

Colección Lenguaje. Campos, producciones, prácticas

Coordinadoras Liliana Pérez y Patricia Rogieri

Lenguaje y prácticas de investigación en Humanidades y Artes

Liliana Pérez

Patricia Rogieri

Javier Gasparri

María Elena Lucero

Mariano Balla

Sandra Fernández

Natalia Fattore

María Elisa Welti



UNR

Lenguaje y prácticas de investigación en humanidades y artes / Liliana Pérez ... [et al.]. - 1a ed. - Rosario: CEI ediciones, 2025.
Libro digital, PDF - (Lenguaje. Campos, producciones, prácticas / Pérez, Liliana; Rogieri, Patricia; 1)
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-90731-4-0
1. Lenguaje. 2. Estrategias de la Investigación. 3. Ciencias Sociales y Humanidades. I. Pérez, Liliana
CDD 401

Diseño y maquetación: Cintia Corestein
Tipografía: *Alegreya* de Omnibus Type

Liliana Pérez y Patricia Rogieri
Universidad Nacional de Rosario, 2025
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Publicado bajo licencia Creative Commons



Edición y publicación Centro de Estudios Interdisciplinarios, UNR
Director: Prof. Darío Maiorana
Maipú 1065 3° piso of 309, Rosario, Argentina
Tel: (0341) 4802781
Correo electrónico: cei@unr.edu.ar

**Lenguaje y prácticas
de investigación en
Humanidades y Artes**

Índice

Introducción	6
Capítulo 1	13
Lenguaje, escritura y prácticas de investigación Liliana Pérez y Patricia Rogieri.....	14
Capítulo 2	32
Estudios literarios y prácticas de lenguaje: algunas entradas Javier Gasparri.....	33
Capítulo 3	46
Lenguajes (in)disciplinados. Marcas, desvíos y señas en prácticas artísticas latinoamericanas María Elena Lucero	47
Capítulo 4	64
Filosofía y Lenguaje. Variaciones en torno al compromiso de la Filosofía con el Lenguaje Mariano Balla.....	65
Capítulo 5	76
El poder de las palabras. Sobre documentos, fuentes, discursos y contextos Sandra Fernández.....	77
Capítulo 6	93
Escribir la Educación. Reflexiones acerca de la investigación y la escritura en las Ciencias de la Educación. Un análisis situado en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario Natalia Fattore y María Elisa Welti.....	94
Sobre los autores	124

Introducción

Liliana Pérez y Patricia Rogieri

La colección **Lenguaje. Campos, producciones, prácticas** del Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario se ofrece como un espacio de publicación derivado del encuentro, diálogo, discusión y producción de especialistas del lenguaje interesados en las posibilidades y los modos de comunicación de los intereses inherentes a indagaciones y prácticas.

La colección que presentamos con este volumen, **Lenguaje y prácticas de investigación en Humanidades y Artes**, resulta de un proceso dialógico y dialéctico en el que están involucrados los paradigmas de investigación. En ellos se inscriben tanto las problemáticas iniciales, los temas y problemas objeto de indagación derivados como los resultados de la intervención del sujeto que investiga, según los modos legitimados por los paradigmas. Esos resultados se comunican institucionalmente y las palabras que, en definitiva, verbalizan el proceso se inscriben en las retóricas legitimadas y las políticas del lenguaje asumidas en los distintos campos.

Constituyen líneas de interés fundamental la investigación en los campos del lenguaje y las prácticas profesionales y artísticas, los estudios de la discursividad, la escritura y la comunicación, los estudios lingüísticos, los estudios retóricos, semióticos y pragmáticos, las políticas del lenguaje, las relaciones reconocibles entre lenguaje, educación y plataformas, así como cuestiones epistemológicas y metodológicas en los campos del lenguaje y las producciones culturales y sus modos de comunicación en la escritura académico-científica.

El primer capítulo, **Lenguaje, escritura y prácticas de investigación**, de Liliana Pérez y Patricia Rogieri parte del supuesto de que el lenguaje y la acción persuasiva, la verdad y la creencia, la voz institucional y el auditorio, la palabra y su circulación social constituyen algunas de las tópicos retóricas que cobran relieve en la instancia de articulación entre los

paradigmas de investigación, los modos de producción del conocimiento y su escritura y comunicación en los espacios científico-académicos. En el marco de estas consideraciones, tanto los paradigmas como las teorías, los objetos y la/s metodología/s de investigación encuentran un correlato lingüístico-retórico que establece sus *modos de decir* legítimos.

Las prácticas de investigación, en tanto producciones discursivas que buscan dar cuenta de lo real, han sufrido a lo largo de los siglos la presión institucional de hacer *como si* la mediación del lenguaje hubiera sido denegada *a priori*. Sin embargo, ellas se configuran a partir de un juego de saberes en los que la verdad resulta una *figura de verdad*, un montaje producido por la práctica discursiva institucionalizada, una trama discursiva instituyente en la que se ha establecido un contrato, un lazo legal entre sujetos instituidos —el sujeto investigador en este caso—, “creados por la institución” —ciencia— y habilitados para hacer circular el lenguaje legítimo.

Considerado en el marco de las instituciones, el lenguaje establece un orden de regulación para la práctica misma y ese orden instituye los sujetos legítimos, los temas propios de la práctica, los modos tolerables de tratarlos, los valores y sus jerarquías, las ponderaciones según reglas establecidas por la práctica misma y los sentidos resultantes que cada espacio institucional configura.

En este marco conceptual, el capítulo 1 de Liliana Pérez y Patricia Rogieri, asume la escritura en las disciplinas como un orden de producción de conocimiento histórico regulado genéricamente, esto es, dialógico y orientado (al paradigma de investigación, al tema y al otro). Analiza la progresión histórica de la praxis social reconocida como retórica y la inscribe como práctica productiva y no como aparato interpretativo. Esto es —distanciada de la hermenéutica y la analítica que la tornan modelo, herramienta, instrumento de análisis—, la retórica ofrece los presupuestos, los conceptos y las categorías analíticas necesarias para constituir un agente productor, *quien investiga*, formado en una praxis dinámica, *el proceso de investigación*, y se configura en la instancia misma de adecuación a los fines. En síntesis, el modo de conceptualización que el paradigma ofrece y los modos de comunicación verbal instituidos constituyen, en contraste con aquellas que se asientan en el par forma/contenido, forma/función una única entidad ontológica.

El capítulo 2, de Javier Gasparri, **Estudios literarios y prácticas de lenguaje: algunas entradas**, parte del hecho de que dentro de los estudios literarios contemporáneos confluyen diversas líneas de investigación que se asientan en variados modos de comprensión y producción de las prácticas. Algunas de ellas se inscriben en tradiciones disciplinares y otras, en diálogo con estas, emergen contemporáneamente. Asimismo observa que frente a las “escuelas” y estilos teóricos, el campo se relaciona con otros paradigmas interpretativos con los que configura su objeto, y esa integración se suma a su carácter discontinuo o fragmentario.

En función de la naturaleza fragmentaria y discontinua aludida, Gasparri propone una serie de miradas caleidoscópicas a algunos puntos y/o problemas en la relación que se entabla entre los estudios literarios y las prácticas lingüísticas asociadas a ellos, en particular el ensayo, el paper y el *close reading*.

Finalmente, analiza el espacio de la teoría en los estudios literarios. Afirmar que la relación constitutiva que asume la indagación del lenguaje en categorizaciones centrales de los problemas literarios, tales como subjetividad, experiencia y vida, conduce a que algunas prácticas, que entiende como acciones y agenciamientos performativos, cristalicen en términos teóricos. En consecuencia, la teoría literaria, como campo institucionalizado, toma existencia como lengua conceptual y no solo construye un cuerpo de conocimientos y una arquitectura disciplinar, sino también se constituye como práctica.

El capítulo 3, de María Elena Lucero, **Lenguajes (in)disciplinados. Marcas, desvíos y señas en prácticas artísticas latinoamericanas**, propone una revisión de las producciones visuales de dos artistas emblemáticas de la cultura visual latinoamericana, Lotty Rosenfeld (Chile, 1943-2020) y Lenora de Barros (Brasil, 1953). Los proyectos estéticos analizados constituyen producciones que se localizan a finales de la década del setenta, una coyuntura social, cultural e histórica especialmente compleja que caracterizó la vida en los países sudamericanos en el marco de las dictaduras militares en la región. En el caso de Lotty Rosenfeld, la intervención urbana denominada *Una milla de cruces sobre el pavimento* de 1979 se desarrolló en sus comienzos en Santiago de Chile, se reiteró en distintas ciudades del mundo y produjo efectos de extrañeza y confusión en quienes atravesaban los caminos en sus vehículos. Ese mismo año, Lenora de Barros produjo

Poema, una *performance* en la que mueve su lengua sobre las teclas de una máquina de escribir, lo que le genera malestares derivados del contacto con los fragmentos metálicos. En ambas producciones analizadas las señales visuales disruptivas y perturbadoras dialogan con aquellas lecturas convencionales del campo. En ambas propuestas, Lucero a partir de su análisis configura como (in)disciplinados a estos lenguajes, surgidos en los cruces teóricos entre el lenguaje de la cultura visual, la crítica cultural y los estudios de género.

El desplazamiento producido por ambas artistas respecto tanto de las convenciones del arte como de las normativas impuestas conduce a Lucero a bordar en estas producciones visuales un conjunto de marcas, desvíos y señas que imprimen un carácter peculiar a la obra de arte como tal.

El capítulo 4 de Mariano Balla, **Filosofía y Lenguaje. Variaciones en torno al compromiso de la Filosofía con el Lenguaje**, se inicia con un planteo acerca de la identidad propia de la filosofía y de las respuestas plurales que ella asume. En el marco de la filosofía del lenguaje, entendida por el autor como las distintas teorías del significado que pueden formularse a partir de la comprensión del lenguaje como hecho eminentemente humano, presenta un recorrido a través de ciertos planteos reconocibles como relevantes en la historia del área. Esos “momentos” ponen en tensión los conceptos de filosofía y lenguaje e inclinan alternativamente hacia un polo u otro el interés del filósofo. Así, el recorrido se detiene en el surgimiento de la problemática en la Grecia Antigua, atraviesa el mundo medieval, la tradición empirista que tematiza de modo explícito la cuestión del lenguaje y las palabras, el cognitivismo del siglo XX y la filosofía analítica, que postula el desarrollo de la filosofía del pensamiento a partir de la filosofía del lenguaje. Seguidamente, el autor se detiene en tres momentos de la filosofía analítica. Por un lado, el análisis de la estructura del pensamiento como meta del filosofar y, por el otro, el estudio del pensamiento diferenciado del proceso psicológico del pensar. Finalmente el tercero, que sostiene como único método de análisis del pensamiento el análisis del lenguaje.

Por último, Balla concluye que más allá de las heterogeneidades de los momentos, las respuestas múltiples que ofrece la filosofía van desde las que consideran imprescindible llevar adelante el proceso elucidatorio respecto de campos no investigados por los referentes canónicos hasta

aquellas que cuestionan el hecho mismo de que la filofía se atribuya el monopolio de esta tarea.

En el capítulo 5 de Sandra Fernández, **El poder de las palabras. Sobre documentos, fuentes, discursos y contextos**, la autora discurre acerca de las formas de intervención del historiador sobre las producciones escritas como parte de la tarea de investigar. En esta tarea, la intervención transforma los escritos en objetos de análisis tales como fuentes, discursos o unidades para el análisis de contenido. Para el análisis de la producción del texto histórico Fernández recorre tres entradas posibles: la enunciativa, la socio-discursiva y la retórica en la producción del texto histórico.

En la Historia Social, campo en el que se desempeña la autora, el contexto emerge como eje central de la interpretación. La investigación social busca sistematizar el tránsito de los documentos escritos a fuentes, insumos necesarios para la investigación. Ese ejercicio de interpelación, a juicio de la autora, resulta tanto teórico y metodológico como instrumental, debido a la necesidad de protocolizar la “recuperación, selección, curación y tratamiento de los materiales que deben ser utilizados”.

A partir de las entradas propuestas Fernández plantea la necesidad de acercar la comprensión y comentario de las obras al análisis de las condiciones técnicas o sociales de su publicación, circulación y apropiación. De la abstracción de los discursos se debe pasar a la consideración de que la producción de cualquier texto obedece a un proceso que más allá del gesto de la escritura implica diferentes momentos, diferentes técnicas, diferentes intervenciones.

El capítulo 6 de Natalia Fattore y María Elisa Welti, **Escribir la Educación. Reflexiones acerca de la investigación y la escritura en las Ciencias de la Educación. Un análisis situado en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario**, se pregunta por el futuro de las relaciones entre el saber y la escritura en el campo de la educación.

En el marco de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, este capítulo reúne un conjunto de consideraciones sobre, por un lado, el modo, el objeto y la finalidad de la escritura en educación y, por el otro, sobre el enseñar a escribir, investigar y producir conocimiento en este campo. Para ello, explora en diversas producciones escritas del área (investigaciones, revistas y tesinas), el modo en que se expresan algunas tensiones propias

del campo educativo: investigación e intervención; teoría y práctica; políticas públicas y conocimiento experto.

El primer apartado analiza algunas propiedades del propio campo que articulan su sesgo propositivo y su estrecha vinculación con las políticas públicas. El segundo apartado releva investigaciones y publicaciones recientes y el tercero da cuenta de modos de enseñanza de la investigación, la escritura y la producción de conocimiento en el Taller de Tesina de la carrera destinado a la elaboración de los proyectos de investigación de los Licenciados en Ciencias de la Educación de la FHya de la UNR.

El siglo XX ha recuperado un campo de indagación del lenguaje y de producción discursiva, la Retórica, y con ella retornaron las cuestiones centrales derivadas del enfoque retórico y su historia: el lenguaje y la acción persuasiva, la verdad y la creencia, la voz institucional y el auditorio, la palabra y su circulación social.

Estas tópicas retóricas cobran relieve en la instancia de articulación entre los paradigmas de investigación vigentes y emergentes y los modos de producción del conocimiento y su escritura y comunicación en los espacios científico-académicos. El presente volumen busca poner en foco las tensiones resultantes de la tarea de investigación y sus modos de comunicación legítimos.

Capítulo 1

Lenguaje, escritura y prácticas de investigación

Liliana Pérez y Patricia Rogieri

La recuperación de la Retórica como ámbito de indagación y producción a partir del siglo XX se vincula con el restablecimiento del campo de problemas históricos en que se inscribe. De estos problemas históricos, el lenguaje y la acción persuasiva, la verdad y la creencia, la voz institucional y el auditorio, la palabra y su circulación social constituyen algunas de las tópicos retóricas que cobran relieve en la instancia de articulación entre los paradigmas de investigación, los modos de producción del conocimiento y su escritura y comunicación en los espacios científico-académicos. En el marco de estas consideraciones, tanto los paradigmas como las teorías, los objetos y la/s metodología/s de investigación encuentran un correlato lingüístico-retórico que establece sus *modos de decir* legítimos.

Entre las producciones discursivas que buscan dar cuenta de lo real, las prácticas de investigación han sufrido a lo largo de los siglos la presión institucional de hacer *como si* la mediación del lenguaje hubiera sido denegada *a priori*. Sin embargo, ellas se configuran a partir de un juego de saberes en los que la verdad resulta una *figura de verdad*, un montaje producido por la práctica discursiva institucionalizada, una trama discursiva instituyente en la que se ha establecido un contrato, un lazo legal entre sujetos instituidos —el sujeto investigador en este caso—, “creados por la institución” —ciencia— y habilitados para hacer circular el lenguaje legítimo.

Considerado en el marco de las instituciones, el lenguaje de la institución establece un orden de regulación para la práctica misma y ese orden instituye los sujetos legítimos, los temas propios de la práctica, los modos tolerables de tratarlos, los valores y sus jerarquías, las ponderaciones según reglas establecidas por la práctica misma y los sentidos resultantes que cada espacio institucional configura. Se resignifican en este sentido las tensiones entre matrices idealistas universalistas, asentadas en el

carácter representacional del lenguaje y en su apego a la verdad como correspondencia entre lo dicho y lo representado —en este sentido, en su capacidad de nombrar lo real “tal como lo real es”—, y aquellas contextuualistas que rechazan tal pretensión al tiempo que acentúan la pluralidad de figuraciones del lenguaje y la dimensión histórica concreta de las prácticas de investigación. Se configura de este modo un campo de fuerzas que dispone las prácticas de investigación en la tensión entre lo que es y lo que puede ser, entre la verdad universal —independiente del contexto y los sujetos— y la realidad o bien efectiva y plural o bien construida en el contexto por los sujetos; un real complejo que las propiedades lingüísticas de los discursos ponen en circulación social.

Así, *qué es lo que es, qué es lo que existe y qué lo que se dice* produce respuestas particulares de los paradigmas de investigación. Ellos resumen un conjunto de creencias básicas que sostienen discursos próximos o distancias absolutas o relativas respecto de esta pretendida objetividad de la ciencia, el conocimiento, las interpretaciones y el saber.

1. Saber y creencia en investigación

Como en el campo de la cultura, en el ámbito de la investigación la acción de creer interviene en la operación por medio de la cual la razón inspecciona el mundo, en la medida en que configura sus límites y produce una fe, un *modo del saber*, una creencia. La creencia, que se enraiza en la imaginación, protege los universos de sentido (ideas, opiniones, sistemas de comprensión) y produce un efecto-ficción de estabilidad e integridad que, como señala Salabert (1995), se percibe apto para enfrentarse a lo real de un modo más dócil y pasivo. Señala que, en la medida en que la creencia se fortalece cuando se fija, el orden que instaura se vuelve relativamente estable, pues una mirada resulta crédula si se muestra capaz de identificar su propio contenido. En sentido amplio, lo que cuenta como real en un sistema de creencias puede no hacerlo en el otro; es más, puede no existir en el otro. Por otra parte, si razonar es un proceso, un complejo de operaciones que genera un modo de ver y entender el mundo, la creencia es un saber atónito, un saber confiado, que no encuentra necesidad alguna de contrastarse con la experiencia real. Y, lo más relevante en esta cuestión, toda creencia se inscribe en sistemas de creencias que cobran existencia

en el orden verbal. En definitiva, toda creencia no es sino el resultado de la imposición de una versión. Si el mundo es una versión de él que se impone como válida, lo real es un efecto constituido por representaciones —figuraciones— históricas, producidas por sistemas de creencias, conjunto de versiones que en la cultura coexisten, se superponen, se enfrentan, dialogan. En esta instancia, cada espacio cultural fija sus figuraciones en el lenguaje a partir de los modos de nombrar, los modos de decir, los modos de narrar y de argumentar. Y estos modos del decir provocan la figuración del todo por la parte, ofrecen una sinécdoque del mundo y, a la vez, instauran como efecto performativo la versión asumida en y por el acto de decir.

2. La creencia como saber en la representación/ figuración de lo real

17

Las relaciones entre saber, ciencia y creencia, entre representación y figuración de lo real, presentan una tradición cultural que se distribuye en saberes diferenciados y específicos.

En su conformación como práctica discursiva y en tanto expresión de la filosofía práctica —que complementa la Política y la Ética— la Retórica griega antigua adopta de la ética el elogio de la *areté* (la virtud), que proporciona un modelo para la acción pública. Al mismo tiempo, conforma a la filosofía como *cultura general* que torna a los hombres capaces de juicio racional, desapasionado, sereno. Conformada como una técnica que provee los medios aptos para convencer sobre la conveniencia de la decisión adoptada, esta *paideia* del alma diseña el espacio de la Retórica.

Aprender tales medios identifica Filosofía y Retórica en la generación de un hombre nuevo, político, cultivado, que cree en la sensatez y el cálculo racional para convencer al pueblo de lo más provechoso, enmarcado en una práctica de virtudes razonable y compartida. La argumentación recubre la palabra, la vuelve un poderoso instrumento de acción política y aleja de este modo a la Retórica de los altos ideales de la filosofía platónica.

En este entramado, la dialéctica designa una cierta práctica del diálogo, una técnica de la discusión, de la argumentación por preguntas y respuestas. Aristóteles había sido el primer teórico de la Retórica en dar un paso decisivo para el establecimiento de un repertorio metódico de argumentos: los tópicos. Como sabemos, el objeto de *Topica* es el de fijar

un método que permita tomar parte de una discusión sobre no importa qué tema, sin contradecirse a sí mismo y en arreglo con el interlocutor a fin de sostener lo contrario de la afirmación inicial. En la perspectiva aristotélica, una cuestión no es por ella misma dialéctica: deviene dialéctica si se trata con métodos dialécticos. En este sentido, Baratin (1989) considera que la dialéctica consiste en elaborar argumentos a partir de no importa qué premisas, constituye una práctica considerada no científica en la medida en que las premisas sobre las que opera no son proposiciones con carácter científico sino fundadas en opiniones comúnmente admitidas. Por este motivo la dialéctica se considera separada de la filosofía y sólo un ejercicio intelectual que resulta útil para incitar la reflexión filosófica a partir de nociones comunes (tópicos).

Por su parte, el establecimiento del repertorio de lugares ha sufrido una serie de progresiones. Partiendo de un análisis de los procedimientos necesarios para arrastrar al adversario en un debate contradictorio, Aristóteles pasa a una reflexión acerca de las condiciones de la victoria; es decir, una indagación sobre la estructura del argumento victorioso. Se trata de un conjunto de consideraciones que desembocan en la teoría del silogismo y conducen a la dialéctica, como práctica del diálogo, a tornarse secundariamente un estudio del razonamiento.

En este sentido, Desbordes (1990) señala que se ha producido una división canónica: la dialéctica trata los enunciados mínimos, como encarnación necesaria y suficiente de los elementos del razonamiento en tanto la retórica trata las expansiones parafrásticas, los diversos modos de “decir la misma cosa”, los diversos “vestidos” de un mismo contenido. De allí proviene la difundida imagen de la dialéctica como un puño cerrado y la retórica como una mano abierta. Pero además, la dialéctica como estudio de la armazón de los razonamientos, se abstrae del diálogo y se atribuye preferentemente el estudio de las aserciones, las proposiciones que pueden eventualmente realzar la verdad o la falsedad de la palabra.

La retórica, en oposición, hereda de todos los modos del habla aquellos que son apropiados para ejercer un poder sobre el auditorio, independientemente del valor del contenido, en tanto la gramática, por su lado, reivindica el estudio de las palabras: es en la morfología en la que ella busca aplicar los mejores recursos de la corrección lingüística. En contraposición, la dialéctica y la retórica se interesan en la prioridad de los enunciados,

la primera porque sólo los enunciados completos pueden ser verdaderos o falsos y la segunda porque no se persuade al otro con palabras sueltas.

En el siglo I a.C. y con el acento puesto por la retórica latina en la acción persuasiva de la palabra, se consolida el reconocimiento de un triple punto de vista sobre todo enunciado: según su conformidad a lo verdadero o a lo válido (el dominio de la dialéctica), según su conformidad al efecto buscado sobre el auditorio (el dominio de la retórica), según su conformidad a un enunciado modelo ideal (el dominio de la gramática). Cada disciplina se asegura así la exclusividad sobre su propio fragmento lingüístico.

En un contexto de esta naturaleza, el discurso (*lógos, oratio*) deviene el instrumento de la retórica y se presenta como un *proponer* algo atractivo para el oyente: lo que en tales circunstancias es lo justo (género judicial), lo conveniente o lo debido (género deliberativo), lo admirable (género epidíctico). Es así que, en contraposición con las concepciones aristotélicas, un supuesto primario del pensamiento retórico latino clásico consiste en considerar que ninguna producción discursiva entabla una relación de transparencia con la “realidad” que diseña y enuncia, al mismo tiempo que no puede anularse como producto. Implica asimismo un sistema construido según categorías, esquemas de percepción y de apreciación y valoración (instanciados como figuras de pasión), y un conjunto de reglas de funcionamiento que conducen a las condiciones mismas de producción de la palabra. Es decir, la relación del enunciado con su mundo -que remite a lo que el sujeto plantea como real al constituirlo en un referente fuera de sí mismo- se construye según modelos discursivos y divisiones intelectuales propias de cada situación de producción de la palabra. Los documentos conservados obedecen a procedimientos de construcción en los que se emplean, por ejemplo, conceptos de los escritores y donde se trazan las reglas de escritura constitutivas del género del que se trate que, a su vez, regula el discurso. Lo real adquiere así un sentido nuevo: aquello que es real, en efecto, no es (o no es solamente) la realidad que señala el discurso sino la forma misma en que lo configura y expone dentro de la historicidad de su producción y la retórica de su escritura. Se trata, entonces y en principio, de una puesta entre paréntesis de la posibilidad de división intelectual entre contenido y forma en el lenguaje y de separación entre el aristotelismo y la retórica latina. Por tanto, la indagación latina acerca

del lenguaje instauro en el interior del campo de la Retórica la percepción de que no es posible comprender los productos lingüísticos por fuera de las formas en las cuales llegan al interlocutor, y esta indagación interpreta, al menos de modo incipiente, que los textos se inscriben en matrices culturales propias (Chartier: 2005).

En síntesis, los textos conservados de retórica latina (y también los de gramática, aun cuando estos no sean objeto de indagación del presente capítulo) exponen la confluencia de una sugestiva pluralidad de puntos de vista relativos al lenguaje, señalan las fronteras entre los saberes reconocidos, las complementariedades y rivalidades entre las disciplinas conexas, las tentativas hegemónicas y de especialización restringida. El interés por el lenguaje no resulta en ningún caso alejado de la búsqueda de la especificidad de los dominios descriptos y de la preocupación por llevar adelante una delimitación de los conceptos especulativos implicados en el interior de la dinámica que cada sector de estos estudios se reserva para sí mismo.

Exigencias de la acción, constricciones al debate y al diálogo, limitaciones de la información y debilidades de la voluntad religan la razón práctica con la impureza de la retórica, una razón tentativa, conjetural y figurativa.

3. Retórica, figuración y paradigmas de investigación

Lenguaje, figuración retórica de los saberes, institución: tres conceptos a articular para dar cuenta de la producción de *verdad* en el discurso de investigación en Humanidades y Artes.

La actividad de investigación corresponde a una esfera diferenciada de la praxis social, y como tal, de ella recibe las reglas y los requisitos para la legitimación de sus enunciados, y también su historicidad. El efecto de verdad y su autor son por tanto entidades de naturaleza histórica, en el sentido de que las esferas de la actividad humana se desarrollan en la historia y el lenguaje es el intermediario entre la historia de la sociedad y la de sus praxis.

