para la elaboración de las evaluaciones más allá de la formulación de las preguntas, habla de los parciales tradicionales y se manifiesta en contra del *múltiple choice* y a favor de las preguntas para desarrollar.

> Y, las evaluaciones, yo es así: trato de que… o sea, hay algunas preguntas que son como… clásicas en términos de decir, bueno, o sea, les pregunto… más o menos lo que les di, y que tiene que ver también con si captaron esa sistematización o no, por ejemplo con los textos introductorios, pero también, trato de darles como análisis de textos, eh, ponele, tratos de darles, para el primero, si, o sea que identifiquen ponele una perspectiva o les doy un fragmento, y que me digan si es comprensitiva o positivista, y ahí sí vienen preguntas más clásicas de qué diferencia hay y qué se yo, pero que es como… para mí es como un rebuen termómetro de qué entendieron, ¿viste? (Entrevista F. M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

En este segundo relato, la preparación de los exámenes es la aplicación de preguntas clásicas que indagan sobre lo realizado en clase para ver si los estudiantes pudieron incorporar lo trabajado. A continuación, hace referencia a utilizar algún tipo de texto (o fragmento) como disparador para que lo analicen y, desde allí, responder.

> Eh, tomo parciales… intento que relacionen conceptos, o sea, que esta modalidad que voy a haciendo en las clases de llevar algún artículo de actualidad para que lo relacionen con los conceptos, eh, después lo reproduzco en el examen, o sea, también, hago el mismo tipo de ejercicio de llevar alguna, algún disparador para que relacionen conceptos, eh, tomo a libro cerrado porque me parece muy estresante la forma a libro abierto. (Entrevista G. D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

Este docente, al preparar las evaluaciones, intenta (se esfuerza) que los estudiantes puedan hacer relaciones entre las teorías y algún artículo de actualidad que se trabajó anteriormente.

Propone una ejercitación previa con algunos disparadores para que la experiencia no sea la primera (que puede ser algo traumático). Aparece aquí, por única vez, la preocupación del docente en relación a que la experiencia de evaluación sea una instancia más de aprendizaje.

4.1.3.2. Formas de realización de la evaluación según los docentes

Se verá, ahora, cómo es la preparación de los exámenes o evaluaciones y las formas de corrección que ponen en práctica.

> Bueno, corregir fue todo un mambo, de hecho, hoy voy a entregar los parciales. (Entrevista A. M.M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

La primera de las respuestas hace referencia a la complejidad que requiere evaluar un examen[32].

> Yo, personalmente, lo que hago es leerme todos los parciales, todos, no hay evaluación todavía, los leo, por eso tardo casi una, dos clases, a veces tres en devolverles el parcial. De esa primera lectura, ya tengo… tres montoncitos, pero todavía sin notas. Lo que me pareció bueno, para arriba, aquel que está regular, y aquel que está desaprobado, pero ya me leí todo (…). De esa primera impresión, ahora una segunda lectura, ya más pausada y más general, empiezo ya sobre el parcial mismo del alumno, de la alumna, a poner como códigos, diez líneas donde no tiene nada que ver con la pregunta pongo NRT [No Responde al Texto] es decir, está bien lo que pusieron, pero no tiene nada que ver con la pregunta; si pregunto cuánto es uno más uno, me ponen verde, no. Otro que pongo cuando hay algo que está mal, les hago una llave, y les pongo un signo de interrogación, no quiere decir que no se entendió, sino que está mal, está mal aplicado el concepto.
>
> (…) había que poner esto y yo no lo puse, y luego la comparación con los otros compañeros. Entonces, después les pregunto, ¿cómo se evalúan? La mayoría coincide, he hecho luego la estadística, coincide que se evalúan bien, se autoevalúan, a lo sumo puede haber un punto de más, un punto menos, pero nunca va a haber dos puntos, mucho menos tres. Algunos tienen vergüenza: no, profesor, yo no… no sé qué nota. Vos decís qué nota si vos fueras docente, de acuerdo a qué escuchaste y las claves de corrección. Ah, bueno creo que sí, tal nota. Coincide. (Entrevista B. D. A. S., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Se observa, aquí, el proceso de corrección de este docente. Se toma el tiempo (y el trabajo) de hacer un doble trabajo. Cuenta la **cocina** de la corrección y, además, que no solo pone una

[32] Queda para próximas investigaciones analizar las características del espacio de entrega de notas.

nota numérica, sino que hace una devolución pormenorizada. También utiliza la técnica de pedirles a los propios estudiantes que evalúen su desempeño como estrategia.

> No, no, evalúo como exige que evalúe la institución, pero por eso le doy mucha importancia a lo formativo. Al chico que lee más, que pregunta más, que trae más inquietudes. (Entrevista C. S. M., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Esta docente no evalúa solamente como lo exige el programa académico, que está más orientado hacia lo sumativo (notas y promedios), sino que lo hace de manera formativa e intenta tener en cuenta las inquietudes que fueron surgiendo a lo largo de la cursada por parte de los estudiantes.

> (…) corrijo también esas cosas, hago sugerencias en las correcciones, sugerencias sobre redacción, bueno, yo sé que no voy a solucionar todos los problemas que tienen… pero bueno… se los marco para que lo tengan en cuenta. [Habla de las dificultades en lectocomprensión]. (Entrevista G D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

Este docente no solo pone una nota, compartiendo esta forma con otros docentes antes entrevistados, sino que también hace correcciones detalladas para que los estudiantes puedan entender cuál fue su desempeño y puedan tener estas sugerencias en cuenta a futuro.

4.1.3.3. ¿Cómo se prepara un estudiante para las evaluaciones, cómo fueron las formas de evaluación y qué paso en los momentos evaluativos?

Dadas las respuestas encontradas y analizadas, se ha decidido juntar en un mismo apéndice el cómo fue con el qué paso en relación a la preparación y al momento mismo de los exámenes.

> Yo me… me descoloqué un poco, también, porque había estudiado todo bastante… bancariamente… como… decía: ah, el burgués y esto, y así, me había aprendido todo muy teórico y, en el parcial, vos buscabas más una aplicación práctica y relaciones entre los conceptos, lo cual está muy bueno (risa), solo que, por ahí, no es lo más común. Estem… (Entrevista C. M. P., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

La primera de las respuestas habla de cómo había sido la forma de estudio y cómo impactaron en este entrevistado las formas de las preguntas y lo que buscaba el docente en estas. Se observa cómo el tipo de interrogantes realizados puede llevar al estudiante a entender la materia no solo como un cúmulo de conceptos teóricos, sino también como herramientas

prácticas para ser aplicadas en ejercicios concretos. Se observa la referencia realizada al concepto bancario acuñado por Freire (2006a) versus la pedagogía liberadora o dialógica.

> Re bien. No, no, ella dijo: chicos, va, todo lo que se vio en clase y, en eso, fue muy organizada, yo llegué al parcial y lo pude resolver sin ningún problema, o sea si lees, resolvés el parcial sin ningún problema. (Entrevista M. S. C. D., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Se hace presente la organización, no solo llevar los textos y el estudio al día, sino también el orden que brindan los docentes a los estudiantes como facilitadores o guías a la hora de estudiar y de realizar los exámenes.

> Fueron… eran, uno era de tres preguntas, el primero fue de tres preguntas y, el segundo, de cuatro, si yo no mal recuerdo, a desarrollar, eh, y estaban bien, porque te hacían pensar, te hacían relacionar textos, porque te hacen leer mucho y, por ahí, si no leíste uno de los textos sí o sí te hace leer el otro, o sea, no podes ir sin leer los textos, no hay manera de que chamuyes. (Entrevista M. A., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

En este relato se observa cómo fueron planteadas las preguntas; fueron para pensar, para desarrollar y requerían la lectura para evitar el invento.

> No, por suerte me fue bien, me saqué un 9, fue una, de alguna manera también, fueron preguntas, si no recuerdo mal tres o cuatro preguntas todo de manera escrita, destaco algo sí que me sigue pasando en, no solo en Sociología, sino que en todo el CBC hasta ahora, no tuve ninguna… ningún examen oral, ni tuve tampoco exámenes prácticos, todo siempre fue escrito, también, fue todo también, fue muy organizado, fueron preguntas totalmente acordes a lo que veníamos viendo, acorde a los textos, uno tiene que ver las dos partes de, no solo las clases sino también los textos y me parece también, fue todo también, nada, fuera, digamos, de lo común, ni nada, quizás, fuera de los cabales de lo que estábamos viendo nosotros. (Entrevista L. A. V., comunicación personal, 6 de noviembre de 2017).

Este recorte hace referencia a que todos los parciales fueron escritos, presenciales e individuales (siendo este el formato más utilizado) y que las preguntas fueron acordes a lo trabajado en clase; en este sentido refiere que el parcial fue organizado y las preguntas, pertinentes.

> No tuve suficiente tiempo para estudiar todo como yo quería porque tenía un examen ese mismo día, de a dos puntas, le dediqué un poco de tiempo a cada una y terminé como a medias las dos, no le pude dar todo el, lo que necesitaba, pero yo creo me fue relativamente bien, a ver, con sacarme 4 y aprobar, poder tener la chance de promocionar, (…) es medio complicado, pero, o ir a final, terminar aprobándola… sin… la idea es no recursar, esa es la idea. (Entrevista J. M. D. I., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Este estudiante incorpora la variable temporal, la cual ya había aparecido cuando los docentes contaban la dedicación a la corrección, pero aquí se asocia a no tener tiempo y no haber podido organizarse por tener dos exámenes el mismo día, por trabajar, por no saber cómo disponer de sus tiempos, etc.

> Sí, sí, sí de hecho, para el primer parcial estudié un montón, me hice resúmenes, que eso pasa una vez por año, como mucho, y me fue bien, eh, y ya es como que me motiva a estudiar. (Entrevista I.L., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

Este estudiante contesta en relación a una estrategia o técnica de estudio: la elaboración de resúmenes como una de las tantas formas de prepararse ante el examen.

> Hay como… está bueno, porque son de integración <interrupción> no son de… digamos, más allá de que se pregunta un concepto puntual, eh, por ejemplo, bueno, la primera, digamos, había como conceptos puntuales, pero, porque yo me doy cuenta, ¿me entendés? yo pensé, cuando vi cuando vi mi evaluación digo, y yo no sé si me hubiera puesto esta nota, para mí le faltaba, a mi evaluación… (...) No, quizás no me la pensé como estudiante del CBC, yo, digamos, creo que le faltaba como cierto rigor del autor, ¿me entendés? Pero sí todo como había una construcción, había una relación de conceptos, creo que le dio valor a eso, y la segunda evaluación te puedo decir que, digamos, no hay excusa porque la consigna se dio hace mucho tiempo, se dio con muchas clases de anticipación. (Entrevista L.V., comunicación personal, 27 de octubre de 2017).

Se destaca del relato que esta estudiante, para el primer examen, no sabe cómo estudiar para el CBC y cómo preparar un examen de Sociología. Para el segundo examen, hace entrever que dejó para último momento el estudio y la organización para llegar a estudiar a tiempo los contenidos. Al decir de Carlino (2005), todos los docentes deberían enseñar a leer y a escribir en relación a sus asignaturas.

> Sí, en el primer parcial nos dieron, creo que dos textos, bueno, había que leerlo, y… desarrollar, eh, explicar qué conceptos aparecían (…) y justificar por qué pensábamos que era eso y pensar con qué más podíamos relacionarlo, me pareció bueno porque no es lo mismo vos acordarte una definición y que te la pidan, tenés que utilizar eso que supuestamente estudiaste y es mucho más fácil de aprenderlo así, porque después no te lo vas a olvidar enseguida. Y en el segundo fue tipo choice, pero hay que justificar por qué, cada uno, ese fue más… como más de memoria, ponele. Mmm, pero había también otros párrafos que tenés que tenés que justificar si estás de acuerdo o no, y por qué, eh, lo que me confunde siempre es la pregunta personal, siempre hay una que: “En tu opinión…” y ¿cómo sabes si está bien o mal? O sea, no termino de entender cómo evalúan ese tipo de preguntas. (Entrevista M.J.C., comunicación personal, 27 de octubre de 2017).

