Trabajo Final de Especialización en Docencia Universitaria

Entre tribu y comunidad: "teoría" se dice "saber y poder" en idioma universitario.

María Elena Berruti

2006

Universidad Nacional de Río Cuarto
Facultad de Ciencias Humanas

BERRUTI, M. E.
Entre tribu y comuni

2006 62723

62723

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO
Biblioteca

Monografía Final de la Carrera Especialización en Docencia Universitaria

Escuela de Posgrado de la U.N.R.C.

Segunda Cohorte

Especializanda: M. Elena Berruti (Dep. de Lengua y Literatura)

Director: Esp. Hugo Aguilar (Dep. de Lengua y Literatura)

Entre tribu y comunidad: "teoría" se dice "saber y poder" en idioma universitario

Marzo de 2006

62723

62723

MFN:

Clasif:

T448

A José, Julián y Sebastián
-por todo lo que ellos ya saben-;
y a los amigos
(con la tranquilidad de no necesitar nombrarlos)

Gracias, Hugo,
agudo/sutil/desconfiado desarmador de doxas.

Génesis de este trabajo: de cómo la "cocina de la escritura" no sólo versa sobre cuestiones de estilo

"Esperando que un mundo sea
desenterrado por el lenguaje,
alguien canta el lugar en que se forma el silencio.
Luego comprobará que no porque se muestre furioso existe el mar,
ni tampoco el mundo.
Por eso cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa."

Alejandra Pizarnik

Este trabajo es antes que nada un texto. Usualmente los primeros párrafos de un trabajo final suelen dar cuenta –de modo preciso y acabado- del objetivo o propósito que guió al autor de dicho trabajo para su elaboración, la delimitación de la problemática abordada, especificaciones metodológicas, encuadre teórico, etc.. Valga como somera orientación al lector de este trabajo apuntar que me interesa indagar e interpretar algunas relaciones entre teoría, lenguaje y poder en la universidad.

Me parece oportuno, aunque esto contravenga la convención mencionada o al menos la transgreda en parte, narrar brevemente la génesis de este trabajo y el recorrido (no precisamente lineal, controlado ni ligero) de su proceso de producción. De alguna manera, entiendo que describir someramente esta "cocina de la escritura" puede revestir una doble finalidad: la primera, algo egocéntrica, permitirme revisar en la retrospectiva las marchas y contramarchas de esta propuesta, entendiéndola como espacio-tiempo de aprendizaje y formación continua; la segunda, poner a disposición de los potenciales lectores de este

trabajo algunas claves de interpretación de la lógica del trabajo y más específicamente del conjunto de intereses y preocupaciones que lo motivaron y que, seguramente, han dejado huellas o señales en la superficie textual de esta monografía, las que operan como guiños hermenéuticos hacia dichos lectores.

Itinerario en el marco de la Especialización: la formación permanente como territorio de la pregunta

La institución en la obtuve mi titulación de grado y en la que trabajo hace quince años como auxiliar en el Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias Humanas, me brindó la oportunidad de cursar la Carrera de Posgrado "Especialización en Docencia Universitaria" -Segunda Cohorte- (Aprobada y Acreditada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, categoría B, según Resolución Nº 630/99).

La especialización estuvo dirigida "a docentes universitarios de todos los campos de conocimiento dispuestos a reflexionar sobre las dimensiones constitutivas de las prácticas e investigaciones educativas", según reza el folleto de difusión que los interesados recibimos como primera información. La carrera se organizó en torno de tres núcleos:

-Contexto del aula universitaria,
-Contexto institucional y
-Contexto socio-político-educativo, cada uno de los cuales se abordaron a través de diversos módulos y un seminario integrador.

Precisamente en el ámbito de varios de esos módulos y seminarios se fue perfilando mi interés y curiosidad por indagar en un problema preexistente cuya formulación –inicial y desprolija- fue gestándose a lo largo de ese cursado y que la

rememoro y transcribo ahora en forma de interrogantes, tomando como fuente algunos segmentos de unos cuantos trabajos que presenté en aquellas instancias procesuales de evaluación:

- ¿Qué está ocupando el centro de nuestro interés en tanto docentes universitarios? ¿Poder enseñar (y aprender) o el poder de enseñar? (Módulo 1 del Núcleo 1: Encuadre psicológico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje);

- ¿Solemos, podemos identificar y tomar conciencia los diferentes capitales culturales que coexisten en el contexto de nuestra aula? ¿Cómo reconocer y valorar los habitus[1], como portadores de subjetividad y heterogeneidad? ¿Propiciamos cierta comunicabilidad entre ellos, igualmente legítimos en la diferencia? ¿Cómo no perpetuar la inicial disparidad en el acceso al patrimonio cultural? ¿Cómo incidir en la posibilidad de aprender del otro, con el otro? ¿Hacemos que las diferencias constituyan también en el aula, aquello que se aprende, aquello de lo que se aprende? ¿Cómo no caer en la tentación de reducir, traducir y normalizar la heterogeneidad y la polémica de la diferencia desde nuestra hegemonía de docentes? ¿Cómo construir una trama interrelacional que no se base solapadamente o no en la exclusión?

- ¿Qué lugar le asignamos a la teoría los profesores? ¿Cómo definimos su relación con la práctica? ¿Existen contradicciones, incoherencias, fisuras entre lo que declaramos acerca de la relación teoría-práctica y lo que efectivamente llevamos a cabo en el aula? ¿Somos conscientes de que cuando formulamos o adherimos a una teoría lo hacemos desde dentro de una cultura? ¿Qué juego de lenguaje configura y comunica la teoría que enseñamos? ¿Cómo se construye la trama de sentidos teoría-práctica en el

[1] En el sentido de Pierre Bourdieu en Intelectuales, política y poder, en Redes, Revista de Estudios Sociales de la Ciencia Nº 3: Centro de Estudios e Investigaciones, Universidad Nacional de Quilmes.

aula? ¿Existe explicitación de supuestos por parte del profesor en torno de cuáles son sus posicionamientos teóricos que fundamentan su práctica como docente de un campo disciplinario? (Módulo 3 del Núcleo 1: Dimensiones socioculturales en el aula);

- ¿Qué "lugar" le asignamos a la teoría los profesores que enseñamos teoría a los estudiantes y qué rol cumple el lenguaje en la configuración y en la enseñanza del objeto teoría? (Seminario integrador 1);

- Nuestro lenguaje educativo (el que usamos como docentes en la interacción con nuestros estudiantes en el aula), ¿muestra la lógica de la disciplina, sus procesos de construcción del conocimiento -la cocina o laboratorio disciplinar-?; ¿contiene espacios de indeterminación o porosidad o su trama se cierra y se obtura la capacidad de reinterpretación de los estudiantes?; los actos de habla en el aula, ¿constituyen experiencia para nuestros estudiantes y para nosotros, docentes, generan conocimiento compartido? (Módulo 4, Núcleo 1: Teoría y aplicación de la didáctica de la enseñanza universitaria y Seminario Integrador 1);

A partir de este conjunto heterogéneo y desordenado de interrogantes[2] que podía vislumbrar en un primer intento de cruce transversal entre los contenidos, dimensiones y discusiones aportados por la especialización y el intercambio entre colegas de las distintas carreras y facultades de nuestra universidad, logré en una primera instancia esbozar (poner en pensamiento y lenguaje) una problemática que concentraba varios de los intereses antes mencionados y los reunía en un doble interrogante:

-¿qué estatuto le asignamos a la teoría los docentes universitarios?;

[2] Valga la salvedad: en absoluto este escueto trabajo dará respuestas a semejantes y numerosos interrogantes. Sólo me pareció significativo apuntar fogonazos de ese momento inicial de todo acto investigativo, de toda necesidad de conocer –similar tal vez a los momentos de creación artística-, en el que el desorden reina pero desafía la inteligencia. Luego vendrán esas operaciones intelectuales tan caras a occidente como la delimitación, los recortes, el análisis, etc.

-¿qué papel juega el lenguaje en la configuración y en la enseñanza del objeto teoría? (en tanto objeto de conocimiento y de enseñanza).

Atribuyo a esta primera formulación el valor de lograr identificar una pregunta que constituía para mí (y sigue haciéndolo) una preocupación de larga data, que siempre se ha mantenido en un estado prehipotético de sospecha y de alerta; y de algún modo a veces implícito, este interés fue apareciendo en casi todos los trabajos parciales de la especialización, con ese escaso nivel de conciencia y control que experimentamos respecto de las preocupaciones, incertidumbres y curiosidades que nos acompañan siempre.

En ese punto procesual, me resultaron relevantes respecto de la naturaleza del problema que me proponía abordar, los aportes del Módulo 2 del Núcleo 1: Fundamentos epistemológicos de las teorías educativas y modelos pedagógicos. En particular, provechosos para el primer componente del doble interrogante, ya que el segundo constituyente del mismo me desafiaba a retornar a mi disciplina de origen y provocaba la tan pretendida articulación disciplinar-pedagógica, para decirlo rápidamente.[3]

[3] Una aclaración: hablo aquí de articulación en el sentido epistemológico del término, como operación categorial-intelectual. Resulta imposible pensar en un "antes de la disciplina" o en un "fuera de la disciplina", por lo menos en lo que a mí respecta. El campo disciplinario nos configura transversalmente y se constituye en horizonte interpretativo desde el que construimos nuestra mirada de estudiantes, docentes, estudiosos, investigadores, extensionistas, personas, sin perjuicio de que la "visita" a otros campos amplíe las fronteras de nuestro conocimiento siempre sesgado e inacabado de las cosas, por decirlo de alguna manera.

Desde un núcleo de interrogantes a la construcción de una hipótesis

"... por qué deseamos con tanto ardor poseer una imagen del mundo definitiva. Parece que (...) no podemos sobrevivir psíquicamente en un universo carente de sentido y de orden. De ahí la necesidad que tenemos de llenar los vacíos (...) Si tanto es lo que está aquí en juego, la explicación del mundo debe ser pues firme y sólida, sin dejar pendiente ninguna pregunta"

Paul Watzlawick

Respecto del problema planteado a modo de un doble interrogante, mi hipótesis inicial fue la siguiente:

Habría al menos dos modos antagónicos de pensar, concebir y poner en acción la teoría. Las tendencias que categorizamos[4] en aquella oportunidad pueden sintetizarse de la siguiente manera:

1/ Concepción sistémica: la teoría como modelo, la enseñanza de la teoría como entrenamiento para la aplicación del modelo: análisis y descripción.
Utilizamos como clave interpretativa de esta concepción, **la metáfora de la teoría como lenguaje de la tribu, como idioma.**

2/ Concepción interpretativo-constructivista: la teoría como caja de herramientas, la enseñanza de la teoría como la promoción de competencias para la

[4] Disculpen los lectores el vaivén entre la primera persona del singular y la del plural. Esta intermitencia me permito mantenerla dado que ciertos espacios textuales de este trabajo hacen referencia a la individualidad de mi experiencia de especializanda y/o docente-investigadora (en dichos tramos predomina una perspectiva autorreflexiva o propositiva). En cambio, en otros fragmentos entiendo que el objeto del discurso convoca a un "nosotros", desde la generalización máxima no exenta de riesgos (docentes universitarios) a la particularización dentro del universo de nuestra facultad o de nuestro departamento. Paralelamente, dicho plural funciona a cierta distancia de lo que se conoce en textos académicos como "plural de cortesía" e intenta recuperar y mostrar el carácter colectivo y comunitario de algunas apreciaciones, de algunos "darse cuenta" que en absoluto entiendo son individuales sino en diálogo con los otros.

cooperación interpretativa con textos en el entramado sociocultural y la comprensión del estatuto problemático y complejo del objeto.

La metáfora correlativa a esta perspectiva es la de la teoría como lenguaje dialógico e interpretativo-interpelador. [5]

A partir de esta formulación, concentré mi atención en esta problemática y en los aportes que a ella efectuaban los módulos restantes, en particular Análisis sociológico de la educación universitaria y Políticas, Planeamiento y Gestión Institucional (Primera Parte: Estado, poder y política universitaria).

Si bien reconocí explícitamente entonces[6] el carácter antinómico y dicotómico de la categorización efectuada (dos concepciones expuestas) y la seguridad de la existencia de variaciones, gradaciones, interacciones, diversidad, etc., la hipótesis se apoyaba fuertemente en esta polarización.

La dimensión eje (al menos en los comienzos) para la construcción del problema o foco de atención inicial lo constituyó la dimensión epistemológica, desde la que me propuse trazar algunas integraciones de aspectos o relaciones referidas a las dimensiones sociológicas, didácticas y psicológicas. A continuación, entonces, reconstruyo el proceso de construcción de estas dos concepciones expuestas en tono hipotético.

---

[5] En ambos casos, intento proponer estas concepciones no sólo en el sentido de representaciones sino de prácticas arraigadas, de modo más o menos consciente y asumido.

[6] Alude a la instancia temporal del cursado.

La construcción del problema como laboratorio de teoría

"Por audaz, vigoroso y aparentemente concluso en sí mismo que sea el más imponente de los edificios teóricos, siempre presentará empero una fatal imperfección: dicha construcción no puede demostrar su propia lógica ni su libertad de contradicción partiendo de sí misma"
Paul Watzlawick

La práctica pedagógica universitaria constituye una tríada situada: objeto de conocimiento/estudiante/profesor en la que se reconoce la importancia del contexto, en tanto espacio/tiempo cultural configurador de interacciones. Desde el punto de vista epistemológico, la práctica pedagógica universitaria puede concebirse como una instancia de conocimiento, en la que el objeto de estudio está constituido por la disciplina que se enseña y que se aprende. Cuando enseñamos nuestra disciplina específica está operando en la base de nuestra toma de decisiones docentes una concepción epistemológica referida a dicho campo particular de conocimientos. La explicitación de estos supuestos epistemológicos permite su análisis crítico y el control del grado de compatibilidad que existe entre nuestro pensamiento de profesores y los modos en los que hacemos accesible el conocimiento a los estudiantes. Se trata, en palabras de Paulo Freire, de la necesidad de confesar nuestros marcos referenciales para fundamentar con rigor, coherencia y compatibilidad nuestra práctica desde distintos aportes disciplinarios, para resignificar y reconstruir dichos marcos en la práctica.

Si adherimos a la concepción de entender al conocimiento como una construcción social, debemos reconocer la existencia e implicancia de la dimensión contextual: el contexto socio-histórico-político en el que se producen el conocimiento sella su impronta en dicho producto, de tal manera que podemos leer en él las huellas de las condiciones de producción y circulación de los

saberes. Las problemáticas más significativas de una sociedad en determinada instancia espacio-temporal direccionan la construcción de teorías, a la manera de modos alternativos de solución o respuesta a los interrogantes que ocupan el centro de interés de determinado estado de la cultura.

Toda disciplina implica una concepción de realidad (dimensión ontológica) y por consiguiente una postura respecto de cuál se entiende que es la relación existente entre el sujeto de conocimiento y dicha realidad (dimensión gnoseológica), sus alcances y límites, las reglas del juego que se instalan como legítimas dentro del territorio disciplinar, la relación teoría -práctica.

Cada campo disciplinar además posee su propio modo de producción de conocimiento, cuya pertinencia está relacionada con la especificidad de la disciplina en tanto campo de investigación. Esta dimensión (no sólo metodológica) interviene en los procesos de legitimación de los conocimientos construidos en el marco de la comunidad de especialistas.

La cosmovisión, el componente axiológico-valorativo es una dimensión (la ideológica) constitutiva del conocimiento y que opera –como las demás- recursivamente y de modo transversal.

Desde una dimensión epistemológica, entiendo que operan en nosotros[7] ciertas concepciones de conocimiento que se fraguan desde el campo configurador de la disciplina y que implican la definición del estatuto epistemológico del objeto de conocimiento "teoría". Asimismo, el rol configurador del lenguaje en la construcción y en la enseñanza del conocimiento teórico

[7] Una consideración más acerca de la provisoriedad semántica de este "nosotros": con este pronombre y su rasgo plural intento aludir a los docentes universitarios, aunque muchas de las consideraciones abreven en mi experiencia docente en mi departamento de origen –el de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto-; nos une la pertenencia a dicha unidad académica, nuestro título de grado, el cual nos habilita para ejercer la docencia en dicho departamento y un plan de estudios orientado a la formación de futuros profesores de la especificidad disciplinar mencionada. La aclaración intenta advertir acerca de los riesgos de suponer que el "nosotros" implica un colectivo deliberado y construido. .

adquiere una relevancia particular en un campo disciplinar en el que el lenguaje es en sí mismo objeto de estudio.

Tendencias en la teoría literaria: no sólo de literatura estamos hablando cuando se trata de estudiarla

La tradición disciplinaria (en el caso de la teoría literaria y lingüística) registra tensiones y quiebres epistemológicos en lo que se refiere a la concepción de "teoría"[8]: desde la aspiración de cientificidad mediante la construcción de modelos respecto de los cuales cada objeto (lingüístico o literario) es un ejemplo de confirmación hasta la consideración de la teoría como una arena de lucha entre posibilidades y límites del conocimiento y en tanto una caja de herramientas a ser usada para conocer una práctica (la lingüística, la literaria) en constante problematización y cruzada por las relaciones con la cultura, lo que requiere abordajes multiperspectivados, conscientes del carácter sesgado del enfoque.

