

IN  
VES y  
TI LI  
GA TE  
CIÓN RA  
TU  
RA

Raquel Guzmán



Editorial Universitaria

Guzmán, Raquel  
Investigación y literatura. - 1a ed. - Salta : Universidad Nacional de Salta, 2014.

120 p. ; 22x15 cm.

ISBN 978-987-633-109-8

1. Literatura. Investigación. I. Título  
CDD 807

Fecha de catalogación: 10/12/2013

**Título:** "Investigación y literatura"

**Nombre y Apellido Autora:** Raquel Guzmán

**Año:** by Universidad Nacional de Salta  
Buenos Aires 177 – Salta Capital – CP 4400 – Arg.  
Tel.: 0387-4258707 – Fax: 0387-4325745  
E-mail: [eunsa@unsa.edu.ar](mailto:eunsa@unsa.edu.ar); [editorialunsa@gmail.com](mailto:editorialunsa@gmail.com)  
Web: [www.seu.unsa.edu.ar](http://www.seu.unsa.edu.ar)

**Edición:** 1ra. Edición.

**Tiradas:** 300 ejemplares

**EUNSa – Editorial de la Universidad Nacional de Salta**

**Dirección:** Mgs. Hugo Morales, Secretario de Extensión Universitaria / a cargo.

**Registros:** Juan Carlos Palavecino

**Impresión:**

**Diseño y diagramación de interior y tapa:** Sergio Alvarez

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina – Printed in Argentina  
Queda prohibida la reproducción total o parcial del texto de la presente obra en cualquiera de sus formas, electrónica o mecánica, sin el consentimiento previo y escrito del autor.

*Cuando parecía que nada era posible ellos pudieron todo*  
*A mis padres Hilda y Juan*  
*A mi tía Gre*



## AGRADECIMIENTOS

*Todo trabajo es el resultado de una compleja trama de lecturas, diálogos, intercambios, es por ello que, en esta instancia quiero agradecer a todos los que compartieron algún momento de esos diálogos que ahora confluyen en este libro:*

*A mis compañeros y profesores de la Maestría en Educación en la Universidad Católica de Salta.*

*A mis amigas y compañeras de investigación en la Universidad Nacional de Salta*

*Susana A.C. Rodríguez, Marta Ibáñez y Elisa Moyano*

*A Raúl Dorra, Ángeles Sagastizábal e Iríde Rossi*

*A Elsa Drucaroff, María Eduarda Mirande y Herminia Terrón*

*A los docentes de Letras que generosamente contestaron las encuestas.*



## ÍNDICE

Prólogo.....	11
Consideraciones preliminares .....	15
I. Estudios literarios y metodología de la investigación .....	21
II. El estatuto científico .....	45
III. Investigación y currículo .....	73
IV. Alcances y límites .....	101
Colofón.....	115
Bibliografía .....	119
Anexo I. Encuesta .....	125
Anexo II. Análisis de datos .....	129
Anexo III. Entrevista a Raúl Dorra .....	133





## PRÓLOGO

*Esta obra aborda cuestiones significativas acerca de las posibilidades de aplicación de una metodología de la investigación en los estudios literarios. Como contribución a esta problemática analiza temáticas relevantes tales como las teorías presentes en el objeto de estudio, las diversas perspectivas epistemológicas sobre el mismo como así también las formas en que se enseña y transmite la investigación en los estudios literarios.*

*El tema investigado ahonda en los soportes teóricos y epistemológicos de la metodología de la investigación generalmente enseñada y aprendida como un conjunto de prescripciones, técnicas e instrumentos válidos en sí mismos. Esta formación tradicional elude el entramado de la metodología con los niveles de conocimiento que conforman y otorgan sentido a la investigación científica. Niveles ontológicos y epistemológicos que nunca están ausentes, cada decisión del investigador los pone en acto, es necesario reconocerlos y explicitarlos para construir conocimiento comprometido y consciente basado en las elecciones que orientan el quehacer metodológico.*

*Se considera como sostienen Guba y Lincoln (1994) que los paradigmas son sistemas de creencias básicas (principios, supuestos) sobre: la naturaleza de la realidad investigada (supuesto ontológico), sobre el modelo de relación entre el investigador y lo investigado (supuesto epistemológico) y sobre el modo que podemos obtener conocimiento de dicha realidad (supuesto metodológico).*

*Valles (1997) refiriéndose a los aportes realizados por los autores citados anteriormente señala que un investigador una vez asumido un determinado supuesto ontológico debe adoptar posturas conso-*

*nantas en los otros dos niveles. De allí la importancia de presentar y analizar, la complejidad del objeto de estudio constituido por la configuración de articulaciones teóricas en las que “cada escuela retoma consideraciones anteriores, las discute, plantea objeciones y relecturas, establece relaciones interdisciplinarias y permite de ese modo dar cuenta de un objeto de estudio lábil, pero no por ello inespecífico” como señala la autora.*

*Desde esta perspectiva la teoría literaria es concebida como un objeto de estudio construido a partir de la interrogación científica de las problemáticas propias de la literatura. Estas incluyen especulaciones en torno a la propia producción literaria y sus relaciones con los contextos socioculturales en la que la obra se crea, se re-crea y se lee. Teoría que implica además una meta-reflexión de los diversos enfoques acerca de la literatura que se entraman en un proceso recursivo.*

*Esta concepción lleva a la autora a preguntarse acerca de la relación entre la formación de los investigadores en Literatura, las especificidades del objeto de estudio y las teorías que dan cuenta de él y la necesidad de una Metodología acorde a estas características.*

*Se asume así, una mirada compleja de la metodología de la investigación que no descuida la función que cumple la investigación en el ámbito académico y social. El análisis de la función que tiene la investigación en la Universidad, la formación de investigadores en la carrera de Letras y las teorías que fundamentan su práctica son los tres ejes que articulan el trabajo presentado.*

*La investigación supone la reflexión crítica, en la que los roles de docentes e investigadores deben estar integrados y no escindidos, ni conformar una jerarquía académica. El desafío es formar investigadores reflexivos, innovadores y productores de cultura en un proyecto superador de la reproducción, para ello es imprescindible que estén presentes la epistemología, la posición ideológica y una visión compleja y crítica de la sociedad como sustento paradigmático del método.*

*En este libro ocupa un espacio importante la presentación de los supuestos ontológicos que conforman las teorías literarias, se muestra*

su entrelazamiento y consecuentemente las múltiples concepciones acerca del objeto de estudio que según las diversas perspectivas epistemológicas estarán destacando o privilegiando determinadas cuestiones y enfoques que se evidencian en el proceso de investigación.

Se analizan luego las prácticas de investigación a través de un valioso trabajo de campo en los que se encuesta a investigadores en Estudios Literarios a los fines de conocer su formación en investigación y como incidieron en este proceso las teorías literarias que fundamentan sus proyectos. Resulta de un interés especial la entrevista realizada a Raúl Dorra, orientada en el mismo sentido y en la que se exponen cuestiones importantes acerca de la práctica investigativa en la Universidad.

Como resultado de este relevamiento se conocen las condiciones reales de la investigación tanto en la formación de grado y postgrado como en la práctica universitaria y el peso que en ella tienen las afinidades teóricas e ideológicas. Posicionamientos teóricos que evidencian la importancia que estos aspectos asumen en los estudios literarios. Asimismo desde este análisis crítico y reflexivo expone el poder que confiere el status de investigador en el mundo académico, y el rol que cumple la metodología de la investigación como imposición científica y social para construir un conocimiento legitimado.

En la tercera parte del trabajo se abordan las cuestiones vinculadas a la formación de investigadores. De los relevamientos realizados la autora observa que esta formación ha sido descuidada durante el cursado de la carrera de grado, por privilegiarse la especificidad del área literaria. En la formación de postgrado, está presente, pero no con la extensión y profundización necesarias para el desempeño investigativo. A los fines de otorgarle el espacio que esta formación demanda, como guía de la original propuesta presentada, se analizan las diversas posturas acerca del currículum, posicionándose en la concepción de un currículum como un conjunto organizado de oportunidades de aprendizaje y se destacan las ineludibles relaciones interdisciplinarias presentes en la literatura como así también la importancia de los Estudios Literarios.

En el diseño curricular elaborado en este trabajo, ocupan un lugar preponderante las reflexiones y análisis en torno a la semiótica y

*consecuentemente el lugar que debe ocupar la lectura, entendida como un proceso intersubjetivo de construcción de sentido, en la metodología del aprendizaje y la investigación, meritorias contribuciones presentes en este libro. Se orienta la formación hacia una metodología de la investigación que posibilite reconocer la dinámica socio histórica de una literatura situada.*

*La lectura de este libro nos posibilita reflexionar no sólo en la relación entre Literatura e Investigación, tema que se aborda profundamente sino además, dado su compromiso crítico y reflexivo y su propuesta curricular, en una Investigación con una finalidad social más amplia que la de cumplimentar demandas académicas. Nos permite pensar, como indica la autora, en una investigación como una realidad viva, contextualizada social e históricamente donde docentes, investigadores y estudiantes pueden dar forma a cierta visión de la relación entre sociedad y conocimiento; participando en equipos de investigación conformados por estudiantes desde los inicios de su carrera, con una distribución democrática del conocimiento.*

*Más allá de los calificados aportes que realiza en torno al status científico de la Literatura, la importancia de la Teoría Literaria, el rol de la semiótica, la lectura y los Estudios Literarios como metodologías específicas, del relevamiento de la situación actual de la práctica investigativa y la formación de investigadores. Esta obra, que tuve el honor de conocer desde sus inicios, da respuesta a un interrogante acerca de la finalidad que le otorga mayor sentido al enseñar y al investigar: "Tanto la metodología de la enseñanza, como la de investigación convergen en un objetivo, a nuestro juicio fundamental, lograr una sociedad mejor y eso será posible desplazándose de los lugares del dogma y la ortodoxia para poder escuchar todas las voces" como afirma Raquel Guzmán.*

*Damos la bienvenida a este deseo de logro y al exhaustivo trabajo científico que lo respalda.*

**Dra. María de los Ángeles Sagastizabal**  
Investigadora CONICET (IRICE)

## CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Cuando el estudiante de la Carrera de Letras se encuentra en los últimos cursos, muchas veces se les demanda la preparación de un *trabajo de investigación*, que suele llevar adelante según las orientaciones del docente o de condiscípulos que les dan indicaciones, generalmente señaladas por la teoría y la crítica literaria. Posteriormente y ya en su actividad profesional, puede estar con frecuencia en la situación de presentar *Proyectos de investigación*, que se formalizan siguiendo los paradigmas de las Ciencias Sociales. Pero muchas veces esa formalización está organizada a los efectos burocráticos (Becas, categorizaciones) y luego el trabajo deriva por andariveles distintos siguiendo la lógica de pensamiento de la disciplina. Esto nos permite observar que la Metodología de la investigación está orientada por el objeto de estudio y las teorías acerca de la literatura.

Por otro lado debemos considerar que la formación de docentes ocupa un sitio de privilegio en el marco de la Carrera, organizada alrededor de la elaboración de políticas y estrategias tendientes a la preparación didáctico-pedagógica, de tal modo que la formación del investigador queda muchas veces circunscripta a especificaciones teóricas, una metodología de la investigación apartada y la preparación de la tesis. Se trata entonces de una formación apoyada en el esfuerzo aislado, que sólo eventualmente y a partir de sus logros, puede luego insertarse en un trabajo en equipo.

Pero la Carrera de Letras forma Profesores y Licenciados, y tanto unos como otros necesitan una preparación en Metodología de la investigación, necesitan pensar su formación y su práctica desde una epistemología, desde un posicionamiento ideológico y una perspectiva socio cultural que les permitan ser profesionales críticos, que contribuyan al desarrollo de la disciplina y no sólo a la reproducción de saberes.

En este marco, este trabajo propone analizar las posibilidades de una Metodología de la investigación en los Estudios literarios y el modo cómo podría optimizarse la formación de investigadores en esta disciplina

En el caso particular de las Universidades argentinas, en general, podemos ver que se ha privilegiado la función de profesionalización y reproducción, frente a la producción de conocimientos y específicamente frente a la demanda de formar investigadores, es decir profesionales con las capacidades cognitivas y no cognitivas necesarias para llevar a cabo actividades de innovación. Este segundo planteo tiene un cariz didáctico, por cuanto el investigador no es un talento extraño, sino un profesional que se forma en una determinada interacción socio-educativa.

Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo analizan la relación entre la institución universitaria y la literatura y afirman que “la organización universitaria del saber sobre la literatura le otorgó históricamente un nuevo estatuto de existencia a la literatura misma” (1983:90). Esta actitud permitió no sólo la transmisión de un conocimiento, sino también la consolidación de un canon y de un determinado modo de leer. De este modo se fueron construyendo las literaturas nacionales, resultado de procesos de selección condicionados por ideologías y proyectos culturales que entran en relación en el campo intelectual; y a la vez condicionarán luego las prácticas educativas, el currículum escolar, en un intercambio activo con la cultura.

Si ese proceso es llevado a cabo de modo cerrado, la configuración resultante tendrá un signo, si el proceso es abierto,

inclusivo, convocante, tendrá otro signo. La diferencia entre uno y otro estará dada por la cantidad y el perfil de los investigadores en Literatura que formen las Universidades, quienes serán los encargados de operar en el campo cultural.

En este proceso tienen fundamental vigencia las teorías literarias que son los marcos de referencia disciplinares que constituyen / son constituídos por la práctica literaria. Walter Dignato (1989) observa que hubo un desplazamiento en los objetivos de la teoría literaria, desde el conocimiento intrínseco de las obras (su interpretación) y extrínseco (su lugar en la historia de la literatura) hacia el dominio de las interacciones semióticas y a sus actividades fundamentales: la lectura y la escritura. También operaron fuertes cambios teóricos desde la concepción de la literatura como “bellas letras” hasta su consideración como un discurso social más, en el amplio universo de los discursos sociales.

La función de investigación en la Universidad, el rol de la carrera de Letras en cuanto formadora de investigadores convocados a cumplir un rol determinante en las configuraciones culturales y las teorías que fundamentan su práctica, constituyen las tres líneas que permitieron trazar los puntos de referencia para este trabajo. En la intersección de estos campos de conocimientos se sitúa el problema que abordamos, ¿Cuáles son los alcances y los límites de una Metodología de la investigación en la formación de investigadores en Literatura? En consecuencia, el objetivo de este trabajo es analizar las posibilidades de realizar estudios literarios de acuerdo a una Metodología de la investigación y su transferencia a la formación de investigadores.

La preparación integral de investigadores implica adquirir una cultura científica que permita comprender los avances de las ciencias en un estado de movilización permanente, “reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico” (Bachelard, 1971:21). La institución está llamada a crear institutos de investigación, promover seminarios donde

se expresen los resultados, requerir a sus docentes que desarrollen tareas de investigación que incluyan a los estudiantes, en síntesis **promover la investigación no como escalada jerárquica, sino como proceso que oriente una dinámica sociocultural signada por la reflexión.**

Este requerimiento compete también a la Carrera de Letras donde se dan ciertas particularidades que es necesario precisar. Un sesgo que la caracteriza, dado por la escisión en orientación Lingüística y Literaria—con una notable expansión de la primera— promovió que el discurso literario se redujera a un campo de ejemplos, a un espacio de marcas lingüísticas, sin valor en sí mismo. Como correlato, fueron acotándose los espacios curriculares de la Literatura en todos los niveles educativos, sustituidos por contenidos que provenían de teorías lingüísticas: socio - lingüística, pragmática, análisis del discurso, etc. Sin embargo en ambos campos se mantuvo la actitud reproductora: consumo desmesurado de teorías, y trabajos de investigación que son —con frecuencia—aplicaciones de las teorías en nuevos contextos. La carrera de Letras se encuentra así, en un momento de transformaciones, de revisiones curriculares en el marco de otros requerimientos disciplinares; en este contexto coincidimos con Antonio Cándido (1995) cuando afirma que la literatura es un derecho, y como tal se hace necesario revalorizar sus espacios institucionales.

Graciela Reyes en su estudio sobre las “teorías literarias en la actualidad” observa que según el estado actual, las corrientes teóricas y críticas tienen una “actitud general positiva hacia el valor estético, social, político y lúdico de la literatura, y hacia la necesidad de sistematizar su estudio” (1989: 27), y señala una expansión de las teorías literarias<sup>1</sup>, con los consecuentes estudios que se multiplicaron en dos direcciones: los que provienen de otras disciplinas y reflexionan sobre la literatura, y los que desde la literatura buscan sustentos teóricos en otras disci-

---

1 Lo cual constituye una paradoja, en relación con lo afirmado en la cuestión curricular de la Carrera.



plinas. Este entrecruzamiento revela un campo de estudio asediado por distintos enfoques, justamente por su gran fertilidad.

A partir de estas consideraciones hemos trabajado con la hipótesis de que la formación de investigadores en Literatura, según una Metodología de investigación, está condicionada por las particularidades del objeto de estudio y las teorías que lo abordan; y, como hipótesis secundaria, de que la formación de investigadores en Literatura requiere una Metodología específica.

Ahora bien, la organización del presente trabajo procuró seguir una línea argumentativa que, partiendo de las teorías literarias, analizara los implícitos epistemológicos y metodológicos que las sostienen, para ir luego al análisis de las prácticas de investigación que se llevan adelante en el área y avanzar –a partir de esas observaciones– sobre el análisis de la formación de investigadores. Es decir que la primera y segunda parte del trabajo son de carácter metatextual, mientras que la tercera es propedéutica.

El panorama de los estudios literarios da cuenta de las variaciones teóricas que fueron organizándose alrededor del concepto de literatura, su especificidad, la dimensión ontológica, y el modo como se imbrican a lo largo de la historia. Este análisis, complementado con la revisión del estatuto científico de los estudios literarios fue el marco necesario para situar el discurso sobre las prácticas de investigación de los profesores universitarios. El desarrollo argumentativo permitió atisbar un núcleo problemático que atraviesa la relación entre investigación y literatura: la lectura. Es una bisagra, un punto de convergencia, todo investigador es, ante todo, un lector autónomo capaz de indagar, reflexionar, relacionar, asociar. Dice Franz Kafka:

Si el libro que leemos no nos despierta como un puño que nos golpeará en el cráneo, ¿para qué lo leemos? ¿Para que nos haga felices? Dios mío, también seríamos felices si no tuviéramos libros, y po-

dríamos, si fuera necesario, escribir nosotros mismos los libros que nos hagan felices. Pero lo que debemos tener son esos libros que se precipitan sobre nosotros como la mala suerte y que nos perturban profundamente, como la muerte de alguien a quien amamos más que a nosotros mismos, como el suicidio. Un libro debe ser como un pico de hielo que rompa el mar congelado que tenemos adentro (en Larrosa, 1998: 64)

Estas dos metáforas que usa el autor checo y que asemeja al efecto de lectura con un *golpe en el cráneo* y con el *hielo que rompe el mar congelado que tenemos adentro* manifiestan la intensidad del proceso lector y el modo cómo no sólo nos (in)forma, sino también nos transforma, provoca un movimiento que pone en crisis las convicciones, las perspectivas consolidadas, los esquemas rígidos. Esta profunda movilización es el punto inicial, el disparador de la actividad científica que procura hacer inteligible esa porción del mundo que es la *literatura*.

## I

---

# ESTUDIOS LITERARIOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

## **Introducción**

La teoría literaria es el resultado de la reflexión científica acerca de los problemas que plantea la literatura, el problema del autor, de la creación, de la tradición literaria, la configuración del texto literario, los procesos de lectura, la relación entre la Literatura y la sociedad; se trata entonces de un objeto de estudio complejo ya que el perfil de los constituyentes varía según factores históricos, ideológicos y estéticos. La teoría se encarga también de examinar, analizar, mostrar los fundamentos de las distintas concepciones que estudian la Literatura. Podría decirse entonces que se trata de un conjunto de articulaciones teóricas acerca de la literatura y funciona como sistema de engranajes en una dinámica constante de intercambios.

Las teorías de la Literatura, según la concepción de Walter Mignolo (1989: 45)

(...) son aquellas que formulan respuestas hipotéticas a ciertas preguntas, reconociendo (es decir, de acuerdo o en desacuerdo) las normas de una actividad disciplinaria (lingüística, filosofía, literaturología) o ideológica (marxismo, estructuralismo, deconstruccionismo).

Una cuestión central que plantea este autor es que las teorías de la literatura se han construido presuponiendo un concepto de literatura que presenta serias dificultades, y agrega que **no han podido diferenciar todavía el nivel de la reflexión, del nivel de la observación.**

También se pregunta Mignolo si la teoría de la literatura es una disciplina científica, con un método unificado y un objeto concreto o si por el contrario designa sólo un campo de investigación, un repertorio de temas. En su exhaustivo análisis concluye que la función que cumplen, las teorías en general, es la de sintetizar y explicar fenómenos, lo cual ocurre en la teoría de la literatura, por ello le otorga rango científico a estos estudios.

Lo que hoy entendemos por teoría literaria proviene de la matriz epistémica que desarrolló el Formalismo ruso en su preocupación sobre distintos problemas literarios, tanto en lo atinente a las relaciones internas de los elementos textuales, como a la inserción de la obra en la dinámica socio-histórica. Es por eso que podríamos decir que el Formalismo funda la teoría literaria tanto en lo histórico como en lo epistemológico, y tiene también un carácter radical en cuanto los estudiosos de esa escuela fueron maestros y propulsores de nuevos estudios, tanto en Rusia como en otros países; y ellos mismos propiciaron la discusión y reformulación constantes de sus teorizaciones a la luz de nuevos aportes.

No es la intención plantear aquí una descripción de las teorías, sino observar de qué modo se va configurando un sistema de articulaciones teóricas, donde cada escuela retoma consideraciones anteriores, las discute, plantea objeciones y relecturas, establece relaciones interdisciplinarias y permite de ese modo dar cuenta de un objeto de estudio lábil, pero no por ello inespecífico. Veamos ahora cómo se organiza ese proceso.

## Perspectivas teóricas

### I

El Formalismo ruso (1915–1930) tuvo como objeto de estudio la *literaturidad*, o función poética. Se trata de una teoría general de la literatura, que especifica un objeto de estudio y a la vez plantea de modo sistemático los procesos de producción de la literatura. Tres grupos se fundan teoréticamente en el Formalismo, son la escuela de Tartu, la escuela de Bajtin y la escuela de Praga. La primera se aglutina en torno a Iuri Lotman y está formada por semiólogos soviéticos que estudian la literatura en relación con la semiótica y la cultura. La segunda completa la poética formalista acudiendo a elementos puestos de relieve por la poética anterior a los Círculos de Moscú y San Petersburgo, por la poética historicista de Veselovsky; así es como Bajtin estudia cómo actúan –bajo la apariencia acabada de la obra de arte– las fuerzas populares que la han animado. La escuela de Praga remite a la estética de la recepción que deviene de las teorías de Mukarovsky y que a la vez está relacionada con la fenomenología. Aquí puede verse el carácter matricial del formalismo y su capacidad generativa.

En 1914, bajo los auspicios de la Academia de Ciencias, se fundó el Círculo Lingüístico de Moscú<sup>2</sup> que tenía por objeto promover la lingüística y la poética; este grupo publicó en 1916 la primera antología colectiva de estudios sobre la teoría del lenguaje poético. En 1917 se formó en San Petersburgo la Sociedad de estudio del lenguaje poético (Opoiáz) que colaborará estrechamente con el Círculo; ambos procuraban hacer del estudio de la literatura una ciencia autónoma, diferente de la historia de la literatura concebida como sucesión de auto-

---

2 En este grupo registramos a Brulaev, Bogatyrev y RomanJackobson, brillante estudioso cuya trayectoria excede largamente al Círculo.

res, o de la consideración de la obra como un conjunto de ideas manifestadas a través de una forma. La primera preocupación fue delimitar el objeto de estudio, reconocer lo que hay de propio en la literatura que no está en ningún otro lugar, poder caracterizar esa especificidad.

El formalismo, como el futurismo (escuela vanguardista a la que estuvo ligado) parte de una concepción de la obra de arte como producto verbal, rechaza la concepción de la poesía como “pensar en imágenes”, y destaca su carácter de artificio, de fabricación. Otro de los conceptos alrededor de los cuales se constituyó la doctrina del formalismo es el automatismo de la percepción y el papel renovador del arte, que tuvo luego implicancias en la teoría de la información. Los formalistas se destacaron además por el abordaje de temas y problemas que hasta entonces no habían sido advertidos como la relación entre lengua emocional y lengua poética, la constitución fónica del verso, la relación entre ritmo y semántica, la tipología de las formas narrativas y la estructura del cuento (Todorov, 1980:12 ss).

Otra escuela teórica de significativa importancia es el estructuralismo<sup>3</sup>, cuyos inicios pueden remontarse al Círculo lingüístico de Praga compuesto por Mathesius, Jakobson y Mukarovsky, entre otros. En 1929 apareció el primer trabajo colectivo del Círculo donde, además de las bases de la lingüística estructural, aparecía una caracterización del lenguaje poético como lenguaje centrado sobre el valor autónomo del signo. Mukarovsky desarrolló la concepción de la poesía como parte integrante de la semiología y no de la lingüística, tesis que se impondría en Europa occidental muchos años después.

En Francia el estructuralismo se desarrolla en la década del

---

3 Romano Sued (2001: 23) afirma: “En su dimensión metodológica, el estructuralismo es un modo particular de análisis que, en el campo de las ciencias humanas sustituye a las investigaciones histórico-causales de los fenómenos promoviendo el análisis del entramado de sus configuraciones internas (estructuras). Lo que impulsa a los estructuralistas a producir la renovación del instrumental metodológico es el objetivo de alcanzar descripciones lo más exactas posibles, comparables a los enunciados de las ciencias naturales (nomotéticas)”.

'50 y hasta finales de los '60, se funda también en el formalismo y su inicio puede considerarse con la publicación del análisis de *Los gatos* de Roman Jakobson y Claude Levi Strauss, esta obra influye de modo decisivo en la organización del estructuralismo francés, donde se integran autores como Barthes, Todorov, Genette, Greimas. En la organización del formalismo francés influyeron varios motivos, la tradición francesa de poetas deseosos de crear un arte puro, la reacción contra la crítica universitaria y la divulgación de las teorías de los formalistas rusos, favorecidas por la aplicación del método estructural a otros dominios de las ciencias humanas, esencialmente con Lévi-Strauss. Fue también decisiva la llegada de eslavos exiliados, en particular Todorov y Kristeva, quienes difundieron los textos formalistas y los estudios de semiótica soviética.