La escritura en investigación requiere un efecto de verdad conforme a las reglas fijadas por los géneros de escritura en la práctica de que se trate (figuración de la verdad en el lenguaje de la práctica). De todas las

elecciones que realiza un hablante, la que organiza *el decir* es la elección del *género discursivo*. Cada esfera de la actividad humana determina las propiedades con las que deben contar los enunciados legítimos en los que esa esfera se expresa. Las actividades socialmente diferenciadas (artísticas, académicas, científicas, familiares, cotidianas, jurídicas, administrativas, periodísticas, etc.) determinan un conjunto de propiedades que los enunciados deben reunir para ser reconocidos como pertenecientes a ella. Ahora bien, la mediación de la lengua no es independiente de la mediación del género en la medida en que la primera le proporciona al sujeto las propiedades que los términos de la lengua deben reunir a fin de ser válidos para ingresar a los enunciados del género. Entonces si el escritor opta y su opción está doblemente mediada, la escritura en investigación emerge como una práctica social resultante del supuesto de que el proceso por el cual se llega a participar de la esfera científica exige la apropiación de formas de razonamiento y convenciones discursivas. Todas ellas derivan de decisiones relativas a los ámbitos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y teóricos de los *paradigmas* de los campos del saber. En síntesis, se pautan en correlato los requisitos formales y temáticos de los enunciados que circulan en la esfera, de los temas y problemas, de los modos de comunicarlos. Esos modos de decir institucionales (esas retóricas de la institución) delimitan los paradigmas de investigación, los campos disciplinares, los temas, problemas y problemáticas, los conceptos dominantes, los intereses recesivos, lo nuevo, lo agotado; las líneas de investigación, lo canónico y lo heterodoxo, el conocimiento y el saber, la disciplina y el campo, lo teórico y lo aplicado, los nombres propios de referencia y las consecuentes fuentes, los documentos, los “datos” legítimos. Este efecto de verdad es resultante de un autor legítimo, un sujeto institucional con voz autorizada por la institución.

En este campo conceptual, los paradigmas de investigación resultan instituciones y se comportan como tales: son instituyentes e instituidos.¹

1. Instituyen los sujetos autorizados. La nota a pie de página con cita bibliográfica, los textos canónicos de referencia para un tema, las fuentes,

1. “Instrumentos de conocimiento y de comunicación, los ‘sistemas simbólicos’ no pueden ejercer un poder estructurante sino porque son estructurados. El poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden gnoseológico: el sentido inmediato del mundo (y, en particular, del mundo social)”. Bourdieu: 2010, 67.

los documentos, las traducciones legítimas, los cortes cronológicos y los acontecimientos que los fundamentan constituyen manifestaciones en la escritura en investigación del carácter autorizado y verdadero de ciertas voces de ciertos agentes autorizados en ciertos campos del conocimiento.

2. Imponen los temas y las formas legítimas de tratarlos. En los campos disciplinarios, los paradigmas de investigación son los encargados de establecer qué es lo real para la ciencia o el campo del saber del que se trate, qué es un problema de investigación, qué cuestión tiene el estatuto de tema de investigación para ese paradigma y cuáles son las herramientas válidas para abordarlos, qué se considera error, qué sesgo y qué la desviación legítima. Se sostiene entonces que cada paradigma establece sus propias herramientas de indagación conforme con la metodología que considera apta para alcanzar los objetivos que, sobre el tema, él mismo ha planteado.

3. Organizan los modos legítimos de decir. Establecen las metáforas tolerables, el grado de subjetividad/objetividad admitido en la escritura, el modo de escandir la exposición temática en correlación con la lógica temporal del relato, la disposición de los argumentos y el grado de logicidad requerido por el paradigma, el nivel de especificidad de las tesis sostenidas y las hipótesis formuladas, las fundamentaciones de las aseveraciones, los modos de derivar y expresar las conclusiones.

4. Recortan y establecen los límites que instituyen quién permanece dentro y quién fuera de la institución, conforme con un ritual de institucionalización que ella misma genera.² Los concursos en docencia y en investigación, las categorizaciones de investigadores, la admisión a becas y subsidios, las acreditaciones de carreras, las evaluaciones de Programas y Redes, la admisión al programa editorial universitario constituyen formas de establecer la frontera entre pertenecer y no pertenecer a la institución. Esa pertenencia se alcanza transitando una serie de rituales legítimos para

2. "La clase dominante es el lugar de una lucha por la jerarquía de los principios de jerarquización: las fracciones dominantes, cuyo poder descansa sobre el capital económico, apuntan a imponer la legitimidad de su dominación, ya sea por su propia producción simbólica, ya sea por la intermediación de las ideologías conservadoras que no sirven verdaderamente jamás a los intereses de los dominantes sino por añadidura y que amenazan siempre desviar a su beneficio el poder de definición del mundo social que detienen por delegación; la fracción dominada (clérigos o 'intelectuales' y 'artistas', según la época) tiende siempre a ubicar el capital específico, al cual debe su posición, en la cima de la jerarquía de los principios de jerarquización". Bourdieu: 2010, 69.

la institución: la defensa de una tesis, la participación en una instancia de examen o en un horario de consulta o una clase, las variaciones de la relación director/investigador/becario en los comportamientos, los modos de intervención y el tratamiento interpersonal de acuerdo al lugar que se ocupe en un equipo. Manifestaciones simbólico-jerárquicas tales como abrir o cerrar un congreso, ser panelista o conferencista en la apertura o en los horarios intermedios de una reunión académica suponen haceres ritualizados impuestos por la institución (Pérez y Rogieri: 2017).

La institución de la sociedad es siempre también (no conscientemente) ontología general y especial. Dicha institución establece, debe establecer siempre, lo que es cada cosa particular, toda relación y todo conjunto de cosas y también lo que “contiene” y hace posible la totalidad de las relaciones y de los conjuntos: el mundo. La determinación de lo que es cada cosa que lleva a cabo cada sociedad significa ipso facto dar sentido a cada cosa e insertarla en relaciones de sentido; esta determinación es cada vez creación de un mundo correlativo con las significaciones imaginarias sociales y dependientes de estas. (Castoriadis: 2007, 178).

Las cuatro consideraciones precedentes permiten leer al bies las retóricas institucionales al indagar por caso la formación de conceptos, la delimitación de la terminología y la relación entre unidades de escritura, paradigma de investigación y modos de decir a fin de explicitar las formas en que la palabra figura lo real.

4. Retórica y validación de las prácticas de investigación.

Planteado el marco en las secciones precedentes, la escritura en las prácticas de investigación requiere de un conocimiento lingüístico específico, condición de existencia de las formas de validación de la escritura en los paradigmas de investigación. Es pertinente, entonces, tanto el diseño de políticas del lenguaje vinculadas a la actividad de

investigación como una planificación de dispositivos que favorezcan el desarrollo de tales competencias en los investigadores jóvenes. En particular, una política asentada en estos supuestos implica, en relación con los equipos de investigación, el relevamiento de líneas manifiestas en los proyectos en curso en cada área de conocimiento de Humanidades y Artes. Tener en cuenta tal relevamiento permite vincular las líneas con las políticas de los organismos estatales de promoción y desarrollo de la actividad de investigación (Agencia, SPU, etc.) y la Universidad, por un lado, y las necesidades regionales por otro. Tal consideración posibilita la identificación tanto de las líneas dominantes como de las áreas de vacancia y se constituye en insumo relevante para el diseño de un dispositivo de intervención lingüística que permita coordinar los saberes específicos puestos en juego por los proyectos con los saberes lingüísticos requeridos por los modos de comunicación de resultados de investigación. El trabajo cooperativo entre especialistas del lenguaje y directores de proyectos permite finalmente la puesta en relieve de las retóricas de validación expositiva propias de los paradigmas de investigación en Humanidades y Artes de los que son exponentes tales proyectos.

En la investigación, el proceso de escritura implicado en la producción de conocimiento demanda entonces a la autoría atender dos órdenes de cuestiones: (i.) decisiones metodológicas relativas a la validación de su investigación y (ii.) decisiones expositivas concernientes a los modos de presentación escrita de tal proceso y sus resultados. Si una de las demandas de esta esfera es la exposición pública de conocimiento producido controlado metodológicamente por el paradigma de investigación en que se inscribe, el objeto de la escritura resulta de un conjunto de decisiones expositivas monitoreadas a la vez por la metodología y la verosimilitud del género discursivo propio de la instancia de exposición.

En (i.), la metodología de investigación atiende a la lógica de las interrelaciones entre la validación conceptual (elección del tema, estado del arte/la cuestión, marco teórico o marco conceptual), la validación empírica (estatuto de los datos y los métodos, procedimientos y técnicas para su configuración), la validación operativa (factibilidad de la propuesta) y la validación expositiva (referida a su comunicación escrita).

En (ii.), la verosimilitud genérica atiende a las decisiones relativas a la escritura con el objeto de configurar una creencia válida para el campo científico-disciplinar específico.

Así, el modo particular de escritura en investigación busca un efecto de cientificidad, efecto que configura el saber como una creencia válida cuya naturaleza es lingüística. Ahora bien, este efecto buscado de cientificidad no se configura de modo único y universal cualquiera sea el tema sino que depende de la coherencia interna entre tema, problema o problemática de indagación, el punto de vista teórico con el que se aborde y el paradigma de investigación en que se inscribe el escrito. En este sentido, y como se ha señalado, un paradigma de investigación es un sistema de creencias válido para un grupo particular (los seguidores) en un momento histórico específico. Y es este sistema de creencias el que ofrece y legitima los temas/problemas/problemáticas a indagar, los procedimientos de investigación, los modos de comunicación escrita y los criterios de evaluación de resultados.

En consecuencia, el proceso de escritura está monitoreado institucionalmente de modo doble: lo monitorea la metodología de investigación (entendida como institución arbitraria histórica) por una parte y lo monitorea el efecto buscado en sus agentes legítimos, los pares evaluadores. En un sentido tal, la lógica interna de una escritura en investigación articula:

- (i.) tema/problema/problemática – teoría – metodología – paradigma de investigación – retórica de la validación expositiva;
- (ii.) modo de comunicación escrita entendido como *escritura* conforme a la *orientación*, los *finés* y la *contextura espacio-temporal*.

En un marco tal, se sostiene la mutua determinación retórico-metodológica (Pérez y Rogieri: 2015; 2017) entre (i.) y (ii.) a partir del concepto validación expositiva.

En el marco de la escritura en investigación el primer supuesto básico asumido es que existen prácticas lingüísticas y de pensamiento propias del ámbito de investigación y que el proceso por el que se llega a participar de esta esfera de la actividad humana exige la apropiación de sus formas de razonamiento y sus convenciones discursivas. Al mismo tiempo, los modos de leer y los modos de escribir difieren de acuerdo con la disciplina y no implican la existencia de una habilidad adquirida en un momento

de modo absoluto y homogéneo, sino que se desarrolla durante toda la vida profesional de un sujeto.

Un concepto clave que produce un quiasmo en la mirada sobre el saber de referencia es el de punto de vista. Centrar los distintos abordajes teóricos en este concepto conduce a cuestionar qué es aquello que ha sido delimitado como objeto de estudio, en cada caso, desde una perspectiva ontológica; cuál es la relación que ese objeto guarda con quien investiga, es decir, los supuestos epistemológicos que guían la relación entre sujeto y objeto de conocimiento y, por último, de qué modo se produce un conocimiento que pueda considerarse válido para ese abordaje, es decir, cuál es la metodología válida para un tratamiento conforme a la delimitación del objeto configurado. En correspondencia, los modos de producir y comunicar el conocimiento se instancian en una particular retórica genérica. Consecuentemente a partir de un posicionamiento ontológico, epistemológico y metodológico resulta posible plantear las instancias de producción y validación conceptual de los discursos del saber propios de cada campo de conocimiento y la particular forma retórica que requiere su comunicación.

5. Retórica y escritura en investigación en Humanidades y Artes

La escritura en las disciplinas no ha constituido en general un objetivo explícito de los planes de estudio destinados a la formación de los graduados universitarios en Argentina. Asimismo, no se observan tratamientos explícitos de las relaciones entre producción de conocimiento y comunicación escrita propias de las áreas de conocimiento y los campos de la profesión, a no ser que se tomen en consideración las carreras en las que el lenguaje es objeto de estudio. No obstante y al mismo tiempo, la evaluación del sistema universitario argentino prioriza, promueve y pondera la producción de publicaciones científicas derivadas de la actividad de investigación. En estas circunstancias, la relación escritura-práctica profesional y de investigación resulta más problemática aún para aquellas carreras que no han percibido hasta el momento la necesidad de incluir en sus planes contenido relativo a la escritura en las áreas de investigación. Paralelamente, se torna evidente la demanda relativa a la escritura de

trabajos finales, proyectos de tesis y tesis de maestría y doctorado de las distintas áreas de conocimiento.

El proceso de escritura de estas producciones manifiesta una tendencia de los autores a comenzar por “lo que se piensa y lo que se analiza” para en una segunda instancia “comunicarlo por escrito” (como si escribir consistiera en un proceso de traducción universal independiente de los paradigmas de investigación y sus retóricas disciplinares). Por el contrario, y como se ha señalado precedentemente, el proceso de escritura supone que cada disciplina impone los requisitos que los textos deben cumplir para ser válidos (que no se escribe de modo universal) y que la intervención de quien forma en la disciplina y su escritura resulta si no imprescindible, al menos necesaria para descubrir las propiedades distintivas de esa escritura en cada disciplina.

27

En este contexto, la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario ha puesto en marcha un proceso de planificación estratégica y promoción sistemática de la investigación científica, tecnológica y artística que articula su política de formación integral de recursos humanos en investigación con la política lingüística distintiva del Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica.³ Creado en 2011 e implementado a partir de 2012, con planes de formación orientados a estudiantes de grado, de posgrado y docentes-investigadores el Programa asume que las prácticas de escritura en la Universidad se articulan en torno de relaciones específicas entre prácticas lingüísticas y de pensamiento propias del área disciplinar en la que las producciones lingüísticas se inscriban. Este presupuesto determina la existencia de modos de pensar y modos de escribir propios de cada área de conocimiento. Es decir, las formas de argumentar, justificar, validar, definir y comunicar por medio de la escritura presentan propiedades específicas

3. “La clase dominante es el lugar de una lucha por la jerarquía de los principios de jerarquización: las fracciones dominantes, cuyo poder descansa sobre el capital económico, apuntan a imponer la legitimidad de su dominación, ya sea por su propia producción simbólica, ya sea por la intermediación de las ideologías conservadoras que no sirven verdaderamente jamás a los intereses de los dominantes sino por añadidura y que amenazan siempre desviar a su beneficio el poder de definición del mundo social que detienen por delegación; la fracción dominada (clérigos o ‘intelectuales’ y ‘artistas’, según la época) tiende siempre a ubicar el capital específico, al cual debe su posición, en la cima de la jerarquía de los principios de jerarquización”. Bourdieu: 2010, 69.

en las distintas áreas de producción de conocimiento que es necesario elucidar para generar *escritura en investigación*.

Asumida la escritura en las disciplinas como un orden de producción de conocimiento histórico regulado genéricamente, esto es, dialógico y orientado (al paradigma de investigación, al tema y al otro), esta constituye una progresión natural de la praxis social reconocida históricamente como retórica. Es este sentido el que la conforma como práctica productiva y no como aparato interpretativo. Esto es, distanciada de la hermenéutica y la analítica que la tornan modelo, herramienta, instrumento de análisis, ofrece los presupuestos, los conceptos y las categorías analíticas necesarias para constituir un agente productor, formado en una praxis dinámica que se configura en el proceso mismo de adecuación a los fines. Esta adecuación se instancia exclusivamente por medio del lenguaje y se proyecta como una de sus dimensiones constitutivas.

Referencias bibliográficas

- ANGENOT, M. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. S XXI.
- AREA, L., PÉREZ, L. Y ROGIERI, P. (Comps). (1999). *Fin de un siglo: las fronteras de la cultura*. Homo-Sapiens.
- (1999). Mapas culturales y territorios imaginados en las políticas de la lengua. Vol III *Jornadas de Etnolingüística*. FHyA. UNR.
- BAJTIN, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la Creación verbal*. S XXI.
- (1989). La constitution de la grammaire et de la dialectique. En Aroux, S. (Dir.). *Histoire des Idées Linguistiques*, Tomo I. Paris.
- BOURDIEU, P. (1999). En *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- CASTORIADIS, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- CHARTIER, R. (1996). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Gedisa.
- (1996). *Escribir las prácticas*. Ediciones Manantial.
- DESBORDES, F. (1995). *Concepciones sobre la escritura en la antigüedad romana*. Gedisa.
- GUBA, E & LINCOLN, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research en Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- MÚGICA, N. Y PÉREZ, L. (2006). *Retórica Latina. Lenguaje y Persuasión*. Ediciones Nueva Hélade.
- PEIRCE, CH. S. (1986). *Deducción, Inducción e Hipótesis*. Aguilar.
- (1988). La fijación de la creencia. En *El hombre, un signo*. Crítica.
- PÉREZ, L. (2006). Verdad y creencia en Richard Rorty. En *Argumentos 2,2*. Laborde Editor.
- PÉREZ, L. Y ROGIERI, P. (1997). La corrección en el proyecto racionalizador de Andrés Bello. Oralidad y escritura en la historia de las ideas lingüísticas. En *Revista de Letras 5*. UNR Editora.
- (2002). La argumentación en el diseño curricular de la enseñanza de la lengua o cómo resistir a la dimensión argumentativa del lenguaje. *Actas Congreso Internacional La argumentación. Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía*. UBA.

- (2006). Estudios gramaticales y estudios de argumentación. Acerca de la tensión discurso teórico/discurso pedagógico en el área lengua. *Cuadernos de Gramática* N°2. Homo Sapiens.
- (2007). La gramática en la escuela: Criterios de decisión para su enseñanza. En *Anales de la Educación Común* N° 6. Dirección General de Educación, Pcia. de Buenos Aires.
- (2011). La metáfora de la internacionalización del español. En *Revista Digital de Políticas Lingüísticas RDPL IV*, Núcleo Educación para la integración-Programa de Políticas Lingüísticas AUGM.
- (Dir.). (2012, edic. revisada 2015). *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. FHUMYARediciones.
- (Dir.). (2017). *Retórica y figuración. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. Edición corregida. FHUMYARediciones.
- (2018). La escritura académica en las áreas de conocimiento. Propuesta de líneas de intervención docente en la escuela secundaria. *Nexos*. UNReditora/ME. Pcia. de Santa Fe. MECyT de la Nación.
- (2019). Docencia universitaria y formación en escritura académico-profesional en la Universidad. *Actas IX Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. AUGM/UNR.
- (Coords.). (2019). *Actas IX Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Asociación de Universidades Grupo Montevideo AUGM/UNR. Versión digital.
- (Coords.). (2019). Docencia universitaria y formación en escritura académico-profesional en la Universidad en Diversidad Lingüística/ Diversidad Cultural. *Actas IX Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. FHya.
- (2020). Políticas del lenguaje en la universidad. La escritura académico-científica en los paradigmas de investigación. *Revista Digital de Políticas lingüísticas*. AUGM/UNC.
- ROGIERI, P. (2003). Realidad, Verdad e Interpretación. La concepción de lenguaje en D. Davidson y R. Rorty. (Acerca del relativismo conceptual). En *Argumentos 1*. Laborde Editor.
- ROGIERI, P., PÉREZ, L. ET ALTRI. (2012). Escritura académica en el primer ciclo universitario. Instrumentos de diagnóstico e intervención lingüística. *Jornadas Ciencia y Tecnología*, vol. V -SECyT-UNR.

SALABERT, P. (1995). El amor pasional. Una intención y veinte razones. En Area, L. y Ortiz, G. (Comps.). *Pasiones en el Siglo XX*. Homo Sapiens.

Fuentes

ARISTÓTELES. (1996). *Retórica*. (Q. Racionero, Trad.). Gredos.

CICERO. M. T. (1952). *Orator*. (W. Kroll, Trad.). The Loeb Classical Library.

CICERO. M. T. (1957). *Brutus*. (W. Kroll, Trad.). The Loeb Classical Library.

CICERO. M. T. (1957). *De Oratore*. (E. Courbaud, Trad.). Les Belles Lettres.

Capítulo 2

***Estudios literarios y prácticas de lenguaje:
algunas entradas***

Javier Gasparri

Dentro de los estudios literarios contemporáneos, confluyen distintas líneas de trabajo informadas por diversos modos de entender y efectuar las prácticas; muchas de ellas tienen un hondo trasfondo histórico, que se vincula con las tradiciones disciplinares, mientras que otras presentan relativas novedades. En todos los casos, y más allá de algunas convenciones institucionales, se trata de rasgos signados por la diferencia en sí, esto es, no hay allí una compulsión de sistematicidad que los alinee, ordene o clasifique conforme a un criterio de jerarquía y/o gradación; sin ceder a la mera dispersión y sin dejar de ser rigurosa, se trata, entonces, de una caracterización que apuesta por una multiplicidad de entradas (a distintos niveles y con diversas inflexiones) para abordar su relación constitutiva con prácticas de lenguaje. Hay que añadir que además de “escuelas”, estilos teóricos y singularidades que definen muchas decisiones, el campo tiene también una rica interrelación con otras perspectivas de estudios o paradigmas interpretativos (de lectura) con los que va construyendo su objeto, y esa integración se suma a su carácter discontinuo o fragmentario. De este modo, lo que debe señalarse -para comenzar- es la imposibilidad de dar cuenta de su “generalidad” y lo improcedente de una pretensión de exhaustividad. Propondremos, entonces, una serie de entradas caleidoscópicas a algunos puntos y/o problemas.

“El ensayo como forma”

Entre los abordajes más frecuentes dentro de los estudios literarios, en relación simultánea con —por un lado— los modos de producción de conocimiento y —por otro— las prácticas de lenguaje que se ponen en juego, el ensayo ocupa un lugar clave. El “ensayo como forma”, para plantearlo en los términos de Theodor Adorno, supone una de las propuestas

teóricas que permite señalar la disputa relativamente tácita de las últimas décadas en torno a las políticas institucionales que conjugaban cierta orientación discursiva con perfiles académicos y de investigación: se trata de la contraposición entre el *paper*, identificado como parte de la tradición académica estadounidense y de aspiración “cientificista”, y el ensayo, precisamente, como aquella forma que, sin mimetizarse meramente con el objeto literario, se aparta de la pesada tradición monográfica del tratado y da lugar a la experimentación del (y en el) lenguaje y de la curiosidad heterodoxa, en el marco de un trabajo conceptual que no deja de ser preciso y exigente (algo que, por cierto, podría hacerse extensivo a las humanidades en general). El ensayo apuesta, entonces, por una producción del conocimiento literario (o en torno a la literatura) que se pretende y se sabe abierto, fragmentario, no totalizable ni unificable, y sobre todo atento y sensible al “susurro del lenguaje” (para usar una expresión ligada a Roland Barthes).

Además, los valores que se ponen en juego en esta contraposición marcan ya ciertos posicionamientos lingüísticos a través de las políticas del conocimiento: mientras que el *paper* se entiende aséptico por su promesa de neutralidad, que remite a los paradigmas científicos más conservadores (o al menos más convencionalizados), y se instala sobre cierto ideal de transparencia que es acompañado por un uso instrumental del lenguaje, el ensayo se afirma en su experimentación, esto es, en el hecho de que el lenguaje y la escritura acompañan el tratamiento y la construcción del objeto en el mismo movimiento; si bien se trata de una acción que hace a la historicidad del ensayo, hoy la pensaríamos bajo una dimensión performativa. Con todo, en el ensayo —como ya se deslizó— no se deja de hablar en una lengua conceptual (es decir, definida por el uso de conceptos teóricos), de manera que no desconoce la distancia conveniente y adecuada para situarse enunciativamente y entonces no reducirse a la mera opinión, aunque al mismo tiempo no se impugnen los guiños subjetivos (impersonales) y cierta voluptuosidad de estilo, cuya singularidad en algunos casos confluye con la tradición crítica que lo caracteriza históricamente. Estos rasgos, que, como quedó dicho, tienen ya impreso el sesgo de una valoración inicial (y que aunque presentamos como contraposición, en virtud del ordenamiento, suelen ejercerse entre tensiones y ambivalencias), suponen también, en el caso de quienes se

posicionan favorablemente por el *paper*, una política académica de la escritura y el conocimiento que es contenido.

***Close reading*: entre la enseñanza y la escritura**

Se sabe que son diversos los abordajes que pueden mencionarse dentro del tratamiento de la literatura. De todos modos, un aspecto empírico es indudable por convención: al centrarse en objetos textuales (en principio, verbales) resulta un desafío notable la elaboración teórica que exige una y otra vez categorizar los problemas que hacen a la dimensión metadiscursiva o metacrítica, de modo que se visibilice la mediación del lenguaje. Entre las diversas estrategias específicas que se pueden desprender de este problema, la práctica del *close reading* resulta una buena muestra para exhibir un modo de trabajo dentro de los estudios literarios.

Tal como lo indica la denominación con la que ha quedado rubricado, el *close reading* es una práctica de lectura que ha cobrado difusión desde la academia anglosajona, casi convertido en una metodología, y que tiene en el teórico Paul de Man a un autor de referencia. Definido como una lectura comentada, minuciosa y detallada, guarda relación con prácticas más tradicionales como la exégesis o la glosa. Su sentido, además, tiene implicancias visuales, pues se lo suele caracterizar con una metáfora óptica: es una lectura en la que se cierra (“close”) la lente, concentrada en los pormenores del texto en cuestión, y por lo tanto la perspectiva que se toma es muy próxima (un plano corto, podría decirse para continuar con las imágenes visuales). Esa proximidad conlleva una relación estrecha con el texto en la que se juega algo de desciframiento (o al menos reparar en los detalles más microscópicos) y se concede a la afección que puede producir en quien lee. Al mismo tiempo, y dado que lo lógico es que la focalización se realice sobre un solo objeto textual, esa cercanía se contrapone a prácticas de lectura más panorámicas (por ejemplo, el trazado de un mapa más general que incluya una serie de textos, una obra de cierta extensión o un corpus diverso), en las que habitualmente el texto queda subsumido o subordinado.

Si bien una práctica como la mencionada se podría asemejar también a lo que usualmente se denomina (incluso de manera un tanto despectiva) “textualismo”, y cuya crítica se asocia a una suerte de fetiche con el

objeto-texto (en general escrito), en realidad los límites señalados para esta práctica son rebasados por el *close reading*, que a la vez posee propósitos más precisos. La atracción, además, que ejerce cierto impulso por el relevamiento de los aspectos compositivos (en el sentido del formalismo) no se reduce a lo poético. Aun si lo limitamos a la literatura (puesto que puede experimentarse en textos no literarios), y más allá de los debates en torno a la autonomía estética, la dimensión más ligada a la llamada “función poética” ya ha sido largamente desbordada por otros desarrollos y abordajes (sensibles a muchos otros aspectos que se imbrican en la discursividad literaria); con todo, muchas de las enseñanzas y saberes fijados por la perspectiva formalista aún cobran interés para acceder a aspectos básicos de la composición literaria, tanto desde su hechura como desde lo que se da a leer. El *close reading*, sin embargo, no atiende sólo a aspectos formales, no se limita o reduce a ellos, sino que combina, con una productiva heterogeneidad, niveles de lectura en distintos focos de interés o distintas dimensiones de análisis, con sus inflexiones, y se formula desde la exigencia crítica que procura hablar de literatura en sus términos pero metabolizada conceptualmente, es decir, en una discreta mimesis, a una prudente distancia. Podría decirse que se trata de una práctica que se identifica y se desidentifica al mismo tiempo en su experiencia de lenguaje.