Nuevamente aparece la metodología de toma de examen más utilizada por los docentes que es el parcial a desarrollar en donde el estudiante tiene que buscar relaciones. Según la

entrevistada esta es la mejor opción ya que implica no solo saber los contenidos, sino poder aplicarlos. Por otro lado, hacia el final del recorte, aparece una crítica a un estilo de pregunta que apuna a la opinión del estudiante y al no saber cómo el docente evaluará la respuesta.

> El primer parcial me pareció muy bueno, y no porque me haya ido bien, sino porque sentí que con haber prestado atención en clases, con haberme interesado en la materia, sentí que en el primer parcial mi cabeza fue más allá de la materia, y que eso me ayudaba en el parcial, en haber entendido de verdad que no es una estructura, sino que es algo más… más, no sé, más social. (Entrevista B.G., comunicación personal, 16 de noviembre de 2017).

Aquí, además de leer y de elaborar resúmenes, se ve el peso que tiene el prestar atención en clase. Comenta que eso ayudó a preparar el examen y a que le vaya bien por el interés que le dio a esta materia.

> ¿En los parciales? Y, los parciales son parciales de la facultad, te dan los nervios, estás, eh, igual a mí me resultaron, yo pensé que me habían ido bien en los dos me pareció que fueron bien, me resultaron fáciles, sencillos… capaz que no le había entendido, como te decía, capaz que no entendí que tenía que usar más la teoría, eh, en el parcial, pero, o el formato de contestar una pregunta, a mí me resultaron fáciles y sencillos. (Entrevista N.J.P.H., comunicación personal, 18 de noviembre de 2017).

Aquí se hace mención a que las evaluaciones son parciales de la facultad y no pruebas, como lo que sucede en la escuela media, a sabiendas de las grandes diferencias que existen entre estas dos instancias de aprendizaje[33].

> (…) No me va a alcanzar el tiempo, y después cuando fui a rendir, la verdad que, bueno en el segundo parcial, sí, nos hiciste pensar mucho más que en el primero, fue más complicado, sí, lo admito, pero la verdad que no me sentí ni nerviosa porque, inclusive, ni siquiera nos corriste de los bancos, o sea, no te importó mucho, eh, tomabas asistencia en silencio, inclusive, es como mucho, era un ambiente mucho más placentero en el sentido de que vos te sentías primero, cómodo porque sabías que no te estaban todo el tiempo atosigando con preguntas, con cosas, eh, administrativas, que de última se puede hacer después (…). (Entrevista M.S., comunicación personal, 29 de octubre de 2017).

Según esta entrevistada, en las primeras experiencias de evaluación no se tiene bien interiorizada la variable temporal, es decir cómo organizar el tiempo que se tiene para responder a las preguntas realizadas; en relación a esto comenta que los interrogantes la

[33] Debe aclararse que, en esta investigación, no se ha profundizado sobre el salto entre la educación media y la educación superior. Se cree que este tema debe ser desarrollado en una investigación particular para indagar específicamente este pasaje.

hicieron pensar mucho. Destaca lo ambiental en el momento de realizar el examen y cómo esto puede influir en los estudiantes y hacer que el momento sea placentero.

> Fue un dolor de <risa>. Eh, me fue bien pero fue como: uy, tengo que pensar y venía de estudiar y lo único que quería era repetir todo lo que estudié o repetir no, pero decirte la teoría como la leí, y tener que… buscar la aplicación de lo que leés… llevar a la práctica lo que sabés es complicado, pero es necesario también porque, digamos, es lo que vas a hacer o lo que se supone que uno hace al terminar la carrera, a menos que se dedique a la docencia, que, incluso en la docencia, no es repetir todo lo que sabés, tenés que aplicarlo: lo tenés que aplicar a una clase, lo tenés que aplicar a un laburo, entonces que el parcial sea aplicar te… corre del automatismo (…). (Entrevista J.C., comunicación personal, 22 de noviembre de 2017).

Esta estudiante hace mención a que las formas de parcial no fueron repetitivas, sino que fueron complejas y de aplicación. Tuvieron relación con el quehacer docente y, también, con la propia práctica que requiere esta profesión.

4.2. La relación entre los docentes y los estudiantes

Las formas en las que se da el vínculo entre los docentes y los estudiantes es parte del proceso de interacción, pero dado que la presente investigación trabaja sobre cómo es la relación entre los personajes áulicos, se decidió separar esta parte de la investigación dada su centralidad.

4.2.1. Planteamiento de la relación del docente con sus estudiantes

Parte de la propuesta en esta investigación es analizar cómo los docentes y los estudiantes plantean el vínculo y la relación con el otro actor. Dadas las respuestas obtenidas en las entrevistas, solo se analizará a los docentes ya que son los únicos que respondieron a esta consigna; los estudiantes no pudieron evaluar con certeza cómo los anteriormente nombrados realizaron esto.

> (...) boludeces (sic) que me parecieron importantes, como siempre, saludar: hola, ¿cómo están? Muchos me sorprendían, me contestaban: bien, ¿vos? Un diálogo más tranca, como aflojando… eh… siempre les contaba por ejemplo, si había quedado alguna duda, como tratando de hacerme el boludo (sic) con que íbamos a empezar la clase, charlando de cositas de qué pasó la clase anterior… eh… o sea, arrancábamos y, en la medida de lo posible, siempre arrancaba con preguntas, entonces, ahí se genera una complicidad con los que más o menos suelen participar y, a partir de eso, yo sentía como que entrábamos como en un conexión, porque… la conexión hay que armarme en el medio de la clase. (Entrevista A. M. M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Lo primero que aparece es el saludo como primera forma de contacto cotidiano en cada clase[34]. Luego relata cómo son esos primeros minutos antes de avanzar sobre los contenidos en sí. Hacer esto genera cierta complicidad con los estudiantes en general y, sobre todo, con aquellos que suelen participar más, con quienes se genera una conexión particular.

> (…) para romper un poco ese clima de… de expectativas, y que empiecen a sacarse el miedo a hablar, esas preguntas que no tienen nada que ver, algunas pueden ser muy incómodas… no incómodas en el sentido de… pero no le voy a preguntar… sí, le puedo preguntar a quién votaste en la última elección… o… eso es ya… de qué cuadro son, por ejemplo, o qué carrera vas a seguir: Derecho. Ah, ¿cuántos van a seguir Derecho? Levanten la mano: fulano, fulana ¿qué carrera vas a seguir? Ciencias de la Comunicación, levanten la mano cuántos van a seguir Ciencias de la Comunicación, y ya voy teniendo un panorama, aparte de la planilla que ya sé qué carrera van a seguir; la mayoría siguen, bueno, ahora últimamente estoy teniendo muchos de Derecho, antes había mucho Económicas, pero como Económicas ya tiene casi su CBC aparte… pero la mayoría son Derecho y Ciencias Sociales, en general. (Entrevista B. D. A. S., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Romper el clima, sacar los miedos, generar un diálogo (ida y vuelta a través de la generación de preguntas) es la forma en la que el docente plantea la relación con sus estudiantes desde el inicio.

> (…) no hay recetas, a ver, en esto no hay recetas, a mí me gusta trabajar de una manera pero, muchas veces, esa forma, estem, no la puedo utilizar en ciertos grupos, estoy pensando en lo que pasa, concretamente, en este cuatrimestre, en otra sede que, estem, he ensayado muchas cosas y no hay caso, y bueno, estem, acepto que la situación es así. (Entrevista D. G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Lo primero que aparece es que no hay recetas y que lo que hace es ir amoldándose a cada grupo que le toca según el cuatrimestre.

> En… las clases, el… como el desafío es ser… es ser inclusivo, sin bajar el nivel, que es imposible, o sea, ¿cómo haces para dar una clase que te puedan entender todos sin que esa clase sea una clase de segundo grado? O sea, y eso es un dilema, eh, que no tiene salida, en… entonces uno supongo que busca… un camino intermedio que es no apuntar a la super excelencia y a la enseñanza de elite, dar la mejor clase en el nivel más alto que uno podría dar, porque entiendo que eso dejaría afuera a muchas personas que, que tienen herramientas con las cuales podrían, pueden desenvolverse en el CBC. (Entrevista E. M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

> (…) a mí me parece que hay que tener la mejor relación posible, que hay que ser lo más cercano posible, generar la mayor confianza posible, eh, sin perder tu, sin que se desdibuje tu rol como docente, o sea, ellos tienen que entender que vos sos un docente y no sos un par, que sos un docente y no sos un amigo, que podés ser simpático y hacer chistes pero que, al mismo tiempo, vas a ser exigente a la hora de corregir o

[34] Aunque la pregunta apuntaba hacia las formas de planteo antes del inicio del cuatrimestre, este docente cuenta qué hace al comienzo de cada clase.

> que tenés que poner una buena relación en la clase y que después le podés poner un 2 en el examen, como que tenés que equilibrar esa cuestión, eh, a mí me parece que para que la clase funcione, tenés que generar confianza, tenés que generar, ellos se tienen que sentir cómodos en el aula, tienen que sentir que pueden participar y que no lo vas a, a juzgar ni a castigar por lo que digan mal, eh, yo, me gusta dar mucho espacio a la participación, y me gustan las participaciones de los que leen y de los que no, eh, y, o sea, podés hablar en la clase sin haber leído y no te voy a decir: bueno, eso lo decís porque no leíste nada, digo, no, me parece que hay que habilitar el espacio para que puedan participar la mayor cantidad de pibes posible, lo más posible, en… y que el, y que el aula tiene que ser un espacio cómodo y distendido, o sea que no tiene… que no hay que ser solemne, que no hace falta, eh, ponerte en el lugar de disciplinador <sic>, todo el tiempo para, para generar respeto o autoridad, o sea, creo que tenés que conservar ese lugar, que sos una autoridad, que… que hacerte cargo de eso, eh, pero, a los fines de que la enseñanza funcione me parece que, acortar las distancias está bueno, pero acortar las distancias en el sentido de generar confianza, y no de… (Entrevista E. M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).
>
> Creo que está en… está en todo, está desde cómo vas vestido hasta cómo te parás, hasta qué lenguaje usás, en… no vas a hablar igual que ellos, porque no sos igual que ellos, no vas a decir groserías en una clase como dirías con tu amigo en un bar, pero… tampoco es un problema si se te escapa un "boludo" (sic) en una clase, no un "boludo"(sic) a un pibe, digo, una expresión, una mala palabra en una clase, eh, y en general, digo, creo que uno tiene usar un vocabulario que sea accesible a todos, no hablar en, no… no vender una forma muy academicista de hablar, sino tratar de, de bajar el lenguaje a algo más accesible para ellos, de hablar en una forma que sea agradable para ellos, y ser distendido, y tener buen humor y tratar de que los pibes que tienen humor y son carismáticos puedan sumarse y hacer un chiste y que haya risas y que haya como momentos en los que el aula se distiende y que no, y que no sea solamente un docente hablando, yo las clases en las que me siento que estoy solamente hablando siento que no está funcionando la comunicación. (Entrevista E. M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Este extenso relato tiene varios elementos para observar y analizar. Primero muestra el ser inclusivo en todo el aspecto de esta palabra, que cuando plantea la clase (las preguntas y definiciones) lo hace prestando atención a una tensión que se da, propia del CBC, que es bajar los contenidos para que todos los entiendan sin que deje de ser esta una clase universitaria para que nadie se quede afuera.

En la segunda parte hace hincapié en la cercanía y en la generación de confianza, todo esto sin que la figura del docente (con un rol de más autoridad) se pierda. Aquí podría hacerse referencia al trabajo de Pirella (2014) sobre la autoridad en la universidad. Se observa la tensión de cómo se plantean las clases siendo un docente accesible y amable sin por ello perder los rasgos característicos de su rol. La propuesta del entrevistado es guardar cierto equilibrio entre generar confianza y que todos participen y, por otro lado, ser quien lleva adelante la clase.