En la búsqueda de un método de acercamiento, los estructuralistas acuden con frecuencia a términos, categorías o modelos de análisis lingüísticos. Alicia Yllera observa que “la crítica estructuralista ha heredado uno de los aspectos más negativos de la lingüística moderna: su tendencia excesiva al neologismo, su afición a multiplicar la terminología y su desprecio a todo intento de unificación” (1974: 167).

Con el nombre de estructuralismo “se reagrupan las ciencias del signo, de los sistemas de signos. Los hechos antropológicos más diversos pueden entrar en él, pero sólo en tanto pasan por los hechos de lengua (...) de allí reciben su estructura” (Todorov, 1975:12). Los estructuralistas consideran que la obra literaria es una realidad autónoma, con una estructura interna que el estudioso debe descubrir, sin embargo es importante señalar que se trata de un contexto teórico atravesado por discusiones y polémicas, sobre todo en relación con el trabajo crítico y el modo de hacer operativas las categorías lingüísticas en el texto literario.

Con el Grupo Tel Quel<sup>4</sup> puede hablarse de post-estructura-

---

4 Se da este nombre a un grupo de estudiosos reunidos en torno a la editorial Le Seuil y las revistas *Tel Quel*, *Critique*, *Communications* y *Poétique*.

lismo; se trata de un conjunto heterogéneo de pensadores integrado por críticos como Barthes, Genette, Rifaterre, novelistas como Sollers y Thibaudeau, filósofos como Derrida, Deleuze, Foucault, influenciado por el estructuralismo, el psicoanálisis, los estudios de la imaginación poética de Bachelard, y en parte por el marxismo. Tel Quel avanza en la constitución de una teoría literaria –con acercamientos a la lingüística y la semiología– que se señala como teoría del texto o teoría de la escritura. Como es sabido, Tel Quel es el nombre de una obra de Paul Valéry, lo que indica la importancia que tiene este poeta para la reflexión contemporánea del arte, desde una teoría antirrealista y antinaturalista a ultranza, que orienta a leer todo desde la literatura.

Tel Quel, en sus inicios, funciona como teoría de la *nouveau-roman*, se da aquí la práctica teórica como paralela a la práctica literaria, configurando un nuevo código y dotando de sentido a ese código. Se sostiene la idea de que la literatura se levanta contra el reflejo y la reproducción, la representación y la expresión. Hay también un rechazo del sujeto pleno, el sujeto cartesiano, voluntario, dueño de un sentido, dueño de una verdad; y paralelamente un replanteo de la noción de estructura, que se identifica con el orden, con el sentido, con el cierre y con las instituciones (Ludmer, 1985). Se trata de una teoría de la literatura ligada a la filosofía, que lleva a la constitución de una teoría del texto.

Roland Barthes<sup>5</sup>, en su discurso inaugural en el College de France, “El lenguaje es fascista”, desarrolla la tesis de que el lenguaje tiene estructuras firmes, fijas, pura convención, pura norma que sujeta la comunicación. Esta perspectiva se complementa con la crítica a la teoría saussureana del signo que desarrolla Derrida y la crítica al estructuralismo de Deleuze.

---

5 En sus primeros trabajos sigue a Bachelard, pasa luego por el estructuralismo y se integra a Tel Quel.



## II

Formalismo, estructuralismo y post-estructuralismo pueden considerarse teorías de la especificidad, ya que buscan delimitar la especificidad del texto, pero a estas teorías la acompañan las teorías de la institución<sup>6</sup>, que consideran que lo propio de la literatura no está dentro de ella, no es inmanente, no es verbal sino histórico y cambiante y que son las instituciones de una sociedad las que regulan lo que es y lo que no es literario. Paradójicamente esta tesis proviene de un estudioso de origen formalista, Jan Mukarovsky<sup>7</sup>, para quien la función poética dominante no está definida por el individuo sino por la comunidad; la función estética es la capacidad de autonomización y aislamiento de los textos.

Mukarovsky rechaza los modelos absolutos y considera que cualquier objeto, cualquier actividad natural o humana, puede ser portadora de una función estética; afirma que los límites de lo estético son fluctuantes, de persona a persona y de momento a momento. Reivindica una visión colectiva y social, los cambios de perspectivas en el tiempo y en el espacio, o de un grupo social a otro, de un estrato social a otro, de una generación a otra (Díez Borque, 1985:476-477). Para Mukarovsky la función estética no es una propiedad permanente o inevitable de una obra u objeto, sino que aparece según las necesidades sociales.

Mukarovsky distingue entre la función estética –un concepto dinámico– y la norma estética que constantemente lucha por la estabilidad y la validez universal. Si bien la función estética se encuentra regulada por normas, éstas dependen de los cambios en los valores estéticos de la sociedad que perci-

---

6 Esta distinción está tomada de Ludmer. del Seminario de Teoría Literaria dictado por Josefina Ludmer en la UBA en 1985. Mimeo.

7 Perteneció al Círculo Lingüístico de Praga fundado en 1926 por Vilhelm Mathesius, donde tuvo como colegas a Roman Jakobson, Nicolai Trubetzkoy, René Wellek, entre otros.

be y reacciona ante la norma. Considerando al arte como un mensaje auto-referencial, que transmite algo sobre su propia organización, Mukarovsky observa que el público espera algunos valores estéticos del arte y si el artista responde con frecuencia a esas expectativas el arte se vuelve automático, un cliché; el artista verdadero en cambio, viola normas para provocar interés.

Susana Romano-Sued (2001:35) sintetiza la concepción que Mukarovsky tiene de la obra de arte, sus características y los rasgos que la instalan en diversas posiciones relacionales y dimensionales:

- a) como un conjunto complejo de signos que soportan una complicada estructura de significaciones.
- b) como una entidad estética autónoma que remite no sólo a una realidad concreta designada, sino a la totalidad de las perspectivas de la realidad.
- c) como un fenómeno colectivo en cuya estructura es capturada la toma de posición efectiva del sujeto ante la realidad en los conjuntos de representación de la comunidad cultural y, a través de ellos, puesta en contacto con el sistema de valores y la ideología, válidos para dicha comunidad.
- d) como una estructura portadora y articuladora de significaciones entre autor y receptor en tanto individuos insertos en la sociedad.

Esta perspectiva puede leerse como un gozne, como una bisagra, que permite articular dos campos teóricos complementarios, los que acentúan lo verbal y los que acentúan lo ideológico. En el interior del problema de la ideología una pregunta fundamental se orienta a plantear cuál es la función ideológica que tiene la literatura en la sociedad, pero también cómo puede leerse la ideología en la literatura.

El concepto de función desarrollado luego por Tinianov, analiza el sistema de correlaciones mutuas y en interacción:

(...) un elemento entra simultáneamente en relación con la serie de elementos semejantes que pertenecen a otras obras – sistemas, incluso con otras series y, además con los otros elementos del mismo sistema (función autónoma y función sinónima) (1980:93).

Esta noción de principio constructivo permite sistematizar las relaciones entre la literatura y la sociedad (por ejemplo la relación entre series lexicales– series ideológicas, lengua coloquial–lengua literaria); sin embargo lo que Tinianov no analiza es el nexo o sistema de mediación que relaciona las series diversas. Estas relaciones no son estables, sino que están condicionadas por las prácticas discursivas y las prácticas sociales en general.

Sucede que el sistema literario proporciona un modelo de las relaciones internas de un estado de la literatura. Pero es necesario confrontarlo con otros sistemas, discursos y prácticas que coexisten en la sociedad y en el mismo campo intelectual: la filosofía, la religión, la política, el trabajo. Un conjunto de prácticas sociales que son, por su carácter ajenas al sistema literario, pero lo rodean, lo limitan, incluso lo asedian, disputándole tal o cual forma de discurso (Altamirano, Sarlo, 1983: 26).

También devienen de los análisis formalistas las consideraciones de Mijail Bajtin<sup>8</sup> acerca de que la “historia científica de la literatura presupone una poética sociológica” (Yllera, 1994:77). La historia de la literatura y la poética sociológica son planteadas como disciplinas que deben salir de sus propios

---

8 Sus estudios completan “la poética formalista, acudiendo a elementos puestos de relieve por la poética anterior a los Círculos de Moscú y San Petersburgo, por la poética historicista de Veselovsky. Este diferente enfrentamiento con la obra literaria (...) supera las limitaciones del formalismo y huye de un historicismo empobrecedor y de un sociologismo simplista”. En Yllera, Alicia (1974: 78).

dogmatismos para establecer espacios de interacción, donde lo teórico y lo histórico puedan observarse en relación con la dinámica que los constituye. Bajtin ve en el método dialéctico una herramienta eficaz para construir definiciones que den cuenta de las relaciones entre las series, “sólo basándose en la dialéctica es posible evitar tanto el normativismo y las declaraciones dogmáticas en las definiciones, como la dispersión positivista” (78).

La literatura como producto era entendida como resultante de variables externas a la actividad literaria, Bajtin reorienta este presupuesto para observar el carácter social de la literatura en los materiales y en el proceso que la constituye. Las tesis elaboradas por este estudioso ruso fueron objeto de relecturas constantes por diferentes investigadores, particularmente podemos señalar aquí a Iuri Lotman y Julia Kristeva, dentro de una línea teórica que podría identificarse como la semiótica soviética y tiene su base en el estudio del aspecto sígnico del lenguaje.

Siguiendo a Bajtin, Lotman observa que la evaluación social selecciona en el conjunto de los textos culturales, los elementos que se incorporarán al texto literario. “Nosotros entendemos la cultura como *memoria hereditaria de la colectividad* expresada en un sistema determinado de prohibiciones y prescripciones” (Lotman, 1979:71). Dado que la cultura es memoria, se relaciona con experiencias históricas pasadas, que se traducen en textos a partir de reglas que la misma cultura constituye.

Julia Kristeva, por su parte, erige a partir de las tesis de Bajtin y en convergencia con el marxismo estructuralista, un modelo teórico que pone el acento en

(...) la semiologización del mundo social y la afirmación de la intertextualidad como definición de la práctica propiamente literaria (...) la producción económica misma es pensada semiológicamente y, en una típica inversión, el modelo de produc-

ción de significados se propone como espejo de todas las producciones sociales” (Altamirano y Sarlo, 47).

En este recorrido (aunque rápido y limitado) se pretende mostrar de qué modo las preguntas fundacionales de la teoría literaria –¿cuál es la especificidad de la literatura? ¿cómo es la relación entre literatura y sociedad? ¿cómo está configurado un texto literario? – siguen sosteniendo un sistema teórico que de cada respuesta hace emerger un nuevo interrogante, observando nuevas relaciones, estableciendo nuevos parámetros de análisis y a la vez interactuando con los otros discursos sociales. Jakobson, Tinianov, Mukarovsky, continuadores de los estudios de Potebnaj, fueron formalizando redes teóricas que resultaron altamente operativas tanto en los estudios eslavos como en los de Europa occidental e Hispanoamérica.

### III

Graciela Reyes observa que las corrientes teóricas y críticas tienen una “actitud general positiva hacia el valor estético, social, político y lúdico de la literatura, y hacia la necesidad de sistematizar su estudio” (22). Frente a un panorama de expansión de las teorías literarias considera que los estudios se multiplicaron en dos direcciones: los que provienen de otras disciplinas y reflexionan sobre la literatura, y los que desde la literatura buscan sustentos teóricos en otras disciplinas. Este entrecruzamiento revela un campo de estudio asediado por distintos enfoques, justamente por su gran fertilidad.

Siguiendo a Walter Mignolo podemos observar un desplazamiento en los objetivos de los estudios literarios, desde el conocimiento intrínseco de las obras (su interpretación) y extrínseco (su lugar en la historia de la literatura) hacia el domi-

nio de interacciones semióticas y en apertura hacia sus actividades fundamentales: la escritura y la lectura. La observación del rol del autor marca una serie de polémicas ya en el seno del formalismo, cuestiones que luego se van profundizando por la fuerte incidencia del marxismo, por un lado y del psicoanálisis por otro.

Paralelamente la Semiótica y la sociocrítica emergen en el panorama actual de la crítica como dos líneas teóricas de fuerte incidencia en el pensamiento hispanoamericano; a veces toman carriles paralelos y en otros casos se imbrican para complementar enfoques y compartir metodologías. En la raíz de ambas está el pensamiento bajtiniano:

Los cambios históricos en los estilos de la lengua están indisolublemente vinculados a los cambios de los géneros discursivos (...). La lengua de la literatura, que incluye también los estilos de la lengua no literaria, representa un sistema aún más complejo y organizado sobre otros fundamentos. Para comprender la compleja dinámica histórica de estos sistemas, para pasar de una simple (y literalmente superficial) descripción de los estilos existentes e intercambiables, a una explicación histórica de tales cambios, hace falta una elaboración especial de una historia de los géneros discursivos (y no sólo de los géneros secundarios sino también de los primarios), los que reflejan de una manera más inmediata, atenta y flexible todas las transformaciones de la vida social. *Los enunciados y sus tipos, es decir los géneros discursivos, son correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua. Ni un solo fenómeno nuevo (fonético, léxico, de gramática) puede ser incluido en el sistema de la lengua, sin pasar la larga y compleja vía de la prueba de elaboración genérica*" (Bajtín, 1985:253-254).

De este modo Bajtin señala a la literatura como espacio semiológico del mundo social y analiza la discursividad como resultante de un trabajo que se realiza no sólo desde las prácticas literarias, sino desde las ideologías sociales. Esta tesis aparecerá profundizada en los estudios de Julia Kristeva a partir de una operación teórica que procede del pensamiento marxista, y que se abre luego al psicoanálisis, a través del *semanálisis*, que intenta captar la *producción de sentido* en el texto. Autor y destinatario son pensados como funciones discursivas, como efectos de la producción de significados, lejos de los actores sociales que constituyen las condiciones de posibilidad de los discursos.

La semiótica, tanto en su vertiente europea –enraizada en Saussure– como en la línea soviética –que podría rastrearse desde Pobtenaj– y en la versión norteamericana –que procede de los estudios de Peirce– parte del estudio de los signos y se anuncia como ciencia de las significaciones. Para los estudios literarios esto tiene una notable relevancia, ya que la obra literaria pasa a ser considerada como un signo. Cuando Saussure afirma que la lengua es un sistema de signos y que es posible pensar una *ciencia que estudie los signos en el seno de la vida social*, a la que llamaría *semiología*, queda definido el estatuto de una disciplina que veía al signo como “artificio comunicativo que afectaba a dos seres humanos dedicados intencionalmente a comunicarse” (Eco, 1985:34). En la concepción de Peirce, el ámbito se amplía y considera a la semiótica como la doctrina de la naturaleza esencial y de las variedades fundamentales de cualquier clase posible de semiosis; este proceso involucra tres entidades semióticas abstractas: signo / objeto / interpretante, e involucra signos no intencionales y aún naturales.

Eric Buyssens publicó en 1943 *Les langages et le discours*, que será el primer intento sistemático por construir la *semiología* que reclamaba Saussure. En el mismo año, Luis Hjemsløv dio a conocer *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, donde traza los principios generales de su lingüística y señala que esos prin-

cipios son aplicables a sistemas distintos a la lengua, a los que llama *semióticas*.

Frente a la semiología europea se había constituido en Estados Unidos una semiótica independiente representada por Charles Morris. La principal diferencia con los estudios europeos, según Alicia Yllera (124), consiste en el planteamiento behaviorista y en la ausencia de un trasfondo lingüístico que es reemplazado por una perspectiva lógica. Morris postula la presencia de una *semiótica semántica* – encargada de estudiar la relación de los signos con los objetos que representan– la *semiótica pragmática* –estudia los signos en relación con sus intérpretes– y la *semiótica sintáctica* –que considera la relación formal de los signos entre sí.

En este punto es importante recordar la postura de Barthes frente a la semiología, “la lingüística no es una parte ni siquiera privilegiada de la ciencia general de los signos, sino que es la semiología la que es una parte de la lingüística” (1993:12). Esta afirmación le permitía (y se lo permitió a los formalistas franceses) entender otras formas de comunicación, como la moda, como manifestación de la significación. Sin embargo es preciso aclarar que el núcleo de la teoría de Barthes se desplaza hacia otras direcciones, fundamentalmente en relación con el psicoanálisis, como veremos luego.

Umberto Eco –siguiendo a Morris– dice que el signo es “todo lo que, a partir de una convención aceptada previamente, pueda entenderse como ALGUNA COSA QUE ESTÁ EN LUGAR DE OTRA” (1985:46). La consideración de la obra literaria como signo abrió en el Siglo XX un abanico de posibilidades metodológicas ya que se trata del espacio por excelencia donde *una cosa está en lugar de otra*. Francisco Gómez analiza en los siguientes términos la relación entre Literatura y Semiótica, siguiendo a Ch.S. Peirce:

Gracias a la mediación formalizadora de la razón, el fenómeno, la literatura, que existe como Primeridad, es decir como sentimiento de artisticidad, y posteriormente



como Segundidad, en una experiencia artística concreta, como hecho literario se ve convertido en un objeto de conocimiento, en objeto de un discurso lógico o semiótico, la literariedad o expresividad. Es la Terceridad Peirceana, que se corresponde con la lógica o semiótica formal. Del inicial sentimiento artístico, general, a la individual experiencia literaria, y de ésta al general conocimiento de la expresividad o literariedad, al texto literario, en definitiva, existe una distancia y se produce un recorrido que viene indicado por la voluntad de elevar a explicación lo sentido y lo experimentado en la inmediatez del fenómeno literario (2001: 486).

Para Umberto Eco el texto estético es la manifestación por excelencia de todos los aspectos de la función semiótica y, siguiendo a Jakobson<sup>9</sup> reconoce como características relevantes de la función poética la ambigüedad y la autorreflexividad. La primera se entiende como violación del código y la segunda como el efecto de atracción sobre sí mismo que produce el texto cuando un cambio en la expresión produce un cambio en el contenido.

Teniendo en cuenta que la semiosis es un proceso mediador que opera sobre la realidad óptica y se manifiesta a su vez como representación, los estudios literarios, según esta perspectiva se constituyen como representación dinámica de carácter hipotético de un texto literario coherente.

Sin embargo podemos observar una tercera línea de desarrollo de la semiótica que procede de los estudios del formalismo ruso y de la filosofía alemana, y que puede observarse a través de los estudios de Jan Mukarovsky, Petr Bogatyrev y Roman Ingarden, y que influyó luego de modo determinante en los estudios literarios. Para Mukarovsky la obra de arte tiene carácter de signo, y está compuesta de: I. una obra-cosa, que

---

9 Obsérvese la productividad de la teoría de Jakobson.

constituye el símbolo sensible; II. un objeto estético que funciona como significación, y III. una relación con la cosa significada, que se establece en el contexto total de los fenómenos sociales. A esto se agrega, en las artes con contenido, una segunda función semiológica de carácter comunicativo, que en los textos literarios se basa en una inversión de la jerarquía de relaciones que se concentra en la dualidad denominación / contexto, y no en denominación / realidad como ocurre en la comunicación ordinaria.

Tanto la propuesta de De Saussure –acerca del signo y de la importancia de los estudios semiológicos– como la tesis de Peirce fueron perspectivas sumamente productivas para los estudios literarios, tanto es así que en la actualidad casi no puede hablarse de una perspectiva que estudie la literatura y no sea de algún modo deudora de alguna de aquellas. Sin embargo la perspectiva que proviene de las escuelas rusas ha significado no sólo una relectura de la tesis saussuriana, sino una profundización, discusión y avance en lo que atañe tanto a la lingüística como a la literatura. En la convergencia de teorías del este y el oeste es posible situar a Iuri Lotman (1922–1993) cuyos estudios semióticos –de carácter heterodoxo– tuvieron como centro a la Universidad de Tartu en Estonia. La noción lotmaniana de semiótica puede ser definida

(...) entre la *semiótica del signo* (tendencia lógica de Peirce y Morris) y *semiótica del lenguaje como sistema sígnico* (la tendencia lingüística inaugurada por Saussure). Mientras en la primera interesa al investigador la relación del signo con el significado y el proceso de semiosis, en la segunda no es el signo aislado el objeto de estudio, sino el lenguaje. (...) En la escuela de Tartu confluyen las tradiciones de los formalistas rusos y de la lingüística estructural con las aportaciones de la cibernética, de la teoría de la información y de la semiótica (Cáceres Sánchez, 2000: 249).

Cuestiones como la noción de texto –que se construye en correlación con otros sistemas sígnicos, los sistemas modelizantes secundarios que se superponen a la lengua natural– y el estudio de los modelos culturales fueron centrales en el trabajo de Lotman. La cultura –para los estudiosos de Tartu– se entiende como sistema de sistemas, donde la literatura, junto a los mitos, ritos, artes y ciencias en general permiten la transmisión de determinados modelos culturales. La literatura se procura estudiar en el marco de la historia del pensamiento social a la vez que se trata de eliminar la oposición entre ciencias exactas y ciencias humanísticas. Para sistematizar esta teoría Lotman introduce el concepto de *semiosfera*, que es entendida como el dominio en el que todo sistema sígnico puede funcionar, el espacio en el que se realizan los procesos comunicativos y se producen nuevas informaciones, el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis.

#### IV

La perspectiva sociocrítica puede seguirse también desde los estudios de Mijail Bajtin. En la perspectiva social V. Voloshinov llama la atención sobre la importancia de imbricar los estudios del texto literario en su dimensión formal con los aspectos inherentes a la dimensión social y afirma que “el arte es inmanentemente social”. Para este autor plantear lo estético separado de lo social conduce a la fetichización de la obra de arte, y considera que “la tarea de la poética sociológica es comprender [una] forma específica de comunicación social, realizada y fijada en el material de una obra artística”. Esta concepción supone condiciones materiales que emergen en las participaciones sociales de los hablantes, manifestando en la individualidad una pluralidad de base que son las valoraciones comunes a un grupo determinado. Esa emergencia se produce

a través de la “selección de las palabras, así como la *forma* de la totalidad verbal [y] la *entonación* donde la valoración encuentra su expresión más pura” (1997: 109–118).

Voloshinov advierte también acerca de que “la palabra es una especie de ‘escenario’ de un cierto acontecimiento” (123) y en este sentido observa que la relación que establece la palabra con el contexto es una relación tangencial, que sólo puede leerse desde la propia alusión que hace el enunciado. Este punto es particularmente importante porque acentúa la dimensión verbal del acontecimiento; sin embargo en el momento de dar mayores precisiones en torno al poema, el análisis sucumbe en la clasificación. El rango axiológico, la relación bilateral, el peso específico del héroe, el receptor determinado por la forma son distinciones ambivalentes y constantemente cuestionadas por el propio autor que desarrolla una búsqueda teórica no exenta de interés y agudas reflexiones.

En este espacio teórico de acercamiento entre literatura / sociedad, una perspectiva importante es la sociocrítica, a la que Regine Robin caracteriza a partir de los fundamentos de Claude Duchet, como un “conjunto de problemas, para llenar, nombrar, señalar, un lugar aún desocupado: la socialidad de los textos” y aclara que éste concepto *socialidad de los textos* remite a “lo social que se despliega en los textos” en un doble sentido, lo inscripto en el texto por un lado y por otro la novedad que instaaura el texto a partir de un nuevo régimen de significado. Esta dualidad supone los procesos de lectura/escritura en el orden de la travesía de sentido que propone el texto en sus ambivalencias, contradicciones, suturas y vacíos. Robin, continuando con sus referencias a Duchet quiere dejar en claro que el estudio sociocrítico no significa remitir el texto literario a enunciados preformados sino estudiar “el estatuto de lo social en el texto” (1994: 262–269).

El proceso de textualización que convierte lo discursivo en textual es su objeto de estudio y propone analizarlo teniendo en cuenta tres nociones que se definen correlativamente:

- a) discurso social
- b) cotexto / texto / fuera del texto (las barras deben leerse como espacios de mediaciones)
- c) sociograma

y pueden presentarse “bajo diversas formas: un estereotipo, una máxima, un sociolecto lexicalizado, un cliché cultural, una divisa, un enunciado o un personaje emblemáticos, una noción abstracta, un objeto, una imagen” (276). En cuanto a lo metodológico Robin propone trabajar a partir de *palabras nucleares* alrededor de las cuales se despliega una constelación nocional.

Los procesos de textualización son también procesos de estetización que se observan a partir de la *información*, el *indicio* y el *valor*<sup>10</sup>, éste último es el que permite el paso de lo discursivo a lo textual. Estas nociones pueden complementarse con la noción de mediación que Edmond Cross caracteriza como el proceso de transformación de los datos sociales que aparecen en el texto literario codificados bajo la forma de componentes estructurales. Pero los procesos de estructuración de lo social y lo textual responden a mecanismos diferentes,

(...) en el primer caso aludo al producto de actividades humanas orientadas hacia ciertas finalidades y las leyes de sus organizaciones que la investigación científica trata de sacar a luz y son supuestamente objetivas. Es algo muy diferente cuando este mismo objeto está representado, en cuanto las leyes que rigen la estructuración de la representación re-construyen el referente de una forma arbitraria. Lo cual significa que una misma estructura originaria puede producir múltiples y diversas estructuras secundarias (1993: 30).

---

10 Robin puntualiza que “el valor debe entenderse aquí en el sentido saussuriano del término, como el lugar que ocupa en la ficción tal o cual elemento narrativo, semiótico o estilístico y la diferencia que instituye” (261)

Siguiendo esta perspectiva de Cross puede considerarse que el texto literario instituye nuevas relaciones para estructurar los objetos que le provee el continuum caótico de la realidad, estas relaciones son observables a través del análisis del discurso, que permite también dar cuenta del papel fundamental que cumple la ideología en esta semiósis de la representación, “lo cual demuestra por qué motivo la semiótica de la ideología constituye la clave de la estrategia de la argumentación sociocrítica” (32).

Como contracara de esta afirmación, Marc Angenot (1999) cuestiona la concepción de la ideología como sistema y resalta su carácter heterónimo e interdiscursivo. Observa que se impone una reformulación del concepto de ideología que permita dar cuenta de su movilidad discursiva. Esta afirmación es consecuente con la consideración de la Literatura como una función de la economía global del discurso social<sup>11</sup> y la consideración de éste como único objeto con entidad propia, por lo tanto se rechaza el análisis centrado en los textos, aún cuando se abra a la intertextualidad, y se postula “ver su aceptabilidad, su eficacia, medir sus encantos, la constitución que cada complejo discursivo produce en sus destinatarios de elección”.

La afirmación de Angenot lleva la cuestión hacia el plano de la sociología, mientras que Cross señala una fuerte distinción entre sociocrítica y sociología al sostener que para la primera “la realidad referencial sufre un proceso de transformación semiántica por efecto de la escritura” (1993:164) a través de elementos estructurales y formales.