Además, la cercanía que opera en esta práctica (y el poder de afectación que deja transmitir) se contrapone también a las retóricas de las ciencias, en las que la pretendida exhibición de neutralidad y objetividad se construye a través de estrategias valoradas como asépticas. Aunque no debe confundirse con sus ideas (diferentes en varios aspectos e intereses), algo de las enseñanzas de Roland Barthes (2009) puede asociarse aquí: “leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo (...) siguiendo la llamada de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad en cada frase” (42). En varios de sus clásicos ensayos, sobre todo de alrededor de los años 70, como “Escribir la lectura” o “De la obra al texto”, Barthes apuesta por la productividad escrita de la lectura y por su apertura (es decir, leer supone abrir los textos y no cerrar su significado, algo con lo que el *close reading* se lleva muy bien, pues su pretensión de “desciframiento” no persigue cristalizar una veridicción sino conjeturar hipótesis a mínima escala que multipliquen los sentidos).

En el desplazamiento a la escritura, lo que resulta o se deriva de la práctica del *close reading* presenta también características específicas y en correlación. Al abordar un clásico ensayo de Susan Sontag (por cierto, otra autora clave en distintos aspectos de lo aquí tratado), “Notas sobre lo camp”, Mariano López Seoane (2023) reflexiona agudamente sobre el tema antes de ponerlo —literalmente— en práctica en el texto mencionado. Al comentar sus efectos, afirma que “si el *close reading* es una forma de acercarme y tener intimidad con un texto, con una obra literaria o con una película, la escritura resultante debería mostrar o dejar ver cómo me ha afectado esa cercanía” (189). Por eso, como práctica de lenguaje, el *close reading* opera en un doble nivel, o incluso triple.

Por cierto, el tercero es la enseñanza. De hecho el autor mencionado recoge sus consideraciones en libro (por escrito) desde sus apuntes de clase, desde la práctica llevada a cabo con el texto en cuestión ante sus estudiantes. Y es que las clases de literatura (o centradas en objetos textuales) suponen un terreno fértil y propicio para el *close reading* como explicitación y paladeo de las minucias discursivas. Se podría pensar incluso como una práctica de laboratorio en y del lenguaje. Nora Catelli (2020), por su parte, lo vincula a una ecología de las artes verbales, en la que “la lectura crítica es parte indisoluble de su estructura” (177) y su transmisión una deuda a pagar; la enseñanza, entonces, es clave. Si bien “no hay pensamiento sin localización”, dice, al mismo tiempo esa enseñanza es “inespecífica” al sus- traerse de las restricciones disciplinares, y la labor crítica, en su detención, supone “aceptar la más astringente de nuestras prácticas, la más ingrata: la lectura detenida, la *close reading*, el comentario de texto o como quiera llamarse” (177-178).

En este punto, más acá de abordajes muy justificados y persuasivos que debaten o complementan el objeto “literatura” (y por ende las fronteras de los estudios literarios, que necesariamente redefinen —inter o transdisciplinariamente— los límites de ese objeto y sus perspectivas), y más allá de las evidencias institucionales, es notable que en una práctica como la descripta el filón crítico en la relación con el lenguaje se recorta —frente a la mera dispersión— con relativa claridad, pues, como plantea Miguel Dalmaroni (2009), “literatura’ sigue nombrando en muchas culturas un conjunto de prácticas, disposiciones, subjetividades y creencias que raramente se confunden del todo con otras y que las personas toman

como base para hacer ciertas cosas y no otras” (63). De todos modos, hay también —siguiendo al mismo autor— un motivo “para seguir hablando de estudios literarios o crítica literaria” que ya no es una constatación sino “una convicción teórica” que además de sus razones “se apoya asimismo en lo que nombraríamos como una forma irreductible de la experiencia” (66).

Saberes y perspectivas

Es una obviedad señalar que en el abordaje de la literatura, e imbricados en y con el campo de los estudios literarios, coexisten (en armonía o no, en relaciones de complementariedad o disputa) distintos núcleos del conocimiento (mayormente emanados desde paradigmas de las Humanidades y las Ciencias Sociales) que operan a distintos niveles. Utilizados como “cajas de herramientas” conceptuales, sus lineamientos y énfasis dependerán de las sensibilidades e intereses teóricos. Podríamos enumerar una serie bastante convencional: historia, política, cultura, sociedad, filosofía, estética.

La progresiva mutación y reordenamiento que tuvo lugar en las últimas décadas de los campos de estudios, en gran medida atravesados por nuevas agendas de trabajo, hizo que los estudios literarios, de por sí bastante permeables, se vieran interrelacionados con la aparición y consolidación de ciertas perspectivas críticas que, aunque no necesariamente autónomas, retaron a las disciplinas tradicionales a revisar sus cánones y asumir diversos préstamos. Se fueron legitimando, así, los estudios culturales, subalternos, poscoloniales, étnico-raciales, entre otros, y todos ellos, si bien con una fuerte impronta política, abrevaban en diferentes espacios disciplinares y presentaban proyecciones de diverso alcance (además de literario, cultural, social, filosófico, etc.), con lo cual quedaba instalado el desafío inter y/o transdisciplinar que suponían constitutivamente. En todos los casos, la literatura (o la dimensión literaria) podía o bien suponer un documento ilustrativo (en los abordajes más escuetos) o bien un archivo vivo que agenciaba prácticas e intereses, delataba mecanismos sociopolíticos de ejercicio de poder o de resistencia y desempeñaba un rol performativo en disputas socioculturales.

Además de las líneas de estudios mencionadas, hay otra que tomaremos aquí como muestra sobresaliente: los estudios de género. Englobado bajo ese rótulo convencional, en rigor, confluyen espacios teórico-políticos

interesados en la reflexión sexo-genérica, que incluso tienen sus propias historicidades: de los estudios de las mujeres a los estudios de género, de los estudios gay-lésbicos a los estudios *queer*, todos ellos comprometen un espectro de saberes y perspectivas, en vinculación con los movimientos sociales, informados por distintos problemas epistemológicos e identitarios (feminismos, transfeminismos, sexodisidencias, comunidades LGTBIAQ+). Dentro de estas profusas derivaciones, los estudios literarios han sido notablemente influidos en muchos de sus temas considerados propios y asimismo han proveído de herramientas teórico-críticas a este campo de estudios (no es casual que muchas autoras clave provengan de la teoría literaria). El carácter *situado*, además, que está en la base de los estudios de género se vincula productivamente con los abordajes literarios.

Entre las múltiples posibilidades que se podrían mencionar acerca de cómo sus preguntas ponen en juego ciertas prácticas de lenguaje que aportan a los estudios literarios (y también a la inversa: cómo estos contribuyen con sus estrategias de análisis al campo del feminismo), se encuentra la que señala Nora Domínguez (1998), quien describe un procedimiento legítimo e iluminador que caracteriza a la crítica feminista (aunque con mucho acierto —y muy tempranamente— advierte sobre su decaimiento como lugar común): se trata del doblez, del pliegue, según el cual las escritoras mujeres, al tiempo que dejan leer una inserción obediente en los protocolos literarios, los desafían o distorsionan a través de diversas huellas. Esto es: la aceptación del patriarcado literario (en las formas que organizan un cierto sistema) es a la vez cuestionada (con diferentes grados de visibilidad) y provoca un “desvío del canon” (196). Poder identificar esas estrategias supone, desde luego, efectuar un atento trabajo de lectura crítica, en los términos en los que los estudios literarios lo entienden y exigen. A la vez, como afirma esta misma autora, “uno de los rasgos distintivos de la teoría literaria feminista se sostiene en la serie de preguntas que abrió y abre sobre las diferentes instancias que conforman lo literario y que iluminan zonas hasta entonces no reconocidas como pertinentes para la indagación de la literatura” (2007, 315).

Como puede apreciarse en este breve ejemplo, y también en lo mencionado sobre el *close reading* por parte de López Seoane (quien añade coextensivamente a esta práctica el *reading* de las *drags queens*, es decir, la integra a una gestualidad sexodisidente), el amplio campo de los estudios

sexo-genéricos, de enorme florecimiento en los últimos años, confluye en y con los estudios literarios, a través de una productiva reciprocidad, al poner en juego conocimientos específicos y sobre todo modos de mirar y leer (antes que simples temas), es decir, no necesariamente objetos empíricos preexistentes sino una perspectiva móvil y plural.

El lugar de la teoría

La relación constitutiva que asume la reflexión sobre el lenguaje en ciertas categorizaciones centrales de los problemas literarios (subjectividad, experiencia, vida) lleva a considerar algunas prácticas (entendidas aquí como acciones y agenciamientos performativos) en términos teóricos. Es decir, en los términos en los que la Teoría Literaria como campo institucionalizado ha elaborado y producido como lengua conceptual. La función de la teoría, en este sentido, es clave, puesto que además de construir un cuerpo de conocimientos y una arquitectura disciplinar, constituye en sí misma esa práctica (no como tautología sino como cinta de Moebius), con sus devenires y confrontaciones.

Sobre esta dimensión descansa y se imbrica una dimensión propiamente conceptual, que contempla la inherente condición retórico-tropológica de la teoría, según Paul de Man, razón que explica su “resistencia” (en más de un sentido). Al mismo tiempo, en su examen más afirmativo (o cristalizado), el discurso teórico como problema del pensamiento contemporáneo presenta algunas aristas que corroen las certidumbres que pudo tener décadas atrás (pensemos, claramente, en el formalismo o el estructuralismo). Graciela Montaldo (2014) sintetiza este derrotero con gran claridad:

De la alianza crítica entre todas estas experiencias radicales [marxismo, política, psicoanálisis y vanguardia estética] surgieron los discursos teóricos de nuestro tiempo. Lo que hoy llamamos teoría, como discurso autónomo, surgió de esa encrucijada y fue ocupando diferentes lugares. Como todos esos otros discursos, resultó peligrosa desde su aparición porque se preguntaba (y pregunta) por ciertas inmaterialidades y

por el constante corrimiento respecto del sentido; la teoría, sin embargo, no ocupa un espacio vacío sino que se interroga por el lugar de la práctica sobre la que intenta reflexionar. (263-264)

42 Sobre esta base como punto de partida, además, esta autora mapea los usos de la teoría en los últimos tiempos, junto a sus reconfiguraciones, y propone que “la teoría es hoy nuestra lengua franca”, en la medida en que busca “interpelar a una comunidad más amplia que la de pares”, especialmente a través de “un discurso capaz de repolitizar la reflexión sobre la cultura”. Si bien estos rasgos continúan motivaciones ya presentes en el quehacer teórico, es la diseminación lo que los caracterizaría en la actualidad. De allí que su desafío frente a la expansión sería la exigencia de “un permanente alejamiento del sentido común que rápidamente se constituye, de esa doxa que no para de asediar la deriva del pensamiento, de colonizarlo” (275).

El diagnóstico trazado por Montaldo, centrado en la circulación de la teoría, puede pensarse también de manera solidaria con algunos análisis ya anunciados por Barthes y de manera coextensiva a ciertos fenómenos del presente. En el primer punto, el reenvío temporal resulta significativo porque da cuenta de una tensión que la teoría entabla con los lenguajes sociales (en el sentido, precisamente, que le da Barthes): se trata del espesor político-cultural que anima su división, en la medida en que las prácticas discursivas que nos interesan al teorizar puedan sustraerse de la doxa por donde pasa el lenguaje del Poder. Desde esta consideración, se abriría incluso un espacio de debate en la crítica literaria a través de sus distinciones como crítica académica, cultural, periodística, entre otras modalidades de su puesta en práctica profesionalizada.

Por otra parte, el segundo eje que puede desprenderse tiene que ver con su campo de incumbencia. En sintonía con Montaldo, y dando un paso más, se podría decir que la teoría como “lengua franca”, además de deberse a su propia expansión y permeabilidad en un amplio radio del discurso social (cuyos efectos, si bien tienen que conjurar la doxa, al mismo tiempo son innegablemente democratizadores), se debe también al movimiento de los propios objetos que acompaña y construye. En efecto, el trabajo transdisciplinario dentro de los estudios literarios es hoy una clave de su

presente (se trata de una interpelación a la que atiende), tanto desde sus intereses y curiosidades genuinas como desde las políticas institucionales que lo legitiman. Es necesario precisar y enfatizar, en este punto, que ya no hablamos sólo de perspectivas de abordaje sino de nuevos objetos (en el sentido abstracto pero también en su sentido material y empírico) a los que abocarse, los cuales además ya no son necesariamente verbales, o sólo verbales; las relaciones interartísticas, entonces, resultan insoslayables y de enorme interés e importancia, así como también ciertas transiciones en discusión (como la que se da de corpus o biblioteca a archivo).

De este modo, por cuestionar tanto sus objetos, como sus perspectivas, como sus procesos de teorización en el marco del pensamiento (con sus desplazamientos, mutaciones e intereses), los estudios literarios reordenan y rediseñan permanentemente sus prácticas de lenguaje (heterogéneas, discontinuas, experimentales) a través, en este caso, de una renovación, transformación, movimiento que saluda su futuro a través de las presiones del presente aunque a la vez activa sus históricas alarmas de disolución, que paradójicamente mantienen su vitalidad.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T. W. (1998). El ensayo como forma. En *Pensamiento de los confines* (1), 247-259.
- AMÍCOLA, J. Y J. L. DE DIEGO (dirs.) (2008). *La teoría literaria hoy. Conceptos, enfoques, debates*. Al margen.
- BARTHES, R. (2003). *La aventura semiológica*. Paidós.
- (2009). *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- CATELLI, N. (2020). Historia de la transmisión crítica: un testimonio. En S. Contreras y J. Goity (coords.). *Las humanidades por venir. Políticas y debates en el siglo XXI*. HyA, 173-188.
- DALMARONI, M. (dir.) (2009). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Ediciones UNL.
- (2013). La resistencia a la lectura. *Bazar Americano*. <http://bazar-americano.com/buscador.php?cod=73&tabla=columnas&que=miguel%20dalmaroni>
- DE MAN, P. (1990). *La resistencia a la teoría*. Visor.
- DOMÍNGUEZ, N. (1998). Reflexiones finales. Acerca de la crítica. En N. Domínguez y C. Perilli (comps.). *Fábulas del género. Sexo y escrituras en América Latina*. Beatriz Viterbo, 195 – 216.
- (2007). Teoría literaria feminista. S. Gamba et al. (coord.). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Biblos, 315-318.
- DUCROT, O. Y T. TODOROV (1974): *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI.
- EAGLETON, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. FCE.
- GASPARRI, J. (2015). Notas acerca de lo queer en la crítica literaria argentina. *IX Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8648/ev.8648.pdf
- (dir.) (2016/2017). Dossier Perspectivas sexogenéricas: literatura, artes y política. *Badebec* (6, 11/12).
- GIORDANO, A. (2005). *Modos del ensayo. De Borges a Piglia*. Beatriz Viterbo.
- (2013). *Roland Barthes, una presentación*. Cuaderno de trabajo N° 1. FHUMYAR.
- LÓPEZ SEOANE, M. (2023). *Donde está el peligro. Estéticas de la disidencia sexual*. Beatriz Viterbo.

- MONTALDO, G. (2014). Teoría en fuga. *El Taco En la brea*, 1 (1), 262–276.
<https://doi.org/10.14409/tb.vi1i.4216>
- PANESI, J. (2014). La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria. *El taco en la brea* (1), 322–333.
- PÉREZ, L. Y P. ROGIERI (Dir.). (2012). *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. FHUMYAR.
- (2015). *Retórica y figuración. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica II*. FHUMYAR.
- ROSA, N. (2003). *Usos de la literatura*. Laborde.
- STAROBINSKI, J. (1998) ¿Es posible definir el ensayo? *Cuadernos Hispanoamericanos* (575), 31–40.
- (2008). *La relación crítica*. Nueva Visión.
- TODOROV, T. (ed.) (1970). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Siglo XXI.

Capítulo 3

***Lenguajes (in)disciplinados. Marcas, desvíos y
señas en prácticas artísticas latinoamericanas***

María Elena Lucero

I.

Este trabajo propone una revisión de las producciones visuales de dos artistas emblemáticas de la cultura visual latinoamericana, Lotty Rosenfeld (Chile, 1943-2020) y Lenora de Barros (Brasil, 1953). Los proyectos estéticos que analizaremos se localizan a finales de la década del setenta, una coyuntura social, cultural e histórica especialmente compleja que caracterizó la vida en los países del Cono Sur en el marco de las dictaduras militares en nuestra región. En el caso de Lotty Rosenfeld, la intervención urbana denominada *Una milla de cruces sobre el pavimento* de 1979 se desarrolló en sus comienzos en Santiago de Chile, para reiterarse en distintas ciudades del mundo. La instalación de signos blancos en las rutas chilenas generaba extrañeza y confusión en quienes atravesaban esos caminos en sus vehículos. Por su parte, en 1979 Lenora de Barros realizó *Poema*, una *performance* donde agita su lengua arrastrándola sobre las teclas de una máquina de escribir experimentando la fatiga y los malestares del contacto con los fragmentos metálicos. Tanto Lotty Rosenfeld como Lenora de Barros acuden a una serie de estrategias que tienden a incorporar determinadas señales visuales disruptivas y perturbadoras en relación con las lecturas convencionales sobre el arte ya que dislocan la mirada, la percepción y la interpretación. A partir de ambas propuestas artísticas se establecerán algunos cruzamientos teóricos relacionados con el lenguaje de la cultura visual, la crítica cultural y los estudios de género, dimensiones teóricas que nos resultarán productivas para desplegar aspectos estéticos y simbólicos de las obras.

II.

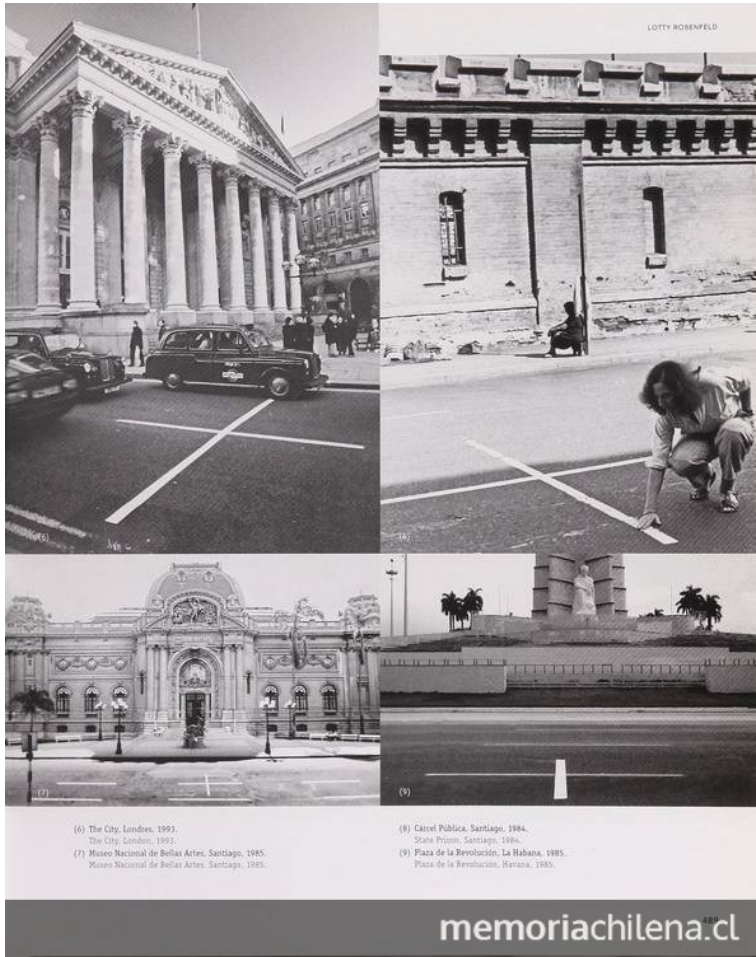
Lotty Rosenfeld ha sido un artista de enorme trayectoria y reconocimiento en el ámbito cultural chileno. Integrante de CADA, Colectivo de Acciones de Arte, conformado junto a Fernando Balcells, Juan Castillo, Diamela Eltit y Raúl Zurita, Lotty fue testigo de la dictadura instaurada por el General Augusto Pinochet tras derrocar el gobierno de Salvador Allende. Su aporte al grupo ha sido vital, participando de acciones emblemáticas como la conocida *Para no morir de hambre en el arte* de 1979 efectuada en distintas etapas. Luego de repartir cien bolsas de medio litro de leche a los pobladores de la comuna La Granja recolectaron los envases utilizados con los cuales realizaron una muestra en la galería Centro Imagen¹ Más tarde en *Inversión de escena* cubrieron con una tela blanca el frente del Museo de Bellas Artes, a la vez que se conformaba una fila de camiones de leche en la calle.

49

De manera simultánea a estos proyectos grupales, Lotty desarrolla en forma individual la acción *Una milla de cruces sobre el pavimento*, registrada en un video (Figura 1). Tendida sobre la ruta, la artista comenzaba a pegar cintas blancas gruesas en formas de signos más y menos. La alternancia de estos íconos constituía una red de convenciones visuales que eran detectadas de manera inesperada por quienes transitaban los caminos en sus vehículos. Esa secuencia podía confundirse con señales urbanas, advertencias o mensajes indescifrables, perturbando las convenciones habituales y las maneras de materializar indicaciones gráficas que suelen observarse en las rutas. La intencionalidad de la propuesta se enmarca en un contexto opresivo de estado de facto, en el cual resultaba prohibitivo expresarse libremente. En ese sentido, nos encontramos ante una operación estética y política que intenta eludir la censura, sortear los obstáculos propios de una dictadura y arribar a la concreción de un proyecto que se desliza al plano de los lenguajes: lenguaje escrito, lenguaje visual y recodificación. Se trata de una serie de mecanismos que articulan diferentes funcionamientos de las convenciones establecidas, que producen desvíos en las lecturas e interpretaciones y que la artista procura desestabilizar en un doble sentido. No solo al colocar estos signos en un soporte inusual

1. Ese medio litro de leche era una referencia a la frase de Salvador Allende respecto a la nutrición infantil.

como las rutas o pavimentos, sino al intercalarlos de modo arbitrario, a veces un más, a veces un menos. Cabe destacar que luego de un tiempo prudencial estas intervenciones tienden a deteriorarse por tratarse de símbolos pegados en sitios que están al aire libre y bajo condiciones climáticas. Lo que queda a la larga son residuos, rastros y vestigios de una codificación que distrae a los conductores y que contamina el paisaje en sus dimensiones visuales.



(6) The City, Londres, 1993.
The City, Londres, 1993.
(7) Museo Nacional de Bellas Artes, Santiago, 1985.
Museo Nacional de Bellas Artes, Santiago, 1985.

(8) Carre! Pública, Santiago, 1984.
Stato Pùblico, Santiago, 1984.
(9) Plaza de la Revoluci3n, La Habana, 1985.
Plaza de la Revoluci3n, Havana, 1985.

Figura 1. Lotty Rosenfeld
Una milla de cruces sobre el pavimento. Video, acci3n, 1979
Fuente: Memoria Chilena
<<https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-65822.html>>

Hija del fotógrafo, artista y diseñador Geraldo de Barros, Lenora transitó desde su infancia el terreno de las artes plásticas. Poema de 1979 (Figura 2) está conformado por una serie de fotogramas que describen el encuentro y el contacto sucesivo entre su lengua y las teclas de una máquina de escribir. En una primera escena se observa la boca de la artista, con su lengua asomándose. Después, la desliza sobre las piezas cuadradas blancas con las letras en negro, como si fuese una degustación simulada que explora el reconocimiento de las teclas que escriben poemas. La simultaneidad de una acción de carácter táctil y la presencia de piezas de metal que denotan frialdad deriva en una suerte de paradoja donde convive la pura sensorialidad con la dureza material. En la imagen siguiente hay indicios de dolor o molestias, dado que une la lengua a las teclas con las letras moldeadas. La acción se continúa en otro fotograma donde los finos brazos metálicos pellizcan la carne. Luego Lenora crea una composición equilibrada entre su boca y su pera apoyadas en el manojito de teclas que funcionan como base material. En el último recorte fotográfico aparecen las formas metálicas agrupadas a modo de triángulo. De este modo, la lengua se propone como recurso visual y corporal asociado a la deglución, pero a su vez como el puente con el mundo circundante a través de las palabras. Tanto en el plano literario como en el artístico la cultura brasileña incorpora de manera recurrente el concepto de deglución, el procesamiento y la asimilación, una operatoria poética procedente del legado de Oswald de Andrade mediante el *Manifiesto antropófago* de 1928. También otros poetas apelan a la figura de la deglución: Raúl Boop publica en 1931 *Cobra Nonato* y Mário de Andrade en 1928 *Macunaíma*, textos donde resurge la cobra grande, monstruo de las aguas que deglute seres humanos. Considerando esos precedentes culturales, señala Lenora “No país da língua grande, dai carne a quem quer carne”, reemplaza la palabra “cobra” por “lengua” y recupera la tradición modernista. De este modo *Poema* aúna imagen, sensorialidad y estética. El historiador Tadeu Chiarelli se refiere a su experiencia cuando conoció la obra, señala el contraste entre la belleza de los labios y la frialdad de la máquina de escribir: “a compressão extrema da sensualidade, ou do caráter francamente sexual da língua penetrando o cóncavo da máquina, excitando as letras” (Chiarelli: 2011, 129). Interviene un tercer elemento, la sensualidad en el contacto entre la lengua y la máquina de escribir, una continuidad erótica que se apropia de

la propuesta escritural. De esta manera se va forjando una unidad entre sentidos, percepciones, el tacto, el gusto y trabajo escritural.

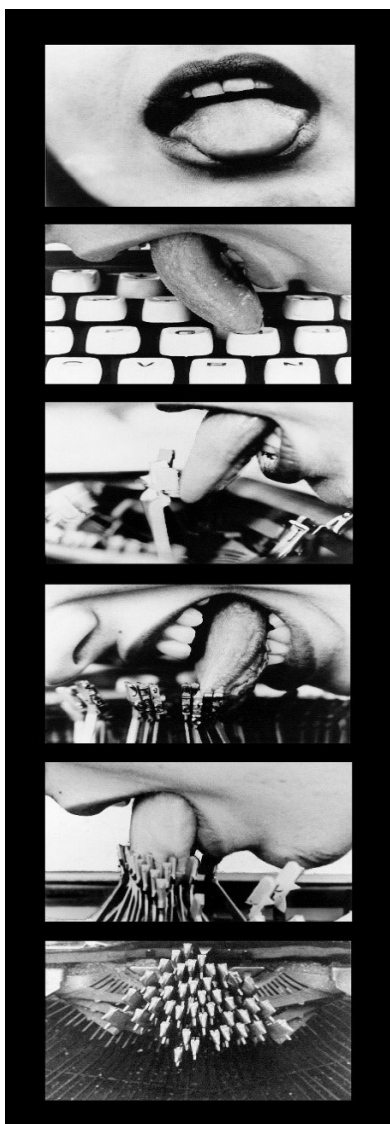


Figura 2. Lenora de Barros

Poema, 1979

Fotografía de Fabiana de Barros

Cortesía de la artista, 12° *Bienal del Mercosur. Conta el Canon. Feminismo(s), visualidades, acciones y afectos*, Porto Alegre, 2020

III.

