

1

SOBRE EL DISEÑO DEL PROYECTO

Más allá del signo definido teóricamente, existe el ciclo de la semiosis, la vida de la comunicación, y el uso y la interpretación que se hace de los signos; está la sociedad que [los] utiliza, para comunicar, informar, engañar, dominar y liberar [...], porque la semiótica no es solamente una teoría, ha de ser también una forma de praxis...

Umberto Eco

La lectura de un relato pretende ser una ilustración del encuentro entre el semiótico, que interroga al texto y lo manipula, y el texto mismo, que le opone unas veces su opacidad y otras su transparencia.

A.J. Greimas

1.1. CONSTITUCIONES DEL RELATO

LA CUESTIÓN

Los *estudios narratológicos*, centrados tanto en el objeto o fenómeno investigado (habitualmente denominado **relato**) como en su específica metodología de investigación (las indagaciones de tipo **narrativo**), han atravesado en las últimas décadas los más diversos dominios del *conocimiento humanístico y social*: la antropología, la etnolingüística, las teorías literarias y semióticas, la psicología cognitiva, la reflexión filosófica, las disciplinas artísticas, etc. Más recientemente, las preocupaciones acerca de las vinculaciones existentes entre formas narrativas y experiencias personales o sociales impregnaron también el abordaje de diferentes aspectos del *campo de la educación*: las prácticas docentes, los procesos de aprendizaje, las cuestiones curriculares, los estilos investigativos, las modalidades de capacitación...

Sólo a manera de planteo inicial, quizás podría decirse que este inusitado crecimiento de lo que se ha dado en llamar, seguramente con énfasis excesivo, el “*giro narrativo*” en las ciencias del hombre y la sociedad, habría de operar algunos cambios sustanciales en la producción de saberes y conocimientos humanísticos y sociales, incluidos los pedagógicos y didácticos. También, y por lógica consecuencia, en sus respectivas y correspondientes trayectorias investigativas, en tanto que unos y otros han ‘recuperado’ *la importancia de la narrativa como capacidad humana fundamental*, y llamado la atención sobre el rol que desempeñan los relatos en diversas áreas, saberes y manifestaciones de los dominios en cuestión⁴.

Muchas veces, sin embargo, la eventual constitución de un “*paradigma narratológico*” en el campo de las ciencias humanas y sociales ha contribuido a establecer polos de demarcación científica entre las distintas disciplinas; cada una de las cuales, ante la necesidad de consolidar su respectivo estatuto epistemológico y metodológico, fue signando con sesgos particulares el desarrollo

⁴ Sobre resultados de un sucinto relevamiento previo del estado actual del conocimiento en la materia y sus principales referentes bibliográficos; cfr. más adelante: 1.2. *Repertorios narratológicos*.

de sus correspondientes *prácticas o indagaciones narrativas* específicas.

Ahora bien. No obstante este crecimiento inusitado y su indudable contribución al desarrollo de las investigaciones *de tipo cualitativo*, los estudios acerca de las problemáticas narrativas aplicadas (por ejemplo) a la enseñanza y la investigación educativa, entre otros ámbitos de lo humanístico y social, adolecen en general de una *sistematicidad* (en lo conceptual-metodológico) que pudiera considerarse como suficientemente *estable o rigurosa*. Por lo menos (en mi opinión), en lo que respecta a la posibilidad de dar cuenta, explicar y comprender los entramados de **'sentidos'**, **'contenidos'** y **'formas significantes'** que constituyen (y se constituyen en) los complejos procesos de configuración y desciframiento que siempre suponen las **construcciones textuales y discursivas** relacionadas con el **pensamiento narrativo**⁵ en el campo de la educación.

Sea por uno u otro motivo, en síntesis: **una perspectiva reconceptuadora del "constructo relato" aplicado al dominio de nuestros intereses, que permita concebirlo como una 'estructura de significaciones' en la que interseccionan diversas 'polifonías', y que genera recorridos heterogéneos de diferentes 'voces discursivas'; todo ello manifestado en múltiples procesos 'interactivos' de producción y reconocimiento (textual), subsiste como planteo.**

UNA PROPUESTA

En consonancia con esta 'idea' reconstitutiva de *relato* (de *narración*, de *narratividad*...), nuestro **Proyecto de Investigación Semiótica** se propuso ini-

⁵ Precisamente, uno de los propósitos iniciales del proyecto consistía en *resignificar y transponer*, al campo de las *indagaciones didácticas e investigativas* aplicadas a los estudios humanísticos y sociales, nociones y categorías de análisis elaboradas por algunas corrientes de la denominada **semiótica textual** (el caso de las Escuelas de París y de Tartu, entre otras). Al margen de sus respectivas especificidades y diferencias, dichas teorías textuales aspiran a explicitar, en forma de constructo conceptual y metodológico, las *condiciones de producción y aprehensión del sentido* que operan en distintas manifestaciones.

Esto es: a examinar el **discurso** de las significaciones, o las 'formas' en que se constituyen los significados (en las actuaciones de docentes e investigadores, por ejemplo), en tanto prácticas significantes que se realizan (diremos: se **narrativizan**) en **textos** en los que se construyen e interactúan diferentes 'sujetos', 'creencias', 'ideologías'.

cialmente⁶ reconocer nuevas dimensiones y categorías para el análisis e interpretación de las prácticas de la enseñanza y la investigación en el campo de las humanidades y las ciencias sociales.

Configurando así un espacio de sesgo interdisciplinario, en que **semiótica, investigación y didáctica** pudieran armonizar e intercambiar sus saberes y conocimientos específicos, se partía entonces del supuesto de que aquellas entidades analíticas e interpretativas por reconocer habrían de permitirnos reconceptualizar la singularidad de unas y otras prácticas (enseñanza / investigación en el campo), e indagarlas desde entornos diferentes de los habituales. Al mismo tiempo que permitiría establecer nuevos contextos de referencia para la reflexión y comprensión de los problemas existentes en uno y otro dominio y enriquecer la mirada que a menudo se proyecta sobre cada uno de ellos, desde los aportes elaborados en el otro.