---

11 Función que se infiere de lo dicho por Angenot: “Vuelvo a la expresión misma de ‘discurso social’, elegida para designar la totalidad de la producción ideológico-semiótica propia de una sociedad. La elección de tal expresión, el hecho de emplearla en singular, implica que más allá de la diversidad de lenguajes y de prácticas significantes es posible identificar en todo estado de sociedad una resultante sintética, una dominante interdiscursiva” (1999:21).

## V

Decíamos antes que es notoria la productividad de la teoría saussuriana del signo, en relación con los estudios literarios; otra perspectiva teórica deudora de esos estudios es la estilística. Sin embargo la estilística tiene sus antecedentes también en los estudios retóricos que se desarrollaron con gran intensidad en Europa en el siglo XIX, revisando incluso las teorías aristotélicas para estudiar el problema del *estilo* como complementario de la gramática. Por cierto que el proceso de estudio propiciado por la estilística –que abarca más de medio siglo– estuvo condicionado por los diferentes cambios que se producían en relación con los estudios del lenguaje, tanto desde la lingüística como de la retórica y la filosofía. También tuvo en cuenta los aportes del formalismo y el estructuralismo, sobre todo en el aspecto metodológico de éstos.

Esta red de influencias determinó la presencia de múltiples líneas en los estudios estilísticos:

- estilística gramatical y retórica: donde se destaca el trabajo de Jacques Dubois y el grupo M.
- estilística de la lengua: estudios de Charles Bally que parte de la dicotomía saussuriana, se ocupa de los procedimientos expresivos del lenguaje en general.
- estilística descriptiva: pone el acento en el estudio de los textos literarios.
- estilística histórica: concebida también como historia de la cultura ( Eric Auerbach)
- estilística individual: se ocupa del estilo personal del escritor al que se puede acceder desde el análisis del lenguaje históricamente dado ( Karl Vossler) o desde el mundo mental del individuo ( Leo Spitzer)
- estilística idealista: propugna el estudio de las obras individuales para captar a partir de allí el ‘alma del pueblo’, el placer estético, el ser del poema.

- estilística estructural: procura el estudio de la organización interna de la obra construida en el lenguaje<sup>12</sup>.

Las distintas vías de acceso a las diversas textualidades confluyen en la preocupación por caracterizar el *estilo*, concepto éste que también es constantemente revisado y aparece relacionado con *elocutio*, *ornatus*, como *desvío* de la norma, como *idiolecto*, según las diversas escuelas.

Sin duda la estilística manifiesta sus mayores logros en los estudios literarios a través de los trabajos de Dámaso Alonso y Amado Alonso. El primero fue un destacado poeta, lingüista y filólogo español que sistematizó el análisis de la obra como indagación sincrónica, ya que para él la obra literaria es eterna; propugna un triple acercamiento a la obra literaria: el del lector –conocimiento intuitivo–, el del crítico –encaminado a la valoración de la obra– y el del estudioso –conocimiento científico. Este último no excluye a los anteriores sino que se basa en ellos y profundiza en el estudio del lenguaje a partir de la dicotomía saussuriana. Para Dámaso la constitución de una ciencia de la literatura es posible y el camino sería la estilística, sin embargo considera que el límite fundamental está dado por el objeto de estudio, la propia literatura, cuya unicidad le resulta imposible de perfilar.

Amado Alonso caracteriza en sus escritos una doble estilística –lingüística y literaria– y observa que en la frase se da un complejo haz de referencias, en cuanto es signo, indicio y expresión de algo; con estos conceptos anticipa lo que será luego la estilística estructural y la semiótica literaria. Por otro lado, para este autor la estilística tiene un doble propósito, estudiar cómo está construida la obra y qué efecto estético provoca, esta intención lo lleva a leer el texto literario desde un nuevo lugar, atendiendo a los procesos de transformación que ocurren en la escritura literaria.

---

12 Esta distinción es una reformulación de la propuesta por Alicia Yllera.



A su vez la estilística estructural puede verse como un puente entre estilística y estructuralismo. Rifaterre, Guiraud, Dolezel buscan caracterizar la especificidad de la literatura estudiando el contexto de producción, valiéndose de conceptos provenientes de la lingüística –como la dicotomía expresión / contenido de Hjelmslev– o apelando a los estudios gramaticales. Pierre Guiraud se cuestiona esta remisión a la lingüística en cuanto ésta es una ciencia que basa sus estudios en la lengua, mientras que los textos literarios pertenecen al dominio del habla (según la distinción saussuriana); sin embargo reconoce la posibilidad del estudio sintagmático y paradigmático del relato, atendiendo a la obra total de un autor.

Los estudios de estilística estructural son también deudores del formalismo ruso, sobre todo de los estudios de Jakobson que fueron minuciosamente discutidos para proponer nuevas metodologías de análisis de la obra literaria.

De lo dicho hasta aquí podemos concluir:

- 1) Las teorías literarias constituyen un metadiscurso que analiza un objeto de estudio específico que es la literatura, en cuánto ésta es un constructo que se define históricamente, también la teoría interactúa con los otros discursos sociales y constituye así sus fundamentos y metodologías.
- 2) La organización de las diferentes teorías de la literatura es un proceso dialógico, donde cada nueva afirmación refuta, apoya, desautoriza a otra, en una red que –aunque amplia– está enlazada por la preocupación acerca de la especificidad literaria y sus consecuencias discursivas.
- 3) Se puede considerar al formalismo ruso como la teoría matriz de los estudios literarios del siglo XX, en tanto de sus formulaciones conceptuales y metodológicas devienen los núcleos epistémicos que dan lugar a los estudios posteriores.



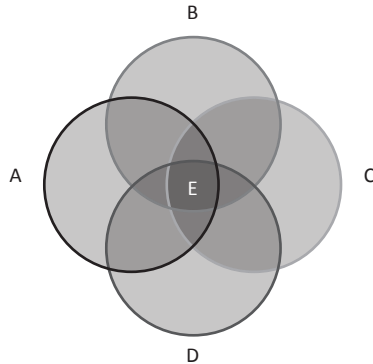
## II

---

### EL ESTATUTO CIENTÍFICO

#### 1. El objeto de estudio

Las operaciones metodológicas que devienen de la teoría literaria se orientan al estudio de un conjunto de componentes que van perfilando al objeto de estudio *literatura*, y que permiten visualizarlo como objeto teórico configurado por la integración de círculos, distribuidos según el diagrama de Venn:



Donde A representa el registro del imaginario social de nuestra cultura entendida como trama de discursos; B soporta el sujeto de una enunciación siempre vacilante entre lo particular y lo general o, en términos de Nicolás Rosa “entre la sociabilidad de los discursos del mundo y la alteridad que lo

funda como sujeto” (2004:15); C da cuenta de la dimensión de la escritura, espacio de engendramiento del texto y determinación de su filiación como tal y D es la dimensión de la lectura. Se genera así una trama dinámica que en su constante movimiento va generando textos literarios (E), espacio de intersección siempre diseñándose, siempre definiéndose. Este diagrama permite observar la posición del texto literario frente a los otros textos que se generan en procedimientos similares; el texto literario se aglutina como integración de lo diverso como negatividad, como dice Kristeva, como positividad según dicen los formalistas. La dimensión discursiva, como la enunciativa, escrituraria y lecturológica establecen una relación de equilibrio que se sostiene en la tensión de fuerzas que cada una conlleva.

Las diferentes teorías literarias, prolíficas y exuberantes según acabamos de señalar, han explorado ese espacio de intersección atravesando diferentes territorios y es así como también tuvieron que recurrir a diferentes metodologías de investigación que le permitan asediar al texto literario en cuanto constructo complejo.

## **El modo de conocimiento**

### **I**

Ante la pregunta ¿cómo se conoce? la filosofía y la psicología nos proveen de múltiples respuestas<sup>13</sup>, cada una de ellas carga sobre sí presuposiciones acerca de la naturaleza del mundo, la relación entre sujeto y objeto, la percepción de la realidad. También se abre a otros interrogantes ¿hay un solo modo de conocer? ¿de qué modo incide la naturaleza del objeto en la construcción del conocimiento?

---

13 Fenomenología, psicología cognitiva entre otras.

La historia del conocimiento permite observar la distinción entre conocimiento científico y saber humanístico, que diseñan dos ámbitos epistémicos, las ciencias exactas y naturales y las ciencias humanas. Esta distinción se sistematizó en el siglo XIX, cuando las ciencias exactas y biológicas crearon un lenguaje especializado y unívoco basado sobre todo en los métodos que progresivamente se diseñaban para el estudio de la realidad. Frente a ese panorama las ciencias humanas tuvieron un desarrollo más sinuoso, tratando de responder a las constantes críticas de parcialidad, subjetividad y falta de rigor en sus procedimientos. Algunas tipologías de la ciencia, como la distinción en formales y fácticas<sup>14</sup>, dejaban de lado el ámbito social y humanístico, desconociendo sus complejidades epistemológicas.

Las ciencias exactas y naturales privilegiaron el método axiomático<sup>15</sup>, la inducción<sup>16</sup>, la deducción<sup>17</sup>, que tratan al lenguaje como la transparencia que permite dar cuenta de la “verdad” de las cosas. Esta perspectiva tuvo (y tiene) consecuencias prácticas como la acumulación de conocimientos y el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Sin embargo este progreso trajo también consigo una discusión acerca de los límites del modelo científico que se fue manifestando como convencional y culturalmente condicionado.

---

14 Sobre esa distinción, así se expresa Horacio González “Y si hablamos de política, en primer lugar debemos dirigir nuestra atención al modo en que se habla de ‘ciencias blandas’ y ‘ciencias duras’ (...) Esto simplemente es una denominación administrativa, recaudadora de fondos, entregadora de fondos y todos con absoluta tranquilidad hemos aceptado este tipo de terminologías que sirven también para querellas: tales fondos para tal lado” (2001: 48).

15 Un sistema axiomático-formal trabaja con términos que no tienen denotación, son convencionales, arbitrarios y sin significado. Es propio de la matemática formal; cuando se relaciona el sistema con la realidad ya se trata de matemática aplicada

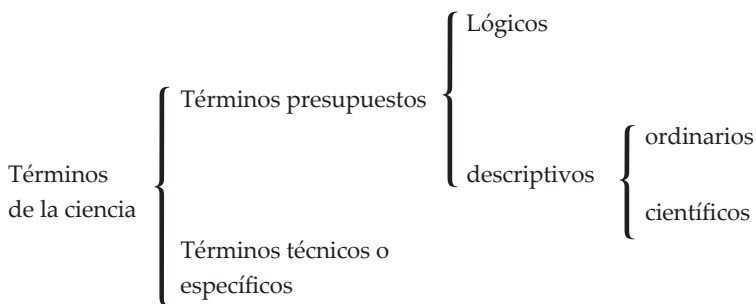
16 Se basa en un sistema de inferencia inductivas, sus premisas deben ser verdaderas y estar verificadas, no debe haber ningún dato en contra y el número de premisas debe ser amplio. La conclusión es una generalización empírica, un solo caso en contrario la invalida. Según Klimovsky se logra así una ciencia de bajo nivel donde todo lo afirmado debiera ser reductible a la experiencia.

17 Considera que las afirmaciones más generales de la ciencia son conjeturas o hipótesis que se construyen acerca de los objetos y de las cuales se deducen hipótesis derivadas y consecuencias operacionales.

Para G. Klimovsky (1997) el método científico como tal no existe, sino que “las ciencias particulares tienen de suyo derecho a la utilización de metodologías particulares” (31) que provienen de diferencias gnoseológicas y lingüísticas. Las primeras distinguen conocimientos sin mediación –los que se obtienen con base empírica– y conocimientos con mediación –los que requieren de una estrategia indirecta para su caracterización. Ambos modos pueden actuar de forma independiente o complementaria.

La base empírica –sector de la realidad formado por entidades empíricas– debe cumplir con requisitos como: efectividad (se puede decir cómo es un objeto), intersubjetividad (distintos observadores pueden registrarlo), repetibilidad (son eventos que pueden repetirse).

Las diferencias lingüísticas operan en relación con los términos y enunciados de la ciencia:



(Klimovsky, 1997: 34)

En cuanto a los enunciados se pueden distinguir tres categorías o niveles:

- I. proposiciones singulares o muestrales con vocabulario empírico.
- II. proposiciones que describen regularidades en el campo de los observables.

III. proposiciones que contienen al menos un término teórico.

Tanto en lo atinente a los términos como a los enunciados este modelo se define en un proceso que va de la experiencia a la teoría; las posibilidades de una dinámica, en la que las categorías resulten complementarias, permiten dar cuenta de un concepto de ciencia más abarcativo.

Desde una perspectiva semiótica Hugo Mancuso (1999:15) reconoce en toda investigación científica algunos momentos clave:

- a) el planteamiento del problema.
- b) la acción propedéutica
- c) la actividad heurística
- d) la interpretación que oriente a resolver el problema, aunque sólo sea de modo precario.

Atravesando este desarrollo se sitúa el problema del lenguaje que Mancuso, siguiendo a Lotman, define como sistema modelizante primario y fundante de la praxis.

El estatuto científico podría entonces caracterizarse a partir de un procedimiento y un metalenguaje que, como dice Miguel de Asúa, constituyen “un tipo de conocimiento especial, un saber sobre algo con características distintivas” (2004:11).

## II

Los estudios literarios en cuanto ciencia particular –en términos de Klimovsky– fueron estableciendo procedimientos y metalenguajes de modo sistemático, como ya se dijo, desde fines del siglo XIX a los efectos de reconocer los rasgos que permitan identificar la *literaturidad* en cuanto constituyente de la literatura. Es decir que uno de los objetivos fue la descripción

de los textos literarios mediante la observación del sistema de regularidades que los configuraba como tales.

El conocimiento se planteó entonces como una suerte de inductismo donde la unidad a observar –el texto literario– aparecía en diferentes épocas y lugares con rasgos particulares que permitían ser leídos como una serie. Pero a la vez se procedía axiomáticamente, ya que era indispensable partir de un concepto de texto literario.

La variable contextual –cronotópica para Bajtin– puso en crisis aquella perspectiva, ya que a diferencia de las ciencias fácticas que se ofrecían como modélicas y progresivas y por lo tanto ahistóricas, los estudios literarios y las ciencias sociales y humanas en general tomaron conciencia de su situacionalidad y por lo tanto de su precariedad. De ahí en más hubo teóricos que renegaron de la cientificidad de los estudios literarios y hasta los vieron como un modo de subalternizar la literatura frente a la ciencia. Hubo otros que se internaron por los territorios de la variable discursiva hasta diluir el discurso literario en el viscoso mar de los discursos sociales, y también estuvieron quienes seducidos por la teoría de la comunicación redujeron la literatura a una forma de comunicación.

Obsérvese que en estos casos se procedió deductivamente, es decir a partir de proposiciones derivadas de una teoría X, problematizaron el campo literario elaborando hipótesis hasta constituir un modelo tentativo y verosímil. Es decir, desde *hipótesis de partida* se fueron deduciendo *hipótesis derivadas*; el conjunto de ambas permitió constituir una teoría; en este sentido se movió el estructuralismo a partir de los avances de la lingüística que en un principio pareció como un importante apoyo para los estudios literarios y luego fue fagocitándolos hasta transformarlos en un residuo disciplinar.

Con el segundo Barthes los estudios literarios se resituaron en un espacio problemático pero con aristas propias a partir de la relación escritura/lectura. El texto literario, en cuanto artefacto, se abrió hacia el problema de la producción del sentido.



Los estudios semióticos abrevaron en este campo conflictivo y aceptaron el desafío de indagar la semiosis literaria.

La metodología semiótica opera a partir del concepto de signo

*Semánticamente*, podríamos decir que el signo es la menor parte de una propuesta perceptual que ya sustituye a algo en el mundo; *sintácticamente* podríamos decir que el signo es un enclave contextual en función del cual se desarrolla un conjunto determinado y normado de relaciones con los restantes signos de su propio contexto. Ambos aspectos requieren de un intérprete que será quien admita, transforme o rechace la propuesta sintáctica y semántica que representa determinado signo. (Magariños, 2002).

A partir de esta consideración, la metodología de investigación es vista como un lenguaje de segundo grado que relaciona un lenguaje (natural) que produce la representación y un lenguaje (teórico-crítico) que produce la explicación, entre ambos un conjunto de operaciones intermedias (datos, informaciones, hipótesis) que constituyen lo metodológico. A diferencia de las perspectivas formalistas y estructuralistas, la semiótica tiene claro que el investigador no trabaja con los datos, sino con los discursos sociales acerca de los fenómenos, en determinados momentos de la sociedad. Interpretación y representación son dos procedimientos que se inscriben en todas las etapas de una investigación como consecuencia de la observación de signos y no de fenómenos.

Pensar el texto literario como signo propicia otro modo de conocimiento; un conocimiento situado contextual y epistémicamente, en un momento histórico-social y a la vez en una categoría significacional, es una clase de signo.

## III

Paralelamente a estos vaivenes teóricos en el ámbito de los estudios literarios, también las ciencias fácticas y formales fueron cuestionadas, tanto desde sus propios cenáculos como desde sus detractores. Paul Feyerabend, por ejemplo cuestiona la vocación dogmática de este conocimiento científico que deja de lado la perspectiva histórica y a la vez la vocación absolutista, ya que trabaja haciendo caso omiso de los intereses de la sociedad, la confluencia de ambos criterios hace que este modelo de ciencia se transforme en un peligro para “la supervivencia de la naturaleza y de la humanidad ante la mala administración, la contaminación y la amenaza de una guerra nuclear” (1984:16).

Para este autor las teorías de Popper y Kuhn son “infantiles” y están organizadas sobre “gestos vacíos” (24), afirmaciones éstas que apuntan sobre todo a un modo de formulación que se ofrece a sí mismo como modelo y como regla para constituir verdaderas investigaciones científicas. Para Feyerabend la ciencia no es más que una tradición entre muchas, tradición sin embargo que se muestra a sí misma como autoridad para liderar un ámbito de la vida humana, el ámbito del conocimiento, que a su vez se presenta como funcional al poder político y económico.

La perspectiva epistemológica de Feyerabend se puede analizar desde la coexistencia de tres tesis (Klimovsky 67): inconmensurabilidad, contrateoría y contrainducción. Según la primera cada teoría es una estructura cerrada de significación, donde los términos se definen a partir de su posición en la teoría, o sea que cada teoría da a los términos sus propios significados, es por eso que cada teoría sólo se puede discutir dentro de sí misma y no desde otra<sup>18</sup>.

---

18 “Cuando un científico pasa de teoría, conservando palabras análogas y hablando *aparentemente* de las mismas cosas, debiera especificarse con precisión qué

Según la tesis de las contrateorías, cuando tenemos una teoría no hay que intentar ponerla a prueba mediante la experiencia, sino que es preciso crear la mayor cantidad posible de teorías rivales; se fundamenta así la productividad de las teorías alternativas. Desde la tesis de la contrainducción se propone que frente a cualquier tesis lo que conviene es negarla (qué pasaría si esto no fuera así); según Feyerabend estos cuestionamientos debieran alcanzar aún a la lógica, para poder llegar a conocer lo que ocurre fuera del camino “oficial” de la ciencia.

Estas controversias que provienen del interior de las ciencias fácticas o formales (Feyerabend fue físico) permiten desmitificar la unidad metodológica de la ciencia, su carácter apriorístico y su constitución como territorio amurallado que sólo está al alcance de algunos elegidos. Este autoritarismo de la ciencia que dominó la escena en la mitad del siglo XX y que ideológicamente sigue teniendo sus defensores, despreció las posibilidades científicas de las ciencias sociales y humanas y las redujo peyorativamente a meros relatos.

Edgar Morin habla de dos paradigmas científicos, el de la simplicidad y el de la complejidad. En el primer caso los fenómenos tratan de simplificarse, de llevarse a niveles de claridad racional, para ello se procede a través de operaciones de disyunción, reducción y abstracción, que produjeron un desgarró en la malla de la realidad:

Descartes formuló ese paradigma maestro de occidente, desarticulando el sujeto pensante (*ego cogitans*) y a la cosa extensa (*res extensa*) es decir filosofía y ciencia, y postulando como principio de verdad a las ideas *claras y distintas*, es decir al pensamiento disyuntor mismo. Este paradigma que controla la aventura del pensamiento occidental desde el siglo XVII, ha permitido sin duda

---

conceptos mantienen su significado original y cuáles los cambian” (Klimovsky, 1997:68).

los enormes progresos del conocimiento científico y de la reflexión filosófica; sus consecuencias nocivas posteriores no se comienzan a revelar hasta el siglo XX (1995:29).

El pensamiento complejo busca restituir la pluralidad del acontecimiento, no contra la simplicidad, sino abarcándola, volver a articular los dominios disciplinares quebrados por un pensamiento disgregador. Al respecto en el Prólogo a *Introducción al pensamiento complejo*, dice Morin:

Nunca pude, a lo largo de toda mi vida resignarme al saber parcelarizado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional. Nunca he podido eliminar la contradicción interior. (...) Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad (23).

El concepto de complejidad apareció en el ámbito científico como advertencia a los avances demasiado especializados que perdían de vista el conjunto en el que estaban insertos. En el siglo XX la microfísica y la macrofísica abrieron una relación compleja entre observador y observado y entre espacio y tiempo, que siempre habían sido considerados como esencias trascendentes e independientes. Sin embargo es recién con la Cibernética que la complejidad entra en escena, a partir del reconocimiento de los fenómenos de auto-organización<sup>19</sup>.

En el caso de los estudios literarios nos interesa particular-

---

19 La auto-organización es la capacidad inherente a la organización viviente, a través de la cual con componentes muy poco fiables (moléculas, células, órganos) puede renovarse, permaneciendo a la vez idéntica a sí misma "El orden de lo viviente no es simple, no depende de la lógica que aplicamos a todas las cosas mecánicas, sino que postula una lógica de la complejidad" (Morin, 56) Pero la auto-organización es a la vez una teoría formulada para comprender lo viviente que pone de relieve la diferencia entre el artefacto (simplemente organizado) donde la alteración de un elemento traba el sistema, y la organización viviente.

mente el aporte que esta teoría hace al análisis de la relación sujeto /objeto en el conocimiento científico. Sabemos que un postulado fuerte de la ciencia fue la existencia de un universo hecho de objetos y acontecimientos ajenos al sujeto y que por lo tanto al estudiarlos debía eliminar los ruidos o perturbaciones que su subjetividad podía generar. A la vez el sujeto, desde la moral, la metafísica y la ideología abonó la disyunción, el mundo objetivo parece disolverse en el sujeto que piensa.

El carácter inseparable de ambos –“no hay objeto si no es con respecto a un sujeto (que observa, aísla, define, piensa) y no hay sujeto si no es con respecto a un ambiente objetivo (que le permite reconocerse, definirse, pensarse, etc, pero también existir”) (67)– si bien se reconoce en algunas perspectivas, es recién con la teoría de la complejidad que el sujeto es reconocido en sí mismo, pero también se visualiza en él la sociedad, la historia, forma parte de un sistema abierto en el que las nociones de sujeto y objeto resultan mutuamente perturbadas.

Para Morin “el error ontológico era el de dejar cerrados, es decir petrificados, los conceptos de base de la ciencia” (70) y por lo tanto huir de la incertidumbre. La percepción de lo incierto no se evalúa como negatividad sino como posibilidad de expandir el conocimiento y establecer nuevas relaciones, fortalecer el dialogismo. Sujeto y objeto confluyen en un eco-sistema, en un mundo abierto que el conocimiento no puede completar. El hiato se transforma en apertura de una noción sobre la otra promoviendo la reflexividad y la autocrítica.

El binarismo de los estudios literarios, que se manifiesta en las relaciones de autor/lector, narrador/narratario, destinador/destinatario, texto/contexto, también propició ese hiato, fundando la discontinuidad del texto y el análisis atomizado de sus constituyentes. La noción de intertextualidad, desarrollada por Julia Kristeva, vino en cierto modo a reponer esa falta, al insertar una operación especulativa que mantiene abierto el sistema literario, quebrando la búsqueda de la literariedad que tendía a clausurar el sistema.

## El proceso de la investigación

Juan Samaja hace una interesante síntesis de la relación *proceso / diseño / proyecto* en la formulación de un trabajo de investigación y explica que se trata de momentos claramente diferenciados donde se realizan operaciones complementarias que permiten la organización de la investigación.

Con el término **proceso de investigación científica** quiero hacer referencia a la totalidad de las acciones que se ponen en juego en el curso del proceso cuyo producto final es eso que se denomina conocimiento científico (...). Con el término **proyecto** en cambio pretendo hacer referencia sólo al pacto de carácter administrativo que se establece entre un sujeto (individual o grupal) de investigación y una institución a la que se reconoce cierta facultad para llevar a cabo el control de gestión de una actividad investigativa delimitada en tiempo y espacio (...). El término **diseño**, en cambio, está ubicado en medio de los otros dos: implica la parte del proceso que el sujeto de investigación pretende planificar de manera consciente. Supone una actividad destinada a establecer el mayor grado de coherencia posible entre el producto que se quiere obtener, las actividades que se deberán realizar y los fines que se espera alcanzar (2004: 48).