Por último, habla del lenguaje y comenta que este debe ser accesible y acorde a los estudiantes, pero no por ello hablar como si no estuviera llevando adelante una clase universitaria, esta es la tercera tensión de la que habla este docente. Luego dialoga sobre la accesibilidad, el uso del humor, de algunas palabras, y de no ser simplemente un docente hablando y dar lugar a que funcione el diálogo, el ida y vuelta.

En síntesis, se encuentran tres contradicciones o tensiones: traspasar los contenidos sin que ello represente que la clase no sea de nivel universitario, ser un docente accesible sin por esto perder autoridad o ser quien lleve adelante los encuentros y, por último, usar un lenguaje apropiado para los estudiantes sin que esto baje la calidad de la clase (como en el punto 1).

> Trato de generar diálogo, o sea, que sea una, que las clases puedan ser dialogadas, eh, para mí es lo que mejor funciona, el problema que (…) el desafío con eso, no es el problema, el desafío con eso que, eh, de alguna forma tenés que lograr que ellos estén un poco al día con la lectura de los textos porque si no, no se animan a participar, porque sienten que están muy desenganchados… (Entrevista G. D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

En este relato, como corolario, aparecen el diálogo y la accesibilidad para que funcione mejor la clase y, así, lograr que los estudiantes lean y se animen a participar.

4.2.2 ¿Cómo es o cómo fue la relación entre los actores áulicos?

Se trabajará cómo fue o cómo es la relación (luego del planteamiento) entre los actores áulicos. Se verá el vínculo docente-estudiante y viceversa desde ambas miradas

4.2.2.1. Relación docente-estudiante

Se trabajará sobre las respuestas que han dado los docentes.

> Después, en relación al vínculo, ¿no? Yo siempre traté de ser como amable con ellos, copado, muchos se acercaban y me preguntaban (…) si tengo onda con los pibes está todo mucho mejor. (Entrevista A. M. M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Lo primero que aparece es la amabilidad, dar la oportunidad para que los estudiantes pregunten, se acerquen al docente para entablar una relación más cercana. Las clases parecen, así, ser más dinámicas y participativas.

> Sí, eh, yo trato de ser lo más… eh… a ver, eh… que, que no me tomen como… se tomaba antes, que el docente era la verdad absoluta, la palabra revelada, la Biblia, el Papa, siempre digo, siempre digo, eh, que lo que yo digo es mi percepción, si opino sobre algo, y cuando expongo al autor, eso sí, expongo al autor, no hago una interpretación del autor; si Marx dijo esto o Chinoy dijo esto, yo explico, no digo si estoy en contra o a favor, eso cada uno se quedará… lo que ustedes tienen que saber es qué dice el autor. (Entrevista B. D. A. S., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

> Sí, yo creo que sí, romper ese hielo digamos, ah, hablo mucho sobre la realidad política, sobre todo la política actual de Argentina pero, también a veces Latinoamericana o a nivel mundial, sobre todo la noticia del día o el día de ayer o un hecho… y trato de aplicar siempre los conceptos para que ya se vayan preparando para el parcial. (Entrevista B.D. A. S., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Aquí aparecen otras de las características docentes a la hora de entablar y de sostener vínculos con el estudiante. Buscar que el aula no sea un espacio sacralizado ni que vean al docente como poseedor de la verdad absoluta. Plantea que los autores son solo herramientas para el pensamiento social y no la Biblia. Luego aparece el hecho de usar temas de la realidad política (del momento), noticias actuales para aplicarlas en clave de lo que se esté trabajando en ese momento, también como preparación para los parciales.

> (…) busco mucho *feedback* en la clase, entonces a mí me permite un… retener mucho al estudiante. Es difícil, pero, visualmente, el nombre y demás, eso me ayuda a poder ir… los que más lo requieren, ir acompañándolos más. (Entrevista C. S. M., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Buscar la realimentación, en cada una de las clases, le permite a este docente retener al estudiante[35]. Poder estar más pendiente e ir conociendo algunas de sus particularidades.

> No, digamos, no lo sacralizo, sí, estem, defino cuáles son, digamos, las reglas de juego, en las que yo también estoy inserta y, en ese sentido, estem, recuerdo, eh, la cuestión de la… de la presencia, la asistencia, que para mí es fundamental, porque hay otras instancias para cursar el CBC, estem, digamos, defiendo la cursada (...) De diálogo, de diálogo permanente, estem, de… o sea, permanentemente, estoy… eh, abriendo el juego a la interacción. (Entrevista D. G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

> (…) cuando aparecen opiniones contrarias, diferentes, estem, que, esas que a uno no le gusta escuchar, o con las que no comparte, bienvenido sea de todos modos el espacio, y defiendo, en ese espacio áulico en el que me preguntás, siempre para mí es importante, que es de las cosas también más difíciles de alcanzar, que, la escucha entre ellos, es decir, si uno logra la participación, como primer paso, luego hay que trabajar, eh, que se escuchen, ¿no? Que el que participe, no me hable a mí, que es lo que sucede, ¿no? Le habla al docente, y el resto, es increíble, esa situación, ¿no?

[35] La retención no es parte de esta investigación, pero es un tema que se podría desarrollar en otros trabajos.

> Como de un autismo, porque hay una disociación con el grupo, y el resto no escucha porque le está dando la espalda, porque… es grande el espacio, entonces me interesa que se escuchen entre ellos para, eh, no solo habilitar otra palabra otra vez, sino que, saber que esa voz tiene autoridad. (Entrevista D G. F., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Esta docente habla de tener una actitud no sacralizada, a eso le suma lo importante de poner reglas de juego claras (hace mención a cuestiones administrativas). Apunta al diálogo y a que este sea permanente con una actitud de apertura teniendo en cuenta las ideas contrarias para generar diálogo y dando espacios para hacer preguntas y para generar la escucha. Incluso dice que eso hay que trabajarlo para lograr participación y, así, lograr que se oigan entre todos.

> (…) uno trata de transmitir: no te pongas nervioso con tus problemas, bueno, seguramente, eh, seguramente el estrés lo… lo tienen, en… sí, por ahí, trato de, o sea, este tipo de comentarios o de intervenciones por ahí generan algún tipo de acercamiento con estudiantes que están en situaciones… que tienen dudas, que tienen mucho nervio, no sé qué, y por ahí generan un vínculo particular, se quedan después de la clase a preguntarte alguna cosa, y, por ahí eso sí, ese espacio que ellos tienen para hacerte preguntas y sentir que tienen un interlocutor que es una voz oficial que les va a dar información que ellos no están, le va a confirmar cosas que ellos no saben, o les va a decir datos que se le están escapando, eh, me parece que ese espacio sí funciona como tranquilizador y para bajar ese estrés. (Entrevista E. M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

> (…) lo pasa que uno tiene que tratar de construir la relación de forma que eso salga espontáneamente, de que eso vaya funcionando espontáneamente, si no, después, bueno, uno tiene herramientas, hace preguntas retóricas, ¿no? Los interpela para que digan cosas, aunque sea cosas fáciles como invitando a que participen. Yo las primeras clases, sobre todo en las que uno es cuando va construyendo eso, hago algunos ejercicios en el pizarrón en donde les pedís que digan cosas que son más de sentido común que de lectura de los textos y entonces en esas clases todos pueden hablar y todos pueden decir cosas que cualquier cosa que dicen la anotás en un pizarrón y entonces eso también como que rompe un poco el hielo en… y acorta distancias para generar vínculos mejores. (Entrevista E. M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Este docente habla de los nervios y de cómo intenta jugar con esto para tranquilizar más a los nuevos estudiantes. Intenta estar más cerca y poder, así, evacuar dudas para tranquilizarlos y para que sientan que hay en el docente un interlocutor válido y con voz oficial. Luego relata cómo es la construcción de esa relación intentando que esta sea espontánea, pero utilizando herramientas como interpelaciones para hacerlos hablar y empezar a construir desde las primeras clases. Hace mención al uso del pizarrón como algo común en sus clases y como parte de la escenografía que compone su fachada.

> Ah, no, la verdad, como que es bastante… creo que para la escala del curso, y eso, esto que te decía, como bastante afectuoso, y también lo que está bueno es que yo me doy cuenta que es como que tienen, evidentemente, como mucha libertad para hablar, o sea, circula un montón la palabra, a veces, siento que lo mismo ¿viste? (Entrevista F. M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

Este docente empieza desde lo afectivo, desde la idea de generar un clima ameno en conjunto con la libertad para la circulación de la palabra para que, de allí, surjan los temas de interés y así usarlos para el trabajo cotidiano.

> No en todos los grupos es igual, eh, el… se logra, me parece, una buena relación si… eso depende un poco de la suerte, si tenés cuatro o cinco alumnos que participen, porque entonces se animan los demás a participar, eh, cuando hay un grupo en que la mayoría son muy tímidos o que no están acostumbrados a participar en clase, la verdad que cuesta más, o sea, igual se logran cosas pero es más forzado, digamos, o sea, resulta más fácil cuando hay un número más o menos 4 o 5 que se animan a participar, y entonces lo demás… eso depende un poco de la suerte, cuando no es así, hay que forzarlo más, con pedirles participación, con trabajos prácticos… (Entrevista G. D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

> Y, pienso que… se genera un buen clima o sea, si se logra, si logro lo que me propongo como docente que es generar un buen clima, un medio ¿logrado? Que trabajen en grupo, me parece que también, eh, genera, eh, buenas relaciones entre ellos y que se ayuden entre compañeros y, eh, que se sientan cómodos como para opinar, eso. (Entrevista G. D. M., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

Este relato va hacia lo diferentes que pueden ser los grupos y que esto debe ser tenido en cuenta a la hora de pensar el vínculo. Pareciera haber una regla: cinco o seis estudiantes que siempre aportan (participan) y el resto que no, aunque se observa el esfuerzo por el docente para que todos participen. Hacia el final habla de generar buen clima para alcanzar logros, para que haya relación no solo docente-estudiante, sino también entre el propio grupo para que, así, se sientan cómodos para participar.

4.2.2.2. Relación estudiante-docente

Se trabajará desde los estudiantes hacia los docentes. Al tener más respuestas de los primeros, por la cantidad de indagaciones, esta sección será más extensa. Otra aclaración pertinente antes del análisis es que, en su mayoría, los docentes hablaban de su relación con todo el grupo y, en el caso de los estudiantes, las reflexiones varían ya que algunos hablan de la relación individual de ellos con el docente y otros hablan en relación al grupo.

> Bueno, en transcurso, en la clase dar, ella daba las clases, yo le hacía preguntas, le mostraba mis inquietudes, y para mí se generó una discusión interesante, un ida y vuelta, eh, así que ahí creo que se generó una… una situación linda, por así decirlo. (...) Eh, yo creo que muy buena también, porque… básicamente, me respondía a todas

> las inquietudes que yo tenía, como que trataba de guiarme un poco, eh, y después también mis inquietudes para con la carrera y todo ese tema, también me… me supo… eh, responder y… dar… y contestar (...). (Entrevista N. E., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

En relación a este relato, el vínculo que establece este estudiante con su docente fue a partir del planteo de inquietudes o discusiones que el segundo planteaba en clase. Esto hizo que se entablara un diálogo y una situación amena.

> (…) recuerdo que, desde el principio, como que nos planteaste tu disponibilidad para cualquier cosa, eh, como, tomando en cuenta que el CBC es una experiencia nueva que puede plantear dificultades, eh, te abriste a nosotros y fue como: chicos, vengan, lo que necesiten, yo me quedo después de clase, eh, fue siempre como un acercamiento desde ese lado, mismo también en clase, como grupo, vuelta a preguntar: chicos, ¿se entiende hasta acá? Eh… siempre como tomando muy en cuenta nuestra posible dificultad y, personalmente, justamente, por esa apertura que demostraste, yo venía con muchas dudas y me acerqué a vos y… y te lo planteé y te pregunté qué pensabas vos como sociólogo, por qué me habías dicho (risa) estem, al principio de la clase, cuando yo te dije que… que tenía dudas y me dijiste: ¡No, Atropología, no!, y yo decía: pero, pará, ¿por qué? Y (…) particular por qué era así, eh… no, bueno, desde tu lugar… yo me sentí muy, eh, contenida y muy apoyada y acompañada, estem, y no sé si será una constante de los docentes de Sociología, porque el único que he tenido sos vos, pero no me ha pasado con otros profesores del CBC. Algunos mayor cercanía, otros menor, pero… el, el vínculo no es el mismo. (Entrevista C. M. P., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Este relato sostiene que el vínculo positivo se inicia por un docente que se muestre disponible y abierto, que tenga claro que este es el comienzo de una nueva experiencia para el estudiante que está ingresando. Todo ello causa en la entrevistada una sensación de apoyo, de acompañamiento y de contención.