Según estos intereses iniciales, en definitiva, no se trataría de 'aplicar' a los "corpus narrativos" por constituir, y en el transcurso además de una investigación de sólo supuesto 'empírico', un marco teórico-explicativo ya existente. Por el contrario, asumir (teóricamente) la problemática del proyecto implicaría derivar, reformular e integrar las propuestas disponibles en un nuevo encuadramiento 'consistente' de constructos hipotéticos, y que (únicamente, de ese modo) se podría operar con dicho marco referencial en las indagatorias posteriores.

Se establecieron así, entre otros objetivos de nuestro proyecto, los siguientes **propósitos direccionales**:

> Efectuar aportes en orden a la construcción de un nuevo marco teórico-explicativo, integrador de diferentes postulaciones teóricas y metodológicas, que permita dar cuenta de la densidad y complejidad estructural del objeto de estudio, cuyo abordaje (necesariamente) exige una perspectiva interdisciplinaria.

⁶ El proyecto en ejecución constituye en realidad el séptimo tramo de una línea general de investigaciones semióticas que desde 1987 se viene desarrollando en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Respecto de cómo se suceden y articulan las respectivas fases de dicho programa, y sobre su relación con la etapa actual, esbozamos en la segunda parte de este Cuaderno un esquema sintáctico básico de lo que podría entenderse como "narrativa de investigación" (un 'relato' en trámite de edición); cfr. 2.1. *El proyecto en perspectiva*.

- > Reconceptualizar (en dicho marco teórico-explicativo) las nociones de 'texto', de 'narración' y de 'discurso', sus correspondientes manifestaciones, operatorias, soportes y dispositivos constituyentes, y procurar articularlos en función del constructo central de 'relato'⁷.
- > Reconocer, en este entorno conceptual, nuevas dimensiones y categorías para el análisis e interpretación de las prácticas de la enseñanza y la investigación, en particular aplicadas a las humanidades y las ciencias sociales.
- > Explanar, a partir de la disponibilidad de unos y otros encuadres referenciales, los mecanismos configurativos y procesos interactivos de comprensión, representación y desciframiento textual-discursivo de distintos 'códigos' disciplinares, constituyentes del mencionado campo o dominio.
- > Recortar y analizar diferentes **configuraciones narrativas** a través de un 'estudio sistemático de casos', aplicados a la descripción, explicación y comprensión de algunas estrategias referenciales y principales soportes o dispositivos característicos, en determinadas situaciones didácticas, prácticas docentes, reconstitución de experiencias, construcciones metodológicas, procesos de aprendizaje, informes de investigación, documentos curriculares, textos 'documentarios' y 'divulgativos'... de di-

⁷ Concebidas como *entidades analíticas fundamentales* (para el desarrollo posterior del trabajo), las nociones de **texto**, **narración** y **discurso**, y su posible articulación en torno del '**constructo relato**' deberían ser redefinidas tanto en sus alcances conceptuales como operacionales. El problema radica en que dichas categorías presentan acepciones diversas y ofrecen una multiplicidad de usos o empleos, no sólo en la comparación de los términos entre **semiótica** y **didáctica** (o de éstas con otros dominios disciplinares afines), sino aun dentro de un mismo campo. Algunas de ellas, inclusive, suelen ser utilizadas como nociones intercambiables y, muchas veces, con similares alcances significativos; en otras oportunidades, con matices apenas diferenciales, o directamente con diferentes sentidos (cuando no, de manera contradictoria o ambigua). Esta *heterogeneidad léxico-semántica* podría ser adjudicada a las distintas concepciones subyacentes a cada categoría, las cuales 'arrastran' la significación de las restantes, según procedan de determinado contexto teórico, epistemológico, etc.

En mi trabajo "Sobre textos y discursos en las construcciones del sentido" (*Temas de Humanidades*, nº 3) efectúo un primer relevamiento acerca del estado de dicha cuestión.

versa materialidad significativa (todos los casos, relacionados con la transferencia, transposición, reconstrucción, etc. de saberes y conocimientos del dominio)⁸.

SUS PRESUPUESTOS Y ALCANCES

El *enfoque conceptual y metodológico* a partir del cual se ha diseñado este proyecto de investigación guarda relación con un conjunto de debates actuales que resitúan y problematizan la necesidad de repensar –los fenómenos humanísticos, sociales y educativos– desde nuevas ópticas de abordaje y con recursos técnicos diferentes de los habituales o ‘tradicionales’.

Ante la crisis de los (denominados) *paradigmas clásicos*, dichas discusiones se han multiplicado. La ‘historia’ de las ciencias del hombre, la sociedad y la educación se estructuraron sobre la base de ciertos dualismos y dicotomías que es necesario *neutralizar*, si es que (efectivamente) se pretende una *reconceptualización* de los procedimientos constructivos del conocimiento.