En esta instancia de nuestro trabajo nos centraremos en el Proceso a los efectos de observar de qué modo se organiza la investigación en los Estudios Literarios; podemos reconocer:

- a) Proceso que parte del análisis del texto literario y procura desde allí distinguir un sistema de regularidades. Si bien funciona como inducción, en realidad en cada análisis subyace la puesta en juego de hipótesis teóricas. El Formalismo, al considerar la obra como artefacto, busca desentrañar su funcionamiento, las partes y las relacio-

nes entre las partes. A partir de allí funciona como método contrastivo, ya que las regularidades se señalan a partir del contraste entre el funcionamiento del sistema en diversos casos. El texto opera como **caso**, particularmente podemos ver este proceso en el estudio que Propp hace de los cuentos rusos donde, a través de operaciones de abstracción y analogía, organiza un esquema de funciones.

b) Proceso que parte de axiomas, principios o generalizaciones que proceden de disciplinas implicadas en el hecho literario y que analiza la posibilidad teórica de su funcionamiento en los textos literarios. Este procedimiento traslaticio opera según el método deductivo y brinda visiones parceladas del texto; sobre todo se suele eludir su carácter ficcional cuando se pone en relación con la sociología o la antropología. Sin duda la disciplina que mayores aportes hizo de principios generales para deducir hipótesis en los estudios literarios fue la lingüística: la constitución del signo lingüístico, las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, los principios de la enunciación, fundamentaron presupuestos en cuanto a la forma y al contenido, la construcción del sentido, la noción de hablante en el texto literario (narrador - voz - mirada / hablante lírico / hablante dramático).

c) También desde principios de la lingüística parten estudios de carácter analógico que comparan implícitamente textos literarios con textos no literarios. Aquí se tiene como axioma esta distinción que adjudica caracteres diferenciados a ambos tipos de textos y lleva a ver al texto literario como texto que se define por la ausencia de otro. En estos estudios influyeron la pragmática y la socio-lingüística por un lado y la teoría de la comunicación, por otro. Las hipótesis de trabajo están orientadas a especificar esas diferencias en la literatura. Los estudios iniciales de Cesare Segre se ubican en esta línea.

d) Los conceptos de estructura y sistema fueron también altamente productivos en los estudios literarios ya que los tomaron como campo de prueba para observar sus alcances y sus consecuencias. El texto se convirtió entonces en una suerte de muestra probabilística donde se daba por sentado su carácter de estructura o sistema y la investigación se hacía entonces descriptiva o exploratoria para distinguir los constituyentes, y predictiva para conjeturar sobre el comportamiento de dichos constituyentes en nuevas situaciones. De este modo se diseñaron estructuras narrativas, dramáticas y actanciales, que a medida que se fueron desagregando llegaban a unidades con valores menos específicos. Los estudios sobre el análisis estructural del relato de Barthes, Todorov y Greimas dan cuenta de estos procedimientos.

e) Desde la semiótica, los estudios literarios recibieron el importante aporte de la abducción como método que permite, según Peirce *“el estudio de los hechos y vislumbrar una teoría para explicarlos”* (1965). Frente a los estrechos límites de la deducción y a la imposibilidad de la inducción de disparar nuevas teorías y nuevas interpretaciones, la abducción se convirtió en una posibilidad cierta de sistematizar el conocimiento sobre los hechos literarios, ya que aparece relacionada con la percepción y la memoria. La abducción consiste en derivar un caso a partir de una regla y un resultado, esa derivación supone un salto interpretativo /creativo. Umberto Eco aclara que lo importante es obtener la regla y el caso al mismo tiempo puesto que están recíprocamente relacionados:

(...) existen dos tipos de abducción: el primero parte de uno o más hechos particulares sorprendentes y termina en una hipótesis de una ley general (como parece ser el caso de todos los descubrimientos científicos) [es una abducción



que se ocupa de la naturaleza de los *universos*], mientras que el segundo parte de uno o más hechos particulares sorprendentes y termina en la hipótesis de otro hecho particular que se supone es la causa del primero o de los primeros (como es al parecer el caso de la investigación criminal) [es una abducción que se ocupa de la naturaleza de los textos] (1992:261).

Para los estudios literarios en el campo semiótico el texto literario es un texto estético que se manifiesta como un todo coherente y autoexplicativo, con una regla idiolectal y un código propio. En ese universo la explicación cumple una función fundamental en tanto tiene su sentido para ellos y dentro de ellos y no se puede trasplantar a otros. Si tenemos en cuenta que las inferencias abductivas son explicativas, podemos observar la importancia que tienen para el estudio del texto literario, donde los cambios en la expresión provocan cambios en el contenido. La relación expresión /contenido implica cambios de código que sólo abductivamente pueden correlacionarse.

Los procesos descriptos hasta aquí permiten observar de manera más o menos explícita que la observación de Mignolo de que no se distingue el nivel de la observación del nivel de la reflexión no toma en cuenta el desarrollo analítico de las teorías literarias. En cada una de ellas puede observarse el *estado de formación* del conocimiento –su proceso epigenético, que registra la presencia de un problema (¿cuál es la especificidad del texto literario? ¿cómo se relaciona con la sociedad?, etc) y de actos de búsqueda e indagación (analogías, interpretaciones, elaboración de hipótesis) para encontrar una respuesta–; y la presencia de un *conocimiento ya formado* (v.gr. la teoría de la literatura como género discursivo en Bajtin) que desarrolla un cuerpo teórico con un saber sobre cierto tipo de objetos (los textos literarios), a la vez ese saber está siempre disponible para corroborarlo o enmendarlo.

La tesis de Samaja es una aproximación ternaria al proceso de investigación –siguiendo la perspectiva semiótica– que incluye entre la teoría y la observación la presencia del *objeto modelo* que es el mediador entre el desarrollo de Reglas de teoría y de Patrones de observación. La construcción del objeto modelo “pone de relieve” las otras instancias, es decir que, en cierto modo va creándolas en el mismo acto de decidir las estrategias descriptivas; y es por lo tanto el primer paso de toda actividad científica (Samaja: 19, 28ss). Esta consideración pone en evidencia el carácter discursivo e histórico de la ciencia y la importancia del carácter modelizante del lenguaje. La configuración del Objeto Modelo permite reducir la complejidad del universo de co–variaciones, sin perder información sobre las interacciones<sup>20</sup>. Esta perspectiva, deudora de la semiótica greimasiana y de la teoría de la complejidad, sitúa el proceso científico como espacio dinámico, cuya constitución está imbricada con la cultura y la historia. Se trata aquí de reflexionar teniendo en cuenta el sistema de co–variaciones en el que se insertan los fenómenos y eludiendo los recortes arbitrarios y simplificadores.

En su artículo “Utopías paranaenses”, Horacio González habla de la necesidad de transformar la organización curricular en las instituciones universitarias, a través de la confluencia de estilos, “para evitar la idea de materia prima del conocimiento, de insumo” (en Rosa, 2001:56). En esa confluencia debieran implicarse los estilos estadísticos, retórico, estético, técnico con la sintomatología (descubrir a través de síntomas, de vestigios, de insinuaciones, de sospecha) vinculada a la investigación. Es decir que aquí y allá está la percepción de que ha-

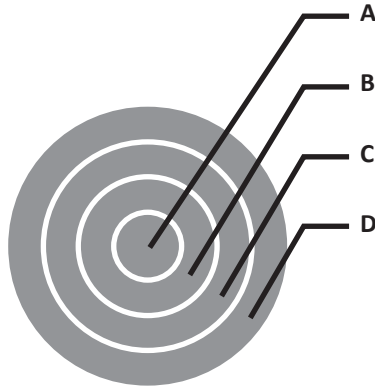
---

20 “Los criterios para adoptar esas decisiones son “pre-científicos” (son criterios estéticos, éticos, especulativos...es decir ideológicos). El diseño del objeto-modelo como tarea guiada por la Pre-comprensión Modelizante pone las bases para la construcción gradual y simultánea de la Teoría y la base empírica, en el sentido de que cada avance de operaciones en técnicas de observación (“metodología”) alienta avances en operaciones de conceptualización y viceversa” (Samaja, 2004:29).

blar de investigación en términos prescriptivos no sólo no es útil para las humanidades ni las ciencias sociales sino que es imposible para cualquier ciencia.

### **Procesos metodológicos**

El panorama de las teorías literarias trazado, permite situar los proyectos de investigación que llevan a cabo los investigadores en estudios literarios, es decir permite pensar de qué modo se realiza la transposición de la teoría –en cuanto sustento del proceso de investigación– a la fundamentación de un Diseño y a la constitución de un Proyecto. Este sistema de relaciones podríamos graficarlo del siguiente modo:



El diagrama puede leerse: A: es el nivel de la teoría, que sostiene y a la vez se modifica en el tránsito a los otros niveles; B: es el nivel del diseño, tributario de la teoría pero que a la vez avanza sobre la investigación reconociendo la presencia del sujeto que ejercita de modo consciente la posibilidad de avanzar en el conocimiento; C: es el nivel del proyecto, documento que sistematiza el proceso de investigación; D: es el producto de la investigación, discurso que da cuenta pública-

mente del conocimiento construido. Este nivel puede funcionar como A en un nuevo proceso. Se realiza así un proceso recursivo de producción de conocimiento.

Todo investigador, en su proceso formativo, toma decisiones teóricas según las afinidades estéticas, ideológicas, críticas que va construyendo en su acercamiento a la Literatura. Esas decisiones –explícitas o implícitas– le permiten organizar su proceso de estudio de determinada manera, ya que en la teoría existe siempre lo que podríamos llamar un **programa metodológico (pm)** que orienta el trabajo de investigación; no se trata de un plan, ni de pasos prefijados a modo de receta, sino de una perspectiva del hecho literario que lleva a abordarlo de determinada manera.

Si tomamos como eje cuatro teorías que aparecen como las más frecuentes en los estudios literarios de los últimos años: estructuralismo, psico-crítica, socio-crítica y semiótica, podemos observar que cada una propicia un programa metodológico distinto por el hecho inicial de complementarse con una disciplina diferente a saber, lingüística, psicoanálisis, sociología, semiótica. Esto implica una formación diversa del crítico y una atención hacia el texto literario que acentúa lo textual, lo contextual o lo intertextual.

En la investigación de campo realizada -en ocasión de la elaboración de la tesis de Maestría que funda estas consideraciones- se recopilaron datos que permiten describir un estado de situación, ciertas modalidades de formación de los investigadores y las maneras como operan desde los diversos marcos teóricos, y los consecuentes estilos que subyacen.

Entre los estudiosos de la literatura hay dos posiciones claras acerca de la investigación, por un lado los que sostienen que no sólo es posible una ciencia de la literatura (Kayser, Wellek, Aguiar) sino también deseable, y por otro los que consideran que la literatura y su conocimiento están más allá de toda ciencia (Barthes). Paralelamente existe un fenómeno claramente observable, las instituciones que legitiman las prácticas

de investigación a través de becas, subsidios, incentivos, incluyen a los estudios literarios como susceptibles de ser considerados científicos.

El campo cultural en el que tiene que ejercer su función el investigador se convierte entonces en un espacio polémico siempre presente como afirmación o contradiscurso de su propia práctica. La labilidad del campo se manifiesta además en la apertura de los estudiosos hacia otros discursos sociales situados en las fronteras de la literatura: la historieta, el cine, la canción popular.

## **Procesos y prácticas**

Esa práctica, que es histórica, está marcada por el modo cómo se formó el investigador, y a la vez va dejando su huella en la formación de nuevos investigadores. Teniendo en cuenta esta perspectiva de proceso donde se construye un modelo de investigación se pueden señalar los siguientes aspectos:

**a** La formación de los investigadores siguió dos modelos predominantes: tutorial y autodidacta, no aparece una formación sistemática ni curricular específica. En el primero un profesor – investigador selecciona entre sus estudiantes a aquellos que considera destacados y los invita a participar en proyectos donde es líder y maestro, el grupo también puede estar formado por auxiliares de cátedra que se incorporan a un equipo de investigación. El investigador, en este caso, muestra cómo trabaja, orienta el trabajo del equipo, valora, corrige pero a la vez mantiene la posibilidad de incluir o excluir integrantes del grupo de trabajo. Este modelo fue frecuente en la Universidad del 70 y del 80, y su función muy significativa, se sostenía en la autoridad intelectual del maestro y en el prestigio que le confería la institución.

El modelo autodidacta fue el elegido (o sufrido) por aquellos estudiosos que no aceptaban plegarse a la perspectivas teó-

ricas o ideológicas del maestro o por quienes debían desarrollar sus actividades en circunstancias en las que no podían participar de grupos por diversas causas (familiares, laborales, de distancia, diferencias de estilos, etc.) y optaron por el trabajo aislado pero haciéndolo conocer a través de congresos o publicaciones.

En ambos modos de iniciar la tarea como investigador (no podría hablarse de una carrera) puede verse la falta de sistematicidad, voluntarismo y cierta dosis de azar. En una época más cercana puede observarse una preocupación por subsanar esas carencias a través de equipos de investigación, tanto disciplinares como interdisciplinares, con una organización más horizontal. Sin embargo los aspectos didácticos de la formación de investigadores aparecen bajo esquemas parciales, ambiguos y dispersos sobre todo en lo que atañe al diseño curricular y marcos teóricos. También puede hacerse una distinción entre carreras de grado y posgrado, estas últimas sí suelen contener materias o módulos orientados a formar en investigación, pero muchas veces con el fin acotado de presentar una tesis. Además se suelen incluir seminarios de investigación referidos a diversos temas.

En las carreras de grado, en cambio, la investigación ocupa un lugar mínimo con actividades como la elaboración de monografías o “búsquedas y recorridos personales”. Se observa también aquí que hay una identificación entre trabajo crítico, para lo cual sí se forma de modo más orgánico, y trabajo de investigación. Este es un aspecto muy importante que retomaremos luego.

**b** La orientación metodológica estuvo informada por las teorías literarias, con una apropiación personal de los marcos teóricos, adecuando procedimientos, reorientando conceptos o usando la teoría sólo como un marco general. Esto hace pensar que el terreno de la teoría es un espacio dinámico donde es posible el diálogo y la reflexión como forma de consolidar con-

ceptos y que además el trabajo de investigación va proveyendo de nuevas observaciones y conceptualizaciones que permiten evaluar la teoría.

Sin embargo una expansión anárquica de la teoría puede generar su banalización o su vaciamiento, riesgos ambos que se corren cuando la teoría no es suficientemente analizada antes de ser puesta a prueba.

Por otro lado, las teorías literarias, como ya vimos, no son cuerpos articulados a partir de consideraciones totalizadoras, sino que su articulación proviene de un sistema de tipo sedimentario donde continuos aportes configuran ciertas formaciones. En este sentido pueden verse las sucesivas variantes del estructuralismo, la socio-crítica o la semiótica que aparecen como las perspectivas más gravitantes.

**c** El trabajo de investigación aparece en algunas encuestas identificado con crítica de textos, y se considera que el estudio de textos es una forma de investigar. No han podido observarse afirmaciones de signo contrario lo cual puede ocurrir porque se considere como obvio que se trata de prácticas distintas o porque no se ha planteado esta distinción. Sin embargo si nos remitimos a los estudios clásicos sobre el tema como los de Vitor Manuel Aguiar e Silva o los de René Wellek y Austin Warren podemos recordar que la crítica, la teoría y la historia literaria son tres ámbitos de estudio de la obra literaria, íntimamente relacionados, pero cada uno tiene su especificidad dada por el ángulo desde el cual analizan al objeto literario. La *teoría*, que a nuestro entender es la que sostiene la estructura científica de los estudios literarios, se nutre del trabajo inductivo que lleva a cabo la *crítica*, como así también de las reflexiones situadas de la historia literaria, cuyo desarrollo permitió organizar las producciones; es por eso que consideramos que el trabajo teórico se convierte en el espacio de convergencia y síntesis epistemológica de los estudios literarios y la investigación tiene que sopesar esas diferencias.

**d** El estructuralismo y las teorías de base estructuralista (análisis del discurso, semántica) aparecen como marcos teóricos frecuentes, lo que se complementa con la identificación señalada en el ítem anterior. El texto literario aparece como objeto de estudio privilegiado y por lo tanto se acentúa su análisis en distintos niveles, es por ello que la producción de textos críticos resulta la actividad fundamental de los estudiosos.

**e** Con respecto al proyecto de investigación, puede decirse que es considerado sólo como un documento de referencia, con escasa relevancia para el trabajo posterior. La mayoría de los encuestados (y aquí sí hacemos una observación de frecuencias) manifestó que vuelve al proyecto en el momento de hacer el informe lo que pone en evidencia el carácter casi burocrático del proyecto. En algunos casos se vuelve en momentos prefijados por el propio investigador y en los menos en forma constante, lo que muestra diferencias de estilos de trabajo que deberían tenerse en cuenta al momento de pensar en la formación de investigadores.

**f** El problema, junto al tema y la hipótesis resultaron los aspectos metodológicos centrales. De este modo se pone en evidencia que los estudios literarios constituyen un campo atravesado por las polémicas y se hace necesario deslindar núcleos problemáticos para plantear un proceso de investigación. Por otro lado la conciencia discursiva que tiene el investigador en los estudios literarios, su percepción de la porosidad del lenguaje le hace ver, en algunas ocasiones, que en el enunciado se construye el problema, es por eso que trabaja constantemente en el nivel del metalenguaje lo que potencia el nivel de complejidad de su objeto de estudio.

El tema, que como dijimos también apareció como relevante al momento de elaborar un proyecto de investigación, resulta además significativo a la hora de organizar un equipo de investigación. El interés por ciertas cuestiones, la inclinación a estu-



diar determinados asuntos o el hecho de tener en cuenta ciertas variables espacio-temporales permite aglutinar equipos de trabajo. En la práctica esto puede observarse por la conformación de grupos de trabajo aunados por cátedras o cátedras afines.

**g** Una cuestión llamativa que surge de las encuestas es que la recolección de datos es considerada un aspecto secundario en la investigación. Esta dimensión de la investigación es la que permite constituir el corpus del trabajo, una selección que no es inocente a la hora de emprender un estudio y que permite anudar el problema con el tema. Es decir que a pesar de que el corpus define los límites de la investigación, es considerado un aspecto de escasa relevancia, lo cual podría tal vez explicarse porque en las diversas teorías literarias no ha sido un tema de estudio que haya merecido cierta profundidad. Al respecto cabe tomar en cuenta la afirmación de Juan Magariños (2005 s/p) cuando dice “recopilar el corpus pertinente y necesario para explicar el significado de determinado fenómeno social requiere disponer de la capacidad de identificar el o los textos PAN-SEMIÓTICOS que le atribuyen ese específico significado a ese concreto fenómeno”.

**h** También surge de las encuestas que la afinidad teórica e ideológica entre los investigadores es muy significativa a la hora de formar un equipo de investigación, lo que pone de relieve la fuerte carga ideológica de la investigación en los estudios literarios.

### **Entrevista a Raúl Dorra**

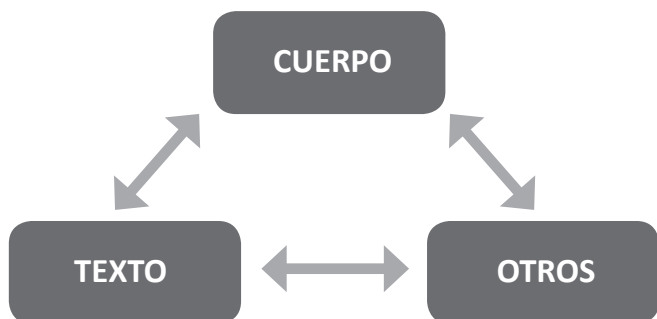
A los efectos de este estudio se realizaron distintas entrevistas, nos interesa destacar aquí la realizada al Dr. Raúl Dorra (Anexo III), investigador argentino docente de la Universidad de Puebla. En el análisis de sus respuestas se procedió se-

gún una perspectiva compleja que puede caracterizarse como un modo de investigación donde se combinan construcciones teóricas respecto al lenguaje, que devienen luego en procedimientos explícitos. Consideramos aquí que la entrevista es una producción *social* condicionada por la circunstancia de *producción y recepción* y por lo tanto procuraremos leerlas desde ese espacio de múltiples entrecruzamientos. Morin (150) propone el tetragrama orden/desorden / interacción/organización, como fases interdependientes que señalan las condiciones y los límites de la explicación.

Ese tetragrama permitió realizar las siguientes observaciones:

**a** El lugar del investigador: La imagen del investigador que nos devuelven las ciencias fácticas, investida de la modalidad del saber, se pone en crisis para dar lugar a percepciones diferentes. Dorra habla del “gusto por la literatura” y esta metáfora pone el cuerpo en relación con el conocimiento, sujeto y objeto se construyen en el intercambio gozoso. “El conocimiento de la literatura es antes que nada un conocimiento sensible, un conocimiento amoroso” dice Dorra; el oxímoron de su afirmación permite la convergencia de toda la historia de los estudios literarios sosteniendo la posibilidad del conocimiento del objeto literario –“sistemático y riguroso” como afirma más adelante– pero partiendo de una percepción diferente.

De esta manera el lugar del investigador se construye en relación con una triada:



Este espacio, si bien es dinámico, no desdibuja cada componente sino que se detiene en el aporte que cada uno realiza en el proceso de conocimiento. El cuerpo es intuición, percepción, inteligencia; los otros son intercambio, entusiasmo, posibilidad de producción; el texto es “lo incognoscible” pero en un sentido singular “siempre va a decir más y va a decir otra cosa que lo que nosotros alcancemos a decir”. Se plantea así la relación entre *lo que dice el texto* > *lo que dice el investigador que dice el texto*. Lo primero aparece como una instancia ontológica compleja que se define por un “decir” mientras que lo segundo se plantea como negatividad, hay un decir incompleto, es el decir de la crítica. Estas consideraciones podrían pensarse como límites para los estudios literarios, pero si pensamos analógicamente ¿cuál es la ciencia que es capaz de decir la totalidad del decir del objeto? Al ser la ciencia un discurso sobre cierta parcela del mundo, puede entenderse también, en términos generales como discurso del investigador sobre lo que *dicen* determinados objetos. Esto es lo que permite el avance de la ciencia, siempre hay algo nuevo para escuchar en esos textos<sup>21</sup> que el investigador ausculta.

Podemos preguntarnos: quien investiga sobre las amebas o sobre el agujero de ozono o la órbita de los planetas ¿no es acercado a esos temas por el deseo? ¿puede el investigador marchar hacia su objeto sin la fuerza del deseo? La borradura del sujeto en la ciencia limitó la posibilidad de conocimiento científico a cierta parcela del mundo, la recuperación puede aportar a completar esa imagen amputada

**b** El proyecto de investigación: El entrevistado reconoce dos dimensiones del proyecto, la dimensión burocrática, de la que reniega, y la dimensión de orientación que reconoce como necesaria y como práctica funcional para algunos investigadores. En cuanto a la primera deja al descubierto la rela-

---

21 Aquí me refiero a “textos” en el sentido de la semiótica de la cultura de Lotman.

ción investigador institución, una relación que suele ser bastante conflictiva en cuanto cada vez es más compleja la red de mediaciones que se organiza. La institución –en tanto dispensa el aporte económico que permite llevar adelante el proyecto– establece prescripciones que, habitualmente, no conciben con los fundamentos epistémicos del Proyecto; esto es más evidente en áreas disciplinares como los estudios literarios que trabajan con textualidades y no con metodologías experimentales.

El profesor Dorra considera que es necesario mantener una mayor libertad que la que habitualmente las instituciones permiten, pero esta libertad no debe ser entendida como una forma de ir anárquicamente contra la norma, sino como la posibilidad de construir una obra, “para la propia obra que está haciendo”. Aquí podemos observar otro aspecto muy importante para las cuestiones que nos preocupan, la concepción de la investigación como un proceso de indagaciones que lleva a elaborar progresivamente “una obra”. Según Mignolo (1989), si observamos el trabajo de los teóricos de la literatura veremos que dos casos paradigmáticos son Ingarden y Jakobson, quienes construyeron sus teorías de dos modos distintos, el primero en una gran obra que fue ajustando y corrigiendo en el tiempo y el segundo en ponencias y artículos que profundizaban y adecuaban sus preocupaciones sobre una cuestión central, en este caso el lenguaje literario. Es decir que el matiz temporal, asociado al progresivo avance y ajuste del orden de la reflexión aparece aquí como elemento configurador fundamental de la investigación; esta perspectiva se contrapone con la práctica tan extendida de ver el trabajo de investigación como la producción de textos dispersos o reiterativos, orientados más que a generar conocimientos a cumplir con los requisitos institucionales para conseguir nuevos fondos. Aparece aquí el rol del mercado que condiciona y orienta no sólo las prácticas sociales sino también las producciones discursivas.

**c** La formación del investigador: Este aspecto es central en las entrevistas que analizamos, particularmente en la de Raúl Dorra, y está asociado a los siguientes núcleos semánticos: deseo – escritura – estilo – trabajo.

El psicoanálisis –teoría que subyace en esta respuesta– postula que todo acto de lengua “implica un sujeto que no sólo es *hablante* sino también *deseante*” (Le Galliot, 1977:67). El *deseo* es una fuerza movilizadora que se invierte en los actos de habla buscando un punto de referencia externo, en el caso del investigador ese punto está en el conocimiento. El texto, aún el texto científico tiene, desde esta perspectiva, la marca del sujeto y de su deseo, pero a la vez en los estudios literarios los textos escritos son resultado de un texto leído, es decir que proyectan un deseo sobre el deseo de otro.

Privilegiar la fuerza movilizadora del deseo en la formación del investigador es poner al joven investigador frente a sí mismo, procurar que se reconozca en cuanto sujeto frente al conocimiento y sus implicancias, significa reconocer en la investigación una práctica humanística y recortar el perfil mercantilista que asume cada vez más. El reconocimiento de lo que el estudiante busca se realiza en el diálogo con el docente y en los trabajos que ha producido. “Un plan de trabajo no dice nada, para mí. Lo que sí me dice es el trabajo ya escrito”.

Entroncamos así con el valor del trabajo de la escritura, “a medida que se va escribiendo no sólo se da forma a una obra (...) sino que se da forma a [la] propia interioridad”. El investigador sólo tiene el discurso para decir su avance, para dar a conocer lo que está estudiando, para analizar las evidencias, pero el discurso no se nutre sólo de observaciones o de informaciones, sino también de la propia interioridad del sujeto. Revisemos lo que dice Dorra en su obra *La casa y el caracol*:

Si cada página, o cada texto, nos instala en una tonalidad discursiva que corresponde al género que actualiza, también nos pone ante la manera particular en que un autor interpreta dicho género. Los

autores conscientes de ser intérpretes de un determinado género van a la búsqueda de un modo de interpretación que construirá su identidad de autor. Este modo particular de interpretación es lo que los autores (...) entienden como una voz particular, su *voz propia*. (2005:44).

Llegar a esta instancia de producción discursiva que impone una tesis o un informe de investigación, supone un largo recorrido que podríamos decir que se inicia de modo sistemático cuando el estudiante comienza su carrera de grado pero no es un trayecto lineal, sino un proceso recursivo que, como dice nuestro entrevistado, tiene en la tesis una nueva oportunidad, “si hay un conocimiento previo, ese conocimiento se pone a prueba, si no lo hay se lo adquiere. Ahí está todo.”

Pero también hay trabajos de los otros, “glosas” como los llama Dorra, trabajos sin compromiso, sin reflexión, textos rápidos y por lo tanto livianos, trabajos de congreso, que pasan sin dejar huellas. “Hacer un trabajo serio de investigación, pensar el tema, reunir los materiales, hacer esas cosas lleva un tiempo muy largo”.

### III

---

## INVESTIGACIÓN Y CURRÍCULO

*Nunca pude, a lo largo de toda mi vida resignarme al saber parcializado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional. Nunca he podido eliminar la contradicción interior.*

*(...) Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad.*

Edgar Morin

## Introducción

### I

En *Razones prácticas* (1997) Pierre Bourdieu sitúa el problema del conocimiento científico en relación con el funcionamiento del campo intelectual, uno de los universos sociales relativamente autónomo, en el que se libran las luchas por el predominio de ciertos principios legítimos de visión y de división del mundo natural y del mundo social. Esta consideración acerca del comportamiento del mundo científico en relación con el comportamiento de campos de fuerzas, lo lleva a recuperar las consideraciones sociológicas que Robert Merton manifestaba en 1943 y que planteaban la estrecha relación en-

tre los conocimientos de la ciencia y los condicionamientos de la sociedad y la historia.