> No, no, con E. siempre estuvo bastante porque, también, dos años antes, yo había arrancado a cursar con ella, y también tuve que dejar la materia (risa) y… también, es más, se acordó de mí y todo, eh… y… con A., no, ha sido un chabón muy ameno, un chabón copado (...) (...) Y, desde el punto de vista de cómo están los bancos, cómo se organizan, debería haber más un orden para que el docente pueda más caminar por el aula, más hacerlo más charlado y más ameno porque, por ahí, la gente queda muy aislada atrás, y esa gente se pierde y, a veces, hay gente que no se quiere perder, simplemente que llega tarde, simplemente que hay mucha gente en el aula… hay una… y la acústica no es buena… en verano te cagás de calor; ponen los ventiladores, si estabas escuchando así la voz, pasás a escucharla así, entonces es algo que tenés, no es como… como yo te digo, no es como una ciencia dura que vos de última decís: bueno, voy al libro, voy a los apuntes y lo entiendo… la función que dio fue esta… (Entrevista R. D.L.F., comunicación personal, 19 de octubre de 2017).

Un docente “ameno y copado” (Entrevista R.D.L.F., comunicación personal, 19 de octubre de 2017) parecieran ser dos características fundamentales, como también es valorado que el

docente circule por el espacio a diferencia de estar estático. Pareciera que esto llama más la atención y genera valoraciones positivas por la propia descripción que hace esta estudiante.

> Es bastante buena, yo creo que es una relación de docente-estudiante común, sacando algunos matices que por ahí tienen un poco más que ver con la confianza o la forma de que se habla, pero bastante buena, la verdad, tengo una relación bastante buena.(…) A lo que voy, en la relación, en la confianza relación docente-estudiante, el saber que usted va a estar para lo que yo tenga mis dudas o lo necesite arma esa confianza, sabiendo que yo tengo un apoyo, o sea, más que nada en este caso es moral, porque usted se preocupa, no solo por mí, si no, por todo su curso que tiene a cargo, pero es esa confianza que creó con el apoyo moral que recibo (...). (Entrevista J. M. D. I., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Aparece mencionada la confianza y, aunque no está detallado cómo es que el docente hace que un estudiante la tenga, esta sensación hace (por lo menos en esta entrevista) que el vínculo sea mejor. Esto también se refleja por la preocupación demostrada por la docente en relación a la cursada.

> Excelente. Cómo nos trata, cómo nos habla, cómo intenta explicar el tema y cómo te aborda y esas cosas, la verdad que Sociología es una de las pocas clases que voy con ganas, sería, por el tema de cómo te explica, y demás. (Entrevista I. L., comunicación personal, 8 de noviembre de 2017).

Aparecen, aquí, matices o dotes teatrales, es decir la fachada en términos goffmeanos (2006c) que poseen los docentes que van más allá del trato: la voz, el caminar, los temas que se debaten; todo esto genera que tengan ganas de volver a esa clase.

> Estem, creo que… que cuando un alumno tuvo algún problema o necesitaba que le expliques algo, vos lo explicaste diez mil veces hasta que lo entendiéramos, eso me parece primordial, y es algo que también no siempre pasa, con un montón de profesores en cualquier lugar de enseñanza que uno necesita que lo expliquen ochenta veces aunque no entienda, es así. O sea, hasta que entiendan te tienen que explicar, y eso me pareció fundamental, y también me parece que está bien que un profesor haga chistes, como para que te entretengas en la materia, porque a veces para algunas personas que tienen problemas de concentración es difícil quedarte dos horas prestando atención, en cambio si lo hacés más dinámico, o sea, con chistes o con formas así no tan estructurado como profesor-alumno, sino más dinámico, más gracioso, con chistes en el medio y con acordarte tu nombre, son cosas que te hacen prestar más atención a la materia, creo yo. (Entrevista B.G., comunicación personal, 16 de noviembre de 2017).

En este relato se destaca la disponibilidad de contestar preguntas, quedarse un tiempo más para evacuar consultas o dar otras explicaciones, hacer del espacio un encuentro dinámico y el uso de los chistes como otros componentes para enriquecer el espacio.

> De cercanía. (…) Maravillosa, creo. <risas> eh, no sé, que me pasaras: tenés tal charla de la revolución, feminismo y no sé qué y que te metieras… La primera clase dijiste: no me voy a aprender los nombres ni en pedo, no sé qué, y después cuando me empezaste a decir "J." fue como… ¿Qué? <de emoción> Está bueno, te sentís, eh, no sé, como familiarizada, como… a eso me refiero con ambiente ameno, como un clima muy cálido y familiar. Eh… [Propone por qué debe ser así siempre] Por todo lo que dije antes, para no ser un número, para… como motivación también está bueno, motiva que alguien le… que alguien vea, como por ejemplo vos veías cómo mi carrera o mis intereses podían unirse a la Sociología o a otras cosas, otras actividades y… y enriquece, y está bueno y…y alguien, digamos, alguien que tiene un poco más de años y experiencia vivida y qué se yo que te recomiende cosas, libros, lo que sea, es… (Entrevista J.C., comunicación personal, 22 de noviembre de 2017).

Más allá de lo anecdótico de este relato, parece que la sensación de cercanía y de recordar los nombres (o alguna seña particular del estudiante) genera una sensación que la conmueve y le trasmite calidez o familiaridad, lo que hace que esta relación sea mejor. Vale mencionar el contraste masividad versus individualización, donde la proximidad genera una valoración, sentirse reconocido.

4.3. Lo vincular y la influencia

4.3.1. El vínculo del docente hacia el estudiante

Se centrará la mirada en lo que han dicho los docentes sobre la idea de vínculo y la relación de este término con cómo establecen o establecieron con los estudiantes la interacción.

> (…) el buen vínculo entre alumnos y docentes genera un clima en el aula, un clima general, de tranquilidad, participación, compromiso, ahora, y hay muchas discusiones o mal vínculo, no discusiones discusiones, puede haber, pero un mal vínculo entre los alumnos y docentes, y la clase va a generar un clima de desgano, no, no, estoy cansado de venir acá y escuchar las mismas discusiones o… pero sí, no, es fundamental en el rendimiento académico incluso de ellos, eso sí, o sea, no solo hace falta que lean ellos, estudiar, bueno, yo lo llamo así, pero aparte de estudiar tienen que (…) favorece el rendimiento académico en una buena relación entre docente (Entrevista B. D. A. S., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Este docente relaciona el vínculo con el clima que se genera en el aula. Pareciera que la energía puesta en lo vincular y en la tarea genera que el ambiente áulico sea mejor. Incluso comenta que la buena relación influye en las notas y en el rendimiento académico.

> Y, bueno, un vínculo es importante, un vínculo, obviamente, docente-estudiante, no me acuerdo, había un pedagogo que decía como toco y voy, toco y salgo, algo así, en inglés touch and go, y como diciendo: el vínculo no puede ser de amigo, no puede ser de, este, introducirse totalmente en relación, sino que, este, sobre todo hoy, donde muchos estudiantes buscan un vínculo más cercano con el profesor y demás, la distancia y eso, es importante, pero la distancia en una institución como esta lleva a muchos a abandonar la carrera. (Entrevista C. S. M., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

> [El vínculo optimo] (...) es hasta donde vos ves que podés llegar para que el alumno, creo yo ahí, tenga el empujón para seguir solo. Yo creo que ahí la habilidad es saber dónde aparecer, no estar siempre, es dónde aparecer, me parece a mí. (Entrevista C S. M., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

> (…) a veces influye en el sentido de que… muchos chicos se permiten hacer más preguntas en las clases, no se cierran, ¿no? Ante el profesor… el profesor se da cuenta cuando el chico le entiende o no, pero muchos no repreguntan, no preguntan o no repreguntan y bueno, eso, yo creo que hay que romperlo para que, para que te puedan seguir acompañando. (Entrevista C S. M., comunicación personal, 20 de octubre de 2017.

Para este entrevistado el vínculo es importante y lo deja claro desde el principio. También propone una definición de lo que podría ser la forma óptima de relación entre docentes y estudiantes al proponer el *touch and go*, saber cuál es el lugar justo y hasta dónde se puede llegar para que la distancia no genere deserción. Para él, el vínculo óptimo es llegar hasta donde el rol docente permita. La influencia del vínculo entre docentes y estudiantes hace que se genere en los segundos cierta confianza para que puedan realizar preguntas y para que se sientan cómodos al hacer cuestionamientos relacionados con lo que se fue explicando en clase.

> En… la… docencia del CBC tiene una particularidad, que es que… te enfrentás a pibes que son… muchas veces vírgenes, en términos de un espacio universitario, es como… sos… el primer referente con el que se encuentra en la universidad, uno de los tres, cuatro, cinco primeros referentes con los que ellos se cruzan, y eso es una oportunidad tremenda, para la docencia del CBC y para la enseñanza de Sociología. (Entrevista E. M. W., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

En esta respuesta se observa el valor que le da el entrevistado a su trabajo dentro del CBC ya que, como él mismo lo dice, los docentes son la primera relación que tiene un estudiante con la universidad y eso hace que el vínculo sea particular en relación a la tarea, según la definición realizada y presentada por. Mazza (2013).

> (…) la intensidad de los vínculos, o sea, suena rehippie, pero la verdad está comprobando, o sea, como, cuanto más intenso es el vínculo, eh, mejor (…). (Entrevista F. M. S. P., comunicación personal, 30 de octubre de 2017).

A diferencia del docente que planteaba que su tarea es saber cuándo estar y cuando no en relación al vínculo con sus estudiantes, este entrevistado dice que la intensidad en el vínculo hace que esta relación sea mejor. De todos modos, según lo aquí observado, no puede definirse qué entiende el docente por intenso.

4.3.2. El vínculo del estudiante hacia el docente

Se verá, ahora, qué tienen para decir los estudiantes del vínculo que han tenido o tienen con sus docentes.

> Pero me parece que, justamente, el CBC como instancia intermedia entre la vida universitaria posta, y la secundaria, que tenga docentes abiertos y que acompañen en este proceso, me parece muy bueno. (Entrevista C.M. P., comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Esta primera entrevista habla de lo importante que es el docente del CBC como intermediario de una primera experiencia y cómo acompaña a interiorizar con lo que es la vida universitaria.

> Bien. Mirá, yo al principio venía a la cátedra a estudiar, porque (…) así que mucha atención de lo que me pasaba atrás no prestaba… eh… o me sentaba adelante y quería escuchar la clase, pero después vi que me empecé a hacer amigos, conocí gente, eh… cada uno con distintas realidades, capaz, que eso te abre un montón la cabeza, y está bueno porque, creo que eso también es un desafío hasta para el docente, ¿no? (Entrevista M. S. C. D., comunicación personal, 20 de octubre de 2017).

Aparece aquí la influencia que tiene el lugar en donde se sienta el estudiante, las variables ambientales como el ruido y los vínculos que pueda establecer entre sus compañeros. Comenta, también, cómo el docente puede lidiar con la masividad de estudiantes que hay en el CBC.