⁸ En términos aún más específicos: el diseño inicial presentado en setiembre de 1999 se planteaba (entre otros) los siguientes objetivos: (1) Desarrollar nuevas posibilidades de aprovechamiento teórico-metodológico respecto de los avances obtenidos en la articulación de distintas orientaciones analíticas del discurso, la semiótica textual, la pragmática interaccional, etc. (2) Proponer modos específicos de transferencia de dichos aportes, que permitan lograr mejoramientos efectivos en las prácticas investigativas del campo de las ciencias humanas y sociales, y en las prácticas transpositivas de sus didácticas respectivas. (3) Resignificar las nociones problemáticas de la investigación en el campo, y analizar los métodos y procedimientos puestos en práctica para producir conocimientos en el mismo. (4) Explorar diferentes aspectos del denominado “*giro hacia la narrativa*”, desde la perspectiva de su aplicación al estudio de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (y orientado a la comprensión e interpretación de la actividad de docentes, alumnos e investigadores en el campo). (5) Precisar cuestiones teóricas y metodológicas, en el marco de dicho estudio narratológico, e identificar oportunidades y contextos de aplicación que esa indagación implica para las prácticas educativas. (6) Reflexionar críticamente sobre la propia práctica docente e investigativa, en relación con los aportes teórico-metodológicos obtenidos, y el conocimiento de técnicas y procedimientos de producción de información. (7) Abordar un *corpus* que permita explorar y eventualmente confirmar las hipótesis y proposiciones investigativas, o en su defecto, reformularlas; y evaluar las metodologías e instrumentos de trabajo. (8) Efectuar propuestas de mejoramiento didáctico que satisfagan demandas de sistematización de la praxis.

Se procura aquí una actitud diferente, en definitiva, para abordar una *actividad intelectual* (a la vez) diversa y diversificada que *recupere*, por un lado, la esencial interacción existente entre lo **empírico** y lo **teórico**

“Las teorías y los conceptos, los esquemas y las categorías –dice E.W. Eisner, a propósito de las indagaciones cualitativas en educación–, proporcionan *claves* con las que observar, pero las claves son sólo *indicadores*, y se debería ser capaz también de *experimentar* las cualidades indicadas. En este sentido, el *lenguaje teórico*... puede realizar una *función heurística* que haga la búsqueda más eficiente, pero en el refinamiento de las sensibilidades los mismos fenómenos se hacen *reales* en la *experiencia*” [1998b: 267].

y, por el otro, *reconsidera* las **condiciones contextuales** en las cuales operan los diferentes esquemas científicos:

“En el pasado, los intentos por entender el *concepto de práctica*, en el campo de la educación –sostiene H. McEwan–, siguieron en general el modelo de las ciencias naturales, donde la teorización es considerada diferente del fenómeno que se estudia. Según este punto de vista, una *práctica* está sujeta a ser en sí misma un *objeto no teórico*, algo de lo que las teorías ‘tratan’, no algo ‘inherentemente’ teórico. El objetivo de teorizar según el modelo de las ciencias naturales es llegar a tener mayor *control técnico* sobre el mundo fenoménico. [...] Una *hermenéutica de la enseñanza* tiene intereses más diversos que su predecesora, que trataba de identificar la *esencia racional* de la enseñanza... representa un sostenido esfuerzo por *encontrar sentido*, por descubrir mejores maneras de enseñar y, para usar las palabras de Rorty, por ‘edificar’ encontrando un *lenguaje mejor* para hablar de la enseñanza y, por lo tanto, *mejores maneras de enseñar*” [1998:151 y 157].

Desde la óptica de aquel **entramado conceptual** (por reconstituir y/o por construir), en consecuencia, nuestro proyecto procuraría *armonizar*⁹, sin superponer o solapar, las preocupaciones de las diferentes disciplinas involucradas, sus objetos comunes de interés y sus principales desarrollos.

Los sucesivos aportes, sin embargo, tratarían de ser 'revisados' e indagados de acuerdo con determinados *ejes de discusión* (la cuestión referencial, la problemática narrativa, la especificidad de los discursos, la singularidad de su escritura, las pertinencias de su configuración textual, los procedimientos que la constituyen, etc.), que impregnan hoy los debates acerca de los *modos de construcción y representación* de los diversos saberes, conocimientos y explicaciones en el campo de las ciencias humanas y sociales, y que –obviamente– se 'transponen' a las *prácticas didácticas e investigativas* de cada especialidad.

Reflexionar, en síntesis, acerca de las *singularidades e improntas de la enseñanza y la investigación en las humanidades y las ciencias sociales* (intentando compatibilizar indagaciones teóricas y observaciones efectuadas sobre referentes 'concretos'), suponía concebir un planteamiento conceptual y metodológico de características *heterogéneas*, ya que se procuraba resolver –al mismo tiempo– cuestiones relacionadas con la integración y transpolación de diferentes saberes. Saberes inherentes, por un lado, a los *desarrollos específicos* de cada 'territorio' disciplinar y, por otro, a la compleja **intersemiosis** que constituyen los *objetos* (también) *específicos* de su enseñanza e investigación.

En este contrapunto interseccionan y disputan –a su vez– otros conocimientos que, con frecuencia alimentan las controversias suscitadas por la didáctica y la investigación educativa mismas, en tanto dominios que se construyen en la 'encrucijada' de diversas disciplinas y en interacción 'dialéctica' con sus respectivos marcos referenciales.

Para expresarlo con las palabras de A. Camilloni y E. Litwin, dos reconocidas docentes e investigadoras del campo de la didáctica en nuestro país:

⁹ Además de los aportes de la semiótica textual y la teoría literaria, se pretende sistematizar, profundizar y articular reflexiones, experiencias y abordajes teórico-metodológicos que actualmente se debaten e investigan, a menudo con escasas vinculaciones entre sí, en distintas orientaciones disciplinares del dominio: la teoría 'crítica' de la enseñanza, la teoría 'constructivista' de los aprendizajes, la teoría 'analítica' de la historia, entre otras.

“La reflexión procesa la acción en términos teóricos... En la permanente fecundación entre teoría y práctica pedagógica se construye el discurso didáctico”, objeto de estudio de una teoría (didáctica) que es, a su vez, “una teoría de encrucijada, en la que confluyen aportes de todas las ciencias sociales y también de otras ciencias... (aunque) leídos desde el objeto de la didáctica, la enseñanza, por lo que la disciplina conserva su identidad propia”.

“La enseñanza de las ciencias sociales –concluye– es una forma privilegiada de intervención..., que debe dar paso a la *ruptura epistemológica* necesaria para la conquista de un *conocimiento científico* de la propia realidad y de los procesos sociales en los que se instituye y a los que ella instituye a su vez [A. Camilloni, 1997: 27, 38 y 41].