Aun a riesgo de caer en generalizaciones y maniqueísmos, pareciera posible identificar dos concepciones de "teoría" en los estudios lingüístico-literarios

1/ Concepción del objeto de la teoría literaria (el objeto literario) como un ente autónomo y abstracto, una forma o estructura autorregulada, sistema autosuficiente fuera de la historia y la cultura, cuyo abordaje se pretende aséptico y desideologizado en función de la demanda de aspiración científica; desde este paradigma, la teoría (ciencia de la literatura) debe constituir un modelo inspirado en el de la lingüística, que se proponga describir la estructura literaria de modo inmanente. Son representantes históricos de esta tendencia antes descripta el formalismo y el estructuralismo[9]. El concepto de modelo se vincula directamente a

[8] Entiendo que no está de más consignar que pese a un cambio de paradigmas , subsisten –en el seno de las instituciones y en las representaciones y prácticas de los sujetos- matrices que el o los paradigmas predominantes en la contemporaneidad han discutido y hasta invalidado.

[9] Jakobson. Roman. Lingüística y Poética en Ensayos de Lingüística general. Barcelona. Planeta-Agostini, 1985.
Barthes. R y otros. Análisis estructural del relato. Edic. Bs. As. Serie Comunicaciones, 1979.

estas posiciones teóricas estructurales con aspiraciones cientificistas de fuerte impronta en la formación y en la investigación. El modelo –derivado en la lingüística estructural- abstrae las regularidades del conjunto de objetos, las categoriza, las explica, las torna aplicables al infinito de los objetos de la clase. El modelo depende y se nutre de la lógica aplicacionista y de correspondencia; es garante de legitimidad epistemológica y deja fuera lo que atente contra la homeostasis de la estructura (por ejemplo, la historia, la cultura, la ideología)[10]; desde este paradigma, la teoría (ciencia de la literatura) debe constituir un modelo inspirado en el de la lingüística, que se proponga describir la estructura literaria de modo inmanente.

Los abordajes estructuralistas de la obra literaria proponen a la descripción como operación por excelencia, la cual se basa en un mecanismo riguroso de análisis. Se analizan y se describen las relaciones entre unidades del sistema "obra" a partir del modelo construido, el cual pretendidamente "explica" todas las obras escritas y por escribir. En nuestras prácticas de enseñanza, la descripción brinda al estudiante una fase inicial de aprehensión de la obra literaria que lo habilita para profundizar su conocimiento del objeto. Lo que resulta preocupante es que solemos desvincular esa fase descriptiva de su antes y de su después, de los iniciales procesos de cooperación interpretativa de los estudiantes (expectativas frente al texto con anterioridad a la lectura, hipótesis respecto de qué le va a deparar este texto al lector, consideración del efecto estético, etc.) y de la imprescindible etapa de síntesis, inferencias y regulación de las interpretaciones. Pareciera que la parte (la descripción) está todavía hoy hipostasiando al todo (la compleja trama de la interacción texto/lectores). Y en esta hipóstasis la teoría es garante.

[10] Como lo señala Terry Eagleton desde su postura crítica, el estructuralismo presupone un lector ideal. Este concepto estático suprime la relatividad cultural e ideológica de los juicios de valor. Eagleton, T. Una introducción a la Teoría Literaria. Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1988.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO Biblioteca

2/ En nuestra contemporaneidad, se prefiere sostener la postura de un conjunto articulado de propuestas teóricas de concepción y abordaje de los objetos literarios, regulados por la actitud metódica de vigilancia de la pertinencia, coherencia y adecuación al estatuto del objeto. Se parte de la concepción del objeto de la teoría literaria como signo ideológico[11], discurso social particular, práctica cultural e histórica diferenciada, enunciado dialógico, intertexto abierto a la cooperación interpretativa del lector[12] y pasible de interrelacionarse con otros textos y prácticas sociales. Este quiebre epistemológico fue fundado por el Círculo Voloshinov-Bajtin (quienes tacharon al formalismo-estructuralismo de "objetivismo abstracto"), el Barthes "posestructuralista", Umberto Eco, etc... El objetivo no es ya la formulación de leyes de las que cada obra es un ejemplo de confirmación, sino se piensa en la teoría como una arena de lucha entre posibilidades y límites del conocimiento y en tanto una caja de herramientas a ser usada para conocer una práctica en constante problematización y cruzada por las relaciones con la cultura. Lo anteriormente planteado requiere de abordajes multiperspectivados, conscientes del carácter sesgado del enfoque y permeables a articulaciones e integraciones. La teoría puede concebirse como texto, como una estructura proposicional que configura su lenguaje a la vez que es configurada por él y diseña un mundo posible, un modo de ver las cosas y de operar sobre ellas, un paradigma que crea sentido y lo legitima. La teoría como dispositivo simbólico que permite leer, interpretar y pensar el objeto en situación. Saber teoría implica poder usarla como un instrumento más de la red de validaciones intersubjetivas y, si es necesario, poder reescribirla. La teoría como un texto que se interpreta y que

---

[11] Voloshinov, Valentin. El signo ideológico y la filosofía del lenguaje, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.
Bajtin, Mijail. Estética de la creación verbal, México, Siglo XXI Editores, 1990.

[12] Eco, Umberto. Obra abierta, Barcelona, Editorial Ariel, 1984.
Lector in fabula, Barcelona, Editorial Lumen, 1981.
Los límites de la interpretación, Barcelona, Lumen, 1992.

opera a modo de interpelador de otros textos y prácticas (literarios, en particular, y sus conexiones y vinculaciones con otros textos y prácticas socioculturales). [13]

Nuestro plan de estudios y los programas de las asignaturas aparecen formulados desde la adhesión manifiesta a esta segunda concepción de literatura en tanto sistema de producción social que se concretiza en la obra literaria particular y que entra en interacción con otros sistemas y textos, por un lado, y a los estudios de los objetos culturales como campo problemático (reflexión acerca de su estatuto epistemológico, posibilidad de conocimiento, problematización de las categorías teóricas en función de un objeto situado y dinámico), por otro lado. En nuestro discurso cotidiano entre profesores y estudiantes (especialmente en los rituales de las clases, consultas, exámenes, interacciones entre docentes, comentarios sobre bibliografía específica o temáticas abordadas en los estudios de posgrado, ponencias que presentamos a congresos y eventos similares), estas referencias no sólo son moneda corriente sino lugares discursivos obligados, que legitiman y regulan la pertenencia al campo y al territorio disciplinar.

La formación de grado inicial de la mayoría de los docentes de nuestro departamento (incluso más allá de diferencias generacionales y de universidad de origen en la que se cursó el grado) es netamente estructuralista. La impronta de esta formación es fuerte y persistente aun hoy, en otro estado de los avances disciplinarios y con un nuevo plan de estudios, aunque la práctica profesional -tanto docente como investigativa-, la formación de posgrado, etc., han provocado revisiones en este paradigma de formación, al cual no se deja de valorar en sus aportes sustantivos en lo que hace a una mirada estructural de la obra literaria, sin cuya base lecturas superadoras de la inmanencia, de la intratextualidad y de niveles de descripción y análisis en el interior de la serie literaria, pueden resultar

[13] Una advertencia: las polarizaciones suelen hacer malas pasadas; también las posiciones más descentradas y cercanas a la negación de la especificidad de la literatura –que la disuelven/diluyen bajo la categoría texto = ficción, pueden dar lugar y constituirse de hecho en prácticas del tipo lenguaje de la tribu/ idioma; también posiciones sistémico-inmanentes y / o defensoras de la literariedad pueden ser activadas como lenguaje dialógico. Lo que proponemos aquí es un reconocimiento de predominios.

poco sostenibles o tender a la disolución de lo que en nuestra contemporaneidad lectores, escritores, críticos, editoriales, estudiosos, profesores y alumnos consideramos y leemos como literatura.

La primera concepción de literatura y de estudios literarios descripta en este trabajo, constituye desde el punto de vista epistemológico un enfoque sistémico.

Desde un enfoque epistemológico sistémico, el conocimiento se concibe como una actividad o proceso. La clave epistemológica es la búsqueda de estructuras y la descripción de las relaciones entre los componentes del sistema. La preocupación central es la formulación de principios válidos para sistematizar el conocimiento en cualquier ámbito disciplinar con un afán holístico y totalizador. [14]

Se entiende la realidad, el universo fenoménico, como una totalidad jerarquizada en sistemas, en el que cada elemento adquiere un valor en relación con los restantes; un conjunto de sistemas jerarquizados. Por extensión, los distintos campos del saber pueden estructurarse en sistemas. La organización estructural puede analizarse mediante instrumentos formales que proporcionan las disciplinas lógico-matemáticas. La realidad funciona como un todo coherente, con elementos subordinados e interactuantes y con una determinada intencionalidad. El hombre es considerado un subsistema interrelacionado con otros y con otras partes del sistema global.

La noción de sistema alude a una compleja unidad organizacional y es un concepto resultante de la interacción entre un observador conceptualizador y un universo fenoménico.

---

[14] Puig Rovira, J. M. Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética. Biblioteca Universitaria de Pedagogía. Barcelona. 1992.

El enfoque sistémico implica necesariamente un procedimiento sistémico: una secuencia de acciones planificadas y vinculadas lógicamente como un algoritmo. Todo elemento que rompa el equilibrio del sistema es excluido en pos de la eficacia, por lo que tiende a la reproducción y sostenimiento del sistema vigente en tanto orden a controlar.

La teoría es considerada en tanto conocimiento organizado, sistemático y abarcativo de la unidad en su globalidad. El conocimiento, regido por una lógica relacional, se entiende como aprehensión del conjunto de la realidad en la que se establecen relaciones entre unidades semánticamente discretas y entre éstas y la totalidad. La racionalidad está sustentada en la lógica de las relaciones y justifica la jerarquización entre unidades de distinto nivel.

La práctica asume la fórma de acciones secuenciadas por algoritmos que implican una continuidad lineal de retroalimentación permanente. La garantía es la aplicación estricta del algoritmo en la resolución de problemas. La relación teoría-práctica es tecnológica: la aplicación de conocimiento a un área práctica.

Rasgos del modelo pedagógico sistémico operan en esta primera práctica de teoría:

- la formación como función adaptativa y reproductiva;
-la concepción del conocimiento como sistemático, global y estructurado;
-los contenidos se organizan en áreas o campos disciplinares interrelacionados;
-la metodología es algorítmica: globalidad e integración;
-la relación educativa está mediada por procesos sistemáticos; es una instrucción programada en un ambiente controlado.

La segunda concepción explicitada en este trabajo reconoce, desde el punto de vista epistemológico y al menos en su faz declarativa, componentes de los enfoques interpretativo y constructivista.

Desde el enfoque constructivista –que integra abordajes epistemológicos, sociales y cognitivos-,[15] el conocimiento es considerado un proceso de construcción social en la interacción de los sujetos con los objetos de conocimiento en un contexto social.

Según Castorina[16], el constructivismo es un modo original de plantear los problemas epistemológicos e intentar resolverlos (¿una metaepistemología?).

El desafío, según este enfoque, consiste en saber combinar inteligente y flexiblemente el conocimiento académico deseable (la intención del profesor, su hipótesis) con los intereses y las necesidades de los alumnos, de tal manera que ese acuerdo constituya el problema a investigar en clase a través de un proyecto de trabajo en el que los alumnos sostendrán una actitud autoconstructiva. La importancia de la intervención del docente radica en cómo instala y ayuda a gestionar el conflicto cognitivo.

Se enseñan contenidos estrechamente ligados con su para qué, el objetivo o la intencionalidad. Las estrategias tienen como eje a la participación ya que el sujeto de aprendizaje se define como activo y el docente en tanto un facilitador del aprendizaje. La evaluación es permanente y monitorea la marcha del proceso para efectuar ajustes si fuesen necesarios.

---

[15] Como lo señala Eduardo Martí en El constructivismo y sus sombras . Anuario de Psicología Nº 69, 1996, existen diferentes modos de entender el constructivismo. Dichas líneas teóricas, si bien comparten la idea general del conocimiento como un proceso de construcción, se distancian epistemológicamente respecto de qué, quién y cómo se construye.

[16] Castorina, J. A.. Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación. En AA VV. Debates Constructivistas. Aique . Bs. As. 1998.

La construcción de conocimientos es una interacción activa y productiva entre los significados que el sujeto ya tiene y las informaciones del exterior; un proceso por el cual el sujeto elabora significados propios y elabora el camino específico de su evolución hacia niveles más complejos de conocimiento, mediante mecanismos de asimilación y acomodación, en un estado permanente de equilibrio móvil.

La enseñanza es concebida como un proceso compartido en corresponsabilidad, cuya metodología más pertinente es la investigativa. El alumno es protagonista de su proceso de aprendizaje y el docente su facilitador. Este enfoque requiere de un marco de autonomía institucional y una cultura escolar y profesional de cooperación y colaboración.

El aprendizaje se plantea como una actividad social: en un entramado sociocultural, los estudiantes llevan a cabo una actividad autoconstructiva e interactiva en la que reciben la ayuda pedagógica del profesor e interactúan con otros significativos (sujetos, textos, teorías). El enseñante, según Vygotsky[17], debe acercar la zona de desarrollo real (la capacidad del alumno de resolver problemas con independencia) a la zona de desarrollo posible (capacidad de resolver problemas con la ayuda de alguien más capaz). La ayuda pedagógica (transitoria, pertinente, diferenciada) tiene por finalidad sintonizar con los procesos de construcción de conocimientos de los alumnos e incidir sobre dichos procesos para su desarrollo óptimo.

Según Ausubel[18], los procesos de enseñanza y de aprendizaje de conceptos científicos en contextos educativos deben partir de conceptos previamente formados por el alumno en su vida cotidiana para que se produzca la reestructuración a partir de la información nueva que desequilibra estructuras existentes. El aprendizaje es significativo cuando el sujeto que desea aprender

[17] Vigotsky. L. Obras escogidas III . Madrid. Visor. 1995.
[18] Ausubel D. y otros. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Méjico. Trillas. 1983.

logra atribuir significado al objeto de aprendizaje a partir de lo que ya conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimientos pertinentes para la situación.

Como lo indican los críticos, las pedagogías psicológicas abogan por valores y códigos culturales pertenecientes al universo simbólico de la clase media, quienes han tenido mayores oportunidades de desarrollo por su pertenencia social, y quienes se ven más favorecidos en este tipo de propuestas educativas.

En el entendimiento de que las ciencias sociales abordan objetos de conocimiento de distinto estatuto que el de las ciencias naturales y por lo tanto han de emplear un método diferente que se adecue a dicha especificidad, los abordajes interpretativos propugnan el uso de metodologías que permitan ya no explicar, predecir y controlar, sino atribuir sentido y "describir cómo los individuos interpretan sus actos y las situaciones dentro de las cuales actúan"[19]. Desde este abordaje se considera que el rasgo constitutivo de la realidad social es "la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros individuales"[20]. Según Carr y Kemmis, la investigación interpretativa se centra en su intento de comprensión de los procesos sociales mediante los que se produce y se da por supuesta una realidad social dada. La interpretación hermenéutica permitiría brindar a las ciencias sociales una base epistemológica alternativa respecto de las ciencias naturales y su método. Los motivos, propósitos e intenciones del sujeto otorgan sentido a su accionar y reclaman ser interpretados en contexto social. Las redes de significados surgen en sociedad y se regulan socialmente, por lo que la tarea de la interpretación (hacer inteligible la acción humana), debe necesariamente ser efectuada en el medio social, ya que la situacionalidad es constitutiva. Esta concepción de la realidad social permite plantear la posibilidad

[19] Carr y Kemmis. Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca, Barcelona. 1988, pág. 94.
[20] Carr y Kemmis, pág. 99. Op. Cit.

de cambio a través de la interpretación: "La práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla"[21]. La teoría somete a la práctica a un ejercicio de autorreflexión. La validez de las interpretaciones se ajusta al criterio de coherencia e implica la negociación permanente entre observador y observados en lo que atañe a la atribución de significados y sentidos. La teoría y la práctica se piensan desde este enfoque como prácticas sociales, son producto de tradiciones existentes y tienen lugar en comunidades sociales sostenidas por un conjunto de valores. Ocupa un lugar relevante en la perspectiva hermenéutico-interpretativa el descubrimiento de la teorización implícita de los sujetos, aunque cabe señalar que debe ser considerada como punto de partida y no de llegada de la investigación, ya que resulta indispensable someterla a escrutinio crítico y a una práctica de resignificación continua.[22]

Si bien el aparato conceptual de los abordajes que ya no piensan a la literatura sólo como un lenguaje autotélico y como una estructura inmanente sino que reconocen su estatuto social (segunda postura explicitada en este trabajo), se declara como interpretativista, entiendo que a nuestras prácticas en el aula de lengua y literatura les resta construir un espacio de reconocimiento de las teorizaciones implícitas de los estudiantes en tanto lectores respecto de la literatura como práctica social, de los textos como disparadores de procesos de interpretación y de la lectura como proceso de atribución de sentidos que requiere

[21] Carr y Kemmis, pág. 106. Op. Cit.