> Sí, yo creo que… en cuanto al vínculo, es bueno, se genera un buen clima de trabajo, digamos, porque es… es un buen clima de estudio, se genera un buen ambiente. [Define buen clima de trabajo] Te lo voy a hacer en una contraposición para que, por ahí, quede un poco más claro: tenemos un profesor de, eh, de Historia que, nuestro profesor, obviamente, se para frente al aula y es un monólogo, ¿sí? Llega un

> momento que uno se pierde; cuando uno intenta meter un bocado, es eso, pero no da, tal vez, sea por la materia en sí, no sé si será el profesor, no he tenido mucho no recuerdo cuál era la actitud de mi profesor de Historia en la secundaria, pero no tiene ese dinamismo, y creo que lo dinámico ayuda mucho a ver cómo procesa la cabeza de uno y si está entendiendo o no lo que se está explicando. Entonces, eh, eso y, a su vez, la buena predisposición del docente para explicar y re explicar las cosas, eh, eso genera un buen clima. [Continúa con el algo más] Sí, con esta materia fue una experiencia muy buena, realmente, fue una materia que disfruté, lamentablemente, por cosas personales, a veces no le llevo el… el… el hilo que me gustaría llevarle a leer antes de las clases y ese tipo de cosas que, que bueno que estaría bueno, eh, pero… en general, es una materia que rescato algo muy, muy bueno, que es esto de poder ver otras perspectivas y demás, es esta materia creo que te da eso, entender que hay otras realidades (…). (Entrevista A. V., comunicación personal, 26 de octubre de 2017).

Aparece, aquí, el clima de trabajo y cómo esto puede influenciar en el estudio, incluso define cómo sería ese clima de manera más o menos ideal. Esboza cómo debe ser la actitud del docente predispuesto y cómo esto influye en la actitud del estudiante en relación al estudio.

> (...) Yo creo que hay que tener un punto medio en el sentido de que obviamente ningún profesor se va a acordar el nombre de todos, eh, en ese sentido depende, pero, debe, o sea, es una forma de decir, o sea, los profesores de alguna manera tienen que tener, digamos, tienen que demostrar de alguna manera de que están a disposición de los alumnos para cualquier cosa, y eso es algo que he notado en materias en donde, justamente, sí, en todas esas materias noté eso, se está dando ese vínculo, en las materias donde no, no se da (...). (Entrevista L. A. V., comunicación personal, 6 de noviembre de 2017).

Esta entrevista habla de la relación óptima; que no es necesario que el docente conozca los nombres de todos los estudiantes en aulas tan grandes, pero sí que esté predispuesto a escuchar y a esclarecer dudas cuando sea necesario.

> (…) la confianza que te transmite el docente, ganas de dar clase, eh, hacer sentir ese amor por lo que hace, que es, en este caso, es enseñar, particularmente una materia, de la cual él está… consiente de todo lo que explica, su dinamismo en la clase, hacer que la clase sea llevadera, no sea un bodrio (sic), por así decirlo, hace que el vínculo sea más, estem, más fuerte que con otro profesor, por así decirlo. Un profesor que viene y nada más te da lo que te tiene que tomar o básicamente lee el libro, que me ha pasado, un profesor que directamente hacía venir a la clase, leer el libro y dar los ejemplos que había en el libro y no hacía nada más que eso, no te da la satisfacción de nada. (Entrevista J. M. D. I., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

En relación a lo vincular, este estudiante habla de la confianza, de que el docente genere eso en los estudiantes con una actitud activa y que demuestre amor y pasión por lo que hace. Un docente dinámico es alguien que genera ganas y que da lugar a que la relación vincular sea mejor. Aquí se observa cómo el trabajo áulico hace que la relación vincular entre los actores sea diferente según el dinamismo que le imprima el docente como actor principal y de la confianza que este genere en sus estudiantes.

> No, la relación buena, después, que ella, eh, a veces, yo me doy cuenta que tiene, digamos, por exposición, al margen de que a veces uno está, tiene sus horarios y cosas, que siempre se toma un ratito después que… termina la clase, si alguien le pregunta algo… un… un ratito más siempre se queda, eso. Está bueno. (Entrevista C.M., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Para esta estudiante un buen vínculo también es que el docente tenga la disponibilidad de poder quedarse unos minutos más luego de la clase para evacuar dudas.

> Claro, bueno, yo creo que el vínculo que establecí con S. fue como uno de los mejores vínculos de, del curso que hicimos, porque, como que había un buen *feedback* con ella, eh, me identificaba, pues yo me sentaba adelante y al final, digamos, la segunda parte del cuatrimestre, yo participaba mucho y a veces por ejemplo ella venía y decía: bueno, a ver, ¿quién me ayuda a leer y qué se yo? Pero ella lo que quería era que participemos, en realidad, porque sabía que a veces no leíamos, entonces yo muchas veces le dije: bueno, yo te leo eh, bueno, ella me daba, qué se yo, y a veces como que medio que le exigía un poquito a los demás, bueno, a ver, chicos, ¿quién más ayuda? Porque como que nadie le quería dar nada, y fue un vínculo, la verdad, como más personalizado me parece que con el resto de los chicos, eh, de hecho, también en el examen final… (Entrevista K.G.G., comunicación personal, 22 de octubre de 2017).

Un buen docente es aquel que está atento a las reacciones y a disposición de los estudiantes. Esto hace que esta entrevistada hable de que una docente atenta genere en ella un ida y vuelta entre los actores. También aparece la importancia de la identificación en contradicción con la masividad.

> Que me encantó por ejemplo, eh, habíamos creado un grupo de Facebook, porque nos acompañó o sea, ya te digo, ya nos acompañas en el aula, ya nos acompañas, eh, desde el hecho que si no entendemos… y encima propusiste un grupo, fue como, ya está, no se puede sentir más acompañado porque no hay otra… me encantó porque proponías como cosas, ponele: si no entienden algo, pueden ver tal video, pueden ver tal película y eso está tremendo, porque otros profesores ni no es que mala nota, andá a un particular, ¿me entendés?

> Inclusive lo he notado en un curso, yo una vez estaba en un grupo de Facebook de la UBA digamos y uno pidió profesor particular de Sociología, y me quedé así como ¿tan mal te explican? Porque, está bien, no es por nada, pero por ahí si no entendés algo del número es distinto, pero vos, en cambio, en vez de decir: no, consíganse un particular porque, a ver, tranquilamente, hay temas que son para conseguirse un particular, la verdad me sorprendió, eh, es muy teórico, vos no, propusiste películas, propusiste ya sea cualquier material o en la clase de género que trajeron un proyector, todas esas cosas y fue como muy gratificante tener ese, ese apoyo que por ahí en otros lados no lo encontrás, inclusive te apoyás en eso y decís: bueno, está bien, por ahí no entendí, pero si miro este video, capaz… ¿me entendés? Entonces está muy bueno (…). (Entrevista M.S., comunicación personal, 29 de octubre de 2017).

Sintetizando esta entrevista, se observa cómo la estudiante se sintió acompañada en muchos momentos y en varios espacios, no solo en el áulico y extraáulico (ese momento posterior para preguntas), sino también a través de medios digitales como la conformación de un grupo de Facebook o, incluso, la sugerencia de mirar cierta película.

> ¿Qué más puedo decir de…? No, que me voy contenta. (…) Me voy contenta… eh… no sé qué decir que no suene a la revolución de la alegría, bueno…. <risas> pero es que, nada, y… (…) Bueno, no sé, te da ganas de seguir, de… y de devolver algo, también, ¿no? Como, bueno, me tocó a D. como docente, me voy contenta, y a otra docente que también destacaría, el resto no sé si mucho, pero…eh, A. P., de IPC, de ex M., es socióloga también, de hecho, me voy así como… con ganas de… de volver un poco al CBC y eso, de ser ayudante de cátedra y eso, o de ser docente, también, y venir y ponerle esa onda, ese compromiso, y seguir construyendo, más. (Entrevista J.C., comunicación personal, 22 de noviembre de 2017).

Esta estudiante relaciona lo vincular con la felicidad luego de haber cursado la materia, de las ganas de seguir que le generó esta buena relación con el docente. Incluso, por esa construcción del vínculo, quiere volver a ser parte de ese espacio, volver a tener clases con esta profesional.

5. Conclusiones

En este capítulo final se presentarán las conclusiones a las que se han llegado luego de todo el proceso realizado. Primero, habrá conclusiones pormenorizadas de cada uno de los capítulos de esta investigación (punto 5.1., 5.2., 5.3. y 5.4.) y luego se esbozarán conclusiones generales (5.5.).

5.1. Teoría y Metodología

En este capítulo se han mostrado el objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación que pretendían analizar y explicar cómo es la interacción entre docentes y estudiantes en el aula en un espacio determinado como lo es el CBC-UBA y en una materia específica como Sociología. Se hizo foco, como estudio de caso, en la Sede 07 que es la única que concentra el área administrativa además de que se dictan clases, entre ellas, de Sociología.

Del análisis realizado no pudo sopesarse qué diferencias podría haber entre esta sede, por su particularidad de concentrar oficinas administrativas, con otras del CBC. Lo que sí fue posible realizar fue un conocimiento profundo en relación a este espacio específico y queda para otras investigaciones mostrar las posibles diferencias entre estos lugares y lo que concentran: estudiantes, docentes, locación, materias, etc. El CBC, como programa académico dependiente del Rectorado de la UBA, reviste particularidades que lo hacen un caso único en lo que respecta a las formas de ingreso a la universidad y a los estudios superiores[36]. Es por ello que el vínculo que tienen los actores en el aula es específico según el contexto en el que estas relaciones se desarrollan.

El estudio de caso, como metodología, y la aplicación de las teorías expuestas sobre la interacción social (siendo la principal la de Goffman) se hicieron válidas para poder conocer, entender, analizar, y describir qué sucede dentro de las aulas, cómo es ese contacto y qué influencias pueden ocurrir en los participantes cuando están juntos en una clase de Sociología a partir de lo que los propios actores reflexionan. Metodológicamente, el estudio de caso se aplicó ya que se encontraron muchas variables comprimidas en un solo espacio y esto despertó el interés del investigador, de allí es que se colocó el énfasis en esta estrategia. Se ha aplicado, también, la teoría de Interaccionismo Simbólico, en particular a Goffman (2006c y 2007), con otros aportes conexos que se desarrollaron para poder (con sus aportes relacionados con la dramaturgia) describir, con análisis de entrevistas, cómo es esta interacción como influencia.

[36] Queda para otras investigaciones problematizar y comparar diversas formas de ingreso o inicio a la educación superior.

La técnica de recolección de datos fue la realización de entrevistas semiestructuradas con guiones prefijados con opción a repreguntas. Para profundizar resultó la más apropiada no solo por los objetivos de investigación, sino por lo que la propia teoría aplicada intenta realizar: conocer la perspectiva del actor. Es por esto que se desestimó la realización de observaciones sumado a la probable contaminación no solo por la presencia del investigador en el espacio sino porque, como se dijo, el interés estaba en conocer la perspectiva de los actores sobre sí mismos y sobre los otros que comparten el aula. Se pudo entrevistar a docentes de todas las cátedras, de todas las bandas horarias y con distintos tipos de cargo y designaciones como así también a estudiantes de las distintas cátedras y horarios. Se buscó el mayor abanico de diversidad para generar heterogeneidad de la muestra y saturación de datos. Puede destacarse que las entrevistas estuvieron en relación directa con los objetivos y, dada la cantidad de respuestas obtenidas, los capítulos tomaron su riqueza; además de ello se ha mostrado cómo se realizó la categorización de las respuestas obtenidas (Ver 1.4.3.3. y 1.4.3.4.). Para la confección del instrumento de recolección de datos como fuente primaria se realizaron dos guiones de entrevistas, se aplicó uno por cada actor y se guardó entre ellos la mayor similitud posible con algunas preguntas específicas por cada entrevistado.

Como fuentes de datos secundarias se procedió a indagar aquellos documentos oficiales centrales para la investigación como reglamentaciones, programas y documentos gremiales; el acceso a estas fue relativamente sencillo por lo que ya se describió en el capítulo. Vale decir que, tanto estas fuentes como las primarias, fueron analizadas a través de la aplicación de herramientas del análisis del discurso y trianguladas para ponerlas en relación con lo que los actores han dicho. El andamiaje teórico principal fue el propuesto por Goffman (2006c, 2007) y su enfoque dramatúrgico y microsociológico aportado desde la mirada del Interaccionismo Simbólico iniciado por Mead (1953); propone observar las actuaciones de los individuos. Fue fundado por Blumer (1982) y sus tres tesis fundamentales: que el ser humano se orienta en el mundo según la significancia que hace de este, que este significado es consecuencia de la interacción social con otros y que los significados sociales se usan en procesos interpretativos. Puede decirse que trabajar desde esta perspectiva permitió conocer la intimidad de las aulas.