“...el lugar privilegiado del *docente que investiga* (en investigación didáctica). Sin confundir la docencia con la investigación, el investigador al enseñar, dada su práctica y experticia, cuenta con el mejor ámbito para que surjan sus interrogantes, y para que, al analizar su práctica como objeto de estudio, reconozca nuevas dimensiones de análisis y entrecruzamientos a desentrañar. Este lugar que, sin disminuir su valor intrínseco, se reconoce como la fuente más importante de generación de hipótesis, vuelve a recuperar la *relación dialéctica permanente entre la práctica y la teoría*” [E. Litwin, 1995: 138].

La intención de aproximarnos a la resolución de estas dificultades propias, *constitutivas del objeto de estudio*, habría de conducirnos también seguramente a redefinir¹⁰ términos y alcances de una propuesta teórica vinculante entre los ámbitos de la **semiótica**, la **enseñanza** y la **investigación** (en el campo de las ciencias humanas y sociales). Esto es: una perspectiva de abordaje “poligonal” del objeto, fundamentalmente centrada en la indagación de las *interac-*

¹⁰ Propongo un esbozo inicial acerca de las posibles implicaciones existentes entre ‘investigación semiótica’ e ‘investigación educativa’ en un trabajo anterior: “Sobre semiótica y educación. Saberes y dominios de un campo de interacciones”, incluido en el volumen *Decir, hacer, enseñar. Semiótica y pragmática discursiva*. Ver E. Ghío y C. Caudana [dirs.] (1997), Santa Fe, UNL / Centro de Publicaciones (Colección Ciencia y Técnica), págs. 157-73.

ciones posibles de ser establecidas entre los diferentes dominios, de modo tal que permita dar cuenta de la 'triple' articulación existente entre sus prácticas, cada una –a su vez– entendida como *hacer* y como *reflexión-sobre-el-hacer*.

En primera aproximación, unas y otras reformulaciones (tanto de aquel contexto *teórico-explicativo* general, como de las respectivas prácticas –semiótica/didáctica/investigativa– que lo constituyen) podrían ser sustentadas en una '**idea constructiva de relato**... Toda vez que (en cada uno de los casos) 'el' relato admitiría ser concebido como *proceso generativo textual* que sólo puede ser *comprendido e interpretado* si se lo acompaña en su '*recorrido*' y se lo aborda, con una '*mirada*' integradora, en su intrínseca '*dualidad*' de **acontecer-narrado** (contenido formalizado) y de **forma-de-ser-contado** (forma expresiva). Es decir: identificando los diferentes códigos que se implican en su *funcionamiento*, y estableciendo entre ellos las relaciones que manifiestan o evidencian la *polifonía textual* que soporta y constituye la "*estructura del relato*".

A modo de ejemplo, si bien propuesto con características meramente sinópticas... Las "**narrativas didácticas**" podrían ser entendidas, a partir de este entorno conceptual, como verdaderas *construcciones significativas* o como nuevos *reordenamientos del sentido*; vale decir, mucho más que como simples encadenamientos, ilaciones y secuenciaciones relativamente lineales y 'estables' de determinados acontecimientos o saberes (es decir: como la *dimensión sintáctica* básica, superficial de todo proceso narrativo didáctico).

Porque dichas 'narrativas' configuran en realidad 'creativos' entramados de *engendramiento textual-discursivo*. Éstos se desarrollan a partir de núcleos semánticos que ya fueron *generados y semiotizados* desde los respectivos códigos disciplinares, a través de modos singulares de *transferencia y transposición* y según pautas de *actualización* específicas del sistema, lo que por lo tanto también delimita sus propios procedimientos y operatorias particulares.

En dicho *proceso de producción textual*, las '*representaciones previas*' o '*síntesis informativas*' que aportan las diferentes ciencias sociales, por ejemplo, alternan con nuevos *recorridos generativos* (con nuevas **travesías del 'sentido'**) de *soporte narrativo*. Proporcionan el sustento textual de redes temáticas articuladas sobre índices de sucesos, agentes, informantes de lugar y tiempo, etc.; y las '*nuevas*' *narracio-*

nes (las narrativas del campo didáctico) se articulan, a su vez, sobre tales 'acontecimientos', ya (re)construidos y referidos a aquellas bases documentales.

Las 'fuentes' funcionan así como base-de-información, como *universos de sentido* estructurados en núcleos semánticos integrados en redes conceptuales, sobre una matriz de 'referencias' o de *relaciones de referente*. Sin embargo, dicha **semiotización didáctica de la estructura narrativa** proyecta una nueva *estructura matricial*, la que funciona *homologando o distorsionando* la matriz de representaciones de aquellos 'mundos-significados' de base.

Lo que se estructura en consecuencia es una doble situación, en tanto que proceso transpositivo-didáctico de **comunicación narrativa**, a través de: (a) el **qué** (núcleos semánticos) y el **cómo** (semiotizaciones codificadas) de las respectivas ciencias sociales; (b) y del **qué** y el **cómo** del sistema disciplinar didáctico. En síntesis: *núcleos semánticos y relaciones de referente* (codificadas en uno y otro sistema), *actuantes* en determinados contextos y según específicas *competencias* disciplinares, las cuales se 'evidencian' en una **performance didáctica** de *sustento narrativo*.

Es en el marco de estas conceptualizaciones del "*paradigma narratológico*" que proponemos, y que se constituiría sobre la base de diversos presupuestos didácticos, semiolingüísticos y pragmáticos, que el **objeto texto** (prácticas docentes observadas, construcciones metodológicas derivadas de la clase, reconstitución de experiencias obtenidas en entrevistas, etc.) y el **objeto relato** que lo '*superestructura*', podrían ser determinados como síntesis de *interferencias* de diversos códigos disciplinares, actualizados por un **emisor** (que los 'propone') y un **receptor** (investigador/observador participante, que los 'identifica').