La permanente demanda de la ciencia de procurar un conocimiento objetivo, verdadero y universal resulta contradictorio con la observación de que la producción científica es una producción situada en un tiempo y en una sociedad, y que es ejercida por actores sociales que se organizan según rígidos y sistemáticos mecanismos de control.

Bourdieu recupera de Merton la consideración del mundo científico como un microcosmos, pero advierte que es necesario analizar las relaciones de fuerzas que se plantean en cuanto este mundo es una estructura social con “mecanismos que tienden a facilitar <control> y comunicación, evaluación y retribución, reclutamiento y enseñanza” (1997:86).

Podría entonces hablarse de un campo científico, configurado a partir de acciones explícitas que llevan a cabo los científicos, en cuanto son actores sociales, poseedores del *capital* específico de este campo. Esas acciones se ejercen contra las determinaciones sociales que pesan sobre ellos y gracias a esas mismas coerciones, lo que les permite producirse como científicos. Si bien es cierto que el campo científico estuvo siempre ligado al campo intelectual y, en ese mismo sentido, se remarcó la importancia de su rol en la formación de un capital cultural, el capitalismo y sus derivaciones fueron orientando a que tomara cada vez más fuerza su dimensión simbólica.

Sin duda la ciencia produce bienes que se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden; y esos bienes son económicos, culturales, sociales y simbólicos por lo que se genera un mercado. La circulación del capital cultural en el campo científico se manifiesta como tensión entre lo viejo y lo nuevo, ya que opera de modo determinante la noción de *progreso científico*, y encuentra su actualización permanente en la presencia del libro, como objeto paradigmático de ese campo. Por su parte las instituciones (academias, universidades) juegan un rol fundamental para tensar las relaciones en cuanto certifican, acredi-



tan, reconocen los saberes en distintas formas: emitiendo títulos, otorgando jerarquías, recomendando publicaciones.

Esta circulación conlleva la acumulación de un capital social que se asocia a invitaciones, participaciones en congresos, conferencias, y de un capital simbólico relacionado con la distinción, el prestigio, la legitimidad y la autoridad. Tanto lo social como lo simbólico y lo cultural soportan también la constitución de un capital económico (mayores honorarios, viajes, reuniones importantes, patentes, derechos de autor) que lleva a configurar el campo científico como un campo de poder,<sup>22</sup> ya que “poseen” un bien muy apreciado que es el conocimiento y, que al ser escaso, produce interés por su acumulación.

En este campo tensivo puede situarse la constante disputa por el estatuto científico de las ciencias sociales y las humanidades. Las posiciones de poder dentro del campo fueron detentadas por científicos que provenían de las ciencias formales y que por la dificultad de las ciencias sociales de cumplir ciertos patrones metodológicos, rechazaban su estatuto científico. En esta situación la metodología actuaba no sólo como imposición epistemológica sino como imposición social.

Las disputas en torno a la posibilidad del estudio científico de la literatura no pueden ignorar que se inscriben no sólo en relación con el campo literario sino también con la lógica imperante en el campo científico, donde se privilegia una lógica axiomática que descalifica aquello “que no se puede demostrar”. La imagen que incluye Graciela Reyes<sup>23</sup> de los estudios

---

22 “Es sabido que, tras el prestigio que ha logrado en la modernidad el modo de proceder de la ciencia, no pocos científicos de un sector (química, física, biología, matemáticas) han deseado monopolizar el concepto de ciencia, esto es, hacerlo *unívoco*, de modo que aquello que no se adecua a este modo de proceder que ellos ejercían no podía considerarse científico” (Darós 1996: 14)

23 “Para utilizar una expresión cara a los teóricos psicoanalizantes, la relación entre lingüística y literatura podría presentarse como un buen ejemplo de la relación amo-esclavo: mientras la lingüística <científica> de nuestro siglo sigue rápidamente su camino, sacudiéndose de la chaqueta las últimas briznas de filología, y considerando que los estudios literarios pertenecen al dominio de lo acientífico, por más que se empeñen en formalizar sus estudios y adoptar jergas, los estudios literarios, en papel de esclavos, van detrás pidiendo categorías, pidiendo

literarios en una actitud mendiga de categorías frente a la lingüística, explicita una de las formas de ejercicio del poder en el campo científico, en un momento histórico (y teórico) determinado.

Pero la misma estudiosa da cuenta de otras situaciones de redefiniciones y desplazamientos teóricos cuando los estudios literarios manifiestan lógicas de expresión y convenciones discursivas de la literatura y que se consideran significativas para comprender fenómenos culturales que no pertenecen al dominio de lo literario.

## II

Los actores sociales del campo literario oscilan entre el reconocimiento del estatuto disciplinar de los estudios literarios y la identificación con el carácter creativo de la literatura. Conscientes de la importancia del lenguaje y del espesor del lenguaje literario han dado paso a la presencia de instituciones (universidades, bibliotecas, ferias de libros, premios literarios) que preservan un status quo de circulación y consumo de la literatura. En este sentido interesa acentuar el papel que cumplen las universidades y los consejos de investigación que son quienes administran el campo científico.

En las universidades podemos a la vez distinguir dos ámbitos de ingerencia: cursos de formación de investigadores, tanto de grado como de posgrado, y publicaciones, en ocasiones en editoriales propias y en otras través de subvenciones a los investigadores para poder editar. En el caso de las publicaciones propias la institución de referato pone en acción tanto el capital simbólico como cultural de los profesores que ejercen esa función erigiéndolos en administradores del juego científico.

---

métodos, para luego aplicarlos (con mayor o menor fortuna) a ese material lingüístico que a la lingüística no le interesa, la literatura" (Reyes 1989:15)

Por su parte los consejos de investigación son los encargados de legitimar tanto a los investigadores (a través de categorías, por ejemplo) como a sus proyectos de investigación, a través de agentes sociales específicos, los evaluadores que, a semejanza de los referís determinan lo permitido y lo prohibido en materia de investigación<sup>24</sup>.

En el caso de los Cursos que se dictan para la formación de investigadores, reconocemos los de grado que se orientan a la formación de Licenciados y los de Posgrado para formar Magíster o Doctor. En esta ocasión nos interesa referirnos al título de Licenciado, grado académico que se puede definir en relación con dos campos de sentido, por un lado con el reconocimiento de capacidades y habilidades específicas en un ámbito de conocimiento y por otro la autorización expresa para ejercerla. A diferencia del Profesorado que habilita para formar a otros en un área académica, la Licenciatura permite ejercer los conocimientos específicos de la profesión; en el campo que estamos estudiando sería ejercer de modo profesional las prácticas que definen el estudio literario: la crítica literaria (en sus diversas manifestaciones) la investigación de la historia literaria y la producción teórica.

La formación del Licenciado se sitúa entonces en la convergencia de la especificidad disciplinar y la formación como investigador, de tal modo que el graduado sea capaz de formular metatextos a través de los cuales lleva a cabo el ejercicio de su profesión. Maestrías y Doctorados serán luego los grados académicos que las universidades se permiten emitir para ratificar la formación con mayor profundidad y originalidad.

Si volvemos sobre lo observado en el capítulo II en relación con la formación de investigadores vemos que habitualmente se pone el acento en el aspecto disciplinar como eje de la carrera y se deja la formación en investigación a cargo de materias

---

24 Cfr. en Apéndice, "Entrevista a Raúl Dorra".

aisladas al final de la carrera. La formación del investigador se vuelve entonces una tarea voluntarista, de marcado individualismo y con una considerable pérdida de tiempo y esfuerzo. Por otro lado las instituciones que operan en el campo en los procesos de evaluación no accionan en los procesos de formación, lo que genera una mutua ignorancia de los actores sociales implicados en cada etapa.

El sitio de convergencia de estos diversos actores es el currículum, esa realidad viva y social donde docentes, investigadores, estudiantes en un contexto histórico determinado pueden dar forma a ciertos modos de estudiar, a ciertos enfoques disciplinarios, a cierta visión de la relación entre sociedad y conocimiento que bajo ciertas condiciones pueda formularse como un Plan de estudios.

Nos interesa entonces reflexionar sobre la necesidad de una reformulación curricular en la formación de investigadores, y para ello orientamos el análisis en tres direcciones: a) configuración curricular, b) relaciones interdisciplinarias y c) metodologías de trabajo.

En estos tres puntos se ponen en juego una multiplicidad de factores como la actitud de los actores sociales, el peso de la tradición que genera lo que Foucault llama un “campo estratégico” con sus programas de comportamientos y valores, las dificultades en los cambios institucionales y las discusiones alrededor del propio campo disciplinar. Sin olvidar que los procesos educativos son parte de ese conjunto de acciones y coacciones cruzadas, que configuran el campo cultural, procuraremos revisar las cuestiones antedichas.

## **Configuración curricular**

Cuando la ciencia ingresa en la institución educativa, el docente la convierte en disciplina, es decir en un ámbito de conocimiento susceptible de ser enseñado y aprendido, no de ma-

nera dogmática –no debiera ser, al menos– sino siguiendo el propio espíritu crítico de la ciencia, es decir problematizando, planteando interrogantes y ayudando solidariamente al aprendiz para que construya su propio aprendizaje. El ámbito que sirve para diseñar y llevar adelante esta práctica es el currículum.

Gimeno Sacristán caracteriza al currículum como el eslabón entre la cultura y la educación, entre el conocimiento y el aprendizaje, entre la teoría y la práctica posible. Observa también que el currículum en cuanto sistema de mediación recibe influencias de los contextos y las prácticas que intervienen en este proceso, y distingue: el *currículum manifiesto* –lo que se dice que se enseña–, el *currículum oculto* –dimensión socio-política de los aprendizajes– y el *currículum real* –resultado de la interacción entre los anteriores. Este autor agrega que:

Lo que importa no es lo que se dice que se hace, sino lo que verdaderamente se hace; el significado real del *currículum* no es el plan ordenado, secuenciado, en el que se plasman las intenciones, los objetivos concretos, los tópicos, las habilidades, valores, etc que decimos han de aprender los alumnos, sino la práctica real que determina la experiencia de aprendizaje de los mismos (1989:152–153).

Si bien esta perspectiva apunta a la percepción del currículum desde los que aprenden, nos sirve en esta oportunidad para analizar la diversidad de su configuración y la presencia de variables que están estrechamente conectadas no sólo con los contenidos disciplinares, sino también con los estudiantes y el conocimiento.

Los elementos que aquí podemos distinguir son:

- plan ordenado
- secuencias
- objetivos
- tópicos

- habilidades
- práctica real

que constituyen un marco de posibilidades para llevar adelante la práctica educativa. El diseño de modelos curriculares dará forma progresiva a la distribución de los espacios específicos y el perfil de cada componente. Nos situamos entonces en la distinción de Currículum como *conjunto de oportunidades de aprendizaje*<sup>25</sup>, es decir acentuando el carácter de programación entre los diversos aspectos que convoca.

En este sentido, la teoría reconceptualista (Pinar, 1978; Van Manen, 1977; Ornstein, 1972; Mc Donald, 1975) propone un modelo curricular abierto y flexible, adaptable a las características del profesor y el alumno, que debe ser recreado por el docente de manera reflexiva y crítica y estar orientado a facilitar el aprendizaje socializado y compartido. Esta propuesta acentúa la importancia de impulsar la formación integral del estudiante a través de un currículum globalizador que se ocupe de los procesos de enseñanza y aprendizaje más que de los resultados. Al respecto dice Mc Donald que la pregunta fundamental de un currículum no es cómo se diseñan objetivos y actividades, sino cómo lograr una sociedad mejor.

En esta teoría subyace un modelo de investigación cualitativa en el que el profesor se convierte en investigador en su aula, para recrear el arte de enseñar. La investigación-acción facilitará la reflexión-acción, es por ello que se defiende un modelo de evaluación cualitativa y formativa favorecedora del aprendizaje constructivo y significativo.

---

25 "Zabalza considera que el término currículum puede entenderse desde tres posibles enfoques o acepciones: a. El currículum como **normativa oficial** sobre la estructuración de los estudios a realizar por los alumnos en los distintos niveles de enseñanza (...) b. el currículum como **conjunto de oportunidades de aprendizaje** que se ofrece a los alumnos en situaciones concretas (...) como **proceso educativo real** que se desarrolla en un contexto particular de enseñanza. Su pretensión es superar las desconexiones entre lo programado y lo que realmente se hace" (En Pérez, R. y López, D. 1989:80)

Frente a esta visión crítica y pedagógica, la teoría sociológica estudia las dimensiones sociales y políticas del currículum, con distintos matices en cada uno de sus investigadores. Podemos notar en primer lugar una línea estructural funcionalista que analiza positivamente la relación entre estado y educación en la medida que la educación contribuye al desarrollo social, de este modo el funcionamiento del sistema educativo garantizaría la posibilidad de una movilidad social ascendente que evitaría la marginalidad y sus consecuencias. Se trata entonces de una inversión rentable, ya que la educación contribuye al desarrollo. En este marco el currículum cumple una función directriz, ya que debe poner en juego las estrategias adecuadas para orientar un determinado efecto social.

Por su parte la sociología crítica, donde podríamos situar los aportes de Bourdieu y Passeron, se distancia de la teoría anterior al considerar que la escuela es uno de los mecanismos más idóneos para reproducir un sistema social que no está en manos del estado sino de clases y grupos dominantes. Entre ambos extremos una importante cantidad de teóricos (Bernstein, 1967; Young, 1971), sobre todo a través de la teoría interpretativa, buscaron otros caminos para analizar esta conflictiva relación.

Un giro importante lo da Apple (1997) al estudiar el papel que desempeña el currículum en la creación y mantenimiento del monopolio ideológico de las clases dominantes. Este enfoque se adscribe a las preocupaciones situadas en el nivel microsocia, que buscan distinguir y analizar problemas concretos en situaciones específicas, teniendo en cuenta los aspectos culturales que dan forma a nuevos problemas (bilingüismo, sexismo, multiculturalismo) y pueden orientar nuevas soluciones. Esta circunstancia ha llevado a prestar especial atención al currículum en cuanto instancia de transmisión de conocimiento donde, como dice Coll (1987) se plantea el qué, cómo y cuándo enseñar y el qué, cómo y cuándo evaluar.

En el nivel superior (universitario y no universitario) el problema del currículum se hace mucho más complejo en la medida en que es el estrato donde se forman los actores sociales que luego van a operar en el campo intelectual a través de las instituciones específicas y serán a la vez los encargados de la formulación curricular en sus diferentes niveles.

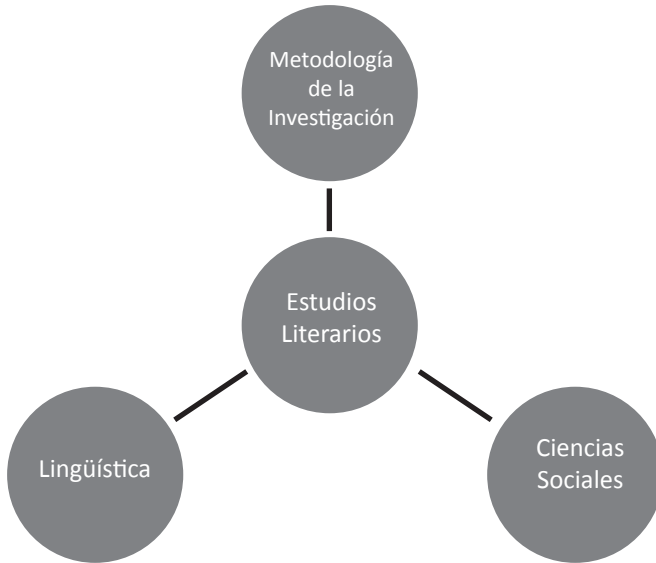
### **Relaciones interdisciplinarias**

La formación del investigador en Letras requiere –según lo analizado hasta aquí– la configuración de un currículum multidisciplinario, es decir la operación conjunta de un grupo de disciplinas en torno a un objeto de estudio plural, la literatura. El eje disciplinar debe girar, entonces, en torno a los Estudios Literarios que tendrán la función de aglutinar la participación de las otras disciplinas y distribuir los espacios, tiempos y características de los aportes.

Graciela Reyes observa al respecto que las disciplinas humanísticas habitualmente tuvieron interés en la literatura, pues “los textos literarios se han visto siempre (de un modo o de otro) como manifestaciones de fenómenos lingüísticos, sociales, históricos, psicológicos o filosóficos” (11). Advierte también sobre la expansión de la teoría literaria y el modo como va incorporando a su discurso reflexiones y perspectivas teóricas de orígenes e intenciones diferentes, como el psicoanálisis, el feminismo, la teoría del género, la deconstrucción. Resultan así estudios que ofrecen nuevos análisis de la cultura, del lenguaje, del discurso y propician un espacio interdisciplinar en torno a los modos de operar del lenguaje.

La complementariedad, entonces, se hace necesaria para atender a los diversos aspectos problemáticos que presenta el objeto de aprendizaje y podríamos representarlo del siguiente modo:





Recordemos que nuestra propuesta se orienta a la formación de investigadores y deliberadamente estamos dejando de lado los aspectos relacionados con la formación docente. Hecha esta salvedad volvemos al diagrama donde podemos ver las áreas disciplinares que confluyen en esta organización curricular, y que atendiendo a los modelos vigentes en nuestro país, podríamos especificar en el siguiente esquema de gradualidad:

<i>Nivel I</i>	<i>Estudios introductorios:</i> a) Estudios Literarios b) Epistemología c) Lingüística d) Historia e) Antropología.
<i>Nivel II</i>	<i>Especificidad teórica:</i> a) Teorías Literarias b) Metodología de la investigación c) Lingüística.
<i>Nivel III</i>	<i>Sistematización y producción:</i> a) Teoría y crítica literaria

Como puede observarse en este esquema se privilegia la flexibilidad y la integración de la tarea educativa como una práctica situada donde se tenga en cuenta la conexión entre los distintos niveles de la estructura multidisciplinar y la convergencia en un modelo de intercambio progresivo. Pero a la vez este modelo necesita responder al principio de la significación que relacione cada disciplina en distintos sentidos:

- a) En un sentido horizontal: con las otras disciplinas que se dictan de modo simultáneo.
- b) En un sentido vertical: con las anteriores y posteriores.
- c) En un sentido interno: entre las formalizaciones teóricas y las operaciones prácticas.
- d) En un sentido lógico: atendiendo a los procedimientos inferenciales que utiliza.
- e) En un sentido contextual: que relacione el constructo teórico con el proceso histórico de la disciplina.

A su vez es necesario atender a un nivel de integración en el orden de lo micro, que establezca la posibilidad de contenidos transversales y heterogéneos dentro de la currícula. La homogeneidad habitual en estas cuestiones, que otorga a todos los contenidos la misma importancia en una relación de equidistancias, quiebra la pluralidad y la dinámica del conocimiento que necesita de secuencias complejas que ofrezcan otras alternativas a través de entradas y salidas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas alternativas se pueden ofrecer a través de otras disciplinas o de otros cursos y/o propiciando saltos hacia delante para fundamentar nuevos conceptos o hacia atrás para resignificar y fijar cuestiones. También puede generar una nueva dinámica multidisciplinar el análisis de algunos contenidos desde el mismo procedimiento o un mismo contenido desde distintos puntos de vista o distintos planos de análisis.

Jorge Larrosa llama la atención sobre las teorías del currículum que creen en el conocimiento como algo dado y en el len-

guaje como algo transparente cuya función primordial es la representación “verdadera” de un estado de cosas. Sobre esto volveremos en el párrafo dedicado a la lectura.

## Metodologías de trabajo

### I

La relación que se plantea en el acceso del estudiante a la lógica disciplinar también nos remite a un escenario conflictivo, en tanto que, al llevar a cabo una tarea de enseñanza es necesario atender a la gradualidad, a los aspectos psicopedagógicos, como asimismo a la progresión en los procesos cognitivos que se proponen y a la complejidad metodológica prevista para el trabajo sobre / desde la disciplina.

Un problema frecuente en este ámbito es que se suele producir una relación inversa entre la profundidad del trabajo desde los estudios literarios y la adecuación pedagógica. Esta cuestión es tratada con bastante claridad por Susana Pajares Tosca respecto a *Portrait*, obra del escritor inglés James Joyce. Luego de una revisión de los estudios críticos realizados sobre este texto, y la perspectiva teórica que en cada uno se desarrolla, Pajares Tosca observa que:

A lo largo de los años se han publicado muchísimas guías de estudio o de introducción al *Portrait*, ya que ha formado parte de los programas académicos de muchos cursos de literatura inglesa, tanto en institutos como en universidades. A pesar de la abundancia de material, los contenidos son muy similares en estas guías, que suelen constar de una introducción a la vida de Joyce y al contexto histórico-social, un resumen argumental del *Portrait*, un estudio de los “temas” de la obra, las voces, el lenguaje, el estilo y muchas veces la epifanía.(...) Si

bien alguno de los temas en que insisten las guías refleja parte de la discusión teórica a la que hacemos referencia en el resto del artículo (sobre todo la epifanía) no hay en realidad mucho contacto entre ambos campos, de manera que el tratamiento de asuntos como “la voz narrativa” es de una simplicidad que irritaría a los críticos. (...) El hecho de que a veces ni se mencione a los autores es también significativo. Parece que la elaboración de materiales educativos para la enseñanza de la literatura es una ocupación menor a la que no se dedican los críticos “serios”, como si hubiera dos mundos completamente independientes que no llegaran a encontrarse (2003 s/p)

La apreciación de Pajares Tosca focaliza la situación didáctica donde se ponen en acción los distintos niveles de problematización que consideramos. Se trata de imbricar teoría y práctica para convertirlos en una verdadera práctica teórica. En este punto los paradigmas de investigación permiten replantear las perspectivas didácticas teniendo en cuenta que lo que se enseña no es “literatura” sino “estudios literarios”.

En 1991, Graciela Frigerio, Cecilia Braslavsky y Alicia Entel publicaron un estudio titulado provocativamente *Currículum presente. Ciencia ausente*. Son tres tomos resultantes de un trabajo de investigación acerca de la ciencia en la escuela. En este ámbito se ocupan de la transposición a la que Frigerio<sup>26</sup> entiende como “un proceso complejo de *transformaciones adaptativas* por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento u objeto a enseñar” (30). Es un proceso en el que las decisiones se encuentran dificultadas por “*dos tendencias*

---

26 El capítulo I “Normas, intersticios, transposición de textos” está a cargo de Graciela Frigerio, el II “Conocimiento y cultura en la escuela media” fue escrito por Alicia ENTEL, y el III “Los casos de Biología e Historia” por Cecilia Braslavsky y otros.

*simultáneas y contrapuestas* [que] deben conciliar dos lealtades: 1) la lealtad al *genoma cultural*, 2) la lealtad al *conocimiento erudito*<sup>27</sup>.

Este espacio que la autora le otorga a la transposición es el núcleo sobre el cual pivotea su análisis atendiendo a que éstas pueden implicar transformaciones, deformaciones, sustituciones o nuevas creaciones que se apoyan en el conocimiento erudito y que son el resultado de la acción de “agentes moldeadores”. La transposición, para Frigerio, conlleva los riesgos de crear falsos objetos de conocimiento, sobre todo si se oculta el proceso que da origen a esos objetos.

En el análisis que realizábamos en el Capítulo II observábamos de qué modo la transposición de la metodología de la investigación se resolvía alrededor de un “maestro”, como si se tratara de un rito iniciático. Con la idea de que todo está por construirse no se ofrece al estudiante la posibilidad de acceder de modo sistemático a un “objeto de enseñanza” a partir del cual pueda organizar la percepción de una disciplina científica. Como afirma Alicia Entel (61) resultaría de gran interés narrar los procesos científicos para mostrar que son obra de sujetos o de equipos en cuyo trabajo está incluida la creatividad, pero también el azar, las circunstancias propicias y los factores personales.

La mediación –en este caso la mediación educativa– es el proceso a través del cual una práctica puede darle sentido a otra. El proceso educativo puede verse entonces como una red de mediaciones con el permanente riesgo de que si en algún momento la relación que se establece no es pertinente se puede afectar todo el sistema. Por ejemplo, pensar la ciencia como un proceso siempre progresivo, donde una teoría nueva siempre “supera” a la anterior, arroja al pensamiento en la búsqueda obsesiva de la “actualización” y con ello se deja de lado la necesaria *reflexión retroactiva* de la que habla Piaget y que ponen

---

27 La bastardilla es del original.

al sujeto frente a obstáculos y oposiciones que tiene que resolver en el proceso de construcción del conocimiento.

En la formación de los investigadores esto tiene fundamental importancia habida cuenta que la investigación, como ya dijimos, es una práctica teórica, esto es una actividad que se lleva adelante a partir de fundamentos teóricos que le dan sentido tanto en su organización y diseño como en la selección de acciones y procedimientos a utilizar.

Tanto la perspectiva de Pajares Tosca como la de las especialistas argentinas se orientan en el mismo sentido, la preocupación por la brecha entre la ciencia y su didáctica, a fin de percibir la complejidad de ese espacio de transposición donde se juegan variables sociales, culturales, ideológicas, pero también particulares en relación con la formación de los científicos y ontológicas, en cuanto al concepto de ciencia que subyace en las prácticas pedagógicas.

## II

En esta situación un camino posible es la perspectiva semiótica. La semiótica como metodología de investigación –ya lo anticipábamos en el Capítulo I– nos provee de un cuerpo disciplinar que podría permitir nuevas formas de sistematización de los estudios literarios.

Teniendo en cuenta que la semiosis es un proceso mediador que opera sobre la realidad óptica y se manifiesta a su vez como representación, los estudios literarios y el campo disciplinar que ellos constituyen, son la representación dinámica de carácter hipotético de un texto literario coherente. En este sentido la lectura pasa a ocupar un lugar central en el desarrollo de una metodología de aprendizaje. La experiencia de la lectura, como proceso de construcción de sentido, aparece *prima facie* como la base insoslayable sobre la cual es necesario referir todo el trabajo analítico.

Experiencias habituales como la fragmentación de textos, el fotocopiado, la descontextualización atentan contra la posibilidad cierta de formación de investigadores en cuanto son formas de amputación de los procesos de lectura. Justificados en una situación económica de marginación y exclusión, aquellas prácticas no hacen sino multiplicar los efectos negativos de esta realidad.