[22] Según Carr y Kemmis, una de las críticas que se le efectúan a la corriente interpretativa es la de no percibir que la estructura social, a la par de ser producto de las redes de significados de los sujetos, es también productora de sentidos y atribuye significaciones, asumiendo un papel activo en la configuración del orden social. Por otro lado, pareciera que tacha de inapropiada toda interpretación que entre en colisión con la atribución de sentido que efectúan los sujetos actores, sin reconocer la posibilidad de que existan distorsiones en estos autoentendimientos. Promueve como perspectiva, al decir de los autores citados anteriormente, más un cambio en los modos de pensar la acción que la transformación de la acción misma (¿conservadurismo?). La consideración de las condiciones materiales y los procesos históricos e ideológicos que condicionan las interpretaciones de la realidad cuanto la dimensión social de la misma, suele ser desatendida por los investigadores interpretativistas.

del protagonismo del lector, no como invitación al activismo sino como demanda y desafío a su enciclopedia.[23]

Por experiencias efectuadas en una de las materias de primer año del profesorado (Introducción a la Literatura), en el marco de un Proyecto Pedagógico Innovador[24], provocar la explicitación y la revisión crítica de las representaciones y prácticas de lectura que los estudiantes poseen y efectúan (de manera más o menos conscientes) respecto de la literatura, los textos, la lectura, la ficción, los géneros, etc., lejos de constituir una "demora" o una "pérdida de tiempo" que impide "ir a lo importante" del programa, es parte constitutiva del proceso de aprendizaje propuesto. Lo que ocurre es que constituye un espacio sin red, sin la garantía de la teoría.

Este trabajo de explicitación de representaciones, expectativas e hipótesis conduce y regula los procesos de cooperación interpretativa posteriores, a la par que soporta (en el doble sentido de auspiciar y permitir) la incorporación paulatina de la teoría como caja de herramientas a la que el estudiante recurre en caso de necesidad para pulsar y regular no sólo sus interpretaciones sino los fundamentos de éstas. La teoría le pregunta al intérprete e inquiere al texto. El intérprete se reserva para sí disentir fundamentadamente con la teoría y con los otros intérpretes.

Se puede reconocer otro hiato entre el decir y el hacer en nuestra práctica en el aula: nos cuesta pensarnos también nosotros mismos como constructores de teoría porque la reproducción de teoría ya construida y legitimada por otros (otros legitimados, la mayoría foráneos) opera como garante de verdad. Mostramos resistencia a la posibilidad cierta de que nuestros estudiantes y nosotros

---

[23] Hace ya unos cuantos años que concentra nuestra atención y nos preocupa sobremanera una marcado debilitamiento de las competencias enciclopédicas de los estudiantes y el impacto de esto en sus procesos de interpretación de los textos no sólo literarios.

[24] Se han instalado en el interior de la asignatura tres talleres abocados a la interpretación de textos literarios de los distintos géneros (narrativa, drama y lírica), a la construcción de modos de lectura de dichos textos y a la reflexión acerca de dichos procesos interpretativos, en orden de las relaciones texto/lector/cultura.

construyamos categorías desde nuestros saberes, conocimientos y prácticas y desde los mundos posibles que los textos proponen y que suelen ser mucho más desafiantes que las teorías que los "explican" en un metalenguaje para iniciados de la tribu, en un lenguaje que se regodea en sí mismo y que opaca el camino hacia el texto, los textos y las polémicas de lectura.

Una digresión: la teoría no es el único "lenguaje extraño" para el estudiante, para el recién llegado: confeccionamos nuestros programas desde una lógica sistémica que no permite que ese texto, el del programa, sea un dispositivo orientado hacia la construcción de los aprendizajes.

De modo alguno estamos invalidando la función heurística, estructurante y profundamente justificativa y fundamentativa de la teoría, porque al hacerlo invalidaríamos de plano la posibilidad de este mismo trabajo que se nutre de palabras (es decir, pensamiento, práctica, interpretación, ejercicio de la pregunta) de varios autores. Se trata de advertir acerca de la naturaleza compleja y conflictiva del estatuto que como estudiosos, profesionales y docentes le conferimos a la teoría y los usos que de ella hacemos en el contexto universitario, en el entendimiento que esa toma de conciencia, esa reflexión y ese sometimiento al escrutinio crítico puede enriquecer, oxigenar, desnaturalizar nuestras prácticas como sujetos y docentes.

Desde la dimensión epistemológica hacia algunas consideraciones de orden psicológico, sociológico y didáctico

Sólo a modo de registro de la toma de conciencia de la complejidad e interacción de dimensiones que confluyen en el problema planteado, me permito las siguientes notas.

Desde una dimensión psicológica, la enseñanza de la teoría requiere necesariamente de la reflexión acerca de cómo intervenir como docentes en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, cómo brindar ayuda pedagógica a quienes están aprendiendo teoría, cómo construir andamiajes para esos aprendizajes en el lenguaje, en los procesos de negociación de significados. La mediación semiótica no es espontánea, requiere de decisiones y acciones intencionales, necesita ser construida y reconstruida permanentemente. El territorio seguro del control central y del poder monopolizado en el docente descansa sobre la base (falaz) de la perfecta coincidencia entre las representaciones propias del docente y las de los alumnos (en rigor, el alumno = ideal, irreal, inexistente). La negociación de los significados suele percibirse como innecesaria sobre esta representación de identidad. Gestionar la mediación semiótica tendiente a la construcción de un acuerdo en el contexto de interacciones hace posible los aprendizajes, compromete a todos en el desafío áulico, torna simétricas algunas dimensiones de las interacciones, acerca, reduce miedos y ansiedades, convierte en intersubjetiva la práctica.

Hablamos en los distintos módulos de la carrera de la preocupante naturalización de ciertas prácticas. Pareciera que nos resulta natural que a

nuestros estudiantes la teoría les resulte extraña, difícil, inabordable[25], lo que nos confirma en la relación asimétrica en un status de poder (poder inteligir, poder decir). La asunción del carácter distribuido del conocimiento requiere la construcción de una actitud democrática hacia la producción, validación y comunicación de dicho conocimiento. Si el conocimiento y el aprendizaje se configuran en la trama de interacciones entre sujetos, se debilita la base de sustentación del "dueño de la verdad".

La pregunta pendiente (una de ellas): para qué enseñamos teoría a nuestros estudiantes, para qué queremos que aprendan teoría, para qué deseamos construir teoría con ellos. Por ahora ensayo una respuesta provisoria y vinculada al deseo: para que cada acto de lectura no se desvanezca en el aire sino que agregue "una herramienta más a la caja" para interpretar no sólo "este" texto literario, sino los textos de la cultura. Según Vygotsky, los sujetos no sólo son aprendices sino que crean formas de pensar. Sería interesante plantearse la posibilidad de que una intervención docente pertinente en este sentido, ayuda pedagógicamente no sólo de manera puntual y frente a un conocimiento específico sino que desafía la formación de matrices de pensamiento, modos de interpretación del mundo.

Desde una dimensión sociológica, la supuesta identidad y homogeneidad de capitales culturales de estudiantes y profesores en el aula de lengua y literatura, obstaculiza la intención de tornar inteligible la teoría para otros no especialistas. No se condice dicho supuesto con el deseo de poner a disposición de otros (distribuir, compartir, resignificar, construir) la teoría como herramienta para la práctica. Lo naturalizado tiende a erigirse como paradigma de normalidad y habitualidad sin que se asuma su carácter construido y la dimensión ideológica que lo atraviesa. Tendemos a dar por supuesto que las personas que compartimos

[25] De ningún modo se alude a una canalización o simplificación de lo que implica el trabajo intelectual, haciendo hincapié en el sustantivo que encabeza la construcción: el esfuerzo, la dedicación, la dificultad son ineludiblemente constitutivos de este trabajo de estudiar, de aprender, de conocer. Pero no tiene por qué ser tortuoso, desvinculado de prácticas vitales cotidianas para los jóvenes. En un punto, la vinculación entre desafío intelectual-significatividad-curiosidad-placer, es posible. Sólo hay que provocarlo.

el espacio-tiempo de la clase poseemos capitales culturales idénticos entre sí, homologables, legibles o inteligibles por el otro de manera total y unívoca: ¿el sueño habermasiano de la conmensurabilidad plena (o, al menos, de la comunidad de habla)?. Supuestamente estudiantes y profesores comparten en consenso y armonía proyectos, visiones del mundo, modos de pensar, actuar y hablar. Pareciera que detrás o en la base de esta concepción estuviese operando el supuesto de una sociedad homogénea en la que la diferencia, el conflicto, las relaciones de poder estuviesen ausentes. Pareciera que hubiésemos diseñado un dispositivo abstracto, desanclado, aterritorial: el aula universitaria, el estudiante, el docente como universales asépticos y distantes. Y pareciera además que, en un movimiento complementario e igualmente falaz, sustituyésemos nuestra aula, nuestros estudiantes, nosotros como docentes aquí y ahora por ese dispositivo, el cual en su asepsia y su predominio de normalización/naturalización, se nos presenta además como un objeto de investigación más apetecible que el objeto real, pleno de conflictividad y polémica.

Si queremos acercarnos poco a poco no sólo a la idea sino a la práctica del aula entendida como espacio social portador de heterogeneidades culturales, atravesado por relaciones de poder profundamente ideológicas; como una situacionalidad histórica en la que los sujetos socioculturalmente situados toman decisiones, definen situaciones y se constituyen como tales en la interacción, nos parece oportuno formularnos al menos algunos interrogantes respecto de los capitales culturales y de los habitus, como portadores de subjetividad y heterogeneidad. Dos de las preguntas necesarias: ¿cómo no perpetuar la inicial disparidad en el acceso al patrimonio cultural? ; ¿existe explicitación de supuestos por parte del profesor de lengua y literatura en torno de cuáles son sus posicionamientos teóricos que fundamentan su práctica como docente de un campo disciplinario?

Considero que ambos interrogantes se vinculan con una misma problemática: las relaciones entre saber y poder. Anteriormente se había aludido

en este trabajo a las teorizaciones implícitas de los estudiantes. Adherir a este concepto implica asumir que los estudiantes saben (aun antes de que les enseñemos, aun en la heterogeneidad de oportunidades de aprendizaje que hayan tenido) e implica que ese saber es valorado por nosotros los docentes. Quien reconoce que el otro, los otros saben, se revisa a sí mismo y no puede considerarse omnisapiente. Quien pone sobre el tapete y dispone frente a la mirada de otros sus posturas para debatirlas y resignificarlas, está repensando su lugar de saber y de poder.

Desde la dimensión didáctica, y estimulada por las reflexiones que al respecto tuvieron lugar en el módulo respectivo, intenté construir la segunda parte de mi interrogante inicial acerca de la teoría y su estatuto: qué rol cumple el lenguaje en la configuración y en la enseñanza del objeto teoría. La pregunta consignada en último término nos remite, en este momento, a la cuestión de que en la enseñanza de la teoría se pone en juego la cuestión de cómo comunicar, cómo compartir un código (un vocabulario y una sintaxis), cómo construir colectivamente una pragmática que regula los límites (a menudo borrosos o difusos, no dichos) de lo decible, lo esperable como respuesta, lo legible por el otro, por los otros. El problema del lenguaje no compartido puede constituir a la teoría como lo ilegible, aquello a lo que no podemos atribuirle sentido; de ahí la necesidad de compartir un lexicón y una pragmática que permita que formemos –estudiantes y docentes- una comunidad de lenguaje y de aprendizaje.

Si admitimos que lenguaje e interés definen el auditorio en una situación comunicativa contextualizada, cobra importancia la negociación de la tarea en común -enseñar y aprender (de la) teoría- y la promoción del estudiantar[26] desde ese pacto de lenguaje. En este sentido, resulta oportuno que revisemos si nuestro lenguaje educativo (el juego de lenguaje que recontextualiza el saber disciplinario del especialista y que lo transforma en saber a enseñar y a aprender),

[26] En el sentido de la construcción categorial propuesta por Daniel Feldman, en el contexto de sus clases en la Especialización, en tanto ejercicio del ser y hacer propios del estudiante.

promueve o clausura la producción de sentidos, la resignificación por parte de los estudiantes.

La teoría puede concebirse como una estructura proposicional poderosa que configura su lenguaje a la vez que es configurada por él y diseña un mundo posible (¿ficción?), un modo de ver las cosas y de operar sobre ellas, un paradigma que crea sentido y lo legitima.

A cada una de las concepciones de teoría presentadas en este trabajo (teoría como modelo y teoría como caja de herramientas) le corresponde un modo de enseñanza correlativo: en el primer caso, se prioriza la enseñanza del modelo de análisis de textos y su aplicación a un conjunto de casos en los que se comprueba el funcionamiento de dicho modelo. Los aspectos o dimensiones del objeto que las lentes del modelo no dejan percibir son excluidos de la consideración del analista. Se evalúa la capacidad del alumno de aplicar sin distorsión ni error teórico el modelo en un objeto pasible de ser analizado de modo inmanente como una estructura cerrada y autosuficiente, una forma autorregulada fuera de la historia y de la cultura. La descripción es la operación por antonomasia, ya que funciona como garante de asepsia y objetividad. En la concepción expuesta en segundo término, en cambio, se propone una enseñanza de la teoría entendida como la promoción de competencias en los estudiantes: la complejización de los procesos de cooperación interpretativa; la exploración de objetos textuales-discursivos heterogéneos en circulación en la sociocultura contemporánea; el conocimiento de los supuestos epistemológicos de las teorías propuestas; la comprensión del estatuto problemático del objeto de estudio y de las respuestas teóricas referidas al mismo; la resignificación de las representaciones de los estudiantes acerca del objeto de estudio; la mirada crítica respecto de los alcances y límites de las múltiples posibilidades de estudio del objeto; el desarrollo de una actitud metódica en los estudiantes en sus abordajes de los objetos, en el sentido de que resulten dichos abordajes adecuados y pertinentes en relación con la naturaleza y el estatuto del objeto, etc. Enseñar

teoría se concibe como proceso que auspicia que los estudiantes compartan el capital teórico y lo usen críticamente como herramienta para la interpretación, comprensión y resignificación de la realidad estudiada. Este enfoque de la enseñanza de la teoría, forma y colabora en formar para la participación en el foro, promueve la instalación de la cultura del debate. Y en ello reside su licitud. Enseñar teoría en este sentido es poner a disposición de los estudiantes algunos instrumentos de interpretación, el ejercicio de la pregunta y la vigilancia epistemológica sobre sí mismo como estudioso, para así contribuir a su formación. Nuestros modos de percibir el mundo, comprender las relaciones e interpretar lo real son configuradoras de nuestra identidad no sólo de alumnos y profesores sino de sujetos históricos.

En lo personal (y entiendo que varios de mis compañeros adhieren a esta opinión), identifico "la buena enseñanza" con la propuesta antes mencionada. Pero advierto que aún no la hemos construido e instalado con solidez en la práctica. Constituye nuestro horizonte y hay señales (un tanto dispersas y no evaluadas) de esta praxis en algunos espacios curriculares de la carrera. Se me ocurre que habría que "leer" esas señales y tomarlas como grillas que permitan interpretar y reinterpretar la marcha de la implementación del plan de estudios del profesorado.

En los bordes de estos interrogantes ronda la idea del vínculo estrecho entre lenguaje y poder, un binomio que entra en triangulación con el saber (en este caso, teórico) y pareciera que la tensión puede describirse en términos de concepciones de teoría, entendida ésta como saber legitimado, prestigioso y legitimante (saber teoría = poder), o como dispositivo textual-discursivo que permite leer, interpretar y pensar el objeto en situación (saber teoría = poder usarla como claves de interpretación de lo estudiado y si es necesario reescribirla). En términos de enseñanza: en el primer caso, enseñar teoría (no formar con la teoría sino instruir en la teoría) se concibe como detentar el saber teórico y con él el poder de ser la voz de un mensaje cuya certidumbre se da por

supuesta y regular cuánto y cómo se da ese capital a las nuevas generaciones (las cuales suelen acceder sólo a las derivaciones metodológicas de la teoría). Desde este orden del lenguaje, la pregunta propia del obrar referida a la licitud ("¿es bueno enseñar teoría?") se responde por la afirmativa y el criterio es su proceso de legitimación intramuros.

Desde la segunda concepción, en términos de enseñanza, en tanto se promueve el estudiantar y la construcción y complejización de las competencias interpretativas y comunicativas de los estudiantes, enseñar teoría se concibe como proceso que auspicia que los estudiantes compartan el capital teórico y lo usen críticamente como herramienta para la interpretación, comprensión y resignificación de la realidad estudiada. Este enfoque de la enseñanza de la teoría, forma y colabora en formar para la participación en el foro, promueve la instalación de la cultura del debate. Y en ello reside su licitud. Enseñar teoría en este sentido es poner a disposición de los estudiantes algunos instrumentos de interpretación, el ejercicio de la pregunta y la vigilancia epistemológica sobre sí mismo como estudioso, para así contribuir a su formación. Nuestros modos de percibir el mundo, comprender las relaciones e interpretar "lo real" son configuradoras de nuestra identidad no sólo de alumnos y profesores sino de sujetos históricos.