Es también en esta dirección que la *semiótica textual*¹¹, en tanto que **teoría general de las significaciones**, si bien no propone un *método hermenéutico* (tampoco una *exegética interpretativa*, ni un acceso 'infallible' para el comenta-

¹¹ La referencia (aquí) a los postulados de una "semiótica textual" debe ser entendida en la acepción que los términos adquieren en el contexto de la denominada *Escuela semiótica de París*, con A. J. Greimas, J. Fontanille, E. Landowski, F. Rastier, entre otros.

rio textual), configura una perspectiva teórica abarcadora, articuladora incluso de criterios de lectura fundados en otras pertinencias, que habrá de facilitar la descripción de dichos procesos constructivos.

No para *'explicar'* lo que los textos significan, sino para *'comprender'* cómo significan: mediante qué *mecanismos y estrategias* se genera la *'producción del sentido'* (en los *'casos'* de observación e investigación *'empíricas'*, por ejemplo), y cómo puede ser éste *'reconstruido'* en la *instancia de recepción* (ver, por caso, la tarea del investigador).

SUS 'TRAVESÍAS'... Y SENTIDO

Podría sostenerse, a manera de síntesis, que nuestro trabajo de investigación postula en principio la necesidad de desarrollar un *estudio de corte epistemológico* que, con apoyo en constructos teóricos y metodológicos elaborados por diferentes teorías (semióticas, literarias, etc.), procura sustentar, explicar y desarrollar una **propuesta reconstitutiva del hacer narrativo** en un campo disciplinar complejo y heterogéneo: *la enseñanza y la investigación de las humanidades y las ciencias sociales*.

En consecuencia, más que el señalamiento de posibles acciones *'innovadoras'*, nos interesará advertir (al menos, en instancias iniciales del trabajo de campo) *cómo se observa y analiza* en situaciones *'concretas'*, *cómo se comprende e interpreta* la cuestión en singulares contextos educativos: cómo puede *'re-construirse'* el **"constructo relato"** que a menudo subyace al *discurso didáctico y al discurso investigativo*, en definitiva, a través de determinadas prácticas.

Por así decirlo: más que pretender una *'superación'* de lo existente (en las prácticas didácticas observadas, por ejemplo), lo que se focalizará es el poder-dar-cuenta de algunas **categorías de análisis** y sus posibles **dimensiones significantes** (en la *práctica investigativa*, aplicada al análisis e interpretación de aquellas *prácticas de la enseñanza*).

Esta orientación metodológica¹² en que se sustenta la propuesta de investigación permitirá desarrollar contribuciones para la **comprensión e interpretación** de los fenómenos humanos, sociales y educativos, más que aportar sobre ellos **explicaciones** de tipo causal. Todo lo cual no hace sino rescatar el *compromiso explícito con la 'ideología' del proyecto*, y rechazar la presunta idea de 'neutralidad' en la actividad del investigador. Supone a la vez (para el equipo del proyecto, por ejemplo) ejercitar una concepción democrática del conocimiento y de los procesos que lo generan, mediante la *activa participación* de todas las personas implicadas en su desenvolvimiento.

"El sentido de denominar e inscribir esta investigación en una *propuesta de colaboración* –coincidimos una vez más, también en esto, con E. Litwin–, donde la producción

¹² En términos más específicos y técnicos (ver, una vez más, el diseño de 1999), podríamos decir que el *enfoque metodológico del proyecto* articula las siguientes tres dimensiones: (1) **Epistemológica** (de identificación o individuación), ya que el marco teórico-explicativo se construirá a partir de atribuir –o reconocer– valores específicos a los conceptos y categorías intervinientes en las disciplinas involucradas: teniendo en cuenta la índole inter (trans)disciplinaria del objeto de estudio se operará con nociones y operatorias provenientes de la Semiótica, la Didáctica y diferentes Ciencias Humanas y Sociales. (2) **Estratégica** (o de contrastación): ya que se pondrán en relación contrastativa –sincrónica y dialéctica– las construcciones discursivas específicas de las disciplinas antes mencionadas, con el objeto de reconocer las relaciones de significación planteadas entre los citados campos de estudio, y su reconocimiento en prácticas específicas de enseñanza e investigación. (3) **Transformacional** (o 'superadora'): por cuanto se relacionarán los conceptos y categorías antes contrastados, con propuestas 'reconstitutivas' del quehacer educacional e investigativo en el dominio, a fin de poder *reconocer* (a partir de los resultados de las indagaciones practicadas en el trabajo de campo) *nuevas dimensiones y categorías para el análisis e interpretación de las prácticas de enseñanza e investigación en las ciencias humanas y sociales*.

Los **procedimientos y técnicas**, por su parte, se seleccionarán en función de las distintas fases del trabajo. Los *procedimientos descriptivos* (encuestas, entrevistas, guías de observación...) se corresponderán con técnicas tendientes a relevar, clasificar u ordenar los componentes textuales y las categorías discursivas. Las *instancias no descriptivas* serán del tipo teórico-general (en lo que hace a la definición de campos más amplios) y teórico-particular (en cuanto al marco analítico y las definiciones operacionales). Ocasionalmente se habrán de aplicar, también, técnicas *predictivas y explicativas* (además de *comprensivas e interpretativas*) asociadas a la observación del material constituyente del *corpus*.

del nuevo conocimiento no tiene su asiento en el escritorio de un investigador, implica una nueva reflexión teórica respecto de las prácticas universitarias, donde *se integran la investigación y la producción de conocimientos en la práctica*" [1997: 75].