El punto de partida de la metodología semiótica, que se constituye a partir del concepto de signo –ya señalado– permite develar el entramado perverso de ocultamiento y banalización que muchas veces promueven las instituciones educativas, donde los profesionales, egresados de nuestras mismas universidades, cooperan, a veces acríticamente. A su vez este cambio de perspectiva orientado a las prácticas pedagógicas permitirá re-situar la ciencia y el remanido objetivo de propiciar la reflexión crítica.

La perspectiva semiótica se correlaciona con la teoría de la complejidad que abre una relación compleja entre observador y observado y entre espacio y tiempo, que habían sido considerados esencias trascendentes e independientes.

En el nivel metodológico el aporte de la semiótica sigue dos direcciones, por un lado el estudio de la obra literaria con una metodología semiótica y por otro la inclusión de los estudios semióticos en el campo de los estudios literarios. La consideración de la obra literaria como signo tanto en la tesis de Saussure y Peirce, como en los estudios que provienen del formalismo ruso y la filosofía alemana, fueron aportes sumamente productivos y su sello puede aún percibirse con notable salud, por lo que las formulaciones didácticas no pueden desconocerlos ni obviarlos.

Cuestiones como la noción de texto –que se construye en correlación con otros sistemas sígnicos–, los sistemas modelizantes secundarios–que se superponen a la lengua natural – y el estudio de los modelos culturales (donde la literatura, junto a los mitos, ritos, artes y ciencias en general permiten la trans-

misión de determinados modelos culturales) situaron a la literatura en el marco de la historia del pensamiento social. En este contexto el arte y la literatura son comprendidos como otra forma de pensar, otro sistema de modelación del mundo.

### **La lectura como espacio de convergencias**

De lo dicho hasta aquí llegamos a la posibilidad de pensar el nivel de las acciones en el Currículum como puesta en escena de una práctica situada histórica y teóricamente, cuyo eje proponemos insertarlo en relación con la lectura, proceso intersubjetivo de construcción de sentido.

La lectura es un espacio ciertamente polémico tanto en lo que atañe a la construcción de su especificidad teórica, como en la función social que se le adjudica. Jorge Larrosa en el análisis de las metáforas de la lectura reconoce que el discurso pedagógico ha configurado a la lectura como una experiencia misteriosa:

Una metáfora que he estudiado en Platón, pero que es muy común en la tradición hermenéutica occidental es la de la sustancia que se introduce en el alma. Para Platón, el logos es como un fármaco, como una medicina (y también un veneno) para el alma. (...) En la metáfora del viaje, leer es como viajar, como seguir un itinerario a través de un universo de signos que hay que interpretar correctamente si uno no quiere perderse. Descartes, por ejemplo, describe su formación humanística como un viaje (inútil) a través de la biblioteca. (...) Y en la metáfora de la traducción, por último, leer es como transplantar un sentido dado de una lengua determinada a otra lengua diferente. En todos estos casos la lectura es algo que forma o transforma al lector" (35).



Estas tres metáforas muestran una perspectiva teórica donde la lectura aparece como algo previsible, una forma de tutelaje que implica el control no sólo de lo que se lee, sino (y sobre todo) del modo como se lee. Así el loable objetivo de formar lectores críticos aparece como una más de las operaciones de control que encauzan la lectura y “protege” a los lectores de la experiencia salvaje y libre de la literatura.

Roland Barthes, en un artículo publicado en *Le Français aujourd' hui*, se pregunta acerca de la lectura y dice que es posible que se trate de “un campo plural de prácticas dispersas, de efectos irreductibles” (1994:39) donde circulan el deseo y la incertidumbre<sup>28</sup>. En este camino distingue las lecturas *instrumentales* de las lecturas *libres*, las primeras se imponen como un deber de cuyo cumplimiento se debe dar cuenta, “son necesarias para la adquisición de un saber, de una técnica, [en ellas] el gesto de leer desaparece bajo el acto de aprender”. Mientras que la lectura *libre* es aquella que no está atada a ningún mandato, a ninguna regla y que lleva en sí el derecho a no leer.

La investigación en los estudios literarios se nutre de los dos. Leer textos es inscribirse en el mandato de la alfabetización, sostener y sostenerse en un marco de posibilidades reglamentado, pautado por la lengua y también por las prescripciones culturales inscritas en la lengua. En este sentido la institución escolar es el ámbito previsto para construir ese aprendizaje con formas más o menos coercitivas que pautan lo permitido y lo prohibido, lo legible y lo ilegible. La lectura se presenta entonces como una práctica cerrada, cuyo dominio está previsto. Para Barthes este estado no es más que un “estado inaugural”, más allá del cual hay un espacio sin fondo y sin reglas, un estado donde la estructura es pervertida para atisbar otras significaciones.

La lectura *libre* pliega la denotación y se desborda hacia la connotación. Hay aquí un lugar para el deseo del sujeto, para

---

28 Cfr Entrevista a Raúl Dorra.

el gesto del cuerpo que se deja apresar por la imagen de la lectura, pero el deseo opera también en relación con la producción, es decir con la escritura. Al respecto dice Barthes:

Todo, en nuestra sociedad, sociedad de consumo, y no de producción, sociedad del leer, del ver y del oír, y no sociedad del escribir, del mirar, del escuchar, todo está preparado para bloquear la respuesta: los aficionados a la escritura son seres dispersos, clandestinos, aplastados por mil presiones" (1994:47).

Lectura y escritura aparecen como dos movimientos complementarios orientados ambos a preservar la multiplicidad de sentidos ya que cada lectura / escritura acumula decodificaciones en un movimiento circular que arrastra y amontona lenguajes. La lectura se presenta entonces como una energía inagotable.

La perspectiva barthesiana, atravesada por el psicoanálisis, sitúa el espacio nocional de la lectura como construcción también compleja y avanza sobre los recortes y límites que la pedagogía suele arrojar en este terreno. En el mismo sentido Jorge Larrosa siguiendo la afirmación de Kafka acerca de que "el libro debe ser como un pico de hielo que rompa el mar congelado que llevamos adentro", señala las estrategias pedagógicas que la sociedad despliega para procurar modos de leer políticamente correctos. Ese control pedagógico transforma lo literario, lo reduce, lo repliega dentro de los márgenes aceptables y lo somete a finalidades morales, educativas, o solamente estéticas. Leer es entonces un cierto placer sin consecuencias.

Sin duda la lectura controlada, previsible, no le sirve a la investigación pero ¿es posible situar un modo libre de leer en instituciones encorsetadas y rígidas como son nuestras universidades? ¿Es posible asumir lo incierto, la vulnerabilidad de nuestras posiciones, la escisión, la desestabilización del yo? Indudablemente estas prácticas no pueden inscribirse en las

instituciones sino en sus intersticios, en los espacios donde lo pautado, lo reglamentado, lo legitimado hace un silencio y ese espacio es la cátedra y más concretamente la clase.

La clase es la instancia dialógica donde puede escucharse la pluralidad, pero ¿estamos los docentes preparados para escuchar algo diferente? ¿Podemos nosotros leer más allá de lo previsible? ¿Estamos dispuestos a que nos pase algo en la experiencia de lectura? ¿O hemos sido disciplinados de tal forma por la institución y por las modas pedagógicas que no hay golpe que nos despierte?

El psicoanálisis y la semiótica greimasiana pueden ser dos perspectivas teóricas que coadyuven a descentrar la mirada docente y a percibirnos en el gesto del cuerpo que lee. Un cuerpo que (se) construye en la percepción sensible del mundo y que, atravesando esa materialidad hace inteligible el mundo.

En este momento en que la teoría sociológica advierte sobre la diversidad, y los estudios culturales hacen gala de su reconocimiento de la pluralidad, sin embargo todavía el mundo académico no ha logrado registrar la perspectiva múltiple que se nutre de otras voces y otras miradas y, siguiendo las estrategias de homogeneización, continúa imponiendo modos de leer que separan las “lecturas correctas” de las “incorrectas”, procurando mantener un sistema funcional a los intereses académicos de turno.

Hemos comenzado este capítulo aludiendo al comportamiento del campo científico y a las distribuciones de fuerzas que tienen lugar en él, llegamos ahora a la lectura que, como actividad particularmente solitaria, pareciera operar sobre las márgenes del campo. Sin embargo, si entendemos que la lectura –y sobre todo la lectura literaria– propicia una reversión del orden, su aparente ajenez se desplaza para situarse en el centro de las luchas que configuran el campo.

¿Qué leer? ¿Cómo leer? Son dos interrogantes claves a la hora de configurar la institución educativa y sus múltiples instancias pedagógicas. ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Son también pre-

guntas que despliegan operaciones políticas, acciones de gobierno, planes educativos, pero también silencios, represiones y cobardías, o manipulación y control.

Para nosotros en esta instancia ¿Qué leer? ¿Cómo leer? son preguntas que actúan como acicate para pensar la investigación como posibilidad de estudiar sistemáticamente la literatura. La experiencia lectora subyace en toda práctica de investigación, pero es necesario que sea un proceso de lectura libre, donde, al decir de Larrosa “lo importante no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podamos pensar de nosotros mismos” (63) y podríamos agregar, lo que podamos pensar acerca del mundo que nos rodea, de la sociedad en que vivimos, del tiempo histórico en que estamos insertos.

En la investigación que da lugar al avance de los estudios literarios la lectura no es una instancia de un proceso, sino es el proceso mismo, es la experiencia de transformación del sujeto cuando logra traspasar la experiencia de ver la palabra escrita para saltar al campo del sentido en el que él mismo está implicado. Al respecto son muy significativas las consideraciones de Raúl Dorra en *La casa y el caracol*:

Visible como cuerpo bidimensional, la página es también un espejo, una superficie encantada en la que el lector proyecta su propia imagen, imagen que se forma en el momento en que retorna hacia él en la mirada. (...) la página es tal porque hay en ella algo que interpela, algo que, desde el fondo, mira (2005: 43).

Lejos estamos de la consideración de la lectura como una operación sobre los textos, sino que apostamos por la lectura como esa complejidad que es en sí misma la complejidad del conocimiento, donde reconocemos percepciones sensibles e inteligibles que permitan las construcciones analógicas y asociativas que requiere la investigación.

Las reflexiones acerca de la lectura nos conducen también a pensar la dimensión discursiva de la ciencia que, manifestada a través de la escritura, pone en escena una interpretación posible del mundo, con todos los límites y restricciones que le impone el lenguaje –verbal o no verbal– que pone en acción.

## **El perfil del investigador**

### **1. El investigador como profesor**

Muchas veces los conocimientos son presentados como un absoluto, algo objetivo e independiente de las personas. Pareciera que las matemáticas, la física, la historia y las demás disciplinas fueran saberes que se forjaron ajenos al tiempo, al espacio y a la sociedad. Lleva un tiempo darse cuenta que los fundamentos científicos son la explicación más plausible, pero no la única, de los fenómenos que ocurren en la realidad. Entender que el saber no existe fuera de las personas, sino que se va construyendo a lo largo de la historia gracias a los aportes de toda la sociedad, permite comprender que cada uno de nosotros tiene algo que ver con ese proceso. En el ámbito educativo se condensa e intensifica esta perspectiva; docente y estudiantes con la experiencia cultural que lograron sedimentar, ponen en juego la valoración que tienen del saber, la ciencia y la cultura. El profesor activa no sólo los conocimientos específicos del área sino también sus creencias, el modo como concibe su trabajo, la percepción de los estudiantes y de la práctica docente.

Gimeno Sacristán (216) observa que las concepciones epistemológicas de los profesores son determinantes para su ejercicio profesional y responsables de los significados que atribuyen a los componentes del currículum y a las formas de desarrollarlo. Este autor habla de la “epistemología implíci-

ta” y de una “ideología personal” sobre la educación que se proyecta en su práctica. Si el profesor adhiere a una concepción positivista de la ciencia, privilegiará la objetividad, la estructura interna del conocimiento, prestará poca atención a las concepciones de los estudiantes y a su participación activa, y en su evaluación requerirá la posesión de conocimientos terminados. La consideración del profesor como administrador de un conocimiento constituido lo coloca por encima de los estudiantes, la “verdad objetiva” determina también la metodología de trabajo y hace indiscutible el valor de los contenidos.

Si en cambio el profesor tiene una visión relativista del conocimiento, tendrá una posición de tolerancia frente a los estudiantes, evaluará sus actitudes metodológicas, y explorará nuevos caminos. La consideración del conocimiento como algo discutible no es por cierto una característica dominante, Gimeno Sacristán afirma que en general el profesor “pasa de alumno *receptor* a *consumidor* acrítico de materiales didácticos y a *transmisor* con sus alumnos” (219).

Por cierto que entre estas dos posiciones hay matices que están en estrecha relación con concepciones de la cultura en general, con los modelos educativos vigentes y con la concepción de conocimiento a la cual se adhiere<sup>29</sup>. Tanner (1980) distingue tres niveles posibles en los que puede situarse el profesor en relación con el grado de independencia profesional que manifiestan: 1) imitación- mantenimiento, 2) mediador, 3) creativo-generador.

---

29 “Cómo se concibe el conocimiento, cómo se ordena, qué papel se concede a su relación con la experiencia del que aprende, cuál es su trascendencia social y su relación con la vida cotidiana, cuál es su origen, cómo se valida, cómo evoluciona, la ponderación de sus componentes, cómo se comprueba su posición, etc, son aspectos cruciales sobre los que interrogarse en un modelo de enseñanza para analizar su especificidad. El profesor no tiene muchas oportunidades de tratar esas dimensiones epistemológicas de los métodos didácticos y en los currícula, ni son con frecuencia siquiera discutidos en el transcurso de su formación. Sus posiciones al respecto, aunque sean implícitas las suele adquirir y asimilar por ósmosis, y no es fácil que pueda expresarlas de forma vertebrada y coherente” (Gimeno Sacristán 225).

La formación de investigadores tanto en las carreras de grado como de posgrado está a cargo de docentes-investigadores pero en muchos casos actúan sólo como docentes, es decir no llevan a las cátedras o seminarios sus proyectos de investigación, ni dan cuenta de cómo operan y aún más, guardan los proyectos o diseños con el mayor recelo. Es decir se produce una exclusión lisa y llana de la práctica de investigación, cuando en realidad están a cargo de esa instancia pedagógica por su rol como investigador.

Convertida en objeto de culto o en espacio ritual, la investigación traza su propio recorrido: incorporación a equipos de investigación donde el estudiante o joven profesional es una especie de elegido que está casi obligado a agradecer eternamente esa participación y mantener sus logros y avances bajo constante vigilancia; producción de trabajos de circulación institucional (congresos, jornadas, publicaciones) para garantizar el avance en la jerarquía de investigador y continuar así el círculo de imitación y mantenimiento.

El docente investigador, en nombre de la erudición o del rigor teórico, asume el papel que la institución le demanda para mantener prácticas establecidas que aseguren la permanencia de un sistema sin fisuras. Esta figura hartó criticada, inclusive bajo formas paródicas como en la fábula de Augusto Monterroso *El grillo maestro*, se mantiene en nuestras universidades donde la ortodoxia sigue siendo un valor.

La función mediadora –de adaptación de materiales y de otros elementos innovadores a las condiciones concretas de la realidad en la cual se ejerce– aparece mucho más en la formación de docentes que en la formación de investigadores. La mediación suele limitarse a la selección y comentario de material bibliográfico sin tomar en cuenta las características del estudiantado ya que, como dijimos, se trata de individuos elegidos, destacados que deben poder trabajar sin otras adecuaciones.

La creatividad, inherente al trabajo de investigación, para revisar la propia práctica, diagnosticar los problemas y rela-

cionar conocimientos suele darse en el marco de conversaciones particulares, trabajo en pequeños grupos cerrados, consecuente con la percepción de que se trata de un trabajo de élite.

De lo dicho puede inferirse que la formación de investigadores en los estudios literarios requiere de:

- Docentes – investigadores dispuestos a una actitud generosa frente a los estudiantes, interpretando, adaptando, buscando nuevos caminos hacia el conocimiento.
- Lectores autónomos dispuestos a revisar permanentemente sus criterios y posiciones.
- Formación profesional en las principales líneas de la teoría literaria, complementada con estudios lingüísticos, sociales y de otras áreas que permitan una apertura interdisciplinaria.
- Intelectuales –políticamente libres– capaces de asumir, desde la disciplina, una posición crítica frente a las situaciones socio-históricas en las que actúan.
- Vocación y voluntad de analizar la producción literaria desde diferentes perspectivas y con criterios suficientemente amplios para dar lugar a la participación y al diálogo.
- Organización de equipos de trabajo de carácter inclusivo que privilegien la heterogeneidad y la creatividad.

## 2. El investigador en formación

*Avanzar en una carrera no es aprender un libreto,  
sino entrar al conocimiento a través de los libros.*

(Fernando Ortega: *Los desertores del futuro*)

Cada año, cuando la Universidad recibe a los ingresantes, se plantean en los claustros una serie de cuestiones acerca de las falencias que los nuevos alumnos presentan y las respuestas se orientan a buscar culpables en los otros niveles de ense-



ñanza, donde se estima que no han recibido los **instrumentos** necesarios para aprender **a leer y escribir**. Por otro lado para los estudiantes la producción de discursos forma parte de la actividad académica y profesional, por lo que la práctica de la lectura y la escritura deben tener un espacio específico. Se hace necesario entonces un trabajo asiduo y sistemático que permita desarrollar esas competencias, de tal modo que cada alumno se convierta en verdadero autor de su texto, que sea capaz de encontrar su propia palabra, es decir asuma un papel activo frente a la palabra escrita.

Si el docente logra desplazarse del rol de corrector final, al que se le deben presentar trabajos acabados y es capaz de transformarse en colaborador del alumno en el proceso de elaboración de los textos, y a la vez esté dispuesto a leer **con** el alumno, habrá más posibilidades de llegar a buen puerto. Limitaciones léxicas, conocimiento de mundo acotado a lo coyuntural, falta de velocidad en la lectura, son algunos de los factores que condicionan el abordaje de las asignaturas específicas, y muchas veces dan por tierra con las intenciones universitarias de los jóvenes. El docente tiene entonces el desafío de acercar la palabra escrita no como un objeto de estudio solamente, ni menos como objeto de disección, sino como objeto de placer, como objeto de deseo, porque como dice Barthes, el hábito de la lectura sólo nace del deseo. Y mucho más aún, sería bueno que nuestros alumnos tomaran “la lectura como una fiesta del conocimiento” (1994:22). Partiendo de la premisa de que no existen las interpretaciones perfectas, sino que la lectura es una búsqueda de indicios, una formulación de conjeturas, un espacio de predicciones que pueden confirmarse o rechazarse, es necesario acercar al alumno el andamiaje que le permita su propia búsqueda. Estas posibilidades necesitarán de una salida constante hacia otros textos o hacia otros sistemas signícos, procurando las relaciones significativas que coadyuven a la interpretación de los textos que se le vayan presentando a lo largo de la carrera. Conceptos como “cooperación textual” de

Umberto Eco (1987:103) que prevén la participación activa del lector en la construcción del sentido del texto posibilitarán el acercamiento de estrategias de lectura altamente productivas.

A la vez, si entendemos la lectura y la escritura como dos movimientos que se complementan y cuyas competencias dependen del ejercicio permanente, se hace necesario prever esta tarea a la largo de la formación del investigador y no limitada sólo a ciertas asignaturas específicas. Daniel Cassany (1995) sostiene que es necesario “leer como escritor” no para copiar fórmulas, sino para familiarizarse con el código escrito, y aclarar que si ese acercamiento se hace con interés, con placer, con confianza, se verán incrementadas las posibilidades de adquisición del código.

Señala que es necesario atender a los tres procesos mentales de escritura: planificar, redactar y examinar, como asimismo los ejercicios de entrenamiento y revisión. La corrección es una instancia necesaria del proceso de escritura, y es necesario colaborar con el alumno para que reflexione sobre los hábitos de escritura, pueda revisarlos y mejorar sus textos “no sólo como la superación de faltas e imperfecciones, sino como una operación global, de mejora, refinamiento y profundización del texto” (163).

Como decía el profesor Raúl Dorra en la entrevista que le hicimos, la mejor forma de entender lo que quiere un tesista es leyendo los trabajos ya escritos, es por eso que la carrera debe orientar este ejercicio, no según la voluntad de cada docente, sino como proyecto sistemático del plan de estudios.

## IV

---

### ALCANCES Y LÍMITES

*La palabra para todos es un lema de bello sonido democrático, no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo*

(Gianni Rodari en *Gramática de la fantasía*)

A lo largo de este trabajo se ha procurado llevar adelante un análisis contrastivo en el que, a partir de diferentes manifestaciones de los estudios literarios, fuera posible observar de qué modo se llevan adelante avances de la disciplina. El análisis de las teorías y los fundamentos epistemológicos y metodológicos subyacentes, como así también la revisión de las prácticas de investigación permitieron observar un campo amplio en el que la teoría y la práctica se constituyen recíprocamente. Por otro lado, y de modo complementario pudo observarse la carencia de una formación sistemática de investigadores en el área, tanto a nivel de grado como de posgrado –a pesar de que en este nivel se observa mayor preocupación que en el anterior. Con respecto a esta cuestión debe observarse que los cambios curriculares realizados en universidades europeas tienden a la formación de investigadores recién en el nivel del doctorado, en el área que nos ocupa estimamos que sería más productivo comenzar en la formación de licenciados.

A los efectos de una mejor organización de este apartado se examinarán las siguientes cuestiones:

1. El estatuto científico de los estudios literarios.
2. Metodología de enseñanza / Metodología de investigación.
3. Importancia de la formación de investigadores en la Universidad.

### **El estatuto científico de los estudios literarios**

En relación con este aspecto pueden verse tres posiciones, por un lado la de aquellos estudiosos que –desde dentro o fuera de estos estudios– considera que no hay posibilidad de un estudio científico del hecho literario, tal es el caso de Roland Barthes y sus epígonos que parten de un planteo básico de distinguir el lenguaje de la ciencia y el lenguaje de la literatura. Mientras el primero se ofrece como un código superior, capaz de sistematizar todo el saber de la cultura –a través de un lenguaje que se vuelve transparente–, el lenguaje literario es el lenguaje de la totalidad, “es el lenguaje que tiene como objeto su propia forma y no sus contenidos” (Barthes 1994:15). Esta oposición hace que el estudio científico de la literatura y sus formalizaciones se oriente a controlar, limitar, conjurar la producción de sentido y evitar los riesgos del imaginario. Para Barthes el interés científico por la literatura no es más que “la coartada técnica que nuestra sociedad se permite a sí misma para mantener en su seno la ficción de una verdad teológica, soberbiamente –y de una manera abusiva– separada del lenguaje” (21). Se plantea aquí una tensión de lenguajes que pone en escena también tensiones culturales y estrategias de poder.

Una segunda posición es la que encontramos como subyacente en la obra de diversos teóricos que, sin expedirse acerca de la posible científicidad de los estudios literarios la dan por sentada y operan metodológicamente según esa perspectiva, tal es el caso de estudios que basan sus análisis en fundamen-

tos históricos (particularmente los estudios anteriores al siglo XIX), lingüísticos, psicológicos o sociales.

En tercer lugar podemos situar una posición que reconoce la posibilidad de un estudio científico de la literatura, pero teniendo en cuenta que se está frente a un tipo de objeto de estudio particular, cuya definición ha desvelado a varias generaciones. Las discusiones acerca de la *literaturidad* sostenidas por el formalismo pusieron en escena un importante aspecto de la cuestión que, en cierto modo tuvo su resolución en el concepto de *función poética* de Jakobson. La consideración de que el concepto de *literatura* es una construcción socio-histórica ha permitido, metodológicamente, re-situar el objeto y abrir una expectativa de sistematización, pero a la vez agrega un nuevo elemento de labilidad al campo.

Regine Robin en “Extensión e incertidumbre de la noción de literatura” (Angenot et al 1993:31) observa que la literatura ha pasado de ser considerada como “las bellas letras”, a una situación de ambigüedad en la cultura de masas hasta producirse lo que ella identifica como “estallido del objeto” cuando intervienen el lector, la lectura y la recepción. Paralelamente esta autora da cuenta de “un estallido de los métodos” cuando se produce la traslación de los métodos resultantes del estudio literario a otro tipo de textos. Es decir que la discusión acerca del objeto tiene múltiples aristas, y ha sido atravesada por diversos enfoques, sin embargo es posible reconocer en el texto literario la convergencia de:

- a. un lenguaje donde prima la función poética, es decir que vuelve constantemente sobre sí mismo.
- b. una trama interdiscursiva, capaz de absorber los más variados discursos sociales, a la vez que distinguirse como uno de ellos.
- c. una capacidad metafórica que permite generar mundos posibles.
- d. una dimensión intertextual que moviliza constantemente el espacio de los textos.

Este objeto, que llamamos literatura, puede ser abordado desde distintas perspectivas, pero sin duda el paradigma de la complejidad puede dar cuenta con mayor amplitud de sus múltiples posibilidades tanto lingüísticas como socio-discursivas. El concepto de complejidad, según Murray Gell-Mann<sup>30</sup>, está relacionado con lo que sabemos y no sabemos resolver; en este contexto ‘complejo’ significa lo que está fuera del conocimiento convencional o no determinista. El principio de la teoría de la complejidad, cuyo origen está emparentado con las matemáticas (de hecho los números naturales son complejos), la física y los estudios climatológicos, se basa en que los procesos causales no lineales producen un comportamiento no determinista. Desde este punto de vista el universo es un orden complejo, las propias leyes de ordenación configuran su comportamiento complejo.

Un aspecto de esta teoría que puede conectarse con el funcionamiento del texto literario es la concepción de que los sistemas complejos pueden ser modelados por otros más simples y deterministas, en este caso los códigos –lingüístico, narratológico actancial, prosódico, etc.– que son irreductibles. Esto significa que el modelo global permite predecir el comportamiento macroscópico del sistema, pero no hacer ninguna valoración de cada instancia de textualización.

Sin embargo uno de los aportes más interesantes de esta teoría no sólo tiene que ver con posibilidades metodológicas, que son por ahora un amplio campo de discusión, sino con la cuestión gnoseológica, en cuanto percibe a la naturaleza como totalidad y a cada ciencia como el modo de abordaje de un estrato que no puede analizarse como disociado de un sistema.

---

30 En general, cuando las organizaciones se contemplan a la vez como sistemas complejos adaptativos y como escenarios para el ejercicio de las habilidades de gestión de los individuos, surge la cuestión de la relación entre las presiones de selección últimas que gobiernan la supervivencia de la organización y las presiones selectivas internas ejercidas por los ejecutivos individuales. (361).