El contexto político y cultural en el cual se enmarcan las producciones visuales de estas dos artistas se caracteriza por la irrupción de dictaduras militares en varios países de América Latina. De acuerdo con Marcos Roitman Rosenmann (2013) cuando los movimientos populares comienzan a ganar terreno en la escena pública con espacios de representación política, la clase dominante interviene respaldando golpes de Estado, en alianza con el dominio económico. La propaganda destructiva sobre las ideologías de izquierda se expande rápidamente, y forma parte de una maniobra que incluyó el sabotaje, la presión y la desestabilización política. La conocida doctrina de la seguridad nacional avalada por los Estados Unidos se visibilizó en la conformación y activación de las formaciones militares que, bajo la bandera del anticomunismo, inicia una ofensiva en distintos frentes. Para Roitman Rosenmann las fuerzas armadas exhiben y se atribuyen los valores patrios ante el peligro comunista, y la institución militar es vista como el instrumento adecuado para desempeñar dicho rol. La nación estadounidense tuvo un papel fundamental por su apoyo a los gobiernos dictatoriales en América Latina a los cuáles se le atribuyó una defensa a ultranza de la libertad patriótica, a costa de muertes, secuestros y desapariciones.

Tanto Chile como Brasil atravesaron dictaduras perpetradas por el ejército y el poder hegemónico, con distintas variables. En el caso chileno, el golpe a Salvador Allende llevado a cabo por el general Augusto Pinochet se inicia en 1973 con el bombardeo al Palacio de la Moneda. El proceso militar duró unos diecisiete años, con numerosos episodios de detenciones y torturas, con episodios simultáneos en Uruguay, Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay, Ecuador. En noviembre de 1975 fue impulsado desde Chile el denominado Plan Cóndor, un operativo de información cruzada destinado a la persecución política que funcionó coordinadamente entre las naciones latinoamericanas bajo golpes de estado.² En Brasil la dictadura se inicia en 1964, con un fuerte recrudecimiento de la represión y los asesinatos hacia 1968. Con el financiamiento de Estados

2. En 1992 en Asunción, Paraguay, fueron encontrados los “archivos del terror”, donde aparecían referencias los modos de vigilancia, prisión y desaparición de quienes eran considerados militantes de izquierda.

Unidos, fue derrocado el presidente electo João Goulart y se constituyó en 1965 la ARENA (Aliança Renovadora Nacional), partido conservador de extrema derecha que apoyaba al sector militar. Las fuerzas armadas se arrogan el control del país al implementar mecanismos de intromisión, persecución y vigilancia estricta en la vida diaria del pueblo brasileño cuando pudiesen surgir conflictos internos. El régimen dictatorial como tal se extenderá en Brasil hasta 1985. No solo el ejército manipuló arbitrariamente el espacio ideológico, sino también el plano económico con políticas de administración financiera que tendían a menoscabar el papel del estado y a beneficiar los capitales privados.

En ese contexto resultaba dificultoso exhibir libremente manifestaciones culturales que tendían a disputar el modo autoritario de dichos gobiernos, por lo cual las expresiones visuales debían encontrar canales para eludir al poder militar, ante el peligro de la desaparición física. Las propuestas visuales de Lotty Rosenfeld y Lenora de Barros tienden a cuestionar el canon hegemónico en el ámbito artístico de finales de los años setenta a partir de dos condiciones definidas que evitan la censura política a partir de los lenguajes que utilizan: la interferencia en el espacio público de manera subrepticia con signos a gran escala, vislumbrados por los conductores en las rutas o calles, o la acción temeraria en el límite del dolor que genera una fricción entre el uso de la lengua y los instrumentos metálicos lesivos.

IV.

Para efectuar una lectura próxima a los lenguajes específicos que abarcan ambos trabajos consideraremos en parte el campo teórico de los Estudios Visuales, los cuáles aportaron modificaciones fundamentales en los modos de leer y percibir las imágenes. Los Estudios Visuales han conformado un terreno disciplinar cuyo objetivo principal es examinar y revisar las competencias teóricas con las que la Historia del arte —como disciplina más bien tradicional— ha implementado en la interpretación de piezas artísticas, sean de la pintura, la escultura, el grabado, el dibujo u otros medios mixtos. En ese sentido, estos estudios poseen aspectos comunes a los *Cultural Studies* de origen anglosajón surgidos en los años sesenta, los cuales proporcionaron ideas-fuerza para detectar los elementos dominantes

que intervienen en el análisis de la cultura. Aunque los Estudios Visuales se adentran en el campo de las imágenes, concuerdan en el abordaje crítico para observar los vínculos entre cultura y poder.

Los Estudios Visuales emergen como un proyecto alternativo a la Historia del Arte de perfil eurocéntrico, subrayan los impactos políticos de las imágenes desde sus tensiones sociales e históricas, desde las desigualdades entre los centros metropolitanos y las periferias culturales. Hacia los años noventa acontece lo que W. J. T. Mitchell (2018) ha denominado el giro pictórico (*pictorial turn*). Este giro se asimila a un tropo o figura del pensamiento que emerge en la historia de la cultura y que se sustenta en el creciente protagonismo de las tecnologías de la reproducción, lo cual incide en una transformación en el terreno visual donde las imágenes circulantes se enlazan, refuerzan y sostienen nuevos posicionamientos políticos y/o estéticos. W. J. T. Mitchell distingue varios tipos de imágenes, haciendo hincapié en las imágenes textuales en las que se cruzan palabras, signos e imágenes. Esta condición abre interrogantes sobre la visualidad del lenguaje y las formas en que la cultura visual circula y se percibe. Las producciones estéticas donde encontramos aspectos visuales y verbales se reconocen en la noción de *écfrasis*, un término poético que implica la representación verbal de la representación visual. Si bien en este caso la definición está dada por las palabras escritas, las imágenes desempeñan un rol fundamental, ya que operan como fuente primaria del lenguaje al entablar un lazo estrecho. En los casos que analizamos, la presencia de signos escritos reconocibles en el lenguaje cotidiano³ determina la lectura del espectador. Un espectador que no solo se limita a contemplar las obras, sino que es un sujeto participante, que decodifica los mensajes subyacentes de manera encubierta o clandestina. Asimismo, W. J. T. Mitchell señala en la cultura contemporánea la existencia de un tejido teórico para leer las imágenes que se divide en tres campos de estudio: la iconología, la cultura visual y la estética de los medios. En tal sentido, la cultura visual —en tanto objeto de análisis de los Estudios Visuales— excede las meras representaciones plásticas para adentrarse en diferentes medios, expresiones culturales, materiales y soportes.

Los signos más y menos -procedentes del lenguaje de las matemáticas- que Lotty Rosenfeld delinea de manera alternada con gruesas cintas blancas generan dibujos que contrastan sobre los pavimentos grises o

3. En Lotty Rosenfeld, los signos, en Lenora de Barros, las letras de la máquina de escribir.

negros, de acuerdo con el sitio geográfico donde haya realizado la acción. El panorama que se observa trastoca la noción convencional de arte, aquí el suelo es una suerte de lienzo donde Rosenfeld materializa su intervención. Una escena que, además, requiere de cierta distancia para ser percibida de manera integral. Respecto al segundo ejemplo, las letras que integran los fotogramas de Lenora de Barros poseen dos tipos de tonalidades, sustancias y espesores: los signos negros sobre los pequeños cubos blancos de plástico, y los que están tallados en las teclas de metal gris. Por encima, la lengua de la artista que entabla un diálogo, surrealizante o erótico, sobre ambas tipografías. Si bien no se advierte la injerencia de la *écfrasis* poética como tal, con una diferenciación explícita entre la escritura y la imagen, lo que distinguimos en ambos trabajos es una íntima conexión entre los lenguajes en el sentido verbal y visual.

V.

Por otro lado, la categoría de arte latinoamericano suele ser una etiqueta problemática para su discusión, ya que pareciera forzar la heterogeneidad lingüística característica de un continente integrado por naciones con tradiciones culturales, herencias históricas y procesos de colonización de enorme diversidad. Preferimos hablar de prácticas. Encontramos una porosidad en el lenguaje plástico que es advertido por la crítica cultural, un área de reflexión e investigación sobre las manifestaciones culturales que ha resultado de gran valía para descifrar la labor de artistas. De acuerdo con Nelly Richard (2001), la crítica cultural designa un conjunto de prácticas y escrituras que no obedecen a un diseño uniforme, desplazándose de las tipologías y nomenclaturas establecidas por la academia. En esa variable de formas y contenidos, Richard cita textos que se desmarcan de una descripción inmediata, textos que se gestan entre el ensayo, el enfoque deconstructivo y la crítica teórica, que incluyen cruces, discontinuidades, discursos sociales, simbolizaciones y construcciones de subjetividades. Se trata de un lenguaje que trasciende los presupuestos ideológicos al margen del conservadurismo académico y la organización disciplinar. Para Richard los textos de crítica cultural son escritos intermedios que se corren de las reglas fijas a modo de estrategias de intervención crítica. De esta manera, la escritura pasa a ser más

que una versión descriptiva del objeto artístico, una práctica de corte transdisciplinar. La utilización de los marcos teóricos intenta potenciar los debates y cuestionamientos acerca de lo que circula en y desde las redes del conocimiento legitimado.

Para abordar las manifestaciones visuales apelamos entonces a formaciones críticas que se nutren de distintas fuentes conceptuales y que tienden a politizar los discursos. De hecho, la propia autora despliega una serie de nociones productivas cuando se refiere a los desarrollos en el arte chileno a finales de los años setenta, en el interior de la Escena de Avanzada en la cual participó Lotty Rosenfeld. Analiza el lenguaje utilizado por este grupo de artistas a partir del cruce de las fronteras entre los géneros (artes visuales, literatura, textos, cine, acciones, video) y la incorporación de distintos soportes, incluyendo el protagonismo del cuerpo en el espacio urbano. Así, la Escena de Avanzada extremó “su pregunta en torno a las condiciones límites de la práctica artística en el marco totalitario de una sociedad represiva; por apostar a la imaginación crítica como fuerza disruptora del orden administrado que vigila la censura” (Richard en Parra Donoso: 2020, 14). De esta manera las prácticas artísticas colaboran con sacudir y producir estallidos en el lenguaje y la representación. Podríamos decir otro tanto en relación con la crítica contemporánea brasileña. Desde su intensa actividad curatorial, Moacir Dos Anjos (2010) ha trabajado las reflexiones críticas sobre obras visuales desde una perspectiva multidisciplinar, concibiendo al arte como ejercicio del pensamiento y experiencia de lo sensible. El entrelazamiento de curaduría, crítica cultural y discurso teórico permite organizar un abordaje proteico que permite la inscripción del objeto artístico en el campo del lenguaje desde distintas dimensiones —visuales, culturales, históricas, biográficas, sensoriales— con énfasis especialmente en el contexto social. Al referirse a determinadas producciones artísticas del setenta, Dos Anjos, como investigaciones creativas que amplían los circuitos culturales de manera crítica, perturbando los límites del arte con operaciones de deslizamiento o activaciones alegóricas. La integración de diferentes tipos de materialidades, naturales e industriales, ensayos, componentes físicos y medios mixtos abre la actividad artística hacia una dinámica propositiva, de interacción con el espectador que, en definitiva, adopta un rol comprometido, enérgico y politizado en gran medida.

Para pensar las prácticas latinoamericanas desde los lenguajes que se activan, en estos casos en la calle, el pavimento, desde el cuerpo, la lengua y la movilidad, es necesario citar brevemente sus usos en la historia cultural de las expresiones artísticas. Hacia 1976 el grupo de artistas conceptuales *Art & Language* escribió un manifiesto inaugural donde establece una crítica corrosiva a la mercantilización del objeto en los circuitos controlados por el sistema dominante, ligados a la alta cultura (en Alberro y Stimson: 1999). Afirman que la violencia del mercado que se ejerce en el arte es el barbarismo del imperialismo, es la preservación del *estatus* económico de la clase hegemónica. Para el grupo, los artistas radicales que organizan exhibiciones acerca del capitalismo y la corrupción, la guerra o la pestilencia, se acercan más a una ideología burguesa sin ninguna virtud real y auténtica. Desde varios ángulos, *Art & Language* cambió el eje de las prácticas orientándose hacia el lenguaje y las palabras con propósitos cercanos a la política o al activismo, como ocurrió hacia fines de los setenta. En el interior de los debates regionales, la incorporación del lenguaje verbal en la obra ha sido señalada por el artista y teórico Luis Camnitzer (2008), quien en su volumen sobre las experiencias conceptuales en América Latina detecta cuatro áreas comunes, pero a su vez diferentes con el conceptualismo del *mainstream*: la desmaterialización, la pedagogía, analogía literaria y el uso del texto. Respecto a la desmaterialización, en el arte conceptual se desarrolla a modo de reduccionismo, como paulatina disolución de los soportes materiales hasta su mínima expresión, a diferencia de los proyectos del Cono Sur donde el artista desmaterializa por utilizar los elementos precarios o efímeros que tiene a su alcance. El rol de la pedagogía sin duda ha impactado con mayor fuerza en nuestra región, y la analogía literaria se traduce en un acercamiento hacia la obra desde la interpretación filosófica en el *mainstream* y desde la política en América Latina. En relación con la aparición de texto, si bien se observa en ambos modos del conceptualismo, en el espacio vernacular se matiza con los manifiestos y la aparición de signos gráficos que refuerzan el significado disruptivo de las imágenes. Es decir que en el conceptualismo local la incorporación de símbolos procedentes de la escritura potencia el valor combativo de las expresiones artísticas, de las acciones o los proyectos performáticos, tal como sucede con los trabajos de Rosenfeld y De Barros.

Respecto a la relación entre el lenguaje y los cuerpos, Sergio Rojas (2006) refiere al sistema del poder que actúa como régimen represivo para forjar subjetividades, lo cual para ser transformado requiere la producción de lenguajes que contrarresten la acción arbitraria. La intervención del cuerpo en la creación del pensamiento es un aspecto esencial para la construcción de discursos críticos y, afirma Rojas, la posibilidad de la crítica se dinamiza con la escritura misma, con el trabajo de producción del discurso. Lo escrito y simbolizado recompone las subjetividades vulnerables opacadas por el poder dominante. Así el ejercicio escritural cobra fuerza en ese acto reparador que recompone la subjetividad fragilizada. Cuerpo y lenguaje están unidos y entrelazados. En lo concerniente a los lenguajes específicos del arte, la dimensión corporal se visibiliza en conjunción con las herramientas del lenguaje: signos y letras dialogan con las corporalidades de las artistas, sea en la movilidad performática que requiere la colocación de los signos más y menos en las calles o las rutas, o en los movimientos de la lengua sobre las letras en una acción poética que alude a la escritura misma.

VI.

Hemos ahondado en las producciones visuales de dos artistas con reconocimiento en el circuito internacional. No obstante, los estudios de género en el campo del arte adquirieron especial relevancia recién en las últimas décadas, una condición que no solo se observa en la desigualdad de investigaciones, biografías o volúmenes dedicados a artistas mujeres, sino en las enormes dificultades que han atravesado para acceder a lugares de legitimación cultural. La exclusión femenina de los discursos artísticos fue señalada por Andrea Giunta (2018) en su volumen sobre arte latinoamericano y feminismo. En principio, la historiadora del arte e investigadora cita el ensayo de Linda Nochlin publicado en 1971 “¿Why Have There Been No Great Women Artists?”,⁴ quien afirma que la supuesta inexistencia de las artistas ha sido consecuencia de una jerarquía patriarcal y machista,

4. “¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?”. La pregunta no cuestiona la falta en sí de artistas mujeres sino la notoria invisibilización de las mismas, lo cual favorece en gran medida a un sector masculino que se arroga cualidades de grandeza, sabiduría, dominio y experiencia en el arte.

arraigada en un sistema artístico que invisibilizó la labor creativa de las mismas. La pregunta, entonces, abre el debate hacia esta problemática en etapas más recientes, llegando a finales del siglo XX e inicios del XXI. El recorrido histórico que plantea Giunta se inicia en los años sesenta y setenta, prolongándose hasta la contemporaneidad. En su relato a la vez se van tejiendo episodios políticos cruciales que inciden en las prácticas de estas mujeres artistas, no solo la irrupción de las dictaduras que asolaron los países del Cono Sur sino las consecuencias corporales, subjetivas y afectivas. El eje de las discusiones que despliega la autora hace foco en una pregunta sustancial, ¿es posible generar conocimientos sobre los cuerpos femeninos desde los sesenta hasta hoy a partir de las producciones artísticas? Efectivamente, la respuesta es afirmativa. Las obras que desfilan por el extenso trabajo de documentación, compilación y registro del libro dan cuenta de ello.

Si tenemos en cuenta otras dimensiones acerca del género y la performatividad en relación con la intervención de lo corporal en las obras mencionadas, Silvia Federici (2022) hace hincapié justamente en el rol del cuerpo en las prácticas culturales. En tal sentido, para Federici la historia del cuerpo involucra la historia de los seres humanos dado que no existe práctica cultural sin que, en principio, incida en los cuerpos. A su vez es posible reconstruir la historia de los cuerpos a partir de los procesos represivos, frente a lo cual el mismo cuerpo se erige como un territorio de resistencia con la capacidad de actuar, de transformarse y estabilizarse. El cuerpo no solo es el resultado de una producción social discursiva, sino también un enclave de poder, voluntad y resistencia. Considerando los proyectos que Lotty Rosenfeld y Lenora de Barros desarrollan en 1979, sin duda el cuerpo es una fórmula vital. En esa operatoria, el cuerpo ha ocupado un lugar privilegiado y protagónico. Desde lo corporal se escribe, se produce, se actúa, se interpela el entorno cotidiano (Lucero: 2020). Podríamos aseverar que existen tres ejes conceptuales, la inscripción de los cuerpos en un determinado período histórico y político, la obra como intervención feminista y el género como constructo social, que reconfiguran distintas nociones de lo femenino en el arte. Asimismo, en el ámbito cultural latinoamericano, la problemática de género adquiere mayor relevancia y crecimiento a finales de la década de

los ochenta cuando los sectores intelectuales feministas instalan tanto en la academia como en las políticas públicas esa perspectiva de género (Lucero: 2023).

VII.

Como cierre de este capítulo, esbozamos algunas conclusiones en las cuales sintetizamos tres tipologías del lenguaje que se entrecruzan en las expresiones artísticas de Lotty Rosenfeld y Lenora de Barros desde los Estudios Visuales, la crítica cultural y las reflexiones sobre el género en el arte:

a. Un lenguaje visual que se materializa con los signos blancos en Lotty Rosenfeld y las letras negras y/o metálicas en Lenora de Barros. En el marco de los Estudios visuales nos hemos referido a la noción de imagen textual donde la dimensión escritural convive con la referencia icónica. Esta doble condición se completa con la emergencia del lenguaje en las prácticas conceptuales latinoamericanas y su papel rupturista en relación con el *maistream*.

b. Un lenguaje político a partir de las interferencias visuales que se producen en los espacios públicos o privados. El tiempo-acontecimiento que caracteriza ambas obras se vinculan al contexto político en tanto reformulación y resemantización de los signos visuales —en este caso, devenidos de convenciones— que configuran la larga línea de cruces y rayas en el suelo, o el pasaje de la lengua en las teclas de una máquina. La crítica cultural advierte estos enunciados transformadores, no se trata de pronunciaciones políticas de semblante heroico característico de aquellos años, sino de lenguajes instituidos que intentan provocar y eludir la censura.

c. Un lenguaje corporal que se ejecuta a través de acciones que intentan trascender la opresión desde el género. Ambas *performances*, una disruptiva, otra más bien sensorial y erótica, son desplegadas por artistas mujeres desde y con el cuerpo, el cual se manifiesta como el soporte central de las prácticas artísticas.

Este abordaje permite concluir que, justamente, estas artistas mujeres configuran lenguajes (in)disciplinados, que se desplazan tanto de las convenciones del arte como de las normativas sociales impuestas. Por la inclusión de elementos que conllevan al pensamiento crítico es que entendemos que emergen en sus producciones visuales un conjunto de marcas, desvíos y señas que imprimen un carácter peculiar a la obra de arte como tal.

Los descentramientos de los significados a partir de ambos proyectos visuales se materializan:

- desde los elementos que seleccionan tanto Lotty Rosenfeld como Lenora de Barros para llevar a cabo sus ideas (la calle, las rutas, las cintas blancas que se adhieren, los itinerarios globales por diferentes ciudades, la máquina de escribir, la lengua en tensión con la tradición de deglución-absorción);
- desde proposiciones que se enmarcan en un contexto de luchas feministas, tendiendo a liberar los cánones artísticos tradicionales a partir de nuevos lenguajes.

Referencias bibliográficas

- Art & Language (1999). The Timeless lumpennes of a radical cultural life. En Alberro, Alexander y Stimson, Blake (edited by). *Conceptual Art: a Critical Anthology*. The MIT Press, pp. 354-355.
- CAMNITZER, L. (2008). *Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano*. HUM/CCBA.
- CHIARELLI, T. (2011). Isso não tem graça nenhuma: notas sobre alguns trabalhos de Lenora. En *Relivro. Lenora de Barros*. Automática, pp. 129-135.
- DOS ANJOS, M. (2010). *Arte Bra – Crítica*. Automática.
- FEDERICI, S. (2022). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Traficantes de Sueños.
- GIUNTA, A. (2018). *Feminismo y arte latinoamericano. Historias de artistas que emanciparon el cuerpo*. Siglo Veintiuno Ediciones.
- LUCERO, M. E. (2020). Activar desde el cuerpo: constelaciones feministas de escrituras y performances. En *12° Bienal del Mercosur. Conta el Canon. Feminismo(s), visualidades, acciones y afectos*. Fundación Bienal del Mercosur, pp. 383-389.
- (2023). *Experiencias sobre la forma. Geometrías y estructuras en el Archivo Carnevale*. HyA Ediciones.
- MITCHELL, W. J. T. (2018) *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual*. Akal.
- PARRA DONOSO, D. (Ed.) (2020). *Reescrituras y contraescrituras de la Escena de Avanzada. Nelly Richard*. Departamento de Artes Visuales, Facultad de Artes, Universidad de Chile.
- RICHARD, N. (2001). *Residuos y metáforas. Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la Transición*. Editorial Cuarto Propio.
- ROITMAN ROSENMAN, M. (2013). *Tiempos de oscuridad. Historia de los golpes de Estado en América Latina*. Akal.
- ROJAS, S. (2006). Cuerpo, lenguaje y desaparición. En Richard, Nelly (Ed.). *Políticas y estéticas de la memoria*. Editorial Cuarto Propio, pp. 177-186.

Capítulo 4

***Filosofía y Lenguaje. Variaciones en torno al
compromiso de la Filosofía con el Lenguaje***

Mariano Balla

La filosofía es una actividad que se viene llevando adelante desde hace aproximadamente veinticinco siglos. Sin embargo, una de sus peculiaridades consiste en que, a pesar del tiempo transcurrido, no ha habido (ni habrá) una definición que suture las múltiples perspectivas que de ella se han generado desde el siglo V a.C. hasta nuestros días.

La pregunta acerca de la identidad propia de la filosofía es un tema filosófico (metafilosófico) que sólo puede avanzar si reconocemos que debemos abandonar la pretensión de universalizar en un enunciado lo que la filosofía “es”, y asumimos en cambio que lo que tenemos frente a nosotros son múltiples “filosofías”.

Una manera de hacerse cargo de esta imposibilidad de definición unitaria consiste en llevar a cabo una práctica filosófica que ponga el acento en el intento de comprensión y reconstrucción de las filosofías pretéritas a lo largo de estos largos siglos. Es decir, de enfatizar la dimensión histórica de las diferentes producciones filosóficas, de los grandes problemas y los marcos teóricos creados para plantearlos y —eventualmente— resolverlos.

Pero esta no es la única estrategia. También podemos salirnos de esa perspectiva histórica, y abocarnos a trabajar sobre una serie de “problemas” filosóficos. Esta segunda alternativa nos invita no a una tarea de exégesis sino a un abordaje por ramas o áreas. Esto no resuelve, desde luego, la cuestión de la imposibilidad de la respuesta al tema de una “esencia” de la filosofía, pero sí al establecimiento de un *status* de la misma. La filosofía dejaría en tal caso de ser un saber sustantivo y pasaría a ser un saber adjetivado a... De allí la proliferación, en la filosofía contemporánea, de “filosofías de...”.

Para esta segunda postura, cualquier parcela de la realidad puede ser objeto de una reflexión, en la medida en que podamos construir categorías que nos permitan aprehenderla y comprenderla mejor. Este modo

de categorizar es una conceptualización que podemos hacer respecto de disciplinas o aspectos de nuestra vida que nos resulten relevantes.

En cualquier caso, tomar como objeto de estudio alguna cuestión y construir categorías para llevar adelante una reflexión sobre eso, implica asumir que lo que estamos haciendo es una teorización de segundo orden. Pues bien, eso hacemos en filosofía cuando nos dedicamos a áreas como “filosofía de la ciencia”, “filosofía de la cultura”, “filosofía de la historia”, “filosofía de la religión”, “filosofía del arte”, “filosofía de la política”, “filosofía de la moral” o... “filosofía del lenguaje”.

Pues bien, en nuestro caso, lo que haremos es reflexionar sobre el lenguaje desde la filosofía, es decir, poner en el centro de nuestro interés filosófico al fenómeno del lenguaje. Y en esto consiste la filosofía del lenguaje como área: en el abordaje metateórico del fenómeno del lenguaje; o en otros términos de las distintas teorías del significado que podemos extraer del lenguaje como hecho eminentemente humano.

El lenguaje y su relación con la Filosofía

Siempre existió una preocupación filosófica por el lenguaje, sólo que con distinto grado de compromiso a lo largo de los siglos. En el cenit de la cultura ateniense, el lenguaje era la herramienta de poder central al interior de la polis. El modo de organización social de esa comunidad era la democracia directa y, por ello, las técnicas de la persuasión y la elocuencia eran requisitos indispensables para poder incidir en el ágora. Había pedagogos que enseñaban esa *tekne* (los sofistas) y filósofos críticos de la democracia que consideraron que el lenguaje fácilmente podía conducirnos a engaño y, por ello, era necesario poder enmarcarlo en un discurso que lo subsuma. La lógica, invención de Aristóteles, nació con el propósito de analizar el lenguaje para detectar, en su estructura formal, las falencias que afectan nuestros razonamientos. Un correcto análisis puede determinar qué razonamientos son correctos y cuáles no; cuándo hacemos un buen uso y cuándo abusamos de él. La preocupación era clara: el lenguaje es poder, una palabra puede construir reinos y desatar guerras, parafraseando a Gorgias.

Pero para llevar adelante esa estrategia, era necesario recurrir a una instancia que ya no es el lenguaje para acceder al conocimiento verdadero

de las cosas. Entonces, hay preocupación por el lenguaje pero a la vez en su estudio se determina que debe ser concebido como una mera herramienta que debiera estar al servicio de una búsqueda central: la Verdad (así, con mayúscula). Si hubiese un lenguaje correcto debería ser aquel que se muestre compatible con el carácter objetivo del conocimiento, es decir, aquel que mostrase una adecuación de los nombres con las cosas. ¿Es esto posible?, ¿puede el lenguaje aprehender la esencia intuitiva de las cosas? La respuesta es negativa para los dos filósofos más relevantes de la filosofía ateniense, Platón y Aristóteles.