La indagación proyectada procurará también *develar creencias, valores y supuestos* que subyacen a las prácticas de la enseñanza y la investigación en el campo de las ciencias humanas y sociales. De ahí se desprende la necesidad de replantear una *relación dialéctica* entre **teoría y práctica** mediante la **reflexión crítica**: de este modo, todo *saber o conocimiento* se configura desde –y en– la ‘praxis’, y la investigación representa un modo –y un medio– permanente de ‘autorreflexión’...

La investigación así concebida, como “indagación sistemática y sostenida, planificada y autocrítica... sometida a crítica pública y a comprobaciones empíricas, [sólo] en donde éstas resulten adecuadas” (Stenhouse), y también como “reflexión diagnóstica sobre la propia práctica” (Elliott), se centrará naturalmente en la búsqueda de **soluciones** (más que de ‘explicaciones’) a los actuales problemas educativos en el dominio sociocultural. Porque además de contribuir al *desarrollo y creación de nuevos conocimientos*, asume el compromiso de “*edificarlos*” (en términos de R. Rorty, 1997) desde su **‘utilidad’ para el ‘cambio’...**

Reconstituyendo estos **recorridos del sentido** (en las prácticas de enseñanza e investigación), o buscando diferentes (tal vez mejores) caminos para referirlos, también nosotros aspiramos a encontrar otras (quizás mejores) maneras de *enseñar e investigar...*

1.2. REPERTORIOS NARRATOLÓGICOS

Además de obtener avances significativos en el campo de *la teoría y la crítica literaria*, y de alcanzar desarrollos sumamente específicos en el dominio de *la semiótica textual*, los **estudios narratológicos** fueron impregnando, de manera progresiva, las más diversas áreas del **conocimiento humanístico y social**.

En este encuadre de situación preliminar parece conveniente recortar, dentro de la profusa bibliografía existente, un *repertorio de perspectivas-en-contexto* que permitan identificar determinados núcleos exploratorios, temáticas características u otros antecedentes sobre la cuestión. Como resultado de este relevamiento inicial se consignan a continuación algunas producciones, más o menos vigentes, que (en casi todos los casos) se citan por su edición original.

1. La obra de W.J. Mitchell [1981: *On narrative*/Chicago Univ. Press], por ejemplo, ha sido de las primeras en señalar el importante lugar de la narrativa y la pertinencia de su estudio, considerada su particular cualidad 'holística', en las diferentes disciplinas socioculturales. P. Ricoeur [1985: *Temps et récit-1*/Seuil] por su parte, sostuvo que la investigación narrativa remite a fuentes tan remotas como la misma *Poética* aristotélica o las *Confesiones* agustinianas, y fundamenta en términos ontológico-hermenéuticos la existencia de una *estructura narrativa común* a diversas manifestaciones textuales y producciones discursivas.

Entre otros *referentes* bibliográficos básicos de las últimas décadas –concebidos y metodológicamente orientados al empleo de 'las narrativas' en el conjunto de las ciencias sociales–, se suele mencionar a E.G. Mishler [1986: *Context and narrative*/Harvard UP], D.E. Polkinghorne [1988: *Narrative knowing and the human sciences*/New York UP, con aplicaciones en este caso al campo *terapéutico*], y J. Van Maanen [1988: *On writing ethnography*/Chicago UP, desde la *antropología*, con aportes críticos a la *etnografía* de los relatos y sus formas de escritura). Por su parte, algunas de las fuentes *psicológicas* citadas con mayor frecuencia en los estudios narrativos son J. Bruner [1986: *Actual minds, possible worlds*/Harvard UP, entre otras] y T.R. Sarbin [1986: *The storied nature of human conduct*/Praeger].

2. Respecto de la incidencia de las cuestiones narratológicas en el *campo historiográfico* y en especial en la *filosofía de la historia* (para ejemplificar con un dominio particularmente 'problemático'), resultan ineludibles las remisiones, entre otras, a P. Veyne [1971: *Comment on écrit l'histoire/Seuil*], H. White [1973: *Metahistory/J.* Hopkins UP], M. De Certeau [1975: *L'écriture de l'histoire/Gallimard*], L. Stone [1979: *The revival of narrative: reflections on a new old history*] D. Carr [1986: *Time, narrative and history/* Indiana UP], D. Lacapra [1987: *History and criticism/* Cornell UP], nuevamente Ricoeur...

En unos y otros se instauran, como trasfondo de la cuestión, las tensiones del debate acerca de los *modos de construcción y representación del conocimiento histórico*¹³: las posibilidades de tipologizar al 'discurso de la historia' como una entidad particular, diferencial y específica, o su presunta 'arbitrariedad'; sus singulares procedimientos constitutivos y 'formas' de exposición y transmisión; etc. En este mismo contexto de discusiones, se encuentran las reiteradas argumentaciones relativas a

"...si la narrativa es la forma idónea de representación de lo histórico, o si es posible una escritura de la historia que no sea narrativa": esto es si el *discurso narrativo* de la historia es una manera "subordinada y antigua de representación, como [lo ha venido sosteniendo] la 'posición antinarrativista', o si por el contrario, es la única forma plausible de hacerlo" [Aróstegui, 1995: 250-1].