Surgieron las definiciones propuestas por Goffman (2006c) como interacción como mutua influencia cuando los actores sociales están juntos en un determinado contexto, la actuación con un rol y guion particular, el encuentro entre actores, el papel como aquello que se hace, la fachada en relación a lo que se muestra, regiones como lugares de acción. Aparecieron, también, los aportes desde el concepto de institución total reconociendo que el CBC no es una institución total en sí, pero que organiza en parte la vida de los actores. Los conceptos de representaciones como aquello que se muestra, de obra cuando hay actores y espectadores en escena se hicieron primordiales para la elaboración de esta investigación.

Se reconocieron otros aportes teóricos de vital importancia como las ideas propuestas por Sarason (1999) siendo su interés pensar al docente como actor de la representación, de Schechner (2000) en relación a la idea de *performance* como una construcción cultural de los actores que accionan y el recorrido teórico que nos llevó hasta Goffman y pasando por autores centrales de la sociología que han trabajado teorías sobre los vínculos: Weber (2004) y Schutz (2003).

Se han rescatado aportes fundamentales realizados por Woods (1998) en relación a la forma en la que hay que investigar, por Donaire (2012) sobre la proletarización de los docentes, por Pirella (2014) en relación a la autoridad docente y por Carli (2012) en cuanto a los estudiantes y a la experiencia iniciática como es el CBC. Deben destacarse los trabajos presentados por Bourdieu (2003, 2008, entre otros), a veces en colaboración con Passeron (1998, 2006), sobre todo los que hicieron sobre lo educativo o con andamiajes teóricos que dieron aportes fundamentales aplicando los conceptos de *hábitus*, campo, bien simbólico y capital simbólico. También se ha hecho uso de la síntesis a la que arriba Bain (2007) en tanto pensar qué hacen los mejores docentes universitarios. Están las ideas de Mazza (2013) en su propuesta sobre la tarea, de Freire (2006a, 2006b y 2012) y de Quintar (2004) con sus perspectivas pedagógicas y de Coulón (1988, 1989), Dubet (2015) y Gouldner (1970) en cuanto a la sociología reflexiva, etc.

En este último sentido, se expuso una mirada introspectiva y se aplicó esta sociología reflexiva como marco de referencia de la vigilancia epistemológica y como práctica atenta que debe hacer el sociólogo que estudia su campo o cuando un investigador se inserta dentro de sus propios ámbitos.

En síntesis, se han detallado cada uno de los contenidos teóricos, metodológicos y herramentales que fueron fundantes para la realización de este trabajo y que dieron lugar a la elaboración de los demás capítulos.

5.2. Historia y funcionamiento actual del CBC-UBA, la Sede 07 y Sociología como asignatura

Como fue advertido para este capítulo, se han utilizado y triangulado como estrategia metodológica documentaciones oficiales y registros disponibles con las entrevistas tomadas para hacerlas dialogar. Se ha podido observar, analizar y problematizar sobre los saberes que los actores tienen de este programa en particular, de la sede y de la asignatura en tanto historia y actualidad. Se recolectaron los procesos históricos de conformación del CBC, de la sede y de la asignatura y se revisó la conformación del programa académico que necesitó de varias resoluciones oficiales, sobre todo en los primeros años. Se identificaron, también, las múltiples mudanzas y los pocos cambios y modificaciones que tuvo la materia de Sociología. Se realizó un análisis pormenorizado sobre cómo funciona en la actualidad (situando esa actualidad en el 2017) el CBC y se utilizó la misma metodología antes descripta. Allí hubo registro de las documentaciones oficiales sobre el funcionamiento y de los saberes que los actores tenían sobre todo esto.

Tal como se advirtió, es preciso decir que la historia y la conformación del programa, de la sede y de la materia pasó por varios momentos hasta que se fue formalizando en las formas de promoción, de condición de cursada, etc. Revisar la historia y la actualidad dio la posibilidad de analizar, y en algún punto evaluar, cuál es el conocimiento de los actores (de la conformación y actualidad del programa, sede y materia) y cómo ello puede llegar a configurar la relación que estos tendrán. Se cree que estos conocimientos deberían ser parte del acervo de estos, en especial de los docentes que son quienes los transmiten y que son de vital importancia en la interacción y en la configuración de los roles.

Hubo un recorrido histórico de lo que fue la creación y el surgimiento del CBC-UBA como programa académico dependiente del Rectorado, siendo su principal objetivo ser el primer año de todas las carreras de grado con referencia, sobre todo, a las RCS. Se creó un recorrido por la Sede 07 desde sus inicios hasta la actualidad y se mostró su largo devenir (mudanzas)

hasta convertirse en la Sede Central Administrativa. La historia de la asignatura Sociología fue revisada y su único cambio fue en los contenidos mínimos y en los programas de estudios de las cátedras a lo largo de los años de la sede.

Se realizó un análisis acerca de qué saben los actores áulicos de la historia del CBC en relación al recorrido; el resultado fue un conocimiento escaso en los docentes (además de que no hacen referencia a que esto puede llegar a ser importante) y nulo en estudiantes. Los saberes sobre el devenir de la Sede 07 hasta convertirse en Sede Central fueron prácticamente nulo en ambos actores salvo por las pocas experiencias de los propios docentes que pasaron por las aulas de lo que fue la exsede de la Facultad de Ciencias Sociales. El conocimiento sobre la historia de su asignatura fue inespecífico. Se aclara que la cuestión de que la sede sea la central no ha sido sopesado como algo distintivo en toda la investigación ya que no surgió en ningún momento ni de las entrevistas ni del análisis.

Por último, se analizaron los saberes sobre el funcionamiento actual del CBC, pero también fue importante descubrir los conocimientos de los actores y cómo fueron las explicaciones dadas y recibidas; cómo esta recepción fue evaluada por los otros protagonistas, cómo los estudiantes sopesaron los conocimientos de sus docentes y viceversa. Las preguntas realizadas en las entrevistas en relación a este punto se orientaron a qué sabían y cómo analizaban sus saberes y el de los otros actores áulicos para así entender cómo esto podría configurar, de alguna manera, la realidad y la interacción específica en el aula.

La creación del CBC en particular, hasta la conformación actual, tuvo un camino largo y sinuoso ya que fueron necesarias muchas resoluciones relacionadas con estudios, comisiones asesoras y modificaciones de la realidad. Se tuvo que corregir y modificar sobre la propia marcha el funcionamiento de este programa novedoso (la forma de ingreso a los estudios superiores en la UBA) hasta poder dejar en claro el objetivo de este programa académico.

Se profundizó sobre cómo funciona actualmente el CBC y hubo indagaciones en relación a esos conocimientos específicos en los actores áulicos para identificar cómo estos conocimientos pueden afectar o incidir en la relación áulica *in situ*. El objetivo del CBC como democratizador educativo y como puerta de ingreso a los estudios superiores es único, particular y peculiar, por lo menos en Latinoamérica; no se conoce otra forma de ingreso irrestricta y se constituye este directamente como el primer año de la carrera elegida y como

programa académico separado de la facultad. En relación al funcionamiento actual del CBC, como se adelantó, los conocimientos que se identificaron en los actores áulicos tienen que ver con el desconocimiento; en el caso de los estudiantes, lo que sabían solo era por el tránsito por las aulas en su corto recorrido y, en el caso de los docentes, tenían más información, pero limitada a la propia experiencia de trabajo áulico.

Al profundizar sobre la importancia de contar esta historia y su influencia en lo que será o lo que fue el cuatrimestre en curso, los docentes entrevistados les cuentan a sus estudiantes algo de esto, pero este relato no es homogéneo; hay algunos que cuentan la historia más o menos completa (rápidamente) para enfocarse en el objetivo del CBC y, sobre todo, en la aprobación de la asignatura. Todos los docentes han podido esbozar que el contar esto a los estudiantes, mas no sea de manera somera, podría ser de importancia para que sepan dónde están y puedan contextualizar su estudio. Los pocos que conocían algo han relevado esa información de distintas fuentes no oficiales (familia, amigos, compañeros de cursada, vivir en el barrio, etc.), exceptuando el caso del cuadernillo o sitio de internet oficial que aparece en muy pocas entrevistas. Los conocimientos posteriores a la cursada o al momento de la entrevista son mayores en relación a este programa académico, pero igualmente sigue habiendo cierta confusión en tanto al objetivo y demás. Podría aventurarse, incluso, que muchos estudiantes terminan el CBC sin saber por dónde han pasado.

En cuanto a la evaluación que hacen los actores y la relación de estos con el conocimiento de este programa, se observa que la suposición de que lo conocen es porque trabajan en ese espacio; cada docente les ha trasmitido a sus estudiantes lo relacionado con la evaluación y con el sistema de promoción de la materia. La importancia que le dan a la divulgación de toda la información de este programa, para así conocer y saber en qué espacio están, es alta.

En relación a la historia de la sede, el conocimiento que tienen los docentes es más que nada por haber vivido las diferentes mudanzas, siendo el punto de partida el momento de ingreso a la cátedra y por (en algunos casos) haber sido estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y haber pasado por este edificio aunque sea en alguna oportunidad[37].

[37] La carrera de Sociología se dictaba en la Sede Marcelo T. de Alvear. En este edificio quienes estudiaban esta carrera pudieron llegar a rendir exámenes de idioma o, incluso, tener su colación de grado.

Desde el lado de los estudiantes, el conocimiento sobre la sede es prácticamente nulo y no reviste para ellos mayor importancia. Solo una entrevistada conocía parte de la historia por haber sido vecina del edificio. Tampoco se observó un interés particular en saber sobre la historia, ya que solo van a estar un año y la idea de paso y transitoriedad colaboran a esta mirada. Al preguntarles acerca de si los docentes les han contado algo sobre esto, la respuesta unánime fue que no, lo cual sigue remitiendo al poco interés de ambos actores en esta historia particular.

Pasando a Sociología como asignatura particular, solo se les preguntó esto a los docentes ya que se supone que los estudiantes no iban a saber sobre ello. Se constituyó por ello una definición metodológica y estratégica a la hora del diseño de la batería de preguntas de las entrevistas. Puede decirse que los cambios que sufrió la asignatura fueron pocos, que repercutieron de manera relativa en los armados de los programas de estudio y que el conocimiento de los entrevistados sobre esto también era muy escaso.

Pasando al conocimiento actual, se debe nombrar que en las resoluciones del programa académico investigado quedan claros cuáles son los objetivos. En relación a esto, los docentes entrevistados, no lo transmiten con claridad a sus estudiantes. Estos últimos tildan al CBC de filtro, como un año más y como un tránsito hacia la facultad, pero no como el primer año de la carrera con estatus universitario. Es posible creer que, si los docentes hubieran clarificado este punto, quizás los otros actores tendrían otra concepción sobre este programa.

Se ha analizado cuánto saben unos y cuánto saben otros sobre el funcionamiento actual y, también, sobre las evaluaciones que hacen tanto docentes como estudiantes acerca del saber del otro actor áulico; esto es importante a la hora de ver qué sucede entre ellos. Empezando por los docentes y su evaluación de los saberes estudiantiles (funcionamiento actual), puede decirse que el conocimiento es nulo y que lo que más quieren es terminar para ir a la facultad, vale aclarar que el CBC es el primer año de su recorrido universitario, pero no es el primer año de la facultad (que sería su segundo año de estudios). Han aparecido aquí muchos de los temores que los docentes detectan en los estudiantes a la hora de cursar, más que nada durante el primer cuatrimestre, muchos de ellos ligados al cambio de sistema académico de educación media a superior. En relación a la evaluación de los estudiantes sobre el conocimiento

docente pueden verse dos recurrencias: por un lado, que los docentes deben saber qué es el CBC por el solo hecho de trabajar allí y, por el otro, que la transmisión de esos conocimientos no es homogénea, sino que cada uno lo hace como quiere y cada estudiante lo toma como puede.