Dejo en suspenso la cuestión de las relaciones entre teoría y lenguaje para un punto posterior del trabajo, al que recurriré a saberes disciplinares de las Ciencias del lenguaje.

¿Y la institución?

Cuando hablamos de representaciones, aludimos a "entendimientos básicos que permiten a miembros de una sociedad saber de qué hablan; siempre sociales, están construidas en un equilibrio inestable entre un concepto (abstracción) y un percepto (captación inmediata de tipo perceptivo)" [27]. Estas redes difusas de ideas, concepciones, huellas de experiencias, etc. suelen operar sobre la base de acuerdos tácitos por los que suponemos que todos decimos lo mismo cuando hablamos, por ejemplo, de "teoría". Ese proceso de atribución de sentido (que se subjetiva individualmente, pero que reconoce una raíz compartida socialmente) se supone idéntico en quienes conformamos una comunidad de enseñanza y de aprendizaje. Y sobre la base de ese supuesto implícito de homogeneidad se toman decisiones y definen prácticas. La institución[28] en la que desarrollamos nuestras prácticas docentes es generadora de representaciones compartidas en todo o en parte por los distintos colectivos. Ciertas representaciones pueden reconocer un rasgo dominante por sobre otras que permanecen en segundo plano o en los márgenes. Este juego de dominio y marginalidad está relacionado con la trama de posiciones y de vínculos que los sujetos ocupamos y sostenemos en la dinámica institucional, Nuestra historia en la institución y la calidad de nuestra posición en ella y en la distribución del poder y

[27] Barco, Susana, apuntes de clase del Módulo Currículo y práctica docente universitaria, de nuestra Especialización en Docencia Universitaria.

[28] Asumimos la concepción de "institución" entendida como una formación social, cultural y psíquica, como una construcción de conjunto, producto de procesos específicos configuradores de pautas que ordenan prácticas, el hacer, el pensar, el decir que hacen que una institución sea como es y no de otra manera , en Garay, Lucía. Algunas ideas para el diagnóstico de instituciones educativas. Cuadernos de Posgrado, publicación del Programa de Análisis Institucional, U.N.C., 2000. Asimismo, reconocemos a toda institución educativa como una institución de existencia, en la que se desarrollan procesos de construcción de la identidad de los sujetos singulares, de socialización, y de humanización, en el sentido de "hacerse un humano reconocible como miembro de una sociedad y de una cultura" (ídem. anterior referencia bibliográfica).

de la autoridad institucionales. Esta implicación "tiñe", "atraviesa" –obviamente- también el presente trabajo.

La indagación (en nuestro caso, sobre nuestras representaciones de teoría, sobre nuestras prácticas personales, comunitarias e institucionales de teoría en la universidad, en una carrera, en un campo disciplinar) desestabiliza ciertas representaciones y ciertas "seguridades" compartidas implícitamente por los sujetos e instala la pregunta acerca de su legitimidad y validez. Levanta el silencio y promueve la revisión. La reflexión simbolizante permite comprender (en el sentido de preguntarse cuál es su inteligibilidad) la realidad institucional para someterla a la acción de la crítica transformadora, contra la naturalización por hábito o costumbre, contra la inercia.

Si se considera a los otros como extranjeros, extraños o enemigos, la compulsa de poderes se presenta como único vínculo posible. La alteridad se vivencia en términos de la amenaza del otro y predomina el versus como nexo seudocomunicacional. Pareciera, desde este posicionamiento inconfeso, que lo distinto (en lo social, en lo institucional, en lo interaccional) ocasiona riesgo de caos, desestabiliza.

Cabe preguntarse qué pasa con la calidad de la distribución del saber, del poder y de la autoridad. En el atrincheramiento de cada posición, qué se sabe y qué se ignora del otro, de los otros, de sus expectativas y demandas, de sus necesidades y deseos.

No es extraño que en general no se promuevan ni reclamen espacios de encuentro de los distintos actores, de interacción y comunicación en serio, es decir, sin el vicio del "hagamos como si": como si escucháramos al otro, como si dialogásemos, cómo si confrontáramos posiciones. Si nos encontramos con otros –los otros pueden ser también quienes están a mi lado pero experimento como extraños- cada quien, cada posición debe poner sobre la mesa sus razones,

hacerse entender, tornar su postura legible y legítima para otros, que también presentan y defienden su verdad, su interés. Bajar las armas de la queja meramente declarativa, el estar a la defensiva, los lugares comunes, el tirar la pelota fuera del campo necesita de la implicancia de los sujetos como protagonistas. La toma de conciencia de que la problemática es compartida y atañe a todos y cada uno de los miembros del conjunto es un arduo acto de madurez individual y colectiva.

El doble problema a abordar se reescribe (es decir se reinterpreta):

"Y lo tremendo es que ahora te mira como a una lengua extraña.
Sos, para ella, extranjero,
o lo que es lo mismo:
otro país."

Todo trabajo de esta naturaleza requiere –para gozar de buena salud- una revisión a cierta distancia en determinados puntos de su desarrollo. La dicotomización entre concepciones de teoría 1 y 2, esto es, la teoría como lenguaje de la tribu/idioma y la teoría en tanto discurso dialógico e interpelador en construcción resulta interesante para tensar posiciones que terminan polarizándose, pero debe ser reconocedora de posiciones intermedias, matices, combinaciones y hasta terceros términos o posiciones excluidos por nuestro desconocimiento.

Pero además y básicamente en este punto del trabajo nos interesa replantearlas en su estatuto, en orden a nuestra hipótesis: no se trata de la existencia factual de teorías tipo 1 (específicamente en el campo disciplinario propio, aunque sospechamos extensible a otros con las adecuaciones y especificaciones necesarias) y de teorías tipo 2 -nuestra inicial identificación de

teorías y metodologías literarias sistémicas y abordajes interpretativo-constructivistas, como representantes de uno u otro paradigma- sino de prácticas diferenciadas, usos distintos, modos no sólo de representarse, concebir y definir la teoría sino de practicarla y de enseñarla.[29].

La actitud de las personas que interactúan en la institución académica respecto de la teoría marca la tendencia. Y con lo de actitud, queremos aludir a un complejo de acciones, posicionamientos, declaraciones en el ámbito de la docencia y de la investigación. Para ejemplificar, la más novedosa [30] y dialógica de las teorías puede resultar obturante del encuentro entre el estudioso y el objeto de estudio si su uso[31] es, para decirlo en pocas palabras y adelantándonos en la exposición, una mera detentación de poder del que sabe, una estrategia de legitimación institucional, una apelación a la autoridad, y sólo eso.

Por lo anterior reescribo la hipótesis del siguiente modo:

1/ Concepción y práctica de la teoría como lenguaje de la tribu; como idioma que marca el carácter de extranjero del recién llegado y refuerza la posición de miembro de portador de membresía del docente: la enseñanza de la teoría como ritual de iniciación y puerta de acceso a la academia.

2/ Concepción y práctica de la teoría como caja de herramientas; como grilla configuradora e interpretativo-interpeladora de la realidad estudiada: la enseñanza de la teoría como la construcción de competencias interpretativas y comunicativas

---

[29] No soy inocente respecto de que, de algún modo, mostrar las marchas y contramarchas de la construcción del problema y de la hipótesis y su tratamiento pueden debilitar el carácter asertivo del tejido argumentativo del trabajo (o éste pueda ser un efecto de lectura no deseado) pero prefiero correr ese riesgo si esto me permite profundizar en la comprensión de la problemática en tono interrogativo..

[30] En el sentido de su aparición reciente y también de su posición central en lo que respecta a "aquello de lo que se habla en estos días en la esfera de los estudios de...". Con la salvedad de que no todo lo nuevo es per se bueno.

[31] Me interesa aclarar que no aludo con "uso" a la mera utilización práctico-instrumental sino a una praxis que "me" involucra como sujeto y que entra en diálogo con mi modo de ver las cosas, el cual se ve reformulado, ampliado, interpelado, etc., por esta práctica de teoría.

para el abordaje de textos en el entramado sociocultural y la comprensión del estatuto problemático y complejo del objeto.

Me interesa dejar de vincular lineal y obligatoriamente la Concepción y Práctica 1 con el estudio sistémico de las obras literarias y la Concepción y Práctica 2 con abordajes intertextuales, centrados en la cooperación interpretativa del lector o vinculados con los estudios culturales en boga. Tanto unos como otros –como todo paradigma- tienen sus alcances y límites en tanto horizontes de investigación, estudio y reflexión, dado su carácter de perspectivados, construidos, sesgados, provisorios e inacabados respecto de la naturaleza y el estatuto complejo, heterogéneo y multidimensional del objeto literatura. Si bien en la primera concepción explicitada el enfoque epistemológico (y sus consecuentes repercusiones didáctico-pedagógicas) reconoce un predominio de la racionalidad sistémica, ello no constituye per se ni una virtud ni un defecto. Trataremos de aclarar esta afirmación sui generis en los siguientes párrafos.

Aunque el enfoque sistémico[32] sostenga una concepción del objeto de la teoría literaria (el objeto literario) como un ente autónomo y abstracto, una forma o estructura autorregulada, sistema autosuficiente fuera de la historia y la cultura, cuyo abordaje inmanente se pretende aséptico y desideologizado en función de la demanda de aspiración científica, es indudable su aporte histórico y su validez en la actual contemporaneidad en lo que respecta al valor heurístico y de desmontaje de los textos literarios en lo que respecta a su construcción y arquitectura textual forma/sentido, en indisoluble articulación. En nuestras prácticas de enseñanza, la descripción brinda al estudiante una fase inicial y significativa de aprehensión de la obra literaria que lo habilita para profundizar su conocimiento del objeto. Lo que resulta preocupante es que solemos desvincular esa fase descriptiva de su antes y de su después, de los iniciales procesos de cooperación interpretativa de los

[32] En tanto objeto cultural, producción simbólica configurada en y por el lenguaje, acto de ficción anclado socioculturalmente, mundo posible que instaura una cosmovisión y una ideología, texto en potencia que reclama ser actualizado históricamente en cada interpretación. Las redes de la serie literaria mantienen dinámicas y cambiantes interacciones con otros tipos de textos, en las que centro y periferia se referencian de distinto modo en distintos escenarios y en el contexto polémico de la industria cultural.

estudiantes (expectativas frente al texto con anterioridad a la lectura, hipótesis respecto de qué le va a deparar este texto al lector, consideración del efecto estético, etc.) y de la imprescindible etapa de síntesis, inferencias y regulación de las interpretaciones con miras a vinculaciones con otros textos literarios y no literarios.

Del mismo modo, la segunda concepción explicitada no garantiza por su apertura e intención de trascender la inmanencia textual un abordaje en sí mismo lícito: el más aggiornado y multidimensional de los aparatos conceptuales puede usarse como clave no interpretativa sino obturadora de la problemática a comprender y a estudiar. Claro que esta concepción y sus respectivas prácticas están, al menos declarativamente, más cercanas a racionalidades interpretativas.

La posesión de la teoría –de corte positivista, sistémico, interpretativo, constructivista, crítico, etc.-, entendida como saber legitimado, prestigioso y legitimante, otorga a su poseedor un capital (saber teoría) que le otorga "poder" (poder autolegitimarse, poder legitimar –o no- a otros, a otras prácticas). Si la teoría es un idioma-frontera, ilegible e indecible por el extranjero, su enseñanza es una traducción o el aprendizaje de una segunda lengua como rito de iniciación. Al decir de Susana Barco, se trata de "conocimiento esotérico, no accesible para profanos"[1]. Si en cambio, se entiende y se practica la teoría como grilla de configuración/interpretación de tal o cual problemática, su enseñanza es una distribución del capital de conocimiento y una permanente reconstrucción y resignificación del mismo, en un escenario eminentemente dialógico y no por ello privado de exigencias de argumentación y justificación y, menos aún, de polémica e interpelación.

Resulta interesante el planteo de "prácticas de teoría" (Foucault-Deleuze)[33] de repensar las relaciones entre teoría y práctica, revisando la acostumbrada

[33] Los intelectuales y el poder. Revista L´Arc, nº 49, 2º trimestre, 1972. Entrevista Michel Foucault – Gilles Deleuze.

lógica totalizadora y aplicacionista de la primera respecto de la segunda: "La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro y la teoría un empalme de una práctica con otra. (...) No existe ya la representación, no hay más que acción, acción de teoría, acción de práctica en relaciones de conexión o de redes" (Deleuze). Foucault avanza a partir de lo anterior, contra la noción especular teoría-práctica: "... la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica, es una práctica.", lo que es definido a renglón seguido por Deleuze como la teoría en tanto caja de herramientas contra el poder y su efecto totalizador, jerarquizador y centralizante. Esta propuesta de reconceptualización de estos autores permite repensar no sólo matrices y estereotipos vinculados con la vida académica (división entre clases teóricas y clases prácticas, evaluaciones diferenciadas entre ambas, cargos de carrera docente denominados y definidos sobre esta oposición –por ej., jefe de trabajos prácticos-, etc.) sino fundamentalmente nos permite y nos provoca como docentes una actitud de reflexión acerca de nuestro vínculo personal y profesional –siempre ideológico- con la teoría y la práctica.

Conocimiento y teoría: el "poder del saber" o la "caja de herramientas" para preguntarnos acerca de lo que queremos conocer

Estatuto epistemológico y político de la teoría

Fe significa no querer saber la verdad.

Todo lo que se ignora se desprecia.
Graffittis

Insistimos, so pena de caer en redundancias: sin que lo percibamos y de manera implícita operan en nuestro modo de ver las cosas, y de manera implícita un conjunto de prácticas, teorizaciones, prejuicios, representaciones, de tal manera que lo que entendemos por "realidad" puede concebirse como una configuración mental y simbólica de lo real y no como los fenómenos considerados en sí mismos.

Dichas representaciones –configuradas en y por la mediación discursiva- van construyéndose socialmente e instalan en las personas y en los grupos determinado punto de vista desde el cual no sólo se percibe la realidad sino que se la configura, se la conceptualiza y se la aborda. Esta perspectiva actúa como un horizonte desde el que podemos interrogar a la realidad; los alcances y límites de esa capacidad de interrogación están vinculados con las posibilidades de ese horizonte desde el cual nos anclamos para abordar nuestro objeto de conocimiento.

El punto de vista configura al objeto de estudio y está sustentado por la teoría. El punto de vista elegido, la teoría seleccionada entre diversas alternativas direccionan la forma de problematizar la realidad que se pretende conocer de modo históricamente subjetivo. Las respuestas de la realidad (y el sentido que le atribuyamos a ellas) están determinadas por nuestra posibilidad de preguntar.

Si, en palabras de Foucault[34], conocer es violentar las cosas, la realidad, esa "violentación" (interés e intervención) reconoce un carácter lingüístico-discursivo: conocer puede entenderse como nombrar lo que vamos conociendo desde nuestras propias prácticas, historias, representaciones, perspectivas y teorías. Este proceso de atribución de sentidos posee un rasgo de creatividad que replantea el enfoque positivista de conocer en el sentido de descubrir lo ya existente aunque velado u oculto.

La producción de una teoría puede entenderse como un acto creativo y productor de sentido en el cual alguien (raramente en soledad, por lo que el singular es forzado) nombra ciertos fenómenos o procesos desde una perspectiva, desde un modo de problematizar la realidad. Así, la puja entre teorías se puede entender como la coexistencia polémica de modos alternativos de interrogar la realidad y de construir respuestas posibles para esos interrogantes.

Estos procesos de teorización se articulan en lenguaje, el cual no sólo sirve de instrumento transmisivo sino que –fundamentalmente- configura sentidos. El conocimiento, según Foucault, es un campo de batalla en el que se lucha por imponer un discurso que se proclama como conocimiento válido. De este modo, cada sociedad produce y sostiene como legítimos sus regímenes de verdad, sus procedimientos y mecanismos de legitimación de discursos.

[34] Foucault, M. La arqueología del saber. Siglo XXI . 1991.

La ciencia, como práctica, produce un discurso que es convalidado por determinados circuitos y convenciones de legitimación. Como discurso, es una construcción perspectivada y una representación (no especular, más bien refractaria y ficcional) de la realidad que estudia. Como discurso, es performativo, en el sentido de que provoca efectos en la realidad, en las personas, en los grupos: efectos de verdad, efectos de legitimidad, efectos de ¿hegemonía?, de ¿dominación?

Una teoría (su producción, su uso en el sentido de lectura y reescritura) puede propugnar la creatividad interrogativa de no ocultar el conflicto en la realidad que se quiere abordar –teoría liberadora-. O puede normalizar y ordenar el conflicto como quien con una medicina busca curar a un enfermo (el conflicto, quienes lo reconocen) y así promover, en las personas que abreven de dicha teoría, el acuerdo con lo existente y tomarlo como natural -hegemonía de la teoría-.