La *historia antropológica* norteamericana o el *neohistoricismo* alemán, la *sociología histórica* inglesa o la *microhistoria* italiana (desde las producciones de M. Mann o de T.H. Skocpol, hasta las de C. Ginzburg), incluso la denominada *historia del 'tiempo presente'*, entre otras corrientes y tendencias de la historiografía contemporánea, restablecen (una y otra vez) desde sus enfoques particulares la tradicional polémica. En los primeros casos, procurando articular de diferentes modos los entramados argumentativos y narrativos de

¹³ También abordo esta cuestión con mayor detalle en *La construcción del relato como objeto de la historia* (1999), Santa Fe, UNL - Publicación del PEIHS, Serie "Documentos de trabajo", N° 12.

una modalidad discursiva 'específica'. En el último, al reforzar o profundizar el 'sentido histórico' a través del conocimiento y el reconocimiento de las huellas del pasado –la *recuperación de la 'memoria'*– por encima de la periodicidad cronológica...¹⁴

En la perspectiva de R. Chartier (1994-96), por ejemplo, no sólo se describe el problema en términos teóricos y metodológicos, sino que además se configuran líneas indagatorias que habrán de confluir con preocupaciones centrales de nuestro proyecto. La búsqueda de una alternativa que permita superar, tanto la rigidez del logicismo normativo como la variante exclusiva de una narratología de base estructuralista, lo lleva a enfatizar la construcción de la 'intriga' como posibilidad de *hacer inteligible* el fenómeno histórico, a partir del entrecruzamiento de sus huellas actuales. Y con ello, la reaparición y replanteo de otras problemáticas habituales del campo, a saber: 'posibilidades' y (presunta) 'objetividad' del *conocimiento histórico*, *criterios de validación* del mismo, relación existente entre las *prácticas-de-representación* y la *representación-de-las-prácticas*...¹⁵

3. En otro orden de consideraciones, las posibles vinculaciones existentes entre *formas narrativas* y *experiencias personales* y *sociales* también han atravesado en los últimos años los abordajes de diferentes aspectos del *campo educativo*. En este contexto se recuperan, entre otros aportes (acerca de la

¹⁴ En este caso se redimensiona incluso la problemática narrativa: habida cuenta de la complejidad alcanzada por los actuales procesos sociales, a menudo caracterizados por la sobreinformación, la multiplicidad de medios y soportes icónicos, la fugacidad y vertiginosa producción y consumo de 'la noticia', etc.

¹⁵ Dado el caso, aun en el marco restrictivo de estas reflexiones generales, se conjeturó en un comienzo que habrían de restablecerse (por fuerza) nuevos contextos de discusión para determinadas cuestiones metodológicas (el estatus del paradigma indiciario, por ej., frente a otros métodos de investigación), o problemáticas teóricas (la redefinición y enriquecimiento del campo, en sus interacciones con otras disciplinas...), epistemológicas (la naturaleza de la 'prueba' histórica...), etc. O bien, replantearse otras interrogantes relacionadas con la producción bibliográfica específica del dominio... ¿Es posible considerar los avances de la microhistoria sin pensar, al mismo tiempo, en el desarrollo de la hermenéutica filosófica o en el impacto de la semiótica peirceana? Las intersecciones entre neor aristotelismo y neohistoricismo alemán, ¿no ofrecen a la vez un marco adecuado para reconceptualizar el debate acerca del narrativismo en el campo historiográfico? Etc., etc.

naturaleza del *conocimiento narrativo* en el ámbito educacional), desde los trabajos inaugurales de J. Dewey sobre el tiempo, el espacio, la experiencia y la sociabilidad [1916: *Democracy and education*/Macmillan; a 1938: *Experience and education*/Collier], hasta los escritos de G. Lakoff y M. Johnson sobre el lenguaje metafórico y el 'conocimiento corporalmente encarnado' [1980: *Metaphors we live by*/Chicago UP], o los de A. Macintyre sobre la ética en los 'comportamientos' narrativos [1966: *A short history of ethics*/Macmillan; y 1981: *After virtue*/ Notre Dame UP].

Los relatos son considerados como "operaciones fundamentales de *construcción de sentido* que posee la mente" y, en consecuencia, como propios y "peculiares de los individuos y la humanidad en su conjunto" [cfr. D. Lodge: *Narration with words*/Cambridge UP, 1990: 141]. Así, las indagaciones narrativas efectuadas en los campos pedagógico y didáctico suelen situarse, en general, en una *matriz de investigación cualitativa*, puesto que se basan en la experiencia 'vivida' y en las 'cualidades' de la vida y de la educación. A partir de las distinciones establecidas por F. Elbaz entre el relato como 'dispositivo metodológico' y como 'metodología en sí misma' [1988: *Knowledge and discourse. The evolution of research on teacher thinking*/Nottingham UP], comienzan a conectarse la problemática de la narratividad con determinados estudios educacionales que, aunque no siempre 'utilizan' la narrativa en sus exploraciones, transmiten los datos en *forma de relatos* o utilizan *historias participativas* como 'datos puros'.

En la misma línea de los mencionados, podrían caracterizarse como trabajos relacionados con las indagaciones de tipo narrativo las investigaciones de L.S. Shulman sobre los 'profesores expertos' [1987: *Knowledge and teaching. Foundations of the new reform*/Harvard], así como las de D. Schön sobre la 'práctica reflexiva' [1987: *Educating the reflective practitioner*/Jossey-Bass], de W. Reid a propósito del análisis de las políticas institucionales [1988: *Institutions and practices*], de H. Munby acerca de los recursos metafóricos utilizados por los profesores [1986: *Metaphor in the thinking of teachers*], o las de Lincoln y Guba sobre el enfoque 'naturalista' de la evaluación [1985: *Naturalistic inquiry*/ Sage].

Por su parte, F.M. Connelly y D.J. Clandinin (en "Stories of experience and narrative inquiry", un ensayo de 1990) ya caracterizan como narrativa tanto a la "*cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada*", como a la

denominación de “los patrones de investigación que serán utilizados para dicho estudio”. En la misma dirección, los trabajos de investigación reunidos en las compilaciones (existentes en edición castellana) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (1995) y en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (1998) exploran, desde perspectivas complementarias, distintos aspectos de este ‘giro hacia la narrativa’ aplicados al estudio y comprensión de las actividades de docentes, alumnos e investigadores; aclarando (en cada caso) diversas cuestiones teóricas e identificando oportunidades y transposiciones que *la indagación narrativa implica para la práctica educativa*.