Los cuatro aspectos mencionados anteriormente, que permiten la construcción del discurso literario, pueden ser abordados en forma separada pero en ese aislamiento se escapará la literatura. Una metodología de investigación posible debería percibir la recursividad del sistema, las situaciones de entropía, los movimientos particulares que cada texto aporta a la construcción del sistema literario. Los estudios literarios entonces percibirían su propia dinámica, no como su negación, sino justamente como su vitalidad. El objetivo no sería ya encontrar la esencia ontológica de la literatura sino reconocerla en sus mutaciones históricas, a partir de los fines y las funciones que en cada momento cumple.

Aquí también se hace necesario insistir sobre el rol de la crítica<sup>31</sup>, a la que no consideramos en sí misma una forma de investigación, sino una técnica básica para el trabajo de investigación y que aporta de modo necesario y fundamental para el avance de los estudios literarios.

Una metodología de la investigación en esta instancia no es un corsé para dominar la pluralidad y multivocidad de la literatura, sino un consenso que permita pensarla desde un estatuto que reconozca su lugar en cada sociedad y en cada cultura. Por otra parte tampoco entra en colisión con los estudios literarios, ni aspira a sustituirlos, sino que se trata de develar los procesos que los constituyeron ya que en cada teoría hay una metodología implícita.

Por cierto que en la constitución del estatuto científico de los estudios literarios también juega un rol fundamental el comportamiento del propio campo científico, que no sólo toma en cuenta las cuestiones de construcción del conocimiento sino

---

31 "La crítica literaria, especialmente la que se produce dentro de las instituciones universitarias, podría caracterizarse como una disertación puesto que aparece como un discurso en el cual se desarrollan consideraciones sobre una cuestión precisa, en este caso la obra literaria. Así considerada, la crítica tendría como rasgos centrales la racionalidad, la objetividad, la fidelidad y la dependencia del objeto tratado; sus objetivos serían por tanto, la comprensión, clasificación, evaluación y comparación de ese objeto" (González Ochoa 2001:19).

que se constituye en relación también con las posiciones adquiridas por los actores del campo. Allí se juega por “el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica, entendida en el sentido de capacidad de hablar y de actuar legítimamente” (Bourdieu 1999:76).

Los juicios sobre las capacidades de un investigador estarán siempre contaminados por el reconocimiento de una posición dentro del campo, y esa contaminación se extenderá a su producción. Imponer una definición de la ciencia, y de ciertos modos de operar (métodos, instrumentos, formalizaciones) es un acto político de distribución de jerarquías. Es así que pueden situarse las instituciones, los temas, con una eficacia simbólica que puede resultar indiscutible. La parodia de las llamadas “ciencias duras y blandas” anotada por Horacio González (en Rosa, 2000: 47) pone en evidencia estos procedimientos, que han sido utilizados por algunos investigadores para imponer sus propias estrategias de legitimación.

### **Metodología de enseñanza /Metodología de investigación**

Esta relación la abordamos de cierto modo en el capítulo tercero del presente trabajo, allí hacíamos referencia a una distancia entre ambas que Susana Pajares caracterizaba como “abismo”. La voluntad imperialista que suelen asumir las ciencias de la educación conduce en muchas ocasiones al olvido o la negación de la diversidad disciplinar y buscan aplanarla con estrategias de enseñanza a las que le otorgan un valor en sí mismas.

La tensión entre ambos campos, el literario y el pedagógico, ha sido una constante histórica sostenida por la idea de que la literatura tiene un fin más allá de sí misma, fin generalmente relacionado con una axiología que la trasciende y a



la vez la justifica. El espacio nodal entre ellas lo constituye la lectura que, considerada como el dominio de técnicas y habilidades que la escuela *debe* desarrollar, permite la convergencia de los objetivos de la didáctica y supuestamente también de la literatura. Pero, como afirma Basil Bernstein<sup>32</sup> “el texto pedagógico se configura mediante la apropiación de otro texto que ha sido descontextualizado, transformado, recontextualizado: la literatura<sup>33</sup> escolar no es la literatura, del mismo modo que la física escolar no es la física, ni la historia escolar es la historia”.

A partir de aquí podemos preguntarnos ¿la enseñanza en la universidad escapa a esa lógica? ¿De qué otro modo pueden formarse los encargados de mantener la memoria cultural? ¿Es posible proponer una forma de enseñanza no pedagógica o una ‘nueva’ pedagogía? Sin duda que en el marco que estamos trabajando no aspiramos a dar respuesta a estas cuestiones, lo que sí es posible postular es que los caminos de la investigación pueden producir un descentramiento de esta discusión, es decir propiciar la reflexión acerca de los procedimientos que han permitido la constitución de un campo de saber, en este caso los estudios literarios. En otras palabras, dejar al descubierto el proceso cómo se constituyó ese saber para, a partir de ahí, continuar trabajando sobre nuevos interrogantes, buscando nuevas respuestas para antiguas cuestiones o trabajando sobre aquellas inquisiciones que surgen de los propios avances de la teoría.

Como irónicamente analiza Jorge Larrosa (1998) los ideales humanistas de transitar el camino de la lectura para formar personalidades egregias han ocultado diversas formas de dominación y vigilancia, pero el quiebre de esos ideales tampoco ha dado lugar a posiciones progresistas más consolidadas, ya

---

32 Citado por Larrosa Jorge (393).

33 Y aquí podríamos decir que tampoco los estudios literarios, tamizados por la didáctica, son ya los mismos, sino que forman parte de una lógica que les resulta ajena: la lógica didáctica.

que según lo entiende este autor, permanece la creencia de que la literatura “sirve para algo”. Lo paradójico de estos estudios es que suelen basarse en el minucioso análisis de textos de autores paradigmáticos de la cultura universal, de Platón a Foucault y de Sófocles a Brecht, lo que muestra una formación humanista que a la vez se quiere denostar. Más allá de eso, lo que resplandece en posturas como ésta no es la negación de ciertos textos, sino la crítica acerca de ciertos modos de leer.

Leer literatura para con-formarse de acuerdo con un conjunto de disposiciones pre-existentes es lo que destruye la lectura. Leer condicionados para interpretar de determinada forma, leer para repetir interpretaciones de otros (ceranos o distantes), leer según prescripciones que nos resultan absolutamente ajenas, eso es lo que degrada la lectura. También sus antípodas, la banalización, la superficialidad, la actitud acrítica, coartan las posibilidades de leer. Queda entonces indagar acerca de una lectura que se interrogue permanentemente a sí misma, que perciba la plurivocidad de la literatura, como dice Barthes que no busque el carozo del durazno atravesando la pulpa, sino que reconozca las múltiples capas de la cebolla.

La metodología semiótica, por ejemplo, se ofrece como la posibilidad de estudiar de modo sistemático la literatura, minimizando el sesgo axiológico que subyace en otras formas de estudios. Sus operaciones parten del supuesto de que la ciencia es un lenguaje que explica –según determinadas reglas sintácticas y semánticas– de qué modo un fenómeno es representado / interpretado en determinado momento de determinada sociedad. La amplitud proposicional de la semiótica provee de un campo teórico que, como lo analizamos en el capítulo primero, resulta significativo en esta tarea. Se impone así discutir elecciones, selecciones, modo de configuración del corpus tanto teórico como literario, la significación de los datos según qué contextos y qué perspectivas, el lugar del investigador en cuanto sujeto, sujeto de deseo y sujeto histórico frente al conocimiento.

Tanto la metodología de la enseñanza, como la de investigación convergen en un objetivo, a nuestro juicio fundamental, lograr una sociedad mejor y eso será posible desplazándose de los lugares del dogma y la ortodoxia para poder escuchar todas las voces.

### **Importancia de la formación de investigadores**

Las universidades se definen como productoras y transmisoras de conocimiento, en el panorama actual puede verse que la función de transmisión ha fagocitado a la función de producción. Se generan nuevas carreras muchas veces sin los recursos humanos ni los medios necesarios y se considera la inclusión de esas nuevas carreras como un “progreso” de la universidad. Pero ni las nuevas ni las tradicionales tienen la posibilidad cierta de formar equipos de investigación y todo se resuelve en el voluntarismo de los grupos o en los equipos que configuran ciertos docentes que por su pertenencia al Conicet o a algún otro organismo consiguen medios (habitualmente magros)<sup>34</sup> para llevar adelante algún proyecto. Si bien es cierto que hay diferencias entre las universidades (públicas y privadas / de diferentes regiones) –sobre todo en cuanto al presupuesto para el pago a los investigadores y los aportes para proyectos– sin embargo hay puntos en común en cuanto a:

- 1) Disociación entre proyectos económicos estatales y proyectos de investigación.
- 2) Falta de un diagnóstico que permita visibilizar políticas de conocimiento.
- 3) Falta de claridad respecto a los fines de la investigación.
- 4) Insuficiente provisión de material bibliográfico.
- 5) Limitada circulación de la información respecto a proyectos, programas, convenios.

---

34 En el área que nos ocupa, con pocas diferencias en distintas gestiones gubernamentales.

- 6) Limitadas posibilidades de publicación y de circulación del material publicado.
- 7) Escisión entre los proyectos culturales de la comunidad, los proyectos políticos en materia educativa y los proyectos universitarios.

Estos aspectos son también consecuencia de la relación que las universidades establecen entre sí<sup>35</sup>, el contacto suele ser escaso y se limita a la organización de algunas actividades, al hecho de tener docentes en común, o a contactos personales que se proyectan luego a la organización de trabajos de investigación. También se debe a la relación que establecen estas instituciones con el sistema político –más específicamente con el gobierno de turno– que es una conexión por intereses / oposiciones, muchas veces meramente coyunturales y a las formas de contacto que instituyen con la comunidad, limitada a la formación de profesionales o a proyectos particulares y muchas veces en un marco de mutuo desconocimiento.

El problema del financiamiento es otro de los engarces críticos dentro del sistema, ya que cuando las asignaciones son del erario público la función pública de servicios debiera ser prioritaria, pero muchas veces esos dineros se utilizan para que los docentes amplíen su currículum (a través de cursos, posgrados, congresos en el exterior) sin que haya la contrapartida necesaria. En el caso de las universidades privadas, la ausencia/limitación de órganos representativos de docentes y alumnos hace que la distribución de los ingresos no tome en cuenta intereses de la comunidad educativa, y se asignen o distribuyan partidas según decisiones de las autoridades.

En este contexto, las consideraciones de Samaja acerca de que el desarrollo deseable “sólo será duradero si hunde sus

---

35 En una conferencia dictada en la Universidad Nacional de Salta, el Profesor de la Universidad de Rovira, Angel Pío González del Soto, explicaba sobre el trabajo de integración que se está llevando a cabo entre las Universidades de los veintiséis países de la UE. En Argentina y sobre todo en nuestra región, la atomización es la práctica más frecuente.

raíces hasta lo más profundo en la historia de nuestros propios países (...), si tiene que ver con los individuos, las comunidades y el proyecto de nación en el que se forjaron los ideales de nuestra racionalidad y nuestra ciencia” (2003) cobran fundamental importancia en tanto permiten observar que el mundo de la praxis debe ser tenido en cuenta a la hora de pensar políticas y proyectos de investigación.

La “cantera de modelos”, ese complejo espacio donde se ensamblan el mundo natural y la tradición cultural (Samaja 2004:18), muchas veces es amputada cerrando la posibilidad de un diálogo que permita sostener los sucesivos pasos del proceso de investigación. Como también afirma Samaja, el proceso de la ciencia no comienza por la formulación de las reglas de la teoría como muchas veces lo suponen quienes administran nuestras universidades, sino que es necesario reconocer “el papel de la inserción del investigador en la vida orgánica, comunal, estatal y societal” (42).

Formar investigadores en este contexto no es sólo poner en escena ciertos postulados y echar a andar una metodología, sino posicionarse en el mundo que nos convoca a partir de una reflexión situada. El estudioso de la literatura podrá aportar una percepción del lenguaje que coadyuve a desmontar los entramados teóricos que habitualmente sostienen las redes de poder, pero podrá también potenciar el acercamiento al mundo literario para percibir no sólo su dimensión crítica sino también su dimensión simbólica y estética. Las posibilidades de disfrutar de la literatura, como de la música o la plástica movilizan a los sujetos para sostenerlos como tales en un mundo que cada vez más busca la uniformidad, la homogeneidad, el orden, que no son más que máscaras de la alienación.

La literatura permite reconocer la diversidad y percibirse, en la libertad de la lectura, como un ser capaz de percibir la humanidad desde distintos lugares. Es por eso que, si bien la profesionalización de la Literatura respondió a un proyecto ideológico determinado –el proyecto de la modernidad– es atina-

do reconocer que a pesar de la crisis de este marco ideológico, el lugar de la Literatura y de quienes se ocupan de ella ha sufrido una transformación de signo positivo en cuanto apunta no a la masificación, sino a la democratización de conciencias.

Pero para ello es necesario que las instituciones encargadas de esta profesión sean capaces de entrar en un debate amplio acerca de la resignificación del espacio literario en el mundo actual, y específicamente en nuestro país donde entre la pedagogización y la estratificación jerárquica no sólo se fue dejando de lado a muchos sectores involucrados, sino que hasta se fueron borrando las voces de muchos escritores que, por esa vocación de aplanamiento, no lograron ser escuchadas. La pedagogía se ocupa del canon, las jerarquías se ocupan de evaluar y de ese modo instauran lo permitido y lo prohibido del sistema, ejercicios ambos en los que constantemente se marca la cuota de poder que los sostiene.

Ocuparse por ejemplo de los autores de provincia (o más aún del interior de las provincias) no suele movilizar el prestigio académico, lo que produce muchas veces el menoscabo de los trabajos críticos y lo que es peor que los nuevos investigadores eludan desde el inicio esas aproximaciones cuyo destino no les atrae.

La posibilidad cierta de formar equipos de investigación, donde los estudiantes se integren desde el comienzo de la carrera, como parte de la propia trayectoria curricular permitiría introducir una nueva dinámica en el sistema. La distribución democrática del conocimiento también debiera estar entre las demandas a las instituciones universitarias, no ya la selección en la que “el maestro invita al discípulo destacado” para introducirlo en los “secretos” de la investigación, sino la posibilidad de acercarse y conocer lo que significa la investigación, y también su correlato, la oportunidad para todos los interesados de incorporarse a la tarea.

Bien sabemos que esta postura es una, entre las tantas del campo intelectual, y que quizás de algún modo responde a las

estrategias intervencionista o científicista que signaron la Universidad argentina, con su movimiento constante a favor de una ciencia orientada hacia objetivos mayores a partir de una maximización de sus potencialidades. Para Hugo Lovisoló (en Rosa, 2000: 189) es posible otro camino, el de la separación entre la ciencia y la política, propugnar una ciencia que tenga un derrotero autónomo y cuyos logros sigan el camino de sus propios valores y normas de funcionamiento. Si bien es cierto que con la primera estrategia se corre el riesgo de la politización, también es cierto que permite ampliar las expectativas de usufructuar los beneficios del conocimiento a un mayor porcentaje de la población. En el segundo caso el beneficio radica en que, al concentrarse los esfuerzos en un solo sentido, se beneficia el desarrollo de la ciencia y la formación de los científicos. Por otro lado ¿es posible pensar la ciencia en una situación aislada? Quizás lo que Lovisoló reconoce son dos actitudes políticas diferenciadas.

Pierre Bourdieu, en una entrevista titulada provocativamente “No hay democracia efectiva sin verdadero contra-poder crítico” explica de qué modo muchas de las situaciones particulares de sufrimiento, como la impotencia para enfrentar situaciones cotidianas o la imposibilidad de trabajar en lo que cada uno sabe, no son sino manifestación de las contradicciones del mundo social y producto de los privilegios de los tecnócratas frente a las necesidades de los “trabajadores sociales”<sup>36</sup>. En los nuevos estados, configurados bajo las pautas capitalistas, la distribución del dinero la tienen los tecnócratas que, desde cualquier ideología, suspenden la resolución de los problemas sociales contribuyendo a su multiplicación.

Para el sociólogo francés también los intelectuales han jugado a favor de los intereses de las tecnocracias económicas y han creado un clima favorable al retraimiento del estado y a la subordinación a la economía. Frente a esto demanda un in-

---

36 Bourdieu llama de ese modo a los maestros, profesores, asistentes sociales, y otros que trabajan con los grupos sociales de base.

telectual crítico, y crítico sobre todo del propio campo intelectual; que sea capaz de hacer oír su voz en los diferentes dominios de la vida pública argumentando y refutando, lejos del slogan y la falsificación del pensamiento del adversario. Para Bourdieu ese intelectual no sólo podría aportar al servicio público sino también a la salvación pública.

También en esto hay leyendas negras y leyendas blancas pero, siguiendo a Samaja (2005), podemos decir que la cuestión del lugar de la ciencia en la sociedad depende de cómo y con qué fundamentos reinterpretemos los conceptos implicados: ciencia, política, sociedad, y depende también del desarrollo alcanzado por la ciencia para analizar las problemáticas que resultan específicas de cada lugar.



## COLOFÓN

El comienzo de este trabajo tuvo un interrogante: ¿es posible estudiar la *literatura* de modo científico? Si la respuesta fuera negativa ¿cómo se explica que en la academia haya un lugar para la investigación literaria, que haya becas subsidios, reconocimientos? Razonando así la respuesta resultaba evidente, el estudio científico de la literatura no sólo es posible sino que tiene sus realizaciones prácticas permanentes.

Por otro lado, la revisión bibliográfica de las teorías se orienta en dos direcciones –que se corresponden con dos problemas claramente diferenciados pero complementarios–: la primera que distingue *discurso literario* de *discurso científico* (Barthes, 1994; Angenot et al, 1989; de Asúa, 2004; etc.) marcando sus rasgos específicos, los acercamientos y divergencias históricas y caracterizándolos aún como opuestos. La segunda dirección teórica está encaminada a la discusión del *estatuto científico de los estudios literarios*, y es esta línea la que aquí se ha tratado de profundizar.

La percepción de que los estudios literarios pertenecen al campo de conocimiento que aglutina las humanidades y las ciencias sociales condujo a indagar en los fundamentos epistemológicos de esas ciencias para correlacionar con las construcciones hipotéticas subyacentes en las teorías literarias. Aquí también fue posible observar dos cuestiones, por un lado la diversidad paradigmática que generan distintas concepciones de la ciencia y múltiples diferencias en cuanto a sus métodos y por otro la labilidad de nuestro objeto de estudio que ofrece sus resistencias ontológicas.

En el camino inverso, utilizado en el segundo capítulo del presente trabajo, se pudo advertir que en la práctica de investigación, se infieren los procesos metodológicos de los marcos teóricos y no aparece la explicitación de una metodología de investigación. Esta actitud se corresponde con la manifestación de muchos de estos estudiosos acerca del carácter autodidacta de su formación, lo que los llevó a explorar diferentes caminos en sus trabajos.

Es decir, tanto en el recorrido teórico como en el análisis de las prácticas, el nudo problemático fue orientándose hacia las dificultades de abordajes de la literatura y estimo que esto es así porque los estudios científicos han tenido durante mucho tiempo el mandato de buscar las regularidades del sistema y en nuestro campo de estudio la linealidad, la causalidad no son opciones fructíferas.

Reconocer en los estudios literarios un campo científico – con sus particularidades y especificaciones– implica reconocer la posibilidad de abordarlo, de acercarse sistemáticamente, y por lo tanto susceptible de ser enseñado. En cambio suponer que no hay posibilidad de un abordaje metódico y que es un espacio marcado por la ambigüedad y la intuición lo convierte en un espacio social restringido, al que sólo se puede acceder bajo condiciones especiales

Este análisis permitió poner de manifiesto el valor de la teoría literaria para pensar la investigación de la literatura y la importancia de seguir trabajando para sistematizar las metodologías de investigación implícitas en ellas. Sistematización ésta que no tiene por objeto hacer clasificaciones ni catálogos, ni mucho menos prescripciones sino posibilitar su discusión, sus alcances y sus límites, de manera que la circulación de los mismos, en la formación de nuevos investigadores, apunte a un permanente desarrollo de los estudios literarios como campo específico de conocimiento.

Los nuevos investigadores, los que se formen en la discusión y la pluralidad, tendrán la oportunidad de poner al alcan-

ce de mayores sectores sociales aquello que hemos elegido estudiar porque valoramos y reconocemos: la *literatura*.

Salta, diciembre 2010



## BIBLIOGRAFÍA

- ANGENOT Marc et al (1993) *Teoría literaria*. México: Siglo XXI.
- ANGENOT Marc (1999) *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: Ed UNC.
- APPLE Michael (1997) *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BACHELARD Gastón (1971) *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.
- BAJTIN Mijail (1985) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BARTHES Roland (1994) *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- BARTHES Roland (1993) *Elementos de semiología*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU Pierre (1997) *Razones prácticas, Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU Pierre (1999) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA.
- CÁCERES SÁNCHEZ Manuel (2000) "Iuri Mijailovich Lotman (1922-1993): Una biografía intelectual" en Lotman Iuri, *La semiosfera*. T I. Madrid: Cátedra.
- CELLA Susana (comp) (1999) *La irrupción de la crítica*. Tomo 10 de *Historia Crítica de la literatura argentina* dirigida por Noé Jitrik. Buenos Aires: Emecé.
- CROS Edmond (1993) "Sociología de la Literatura" en Marc Angenot et al, *Teoría literaria*. México: Siglo XXI.
- DARÓS William (1996) "Ciencia y teoría curricular" en *Investigación y experiencias didácticas*.

- De ASÚA Miguel (2004) *Ciencia y literatura*. Buenos Aires: Eudeba.
- DORRA Raúl (2002) *La retórica como arte de la mirada*. México: Plaza y Valdez
- DORRA Raúl (2005) *La casa y el caracol*. México: Plaza y Valdés.
- DURAND Sonia y MOMBRU A. (Comp) (2003) *Encrucijadas del pensamiento*. Buenos Aires: Gran Aldea editores.
- ECO Umberto (1985) *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- ECO Umberto (1992) *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- ECO Umberto (2002) *Sobre literatura*. Barcelona: Océano.
- FEYERABEND Paul (1984) *Adiós a la razón*. Madrid: Tecnos.
- FOKKEMA D.W. e Ibsch E. (1984) *Teorías de la literatura del siglo XX*. Madrid: Cátedra.
- FOUCAULT Michel (1991) *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT Michel (1999) *Entre filosofía y literatura*. Buenos Aires: Paidós.
- FRIGERIO Graciela (comp) (1991) *Curriculum presente. Ciencia ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- GIMENO SACRISTÁN J. (1989) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GODZICH Wlad (1998) *Teoría literaria y crítica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- GONZÁLEZ OCHOA César (2001) *Naderías entretajadas. Ensayos sobre crítica*. Puebla: BUAP.
- GONZÁLES Horacio (2001) "Utopías paranaenses" en Rosa Nicolás et al *Ciencias sociales y posgrado*. Rosario: Laborde.
- GÓMEZ Francisco Vicente (2001) "Semiótica y Literatura, deslindes y aproximaciones" en Cuadernos N° 17, FHYCS. Jujuy: UNJu.
- GOMEZJARA Francisco y Pérez N. (1997) *El diseño de la investigación social*. México: Fontamara.

- GRAMSCI Antonio (1972) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GELL-MAN Murray (2003) *El quark y el jaguar*. Barcelona: Tusquets.
- GUBA, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994) "Competing Paradigms in Qualitative Research" en Denzin, N y Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of qualitative research*, Sage. Thousands Oaks. California.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI et al (1991) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- KLIMOVSKY Gregorio y de Asúa M. (1997) *Corrientes epistemológicas contemporáneas*. Buenos Aires: CEAL.
- LARROSA Jorge (1998) *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- LE GALLIOT (1977) *Psicoanálisis y lenguajes literarios*. Buenos Aires: Hachette.
- LYOTARD Jean François (1987) *La condición postmoderna*. Buenos Aires: REL.
- MAGARIÑOS Juan (2002) "Glosario" en [www.centro-de-semiótica.com.ar](http://www.centro-de-semiótica.com.ar)
- MAGARIÑOS Juan (2005) "Guía elemental para un Proyecto de Investigación" en <http://www.magarinos.com.ar/4-GuiaProyecto.html>
- MANCUSO Hugo (1999) *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- MENDICOA Gloria (compiladora) (1998) *Manual teórico-práctico de investigación social*. Buenos Aires: Espacio.
- MIGNOLO Walter (1989) "¿Teorías literarias o teorías de la literatura? ¿qué son y para qué sirven?" en Graciela Reyes (comp) *Teorías literarias en la actualidad*. Madrid: El arquero.
- MORIN Edgar: *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- PAJARES TOSCA Susana (2003) "¿Abismo entre investigación literaria y su docencia? El caso de 'Portrait of the Artist

- as a Young Man". Revista Espéculo N°23 Universidad Complutense de Madrid. En <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero23/joyce1.html>
- PEIRCE Charles (1965) *Conferencias sobre el Pragmatismo*: Conferencia V: Tres clases de valores: Valores lógicos. Citado por Magariños Juan en [www.centro-de-semiotica.com.ar](http://www.centro-de-semiotica.com.ar)
- REYES Graciela (comp) (1989) *Teorías literarias en la actualidad*. Madrid: El arquero.
- ROBIN Régine (1993). "Para una sociopoética del imaginario social" en Françoise Perus (comp.) *Historia y literatura*. México: Ed. Instituto Mora.
- ROBIN Régine (1993) "Extensión e incertidumbre de la noción de Literatura" en Marc Angenot et al (1993) *Teoría literaria*. México: Siglo XXI.
- RODRÍGUEZ Susana A. C. (1998) "Pierre Bourdieu, una figura polémica". Mimeo.
- ROMÁN PÉREZ, M. Y Díez López, E. (1989) *Currículum y Aprendizaje*. Pamplona: Itaka.
- ROMANO-SUED Susana (2001) *Jan Mukarovsky y la fundación de una nueva estética*. Córdoba: Epoke.
- ROSA Nicolás (2004) *El arte del olvido y tres ensayos sobre mujeres*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- SAMAJA Juan (2003) "Sobre la ciencia, la técnica y la sociedad. Para pensar la nueva agenda de la educación superior" en Revista Ciencia, Tecnología y Sociedad n° 27. UNER.
- SAMAJA Juan (2004) *Proceso, diseño y proyecto en Investigación científica*. Buenos Aires: JVE ediciones.
- SAMAJA Juan (inédito) *Los métodos, las inferencias y los datos a la luz de la semiótica como lógica ampliada*. mimeo.
- SARLO Beatriz (1994) "Intelectuales" en *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires: Ariel.
- TANNER, L.N. (1980) *La disciplina en la enseñanza y el aprendizaje*. México: Interamericana.



- VALLES, M. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis. Madrid.
- VOLEK Emil (1985) *Metaestructuralismo*. Madrid: Fundamentos.
- YLLERA Alicia (1974) *Estilística, poética y semiótica literaria*. Madrid: Alianza Editorial.