Otro punto importante para destacar son los miedos que tienen los estudiantes a la hora de empezar y de atravesar lo que será este primer año académico dentro del CBC. Aquí la respuesta es idéntica a la anterior, surge el temor a lo nuevo, a cómo evaluarán, a cómo organizarse, a cómo hacer, a cómo trabajar con las lecturas, a cómo atenderán a la masividad, etc. Todo esto está ligado a la salida de la escuela media y al hecho de ser alumnos en contraposición con la entrada a la educación superior.

5.3. Descripción del ejercicio profesional docente y de las características de los estudiantes

Se ha realizado un doble recorrido para generar una descripción densa y pormenorizada de los roles o tareas de los actores áulicos desde sus propias voces y desde la mirada del otro. Se puntualizó acerca de cómo es el ejercicio profesional de los docentes y se indagó en las formas de ingreso, en la formación, en los conocimientos sobre la materia, la propia práctica docente como práctica profesional, en los conocimientos que tienen que tener para ser docentes, en el valor del trabajo, entre otros emergentes. Hubo una indagación sobre cómo es el trabajo con diferentes carreras, cómo se podría caracterizar al buen docente o las herramientas que este tiene o debe tener para su actividad y cómo es el trabajo con la heterogeneidad y la masividad.

En relación a los estudiantes, se han revisado carreras, comisiones, valor de la tarea docente, rol del estudiante, conocimientos que incorporaron y cómo estos fueron dados y qué implica estar en comisiones diversas y múltiples. Se chequearon las propias características de ambos actores áulicos y hubo una doble indagación con la intención de dar los mayores detalles de las particularidades de estos para calificar el encuentro. Esta caracterización de los roles de los sujetos áulicos, haciendo hincapié en el profesionalismo de la tarea docente y en las peculiaridades de los estudiantes, podría transpolarse a otros casos teniendo en cuenta las modificaciones según contextos, asignaturas, etc.

En cuanto a los docentes, pudieron identificarse las formas en las que iniciaron su recorrido según su ingreso a las cátedras (que es totalmente heterogéneo) y se identificó la formación a la hora de encarar sus prácticas. En relación a este punto, pudo recogerse la mirada de ambos actores. La formación profesional de base mayoritaria de los docentes que dictan la materia de Sociología, coincidentemente, es esta misma y existen unos pocos de carreras sociales afines tales como Historia. Cuando se indagó y se profundizó sobre otras formaciones a nivel de posgrado, pocos hicieron referencia a sus estudios posteriores y no le dieron importancia a la realización del profesorado[38] o a diferentes tipos de posgrados. Sí pudieron obtenerse algunos relatos que mencionan que sería bueno hacerlos o tener esos conocimientos.

Se profundizó en los conocimientos sobre los contenidos de los programas de la materia Sociología confeccionados por las cátedras, es decir contenidos mínimos, bibliografía, formas de evaluación, cuestiones administrativas en relación a la cursada, etc. La mayoría de los estudiantes afirmaron que el conocimiento por parte de sus docentes en relación a esto era evidente u obvio por el simple hecho de que dictaban esa materia.

Las consideraciones que tienen ambos actores áulicos, además de la vocación, es que la actividad docente es una tarea profesional inherente al sociólogo. Con ello también se intentan recoger las técnicas, metodologías, saberes y experiencias sobre qué hacen los docentes en el aula y qué reciben los estudiantes analizando también su impacto. Para muchos docentes es claro que lo que hacen es dar clases, pero no todos pueden articular este acto con un desarrollo de la profesión del sociólogo, incluso esta pregunta generó dudas. Si bien el Plan de Estudios de la carrera de Sociología de la UBA (que es la que se toma como base) aclara que una salida laboral posible del licenciado es la docencia universitaria, pocos entrevistados pudieron dar cuenta de ello.

En cuanto a los estudiantes, la respuesta mayoritaria giró en relación a que la docencia era una práctica profesional obvia, pero había dudas cuando se les preguntó si desde su punto de vista el docente se posicionaba, al dar clases, como un profesional que estaba ejerciendo la

[38] Se habla del Profesorado en Educación Secundaria, Normal y Especial en Sociología que dicta la Facultad de Ciencias Sociales dentro de la Universidad de Buenos Aires.

Sociología. Las respuestas aquí iban en el mismo sentido: que el dar clases es una práctica profesional, pero que esta no podía ser ligada a una práctica sociológica específica.

En un momento de este capítulo se analizó el valor del trabajo docente tanto para ellos como desde la mirada estudiantil. Más allá de los comentarios sobre la masividad, el mal pago, la no carrera docente o la situación de interinato, este valor es más por lo que les aportan a los estudiantes que lo que para ellos significa la tarea. En relación a ellos, la respuesta fue sobre el aporte significativo que hacían los docentes en su formación. Cabe destacar que el reconocimiento en los estudiantes hacia el primer docente no es del todo significativo, si bien en algunas entrevistas se enuncia, este es más bien escaso y anecdótico.

Siguiendo con la investigación, se ha intentado caracterizar de manera profunda a los docentes y a los estudiantes dentro del ámbito de la asignatura Sociología en la sede. Esta caracterización fue desglosada en una doble espiral y se analizó tanto la mirada de los docentes sobre sí y sobre sus estudiantes y viceversa. Se destacó cómo es el trabajo áulico con diferentes carreras (ya que la materia de Sociología es para distintas carreras) y con la masividad áulica característica de este programa académico. Para el docente pareciera que la masividad y la diferencia de carrera son cuestiones que tensionan en relación a lo que pasa en las aulas del CBC. Es por ello que, en este apartado, también se caracterizaron cuáles son las herramientas que se ponen en juego en el espacio y cómo son estas tomadas por los estudiantes. Esto se preguntó no solo por las herramientas, sino también por lo que significa ser un buen docente teniendo en cuenta también el horario de comisión, el día de cursada, etc.

Se intentó caracterizar a los estudiantes y a los docentes de esta materia usando la mirada de ambos. En relación a los primeros prevaleció una única homogeneidad, el hecho de ser cursantes del CBC, lo demás fue heterogeneidad: composiciones etéreas (aunque con preeminencia de jóvenes recientemente egresados de escuela media) y gente perteneciente a diferentes barrios de CABA, localidades de provincia de Buenos Aires, provincias del país e, incluso, jóvenes de otros países de Latinoamérica. Hubo casos de trayectorias familiares disímiles en cuanto a posibilidad de acceso a estudios superiores, siendo en muchos casos primera generación que logra incluirse. Otro rasgo que compone la heterogeneidad es la carrera elegida. Esta diversidad también se da entre las diferentes bandas horarias, pudiendo

esbozar las entrevistas algunas caracterizaciones tanto de quienes lo conforman como de estrategias abordadas en cuanto a lo que sucede en cada una de las diferentes circunstancias.

En relación a los docentes, las respuestas fueron un tanto más complejas y la resultante fue similar, lo que los une es ser docentes y lo demás es diferencia: forma de acceder a la cátedra, representaciones sobre la docencia, estudios de postgrado, entre otros. Se hizo mención a cuestiones gremiales en relación a la aplicación del CCD-UBA, por no haber adherido al CCT-UnPub que hacen también a la identidad de los roles docentes y cómo esto afecta la seguridad laboral en relación a la situación de interinato.

Con este abanico de miradas de cada una de las partes que componen el aula sobre sí y sobre los otros actores, es que se cree haber descripto de manera pormenorizada ambos roles en su ejercicio profesional o estudiantil y la relación o interacción entre ellos.

5.4. Proceso de interacción en la enseñanza de Sociología en el CBC

A lo largo de este capítulo se ha trabajado sobre el proceso de interacción áulica entre docentes y estudiantes desde la primera clase hasta el momento de las evaluaciones, pasando por la cotidianeidad de los encuentros hasta llegar a pensar las influencias en el aula. Se ha barrido el amplio espectro de interacción que se da entre los actores áulicos siempre proponiendo un doble análisis. Las primeras clases parecen tener cierta armonía en su preparación ya que todos los docentes cuentan lo que será la materia, las modalidades de evaluación y solo algunos relatan algo relacionado con el propio programa académico o le dan una bienvenida a lo que son los estudios universitarios. El impacto al inicio de la cursada, por parte de los estudiantes, siempre es una mezcla de novedad, de sorpresa y de temores por lo desconocido y de lo que implica esta materia, la masividad, el horario, las formas y hábitos, etc. Es claro que los docentes están acostumbrados a este primer contacto con mayor o menor planificación como también es cierto que los estudiantes no lo están, sobre todo en el primer cuatrimestre.

Las clases fueron un objeto central en el análisis del proceso de interacción áulico entre los actores desde el planteamiento de estas hasta las actividades y los efectos producidos. En este sentido también se incorporaron los momentos de evaluación para ver cómo esas formas de

preparar estas instancias pueden llegar a tener un efecto en lo vincular[39] entendido este según los parámetros de Goffman ya enunciados. Las clases, luego de la primera, parecen estar más planificadas y causar menos ansiedad que ese primer contacto y se modifican drásticamente cuando se acerca el momento del examen, en lo cual se indagó ese momento por ser tan crucial. Luego del primer parcial, las clases parecen tener un ritmo acompasado y dinámico que, como se remarcó, solo se rompe en los momentos de evaluación[40].

Se hizo hincapié en el vínculo de manera completa y compleja incluso preguntando si existe alguna forma óptima de relación, vínculo o distancia. Puede decirse que este análisis vincular dio la posibilidad de llegar a uno de los nudos centrales de la investigación que es la influencia que se analizó como última parte de la investigación, se le dio un cierre y se dejó en claro cómo es esa relación de influencia entre los actores áulicos en el caso seleccionado para el análisis.

5.5. Conclusiones finales y generales

En la presente investigación se ha propuesto analizar en profundidad la forma que adquiere la interacción social entre actores áulicos en las aulas del CBC-UBA de la Sede 07, siendo este un espacio y un lugar determinado que posibilita la inmersión en un estudio de caso. Se utilizaron, como principal estrategia metodológica, las entrevistas en profundidad con guiones semiestructurados y como marco teórico las propuestas realizadas en particular por Goffman, entre otras. Se generó una malla de análisis que permitió identificar las dimensiones de trabajo e ir indagándolas de modo simultáneo y se rescataron las voces de docentes y de estudiantes para poder realizar los análisis pertinentes (teniendo en cuenta las fuentes primarias) al interior de cada grupo de actores y en el intercambio entre ellos. Se preguntó sobre la mirada de un grupo de actores sobre sí, y sobre los otros, tejiendo la relación entre esos lenguajes y los modos posibles en que esa interacción se produce. Se considera que este es el punto central del trabajo realizado.

Varios interrogantes de las entrevistas fueron recibidos con sorpresa tanto para estudiantes como para docentes, sobre todo aquellos ligados a la historia. Se cree que buscar los vínculos

[39] No se ha analizado el momento de la entrega de notas o devoluciones.
[40] Tampoco se han analizado los momentos de exámenes finales que se realizan por fuera de la cursada.

entre la historia (de la carrera, del CBC, etc.) con la interacción se hace necesario ya que forma parte del escenario donde se desempeña esta práctica dramatúrgica.

Entre los estudiantes se destaca la preeminencia de miedos, mitos y representaciones negativas sobre el CBC, sobre todo en apropiación de los espacios y conocimiento de la sede. Además de la masividad se destaca, por contraste, un tipo de relación singular con el docente de la materia al evocar este sus nombres propios.

En relación a la masividad desde la escenificación de los docentes, el escenario aparece como un obstáculo para proponer estrategias diversas, por ejemplo el hecho de no poder utilizar la sala multimedial porque la capacidad es más pequeña que la cantidad de alumnos que componen la comisión. Con esto quiere decirse que la interacción entre actores en esta situación particular se ve condicionada por el contexto, por los escenarios, por lo edilicio, por los roles y por las situaciones de cada uno.