Las cosas tienen una esencia inmutable, la cual existe por sí misma: es la idea o forma subsistente. Pero no es desde el lenguaje desde donde podemos acceder a ese plano. Conviene buscar la esencia de las cosas en las cosas mismas, no en el lenguaje que las designa. El lenguaje es una herramienta imperfecta de un substrato metafísico, de carácter extra-lingüístico en el caso de Platón, o de naturaleza intra-psíquica en Aristóteles.

El mundo medieval tuvo sus particularidades. La centralidad de la figura de Dios, pero a la vez la necesidad de hacer inteligibles las “verdades de la fe” por la razón natural, llevó a la necesidad de utilizar mecanismos y herramientas de la lógica silogística aristotélica para adaptarla a los problemas de compatibilidad entre razón y fe. Sin embargo, la concepción de concebir el lenguaje como instrumento imperfecto al servicio de un logos no lingüístico también atravesó este tiempo.

Fue recién en la modernidad filosófica cuando podemos hablar de un segundo momento en el vínculo filosofía-lenguaje. La búsqueda de un nuevo camino del conocimiento sin referencia en la divinidad sino en el Sujeto cognoscente, llevó a que el lenguaje sea concebido como código del pensamiento. En ese contexto, la importancia del lenguaje viene determinada por el interés de asociar “expresiones” con representaciones mentales de la realidad.

Hubo un grupo importante de filósofos que tematizaron explícitamente la cuestión del lenguaje y las palabras. La tradición empirista fundamentalmente en Berkeley, Hobbes, Locke; pero la tradición racionalista tuvo en Leibniz un exponente destacado. Y los que prácticamente no le asignan un lugar destacado en sus obras (Descartes, por caso), sin embargo, dejan entrever una matriz en la que parece haber un acuerdo tácito. Las lenguas son códigos. Como tales, su función consiste en hacer

públicos una rica diversidad de estados, actitudes y contenidos privados propios de cada cual, revistiéndolos de un ropaje externo. El lenguaje correcto sería, entonces, aquel que pudiese expresar con nitidez el “lenguaje” de mi pensamiento.

Tengamos en cuenta que desde esta perspectiva, los elementos primordiales son la psicología individual del hablante y el mundo externo; y se entiende que la primera —lo que en términos genéricos se denomina “el pensamiento”— es el resultado de las relaciones entre la mente y el mundo. La adquisición del código hace posible “traducir” a signos públicos los resultados de la actividad cognitiva interna.

Esta visión general, que rápidamente podríamos sintetizar como la del lenguaje entendido como espejo de la mente, tuvo en el siglo XX un muy relevante continuador y reformulador: Noam Chomsky. Para este lingüista norteamericano, el uso de una lengua como instrumento de comunicación (lenguaje-E) no es sino la manifestación aparente de un estado cognitivo de los hablantes (lenguaje-I), que capacita a estos para hacer un uso creativo de su lengua materna. A su vez ese estado cognitivo (un estado físico del cerebro) resulta de la maduración de una facultad innata merced a su interacción con la experiencia lingüística específica que tiene cada hablante en los primeros años de su vida (Chomsky: 1971).

Es interesante advertir cómo esta idea mentalista del lenguaje adquirió una curiosa actualidad en los estudios que llevan adelante los nuevos psicólogos experimentales y neurocientíficos, a partir de los proyectos de investigación en boga acerca del cerebro y su vínculo con los procesos mentales.

Sin embargo, todos estos intentos se enfrentan con un problema recurrente: si las palabras vienen a significar ideas que están en la mente de hablantes distintos, ¿de qué modo se explica el mecanismo de codificación externo? Para decirlo en los términos de Paul Grice, para que un hablante comunique algo a un interlocutor suyo, es preciso que obre de tal manera que ponga bajo el control de su interlocutor el reconocimiento de la intención que anima su propia conducta comunicativa (Grice: 1989). Vistas así las cosas, ¿puede una perspectiva mentalista responder satisfactoriamente a esta situación?

La reacción a estas formas de psicologismo dio lugar a un tercer momento, en el que el lenguaje deja de ser considerado como mera herramienta al

servicio de otra cosa (el logos metafísico, o los contenidos de conciencia del Sujeto), y se pone en el centro como el vehículo en el que se constituye el pensamiento. Es decir, opera una transición del idioma psicológico al idioma lingüístico. No hay posibilidad de acceder al pensamiento si no es sobre la base de estudiar el lenguaje. El análisis del lenguaje es el lugar apropiado para entender la naturaleza de los conceptos.

Esta nueva visión en la relación filosofía-lenguaje, asume un grado de compromiso que pone al lenguaje en el centro de la reflexión filosófica, marcando una fortísima impronta en la filosofía de finales del siglo XIX y del siglo XX que llevó a Gustav Bergmann en 1953 a utilizar una expresión que se consolidó en el mundo de la filosofía: la de “giro lingüístico”.

Pero si bien nadie duda de la importancia del lenguaje en la filosofía, se discute cuáles son los padres fundadores de este nuevo modo de enfocar los problemas filosóficos. Si bien la paternidad se la disputan filósofos alemanes, cada uno de ellos será bisagra de una distinción (de dudosa actualidad) que marcó una grieta entre dos formas de ejercer la práctica filosófica: la que agrupaba a filósofos de la Europa central (Alemania y Francia fundamentalmente) que fueron denominados “filósofos continentales”; y otra que permeó con gran fuerza en los países angloparlantes (Inglaterra y EE.UU. principalmente) y nórdicos, que fueron llamados “filósofos analíticos”.

No abordaré aquí en profundidad la razonabilidad de este conflicto. Simplemente me interesa marcar brevemente que cuando hablamos de “filósofos continentales” en relación a los orígenes de la idea de giro lingüístico, hacemos mención a la filosofía del romanticismo alemán post-kantiana, fundamentalmente en la figura de Wilhem Von Humboldt. Para este autor el lenguaje es el órgano formador del pensamiento, sin poder separarse uno del otro. El lenguaje de un pueblo o una nación no se limita a exteriorizar el pensamiento de sus miembros: ambos se desenvuelven a la par. El lenguaje posibilita la constitución tanto de conceptos como de otros tipos de representación mental al imponer una determinada forma sobre la materia. En este sentido, el lenguaje es, para Von Humboldt, la manifestación del Espíritu.

Estos términos (“Espíritu del pueblo” por ejemplo) propios de la jerga del romanticismo, son reconfigurados en el siglo XX, y orientados hacia interpretaciones vinculadas al modo en cómo el lenguaje se piensa

respecto a la dimensión histórico-cultural. La lista de filósofos que podemos incluir aquí representa una variada gama que va desde Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer a Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas. Algunos engloban a estas perspectivas dentro del término (también resignificado) de *hermenéutica* (Lafont: 1993).

Mención aparte, pero aún dentro de este primer gran grupo, constituye la tesis del “relativismo lingüístico” de los lingüistas Edward Sapir y Benjamin Whorf. Según esta postura, cada lengua incorpora un sistema conceptual propio que organiza la experiencia de una forma característica y que determina la visión del mundo y de los hechos que cada hablante puede poseer.

La otra gran tradición que, como decíamos, se conoce como “filosofía analítica”, postula el desarrollo de la filosofía del pensamiento a partir de la filosofía del lenguaje, es decir, aborda el estudio de las relaciones pensamiento-lenguaje a través del estudio de las relaciones lenguaje-realidad. Este cambio sitúa en el corazón mismo del análisis del lenguaje a los conceptos de referencia y verdad. Aquí la figura señera es la del gran matemático Gottlob Frege, revolucionario en los estudios sobre la lógica, al nivel del propio Aristóteles, su fundador.

Una de las intuiciones de Frege estaba relacionada con la idea de que el lenguaje natural es insustituible pero insuficiente para el abordaje de ciertos problemas filosóficos, siendo necesario para tal fin la creación de un lenguaje de conceptos que no generara la ambigüedad y oscilación de sentido que están ligados con el lenguaje ordinario. Sus escritos sobre semántica filosófica abrieron el camino para grandes obras de filósofos como Bertrand Russell y Ludwig Wittgenstein.

El punto de partida era el siguiente: el objeto de la filosofía consiste en la clarificación de los pensamientos a través de la herramienta analítica del lenguaje. ¿Con qué fin? Con el de trazar un límite no al pensar sino a su expresión, tal como lo dice expresamente Wittgenstein en el prefacio de su *Tractatus Lógico-Philosophicus* (Wittgenstein: 2003). Sin embargo, analizar la estructura del pensamiento no es estudiar el proceso psicológico del pensar sino analizar y descomponer las estructuras conceptuales hasta llegar a sus componentes o constituyentes simples. Construir y analizar un sistema de reglas semánticas para cualquier lenguaje a fin de evitar las ambigüedades. A ese objetivo se orientaron las reflexiones de Russell con

su “teoría de las descripciones”, entrando de lleno en temas ontológicos; o Wittgenstein desanudando los mitos cognitivos generados por una insuficiente comprensión de la estructura de nuestro lenguaje.

En el análisis clásico de la primera camada de filósofos analíticos, la realidad (el mundo) tiene forma lógica, y el lenguaje es la vía de acceso para conocer el mundo; por ende las expresiones tienen también forma lógica. Las formas lógicas de las expresiones son isomórficas con las formas lógicas de la realidad. A esa conclusión llegamos a partir de un análisis de descomposición de estructuras conceptuales a sus componentes atómicos elementales, para exhibir a partir de allí la relación mutua que guardan esos componentes. Esta primera vía dentro de la tradición analítica (la lógica matemática y los lenguajes formalizados) se expandió en dirección de lo que podríamos denominar “construcción lingüística”, es decir la construcción de lenguajes artificiales que reconstruyan racionalmente los rasgos filosóficamente interesantes de los lenguajes naturales. Así como en física se emplean modelos idealizados (gases ideales, vacíos perfectos, etc.) para simplificar leyes, así también los lenguajes artificiales nos servirán como idealizaciones de los lenguajes naturales.

Pero así como los primeros analíticos tuvieron en las investigaciones de Frege un punto de anclaje, el despliegue filosófico a lo largo del siglo XX de esta forma de filosofar encontró otro mojón decisivo en el escrito (inconcluso pero casi finalizado) de un Wittgenstein maduro, que a fines de la década del 40 da forma a las extraordinarias *Investigaciones Filosóficas*.

Allí asistimos a un replanteo de las tesis iniciales de poner a la lógica en el centro de las reflexiones sobre el lenguaje, para pasar a un análisis que podríamos denominar de descripción lingüística, o de análisis gramatical en profundidad. Las palabras, en esta nueva versión, son como “herramientas” que poseen un uso definido en circunstancias características. Y así como lo propio de una herramienta es la finalidad para la que se usa, el significado de una palabra es su uso en el lenguaje.

Pero a su vez entender esos usos consiste en verlos entretreídos en “formas de vida” (otro de los conceptos claves de este segundo Wittgenstein) de sus protagonistas. Es decir, en el entorno formado por necesidades, objetivos, costumbres o condicionamientos (Wittgenstein: 2008).

Las relaciones lenguaje-realidad resultan, entonces, regularidades determinadas por las formas de vida de los usuarios del lenguaje con las que esas palabras se hallan entretejidas. Por ejemplo, oraciones declarativas como “*La ruta 40 finaliza en Tierra del Fuego*” puede ser un código o vehículo del correspondiente pensamiento. Pero, sea una cosa u otra, proferir esa oración constituye la realización de un acto: en este caso la *aserción* de que “la ruta 40” tiene un final en un lugar determinado. Sobre esta tónica, resultarán esclarecedoras las obras a posteriori de John Austin y John Searle.

Lo relevante aquí es la idea de que las palabras, además de vehiculizar pensamientos, tienen otros cometidos: son instrumentos que nos permiten “aseverar” y “preguntar”, “ordenar y suplicar”, “diagnosticar”, “interpretar”, “perdonar”, “prometer”, “bautizar”, “protestar”, “rezar”, “contar chistes”... es decir, realizar movimientos en los múltiples *juegos de lenguaje*.

Estos dos momentos de la filosofía analítica bien podrían sintetizarse en la caracterización de Michael Dummett (Dummett: 1978):

a) Por un lado, la meta de este tipo de filosofar es el análisis de la estructura del pensamiento.

b) Que el estudio del pensamiento debe distinguirse del proceso psicológico del pensar.

c) Y que el único método para analizar el pensamiento consiste en el análisis del lenguaje.

Estas características comunes luego se desplegarán, como hemos visto, en dos estrategias: las del análisis clásico (con base en el análisis lógico del lenguaje); y la de la descripción lingüística (con la nueva jerga de “juegos de lenguaje”, “actos de habla”, “contextos conversacionales”, etc.).

Por supuesto, hay muchas diferencias al interior de estos dos grupos, y esta caracterización solo la hacemos a los fines pedagógicos. La filosofía analítica, más que una corriente homogénea, es una denominación que engloba un cierto modo de enfrentarse a “problemas” filosóficos, un mosaico de tendencias y un estilo de pensamiento, que no conforman ni un cuerpo de doctrina, ni una escuela ni una metodología. Tal vez sea útil recurrir nuevamente a Wittgenstein y a su expresión “aire de familia” para mostrar que, precisamente, lo que podemos reconocer son rasgos, parecidos como los que ocurren en las familias cuando observamos fisonomías similares en los parientes directos.

Sin embargo, y aun reconociendo estas heterogeneidades, podemos preguntarnos, ¿qué pasa con la filosofía analítica hoy? Esta pregunta, como siempre ocurre en filosofía, puede tener diversas respuestas. Desde las que la consideran imprescindible para llevar adelante el proceso elucidatorio respecto a campos no investigados por los referentes clásicos, hasta quienes cuestionan que la filosofía se atribuya el monopolio de esta tarea.

Lo que sin dudas podemos reconocer es que las transformaciones sociales y culturales de finales de los '60 tornaron problemáticas las estrategias de una filosofía puramente lingüística. Tal vez la figura más importante de la filosofía norteamericana del siglo XX, W.O. Quine haya sido quien mejor lo exprese:

74

Yo veo la filosofía no como una propedéutica a priori o labor fundamental para la ciencia, sino como un continuo con la ciencia. Veo la filosofía y la ciencia como tripulantes de un mismo barco —un barco que, para retornar según suelo hacerlo, a la imagen e Neurath, solo podemos reconstruir en el mar y estando a flote sobre él—. No hay posición de ventaja superior, no hay filosofía primera (Quine: 2002, 162).

Lo que viene a proponer Quine es la idea del llamado “naturalismo filosófico”, esto es, que la filosofía no puede considerarse un reino autónomo en lo que se refiere a un abordaje privilegiado en el campo epistémico. Esta idea vendrá acompañada por el formidable desarrollo (aunque ciertamente sobredimensionado) de las ciencias cognitivas. Los procesos internos, el pensamiento y los significados ya no debieran ser abordados desde un estudio del lenguaje que prescindiera de las investigaciones empíricas suministradas por otras disciplinas.

Así transitan y lo seguirán haciendo los debates filosóficos en este apasionante campo filosófico, con argumentos y contraargumentos que no tienen ni tendrán horizonte de sutura posible.

Referencias bibliográficas

- CHOMSKY, N. (1971). *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral.
- DUMMETT, M. (1978). *Truth and Other Enigmas*. Harvard University Press.
- GRICE, P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press.
- LAFONT, C. (1993). *La razón como lenguaje. Una revisión del giro lingüístico en la filosofía del lenguaje alemana*. Visor.
- QUINE, W. V. (2002). *La relatividad ontológica y otros ensayos*. Tecnos.
- WITTGENSTEIN, L (2003). *Tractatus lógico-philosophicus*. Tecnos (segunda edición).
- . (2008) *Investigaciones Filosóficas*. Crítica (cuarta edición).

Capítulo 5

***El poder de las palabras. Sobre documentos,
fuentes, discursos y contextos***

Sandra Fernández

1. Presentación

Las palabras escritas son como la trama ligera que se teje sobre la urdimbre espesa de los universos de estudio. Tal ligereza no debe desorientarnos. Sobre estos “hilos” descansa buena parte de la tradición analítica que sustenta la investigación en el vasto campo de las ciencias sociales y las humanidades. Preguntarnos sobre las formas de intervenir sobre los discursos escritos es parte de nuestra tarea científica. Conscientemente debemos elegir los instrumentos de interpretación para comprender también los cambios en las metodologías que nos permiten abordarlos.

Los discursos escritos son documentos que se transforman en “fuentes”, acepción fundamental del análisis historiográfico. Tal como sintetiza Paola Piacenza (2019: 135) adscribir al “discurso” como el estudio de un enunciado o conjunto de enunciados en el contexto de su producción o enunciación, implica también contemplar que tal concepto siempre debe encuadrarse en torno de una teoría en particular, diferenciándose tanto de las unidades de la gramática, como las del mensaje en términos comunicacionales.

El término discurso es usado en forma general, aduciendo alcances descriptivos de individuos o grupos que lo expresan. Es recurrente su uso para referenciar generalidades o puntos en común, como con las apelaciones alrededor de discursos “populistas”, “autonomistas”, “feministas”, etc. que habitualmente se recuperan desde un fuerte sentido común. Sin embargo la claridad en su delimitación conceptual se define en función de su expresa ubicación espacial y temporal, así como en la cadena de causalidades que se despliegan para otorgarle inteligibilidad. Edward Thompson afirmó que la historia es la disciplina del contexto y del proceso:

todo significado es un significado en contexto y cuando las estructuras cambian las formas antiguas pueden expresar funciones nuevas y las funciones antiguas pueden encontrar su expresión en formas nuevas. Un motín arroja luz sobre las normas de los años tranquilos... Esto puede ser igualmente cierto para las conductas públicas y sociales como para las más privadas y domésticas.

Por lo tanto las categorías o “modelos” derivados de un contexto deben ser probados, refinados, y quizás reformados en el curso de la investigación histórica.

Es que la idea fuerza del contexto como eje central para la interpretación es un atributo singular de la Historia Social, pero obedece además a toda una tradición en el campo de las ciencias sociales y humanas. Por ello son numerosos los abordajes de la investigación social que se esfuerzan en sistematizar el camino de transformación de los documentos escritos en fuentes capaces de convertirse en insumos de pesquisa y análisis. El ejercicio de interpelación es teórico y metodológico pero también instrumental, ya que siempre es necesario protocolizar la recuperación, selección, curación y tratamiento de los materiales que deben ser utilizados. En resumen, tres son las cosas básicas para saber de ellas: su clasificación, su crítica y forma de tratamiento.

79

2. Las fuentes

Hace casi cien años Marc Bloch (2008) se preguntaba si bastaba con reunir testimonios y unirlos de cabo a rabo. La pregunta sigue vigente y Bloch utiliza un ejemplo muy claro:

la tarea del juez de instrucción nunca se confunde con el trabajo de su secretario. No todos los testigos son sinceros, su memoria no es siempre fiable y por ello no podemos aceptar sus declaraciones sin ejercer cierto control. ¿Cómo se las arreglan los historiadores para extraer un atisbo de verdad de los errores y mentiras?

Al arte de discernir lo verídico, lo falso y lo verosímil en las narraciones se denomina crítica histórica y posee unas reglas fáciles de conocer.

Preguntarnos por el presente nos lleva a pensar qué pasó en el pasado. El estímulo puede ser un pensamiento contrafactual, que estimula la problematización haciendo énfasis en lo que no sucedió como mecanismo reflexivo. Pero además muchas veces nos interrogamos a partir de una cadena de causalidades, que permiten ordenar una secuencia de información y obtener resultados a partir del estudio de las variables involucradas.

Los investigadores conocemos más acerca del final de las historias que de sus inicios. Son las marcas del desenlace las que nos llevan hacia atrás. Este concepto tan evidente y complejo a su vez, es la esencia de la relación pasado-presente en la Historia, pero también en las ciencias sociales en su conjunto. Puede ocurrir que un pequeño indicio nos lleve a cuestionar un relato histórico, o bien, la ausencia del mismo nos permita inquirir por qué no hay huellas de algún acontecimiento o sujeto, qué sucedió que no han quedado rastros evidentes de las mismas, si las hubo por qué aún no han sido hallados, y también por qué estos tópicos no han sido aún temas de interés. En los manuales de metodología de la investigación se describen distintos modelos de clasificación de fuentes. Algunos son muy extensos y complejos, pero hay una forma bastante simple de delimitarlas. Una primera demarcación es saber si son escritas, audiovisuales, orales o están preservadas en otro tipo de soporte. Una segunda clasificación puede ser si son éditas o inéditas.

Se llaman fuentes éditas a todas aquellas que estén impresas, constando en sus páginas sus editores y/o impresores; así como el lugar y la fecha de publicación. Boletines oficiales, diarios, revistas, censos, informes, libros, manuales, entre otras tantas nutren el amplio corpus de documentos escritos publicados. Puede ocurrir que documentos inéditos, sean compilados y ordenados, y se publiquen mucho más allá de su época, como selección de fuentes. Esta operación hace que el documento tenga así dos versiones, una inédita conservada en un archivo, y otra publicada y comercializada en formato libro. En la actualidad una parte de documentación de Estado u oficial (discursos, leyes, decretos, normativas, etc.) es accesible de inmediato en la web. La disponibilidad de un caudal importante de documentos

actuales o pasados en línea permite multiplicar el arco de investigación. El criterio más utilizado es el de considerar a este material como publicado, y se utiliza el link como la referencia de edición, agregando siempre la fecha en que se accedió a la información. Podemos considerar dentro de este rubro las imágenes fijas o en movimiento (archivos de noticias, registros audiovisuales, etc.) que puedan ser claramente identificadas. Por ejemplo si es un film que certifique como mínimo dirección, producción, lugar y fecha de aparición.

La transformación tecnológica ha impactado energicamente en la investigación de matriz social, en especial en el relevamiento y sistematización de archivos y repositorios documentales. No sólo la tarea del investigador se ha aliviado, sino que a la disponibilidad de cámaras digitales, grabadoras, filmadoras, scanners, se le suma toda una batería de software que permite relevar, conservar y procesar la información en mejores condiciones y sin el problema de la fragmentación de los materiales. Este cambio ha permitido la aparición de archivos escritos, en su mayoría oficiales, que han digitalizado buena parte de sus fondos y los han colocado en la web, para ser consultados directamente por los investigadores. Las formas de acceso son varias: abiertas, permitiendo el acceso directo al documento; cerradas, la consulta del documento se permite luego del pago de un arancel; e indicativas o descriptivas, la página permite ver la localización física del material así como una descripción de la fuente.

Se da el nombre de fuentes inéditas a todos aquellos documentos originales que no han pasado por un proceso de edición: cartas, papeletas censales originales, entrevistas orales, films y fotografías, etc. A estos materiales es posible consultarlos en archivos públicos o privados; y en muchos casos se encuentran compilados en colecciones que llevan el nombre de su curador, seleccionador, autor o propietario.

Las fuentes orales han adquirido relevancia en la investigación histórica en estos últimos cuarenta años. Específicamente se trabaja con ellas para analizar procesos cercanos a nuestro presente, así como temas complejos o traumáticos de los que se tienen pocos rastros escritos. La técnica habitual es entrevistar a un universo de informantes, que es seleccionado previamente. El estímulo o disparador a partir de las sugerencias o preguntas del historiador permiten que los informantes orales desarrollen un relato sobre su pasado individual o colectivo. El investigador sabe que

lo que el entrevistado narra es una elaboración presente de sus recuerdos y que puede tener inexactitudes o errores de datación propios de la memoria de los sujetos. Las fuentes orales son una construcción conjunta entre entrevistado y entrevistador, ya que la información que se obtiene es tanto producto de los recuerdos en sí mismos como de la guía de interrogaciones propuesta por el investigador. En el proceso metodológico de uso de este soporte, la oralidad plasmada en la grabación de voz o video da lugar, en casi la mayoría de los casos, a un texto escrito, producto de la desgrabación. En una tradición de la investigación social, pocas veces limitada, realizar la transcripción de la entrevista o testimonio es común y deseable para su posterior uso. Este mecanismo da paso de la fluidez de la comunicación oral a un escrito rígido, construido cronológicamente en tiempo presente, que limita las entonaciones, silencios, pausas propias del habla, a los símbolos del lenguaje. Por ello siempre hay que ser muy cuidadoso al hablar de testimonios orales, describiendo con rigor las transformaciones que ese relato sufre en su contexto de producción y traducción al discurso escrito.

Las fuentes utilizadas deben ser sistematizadas y citadas correctamente cuando se las menciona o transcribe. Las citas deben consignar toda la información relativa a la fuente (archivo, pie de imprenta, datos de localización y referencia). Esta tarea toma el nombre de aparato *erudito* y es una parte sustancial de la investigación porque así se deja constancia de cuáles han sido los documentos consultados e interpretados en la investigación. Los historiadores son muy prolijos y cuidadosos en la cita de las fuentes. Este protocolo es inherente a la práctica historiográfica, y es un elemento que ha continuado inalterable en el campo, porque otorga credibilidad y legitimidad a la investigación.

Una investigación utiliza un sinnúmero de fuentes. El objetivo no es solamente obtener una mayor cantidad de datos, sino contrastar y confrontar los documentos entre sí, tratando de obtener la información más certera posible. Cuando dos testimonios diferentes dan una misma versión de un mismo acontecimiento, un investigador novato se alegra de la coincidencia; el historiador experimentado en cambio desconfía y se pregunta si por casualidad uno de ellos no será una simple repetición del otro. La comparación sistemática de los diferentes testimonios entre sí permite obtener una base de datos que puede ser procesada e

interpretada de acuerdo a la metodología de trabajo propuesta, que en líneas muy generales podemos identificar como cuantitativa, cualitativa o mixta.

La crítica al documento, elaborada sobre todo por historiadores y filólogos de fines del siglo XIX ha sido superada por la idea de un análisis documental. El análisis documental es algo más que saber si las fuentes son auténticas y veraces, tiene que ver con cómo se interpretan esas fuentes y cómo se las sistematiza, y comprende asimismo la adecuación de las mismas al diseño de las hipótesis. Además estas operaciones no son sólo pasos previos de la investigación, sino que se realizan a lo largo de toda la labor historiográfica.

En la evaluación de las fuentes se utilizan cuatro criterios básicos:

- los hechos estudiados sólo son captables por inferencia a partir de las fuentes;
- la información que nos brindan las fuentes es siempre heterogénea;
- las hipótesis formuladas para guiar la investigación orientan la búsqueda de fuentes (*adecuación*);
- las fuentes por sí mismas pueden aportar un componente de distorsión de la realidad pasada que siempre debe ser contemplada por el investigador.

Fiabilidad y adecuación son entonces puntos centrales para tener en cuenta en el tratamiento de las fuentes. Si la fiabilidad se basa en medios instrumentales más o menos sencillos como datar y analizar la fuente, comprobar su coherencia interna, contextualizarla y compararla con otras fuentes, el análisis de la adecuación es una tarea más teórica que técnica, y tiene que ver directamente con la pertinencia y competencia de la documentación seleccionada en relación al diseño de investigación propuesto. Si vamos a realizar un análisis cuantitativo de la evolución de precios de los bienes exportables argentinos durante el modelo agroexportador, no podemos proponer como fuentes a consultar escritos políticos o epistolarios personales, sino que tenemos que consultar boletines estadísticos, revistas comerciales, registros de corporaciones económicas, etc.