## ANEXO I

Tema: *Límites y alcances de la metodología de la investigación en los Estudios Literarios.*

### *Encuesta para investigadores en Estudios Literarios*

Nombre	Institución
--------	-------------

**Objetivo:**

Recabar información acerca de los procesos de formación de los investigadores y la incidencia de las teorías literarias que los enmarcan.

1. Relate brevemente cómo se formó como investigador/a.
2. ¿Qué teorías le sirvieron de marco en ese proceso?
  - a)
  - b)
  - c)
3. ¿Desde qué teoría /s literaria /s prefiere trabajar en la actualidad?
  - a)
  - b)
  - c)
4. ¿De qué modo ensambla la teoría con el trabajo de investigación?
  - Comparte fundamentos y procedimientos
  - Comparte fundamentos y adecua los procedimientos según el objeto de estudio
  - Comparte fundamentos y procede según sus propias construcciones teóricas
  - Comparte conceptos y opera con ellos según criterios propios
  - Utiliza la teoría como marco general

5. Cuando diseña sus proyectos de investigación ¿qué importancia le adjudica a los siguientes aspectos?

Items a considerar	Sin relevancia	Escasa	Media	Relevante	Muy relevante
* Tema					
* Problema					
* Hipótesis					
* Metodología					
* Técnica de recolección de datos					
* Proceso de inferencia					

6. Cuando está desarrollando su trabajo de investigación ¿vuelve al Proyecto realizado?

Constantemente	En momentos prefijados	Cuando lo cree necesario	Para elaborar el informe	No vuelve

7. Cuando integra un equipo de investigación ¿qué relación estima que debe predominar en el grupo?

- Afinidad teórica
- Afinidad ideológica
- Interés por el tema a investigar
- Adecuación a la función a cumplir en el equipo
- Afinidad personal

8. Cuando tiene que orientar trabajos de investigación ¿qué acciones realiza? (puede agregar otros incisos si lo considera necesario):

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

9. ¿Habitualmente utiliza bibliografía sobre metodología de la investigación?

Sí	No

10. Si su respuesta fue afirmativa enuncie algunos títulos:

- a)
- b)

11. ¿Le parecen adecuados los diseños curriculares de su institución para la formación de investigadores en estudios literarios?

Sí	No

12. Justifique brevemente su respuesta.

*Nota: En todos los casos puede agregar comentarios si los considera pertinentes.*

*Muchas gracias*



## ANEXO II

### Análisis de datos

1.

---

Ítem: Formación como investigador

**Características:** Breve relato

**Conceptos claves:**

- Indicación de otros investigadores
- Investigando
- Focalizando temas de interés
- Produciendo y presentando trabajos
- Autodidacta.

2.

---

Ítem: Teorías utilizadas en la etapa de formación

**Características:** Eumeración

**Conceptos claves:**

- Estructuralismo
- Estudios culturales
- Semiótica
- Otros: socio-crítica, análisis del discurso, teoría de la recepción, filología, teoría de los polisistemas, estilística, narratología, teoría marxista.

3.

---

Ítem: Teorías utilizadas al momento de la encuesta

**Características:** Eumeración

**Conceptosclaves:**

- Semiótica
- Socio-crítica
- Análisis del discurso en el marco del contexto de producción
- Otros: teorías de la cultura, crítica genética, estudios culturales marxistas.

4.

---

Ítem: Relación teoría / trabajo de investigación

**Características:** Opción múltiple

**Conceptos claves:**

- Comparte fundamentos de la teoría y luego procede según las propias construcciones teóricas.
- Comparte los fundamentos de la teoría y adecua los procedimientos a utilizar
- La teoría funciona como un marco general
- Comparte los fundamentos de la teoría y opera según los procedimientos que de ella provienen.

5.

---

Ítem: Aspecto del proyecto de investigación que resulta más relevante.

**Características:** Índice de relevancia

**Conceptos claves:**

- Muy relevante: tema / problema
- Relevante: hipótesis / proceso de inferencia
- Escasa relevancia: metodología / técnica de recolección de datos.

6.

---

Ítem: Relación que se establece entre el proyecto y el modo cómo se lleva a cabo el trabajo de investigación.

**Características:** Selección de opciones.

**Conceptos claves:**

- Se recurre al proyecto en el momento de elaborar el informe
- Se recurre al proyecto en momentos prefijados.
- Se recurre constantemente al proyecto.

7.

---

Ítem: Modo de configuración de los equipos de investigación.

**Características:** Selección de opciones

**Conceptos claves:**

- Interés por un mismo tema
- Afinidad teórica e ideológica
- Afinidad personal
- Adecuación a la función a cumplir en el equipo.



8.

---

Ítem: Acciones del encuestado para formar investigadores

**Características:** Enumeración

**Conceptos claves:**

- Indicación de lecturas: corpus y bibliografía.
- Orientación en la formulación del tema, la construcción de hipótesis y el proceso metodológico.
- Intercambio de opiniones y formulación de acuerdos mínimos.
- Orientación para relacionar adecuadamente teoría y metodología.

9.

---

Ítem: Interpretación acerca de la utilidad de la metodología de investigación

**Características:** Breve descripción

**Conceptos claves:**

- Para elaborar proyectos
- Para acceder a procedimientos
- Para recorrer caminos propios
- Para configurarse como investigador (con apoyo del tutor)

10.

---

Ítem: Marco teórico para la formación de investigadores

**Características:** Enumeración

**Conceptos claves:**

- Teorías literarias (socio-crítica, culturales)
- Sin especificación (marcos teóricos vigentes, estudios metodológicos)
- Experiencia (como investigador)

11.

---

Ítem: Diseño curricular en investigación en las Carreras de Letras.

**Características:** Breve descripción

**Conceptos claves:**

- La currícula provee elementos para el trabajo crítico
- En las distintas asignaturas se elaboran monografías (muchas veces sin seguimiento)
- Se incluye: Metodología de la investigación, Teoría de la investigación, Seminarios.
- Trabajo tutorial

- Cursos (esporádicos) en el nivel de posgrado
- Sin diseño

## ANEXO III

### Entrevista a Raúl Dorra

#### **¿Dónde y cuándo se formó como investigador?**

Mi formación en la literatura, la formación básica, la adquirí en la Universidad Nacional de Córdoba, aunque ya en Jujuy, siendo alumno del Colegio Nacional, adquirí el gusto por la bohemia literaria, por los versos, que era para mí como una preparación para una forma de vida a la que quería entregarme. Pero en Córdoba me formé, no sé si decir como investigador porque para mí la literatura primero fue eso, una forma de vida, una relación entrañable con las palabras. Aún sigo convencido de que la dedicación al estudio de la literatura, para que rinda frutos verdaderos, debe estar precedida, y siempre sostenida, por ese amor irrenunciable. Eso forma primero el gusto y después, aunque no siempre, propicia una entrega disciplinada y analítica, un pensamiento teórico que se sostiene sobre la experiencia sensible. Yo creo que en esos intensos años de formación aprendí, o intuí, las preguntas fundamentales de las cuales creo no haberme apartado a pesar de todo lo que en mí se ha transformado.

#### **¿Eso se forma en el intercambio con los profesores o cómo se fue formando?**

Bueno, en mi caso particular, que no creo que sea extraño, aunque tuve buenos profesores que me abrieron un pa-

norama continuamente enriquecido (cómo olvidar a Noé Jitrik, quien desde entonces ha estado siempre presente en mi vida), más que de los profesores aprendí del contacto con los propios compañeros, de ese contagioso entusiasmo por conocer autores, corrientes, estéticas, del entusiasmo que nos llevaba a imaginar que uno también llegaría a ser un escritor o algo semejante a un escritor; o el haber participado en la formación de revistas literarias, en interminables veladas que mezclaban la poesía, la política, el deseo o el amor. Eso, repito, me sirvió de base para ir orientándome, para ir convenciéndome de que el conocimiento de la literatura, sin abandonar sus aspectos pasionales, tenía que encaminarse hacia algo así como una metodología, un conocimiento riguroso, coherente que no me hiciera olvidar que el núcleo de mis preocupaciones era el texto literario.

### **Ahora usted dice el texto literario...**

El texto literario. Parece una afirmación simple pero en realidad es algo arriesgado. ¿Qué es el texto literario? ¿Qué dice, de qué habla, a quién? El texto, claro, está siempre ubicado en una corriente, en una época que no se sabe hasta qué punto es la del autor o la del lector, tiene su estructura y sus determinaciones, sus transformaciones que dependen del punto de vista desde el que se lo interroga, pero es siempre, creo, el objeto central para una ciencia de la literatura.

### **Muchas veces los estudiosos plantean límites epistemológicos para ese conocimiento...**

Desde luego, el texto está ahí pero también siempre en transformación, y en última instancia es inabarcable, profundamente incognoscible pues siempre dice más o dice otra co-

sa que no alcanzamos a percibir. Hay que contar con eso pero eso no debe desalentarnos sino, al contrario, entusiasmarnos. Ese núcleo oscuro, afortunadamente, seguirá transformándose, pero de aquello que podamos obtener en el momento en que lo abordamos siempre podemos decir algo enriquecedor y riguroso, válido aunque no excluyente.

### **¿Usted tuvo una formación para dedicarse a la investigación?**

Sí, yo fui recorriendo un camino que traté en lo posible que sea coherente, que sea riguroso. Creo que al rigor, si puedo hablar así, lo aprendí de la lectura de los pensadores estructuralistas que entonces copaban la escena de los estudios literarios. Más tarde se empezaron a ver las limitaciones de sus postulados pero eso es lo menos importante, lo es al menos para mí. Lo importante es que con ellos organicé algo así como una sintaxis del pensamiento, que me sirvió, que me sirve hasta ahora, para pensar con claridad; es decir, para ser consciente de lo que conozco y de lo que ignoro. En suma, una decisión de claridad, de indispensable claridad. Por eso el llamado “postestructuralismo” nunca me entusiasmó (aunque sí algunos autores como Michel Foucault, si lo pensamos como un autor postestructuralista, me entusiasmó por su manera de encarar los problemas y por su magnífica prosa); en general creo que todas las etiquetas o las corrientes que empiezan por nombrarse como un “post” de algo, lo que nombran es un déficit o su carácter parasitario.

### **Y en cuanto a las teorías, ¿qué pasa con los cambios teóricos?**

No sé bien a qué cambios teóricos te estás refiriendo. Siempre ha habido aproximaciones teóricas que se han ido enriqueciendo o han ido mostrando sus debilidades. Creo que uno de-

be optar por la que sea más adecuada a su formación y a sus convicciones pero, más allá de eso y con apoyo en eso, creo que es necesario buscar un camino, un recorrido que le sea propio. Eso al menos es una necesidad para mí.

### **¿Cómo resolvió usted esto de generar el propio camino?**

En los estudios literarios siempre me ha parecido que hay mucho de prejuicio, mucho de temor a ser etiquetado muchas veces pensamos que la libertad consiste en no ser asociado a ninguna línea teórica y por otro lado creo que hay mucha ideología, que es algo de lo que siempre me cuidé, no sé si con éxito. Pero en mi caso la necesidad, y las dificultades consecuentes, tuvieron que ver con mi relación afectiva con los textos, con el hecho de que yo nunca pude renunciar a ser un escritor y en consecuencia siempre me interesó, y me costó, escribir a la vez con coherencia pero también con estilo. Determinarme en cada frase. Ese deseo de tener un estilo de escritura naturalmente se asocia a la necesidad de tener un estilo de pensamiento.

### **¿De qué modo trabaja usted cuando tiene que presentar un proyecto de investigación?**

Afortunadamente, yo me formé y comencé a trabajar en una época en que no parecía importante presentar un proyecto. Bastaba con declarar lo que uno se proponía hacer. Era como si todos se atuvieran al consejo de Martín Fierro: “Para conocer a un rengo /lo mejor es verlo andar”. Me gustaría saber qué proyecto habrá presentado Menéndez Pidal para dedicarse a estudiar el romancero español o Sarmiento para escribir el *Facundo*. Yo creo que nunca presenté un proyecto o al menos algo que fuera formalmente un proyecto. Pero pensadas las co-

sas más allá de mi caso, yo creo que habría que distinguir entre un proyecto pensado como una formalidad institucional, y un proyecto nacido de la necesidad, que muchos sienten porque lo necesitan, en un proyecto que les permita iniciar y darle una dirección a su avance, aunque ese avance vaya modificándose con su propio andar, cosa siempre previsible. También es diferente cuando se piensa en una investigación personal o en una investigación hecha en grupo. En este último caso, la organización, la distribución del trabajo, la periodización resulta necesaria, indispensable, llámesele a esto proyecto o plan de trabajo. En fin, cada uno tiene sus propias necesidades, su propio modo de avanzar y es importante saber cuál es el modo que mejor le acomoda a un investigador o a un equipo.

**Hay situaciones en las que esa demanda es para los tesistas, usted ha tenido varios tesistas, en ese caso hay que orientar, hay que trabajar con el tesista y entonces el director necesita conocer el plan**

Sí, en este caso no sólo conocerlo, sino formularlo con él y seguirlo. Pero aquí también es fundamente indagar en el estilo mental del estudiante: ayudarlo a saber qué es lo que verdaderamente quiere y cuál es la manera de resolver eso; en suma, ayudarlo a reconocer, o en todo caso, a construir, su propia manera de avanzar. Una tesis es al mismo tiempo una obra de arte y un género retórico. Muchas veces un estudiante tiene grandes dificultades porque se exige, o se le exige, un modo de expresarse, una manera de situarse frente a la página. Todavía hay gente que piensa que es más “académico” elegir un estilo impersonal, practicar una especie de ablación del yo, escribir como un notario; o, por ejemplo, tener todo estudiado primero y escribir después, como si el escribir no formara parte de la investigación, no fuera una fuente de conocimiento sino un acto de rendición de cuenta.

**Habitualmente el tesista hace un plan y lo presenta al director, en cambio acá estamos hablando ya de un trabajo conjunto desde el inicio.**

Si, en general conmigo no ha pasado eso de que me presenten proyectos, ni yo pido que me presenten los proyectos antes de orientarlos. Lo que sí pido, si no conozco bien al estudiante, es que me presente trabajos que ya haya hecho, para orientarme. Un plan de trabajo no dice nada, para mí. Lo que sí me dice es el trabajo ya escrito, entonces yo sabré no sólo cual es la capacidad que tiene, sino cual es su orientación, su objetivo. Un estudiante tiene que desarrollar un estilo propio. El director de un estudiante que está haciendo la tesis tiene que ayudarlo a encontrar su propio estilo, ésa me parece que es la tarea, la función, comprometerse en eso, comprometerse en buscar que es lo que el estudiante profundamente quiere hacer y ayudarlo a que lo haga. Entonces lo primero para mí es buscar el modo de conocerlo y eso es a través de lo que ya ha hecho, no lo que dice que va a hacer sino lo que ya hizo, y en segundo lugar dialogar con él. Decirle bueno, que es lo que vamos a hacer ahora, que quieres hacer, realmente, profundamente, es decir, cual es el deseo. Así ayudarlo, y entonces uno mismo puede modificarse con él. Me parece que dirigir, ayudar a que un estudiante haga una tesis es un proceso -que por lo menos en mi caso siempre ha sido un proceso- con el que yo también me beneficio, aprendo, y en el que -muchas veces- cuando el tesista hace cosas diferentes de las que yo le hubiera pedido que haga, me beneficio más yo, me obliga a revisar, y en todo caso a mejorar, mi visión de las cosas. Claro que ahora las universidades, exigen un plan de actividades, incluso con plazos preestablecidos: cuánto tiempo se va a dedicar a la lectura, cuándo va estar listo el primer capítulo, etc. A eso, por lo menos aquí le llaman el “protocolo” de la tesis, algo que a mí siempre me pareció aberrante. La verdad es que yo no sé hacer, ni sé hacer-hacer, un “protocolo”. En esos casos yo le pido



al alumno que a su vez le pida ayuda a algún otro estudiante que haya desarrollado habilidad para hacerlo. Es una formalidad burocrática. Conmigo puede empezar la tesis por donde sea más conveniente, por lo que tenga más claro, y de ahí seguir hacia atrás o hacia adelante, leer lo que vaya haciendo falta, avanzar linealmente o bien de manera alternada, según el tema lo vaya exigiendo.

**¿Qué cuestiones considera usted que son claves para llevar a cabo el trabajo, para poder acordar ese plan, por ejemplo respecto al tema, las hipótesis de trabajo? Usted me decía que puede modificarse, pero en esa primera etapa, ¿Qué cuestiones tienen que quedar claras?**

Bueno, como dije, lo que tiene que quedar claro es lo que el estudiante profundamente quiere. El estudiante suele decir que quiere hacer algo, desarrollar determinado tema, pero cuando uno lo interroga, cuando uno conversa con él, muchas veces se da cuenta que a ese tema lo eligió por azar, por contagio o porque pensó que le resultaría más fácil, y que no quiere profundamente, o no puede, y que hay que volver a pensar partiendo de otras premisas. Realizar un trabajo de tesis comporta –y esto me parece fundamental, un ejercicio de autorevelamiento, un autoconocimiento, yo creo que la tesis, a medida que se va escribiendo, no sólo va dando forma a una obra que está relativamente fuera de él, sino que va, tendría que ir, dando forma a su propia interioridad. Con la tesis pasa eso, la persona no responde sólo a las demandas académicas, sino que da forma a su propio yo, a su propia inteligencia, va construyendo su estilo, en este caso su estilo de conocer y eso me parece muy importante plantearlo así desde un principio. Su estilo de conocer quiere decir el modo de relacionarse con el conocimiento y expresarlo. Precisamente en el modo de escribir, en el estilo, está señalado profundamente lo que se hace

y lo que se puede hacer en un futuro. Por eso cuando leo un trabajo de un estudiante, cuando le pido que me lo muestre, es para ver **cómo** escribe más que **sobre qué** escribe, sobre todo me interesa conocer su sintaxis; y lo segundo cual es la característica de ese estilo, dónde está su fuerza y dónde su debilidad, dónde está el camino que consciente o inconscientemente se propone seguir. Preparar la tesis será una profundización de ese estilo.

### **¿Qué disciplinas, ámbitos de conocimientos o saberes previos considera que son fundamentales para una investigación?**

Conocimientos previos, eso depende del tema. Por ejemplo, en el caso de la lírica, y cualquier tipo de poesía, debido a que el nivel o el aspecto del sonido, más bien la entonación, es de manera primordial da forma al sentido, resulta necesario conocer ciertas disciplinas que ayuden, como por ejemplo cuestiones fonéticas, métricas, melódicas; pero si se trata de la producción de un lugar determinado, digamos de una región geográfica o cultural, resulta necesario conocer la producción de esa región, y por lo tanto atender a aspectos antropológicos o históricos, así como a formas de vida o a hábitos de pensamiento. En definitiva, es el texto el que tiene la palabra, el que hay que escuchar porque el texto es el que pide lo que necesita para ser conocido. Por eso decía que hay que comenzar por el texto: interrogarlo, escucharlo. Bueno, y también puede pedir otra cosa aparte una forma de acercamiento que vaya más allá de lo verbal; pensemos en la poesía cuya fuerza proviene en gran parte de cómo se coloca el poema en el espacio de la página, cómo el poema diagrama la página, esto nos lleva rápidamente a un plano de manifestaciones simbólicas, a ocuparnos de la zona visuográfica donde encontraremos por ejemplo el silencio, la pausa, la interrupción.

**De las teorías literarias, por ejemplo estructuralismo, socio-crítica, semiótica ¿puede decirse que haya algunas más rigurosas que otras?**

Bueno eso es difícil decirlo, en realidad el que es más riguroso que otro es el estudiante. Las teorías enseñan a pensar de una cierta manera, a construir un punto de vista, y están siempre modificándose. Yo creo que, una vez que se ha elegido una teoría, hay que seguirla, evitar las mezclas, el tomar una parte de ésta y otra parte de aquélla, a menos que se pueda hacerlas compatibles de modo tal que una venga en auxilio de la otra. Pero me parece fundamental que uno esté siempre parado en alguna parte, que no se mueva de aquí para allá sin una justificación consciente. Y, desde luego, se la debería dejar, cuando, por la propia evolución o las necesidades del conocimiento, ya no resulte adecuada y alguna otra aparezca como más consistente. Pero a todo esto uno lo va sabiendo a medida que avanza. También es importante, fundamental diría, descubrir que uno se ha equivocado. Reconocer lo que se ignora, aprender a ignorar, es lo que abre las puertas.

**Cuando un estudiante llega a iniciar una tesis, según su experiencia, ¿los trabajos previos ya le dieron formación metodológica o la va organizando con la tesis?**

Bueno, en la práctica es la tesis la que define la formación. Uno debería llegar al momento de hacer la tesis ya con una formación, pero eso es poco frecuente. Todo lo que yo conozco me hace pensar que las materias que se cursan, en medio de accidntes y carencias, hace que muchas veces el plan de la carrera no incluya materias que tal vez debieran ser fundamentales para una formación determinada. Por eso uno tiene que pensar que el momento decisivo es el momento en que se hace la tesis. Ahí, si hay un conocimiento previo, ese conocimiento se pone

a prueba, y si no lo hay, se lo adquiere. Ahí está todo. Yo pongo énfasis en eso porque ahora en algunas universidades, en algunos planes de estudio se admite la posibilidad de que el estudiante no haga tesis. Si un estudiante llega al término de sus materias con un promedio alto -supongamos, superior a nueve- puede optar por no hacer una tesis pues se supone que ese estudiante ya está suficientemente formado. Eso es un error, un gran error, es evitarle al estudiante lo más importante de su carrera. Yo digo que el esfuerzo para escribir 100 páginas aunque sean mal escritas, le demanda un esfuerzo mental y lo pone en una situación que puede valer más que todas las materias que ha cursado. Me parece que esto queda demostrado cuando un estudiante que está en condiciones reglamentarias para recibirse sin tesis, opta de todos modos por hacerla. Es una prueba de inteligencia y aun de sabiduría pues queda mejor preparado no sólo para el tema de su tesis sino para afrontar otros problemas en su futuro. Es también una formación del carácter.

**¿Hay diferencias en cuanto a la formación de investigadores en distintos países? ¿O las diferencias son más de carácter individual que institucional?**

Me resulta difícil contestar porque no conozco rigurosamente todo. Conozco en general, creo que no hay grandes diferencias en cuanto a los planes de estudio, a la dirección que toman esos planes, que tarde o temprano responden a las necesidades del mercado. En ese sentido, los docentes están cada más sometidos a los nefastos regímenes del neoliberalismo y en consecuencia a preocuparse más por su salario que por su trabajo. Esto los lleva a hacer cosas profundamente inútiles, a esforzarse por producir determinadas cosas, a producir artículos innecesarios, en suma a adaptarse a un sistema en el que fingir resulta más productivo que obrar responsablemente. Frente a ello no queda por ahora otra cosa que la resistencia.

**Respecto a esto, podemos ver lo que ocurre con las mesas de los congresos, donde se habla de escritores prestigiosos la gente va más, entonces muchas veces se prefiere llevar ponencias sobre esos escritores porque está la posibilidad de ser más escuchado o por más gente. Si uno honestamente, desde el punto de vista intelectual decide estudiar un escritor poco conocido, entonces está condenado a que lo escuchen cinco personas de las cuales tres son sus amigos...**

Sí, pero más allá de eso yo creo que en general la institución del congreso se ha envilecido también, digamos que los congresos se volvieron un tráfico de certificados, lo cual es una muestra evidente de la decadencia del congreso. Hoy por hoy, leer una ponencia en un congreso no quiere decir nada, no significa nada, significa un paseo, significa una trampa hecha a la institución a la que se pertenece (bueno, trampa no, porque las instituciones son muchas veces cómplices, cuando no promotoras de este estado de cosas) y con frecuencia también una trampa hecha a uno mismo. Yo, un poco en broma pero más bien en serio, cuando tuve la posibilidad de opinar sobre el plan de distribución de puntos, escribí, que si un profesor asiste a más de dos congresos por año, habría que empezar a quitarle puntos porque eso es una señal de que no se está dedicando en serio a nada. En un congreso hoy hablamos de Echeverría, mañana de Chomsky o de la semiótica visual, todos hablamos y nadie escucha porque uno está ahí antes que nada para recibir la constancia de haber participado. Claro que si uno tiene suerte, por ahí encuentra a una o más personas interesantes a las que quería conocer y entonces lo bueno son esas charlas hechas fuera del congreso. Pero esto es sólo una muestra de que en general ocurre en la vida "académica".

**Y después la otra cuestión es que los tribunales de concurso suelen evaluar la cantidad de trabajos realizados pero no conozco ninguno que lea los trabajos...**

Me llama la atención, porque la Argentina solía distinguirse por eso, porque en general la gente que formaba parte de los tribunales se tomaba un tiempo para leer con seriedad y hacerse una idea fundamentada y solía argumentar las decisiones tomadas. Ahora por lo que sé, ya no se hace así, o se hace cada vez menos, y eso es una desgracia. Para decirlo con una fórmula ya muy usada, hoy por hoy, evaluar es contar: esto sí, esto no; tanto de esto, tanto de aquello. Y lo peor es que hay mostrar “productos” en plazos cada vez más breves, de modo que eso desalienta al que se propone un trabajo de largo plazo. Es previsible que cada vez veamos menos trabajos elaborados con tiempo y paciencia y largo tiempo de reflexión. Yo me pregunto qué sería de la vida de alguien que se propusiera escribir *Radiografía de la Pampa*, quién lo va a sostener, esperar, si dice que va a necesitar tiempo para el estudio y la reflexión, para juntar material, para hacer cotejos, para reescribir, etc. Tal vez le pidan fichas periódicas, tal vez lo obliguen a ir mientras tanto a congresos aquí y allá con ponencias escritas a gusto de los organizadores, ponencias que leería con apuro para volver a su escritorio y retomar su tarea.

**En La Gaceta del domingo salió la reseña de un libro que se había editado a raíz de un congreso y comentaban que en una ponencia de cuatro páginas había 37 citas.**

Hay otro tema con las citas, es otro problema, todo forma parte de la misma política. En lo nuestro la tendencia es cada vez más positivista, el investigador escribe como si tuviera que rendir cuenta de lo que sabe y entonces tiene que citar. Muchas veces se mide el valor de un trabajo por la cantidad de

citas que tiene: más citas, más prestigio. Por otra parte, los que consultan esos artículos van directamente a consultar lo que se llama “el aparato crítico”, o sea las citas. Y a ello siempre se le puede agregar la lectura del *abstract* y de las palabras-claves. De ese modo, él a su vez, ya queda en condiciones de citarlo. El texto del artículo en cuestión se vuelve en muchos casos un elemento prescindible. Así van las cosas en la academia.