Estamos predispuestos (socioculturalmente) a creer que el discurso científico es LA VERDAD (singular, única, distinta, extraordinaria). Y esa predisposición ha sido regulada de manera particular en el interior mismo de la propia ciencia (que promueve ésa, su propia representación social) y por los procesos educativos. El seudopoder del saber: un hacer creer no ficcional-lúdico (como el arte) sino manipulatorio y hegemónico. Un hacer creer que EL SABER (científico) es LA VERDAD (monolítica, indiscutible, unívoca). El silenciamiento de otros discursos, otras versiones, otros modos de problematizar la realidad se ejecuta en base al desprestigio frente al único saber con garantía de certidumbre. Es precisamente esa especie de desprestigio por refracción el que permite y a la vez es efecto de los mecanismos de autolegitimación que la comunidad científica necesita poner en marcha no sólo como estrategia de diferenciación sino de institucionalización.

Desde un paradigma crítico, en cambio, la incertidumbre es constitutiva del proceso de conocer y se habilita la incorporación, de manera consciente y productiva, de conocimientos cotidianos, supuestos, representaciones. Desde este campo discursivo, la teoría es un instrumento que permite el acceso interrogativo a la realidad (siempre conflictiva) y construye esa misma realidad en tanto objeto a conocer y al cual atribuirle sentido.

En las antípodas, el universo teórico del consenso, instaura un discurso del orden, el cual tiene su cristalización en el aparato cultural "oficial", ya que la clase dominante genera siempre un grupo orgánico de intelectuales que escribe el discurso de la clase y de la dominación.

"Saber es poder", según Tamarit[35], constituye un mito burgués. Cuya extensión social y permanencia "dan la medida de la eficacia de la hegemonía referida a clases o grupos sociales particulares"[36]. Frente al mito, como lectores, nos disponemos de determinada manera respecto de su recepción. Nuestra vulnerabilidad en relación con el mito y nuestro consumo efectivo del mismo, se basa en que nuestro sentido común –en el sentido gramsciano del concepto- "se halla fuertemente cargado de hegemonía", nuestra "representación de la 'realidad' –visión del pasado, del presente, del futuro- coincide en lo esencial con la de los sectores dominantes"[37]. En palabras de Voloshinov[38], "La clase dirigente se esfuerza por impartir al signo un carácter eterno, superclasista, por extinguir u ocultar la lucha entre los juicios sociales de valor que aparecen en aquél, por hacer que el signo sea uniacentual".

El mito concentra equívocos y ambigüedades al no distinguir entre el poder sobre las cosas y sobre las personas (¿individuos aislados o socialmente

---

[35] Tamarit, J. : Cap. II . Saber es poder: un mito burgués. 1992. (Título del libro y demás data no consignados en el material bibliográfico).
[36] Idem, pág. 24.
[37] Idem, pág. 26.
[38] Citado en Tamarit, J. Op. Cit.

organizados?). Para neutralizar el consumo del mito es necesario, según Tamarit, reintroducir en él la política, para poder descifrar el mito descubriendo su coartada.

La concepción de poder de Gramsci, citado por Tamarit en el artículo ya mencionado, -saber entendido como la capacidad de "vincular 'dialécticamente a las leyes de la historia (las) pasiones elementales del pueblo', comprenderlas y explicarlas en el marco de una 'superior concepción de la historia, científica y coherentemente elaborada'"- y la afirmación de Foucault acerca de que "la verdad no está fuera del poder mundano (...), es de este mundo: está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene efectos reglamentados de poder", ponen en tela de juicio la concepción positivista del saber, relativizan la aspiración de objetividad del conocimiento y "descalifican parcialmente al intelectual como titular exclusivo del saber, admitiendo que el pueblo también sabe...", -"y siente porque la vida misma se lo enseña cada día", según Tamarit.

El mito reduce el saber al saber oficial, sólidamente legitimado como indiscutible, e ignora la puja de teorías, cada una de ellas una elaboración colectiva y social de una visión del mundo. Es necesario rescatar esa multiacentualidad del signo ideológico que lo constituye en arena de lucha de clases. Es necesario recuperar el carácter polémico del concepto de saber, vinculado con las políticas de verdad y las contradicciones existentes en una comunidad científica en pugna feroz por la hegemonía. En palabras de Foucault[39], "si quisiésemos saber qué cosa es el conocimiento, no hemos de aproximarnos a él desde la forma de vida, de existencia de ascetismo característica del filósofo. Para saber qué es, para conocerlo realmente, para aprehenderlo en su raíz, en su fabricación, debemos aproximarnos a él no como filósofos sino como políticos, debemos comprender cuáles son las relaciones de lucha y de poder. Solamente en esas relaciones de lucha y poder, en la manera como las cosas entre sí se oponen, en la manera como se odian entre sí los hombres, luchan, procuran

[39] Foucault, M. La verdad y las formas jurídicas, en El discurso del poder. 1983; pág.169.

dominarse unos a otros, quieren ejercer relaciones de poder unos sobre otros, comprendemos en qué consiste el conocimiento".

Uno de los rasgos de la "economía política de la verdad" (señalados por Foucault, en cita de Tamarit)[40] es el de ser "producida y transmitida bajo el control no exclusivo pero sí dominante de algunos grandes aparatos políticos o económicos (universidad, escritura, medios de comunicación)". El saber, en estos aparatos, suele constituirse en un poder hacer creer: la teoría como garante de un régimen de verdad dominante.

Saber es poder –la teoría como caja de herramientas disponibles al uso (Foucault-Deleuze, en Microfísica del Poder)- si el saber nos permite interrogarnos sobre el objeto a conocer y sobre lo conocido, si funda y promueve la toma de decisiones y la realización de acciones que mejoren nuestra vida en comunidad.

La hegemonía es un proceso complejo que se percibe en las prácticas, que nos constituye como personas, que nos precede y continúa. La hegemonía de la clase dominante es una visión del mundo. Hacer creer que es la única visión del mundo posible (aun cuando no apunte a la mejoría de las condiciones de vida del colectivo) es ejercer la dominación.

De algún modo nos parece que el siguiente interrogante –como juego de oposiciones en tensión que implican posicionamientos- estaría sintetizando los aspectos del problema que nos ocupa, específicamente en este apartado (el estatuto no sólo epistemológico sino político de la teoría: el docente universitario y la teoría: ¿el poder del saber o el saber para poder interpelar y enseñar a otros a hacerlo?

[40] Discurso científico, educación y representación social. 1994. (Sin más data)

Trabajo académico y conocimiento: una trama de relaciones de poder o ese oscuro objeto del deseo

En el contexto de la globalización, que supuestamente iba a producir un proceso de ampliación e integración mundial y devino en rigor en un proceso de concentración y achicamiento, opera un profundo y enmascarado efecto de desigualación que muestra sus efectos en la universidad como institución abocada a la enseñanza y al aprendizaje, al trabajo académico y a la producción de conocimiento.

Uno de los efectos mencionados en el párrafo anterior lo constituye el hecho de que los miembros de una comunidad determinada (y la denominada "comunidad del conocimiento", "comunidad científica", "comunidad académica" no constituye una excepción) nos hemos convertido en consumidores, un área del mundo donde todo llega ya producido (también el conocimiento). [41]

Tras la denominación muy recurrente en la actualidad de "sociedad del conocimiento" se acallan algunos interrogantes que tendrían que ponernos en estado de alerta: ¿existe la "sociedad del conocimiento" en una sociedad donde el trabajo y el salario corren riesgo de desaparición?; ¿cómo "organizar" la producción y distribución del conocimiento en las universidades en este contexto?; ¿cómo está siendo interpelada la universidad desde esta situación crítica?; ¿"sociedad" o "mercado" del conocimiento?, etc..

[41] En absoluto pretendo descalificar el valor académico de producciones científicas internacionales, de las que este mismo trabajo se nutre. La acentuación disfórica pretende mantenernos alerta respecto de esta tendencia. En el otro extremo, no toda teoría nacional o localmente producida es sólida, innovadora, interesante sólo por la ubicación geográfica de su productor.

Este cambio en la centralidad del trabajo en la vida de las personas (el hecho de que el trabajo regulase la cotidianeidad, definiese una parte sustantiva de la identidad personal, marcara sentido de pertenencia y permitiese prever desarrollos futuros del proyecto vital de cada uno, "seguridades que hoy por hoy se ven en jaque), este corte y el imperio de la incertidumbre resignifican (y hasta provocan efectos de pérdida de significación) lo que se entiende y se vive como "ser docente".

Los anteriores planteos convocan a repensar nuestra propia profesión: somos un tipo particular de trabajadores, profesionales de determinado campo disciplinario, pero cabe preguntarse acerca de la existencia y significatividad de esa profesionalidad. Trabajamos, enseñamos e investigamos con matrices de un mundo que ya no existe para un mundo que todavía no existe y el punto neurálgico que suele recibir el impacto de esta destemporalización es el estudiante, el futuro graduado, lo que puede convertirse en un mecanismo selectivo y generador de desigualdad de oportunidades. Algunas marcas o señales: la formación de recursos humanos impulsada por el ámbito empresarial hace entrar en juego la trayectoria de formación (cuyas credenciales sufren de procesos de devaluación y de vencimiento a corto plazo) y la posesión por parte del graduado de determinadas competencias muy cercanas al modelo toyotista (carisma, habilidades comunicativas y para el trabajo en equipo, liderazgo) y al habitus de la "clase media". En las selecciones para ocupar puestos de trabajo opera fuertemente el sistema de señales de la clase media como criterio de exclusión.

Resulta interesante preguntarse cómo se constituye un docente-investigador universitario, más aún cuando los diversos criterios para establecer la profesionalidad suelen ajustarse a las llamadas profesiones clásicas o liberales y/o se analizan desde la perspectiva del mundo anglosajón, como enfoque unilateral y transhistórico.

Las perspectivas críticas han asumido categorías y herramientas de análisis del interaccionismo simbólico para el abordaje de esta problemática. Uno de estos instrumentos y objetos de estudio que permiten recortarse es el discurso de los profesores como espacio de interacción en el cual se dejan interpretar los juegos de poder. Una lectura atenta de dichos discursos en numerosas investigaciones permite reconocer una recurrencia: la consideración del docente como dueño del conocimiento de naturaleza abstracta y "superior", en la sede del saber así considerado (la universidad –escuela de futuros profesores-), definidos por el altruismo de su código ético, como notas específicas de la profesión. Las teorías críticas permiten develar la trama secreta de este discurso aprendido: la supuestamente armónica y comunitaria "sociedad del conocimiento" no es otra cosa que una organización corporativa cuyos miembros luchan por su autonomía y por el ejercicio del poder, y el conocimiento pivotea esta pugna.

Por su parte, la expresión "trabajadores de cuello blanco" pone al desnudo una autorrepresentación muy frecuente en los profesores universitarios: la imperiosa necesidad de distinguirse del trabajador "raso", "no profesional", "no académico ni titulado". Repudio, prurito o negación de la condición de trabajador del docente-investigador universitario que también podría estudiarse en el ámbito de la participación y el compromiso con las luchas reivindicatorias gremiales.

Pareciera que algunos de los conflictos que se tensan en esta contemporaneidad de la universidad podrían estar relacionados con la producción de conocimientos, su valor y uso; la construcción de la profesión; el docente universitario como profesional y trabajador; la trama de relaciones de poder que atraviesa los ejes anteriormente mencionados.

Disciplinamiento del trabajo docente

Según Llomovatte y Wischnevsky, "La política educativa de los 90 se apoya fuertemente sobre las nociones de eficiencia, productividad y rendimiento aplicadas al trabajo de los docentes, y en el caso de la universidad, de los investigadores" y (...) "tienen influencia directa en la determinación del salario de los académicos. Para ello, ha sido necesario crear una serie de mecanismos y programas de evaluación, estratificación, diferenciación interna, premios y castigos al trabajo académico, que son paralelos a los mecanismos internos de evaluación de las universidades ."[42].

Siguiendo la anterior afirmación y respecto del Programa de Incentivos, las autoras antes mencionadas sostienen que "Fundamentalmente, la falencia original es el objetivo que persigue este Programa y que definimos como introducir una variable de diferenciación pretendidamente objetiva y neutral entre los académicos, con el resultado manifiesto de segmentar el mercado de trabajo universitario, de manera paralela a los legítimos mecanismos de diferenciación de las universidades públicas: concursos juzgados por pares, de cargos docentes y de subsidios y becas para investigación"[43]. Las jerarquizaciones se superponen y estratifican con resultados que van desde la consagración hasta la exclusión. Tal vez aún en los mecanismos legitimados institucionalmente vía el sistema de concursos, persistan interrogantes respecto de criterios y parámetros de evaluación (por ejemplo, subvaloración de antecedentes de extensión y de gestión frente a los de investigación y publicaciones) y ciertas contradicciones vinculadas con lentificación de la promoción por el régimen de carrera docente,

[42] Llomovatte, S. y Wischnevsky, J. Condiciones laborales de los docentes universitarios en los '90. Algunos resultados de investigación, en Praxis Educativa. Universidad Nacional de La Pampa.

[43] Ídem nota al pie anterior.

burocratización y atemporalidad en los procesos de evaluación por los pares, desfase entre el cargo docente y la función que se ejerce, carácter "artificial" (en el sentido de "teatralizado" de la clase de oposición), etc.. Pareciera que a menudo primara la evaluación de cierto repertorio de signos de consagración propios de la "comunidad académica".[44]

Diferenciación, segmentación, premios y castigos pueden entenderse como estrategias de intervención que inciden en los modos de ejercicio laboral de la

[44] En la segunda parte del módulo IX del presente núcleo de la especialización, a cargo del Prof. Cantero, se lograron identificar algunos aspectos problemáticos vinculados con el trabajo docente en el Dep. de Lengua y Literatura de la Fac. de Ciencias Humanas de la U.N.R.C. que se relacionan con la problemática señalada en este trabajo:
*Precariedad y ausencia de dinamismo en la estructura de la planta docente: La estructura de la reducida planta docente, con predominio histórico de dedicaciones simples y semiexclusivas (con horarios discontinuos en la universidad dadas sus otras obligaciones laborales), situaciones contractuales de inestabilidad y con profesores viajeros que asisten a la universidad uno/dos día/s por semana y hasta uno/dos día/s cada quince días, dificulta aún más las posibilidades de intercambio entre docentes.
*Desfasaje/incoherencia entre cargo docente y responsabilidades asumidas: Si bien un grupo de auxiliares nos encontramos en condiciones de aspirar a promociones por carrera docente o a concursar otros cargos, la no disponibilidad presupuestaria imposibilita tales procesos, lo que genera un efecto de "cuello de botella", que a la vez cierra posibilidades de ampliación de la planta docente, con lo que se obtura la renovación generacional. A pesar de no registrar el cargo de profesores, los auxiliares antes mencionados cumplimos funciones y afrontamos responsabilidades propias de un adjunto en lo que refiere a la docencia (en algunos casos, nos encontramos a cargo de cátedras).
*Sobrevaloración de la investigación por sobre la docencia de grado y la extensión: por efecto de la implementación del programa de incentivos para la investigación para investigadores en las universidades y los procesos de categorización correspondientes, la docencia de grado en particular y también la extensión han sufrido un proceso de desvalorización al interior de la institución universitaria. Se han constituido en prácticas devaluadas (no hay "incentivo" económico específico para ellas –como si no percibiésemos un salario por ejercer la docencia-, no tienen peso en los créditos por antecedentes, etc.) frente a la sobrevaluada investigación, proveedora de una retribución económica que funciona como sobresueldo, portadora de prestigio social e institucional, avalada y legitimada sistémicamente. Lo anteriormente expuesto no implica desconocer la relevancia de la producción y difusión de conocimiento en la universidad sino de la necesidad de sopesar y desarrollar armónicamente todas las funciones que constituyen el perfil de la institución y de la docencia universitarias, por un lado, y el requerimiento de vincular la investigación con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de grado y la extensión y vinculación comunitaria, por el otro.
En términos generales, es escaso el compromiso de la mayoría de los docentes en los procesos involucrados en la gestión institucional, tanto departamental como de la facultad. Una vez más, cabría indicar cierta reducción de la docencia a las prácticas de enseñanza en situación áulica frente a los estudiantes. Otros procesos, otras tareas e instancias de trabajo se perciben como una "carga" o como un "extra" que se intenta eludir o que se encara de modo obligatorio y superficialmente: conducción departamental, participación en la comisión curricular, en comisiones de la facultad, en la atención de demandas de la comunidad, etc.. Esta ausencia de compromiso con la gestión es otro modo de la desarticulación de prácticas (polarización, atomización) ya que contribuye a la restricción de la actividad del docente a sus prácticas de enseñanza individuales y ocasionalmente compartidas con otros docentes de la propia área. Asimismo, es otro resultado de la jerarquización de algunas actividades, funciones, etc. (investigación, formación de posgrado), por encima de otras, no percibidas como centrales, legitimadoras. La gestión es una dimensión que se percibe como el problema de otros, de la conducción ya sea departamental, de la facultad, de la universidad.

profesión del docente universitario, "... registrándose tanto en los países desarrollados del Primer Mundo como en los países en vías de desarrollo de América Latina, importantes niveles de deterioro de las condiciones laborales de los académicos, a partir de los procesos de desfinanciación en las universidades y de implantación de mecanismos de evaluación y control de los académicos."[45]

En la línea de pensamiento de lo anteriormente expuesto, como señala Tiramonti en el punto "La diferenciación del cuerpo académico"[46] y refiriéndose a la lógica del crecimiento del cuerpo docente en las universidades nacionales: "Se trata de un patrón clientelar de distribución de cargos que generó un cuerpo docente numéricamente muy importante pero con baja dedicación, escasa formación de posgrado y con condiciones de trabajo que no garantizan su participación en tareas de investigación o formación que eleven su perfil académico." La política de intervención de la Secretaría de Políticas Universitarias ejecutó el Programa de Incentivos a docentes-investigadores, que funciona a la vez como un sistema de premio económico a través de la remuneración complementaria y como un sistema de categorización que instaura un orden jerárquico en el interior de la población académica. Sostiene la autora: "De este modo se genera una compleja trama de articulaciones que compromete activamente al cuerpo docente con la implementación de las políticas diseñadas y promovidas por el Ministerio Nacional. Las tradicionales resistencias de este grupo a las iniciativas de intervención del poder político (...) son desplazadas, a través de este dispositivo de control, a la esfera de la mera retórica ideológica. (...) "A la vez que neutraliza resistencias, el programa está generando un movimiento de diferenciación interna del cuerpo docente (...) entre productores y difusores de aquellos que sólo difunden (el conocimiento). En el interior de estos dos grupos se establecen jerarquías. (...) Se es un investigador de determinada categoría y eso recorta un lugar de mayor o menor prestigio dentro del campo.(...) "Con el aporte de estos elementos, a los que se suman los títulos de posgrado que se cotizan

---

[45] Ídem nota al pie 2.