Así esta adecuación de la fuente al problema de estudio lleva a que buena parte de la efectividad de las interpretaciones que se realicen tengan vinculación directa con esta fase primordial en un protocolo de investigación que contemple diversas variables.

3. El contenido

El sentido de cada fuente se asienta en distintas unidades, en sus relaciones y en el vínculo entre el discurso y las circunstancias de su producción y recepción. En consecuencia, cada objeto demandará al investigador no solo la disponibilidad de conceptos y teorías de análisis, sino la astucia para dar con otro discurso: aquel que el investigador ponga en juego para hacer hablar a su fuente, cuyo sentido, ciertamente, estará también supeditado a las mismas condiciones enunciativas y retóricas que se han relevado (Piacenza: 2019, 135).

Tal como afirma Claudia Salomón Tarquini (2019, 83-89) la mayor parte de los autores coinciden en caracterizar al análisis de contenido como una técnica de tipo cuantitativo, aunque las obras más recientes incluyen la posibilidad de un abordaje cualitativo. La autora, repasando distintas conceptualizaciones que se han realizado, rescata la de Laurence Bardin, quien define el análisis de contenido como un abanico de instrumentos propios del análisis de las comunicación que apuntan a establecer indicadores (cuantitativos o no) que se constituyan como procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo evaluar conocimientos relativos al contexto social de producción/recepción de estos mensajes (Bardin: 2013).

Es por eso que, cuando se habla específicamente de análisis de contenido, no se piensa en la simple función de recepción comprensiva de un mensaje ni tampoco en el ejercicio básico de la facultad de crítica, aunque esta sea evidentemente su base. La mayoría de los autores están de acuerdo en que se alude a una empresa inspirada en los principios de la investigación científica y que implica por lo tanto la aplicación sistemática de reglas y de procedimientos metódicos.

La tarea de intervenir problemáticamente un contenido implica interpelar *a priori* los documentos/fuentes seleccionados. Su estudio crítico implica un análisis en contexto del texto en sí mismo. Dicho de otro modo ante un discurso se realiza el gesto metodológico de descubrir su significado. Así cuando abordamos la lectura de cualquier soporte escrito con fines de investigación (revistas, informes oficiales, prensa, epistolarios entre otros) se realiza un análisis de su contenido y sus implicancias, tanto las más expresivas como las más opacas u ocultas. Por ejemplo, los micro-

historiadores resaltan “la lectura entre líneas” como un mecanismo crítico central del análisis, que requiere por parte del investigador experiencia en el tratamiento documental, conocimiento profundo de la temática a estudiar, sensibilidad metodológica y, al fin, el manejo de una gran cantidad de corpus que haga posible la confrontación textual.

Para hacer una síntesis, puede considerarse el aporte de Tinto Arandes (2013, 146) quien referenciándose en Krippendorff afirma que es posible hacer énfasis en cuatro puntos del análisis de contenido:

- El análisis permite la utilización de material no estructurado. El análisis de contenido parte de información no estructurada que es posteriormente codificada por medio de unidades de análisis que son generadas por el investigador.
- El estudio de contenido permite obtener datos sin existir una intervención directa del investigador que condicione o influya el proceso de recogida de información del sujeto. Aquí se hace referencia especialmente en separarse de los procesos de interacción que se llevan adelante en entrevistas, por ejemplo.
- Es una técnica sensible al contexto. El análisis de contenido parte del contexto para identificar la información.
- La técnica permite manejar un gran volumen de información que se adecua a los nuevos procesos de análisis de datos vinculados a la aplicación de nuevas tecnologías ligadas a la digitalización, recuperación y análisis inteligente de material de carácter cualitativo.

Instrumentalmente, para el abordaje de una pesquisa es fundamental recopilar una cantidad apreciable de fuentes que deben adecuarse al problema de investigación. Siempre el universo de análisis (textos completos, largos párrafos o delimitaciones extensas) decanta en unidades de investigación (párrafos breves, oraciones, términos) que adquieren cierto nivel de representatividad y que tienen relevancia contextual. Su delimitación temática y su definición conceptual implican no sólo una presentación clásica en torno a la formulación de una hipótesis general sino una clara explicitación de los alcances de cada una de las categorías a utilizar. Salomón Tarquini (2019, 84-85) describe muy bien cómo la definición operacional debe indicar de qué manera aparecerá en el registro documental la referencia a la categoría temática que nos interesa rastrear. Palabras, conceptos, expresiones relativamente breves se convierten en

elementos fundamentales para llevar adelante la operación de interpretación necesaria para la investigación.

El “contenido” de un discurso no es algo que se transmite como se traslada una carta desde el escritorio del remitente hasta el del destinatario. El contenido es algo que cada individuo crea o recrea mentalmente, seleccionando e interpretando señales físicas. En este sentido resulta siempre difícil superar la subjetividad de la interpretación, influenciada además por la educación, las creencias o incluso por circunstancias del momento. Este problema es poco relevante en la comunicación del conocimiento científico, en que el lenguaje técnico no permite variadas interpretaciones. Tampoco lo es en la decodificación común de los mensajes funcionales del diario vivir: aquí las diferencias de interpretación no tienen, generalmente, mayor relevancia. Entre estos casos extremos existe una extensa área intermedia en que resulta de mucha importancia detenerse y analizar más de cerca el contenido formulado: es el caso de los discursos políticos, textos legales, transcripciones de entrevistas. Pero al pasar de la decodificación común al análisis de contenido se da un paso que obliga a tomar conciencia de nuevas exigencias, dando relevancia a la variable interpretativa (Tinto Arandes: 2013, 144).

4. Las entradas

En un texto de 2019 Paola Piacenza (2019, 135-143) elabora una muy buena síntesis de las “entradas” para analizar el discurso. Pensado para incorporarse a una compilación de perfil metodológico, su capítulo da cuenta de algunas de los puntos centrales alrededor de la consideración del discurso en relación con las condiciones únicas en las que emerge pero a la par cómo presenta regularidades o constancias lingüísticas y retóricas que constituyen índices para para abordar su estudio haciendo visible

el hecho de que el objeto siempre se construye desde un punto de vista y que esa lectura nunca es exhaustiva. Su sentido no se detiene y tampoco se puede nombrar en su totalidad, ya que cada una de estas “entradas” constituye un asedio a una semiosis que vuelve a comenzar en cada uno de estos acercamientos.

Tres son las “entradas” propuestas: la enunciativa, la sociodiscursiva y la retórica. Cada una de ellas toma un ángulo diferente y complementario para el análisis, permitiendo estudios más o menos complejos y atendiendo los intereses del campo social desde el cual se inicia tal análisis.

En la entrada enunciativa se toma como punto de partida que la enunciación es el proceso mediante el cual un hablante se apropia de su lengua para producir un acto individual. Dado este doble carácter, de proceso y de acto, el análisis del discurso trabajaría siempre con *enunciaciones ya enunciadas*, y procedería a partir de las *huellas o marcas* que ese acto ha dejado en los enunciados, concebidos como producto. Entre ellas se reconocen tanto las que designan al sujeto de la enunciación el “yo” o el “nosotros” así como a su alocutario el “tú”, el otro a quien el “yo” se dirige en su enunciación. Desde este punto de vista el estudio crítico de una fuente incorporará no solo “las marcas del que habla, sino las que nombran a su interlocutor, al tiempo y al espacio; es decir, a las circunstancias de la enunciación (Piacenza: 2019, 136-139).

Discursos intelectuales, políticos, económicos entre otros fijados como elementos propios del yo y su interpelación a un colectivo son muy susceptibles a este tipo de análisis que fijan en la interlocución y en la relación con el contexto la base comprensiva del discurso, además de tomar en consideración la fuerza que manifiestan implícitos y sobreentendidos, en la constitución de lo que expresamente se dice.

Para describir la entrada sociodiscursiva Piacenza (2019, 139-140) recupera los aportes de dos autores que son Angenot (2010) y Batjijn (1982) al señalar que cualquier momento histórico particular puede interpretarse como una forma del discurso social. Siguiendo esa argumentación debe reconocerse entonces que todo discurso se produce en una esfera determinada de la actividad humana y, por lo tanto, expone la materia a partir de la cual se genera. Tal esfera otorga estabilidad en la conformación y uso de los enunciados, lo que redundaría, además, en el hecho de que los enunciados presenten características más o menos estables. Así los enunciados de los distintos géneros discursivos están caracterizados por un tema, un estilo y una determinada estructura o composición, y, dado que no puede enunciarse por fuera de un género, estos rasgos conforman también una referencia precisa para la interpretación por parte de la audiencia o lector de un discurso. “En otras palabras, la o el receptor despliega determinadas

expectativas frente a un discurso, que resultará también compelido por el dinamismo del discurso social que se organizará sobre su configuración de tal discurso como hegemónico o contrahegemónico”.

La entrada retórica, por su parte, apunta a dar entidad a las figuras o tropos —metáforas, metonimias, imágenes, oxímoron, hipérbolés, símiles o comparaciones— así como también detenerse en el examen de la sintaxis del discurso, es decir de las relaciones jerárquicas, las asimetrías, las líneas argumentativas y explicativas que prestan los cimientos sobre los que se elabora el sentido. Aquí nuevamente Piacenza (2019, 141-142) se detiene en sistematizar los aportes de las aproximaciones más clásicas sobre el problema como son Todorov (1974), Sontag (1989) y Laclau (1998). Partiendo de que la retoricidad no es exclusivamente un recurso expresivo, sino que es una forma de nombrar a partir de la sustitución metafórica y el desplazamiento de la sinécdoque, toda realidad se construye en esta relación inestable entre equivalencia y diferencia, lo que significa que el modelo fundamental de estructuración de lo social es un modelo de carácter retórico.

4. Un cierre probable

Ahora bien, todo texto es inestable. Su autoridad descansa tanto en sus formas materiales como en las intervenciones e interacciones que se realizan sobre él. De Certeau (2000, 25) señala el lugar de privilegio que reciben en el mundo científico los discursos por su capacidad de ser captados, reproducidos, conservados, al fin “asegurados”, mientras que el acto del habla no puede desprenderse de su circunstancia. En su extenso libro *La invención de lo cotidiano* (2000) se explora en la tensión entre lo escrito, lo cuantificable, la calidad y significación de la información, la construcción de categorías, entre otras, desde una mirada reflexiva de la epistemología de la historia en un momento tan particular como la década del setenta del siglo pasado en el ambiente intelectual y cultural francés.

Desde esa perspectiva que introduce tempranamente De Certeau, estudiar un discurso escrito no implica desembarazarlo de las prácticas que rodean su génesis, su producción, circulación y apropiación. Estudiar un texto es también estudiar las prácticas que hacen posible su dimensión humana.

Como Roger Chartier, afirma que tales expresiones de lo escrito son siempre el resultado de múltiples operaciones que suponen decisiones, técnicas y competencias de los diferentes públicos como a los gestos, hábitos, convenciones que regulan sus relaciones con estos textos. Acercar la comprensión y comentario de las obras al análisis de las condiciones técnicas o sociales de su publicación, circulación y apropiación. De la abstracción de los discursos se debe pasar a la consideración de que la producción de cualquier texto obedece a un proceso que más allá del gesto de la escritura implica diferentes momentos, diferentes técnicas, diferentes intervenciones. Las transacciones entre los discursos y el mundo social conciernen profundamente a las relaciones múltiples y complejas entre el texto y sus materialidades, y entre la obra y sus inscripciones (Chartier: 2006a, 10-12).

Las formas materiales de lo escrito o las competencias culturales de los lectores acotan los límites de la comprensión. Pero siempre, asimismo, la apropiación es creación, producción de una diferencia, proposición de un sentido posiblemente inesperado. Tal enfoque está alejado de las perspectivas —durante mucho tiempo dominantes— que relaciona la significación de los textos con el mero despliegue automático e impersonal del lenguaje y apunta, en cambio, a reconocer la articulación entre una diferencia —aquella por la cual todas las sociedades, bajo modalidades diversas, han delimitado un dominio particular de producciones textuales, experiencias colectivas o disfrutes estéticos— y unas dependencias —aquellas que se inscriben en las creaciones literarias e intelectuales, en los discursos y las prácticas del mundo social que las hacen posibles e inteligibles—. (Chartier: 2006b, 46)

Cualquier instancia de producción e interpretación de un discurso escrito parte de comprender la pluralidad de intervenciones que implica su producción, su contextualización, su publicación, circulación, interpretación, conservación, utilización y resguardo, al fin su apropiación de

forma duradera o no, como un bien intelectual, estético y material. En esa clave un texto siempre se encontrará investido de poder.

“Lo escrito es, de este modo, un instrumento de poderes temibles y temidos” (Chartier: 2006b, 43).

Referencias bibliográficas

- ANGENOT, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.
- ARÓSTEGUI, J. (1995). *La investigación histórica. Teoría y método*. Crítica.
- BAJTIN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- BARDIN, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- BLOCH, M. (2008). *Historia e historiadores*. Akal.
- (2012). *Introducción a la Historia*. FCE.
- CHARTIER, R (2005). *El presente del pasado. Escritura de la Historia, Historia de lo escrito*. Universidad Iberoamericana.
- (2006a). *Inscribir y borrar*. Katz.
- (2006b). *Escuchar a los muertos con los ojos*. Katz.
- DE CERTAU, M (1993). *La invención de lo cotidiano. 1. Las artes del hacer*. Universidad Iberoamericana.
- ELEY, G. (2008). *Una línea torcida. De la historia cultural a la historia de la sociedad*. PUV.
- FARGE, A. (1991). *La atracción del archivo*. Ediciones Alfons el Magnánim.
- LACLAU, E. (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. FCE.
- PIACENZA, P. (2019). Qué dice una fuente: los aportes del análisis del discurso. En Salomón Tarquini, C., Fernández S., Lanzilotta, M. y Laguarda, P. *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Prometeo.
- SALOMÓN TARQUINI, C. (2019). Análisis documental, observación documental y análisis de contenido. En: Salomón Tarquini, C., Fernández S., Lanzilotta, M. y Laguarda, P. *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Prometeo.
- SALOMÓN TARQUINI, C., FERNÁNDEZ, S., LANZILOTTA, M. Y LAGUARDA, P. (2019). *EL hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Prometeo.
- SONTAG, S. (1998). *La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas*. Taurus.
- TINTO ARANDES, J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. *Provincia*, núm. 29, enero-junio, 2013. Universidad de los Andes. Mérida, pp. 135-173.
- THOMPSON, E. (1992). *Folklore, antropología e historia social*. En *Entrepasados* N° 2.

——— (1995). *Costumbres en común*. Crítica.

TODOROV, T. (1974). *Sinécdoques*. En AA.VV. *Investigaciones retóricas II*. Tiempo Contemporáneo.

WILLIAMS, R. (2003). *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Nueva Visión

Capítulo 6

***Escribir la Educación. Reflexiones acerca de
la investigación y la escritura en las Ciencias
de la Educación. Un análisis situado
en la Facultad de Humanidades y Artes
de la Universidad Nacional de Rosario***

Natalia Fattore y María Elisa Welti

Detenerse en el lenguaje de un campo de producción de conocimientos puede ser una manera de comprender la lógica de ese campo, reconociendo los modos de aproximarse a su objeto, de nombrarlo, describirlo, analizarlo, limitarlo o expandirlo. Decía Throler (2013) en su libro titulado *Los lenguajes de la educación* que pensar en los lenguajes es, precisamente, atender a las formas en las que resulta posible hablar o escribir sobre educación. Estas modalidades —que son históricas y culturales— definen las claves a partir de las cuales se perciben, analizan, conceptualizan y enuncian los fenómenos educativos; las claves con las que se construye un saber acerca de ellos.

Este escrito recoge algunas consideraciones acerca de cómo (y qué y para qué) se escribe en educación y, además, acerca de cómo se enseña a escribir, investigar y producir conocimiento en este campo. El texto explora en diversas producciones escritas del área, tales como investigaciones, revistas y tesinas, el modo en que se expresan algunas tensiones que se pueden considerar como propias del campo educativo: investigación-intervención; teoría-práctica; políticas públicas-conocimiento experto.

Esta reflexión se produce en un marco singular y situado: la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes (FHyA) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR); carrera que lleva cuatro décadas funcionando en esa casa de estudios y cuya apertura se inscribe en el proceso de recuperación de la democracia en Argentina que otorgó a la educación un espacio político central.

El escrito se organiza en tres apartados. El primero se ocupa de analizar algunas cualidades del campo de conocimiento educativo que inciden en su modo de producción, en sus lógicas de investigación y, obviamente, en su lenguaje: su sesgo propositivo y su estrecha vinculación

con las políticas públicas. El segundo apartado intenta mapear algunas investigaciones y publicaciones locales recientes en materia educativa, reconociendo sus énfasis y vaivenes. El tercero da cuenta del modo en que se enseña a investigar, escribir y producir conocimiento en una propuesta de formación específica como es el Taller de Tesina, un espacio que acompaña el proceso de elaboración de los proyectos de investigación de los Licenciados en Ciencias de la Educación de la FHya de la UNR.

1. La escritura y la investigación en educación

Una de las cualidades distintivas de la producción de conocimientos acerca de la educación es su fuerte carga propositiva, asociada a las prácticas de enseñanza y en ocasiones, además, estrechamente encorsetada en la forma escolar. Esta característica fue asumida por buena parte de los desarrollos teóricos producidos dentro de las ciencias de la educación durante el siglo XX, pero se inscribe en una historia y una tradición que las precede. Con algunos siglos de antelación se publicaron tratados abocados a imaginar y orientar la organización de la educación. Uno de los primeros y más difundidos escritos de estas características fue la *Gran Didáctica* o *Didáctica Magna* publicada en el siglo XVII por Jan Amos Comenius.¹ Esa obra tenía como principal propósito reformar la educación de su época para hacerla más eficiente y ampliar su alcance a mayor cantidad de infantes y jóvenes. *Didáctica Magna* revela una escritura que condensa ideas y preocupaciones de la Europa reformada durante los siglos XVI y XVII, para la que el acceso universal a la lectura había pasado a ser un objetivo religioso y político relevante, con el propósito explícito de ofrecer caminos que permitieran alcanzarlo.

Didáctica Magna fue una obra fundante y modélica, editada cientos de veces en múltiples idiomas, que no solo argumentaba para qué y por qué se debe educar, sino que indicaba, además, cómo hacerlo. Comenius escribió para quienes gobernaban los territorios y tenían la capacidad de asignar recursos para la educación y también para quienes llevaban

1. Nos referimos aquí a la *Opera Didáctica Omnia* editada en Amsterdam en 1657 y reeditada a partir de entonces en diversos idiomas. En español puede consultarse: Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Akal.

adelante la tarea concreta de alfabetizar a niños y niñas ya sea en ámbitos domésticos o institucionales. Su escritura contiene numerosas metáforas, brinda ejemplos, realiza analogías, refiere y desarma argumentos contrarios al tiempo que elabora detalladas razones para justificar lo que postula, define qué debe ser enseñado y en qué orden, indica métodos, tareas y recursos para hacerlo.

Buena parte de los escritos educativos posteriores replicaron y, aún continúan replicando, de maneras muy diversas esta tarea propositiva. En suma, desarrollaron un discurso que aspiraba y aspira a tener “efectos” en las prácticas educativas más allá del texto. Como plantea Diker (2007) las investigaciones educativas aun las

más alejadas de los problemas de las prácticas escolares, deben responder a este imperativo de utilidad, sea directamente a través de la producción de prescripciones sobre la enseñanza y la tarea escolar o indirectamente a través de la producción de los llamados aportes a la comprensión de tal o cual fenómeno educativo. (Diker: 2007, 152)

A partir del siglo XX, el conocimiento sistemático acerca de la educación —y por tanto la escritura y la investigación acerca de ella— se desarrolla dentro del campo de las ciencias de la educación, que se configuran como tales, nutriéndose de aportes de otras ciencias sociales y humanas, y articulándose en torno a “debates teóricos sobre la enseñanza y lo pedagógico en el análisis de prácticas escolares y discursos educativos” (Pontón Ramos: 2011). A pesar del estatuto científico que adquieren, las ciencias de la educación no abandonan su intencionalidad propositiva. Este sesgo las vincula de manera compleja, a la vez que comprometida, a su objeto porque se trata de un objeto que, es a un tiempo objeto de saber y ámbito de intervención. Estas ciencias, tal como decía Vigarello (1982), nacen “de la necesidad de una reflexión (...) sobre una práctica cuyas variedades, sofisticaciones, perspectivas, se han acrecentado (...) son científicamente válidas —no es este el problema—, pero peligrosamente tributarias de una demanda que no pueden satisfacer” (393).

Runge Peña utiliza la expresión “campo disciplinar y profesional” para dar cuenta de esta particularidad de la pedagogía², comparable a la medicina o la jurisprudencia, que es que forman parte de esas disciplinas científicas que no se pueden “concebir si no es en relación con unos campos prácticos, es decir, con la educación o praxis educativa, entendida en sentido amplio a partir de sus diferentes configuraciones, modalidades de existencia y espacios de realización” (Runge Peña *et al.*: 2015, 214). Se trata de un campo, entonces, cuya dinámica se despliega entre la producción de saber pedagógico en estrecha relación con saberes profesionales; saberes que no son estrictamente del orden disciplinar pero que juegan un papel central en la configuración de la acción pedagógica.

Quienes se han ocupado de historizar el campo de las ciencias de la educación, indagando sus lógicas de producción e institucionalización, nos ofrecen otras pistas para pensar acerca de la especificidad de los lenguajes con los que se escribe, los objetos y problemas que se investigan y los modos y los medios con los que damos circulación a esas escrituras e investigaciones.

Si nos detenemos en el caso argentino es posible afirmar que, si bien las ciencias de la educación forman parte de las ciencias sociales y humanas y comparten con ellas rasgos y metodologías, también tienen una nota que las distingue: se trata de un campo de conocimiento que surge vinculado estrechamente a la consolidación del sistema de educación público y a la profesionalización de la burocracia estatal educativa (Corostiaga, Tello e Ísola: 2012). De hecho, “una parte significativa de los agentes del campo intelectual de la educación están vinculados a las agencias pedagógicas del sector público mediante la prestación de servicios administrativos, políticos o técnicos o mediante la producción de textos” (Palamidessi: 2007, 34).³ Así, la producción de conocimiento educativo local hunde sus

2. Runge Peña equipara la pedagogía a la “ciencia de la educación” alemana, “ciencia educativa” anglosajona y “ciencias de la educación” francófona, en tanto estas divisiones no han sido objeto de preocupación para el caso colombiano, del cual se ocupa (2015, 205). Tampoco consideramos oportuno introducir estas diferencias epistemológicas y de nomenclatura en este escrito en tanto ya han sido extensamente abordadas en otras producciones

3. El análisis que efectúa Palamidessi (2007) se basa en categorías desarrolladas por Bernstein y Díaz (1985) y Díaz (1995) que retoman el concepto de campo acuñado por Pierre Bourdieu. Estos autores distinguen dentro del campo educativo el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico. El primero incluye agencias productoras y personal

raíces constitutivas en la burocracia estatal y la universidad (Suasnábar y Palamidessi: 2007).

Se puede mencionar a modo de ejemplo la creación de la cátedra de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires en 1896, en pleno proceso de expansión y consolidación del sistema educativo público luego de la sanción de la Ley 1420 en 1884. Poco después, en 1905, se creaba la Sección Pedagógica en la Universidad Nacional de La Plata, que en 1914 devendrá en Facultad de Ciencias de la Educación. Como puede observarse, este tiempo de institucionalización del campo en ámbitos universitarios es correlativo al período de organización y expansión del sistema educativo público.

En ese sentido, cabe señalar que una de las características de esta etapa fue la escasa diferenciación entre los expertos universitarios y los burócratas de la educación (Suasnábar y Palamidessi: 2007). De hecho, buena parte de los funcionarios en cargos de gestión o inspección en el Consejo Nacional de Educación durante este período fueron, a su vez, catedráticos del área. Así, la estrecha vinculación entre quienes producían conocimiento sobre la educación y quienes formulaban y/o implementaban políticas educativas constituyó un rasgo fundacional para el campo de las ciencias de la educación que aloja en sus comienzos figuras de intelectuales-funcionarios e intelectuales-técnicos.

En la segunda mitad del siglo XX, luego de la expansión del sistema de educación secundaria y superior y en pleno auge de las políticas desarrollistas, se crean nuevas carreras universitarias de educación y se abren centros de investigación dando inicio a otro período para el campo de la producción de conocimiento educativo. Esta etapa se caracteriza por la predominancia de paradigmas de investigación empíricos y cuantitativos y, por tanto, de investigaciones orientadas a generar insumos para la planificación técnica y racional del sistema educativo. Es la época en la que se crean numerosas carreras de ciencias de la educación en diferentes lugares del país, abocadas a la formación de profesionales que van más allá del

académico y profesionales con credenciales superiores y es “el escenario de luchas de grupos intelectuales que pugnan por el control de los procesos y las orientaciones dominantes en la generación del discurso especializado en educación” (Palamidessi: 2007, 33). El campo pedagógico se compone en los contextos institucionales orientados a la reproducción del discurso y las prácticas pedagógicas.

ejercicio de la docencia alcanzando otros ámbitos como la investigación y la gestión educativa (Vicente: 2016).

Esta ampliación del campo profesional contribuyó a profundizar la división y jerarquización entre expertos en educación y docentes “de aula”, legitimando a los primeros como voces autorizadas para la investigación y la escritura científica en el campo. Paradójicamente, esta estratificación tuvo como correlato el desarrollo y posterior afianzamiento de corrientes que pusieron en valor a los docentes como investigadores de y en “su propia práctica” a través de la investigación acción en educación (Elliott: 1990). Esta metodología establece la diferencia entre la investigación educativa (o investigación acción), que se ocupa de los problemas de la práctica desde la perspectiva de los profesores y que es, además, realizada por ellos, y la investigación sobre la educación que es llevada a cabo por investigadores en espacios académicos. Como señala Diker (2007) este gesto de visibilización y valoración del saber docente “conlleva al mismo tiempo un gesto de clasificación y por supuesto de jerarquización” (161).

Esta tensión entre saberes expertos o académicos y saberes prácticos o escolares aparece en otras corrientes de la segunda mitad del siglo XX que han tenido un peso notable en las definiciones del campo educativo. Una de ellas es la que define a los docentes como profesionales reflexivos (Schon: 1992), que abre camino a los planteos que postulan la escritura narrativa como forma de sistematizar, registrar y objetivar los saberes acerca de las propias prácticas. Otra corriente enfatiza en el valor político del saber docente —y de la escritura docente— apelando a su condición como intelectuales (Giroux: 1990).