Se cree que esta investigación aporta nuevas e inéditas formas de ver el proceso de interacción entre actores áulicos, no solo en la profundización del caso tomado, sino a nivel general en relación a este tema específico. Este estudio pone en relevancia procesos y formas que no habían sido investigados de esta manera y se utilizan teorías y metodologías que sirvieron para abordar los objetivos específicos. Lo estudiado tiene de innovador la forma en la que se ha construido y tratado el problema de investigación bien específico y que podría generalizarse tomando los recaudos necesarios según el caso, aplicando las mismas teorías, enfoques y metodologías a otras situaciones similares.

En el primer capítulo se aclaró cuál sería la estructura que tomaría esta investigación viendo en profundidad los objetivos, la propuesta metodológica, las teorías utilizadas como parte del estado de arte tomado hasta el momento de esta investigación que resultaron pertinentes.

En el segundo capítulo se realizó un profundo recorrido histórico y actual de los tres niveles que están relacionados con el propio proceso de interacción descripto. Allí fue necesario recorrer la historia del CBC hasta su conformación actual, la historia de la sede y la breve historia de la asignatura de Sociología que fue tomada por caso para con todo ello recalar en cómo es el funcionamiento actual del CBC como programa académico dependiente del Rectorado de la UBA con todo lo que ello implica. Es claro que el conocimiento histórico y

actual de los tres niveles mencionados hacen a la forma en que los actores se relacionarán en el aula.

En cuanto al tercer capítulo, se intentó describir con la mayor profundidad posible los roles que asumen los actores áulicos que entran en relación. Allí se interiorizó dentro de cada uno de los participantes poniendo el foco en si lo que hace el docente (desde su perspectiva y desde la perspectiva del estudiante) es un rol inherente a la profesión de sociólogo, es por eso que se indagó en la formación, en los conocimientos, en las prácticas, en el hecho de ser un buen docente, en el valor del trabajo, etc. Luego de ello se intentó caracterizar cómo es el trabajo con diferentes carreras, la masividad, entre otros. También se describió cómo es el estudiante que cursa Sociología tomando como base las mismas dimensiones indagadas en los docentes. El foco estuvo puesto tanto en el docente (como el mayor responsable de la obra) como en los estudiantes, ambos actores principales y necesarios para que se genere la interacción y se produzca la influencia dentro del aula.

En el cuarto capítulo es donde surge el propio proceso de interacción entre los actores áulicos dentro del espacio marcado. Hubo un recorrido y un análisis de todas las partes que hacen a una cursada y a los encuentros entre actores. Se inició con la primera clase (planificación y realización) marcando lo importante que esta puede ser como pacto o contrato pedagógico entre los actores. Se pasó por un análisis exhaustivo en relación a las sucesiones de las clases y de cómo estas eran o se desarrollaron también mirando cómo fueron el planteamiento y la realización. Se detuvo la mirada un momento en las evaluaciones parciales ya que también hacen al encuentro entre actores. Mirar el momento de la evaluación como un momento más dentro de la cursada dio la posibilidad de entender qué pasa en esa situación que rompe el ritmo de las clases. En la última parte se analizó con profundidad cómo es, finalmente, la relación entre los docentes y los estudiantes desde su planteamiento hasta su realización, como así también el vínculo y la influencia que esta relación produce para con esto cerrar la investigación.

Para finalizar, se considera que esta manera de ver la relación entre actores en las aulas realiza un aporte significativo por el enfoque (estudio de caso), por la manera metodológica (entrevistas semiestructuradas como fuentes primarias para acceder a la perspectiva del actor y documentación como fuentes secundarias que sirven de contexto) y teórica

(Interaccionismo Simbólico, en particular Goffman) que se utilizó para realizar este estudio que constó en una doble triangulación empírica entre fuentes y voces de los actores, y entre miradas de cada actor sobre sí y sobre los otros en distintos niveles para identificar y reconocer interacciones e influencias en el aula.

6. Referencias bibliográficas

6.1. Libros y revistas de divulgación científica

-Bain, K., (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios.* Barcelona: Universitat de València.

-Bauman, Z. y May, T., (2007). *Pensando Sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

-Bauman, Z., (2014). *¿Para qué sirve realmente…? Un sociólogo.* Buenos Aires: Editorial Paidós

-Benzecry, C. E., Krause, M. y Reed, I. A., (2019). *La teoría social, ahora.* Buenos Aires: Siglo XXI.

-Blumer, H., (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectivas y método.* Barcelona: Hora.

-Bourdieu, P., (1990). *Sociología y cultura.* México: Grijalbo.

-Bourdieu, P., (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social.* Buenos Aires: Siglo XXI.

-Bourdieu, P., (2008). *Homo académicus.* Buenos Aires. Siglo XXI

-Bourdieu, P., (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura.* Buenos Aires: Siglo XXI.

-Bourdieu, P. y Passeron J,C., (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* México: Fontamara.

-Bourdieu, P. y Passeron, J.C., (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Buenos Aires: Siglo XXI.

-Bourdieu, P. y Wacquant, L., (2012). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires. Siglo XXI.

-Carli, S., (2012). *El estudiante universitario, hacia una historia del presente en la educación pública.* Buenos Aires: Siglo XXI.

-Carlino, P., (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

-Coulon, A., (1988). *La etnometodología.* Madrid: Teorema.

-Coulon, A., (1989). *Etnometodología y educación.* Madrid: Teorema.

-Donaire, R., (2012). *Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires: Siglo XXI.

-Dubet, F., (2005). *Los estudiantes.* Veracruz: Revista de Investigación Educativa 1.

-Dubet, F., (2015). *¿Para qué sirve reamente un sociólogo?* Buenos Aires: Siglo XXI.

-Freire, P., (2006a). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.

-Freire, P., (2006b). *Pedagogía de la esperanza.* Buenos Aires: Siglo XXI.

-Freire, P., (2012). *Pedagogía de la autonomía.* Buenos Aires: Siglo XXI.

-Geertz, C., (2006). *La interpretación de la culturas.* Barcelona: Gedisa Editorial.

-Goffman, E., (1970). *Ritual de la interacción.* Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

-Goffman, E., (2006a). *Estigma. La identidad deteriorada.* Buenos Aires: Amorrortu.

-Goffman, E., (2006b). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

-Goffman, E., (2006c). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Buenos Aires: Amorrortu.

-Goffman, E., (2007). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales.* Buenos Aires: Amorrortu.

-Gómez Mendoza M. A. y Álzate Piedrahita M. V., (2010). El "oficio" de estudiante universitario. Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Revista Pedagogía y Saberes* N° 33 (pp 85-97). Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

-Gouldner. A. W., (1970). *La crisis de la sociología occidental.* Buenos Aires: Amorrortu.

-Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I., (2007). *Metodología de las ciencias sociales.* Buenos Aires: Emecé.

-Mazza, D., (2013). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos.* Buenos Aires: Eudeba.

-Mead, G. H., (1953). *Espíritu, peronsa y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social.* Buenos Aires: Paidos.

-Meccia, E., (2005) El teatro que no representa. Una reseña tardía con algunas reflexiones actuales de La presentación de la persona en la vida cotidiana de Erving Goffman. *Revista Argentina de Sociología*, N° 4. Buenos Aires. Consejo Profesional de Sociología. Miño y Dávila Editores.

-Narvaja de Arnoux, E., (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo.* Buenos Aires: Santiago Arcos Editores.

-Pirella, M. P., (2014). *La autoridad en la universidad. Vinculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes.* Buenos Aires: Paidós.

-Quintar, E., (2004). *Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina.* México. (EEVV)

-Quintar, E., (2008). *Didáctica no parametral: senderos hacia la descolonización.* México: Instituto del Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).

-Rivas Diaz, J. (EEVV). *Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar.*

-Rubinich, L y Beltrán G. J., (2010). *¿Qué hacen los sociólogos?* Buenos Aires: Aurelia Rivera

-Sarason, S. B., (1999). *La enseñanza como arte de la representación.* Buenos Aires: Amorrortu.

-Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.* Buenos Aires: CLACSO.

-Schechner, R., (2000). *Performance. Teoría & prácticas interculturales.* Buenos Aires: Libros del Rojas.

-Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I.* Buenos Aires. Amorrortu.

-Van Dijk, T. A. (2008). *El discurso social como interacción social.* Barcelona. Gedisa.

-Van Dijk, T. A., (2011). *Sociedad y discurso. Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación.* Barcelona: Gedisa.

-Weber, M., (2004). *Economía y Sociedad.* México: Fondo de Cultura Económico.

-Wood, P., (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación.* Barcelona: Paidós.

6.2. Resoluciones del Consejo Superior (RCS)

- RCS N°126, Buenos Aires, 28 de mayo de 1986.
- RCS N°2127, Buenos Aires, 30 de diciembre de 1987.
- RCS N°2128, Buenos Aires, 30 de diciembre de 1987.
- RCS N°3421, Buenos Aires, 14 de diciembre de 1988.
- RCS N°3594, Buenos Aires, 28 de diciembre de 1988.
- RCS N°2544, Buenos Aires, 27 de mayo de 2015.
- RCS N°2913, Buenos Aires, 8 de julio de 2015.
- RCS N°3912, Buenos Aires, 9 de diciembre de 2015.
- RCS N°3145, Buenos Aires, 26 de agosto de 2015.
- RCS N°5640, Buenos Aires, 28 de septiembre de 2016.

6.3. Resoluciones del Consejo Superior Provisorio (RCSP)

- RCSP N°196, 16 de mayo de 1984.
- RCSP N°323, 8 de agosto de 1984.
- RCSP N°475, 7 de noviembre de 1984.

- RCSP N°1882, 27 de diciembre de 1984.
- RCSP N°263, 8 de mayo de 1985.
- RCSP N°555, 6 de agosto de 1985.

6.4. Resoluciones de la Dirección del CBC (D)

- CBC (D) N°908, 26 de julio de 1989.

6.5. Estatutos y Reglamentos

- Estatuto Universitario de la Universidad de Buenos Aires.

6.6. Convenios colectivos de trabajo (CCT)

- Convenio Colectivo de Trabajo para los docentes de las Universidades Nacionales.
- Convenio Colectivo para los Docentes de la Universidad de Buenos Aires.

6.7. Entrevistas

6.7.1. Docentes (Orden Alfabético)

- Entrevista A – M. M.
- Entrevista B – D. A. S.
- Entrevista C – S. M.
- Entrevista D – G. F.
- Entrevista E – M. W.
- Entrevista F – M. S. P.
- Entrevista G – D. F.

6.7.1. Estudiantes (Orden Numérico)

- Entrevista 1 – N. E.
- Entrevista 2 – C. M. P.
- Entrevista 3 – S. A.
- Entrevista 4 – R. DLF.
- Entrevista 5 – A. M. R.
- Entrevista 6 – M. S. C. D.
- Entrevista 7 – G. I.
- Entrevista 8 – J. S. B.
- Entrevista 9 – M. A.
- Entrevista 10 – A. V.
- Entrevista 11 – L. A. V.
- Entrevista 12 – J. M. D. I.
- Entrevista 13 – I. L.
- Entrevista 14 – C. M.
- Entrevista 15 – K. G. G.
- Entrevista 16 – I. S.
- Entrevista 17 – M. R.
- Entrevista 18 – L. V.
- Entrevista 19 – M. J. C.
- Entrevista 20 – B. G.
- Entrevista 21 – M. P. A.
- Entrevista 22 – A. R. M.

- Entrevista 23 – N. J. P. H.
- Entrevista 24 – M. S.
- Entrevista 25 – J. C.

6.8. Programas de materias, contenidos mínimos y planes de estudios

- Plan de estudios de la carrera de Licenciatura Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Plan de estudios de la carrera del Profesorado de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Sociología de la Universidad de Buenos Aires.
- Contenidos Mínimos de la materia Sociología según RCS del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires con incidencia en el CBC-UBA.
- Programas de las materias vigentes al 2017 de Sociología en la Sede 07.
  - Cátedra Gamallo.
  - Cátedra Meccia.
  - Cátedra Nahmias.
  - Cátedra Sameck - Vázquez