[46] Tiramonti, G. y otros. Políticas de modernización universitaria y cambio institucional. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. 1999.

con relación a la universidad que lo expidió y las jerarquías docentes obtenidas a través de concursos, se forma un canon académico en el cual se entronizan, según la expresión de los propios docentes, los dioses y semidioses.(...)... tanto docentes como instituciones se han transformado en auditables. Se auditan los antecedentes profesionales y para ello se diseñan complejos formatos que dibujan múltiples facetas en las trayectorias académicas y construyen diferentes identidades a la luz de los recorridos realizados o aquellos privilegiados por los académicos en el momento de dar cuenta de su performance. Las identidades se cruzan y superponen de modo que se puede ser a la vez investigador, consultor, docente, experto, tesista y director de tesis, evaluador y evaluado, y en todas esas condiciones gozar de una jerarquía que permanentemente debe ser actualizada a través de una auditoría. El efecto a nivel de las individualidades es una incentivación de la competencia individual que genera (...) una variedad de estrategias para posicionarse en el campo que no siempre se referencia en criterios académicos." [47]

El programa de incentivos ha disciplinado nuestros comportamientos, la agenda de investigación (ya que las temáticas, áreas y disciplinas que se definen como prioritarias, se deciden "desde arriba y desde afuera" y son las que reciben subvención), el sueldo mismo (las cuotas de incentivo funcionan como sobresueldo que premia al que ha sido investido con el rótulo de investigador y la retribución económica se encarga de remarcar numéricamente la diferenciación por la vía de la jerarquía); y hasta podría pensarse que pondría en riesgo aspectos vinculados con la libertad académica (qué investigar, cómo investigar, por qué y para qué son interrogantes que no siempre se formulan de cara a problemas contextuales reales y significativos puertas adentro y afuera de la universidad .

[47] Tiramonti, Guillermina. Los cambios en la universidad: una modernización diferenciadora. Políticas de Modernización Universitaria y Cambio Institucional. Serie Estudios e Investigaciones 38 de la Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. 1999.

Sin caer en generalizaciones, en la cotidianeidad, en el trabajo compartido entre docentes, en los discursos e interacciones se percibe un marcado acento de prestigio y legitimación puesto en lo referente a tareas de investigación (no sólo vinculadas a las instancias procesuales y reflexivas de estudio, indagación bibliográfica y de investigaciones ya existentes, elaboración de instrumentos y trabajo de campo, procesamiento y construcción de conclusiones, sino especialmente aquéllas relacionadas con una quizás excesiva planificación apriorística y burocratizada bajo la forma de arduas planillas informatizadas, controles de logros de productos tangibles de la investigación, a menudo referidos a instancias corporativas de validación no exentas de ritualismos, como son congresos y simposios de las diversas especialidades) y de posgrado (en una carrera por la obtención de credenciales a corto plazo devaluables y con escasa cotización en un mercado que distribuye valores en función de un ranking de instituciones). Las tareas vinculadas con la docencia, la extensión (hoy más cercana a la venta de servicios) y la gestión (percibida a menudo como actividad o problema de "otros") resultarían en este esquema desvalorizadas ya que no puntúan, no acreditan (o lo hacen débilmente) en los procesos de control y evaluación que categorizar a recategorizan a los investigadores..

Conocimiento y poder: una tensión que atraviesa la profesión docente

Entendemos que la docencia universitaria como trabajo docente y ejercicio profesional en este contexto de crisis se encuentra atravesado por una tensión constante: las relaciones entre conocimiento y poder.

Según Pierre Bourdieu, "El universo 'puro' de la ciencia más 'pura' es un campo social como otro, con sus relaciones de fuerza, sus monopolios, sus luchas

y sus estrategias, sus intereses y sus ganancias, pero donde todas estas invariancias revisten formas específicas".[48] "El campo científico (...) es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica (...) el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado, entendida en el sentido de capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia." [49] "Es el campo científico el que, como lugar de una lucha política por la dominación científica, asigna a cada investigador, en función de la posición que ocupa, sus problemas, indisociablemente políticos y científicos y sus métodos, estrategias científicas que (...) son, al mismo tiempo, estrategias políticas."[50] "Lo que es percibido como importante e interesante es lo que tiene chances de ser reconocido como importante e interesante para otros y, por lo tanto, de hacer aparecer al que lo produce como importante e interesante a los ojos de los otros" [51]. Las citas seleccionadas de este autor llaman nuestra atención acerca del carácter polémico e interesado de las relaciones y posiciones en el interior del campo científico-académico, el cual ha sido frecuentemente referido como un espacio comunitario de relaciones armónicas y de mutuo respeto intelectual y ético entre colegas. Este desenmascaramiento de la existencia de juegos de poder y dominio, de luchas por la legitimación y el control que Bourdieu advierte y formula presenta y exhibe a los docentes-investigadores en tanto competidores a menudo atrapados en un círculo de estratagemas de pelea por la supremacía en el campo: "El reconocimiento socialmente señalado y garantizado (por todo un conjunto de signos específicos de consagración que el grupo de pares-competidores otorga a cada uno de sus miembros) es función del valor distintivo de sus productos y de la originalidad colectivamente reconocidos a la contribución que él hace a los recursos científicos ya acumulados". (...) "... el valor diferencial

---

[48] Bourdieu, Pierre. El campo científico, en Redes, Revista de Estudios Sociales de la Ciencia N° 2, Centro de Estudios e Investigaciones , Universidad Nacional de Quilmes.

[49] Ídem nota al pie anterior.
[50] Ídem nota al pie anterior.
[51] Ídem nota al pie anterior.

distintivo de esta especie particular de capital social (puede entenderse como) acumular capital es 'hacerse un nombre', un nombre propio, conocido y reconocido., marca que distingue instantáneamente a su portador (la lógica de la distinción (...) impuesta por las necesidades de la nueva división del trabajo científico"[52].

Pero la puja no termina en el logro de la etiqueta personal de "investigador" (por citar el genérico sin los calificativos estratificadores tales como "formado", "en formación", "I", "II", "III", "sin categorizar", "director", "consultor", "miembro de equipo", etc.), sino que, al decir de Bourdieu, "La definición de la cuestión de la lucha científica forma parte de las posiciones en la lucha científica y los dominantes son aquellos que consiguen imponer la definición de la ciencia según la cual su realización más acabada consiste en tener, ser y hacer lo que ellos tienen, son o hacen. Es decir que la communis doctorum opinio no es más que una ficción oficial que no tiene nada de ficticio porque la eficacia simbólica que le confiere su legitimidad le permite cumplir una función semejante a la que la ideología liberal reserva para la noción de opinión pública."[53] Eficacia simbólica que instaura como válido, legitimo y verdadero el discurso producido en el interior de la "sociedad de conocimiento", a la que le alcanza y sobra con su autolegitimación y la mutua legitimación de los que portan su membresía para sostenerse como dominante, ya que " ... nadie es buen juez porque no hay juez que no sea juez y parte."[54] "La autoridad científica es, entonces, una especie particular de capital que puede ser acumulado, transmitido e incluso reconvertido en otras especies bajo ciertas condiciones."[55] En la primera parte del módulo IX del tercer núcleo de la especialización, a cargo del Prof. Tamarit, comenzamos a interiorizarnos en aportes teóricos vinculados con la problemática de las relaciones

[52] Ídem nota al pie anterior.
[53] Ídem nota al pie anterior.
[54] Ídem nota al pie anterior.
[55] Ídem nota al pie anterior.

entre conocimiento y poder, que guardan referencia con lo comentado en este punto del presente trabajo.[56]

Como indica Scarfo, es necesario indagar "... cómo juegan los mecanismos de los diferentes tipos de autoridad que constituyen un elemento primordial a la hora de la socialización científica."[57] Como docentes, debiéramos estar alertas frente a este adiestramiento ("coercitivo", en palabras del autor) al menos para no desmerecer su potencia y resguardar posibilidades de réplica. Si, continuando con el pensamiento de Scarfo, "La comunidad científica y las autoridades profesorales cumplen un rol importantísimo en la transferencia de los paradigmas dominantes en una ciencia..."[58], "una postura más escéptica frente a lo dado podría ser muy beneficiosa para el desarrollo científico. Pero una ciencia dominante (un modelo dominante) no se cae fácilmente ya que toda una troupe de sacerdotes de la misma e intelectuales académicos, más las creencias ya generalizadas en ese modelo, están siempre atentas a cualquier posible fractura."[59] "En cuanto alguna crítica aparece hacia el autoritarismo científico, la comunidad trata de defenderse,

---

[56] El conocimiento, según Foucault, es un campo de batalla en el que se lucha por imponer un discurso que se proclama como conocimiento válido. De este modo, cada sociedad produce y sostiene como legítimos sus regímenes de verdad, sus procedimientos y mecanismos de legitimación de discursos. La ciencia, como práctica, produce un discurso que es convalidado por determinados circuitos y convenciones de legitimación. Como discurso, es una construcción perspectivada y una representación (no especular, más bien refractaria y ficcional) de la realidad que estudia. Como discurso, es performativo, en el sentido de que provoca efectos en la realidad, en las personas, en los grupos: efectos de verdad, efectos de legitimidad, efectos de ¿hegemonía?, de ¿dominación?. Es necesario recuperar el carácter polémico del concepto de saber, vinculado con las políticas de verdad y las contradicciones existentes en una comunidad científica en pugna feroz por la hegemonía. En palabras de Foucault, "si quisiésemos saber qué cosa es el conocimiento, no hemos de aproximarnos a él desde la forma de vida, de existencia de ascetismo característica del filósofo. Para saber qué es, para conocerlo realmente, para aprehenderlo en su raíz, en su fabricación, debemos aproximarnos a él no como filósofos sino como políticos, debemos comprender cuáles son las relaciones de lucha y de poder. Solamente en esas relaciones de lucha y poder, en la manera como las cosas entre sí se oponen, en la manera como se odian entre sí los hombres, luchan, procuran dominarse unos a otros, quieren ejercer relaciones de poder unos sobre otros, comprendemos en qué consiste el conocimiento". Uno de los rasgos de la "economía política de la verdad" (señalados por Foucault, en cita de Tamarit) es el de ser "producida y transmitida bajo el control no exclusivo pero sí dominante de algunos grandes aparatos políticos o económicos (universidad, escritura, medios de comunicación)". El saber, en estos aparatos, suele constituirse en un poder hacer creer: la teoría como garante de un régimen de verdad dominante.

[57] Scarfo, Daniel. El carácter coercitivo de la socialización científica. En La objetividad acorralada. (Sin más data bibliográfica).

[58] Ídem nota al pie anterior.
[59] Ídem nota al pie anterior.

no pudiendo evitar que la legitimación de sí misma se escape de una actitud autoritaria: se activan los mecanismos de defensa de la comunidad científica y de sus apuntalamientos institucionales cuando las operaciones retóricas de legitimación de sus actos enunciativos que se pretenden reflejo efectivo de lo real, son exhibidas como lo que son: actos de autoridad, según Barthes."[60] . El repliegue, la autodefensa, la justificación de prácticas y discursos del par-competidor no por la legitimidad de sus actos sino por el simple hecho de pertenecer a la misma corporación y porque a futuro salvaguarda la propia posición que puede verse amenazada, develan (si nos permitimos revisar nuestra mirada) la trama de relaciones de poder y dominación al interior de la institución y la fuerza de su impronta en cada uno de nosotros y en nuestro modo de ver las cosas ("naturalmente"): "Cuando se aprehende un paradigma científico como resultado de la socialización en dicho rubro, se internaliza un mundo determinado en tanto realidad cultural significativa para el sujeto."[61]

Expresiones de deseo: intersticios para un proceso de resignificación

Si bien, como afirma Tiramonti "Todas las instituciones participan activamente en este proceso, aun aquellas que pretenden resistir. Todos los actores despliegan estrategias para posicionarse en el campo aun aquellos que parecieran ser ajenos a las reglas que estructuran el nuevo hábitat", al decir de García Guadilla, [62] habría alternativas frente a este escenario de mercado cuyos rasgos predominantes son el énfasis en el valor económico del conocimiento; la lucha por el poder asociada a la lucha por la distribución y el acceso al conocimiento y el conocimiento como factor más importante de producción de

[60] Ídem nota al pie anterior.
[61] Ídem nota al pie anterior.
[62] García Guadilla, C. Globalización, integración latinoamericana y papel del conocimiento en tres tipos de escenarios, en Lecturas de Educación y Trabajo 3. Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina. 1995.

desigualdades. La autora mencionada con anterioridad plantea la posibilidad del escenario de la solidaridad en el que:

-la producción de conocimiento se piensa y se gesta muy ligada a la cultura y a los grupos de base;

-el nuevo orden del conocimiento lo constituye la tendencia a la integración y a lo holístico;

-se propone la revisión de la racionalidad científica como garante único;

-se defiende y propulsa la legitimidad de formas alternativas de conocimiento;

-se apuesta por la contextualización del conocimiento y la revalorización del conocimiento popular.

Quizás habría que pensar cuánto de autodisciplinamiento hay en estos procesos de diferenciación y desigualación de los que hemos hablado, cuánto de adaptación pasiva y por conveniencia personal y hacernos cargo de la porción de responsabilidad individual y de pequeños grupos que nos cabe como docentes universitarios, como condición básica para pensar y diseñar en espacios colectivos intersticios de autonomía y resistencia, si es que entendemos a la docencia universitaria como profesión y trabajo estrechamente vinculados a la producción de conocimientos socialmente significativos, a la construcción de la profesión en la sociedad, a la formación de graduados que puedan y deseen asumir el desafío de crear alternativas de solución frente a un problema. Y esto contra la inercia de la "natural naturalización" de nuestras prácticas, decisiones, acciones y posicionamientos, que lleva a que éstos son entendidos como espontaneidades, como lo dado indiscutible. Lo naturalizado tiende a erigirse como paradigma de normalidad y habitualidad sin que se asuma su carácter construido, la dimensión

ideológica que lo atraviesa y la posibilidad de su transformación o cambio resulta negada por principio.

Del posgrado hacia la investigación disciplinar: de cómo el lenguaje construye no sólo la teoría sino su creencia

El equipo de investigación del que soy integrante, se abocó desde el 2003 al tratamiento de la performatividad del lenguaje[63]. Fue así que encontré un camino para el cruce entre el problema que había formulado para este trabajo de la especialización y mi práctica como docente investigadora junto a mis colegas del equipo y bajo la supervisión de mi director tanto del proyecto de investigación como de la monografía final de la carrera de posgrado.

La reflexión y conceptualización de la teoría en tanto discurso, su arquitectura lingüística, su contrato pragmático se me presentó como un desafío incluso para revisar las elaboraciones que describí hasta este punto del trabajo, si bien reconozco que en germen esta preocupación se registra en las anteriores páginas. La teoría como discursividad específica, el juego de lenguaje que le da soporte, el acto de habla institucionalizado como teoría resultó ser la clave interpretativa del juego de legitimaciones académicas que planteé en los dos títulos anteriores.

[63] -Proyecto de investigación: "La dimensión performativa del discurso y su relación con el poder", dirigido por el Esp. Hugo Aguilar. Proyecto integrado al Programa de Investigación "Discurso y conflictividad social en América Latina", dirigido por el Dr. Carlos Pérez Zabala y co-dirigido por la Mgr. Lilián Fernández del Moral. SeCyT. U.N.R.C. 2003-2004.
. Proyecto de investigación : "La performatividad del lenguaje en la construcción discursiva de lo real", integrado al Programa "Discurso y conflictividad social en América Latina – Fase II", dirigidos por la Mgr. Lilian Fernández del Moral y codirigidos por el Esp. Hugo Aguilar. SeCyT, U.N.R.C.. 2005-2006.

Teoría y lenguaje: el juego que jugamos se llama poder

Los discursos guardan la memoria de lo que podemos o no podemos hacer, ser, pensar, actuar y hacer que otros hagan.