En Argentina, la recuperación de la democracia en 1983, luego de la última dictadura militar que cercenó todas las prácticas genuinas de investigación y producción, dio lugar a una etapa de “profundo optimismo y confianza en la capacidad transformadora de la educación y del lugar relevante de los intelectuales de la educación” (Suasnábar: 2013, 226). En esos años se generó una expansión y consolidación del campo que se evidenció en el crecimiento de las carreras de grado así como de los espacios de investigación especializados. Es en este contexto en el que, como veremos luego con mayor detalle, se crea la carrera de Ciencias de la Educación de la FHyA de la UNR.

Desde fines del siglo XX, asistimos al aumento de los posgrados en educación, así como a la revitalización y afianzamiento de las prácticas de investigación. En estos años se produjo, además, una nueva ampliación del campo profesional hacia otros terrenos, tales como la capacitación docente, las reformas curriculares o la evaluación, junto a una expansión de los contextos de intervención que van más allá de las instituciones educativas alcanzando organizaciones culturales y socio-comunitarias, entre otras (Vicente: 2016).

En síntesis, durante las últimas cuatro décadas el sistema educativo argentino atravesó intensos procesos de reforma que incidieron tanto en la construcción de las agendas de investigación como en la definición de las ofertas de graduación y posgraduación del sector, marcando nuevamente la estrecha relación entre el campo de producción del conocimiento acerca de la educación y las políticas educativas. Es así que el sistema educativo fue objeto de numerosas investigaciones orientadas al relevamiento de datos, realización de diagnósticos, identificación de problemas, etc. muchas de las cuales fueron realizadas, promovidas o financiadas por el Estado nacional, por las jurisdicciones o por algunas agencias internacionales de peso en el área tales como CLACSO, FLACSO, ONU, UNICEF, UNESCO, etc. (Palamidessi: 2002; Serra *et al.*: 2003).

Por otra parte, la expansión y diversificación del sistema universitario fue combinando desde la década de los 90 un nuevo modelo de políticas a partir de las cuales la función de investigación se fue consolidando como complemento de la enseñanza.⁴

4. En este marco se destacan por ejemplo la creación del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores en 1993 y de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica en 1996. Eduardo Rinesi señala que el diagnóstico en los años 90 era que las universidades eran “puro enseñadero”, diagnóstico que tenía algo de verdadero; “en la universidad argentina se había investigado mucho y muy bien hasta mediados de los años 60, luego (...) esa posibilidad se había visto limitada y hasta había desaparecido por completo, y cuando la última dictadura llegó a su fin las universidades tuvieron que atender tal demanda por parte de grandes contingentes de estudiantes (...) que debió volcar todos sus recursos, que además eran limitados, a sostener esa tarea fundamental de la enseñanza. En ese empeño y en un contexto en que las agencias públicas encargadas de alentar la investigación científica tampoco gozaban de situaciones presupuestarias exactamente florecientes, la función de investigación no logró el despliegue que habría sido deseable como complemento y sostén de la de docencia” (2015, 77).

En otro orden, el último tramo del siglo XX mostró una notable especificación y complejización de los fenómenos de estudio al tiempo que

el giro posmoderno y postdisciplinario, que ahondó en la crisis de las fronteras de las disciplinas y la crítica a las narrativas del siglo XX en un ciclo histórico de expansión del mundo global-transnacional, profundizó esa apertura provocando la multiplicación de puntos de vista y/o perspectivas sobre la educación, dando lugar a la distinción cada vez más sofisticada de lenguajes teóricos a disposición de cada comunidad interpretativa. (Carli: 2011, 61)

102

Para finalizar, es preciso señalar que fue durante la segunda mitad del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI que se consolidó el campo de producción de conocimientos acerca de la educación en espacios institucionales universitarios con la consecuente legitimación de grupos académicos de enseñanza e investigación, definición de sub-disciplinas y ámbitos especializados de circulación de saberes, tales como revistas, jornadas, congresos, etc. Esto generó un mayor número de investigadores y especialistas graduados y posgraduados y favoreció el crecimiento de las investigaciones y de las publicaciones, consistente con la multiplicación de perspectivas que, siguiendo a Carli (2011), se planteó más arriba.

Cabe preguntarse si esta institucionalización y ampliación del campo se produjo sosteniendo la intención propositiva y la estrecha vinculación con las políticas públicas que caracterizaron su surgimiento y desarrollo o si, por el contrario, las afectaciones de otras disciplinas y la creciente diversificación y especificación temáticas dieron lugar a producciones basadas en otras problemáticas y finalidades. En el siguiente apartado, nos proponemos explorar posibles respuestas a este interrogante a partir de un recorrido por algunas investigaciones y publicaciones locales.

2. La escritura en las ciencias de la educación: una cartografía singular y local

Decíamos arriba que en las últimas décadas el campo desde el que se produce conocimiento acerca de la educación se había consolidado y expandido de la mano de su institucionalización en ámbitos universitarios. El caso de la UNR es un buen ejemplo de ello: aun cuando desde la creación de la FHya, en la década de 1940 y todavía dentro del marco de la UNL, se ofrecían titulaciones docentes, no se contaba con una carrera especializada en educación o en pedagogía. Esta fue creada varias décadas más tarde.⁵ Esto es, en la FHya se formaban docentes para la educación secundaria y superior en diversas disciplinas humanísticas pero no se consideraba la formación docente en sí misma ni la enseñanza o educación en general como objetos de investigación sobre los que era necesario que la universidad produjera conocimientos. Desde la apertura de la carrera de Ciencias de la Educación —y de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE) que nuclea, además, al Ciclo de Formación Docente— se comienzan a formar especialistas y, por tanto, las cuestiones educativas van cobrando una presencia creciente en el conjunto de las investigaciones y publicaciones de la Facultad. Nos detendremos en ellas brevemente.

103

2.1. Algunas notas acerca de las investigaciones en ciencias de la educación

Con el propósito de obtener una aproximación al mapa de estas producciones —que sabemos arbitrario— efectuamos un relevamiento de los proyectos de investigación radicados en la FHya-UNR que se encuentran en curso y que son dirigidos por docentes o exdocentes de la carrera de

5. Recordemos que la FHya se crea en 1947 y comienza a funcionar en 1948 bajo la dependencia de la Universidad Nacional del Litoral. En 1968 cuando se crea la UNR pasa a integrarla como una de sus Facultades. Aunque la Facultad contaba con un Departamento de Pedagogía que brindaba capacitación docente a otras carreras de profesorado no ofrecía una titulación específica en el área hasta la creación a mediados de la década de 1980 de la carrera de Ciencias de la Educación.

Ciencias de la Educación o del Ciclo de Formación Docente que, como ya mencionamos, también depende de la ECE.

En primer término, cabe señalar que más de la mitad de los proyectos vigentes tienen como objeto a la universidad y/o la educación superior y algunos se ocupan, además, específicamente de la formación docente (Cuadro 1, *infra*):

Proyecto	Director/a
Los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica docente en el Profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.	Dir.: M. F. Foresi
Los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica docente en Profesorados de la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.	Dir.: M. S. López
Los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica docente en carreras de posgrado relacionadas con la formación en prácticas de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.	Dir. L. Sanjurjo
Aprendizaje y Gestión social del conocimiento en la Universidad. Un estudio desde la investigación acción participativa. (IAP)	Dir.: N. Forlini
Formación superior y demandas laborales en la educación no formal.	Dir.: G. Kahan
Los sentidos sobre la universidad en tiempos de postpandemia. Relaciones con el saber, experiencias de sociabilidad y modos de habitar los espacios institucionales desde la perspectiva de estudiantes de los primeros años.	Dir.: M. P. Pierella
La implementación de la Educación Sexual Integral en la Formación Docente de la Provincia de Santa Fe.	Dir.: M. V. Zamudio
Políticas Universitarias de Formación Docente para una Ciudadanía Digital socio inclusiva.	Dir.: M.S. Copertari

Cuadro 1. Proyectos de investigación vigentes a 2023 dirigidos por docentes o ex docentes de la ECE y radicados en la SECyT, FHya, UNR⁶ que abordan la universidad y/o la educación superior.

6. Para elaborar este cuadro se tomó la información referida a los proyectos de investigación vigentes en 2023 publicada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la FHya de la UNR en <https://fhumyar.unr.edu.ar/institucional/197/proyectos-vigentes> (consulta de diciembre de 2023).

Otro grupo de investigaciones asume un enfoque histórico-educativo, aunque se abocan a problemas y períodos diferentes que recorren la ruralidad, la enseñanza técnica y artística y la cuestión de los archivos en una experiencia educativa local (Cuadro 2, *infra*):

Proyecto	Director/a
Relaciones laborales, cambios sociales y situación educativa en las zonas rurales de la provincia de Santa Fe (1952-1973).	Dir.: A. Ascolani
Desafíos y potencialidades en la (re)construcción del Archivo Histórico de la Biblioteca Popular “Constancio C. Vigil” de Rosario: Historia de la Educación, Archivo y Memorias.	Dir.: N. García
Saberes técnicos y artes plásticas: políticas, instituciones y actores para la promoción de su enseñanza. Los casos de Juan Mantovani y Ángel Guido.	Dir.: M. E. Guida
Vanguardias artísticas, políticas y pedagógicas. Rubén Naranjo y la enseñanza de las artes visuales en la ciudad de Rosario (1960 - 1990).	Dir.: M. E. Welti

Cuadro 2. Proyectos de investigación vigentes a 2023 dirigidos por docentes de la ECE y radicados en la SECyT, FHyA, UNR7 que asumen un enfoque histórico-educativo.

Otra investigación se ocupa de la escuela secundaria, interrogando la forma escolar y sus bordes desde las miradas estudiantiles: “El nivel medio ante los nuevos escenarios sociales. Las múltiples miradas de los estudiantes para pensar un formato de escuela secundaria que precisa cambios”, bajo la dirección de P. Urbaitel. Y, finalmente, una de las investigaciones vigentes plantea un abordaje teórico de uno de los conceptos originado en la tradición alemana que atraviesa el campo educativo: “Reescribiendo Bildung en la posmodernidad”, dirigida por S. Morelli.

Resulta oportuno retomar algunos de los hilos que se desprenden de las investigaciones radicadas en la FHyA para interrogar qué se escribe e investiga en el contexto local y cómo esto se vincula con los rasgos del campo del conocimiento acerca de la educación. En primer término, se puede decir que buena parte de estas investigaciones toman como recorte empírico un nivel o modalidad del sistema educativo —ya sea la universi-

7. Para elaborar este cuadro se tomó la información referida a los proyectos de investigación vigentes en 2023 publicada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la FHyA de la UNR en <https://fhumyar.unr.edu.ar/institucional/197/proyectos-vigentes> (consulta de diciembre de 2023).

dad, la educación superior, la formación docente, la escuela secundaria o la educación técnica— lo que indica que la forma político-administrativa que organiza la educación en el territorio es aquello que opera también como borde o frontera para analizarla. Las problemáticas abordadas se dirigen hacia las prácticas docentes, haciendo hincapié en la cuestión del conocimiento y los saberes.

Dentro de este conjunto se destaca la reiteración de investigaciones que hacen foco específicamente en la formación docente que fue a su vez uno de los objetos de atención privilegiados del campo de las ciencias de la educación desde la década de 1990 (Merodo, Atairo, Stagno y Palamidessi: 2007). Esta centralidad de la formación docente en las investigaciones educativas no es ajena a las reformas político-educativas que se llevaron adelante en el sector durante esa década y las siguientes; reformas que abrieron numerosos frentes de interrogación que fueron retomados por investigaciones y publicaciones en todo el país.

Este corpus de investigaciones revela, además, la emergencia de temas de indagación que fueron parte de la agenda de las políticas educativas más recientes, tales como la escuela secundaria y la educación sexual integral. En ambos casos se han registrado modificaciones sustantivas en el sistema educativo nacional a partir de la sanción de nuevas leyes educativas.⁸

Por otra parte, se observa que otras investigaciones abordan cuestiones que las sitúan en la contemporaneidad, aun cuando no explicitan periodización alguna: la ciudadanía digital en la universidad, en un caso, y los sentidos de la universidad en la pospandemia, en otro. A propósito de ellas, se puede notar que los modos de nombrar los problemas de investigación dan cuenta de la temporalidad de la que se ocupan y del modo, además, en el que en los escenarios contemporáneos las indagaciones acerca de la educación se construyen en diálogo con los aportes de otras disciplinas que abordan las transformaciones tecnológicas, sociales y culturales. De hecho, estas investigaciones se inscriben en una extensa serie de estudios que, desde hace algunas décadas, interpelan la cultura

8. La Ley de Educación Nacional (N° 26.206), sancionada en 2006, promulgó la obligatoriedad del nivel medio completo, extendiendo la obligatoriedad de la escolarización y sosteniendo fuertemente el principio de la inclusión. En el mismo año se sancionó la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral que establece la obligación del tratamiento del tema sexualidad en un sentido integral en todo el sistema educativo nacional.

de la escuela asumiendo premisas provenientes de giros teórico-metodológicos de las ciencias sociales (el giro material, giro visual, etc.).⁹ Interesa señalar que estas perspectivas abrieron y continúan abriendo numerosas posibilidades puesto que ofrecen nuevas herramientas para pensar lo escolar y nuevas superficies para estudiarlo.

También se destaca el volumen que, dentro de este pequeño corpus, tienen las investigaciones de corte histórico-educativo, lo cual va en la línea de lo que ocurre en el contexto nacional en el que desde la década de 1980 en adelante la historia de la educación se viene consolidando como disciplina dentro del campo educativo. En consonancia con esto, señalan Merodo, Atairo, Stagno y Palamidessi (2007) que una revisión de publicaciones muestra que “las áreas disciplinarias comprendidas en el campo académico de la educación en la Argentina han alcanzado niveles muy desiguales de consolidación” y que dentro del campo “un grupo de áreas ha ido desarrollando algunos rasgos de diferenciación e institucionalización académica (...) el caso más claro es el de la historia de la educación...” (195).

2.2. La Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación: escrituras que circulan

Para complementar y profundizar el mapeo local de las producciones del campo de las ciencias de la educación nos detendremos en la *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* que se publica ininterrumpidamente desde el año 2005 y que lleva editados 19 números. Interesa destacar que la creación de esta publicación periódica se produjo luego de dos décadas de funcionamiento de la carrera de Ciencias de la Educación, lo cual remite al tiempo que requiere la formación de una masa crítica que permita la escritura académica y su circulación.

La revista se encuentra registrada en el CAICYT-CONICET y forma parte del Catálogo del Sistema de Latindex, está incluida en el Repositorio Hipertextual de la UNR así como en el Portal Revistas UNR, en la base de

9. Este giro cultural en el campo de la educación se inscribe en un contexto de auge de los estudios culturales producido a fines del siglo pasado en las ciencias humanas y sociales, a partir del cual se vienen construyendo nuevos problemas y preguntas en el campo educativo.

datos IRESIE (IISUE, UNAM), está indizada al Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Resolución N° 0117/16 del CONICET) con Nivel 1 de Calidad Científica y Editorial, en DOAJ y forma parte de la colección SciELO Argentina. Se trata de una publicación de acceso abierto por lo que todo su contenido está disponible gratuitamente.¹⁰

Si nos detuviéramos a mirar la serie completa de ediciones de la revista de manera exhaustiva —lo que no es posible por cuestiones de espacio en este artículo— probablemente podríamos observar en detalle las variaciones de intereses y temáticas de investigación durante este período de dos décadas, reconociendo voces de estudiantes y docentes de la carrera, así como interlocuciones con colegas de otras provincias y países. No obstante, creemos importante efectuar una aproximación a la revista que nos permita identificar algunos de los conceptos articuladores (León *et al.*: 2017) que se destacan por su recurrencia; conceptos que nos acercan a la configuración —siempre móvil e inestable— de los objetos que componen el campo de estudios acerca de la educación.

Una de las cuestiones que se destaca en los artículos publicados es que buena parte de ellos alude, al igual que en el caso de las investigaciones referidas más arriba, a alguno de los niveles del sistema educativo: en primer término, a la educación superior y, especialmente, a la universidad y la formación docente; en segundo término, a la educación secundaria que constituye el foco de otro gran volumen de artículos. En mucho menor proporción se aborda la educación primaria en tanto que el tratamiento del nivel inicial se encuentra prácticamente ausente. Las modalidades educativas que se nombran con mayor recurrencia son: ruralidad, educación artística, educación en contextos de encierro, educación de jóvenes y adultos.

Otro aspecto que interesa mencionar es el de los tipos de sujetos que aparecen como objeto de estudio y el modo en que son nombrados y, en algunos casos, adjetivados. Si consideramos los tipos de sujetos atendiendo a la franja etaria a la que pertenecen encontramos que se abordan: adolescencias/adolescentes, jóvenes, jóvenes de América Latina, adultos mayores, niños maltratados socialmente, niñez, primera infancia.

10. Esta información así como la totalidad de los números publicados de la revista se encuentran disponibles en el siguiente enlace: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion>

Si tenemos en cuenta a los sujetos y su relación con el ambiente académico y el sistema educativo, es posible identificar varios grupos: a) estudiante, egresado, residente, estudiante universitario migrante, estudiante con discapacidad; b) docente, magisterio, docente universitario, grupos académicos, gremios docentes, co-formador, asesor pedagógico, director, supervisor; c) además, aparecen otros sujetos o sujetos “otros”: mujer, familias, indígenas, sectores populares.

Mencionamos, además, algunas de las problemáticas educativas que se presentan de manera recurrente en la revista. En primer lugar, se recortan las que toman algún aspecto de la enseñanza, la gestión o el gobierno de las instituciones educativas: evaluación, virtualización, cambio educativo, cambio curricular, reformas, autoridad, identidad, ciudadanía, democracia, gobernabilidad. En segundo lugar, se destacan aquellas que aluden a problemáticas socio-económicas en vinculación con la educación: fracaso escolar, violencias, pobreza, pobreza urbana, desigualdad.

También es posible identificar algunos artículos que abordan, de manera más o menos explícita, cuestiones vinculadas a políticas educativas específicas. Entre los primeros, podemos referir un artículo que hace foco en el plan “Fines”, uno que analiza algunos aspectos del programa “Conectar Igualdad” y varios que aluden a procesos de acreditación y evaluación de carreras universitarias en la CONEAU.¹¹ Entre los segundos, encontramos escritos que toman categorías que se inscriben claramente en los contextos político y político-educativo reciente y en las transformaciones culturales que se vinculan con ellos: trayectorias estudiantiles, inclusión, educación sexual integral, género, diversidad, pedagogías “gordas”, educación ambiental, educación alimentaria y nutricional, memoria y transmisión del pasado reciente, derechos humanos.

11. “Fines” es un Plan de Finalización de estudios primarios y secundarios del Ministerio de Educación de la Nación que se desarrolla a partir de 2008 en todas las jurisdicciones del país. “Conectar igualdad” fue un programa que se implementó entre 2010 y 2015, contemplando la entrega de computadoras portátiles a docentes y estudiantes de escuelas secundarias públicas, escuelas técnicas, escuelas especiales e institutos de formación docente. En tanto, la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) se crea en el marco de la LEN en 1995, como organismo descentralizado que funciona en la órbita del Ministerio de Educación de la Nación, y lleva adelante, entre sus funciones, la evaluación externa de las instituciones y la acreditación de carreras de grado y posgrado.

Finalmente, consideramos de manera especial el volumen de trabajos que, en 2021, 2022 y 2023 aluden a los efectos de la pandemia en diferentes ámbitos del sistema educativo entre los que se cuentan aquellos que hacen referencia a la virtualidad obligada y a la continuidad pedagógica.

3. El Taller de Tesina como propuesta de formación

En el marco de la recuperación de la democracia y la normalización de las universidades nacionales se produjo la creación de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FHyA de la UNR. Según el relato de Marta Brovelli, ex profesora de la casa, quien junto a un grupo de docentes formó parte de este proceso:

el entonces Decano le encarga al Dr. Ovide Menin que era en ese momento el director del Departamento de Formación Docente, departamento que brindaba dicha formación para todas las carreras de la Facultad, la elaboración del Plan de estudios para la carrera de Ciencias de la Educación. (Brovelli: 2021, 13)

Brovelli afirmaba que quienes dieron forma al plan pretendieron ubicarse en el contexto nacional y latinoamericano y “elaborar una propuesta que superara la tradicional división en materias (disciplinas)” (*Ibid*, 13). Asimismo, señalaba que aspiraban a no fragmentar “la enseñanza en teoría y práctica por considerar que ambas se integran dialécticamente (...) pretendíamos superar esa clásica división que se da en los Planes de estudio universitarios y que en realidad responde a una muy diferente concepción de conocimiento” (*Ibid*, 13). La organización del plan responde así a perspectivas y discusiones teóricas propias de una época signada por la recuperación de la democracia y la circulación de ideas de las pedagogías críticas en el campo educativo latinoamericano.¹²

12. Más allá de su vigencia y dinamismo, la pedagogía crítica constituye un movimiento con un desarrollo situado “tanto teóricamente como en los diferentes contextos educativos en los que encuentra un campo fértil para enfrentar los planteos más conservadores por parte de políticas desarrolladas con particular incidencia desde la década de 1980 bajo el predominio de la instalación de las políticas neoliberales” (Puiggrós y Marengo: 2013, 78).

El plan de estudios que comenzó a implementarse en 1985¹³ comprendía el tratamiento de las disciplinas que conforman el campo de las Ciencias de la Educación en formatos curriculares que favorecían la integración e interdisciplinariedad e incluían un eje transversal —llamado Inter Área Trabajo de Campo— destinado a la realización de experiencias de investigación. Dice Brovelli:

se pretendía ir formando en *investigación educativa*, de modo de integrar desde temprano la teoría y el análisis de la realidad socio-educativa y de poder hacerlo con criterios científicos. También se pretendía que en la Interárea Trabajo de campo, se abordara la posibilidad de participación del cientista de la educación en proyectos de *intervención* educativa institucional. (*Ibid*, 14, cursivas nuestras).

En este sentido, en el Plan se afirma que el conocimiento “se inicia ante la acción que es suscitada por necesidades e intereses individuales y sociales” (Plan 1985/88, p. 29) para formalizarse luego en teorías que deberán implementarse en acciones operativas. A partir de estas afirmaciones, el documento indica que

las actividades correspondientes a Trabajo de campo se iniciarán con un marco referencial teórico, para que, *de inmediato, el alumno acceda al campo de trabajo (...)* En el campo de trabajo¹⁴ se recortará una situación vinculada con la práctica educativa, abordada desde los marcos teóricos y las problemáticas de las tres áreas curriculares de la carrera. Esta segunda instancia supone una resi-

13. Si bien el Plan comienza a implementarse en el año 1985 la norma final que lo aprueba data del año 1988.

14. El plan enumera estos espacios de trabajo “gabinetes psicopedagógicos o centros de orientación educacional, vocacional y profesional, departamentos en los niveles medios y terciario, áreas en escuelas pre-primarias y primarias, niveles de coordinación y asesoramiento, conducción y supervisión escolar, actividades con la comunidad en el Área de educación no formal, etc.” (Plan 1985/88, p. 30), dando cuenta de un campo que se iba ampliando y se consolidaba entre la docencia, la gestión y la investigación.

dencia profesional en tanto se accede, con un enfoque etnográfico, al conocimiento de las instituciones en sus formas concretas, cotidianas y la integración en ellas de los sujetos particulares, evitando la abstracción formal. (Plan 1985/88, p. 30 cursivas nuestras).

La investigación queda así referenciada con el trabajo empírico, de intervención sobre la práctica, y de transformación de la misma.

Durante los primeros años, la tasa de graduación para la Licenciatura fue baja en relación con el alto número de egresados del Profesorado. Entre 1990 y el año 2000 registramos 15 graduados de la Licenciatura.¹⁵ Podríamos suponer que esto se debe a que, como señala el Plan de estudios, “el sistema legal de concursos docentes otorga mayor puntaje al título de Profesor” (Plan 1985/88, p. 38). Esta titulación garantiza una inserción más rápida y sencilla en el sistema educativo, cuestión que podemos vincular, además, con la tradición que venimos describiendo y que históricamente vincula el campo de las ciencias de la educación con el ejercicio de las prácticas educativas. Por otro lado, en la época son escasas las opciones profesionales para los egresados de la licenciatura. También podríamos señalar cierta “sensación de desamparo que genera en los tesistas un recorrido individual y con plazos menos circunscriptos” (Pozzo: 2012, 335) como es el del proceso de la investigación.

En el año 2003 comienza a implementarse un Taller de Tesina de cursado extracurricular. En ese momento, la creación de este espacio se evaluaba como una necesidad para guiar y acompañar a los estudiantes y graduados en la elaboración de sus proyectos de investigación, y mejorar así las tasas de graduación de la Licenciatura.

El taller se ordena desde ese momento a partir de una serie de encuentros —entre 8 y 10 al año— donde los tesistas van diagramando la escritura de sus proyectos a partir de la presentación de una serie de avances que se van complejizando y que implican la elección de un tema de investigación, la construcción de un problema, la elaboración de un estado del arte, la definición de posicionamientos teóricos y la toma de

15. Utilizamos para esta indagación fuentes secundarias y el libro de actas de defensas de tesis con el que cuenta la ECE.

una serie de decisiones metodológicas acerca de cómo relevar, analizar e interpretar la información.

Desde sus inicios, el Taller se construyó como un espacio de conversación colectivo —al que se fueron sumando en los primeros años profesores adscriptos— en tanto cada tesista aporta a la discusión y armado de los diseños de los demás a partir de lecturas y comentarios fundamentados. El taller se plantea además en articulación con la Interárea Trabajo de Campo, cuyos contenidos y prácticas se van recuperando. Por otro lado, se abordan las formalidades que la presentación de una tesis requiere en nuestra Facultad y, como parte de la propuesta de formación, se organizan encuentros con graduados y profesores invitados para contar la “cocina” de sus investigaciones, los avatares de las decisiones a las que todo investigador se enfrenta en el proceso de escritura. Escuchar relatos en primera persona ayuda a entender que este proceso “no es lineal y permite detenerse en las relaciones entre los componentes de un diseño como parte de un conjunto de decisiones que se van tomando y ajustando durante el proceso de elaboración del proyecto de investigación” (Atairo *et al.*: 2021).

Desde el año 2008 hasta el presente¹⁶ el número de inscriptos se sostiene entre 15 y 25 talleristas, aunque no es regular la entrega de los avances y la finalización del cursado. A partir de la pandemia, la modalidad virtual ha favorecido el cursado de quienes no viven en Rosario.

En general, quienes asisten al Taller son estudiantes que cursan paralelamente la Residencia (último espacio curricular del Profesorado, por lo que son estudiantes que transitan por la Facultad) o graduados recientes. Aunque también asisten profesores que regresan a la carrera luego de varios —a veces muchos— años y que ya se encuentran insertos en la docencia en los niveles medio o superior, trayendo preguntas que tienen origen en su experiencia laboral.

¿Qué *forma* asume hoy este espacio? ¿Cómo se trabaja y qué se hace?

Podríamos decir que la imagen que más se acerca es la de un taller de aprendices que trabajan bajo la orientación de un maestro que guía y brinda información. Dice Sennet que “un taller es un espacio productivo en el que las personas tratan cuestiones de autoridad en relaciones cara a cara (2009, 39). Para este autor, lo artesanal no se reduce a aquellas prácticas propias de las sociedades pre-industriales, sino que se despliega

16. Desde el 2008 hasta el presente las autoras de este escrito coordinamos este espacio.

en toda actividad donde existe un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento, “este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos” (*Ibid*, 12), que permiten descubrir y solucionar problemas.