Hugo Aguilar

Como docentes universitarios, en nuestra vida diaria solemos utilizar de modo profuso la palabra "teoría": "voy a dar un teórico", "lean este material teórico", "X es un teórico muy reconocido", "los aportes teóricos de Y han sido valorados como...", "debe precisar a qué teoría se refiere", etc, sin mencionar las materias cuya denominación incluye el vocablo en cuestión. Además, la nomenclatura de la pirámide jerárquica de los cargos académicos se encarga de establecer la línea divisoria entre auxiliares y profesores, con la denominación de "jefe de trabajos prácticos", aludiendo a la añeja dicotomía teoría-práctica, sostenible no sin dificultades en la actualidad.

Si hacemos una rápida e inespecífica búsqueda en Google, el buscador en pocos segundos identificará algo más de cinco millones y medio de sitios de la red de redes en los que dicha palabra al menos se menciona con variadísimas calificaciones, características puntuales referidas al campo científico a que refiere y derivaciones múltiples. Con lo anterior, cuyo valor resulta casi anecdótico, intentamos llamar la atención respecto de la presencia no sólo de este vocablo en nuestra cotidianeidad (incluso la más cotidiana de todas), sino de un conjunto heterogéneo de prácticas a las que alude, y que nos involucran como sujetos, seamos conscientes de ello o no.

Es probable que resulte una obviedad reiterar que la teoría está construida (no sólo en el sentido material-instrumental del término) con lenguaje. Para decirlo y pensarlo con mayor precisión y justeza, "en" y "por" lenguaje. Con lo que, si aceptamos este punto de inicio, estaríamos predispuestos a mirar a la teoría como un discurso, en el sentido de lenguaje en uso: el discurso teórico. Esta actualización concreta de la posibilidad de las personas de hacer discurso, tiene lugar y efectivización en una praxis comunicativa siempre arraigada en un entramado sociocultural y contextualizada en una institución (o el cruce de varias de ellas): en el caso del discurso teórico, la universidad. Nos interesa particularmente en esta oportunidad preguntarnos acerca de cómo opera este discurso teórico en la institución universitario-académica, en relación con algunas características de su arquitectura textual y el contrato pragmático que auspicia, con lo que suponemos podremos aproximarnos a caracterizar al menos de modo general cómo se activa su performatividad como acto de habla institucionalizado y su papel en el juego de legitimaciones académicas.

Adelantamos rápidamente que por performatividad entendemos la doble potencialidad del lenguaje hecho discurso de nombrar el mundo (o segmentos, aspectos, dimensiones del mundo a los cuales se refiere como objeto de estudio) y al mismo tiempo instaurar mundo. Debemos reconocer que el conocimiento, el discurso de la ciencia, el de las ciencias sociales comportan un carácter performativo: no sólo enuncian sino que instalan e instituyen efectos de verdad, de legitimidad, de hegemonía. Como todo discurso que genera efectos no sólo lingüísticos, son ordenadores de habilitaciones e inhabilitaciones

Es por todos conocido el carácter polémico e interesado de las relaciones y posiciones en el interior del campo científico-académico, el cual –sin embargo- ha sido frecuentemente referido como un espacio comunitario de relaciones armónicas y de mutuo respeto intelectual y ético entre colegas (la tan mentada "sociedad del conocimiento"). Tal vez nos resulte provechoso revisar su naturaleza y quizás nos sorprendan –o no- ciertas notas de corporativismo, propias de una

organización cuyos miembros luchan por su autonomía y por el ejercicio del poder. En dicha lucha, el conocimiento estaría operando como pivote en la pugna entre académicos.

Numerosos teóricos nos han advertido acerca de la necesidad de desenmascar la existencia de juegos de poder y dominio, de luchas por la legitimación y el control entre docentes-investigadores en tanto competidores a menudo atrapados en un círculo de estratagemas de pelea por la supremacía en el campo. Resulta oportuno remarcar que esta polémica se instala y es instalada en y por el discurso.

La actividad del científico-académico tiene como resultante un discurso –fragmento de la semiosis social[64]- que no sólo nombra lo que se intenta conocer del mundo sino que instaura mundo, lo configura, en el seno de la conflictividad social, la cual se encuentra atravesada por relaciones de poder. El destinador de este discurso construye esta "grilla configuradora de sentidos" que es la teoría en tanto discurso, desde una posición y desde una institución y sus específicas reglas del juego que reconocen a ese discurso como lo deseable de ser dicho. De modo correlativo, los destinatarios de ese acto de habla no sólo confieren sentido al discurso teórico que intentan interpretar sino que lo valoran por su procedencia y estatuto de legitimidad académica. En esta interacción pragmática se juegan no sólo sentidos sino la construcción de identidades personales y comunitarias:

[64] Es "en el núcleo de la praxis social donde el lenguaje adquiere su doble potencialidad de significación: por un lado es capaz de nombrar al mundo, y por otro, es capaz de instaurar realidades en ese mismo mundo que nombra", afirma Aguilar en La dimensión preformativa del discurso: el punto de vista y la construcción del objeto, presentado en Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. 2003.
Muy concentrados y convencidos estamos de la naturaleza (meramente) instrumental del lenguaje en tanto medio de información y/o comunicación pero, como lo advierte el autor antes citado, "sería interesante ampliar la mirada y pensar que también la segunda potencialidad, la de instaurar, crear mundo, implica una instrumentalidad en la que el poder tiene un papel decisivo: el lenguaje vive de las relaciones de poder, las refracta y las construye. El carácter performativo del discurso se sustancia de dos modos complementarios: el enunciador instala un objeto en el mundo, el discurso en su forma material y esa aparición genera sentido desde el mismo momento en que se produce. A su vez, el discurso es portador de las condiciones lingüísticas que le permitirán al receptor reconocer y establecer a partir del contacto con el texto un sentido que es en sí mismo una configuración del mundo. (...) Precisamente en esta segunda instrumentalidad es donde reside su carácter performativo, porque es ahí, en el seno de la conflictividad social en donde se genera la construcción social de lo real, cruzado de modo permanente y transversal por relaciones de poder." (Aguilar, La dimensión preformativa del discurso, en Actas del 2° Congreso Interoceánico).

membresía, reconocimiento, prestigio, búsqueda de la adhesión, negociación de pertenencia, etc.

Estamos pensando en el conocimiento como efecto de sentido y efecto de poder en una institución que gesta y conserva sus condiciones de posibilidad y supervivencia: la institución académica –o en todo caso, los procedimientos argumentativos que la constituyen como tal- como topos o lugar común argumentativo[65], en el sentido de Ducrot – Ascombre, en el que se juegan los actos de habla vinculados con el conocimiento.

La noción de acto de habla[66] es la que nos permite pensar en un discurso no como mera emisión de una cadena lingüística sino como una acción que, habilitada por dicha emisión, la trasciende y genera efectos en quienes la reciben. Efectos de sentido con carga axiológico-ideológica, efectos sobre la visión del mundo, sobre el mundo. Esta acción en muchas ocasiones se efectúa a través de rituales seculares y cotidianos y ritos de institución[67] que refuerzan la performatividad del discurso teórico y sus actores: hacer creer que lo que se afirma es verdad, aunque se la adjetive de relativa o débil, como el clima posmoderno indica en su pliego de condiciones; convencer acerca de lo válido de la propia opinión.

Es reconocible un doble sustanciamiento de la performatividad: por un lado, la aparición en el mundo (particularmente académico, ya que, por adelantar

---

[65] Ducrot, O. y Ascombre, J. La argumentación en la lengua. Gredos. Madrid. 1998: "La oración nos dice lo que hay que hacer cuando tenemos que interpretar sus enunciados y, en especial, especifica el tipo de información que debemos ir a buscar en el contexto", pág. 64.
Las variables argumentativas son "instrucciones que indican al interpretante del enunciado que debe construir y contribuir al locutor (basándonos en lo que sabemos de la situación de discurso) una estrategia argumentativa determinada (una serie de instrucciones)", pág. 64.
El topos se presenta como "principio argumentativo pretendidamente universal compartido por una comunidad lingüística"; "lo que es necesario es la existencia de topoi reconocidos por la colectividad", pág. 82 Los autores lo plantean como "garante de encadenamiento argumentativo".

[66] Austin, J. Cómo hacer cosas con palabras. Paidós. Barcelona. 1962, pág. 153.
[67] Maisonneuve, J. Las conductas rituales. Nueva Visión. Buenos Aires. 2005, p. 12

imprudentemente una de sus características, éste es un discurso de puertas adentro con cierto pánico por enfrentar el territorio extramuros) de un objeto: discurso teórico (propio o de otro -citado, repetido-). De nuevo a riesgo de caer en la impertinencia, no nos privamos de la tentación de avanzar en la calificación de esta discursividad citada en último término: el discurso del otro es por demás seductor: ese otro (siempre académico) posee, porta la legitimidad necesaria y suficiente desde el marco de regulaciones de la institución "Academia": no está, es otro, de otro lado, es más académico cuantas más credenciales ostente y en más oportunidades sea citado en soportes textuales legitimados (publicaciones internacionales, en idioma mundial, con referatos consagrados, etc.). Pero el lenguaje no sólo opera esta aparición en el mundo de un discurso, sino que simultáneamente provoca la instalación de un sentido que ese discurso efectúa en el mundo. Estamos entonces hablando de la doble potencialidad del lenguaje de significar, nombrar al mundo e instaurar, configurar mundo. Esta especie de anillo de Moebius se instala en toda producción discursiva. En el caso particular del discurso teórico, el acto de habla que está en juego proponemos pensarlo como un hacer creer a la comunidad de pares y también a los por iniciar (extranjeros en tierra del conocer: alumnos) que ese discurso es verdadero/válido y que el mundo (abordado, estudiado) es así y así debe ser percibido e interpretado, más allá de morigeraciones declarativas (verdad relativa o débil, sustitución de modelos por perspectivas u horizontes teóricos, etc.). Queremos notar que el efecto performativo de este dispositivo de significación que el discurso teórico pone en marcha se asienta sobre un acto de habla cuya intencionalidad pragmática no sólo es conocer y comunicar lo que se conoce (como verdadero) sino investir al destinador de este discurso teórico del carácter del que detenta saber, en un escenario pragmático regido por las reglas de juego de la institución universitaria, frente a pares con los que lo unen relaciones más o menos simétricas y frente a otros usuarios en vinculación asimétrica.

El discurso teórico como fragmento de la semiosis social, en el sentido de Verón, reproduce la complejidad de interacciones y mediaciones, la conflictividad

y los juegos de poder de dicha semiosis. Y al igual que en cualquier otro discurso social, con su instauración y existencia ingresa una axiología, la que porta concepciones (validadas e invalidantes de otras que pudieren resultar alternativas) referidas al conocimiento, a la construcción de identidades individuales y colectivas, a la enseñanza, etc..

Antes habíamos mencionado el carácter ritual de varias de las instancias de producción, circulación y validación del discurso teórico, y este trabajo como discurso –sus procesos de preelaboración en el contexto de la cursada de la especialización, su elaboración final, su presentación al tribunal- y el acto propiamente dicho de la evaluación o defensa que, una vez aprobada permite la obtención de una titulación de posgrado, forma parte del juego que jugamos. Signos de aprobación/consagración, notas de distinción o diferenciación que tal vez porten como contracara (ya lo mencionamos en un apartado anterior) un disciplinamiento no exento de autoritarismo por el que casi no se nos ocurren otros modos de hacer, indagar, polemizar, ser en la academia.

El discurso teórico, para poder operar performativamente en este juego que jugamos, es portador de condiciones lingüísticas de textualidad que permiten que los destinatarios lo reconozcan como discurso teórico en el marco institucional antes referido y con el poder no sólo de dicción sino de acción sobre los sujetos, sobre el mundo, sobre otros discursos -condiciones de producción, circulación y reconocimiento- , al decir de Verón.[68]

Respecto del punto "acción sobre los sujetos", recordemos que las personas construimos nuestras identidades personales y comunitarias en el intercambio discursivo, en el territorio del lenguaje. El discurso teórico, en relación con lo anterior, posee una faceta que intentaremos denominar como pública: supuestamente, y en el marco de la llamada casa de altos estudios, el discurso teórico es el soporte principal en el que circula el conocimiento socialmente

[68] Verón, E. La semiosis social, Gedisa. Barcelona. 1995, p.12.

relevante, indispensable para la formación de los futuros profesionales y ciudadanos, enseñable y aprendible, el cual a través del chequeo de la evaluación es carta franca para la obtención de credenciales de grado y posgrado. Su carácter de "cosa pública" se refuerza y redobla más aún cuando aludimos a él en el marco de una institución educativa pública, la que recibe por delegación una misión irrenunciable que la define como "universidad pública": la formación de todos y cada uno de los estudiantes que llegan a ella, bajo el manto protector de una supuesta igualdad de oportunidades. A veces, el discurso teórico-académico pareciera acercarse no sin riesgo al discurso político en el sentido que tensa este carácter público y tiende peligrosamente a replegarse sobre sí, a hablar solipsistamente de sí, a ensimismar su sentido, como si "nada en sí mismo obligara al enunciador a comprometerse con la verdad", según afirma Aguilar.[69] Pareciera que alcanza a menudo con la apariencia de verdad/validez y el manto protector de la institución legitimante.

Cabe aclarar que lejos de partir de una concepción ingenua de conocimiento único, válido de una vez y para siempre y de un discurso que lo vehiculice asépticamente; estamos hablando de la conciencia del carácter de opinable del discurso teórico, a la vez de la responsabilidad de fundamentación de parte del destinador de por qué dice lo que dice acerca del mundo, si de veras entendemos a la universidad como parienta cercana del foro en tanto espacio discursivo de puesta en estado de público conocimiento de la palabra propia, la cual convoca y desafía la palabra ajena, en una lógica dialogal abierta al disenso, en una sociedad que se cansa de autorrotularse como demorática.

Hay una trama argumentativa[70] –apoyada basalmente en la performatividad que este pacto de lectura habilita- en el discurso teórico (a veces más sólida, otras

[69] Aguilar, H. La dimensión preformativa del discurso: el punto de vista y la construcción del objeto, presentado en Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. 2003.

[70] Para Ducrot , O., El decir y lo dicho. Barcelona. Paidós. 1986: "...todo enunciado aporta consigo una cualificación de su enunciación, que constituye el sentido del enunciado"; "... el sujeto hablante realiza actos transmitiendo al interlocutor un saber sobre su propia enunciación", pág. 178; "... un enunciado argumentativo presenta su enunciación como algo que lleva a admitir tal o cual conclusión", pág. 189.

más dilatada), por la que el destinador busca convencer al destinatario de aquello que predica (casi una fe). Se trata de provocar una adhesión a las tesis presentadas, dando razones de ese pretendido asentimiento, que muy a menudo se apoyan en otros textos, en palabras de otro.[71] Una mención especial en este punto requieren las citas de autoridad, las adhesiones a un paradigma o corriente teórica o autores que están en el centro de atención del mundillo intelectual. Dicha aserción se respalda y descansa en el carnet de socio del destinador primario, el autor del discurso citado. Ejemplificando con nosotros mismos, no es otra cosa la que hacemos en el presente trabajo que requerir legitimidad para nuestros argumentos a través de las citas de autores archiconsagradados.

Si asentimos con Verón, que "Para que un discurso tenga poder tiene que poner en marcha una creencia"[72], cabría preguntarse respecto de qué creencia moviliza o activa el discurso teórico. Este autor respondería: "El discurso del conocimiento (efecto de cientificidad) es un discurso que no reclama la creencia absoluta, es un discurso relativo"[73]. Pero nos permitimos agregar (quizás no en el mismo sentido) que aunque performativamente y para construir la identidad, pertenencia y reconocimiento de su destinador y los sucesivos destinatarios aprendices y reproductores, esa relatividad tenga que ser puesta en cierto suspenso o –el revés de la trama- se ostente como criterio de credibilidad. No se puede o no se quiere (ni nosotros) resistir al juego que jugamos, porque sino habría que dejar de jugar o jugar otro juego.

---

[71] "El discurso argumentativo no sólo presenta huellas del diálogo con el otro y consigo mismo sino que también muestra el trabajo con los otros textos". Verón, E. Semiosis de lo ideológico...., pág. 169. Ducrot citado en nota al pie de página en este texto de Verón, afirma: "...respaldados en el hecho de que alguien ha asertado una proposición, nos concedemos el derecho de asertarla nosotros, es decir, la ofrecemos como el reflejo de un estado de cosas.", pág. 173. Y el mismo Ducrot, en El decir y lo dicho, expande la afirmación anterior: "...el discurso segundo, incluso cuando retoma un discurso anterior, no consiste en una simple comunicación. Crea una realidad original por el hecho mismo de que algo se asertó, se asierte algo nuevo", pág. 174.

[72] Verón, E. Semiosis de lo ideológico y del poder. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Buenos Aires. 1995, p. 30.
[73] Ídem nota anterior, p. 30.

Insistimos con el autor de "La semiosis social" en considerar que "Proceso de producción no es más que el nombre del conjunto de huellas que las condiciones de producción han dejado en lo textual, bajo la forma de operaciones discursivas"[74]. Si ponemos en diálogo esta aseveración con el objeto que hoy nos ocupa, esto es, el discurso teórico, podríamos estar pensando en que esas "huellas" de las que nos habla Verón están actuando como guiños contractuales en los destinatarios, los que hacen no sólo que este discurso sea reconocible como sí mismo y distinto de otros, como propio de una esfera de la praxis humana y no de otras, sino también para mostrarlo como válido, pertinente, significativo, interesante, deseable de ser dicho y de adherir a él. De ahí la necesidad de articular las dos instancias de la praxis comunicativa, por más diferidas en tiempo y espacio que se encuentren: "... un sistema productivo está constituido por una articulación entre producción, circulación y consumo (...) 'Circulación es pues el nombre del conjunto de mecanismos que forman parte del sistema productivo, que definen las relaciones entre gramáticas de producción (restricciones de generación) y gramáticas de reconocimiento (restricciones de su recepción) para un discurso o tipo de discurso dado."[75]. Los jugadores ocupan puestos -no tan móviles, no tan fijos-, de destinadores y de destinatarios del discurso teórico. Obviamente, no hay homogeneidad en dichas posiciones: existen "destinadores-productores" (en el sentido cabal de la palabra, filiado con "creadores"), "destinadores-reproductores" (que se reconocen como tales o eluden dicho autorreconocimiento para reforzar tanto la performatividad de su discurso como la fuerza de su jugada); hay destinatarios que son operadores conscientes del juego y otros a los que el juego los sorprende en su buena fe, por decirlo metafóricamente.

Citando a Barrendonner, "La garantía de que la enunciación será también seguida de un efecto (...) no se encuentra en la lengua sino en las instituciones. Por institución entiendo la existencia de un poder normativo que someta

---

[74] Ídem nota anterior, p. 18.
[75] Verón, E. La semiosis social, Gedisa. Barcelona. 1995, p. 19.

mutuamente a los individuos a determinadas prácticas bajo pena de sanciones (...), un poder mutuamente ejercido y aceptado por los participantes de los actos (...). Un poder de este tipo garantiza la preservación del resultado del acto"[76]. La institución es garante del juego que jugamos pero porque antes es dadora de las reglas del juego y después (o siempre) contralor de juegos y jugadores que por dárselas de estrategas, transgredan los límites de lo aceptable. Viene a nuestra mente (este plural de cortesía resulta insostenible pero forma parte de los rituales que mencionamos con anterioridad), la interesante observación de Paul Watzlawick, respecto de la etimología de "herejía": "... herejía (heiresis) originariamente significa elección, "un estado en el cual uno (todavía) puede elegir"[77]. Interesante para la reflexión de todo jugador, para el autoanálisis de sus intersticios de ejercicio de la libertad, si puede poner en suspenso por unos momentos la conciencia del riesgo de la represión del hereje.

"Teoría, lenguaje: el juego que jugamos se llama poder", nos permitíamos preanunciar en el título de este apartado. Lyotard pone a nuestra disposición el concepto de legitimidad, al que recurrimos para avanzar hacia el último término mencionado: "La legitimidad es el proceso por el cual un 'legislador' que se ocupa del discurso científico está autorizado a prescribir las condiciones convenidas (consistencia interna, verificación experimental, etc.) para que un enunciado forme parte de ese discurso y pueda ser tenido en cuenta por la comunidad científica". "... y no es sólo la verdad de su enunciado sino su propia competencia (la del científico) lo que está en juego en ese debate (...) La verdad del enunciado y la competencia del que lo enuncia están, pues, sometidas al consentimiento de la colectividad de pares en competición. Es preciso, por tanto, formar iguales"[78]. "La didáctica asegura esa reproducción", afirma este teórico.

Permítasenos un nuevo retorno al carácter ritual de muchas prácticas académicas vinculadas con la producción/reproducción, recepción, circulación y

---

[76] Barrendonner, A. Elementos de Pragmática Lingüística. Gedisa. Buenos Aires.1982, p. 70.
[77] Watzlawick, P. La realidad inventada. Gedisa. Barcelona 1995, p. 178.
[78] Lyotard, F. La condición posmoderna. Planeta Agostini. Madrid.1994, p. 23.

reconocimiento del discurso teórico: según Rivière (citado en Maisonneuve)[79], la función de los ritos seculares, en materia de poder y de control, está vinculada con procesos de legitimación del poder, de afirmación de jerarquías y estatutos y con una dimensión moral apoyada en un sistema de recompensas y sanciones: " Al fragmentar operaciones que detalla hasta el infinito y repite sin tregua, el ritual se entrega a un reacomodamiento minucioso, tapa los intersticios, restablece lo continuo a partir de lo discontinuo. Su preocupación maníaca traduce una necesidad lancinante de garantía contra toda ruptura que comprometería el desarrollo de la experencia vivida". Pareciera que como comunidad académica experimentamos cierto temor a lo inestable, a la porosidad que abona el cambio, al otro no académico, al discurso no teórico (o no reconocido como tal), a la alteración del estado de cosas que damos por natural. Y si parece imprudente la mención, baste revisar nuestras mecánicas de ingreso a la carrera docente (concurso cómo rito de iniciación), nuestras instancias de evaluación por tribunal (donde se examinan a alumnos pero también a los docentes que son evaluadores), nuestras hipercodificadas modalidades de presentación de programas o de ponencias para ser evaluadas y admitir su publicación, etc. ¿Será descabellado atisbar cierto halo de sospecha en nuestras interacciones usuales en la academia? Sólo la adjudicación del rasgo de sospechoso haría entender la necesidad de tantas probatorias de la legitimidad de permanencia de las personas en la institución.

Recapitulando: el discurso teórico puede entenderse como un dispositivo complejo y autorreferenciado de actos de habla que despliegan una performatividad cuya marca central es la intencionalidad pragmática de hacer creer a otros que lo que argumenta es verdadero/válido. Pero al ejercer esta direccionalidad, también pone en marcha un proceso de legitimación de quien lo pronuncia (lo inviste como el que sabe) y del mundo que construye con lenguaje como un estado de cosas. Las condiciones de posibilidad y validez de esta trama anteriormente descripta es la institución académica que funciona como topos

[79] Maisonneuve, J. Op. Cit, p. 88.

argumentativo desde el que se regulan los actos de habla de sus miembros. Dicha regulación comienza en la génesis de cada actualización del discurso teórico, ya que la institución, como garante y evaluador del juego y de los jugadores, legisla respecto de la legitimidad de los discursos y de los sujetos que los producen y hacen circular. La institución opera a través de discursos que la sostienen como tal: "De la existencia de una institución generalmente dan testimonio discursos reglamentarios -evaluativos/descriptivos- cuyo intercambio es condición necesaria para el funcionamiento de la institución"[80] y también a través de la comunidad de pares y subordinados, árbitros los primeros, aspirantes los segundos del juego que jugamos. La creencia, esta vez en el pliego de condiciones e instrucciones del juego, reviste el rasgo de rito de institución, al decir de Bourdieu, ya que "todo rito tiende a reconocer como natural y legitimo un límite arbitrario..." (citado en Maisonneuve, p. 98). Las fronteras entre lo académico y lo no académico, lo válido y lo no válido, lo legitimado y lo no legitimado, lo decible y lo no decible, el que sabe y el que no sabe, el docente y el no docente, deben quedar minuciosa y claramente delimitadas. Y concluye Bourdieu: "En suma se trata de una investidura que a uno le significa su identidad, al otro su nada."

Para reforzar una reflexión anterior referida al carácter un tanto solipsista del discurso teórico (que se repliega sobre sí, que tiende a ser poco permeable a propiciar la responsión), apelamos una vez más a los aportes de Lyotard: "Una institución siempre difiere de una discusión en que requiere limitaciones suplementarias para que los enunciados sean declarados admisibles en su seno. (...) (Esas limitaciones) operan como filtros sobre la autoridad del discurso, interrumpen conexiones posibles en las redes de comunicación: hay cosas que no se pueden decir. Y privilegian, además, determinadas clases de enunciados, a veces uno solo, de ahí que el predominio caracterice el discurso de la institución: hay cosas que se pueden decir y maneras de decirlas. Así, los enunciados de mando en los ejércitos, de oraciones en las iglesias, de denotación en las escuelas, de narración en las familias (...) Se supone que (el destinatario) puede

[80] Barrendonner, A. Elementos de pragmática lingüística. Gedisa. Buenos Aires. 1987, p. 79.

dar válidamente su acuerdo (o negarlo) al enunciado del que se ocupa. Él mismo es un destinador potencial, puesto que cuando formule su asentimiento o discrepancia, será sometido a la misma doble exigencia de demostrar o refutar que el destinador primero (...) es su igual. Pero no se sabrá más que cuando hable y en esas condiciones. Antes no podría ser llamado savant (el que sabe)"[81]. Nos interesa remarcar, por un lado, el criterio de decibilidad como definitorio a la hora de medir las condiciones de pertenencia y, por el otro, el carácter de subalternidad del que no ha logrado la membresía del que sabe (válido para recién iniciados en la comunidad y, con más fuerza aún, para los alumnos).

Respecto de lo primero, Lyotard indica que "el saber científico exige aislamiento de un juego de lenguaje, el denotativo, y la exclusión de los demás (...); el criterio de aceptabilidad de un enunciado es su valor de verdad (...); ese saber se encuentra así aislado de los demás juegos de lenguaje cuya combinación forma el lazo social "[82]. Tal vez la escasa comunicabilidad que suele detentar el discurso teórico resida en este aislamiento discursivo que, en el extremo, hace que se llegue a pensar en este juego que jugamos como el único que existe (o que puede existir). El consenso como horizonte único, la unicidad supuesta del referente como condición necesaria para ponerse de acuerdo, la aparente paridad entre los compañeros del juego están llamados a operar como resortes de exclusión de los que no aceptan las reglas, "por debilidad o torpeza".

Respecto de lo segundo, tan entretenidos estábamos en funciones ultralegitimadas (micro y macro) institucionalmente –por ej., investigación, posgrado, publicaciones, etc.-que nos habíamos olvidado lo de "docencia", "alumnos", "enseñar".

No estamos tan lejos de la etimología de "alumno" (sin luz), si el discurso teórico es vivido y practicado por nosotros docentes-investigadores como

[81] Lyotard, F. La condición posmoderna. Planeta Agostini. Madrid.1994, p.46
[82] Ídem nota anterior, p. 62.

"lenguaje de la tribu" ("comunidad de conocimiento), como "idioma" netamente extraño para el recién llegado. Enseñar teoría implicaría desde este posicionamiento tener el poder de controlar conocimiento y se entendería como una instrucción regulada en el saber teórico legitimado, prestigioso y legitimante. Aprende teoría quien aprende a traducir a esta segunda lengua, con lo cual cumplido este rito de iniciación abandona el rubro de extranjero. Mención aparte merece la fase dos de dicha traducción, que no es otra que la reproducción de lo aprendido en idéntico registro que el del docente, como garantía de aprobación de una evaluación que se torna constatativa.

Si, en cambio entendemos la teoría como un discurso más de la semiosis social, dialógico e ideológico por naturaleza y definición y somos conscientes de su fuerza performativa, en el sentido de objetar su aceptabilidad indiscutida por su rótulo de académico, estaríamos poniendo a disposición de colegas y estudiantes una "caja de herramientas" conceptual y procedimental con la que indagar toda praxis: el enseñar teoría sería concebido así como la promoción de competencias interpretativas en los estudiantes y la invitación a compartir el capital teórico como plafón para el ejercicio permanente de la pregunta y la problematización sobre los límites de la teoría: hacer circular el conocimiento y tornarlo inteligible y discutible para otros no expertos.

Intuimos que esta segunda alternativa, si bien ambiciosa y trabajosa, permite pasar de mecanismos prescriptivos e imperativos a dinámicas interpersonales más vinculadas con el libre ejercicio de imaginar y construir no sólo nuevas u otras posibilidades de respuestas o solución para problemas que nos siguen inquietando, sino que habilita miradas abiertas a nuevos interrogantes sobre el juego que jugamos, su naturaleza, sus potencialidades y miserias y redescubre para nosotros mismos y para otros intersticios para hacer a este topos más habitable.

BIBLIOGRAFÍA

-Aguilar, H. y Barone, A., Performatividad y Lenguaje Formal. Intersecciones. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias. Setiembre de 2004, Año 1, Nº 1. Villa Mercedes.

-Aguilar, H., La performatividad: dimensiones, trampas y puntos de vista. En Fernández Del Moral, L. (Comp.) Discurso y conflictividad social en América Latina. 2004. Dep. de Imprenta y Publicaciones de la U.N.R.C..

-Aguilar, H., Marzo del 2004, ponencia presentada en Jornadas de Reflexión para Estudiantes.U.N.R.C., 2004.

-Aguilar, H., Discurso, violencia y control social. Presentado en Jornadas Nacionales de Ciencias Políticas, U.N.R.C.. 2004.

-Aguilar, H., La performatividad o la técnica de la construcción de la subjetividad, presentado en Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. U.N.R.C.. 2004.

-Aguilar, H., La dimensión performativa del discurso: El punto de vista y la construcción del objeto. Presentado en Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. U.N.R.C.. 2003.UNRC. Revista Ironía (en prensa).

-Aguilar, H., La dimensión performativa del discurso. En Jalif de Beltranou (Comp.) 2º Congreso interoceánico de Estudios Latinoamericanos. U.N.Cu.. 2003, Mendoza.

-Aguilar, H., Referencia y discurso político. Revista Cronía 3. U.N.R.C.. 2003.

-Austin, J. , Cómo hacer cosas con palabras, Edit. Paidós, Barcelona. 1962.

-Ausubel, D. y otros. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Méjico. Trillas. 1983.

-Bajtin, M. Estética de la creación verbal. Méjico. Siglo XXI. 1990.

-Barrendonner, A., Elementos de pragmática lingüística. Edit. Gedisa, Buenos Aires. 1982

-Barthes, R. y otros. Análisis estructural del relato. Ed. Buenos Aires. Serie Comunicación.

-Bourdieu, P. Intelectuales, política y poder. Redes Nº 3. Universidad Nacional de Quilmes.

-Bourdieu, P. El campo científico. Redes nº 2. Universidad Nacional de Quilmes.

-Carr y Kemmis, Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca. Barcelona. 1988.

-Castorina, J. Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación.Debates constructivistas. Aique. Buenos Aires. 1998.

-Ducrot, O.: El decir y lo dicho. Barcelona. Paidós. 1986.

-Ducrot, O. y J. C. Ascombre, La argumentación en la lengua, Edit. Gredos, Madrid. 1998.

-Eagleton, T. Una introducción a la Teoría Literaria. Fondo de Cultura Económico. Méjico. 1988.

-Eco, U. Obra abierta. Ariel. Barcelona. 1984.

-Eco, U. Lector in fabula. Lumen. Barcelona. 1981.

-Eco, U. Los límites de la interpretación. Lumen. Barcelona. 1992.

-Foucault, M. y Deleuze, G.. Los intelectuales y el poder. Rev. L'Arc. 49. 1972.

-Foucault, M. La arqueología del saber. Siglo XXI. 1991.

-Foucault, M. La verdad y las formas jurídicas. 1983.

-Garay, L. Algunas ideas para el diagnóstico de instituciones educativas. Cuadernos de Posgrado del Programa Anual Institucional de la Universidad Nacional de Córdoba. 2000.

-García Guadilla, C. Globalización, integración latinoamericana y papel del conocimiento en tres tipos de escenarios. Lecturas de Educación y Trabajo 3. 1995.

Kerbrat-Orecchioni, C. La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires. Edicial. 1993.

-Jakobson, R. Ensayos de Lingüística General. Planeta Agostini. Barcelona. 1985.

-Lyotard, F., La condición postmoderna, Edit. Planeta Agostini, Madrid. 1994.

-Llomovatte, S. y Wischnevsky, J. Condiciones laborales de los docents universitarios en los 90. Praxis Educativa, Universidad Nacional de La Pampa.

-Maisonneuve, J. (2005), Las conductas rituales, Edit. Nueva Visión, Buenos Aires.

-Martí, E. El constructivismo y sus sombras. Anuario de Psicología 69. 1996.

-Puig Rovira, J. M. Teoría de la Educación. Biblioteca Universitaria de Pedagogía. Barcelona. 1992.

-Scarfo, D. El carácter coercitivo de la socialización científica. En La objetividad Acorralada.

-Tiramonti, G. y otros. Políticas de modernización universitaria y cambio institucional. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. 1999.

-Tiramonti, G. Los cambios en la universidad. Una modernización diferenciadora. Serie de Estudios e Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. 1999.

-Verón, E. , La semiosis social, Edit. Gedisa, Barcelona. 1993.

-Verón, E. Semiosis de lo ideológico y del poder, Edit. De la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. 1995.

-Vigotsky, L. Obras escogidas III. Madrid. Visor. 1995.

-Voloshinov, V. El signo ideológico y la filosofía del lenguaje.. Buenos Aires. Nueva Visión. 1976.

-Watzlawick, P. La realidad inventada, Edit. Gedisa, Barcelona. 1995.

U.N.R.C.
Biblioteca Central
62723

62723

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO
Biblioteca