En este sentido, entendemos que la investigación se transmite como “un oficio”, un *modus operandi*. El trabajo de producción científica sólo puede adquirirse “viéndolo funcionar en la práctica, u observando cómo (sin que para ello sea necesario emplear principios formales) este *habitus* científico, llamándolo por su nombre, ‘reacciona’ ante decisiones prácticas: cierto tipo de muestreo, determinado cuestionario” (Bourdieu: 1995, 163). Se trata de proceder mediante indicaciones prácticas, al modo de un entrenador “que reproduce un movimiento (‘En su lugar, yo haría esto’..) o mediante ‘correcciones’ aplicadas al espíritu mismo de la práctica (‘Yo no formularía esa pregunta, al menos no en esos términos’)” (*Ibid*, 165).

Por otro lado, se trata de acompañar un aprendizaje donde se registre el proceso de construcción y toma de decisiones. El *homo academicus* aprecia todo lo que es acabado, dice Bourdieu, “al igual que los pintores ramplones que eliminan de sus trabajos las pinceladas, los toques, los retoques” (*Ibid*, 162) abandonando bocetos en nombre de la “obra” final. Se trata, por el contrario, de abordar las investigaciones en “su profusa confusión” (*Ibid*, 162). Así proceden los investigadores, presentando “objetos que trataron de construir y son sometidos a preguntas; así a la manera de un viejo ‘compañero’, como se dice en el lenguaje de los oficios, intento aportar la experiencia obtenida con base en todos mis tanteos y errores” (*Ibid*, 162).

Ahora bien, a diferencia del taller de artesanos, este espacio no supone una relación maestro-aprendiz, sino un tipo de conversación y una práctica colectiva, un “hacer” con otros pares. Escribe Bourdieu que el planteamiento de una investigación implica arriesgarse, exponerse y sacar provecho de las discusiones, aceptando las críticas y las sugerencias. El trabajar con otros no es entonces sólo un modo de organización sino una estrategia frente a la “representación muy presente en los estudiantes sobre la ‘soledad’ en la investigación, que da cuenta de un trabajo individual sin relación con otros ni con una producción existente producto de tensiones propia de cualquier espacio social” (Atairo *et al.*: 2021, 51).

Desde 1990 a 2017 se registran 92 graduados/as de la Licenciatura, con un mayor énfasis entre 2008 y 2009 (9 y 8 respectivamente) y 2011 (11 tesis) (Beltramo: 2021). De acuerdo a los datos consultados en el registro

del libro de actas de la ECE, se defendieron 18 tesis más entre 2017 y 2023 (entre dos y cuatro por año).

A lo largo de los 20 años de funcionamiento del Taller, es posible dar cuenta de algunas recurrencias. Por un lado, la mayor parte de los tesisas asisten al taller sin haber definido sus intereses disciplinares y temáticos de antemano, por lo que se trata de acompañarlos en la práctica de la investigación de tal manera que puedan reconocer la especificidad de la investigación sobre educación (Atairo *et al.*: 2021). Esto último no es un problema menor, en tanto como venimos argumentando, las fronteras del campo profesional se van ampliando y la delimitación de aquello que puede ser objeto de investigación educativa puede resultar difusa.

En relación a los “géneros”, las tesisas en su mayoría incluyen diseños con trabajo de campo. En función de lo que venimos planteando, podríamos afirmar que se trata de una marca propia del origen del plan de estudios de esta carrera, pero también que la búsqueda de problemas “en la propia práctica” o para resolver problemas de la práctica, reproduce esa particularidad prescriptiva que el campo disciplinar de las ciencias de la educación trae desde su propia constitución. En esta misma línea, podríamos señalar también la dificultad a la que muchas veces se enfrentan algunos tesisas para diferenciar y enunciar problemas de investigación y problemas de intervención.

En los últimos años —y quizás a partir de la complejización de las perspectivas de estudio—, fueron abriéndose paso trabajos que exploran el formato ensayístico y sobre todo la investigación con archivos y fuentes documentales (análisis de propuestas editoriales, planes de estudios, discursos políticos, etc.) pero sigue prevaleciendo la metodología etnográfica.

Finalmente, ¿qué investigan los licenciados en Ciencias de la Educación?

Una primera mirada a los títulos de las tesis defendidas, nos muestra la prevalencia desde 1990 hasta el presente de investigaciones sobre la formación docente (al menos 20 tesisas). Dentro de este conjunto se destacan una serie de trabajos que abordan los cambios en los diseños curriculares de la formación del magisterio en distintos niveles, otros de corte histórico educativo que ponen el foco en períodos específicos de la historia de la formación docente, pero principalmente tesisas

que problematizan la enseñanza en distintos niveles del sistema y/o en disciplinas específicas (ciencias sociales, matemática, historia), o directamente en la práctica como espacio de la formación (acercando la mirada a las residencias docentes, los talleres de práctica o las figuras que acompañan estos procesos, por ejemplo, el co-formador).

En segundo lugar, destacan un grupo de investigaciones que focalizan problemáticas educativas ligadas a los sujetos en situación de pobreza (9 tesinas); el vínculo con la escolaridad, las dificultades en el aprendizaje, las representaciones de la pobreza en el discurso pedagógico, o focalizan en el análisis de proyectos de inclusión. Dos de estas tesinas ponen el acento en el “cuerpo” docente y las prácticas de crianza en situaciones de vulnerabilidad.

También es interesante señalar un número no menor (7 tesinas) que abordan discusiones didácticas o problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje desde el registro de los manuales escolares, las propuestas editoriales y los cuadernos de clases.

Asimismo, es posible visualizar en determinados períodos temas de agenda: entre 1990 y el año 2000 algunos títulos permiten reconocer enfoques sostenidos en las pedagogías críticas: el pensamiento de Paulo Freire y Makarenko, la educación popular, la discusión sobre la categoría bloque social o inédito viable. Por otro lado, los cambios en las políticas educativas habilitan la elección de temas de investigación; por ejemplo, la discusión sobre los organismos internacionales en la agenda de las políticas universitarias (una tesina del 2005) o las políticas de Estado que discutieron el neoliberalismo en educación (una tesina del año 2013). Entre el 2004 y el 2012 hay 3 tesis que abordan los cambios acaecidos en la modalidad técnica, entre 2006 y 2008 se presentan 3 tesinas que abordan la discapacidad desde la tensión educación común-educación especial, y otras tres (entre 2015 y 2016), que estudian la implementación de la educación intercultural bilingüe.

En los últimos años aparecen nuevas temáticas que abren el diálogo de la educación con otras disciplinas: la arquitectura y el espacio escolar, la educación en museos, el rock y la pedagogía. No es menor el lugar que vienen ocupando las investigaciones que estudian problemáticas de género, así como la enseñanza de la Educación Sexual Integral desde enfoques y perspectivas muy diversas.

No resulta una tarea sencilla mapear el conjunto de tesinas bajo criterios únicos. Sin dudas, hay temas que responden a agendas epocales, pero también se reiteran temáticas tradicionales del campo como es la de la formación y la práctica docente. Seguramente una investigación más exhaustiva nos permitiría reconocer enfoques y temas que son trabajados en los distintos espacios curriculares de la carrera, o por docentes que incorporan a los tesistas en sus líneas de investigación. En este sentido, hay algo en la enseñanza del “oficio” donde es posible reconocer figuras que facilitan la filiación de los nuevos en campos de estudio ya configurados, habilitándolos a introducir sus propias escrituras. Sin dudas también hay intereses personales, que juegan un papel a la hora de construir un problema de investigación.

En el año 2022 se aprueba el nuevo Plan de estudios de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación. Ambos títulos habilitan al egresado al desempeño de un conjunto de incumbencias profesionales como son las de “Diseñar, dirigir, participar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación” (Plan 2022).

En el marco de este nuevo plan, se incluyen los espacios “Escritura académica” y “Escritura de textos académicos en el campo educativo” —este último perteneciente al campo de la formación pedagógica y específica—, como espacios destinados a iniciar al estudiante en las actividades de producción de textos propias de una comunidad académica y en el conjunto de estrategias y reglas para participar de la cultura discursiva de una disciplina, en este caso, las ciencias de la educación.

El espacio curricular Trabajo de Campo pasa a llamarse “Área de Investigación Educacional”, conservando la bianualidad (en tercero y cuarto año del plan del Profesorado y la Licenciatura) e incorporando como contenidos mínimos ejes y tópicos de agenda, que incluyen la socialización de conocimientos en educación, los aportes de las tecnologías a la investigación en educación y las diferentes formas de la comunicación científica.

También se incluyen dentro de los enfoques y métodos de investigación los diseños bibliográficos, experimental y de campo, así como la investigación de tipo cuantitativa, cualitativa y mixta. Estos cambios nos hablan de la expansión y diversificación de un campo que ha adquirido otra densidad, que ha incorporado nuevas perspectivas teóricas y

metodológicas, y donde es posible pensar desde marcos más complejos las formas de relación entre lo que se teoriza y las prácticas de campo.

Asimismo, el Plan de estudios 2022 le otorga al Taller de Tesina un nuevo sentido, al considerarlo como un espacio curricular obligatorio, con una carga cuatrimestral en el 5° año del cursado de la Licenciatura.

Consideramos que las discusiones y modificaciones que introduce este nuevo plan en relación a la investigación pueden enmarcarse en “los cambios registrados en las últimas décadas, en las que puede evidenciarse cómo la investigación comienza a constituirse como un espacio de inserción profesional posible para el egresado de la carrera de Ciencias de la Educación (Cappellaci y Wischnevsky: 2011, en Atairo *et al.*: 2021). En este sentido, no es posible desconocer la reconstrucción del Sistema Científico como política de Estado que llevaron adelante los gobiernos postneoliberales en la Argentina a partir del 2003, tarea que sin dudas produjo una ampliación del campo de la producción científica en el marco del cual las Ciencias Sociales y Humanidades vinieron ganando un espacio.

Pero también los cambios deben interpretarse en relación a la consolidación del campo disciplinar de las ciencias de la educación, donde el número de investigaciones y publicaciones da cuenta de un crecimiento que ha sido sostenido.

Para un cierre

Este escrito efectuó algunas reflexiones acerca de las particularidades de la escritura y la investigación en el campo educativo, explorando los avatares de su configuración como campo académico disciplinar en diálogo y tensión con la expansión de los sistemas educativos y con la profesionalización docente y sus propias derivas históricas.

Al mismo tiempo, se buscó desplegar una cartografía situada en la carrera de Ciencias de la Educación de la FHya de la UNR que nos permitiera analizar una serie de hipótesis y argumentos alrededor de estos avatares del campo: el sesgo propositivo —o imperativo de utilidad, como lo llamó Diker (2007)— y el estrecho vínculo con las políticas públicas. Se trata, como hemos visto, de un campo disciplinar que conceptualiza y nombra sus objetos a partir de asuntos relacionados con las prácticas de la enseñanza, la formación docente o el sistema educativo y las políticas

públicas; que se ha ocupado desde sus orígenes (y continúa ocupándose) de aportar a la definición de herramientas teóricas y prácticas que permitan pensar e intervenir sobre las problemáticas educativas.

Estas tensiones entre las teorías y las prácticas, entre lo académico y lo escolar, entre conocimiento experto y políticas han sido constitutivas del campo, tornándolo poroso y multiforme. En ese sentido, es posible decir que “el saber sobre la educación es polifónico y se despliega más allá y más acá de los umbrales —siempre en movimiento y culturalmente relativos— de la cientificidad” (Palamidessi: 2007, 35).

En relación con las maneras en que se enseña a escribir, investigar y producir conocimientos en educación, describimos una propuesta de formación, implementada en la ECE (FHyA, UNR), que se sostiene en la conversación, en un pensar en común, en elaborar con otros; que se plantea como un espacio que supone horizontalidad pero que también implica una guía y unos hábitos que deben ser aprendidos. Describimos la escritura y la investigación en este ámbito como “oficios” que se transmiten a partir de indicaciones prácticas, que acompañan una tarea que requiere, además, registrar las decisiones, los retrocesos y los avances.

Para cerrar estas reflexiones cabe preguntarse por el futuro del saber y la escritura en el campo de la educación. A propósito de ello, se puede mencionar que en las últimas décadas —en un proceso que algunos autores han descrito como de “educacionalización” (Trohler: 2014) o de “pedagogización social” (Noguera y Parra: 2015)— la educación viene ocupando el centro de las problemáticas sociales más diversas al tiempo que asistimos a la proliferación de discursos y prácticas nombradas como “pedagógicas” en ámbitos, organismos e instituciones de muy diversas características. En este marco, una multiplicidad de profesionales asume actividades calificadas como educativas, formativas, pedagógicas o de enseñanza. Si bien este proceso fragmenta y debilita el campo específico de los estudios pedagógicos, paradójicamente también promueve y potencia una “nueva fase de institucionalización de las ciencias de la educación” (Noguera y Marín: 2015). En nuestro país, este proceso se está produciendo de manera coincidente con la transformación de los sistemas educativos y la emergencia de nuevas demandas profesionales, abriendo el campo al estudio de nuevos objetos, así como a la construcción de nuevos problemas y enfoques en investigación. También es posible reconocer como parte de

este proceso el resurgimiento de investigaciones que recuperan problemas clásicos de la pedagogía, así como la revitalización de la pregunta por los modos de la transmisión cultural y las prácticas de la enseñanza (Carli, 2005). Podríamos afirmar que, en algún punto, esta revitalización supone el retorno de preguntas que hacen foco en el matiz propositivo que mencionamos a lo largo de este trabajo, y en este sentido, en la naturaleza política que atraviesa este campo de estudios.

Referencias bibliográficas

- ATAIRO, D., DUARTE, Y., LUQUES, A. (2021). Una propuesta de formación en investigación sobre educación en el grado: el desafío de una aproximación temprana y paulatina a las prácticas de investigar. En: *Entre Tesis y Tesistas Anuario de Ciencias de la Educación N 1*, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, pp 43-62.
- BELTRAMO, B. (2021). La producción investigativa en las tesinas de la Escuela de Ciencias de la Educación (UNR). En: Pozzo, M. I. *La Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario: espacios más allá de las cátedras*. Laborde, pp 32-43.
- BERNSTEIN, B. Y DÍAZ, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, (15).
- BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- BROVELLI, M. (2021). La carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR: un proyecto, una historia y su concreción. En: Pozzo, M. I. (ed.) *La Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario: espacios más allá de las cátedras*. Laborde, pp 12-17.
- CARLI, S. (2005). Educación, política y subjetividad. Pensamiento y escritura del presente. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Del estante.
- (2011). Pedagogía y Ciencias Sociales. Herramientas teóricas para abordar la cuestión del conocimiento en la universidad pública. En: Hillert, F.; Graziano, N.; Almejeiras, M. J. (comps.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 60-65.
- DÍAZ, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En: Larrosa, J. (comp.) *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta.
- DIKER, G. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, (52), pp. 150-171.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC.

- GOROSTIAGA, J.; TELLO, C. E ÍSOLA, N. (2012). Investigación educativa en América Latina: notas históricas y tendencias recientes. En: Gorostiaga, J.; Palamidessi, M. y Suasnábar, C. (comps.) *Investigación Educativa y política en América Latina*. Noveduc.
- LEÓN, A.; GIL, Y.; CÁRDENAS, E.; GARCÍA, M. Y LÓPEZ, G. (2017). ¿Qué se escribe sobre educación y pedagogía en Colombia? *Praxis & Saber*, 8 (16), pp. 249-263. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6185>.
- MERODO, A.; ATAIRO, D. STAGNO, L. Y PALAMIDESSI, M. (2007). La producción académica sobre educación en la Argentina (1997 - 2003). En: Palamidessi, M.; Suasnábar, C. y Galarza, D. (comps.) *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983—2003*. FLACSO-Manantial.
- NOGUERA, C. Y MARÍN, D. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Pedagogía y saberes*, 50, enero-junio, pp. 29-49.
- NOGUERA, C. Y PARRA, G. (2015) Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes* N 43, julio-diciembre, pp. 69-78.
- PALAMIDESSI, M. (2002). *El campo de la investigación educativa argentina (mimeo)* FLACSO.
- (2007). Notas introductorias. En: Palamidessi, M.; Suasnábar, C. y Galarza, D. (comps.) *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983—2003*. FLACSO-Manantial.
- PONTÓN RAMOS, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. UNAM-IISUE.
- POZZO, M. I. (2014). La investigación como ámbito de inserción para los graduados de Ciencias de la educación: realidades y perspectivas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (7), pp 333-336.
- PUIGGRÓS, A. Y MARENCO, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Universidad Nacional de Quilmes.
- RINESI, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Ediciones de la UNGS.
- RUNGE PEÑA, A., GARCÉS GÓMEZ, J. Y MUÑOZ GAVIRIA, D. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente. En: *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Siglo del Hombre editores/Grupo historia de la práctica pedagógica, pp. 201-222.

- SENNET, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- SERRA, J. C.; LANDAU, M.; GONZALEZ, D.; CAPPELLACCI, I. (2003). *Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas. Aproximaciones a la investigación educativa en Argentina (2000-2001)*. DINIECE-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- SUASNÁBAR, C. Y PALAMIDESSI, M. (2007). Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina. En: Palamidessi, M.; Suasnábar, C. y Galarza, D. (comps.) *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983 – 2003*. FLACSO-Manantial.
- SUASNÁBAR, C. (2013). *Intelectuales, exilios y educación. Producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*. Prohistoria.
- SCHON, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós/MEC.
- TROHLER, D. (2013). *Los lenguajes de la educación*. Octaedro.
- (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Octaedro.
- TYACK, D. Y CUBAN, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. FCE.
- VICENTE, M. E. (2016). Ciencias de la Educación: nuevas definiciones profesionales desde la historia reciente. *Trabajo y Sociedad*, (27), pp. 155-176.
- VIGARELLO, G. (1982). ¿Una especificidad teórica para las ciencias de la educación? En: Alicia de Alba (comp.) *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*. CESU-UNAM.

Sobre los autores

Balla Mariano Gabriel

Contacto: marianogballa@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1781-2179>

Licenciado en Filosofía (FHyA-UNR). Profesor titular de Epistemología y Problemática del Saber en la Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Profesor titular de Filosofía del Lenguaje en el Profesorado de Filosofía del Normal 2 J.M. Gutiérrez N°35 de la ciudad de Rosario. Ha dictado seminarios de Posgrado y de los Ciclos de Complementación Curricular en la mencionada Facultad. Entre sus publicaciones, vinculadas al área de la Epistemología, la Filosofía del Lenguaje y la Filosofía de la Ciencia, se destacan *Wittgenstein en Español Vol. IV* edición conjunta con A. Tomasini Bassols (Instituto de Inv. Filosóficas de la UNAM), “A medio siglo de Formas Lógicas, Realidad y Significado, de T. Moro Simpson” en Moretti. A., Orlando, E., Perez, D. (comps.), Azize, R. L. (Org.), *Wittgenstein nas Américas: legado e convergências* y “La predicción científica” en *Cuadernos Filosóficos -Segunda Época-* No IX/2012. Desde el 2010 dirige el Centro de Estudios de Filosofía del Lenguaje (CEFILE, FHyA UNR).

125

Fattore Natalia

Contacto: natfattore@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9330-2726>

Doctora en Educación y Magister en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesora en Ciencias de la educación, Universidad Nacional de Rosario.

Profesora Titular de Problemática de la educación (Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación), Coordinadora del Taller de Tesina (Licenciatura en Ciencias de la Educación) y Profesora adjunta de la cátedra de Pedagogía (Ciclo de Formación docente) de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, facultad en la que actualmente se desempeña como Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación. Integra el equipo de asesoría pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la Universidad

Nacional de Rosario. Docente de carreras de posgrado en diferentes universidades nacionales. Ha integrado y dirigido proyectos de investigación sobre políticas de inclusión y trayectorias educativas en el nivel medio y superior. Co-autora del libro *Adolescentes y secundaria obligatoria. Programa Joven de Inclusión Socioeducativa*. Colección Educar en ciudades (Unicef-UNR: Buenos Aires, 2014) así como de artículos en revistas y capítulos de libros. Integra el equipo colaborador del PICT UNR Estética escolar, cultura y política en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX: tensiones y reconfiguraciones en el sistema educativo (2021-2025).

126

Fernández Sandra

Contacto: 7acequias@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6528-1606>

Doctora en Historia por la UNR y Master en Ciencias Sociales por FLACSO, Licenciada y Profesora de Historia (UNR). En la actualidad es Directora del Centro Científico Tecnológico CONICET Rosario y de la UE ISHIR-CONICET/UNR (CCT Rosario), así como Coordinadora de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la FHYA/UNR, Investigadora Principal de la Carrera de investigador Científico del CONICET-Argentina, y Prof. Titular regular de la cátedra de Seminario Regional de la carrera de Historia (UNR). Ha dictado numerosos cursos de posgrado en universidades argentinas y extranjeras. En los últimos años dos han sido los ejes temáticos sobre los que ha transitado: la perspectiva de los estudios regionales y locales, y en particular la problemática de la sociabilidad y el espacio público en las primeras décadas del siglo XX.

Gasparri Javier

Contacto: jegasparri@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5834-5146>

Profesor de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), en las carreras de Letras y Bellas Artes, y también en distintas carreras de posgrado. Investigador del CONICET,

cuyo trabajo se radica en el Instituto de Estudios Críticos en Humanidades (IECH, UNR-CONICET). Es Doctor en Humanidades y Artes (Mención Literatura), Magister en Literatura Argentina y Profesor en Letras por la UNR. En el ámbito de la gestión, se desempeña como Director de la carrera de Letras, del Doctorado en Literatura y Estudios Críticos y de la Especialización en Estudios Interdisciplinarios en Sexualidades y Género (FHyA, UNR). Su ámbito de especialidad se centra en los estudios sexogenéricos en la literatura argentina y latinoamericana y sus relaciones interartísticas, así como en sus dimensiones teórico-críticas. Ha publicado los libros *Néstor Perlongher. Por una política sexual* (2017), *Nuestros años ochenta* (2021, co-coordinador con Irina Garbatzky) y *Un pensamiento literario de la sexualidad* (2024), así como dossiers y numerosos ensayos en libros y revistas especializadas.

Lucero María Elena

Contacto: elenaluce@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8226-7312>

Doctora en Humanidades y Artes, Mención en Bellas Artes y Posdoctora por la Universidad Nacional de Rosario. Profesora Titular del Seminario de Arte Latinoamericano y de Problemática del Arte Latinoamericano del siglo XX (EBA-UNR). Profesora Visitante de la Universidade Federal da Integração Latino Americana, Brasil, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, de la Universidad de Concepción y de la Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Investigadora del Instituto de Estudios Críticos en Humanidades (Unidad Ejecutora UNR-CONICET). Directora del Doctorado en Arte y Cultura Visual (FHUMYAR-UNR). Compiladora y autora de publicaciones especializadas sobre arte contemporáneo, cultura visual y feminismo. Curadora de exposiciones individuales y colectivas en el Museo de Bellas Artes Juan B. Castagnino, en la Fundación OSDE y en el Museo de la Memoria, Rosario.

Pérez Liliana

Contacto: lperezparisi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3002-3067>

Doctora en Humanidades y Artes con mención Lingüística. Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, institución de la que ha sido, asimismo, Secretaria Académica. Fundadora y Directora, conjuntamente con Patricia Rogieri, del Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica (FHyA-UNR). Miembro de la Comisión Académica de la Maestría en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje y del Doctorado en Lingüística y Lenguas de la FHyA-UNR. Ha sido Directora del Doctorado en Lingüística y Lenguas en el que en la actualidad se desempeña como Miembro del Comisión Académica. Directora de Proyectos de Investigación de la especialidad. Profesora en posgrados de diversas unidades académicas nacionales. Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos en revistas de la especialidad. Representante titular del Núcleo Educación para la Integración por la UNR en el campo de las Políticas Lingüísticas de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Coordinadora de la subsección Rosario de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura.

128

Rogieri Patricia

Contacto: pgrogieri@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7306-0397>

Doctora en Humanidades y Artes con Mención en Lingüística y Magister en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje por la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Investigadora de la Asociación Universidades Grupo Montevideo (AUGM), Núcleo Educación para la Integración/Políticas Lingüísticas. Directora junto con Liliana Pérez del Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica de la Facultad de Humanidades y Artes. Coordinadora Adjunta de la Subsección UNR (Rosario) de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Subsecretaria de Ciencia y Tecnología. Miembro de Comisiones académicas de la Especialización en Adquisición y Enseñanza de Español como Segunda

Lengua, la Maestría en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje y del Doctorado en Lingüística y Lenguas (FHyA-UNR). Directora del proyecto vigente (PID/SCyT/UNR) Retórica y validación expositiva en investigación. Docente de grado en Letras y de posgrado en diferentes universidades del campo de lingüística, artes escénicas, educación, estudios de género y del lenguaje sobre metodologías de investigación y escritura de tesis.

Wolti María Elisa

Contacto: elisawolti@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4561-6688>

Doctora en Educación Magister en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario.

Profesora Titular de Curriculum y Didáctica (Ciclo de Formación Docente); Profesora Adjunta del Núcleo Histórico Epistemológico de la Educación (Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación) y Coordinadora del Taller de Tesina (Licenciatura en Ciencias de la Educación), FHyA-UNR. Docente de Institutos de Formación Docente de la Pcia. de Santa Fe. Docente de carreras de posgrado. Miembro del Comité Académico de la Maestría en Educación, Imagen y Lenguajes Contemporáneos, Centro de Estudios Interdisciplinarios, UNR.

Directora de la investigación Vanguardias artísticas, políticas y pedagógicas. Rubén Naranjo y la enseñanza de las artes visuales en la ciudad de Rosario (1960-1990), y de la Línea Archivos, instituciones y actores de la cultura, las artes y la educación (Rosario, Santa Fe, siglo XX), (SECyT, FHyA, UNR). Directora de tesis de posgrado. Co-autora del libro *Arte, educación, cultura* (Laborde, Rosario, 2020) y de *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía* (Rosario, Laborde, 2014) así como de artículos en revistas y capítulos de libros sobre temas de la especialidad.

La colección *Lenguaje. Campos, producciones, prácticas* del Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario se ofrece como un espacio de publicación derivado del encuentro, diálogo, discusión y producción de especialistas del lenguaje interesados en las posibilidades y los modos de comunicación de los intereses inherentes a indagaciones y prácticas.

La colección que presentamos con este volumen, **Lenguaje y prácticas de investigación en Humanidades y Artes**, resulta de un proceso dialógico y dialéctico en el que están involucrados los paradigmas de investigación. En ellos se inscriben tanto las problemáticas iniciales, los temas y problemas objeto de indagación derivados como los resultados de la intervención del sujeto que investiga, según los modos legitimados por los paradigmas. Esos resultados se comunican institucionalmente y las palabras que, en definitiva, verbalizan el proceso se inscriben en las retóricas legitimadas y las políticas del lenguaje asumidas en los distintos campos.

Liliana Pérez y Patricia Rogieri