Los principales autores convocados (R. Arnaus, K. Egan, R. Graham, S. Gudmundsdottir, P. Jackson, M. Huberman, J. Larrosa, H. Mcewan, N. Zeller, etc.) abordan en dichos volúmenes, partiendo en cada caso de supuestos singulares, diferentes temáticas específicas: las ‘implicaciones’ narrativas en los aprendizajes, los relatos como ‘organizadores’ de la enseñanza y el contenido curricular, las funciones ‘transformadoras’ de la ficción en las prácticas didácticas, el valor epistemológico de las ‘historias’ en la clase, la centralidad del relato de historias y biografías para el ‘estudio de casos’ e informes sobre resultados de investigación, etc.

4. En la mayoría de los estudios educativos sobre la narrativa, por otra parte, se advierten correspondencias con otros de igual orientación desarrollados en el ámbito de las ciencias sociales. Así, por ejemplo, al historiar la psicología individual desde mediados del siglo XIX, Polkinghorne [ob. cit.] utiliza determinadas categorías (historia de caso, biografía, historia de vida, fragmento de vida, consulta organizacional, etc.) que casi siempre tienen sus correspondientes equivalentes en la ‘literatura educativa’. Del mismo modo, la discusión de I. Goodson [1988: *Teachers life stories and studies of curriculum*/Falmer] acerca de las historias de vida de los docentes y sobre los estudios del currículum en la enseñanza resultaron aportes compartidos, tanto para la sociología y la antropología como para la investigación educativa. Asimismo, desde sus planteos iniciales, E.W. Eisner [1982: *Cognition and curriculum*/Longman; y 1988: *The primacy of experience and the politics of method*] relaciona actividad narrativa e indagaciones críticas sobre el currículum con trabajos realizados en filosofía, psicología, antropología, etc.

Simultáneamente, al igual que otros *métodos cualitativos* (dicho esto en términos muy generales), los *estudios narratológicos aplicados a los campos de las ciencias sociales y educativas* redefinen, a través de sus prácticas investigativas singulares o integradas, los alcances de los criterios científicos de *validez, fiabilidad y generalización* [Van Maanem, ob. cit], y establecen específicas dimensiones para las categorías de *claridad, verosimilitud y transferibilidad* en las 'nuevas' formas de investigación narrativa [E. Guba e Y. Lincoln, 1989: *Personal communication/Sage*]. Se reconoce sin embargo que, entre la comunidad de investigadores de unos y otros campos, se encuentran todavía escasamente desarrollados tanto las *formas características del nuevo 'leguaje'* como los *criterios orientadores de la investigación narrativa* misma.

5. Aprovechando, en consecuencia, la cuantiosa producción existente en el campo de una **narratología literaria** con proyecciones **semióticas**, se ha procurado efectuar (en las primeras fases de relevamiento, simultáneas al desarrollo de los "Seminarios de investigación" del proyecto¹⁶) una consideración relativamente exhaustiva acerca de los diferentes problemas concernientes a la *construcción del relato*, y de los distintos constituyentes de la compleja *estructura del texto narrativo*. Esto es, su diversa caracterización, tipologías y funciones, en estrecha *interacción historia/diálogo*: acontecimientos y organización de la trama, construcción de 'personajes', 'coordenadas' de tiempo y espacio, modalidades de las instancias narradora y receptiva, procesos de ficcionalización, estilos discursivos, etc.¹⁷.

¹⁶ Respecto de las cuestiones y temáticas abordadas en los respectivos "Seminarios de investigación", ver a continuación: 2.1. *El proyecto en perspectiva*.

¹⁷ Al margen de su específica 'rentabilidad', en términos de configuración progresiva del marco teórico-explicativo del proyecto, estos planteos iniciales habrían de favorecer el desarrollo de actividades de interacción y nivelación de conocimientos orientadas a los nuevos integrantes del equipo de investigación, a menudo con formación disciplinar específica en diferentes campos de las ciencias humanas y sociales.

En obras referenciales de dicho conjunto [ver al final de este Cuaderno], se abordan y problematizan aspectos parciales o cuestiones particulares de la "narratividad literaria" y sus diferentes géneros o 'especies' (Bajtín, Barthes, Bremond, Dolézel, Eco, Forster, Genette, Greimas, Hammon, Iser, Kristeva, Lotman, Lukács, M. Bonatti, Pouillon,

A través de este diversificado repertorio de perspectivas y variantes, se continúa intentando diseñar nuevos 'instrumentos' conceptuales y metodológicos que favorezcan tanto las prácticas heurísticas e interpretativas del *trabajo de campo* como la construcción de un marco teórico-explicativo integrador (que permita reconocer –como pretendemos– **nuevas dimensiones y categorías de análisis** para las actividades de enseñanza e investigación en el campo de las ciencias humanas y sociales). Y que a la vez 'compatibilicen' con aquellos desarrollos inicialmente evaluados (sin soslayar ni solapar contradicciones, ni neutralizar posturas propias de un dominio dinámico de confrontaciones en desenvolvimiento), y 'realimenten', desde el terreno **experimental de las praxis**, las cuestiones del *debate teórico*: la naturaleza *transitiva* de los procesos sociohistóricos y educativos, el carácter *veridictorio* de sus acontecimientos discursivos, la índole *figurativa* de las constituyentes del relato, la extracción *sociocultural* de su dimensión narrativa, los vertimientos *semánticos* en las articulaciones de la trama, las componentes *axiológicas e ideológicas* (en última instancia) del **sustrato textual de nuestro objeto de estudio...**

Segre, Todorov, etc.). En otras, se encaran *síntesis globalizadoras* acerca de las distintas tradiciones narratológicas o sistematizan conceptos u operatorias de las más diversas propuestas teórico-metodológicas existentes (desde las reflexiones aristotélicas hasta las distintas tendencias vigentes en la actualidad, con aportes del formalismo soviético y el estructuralismo europeo, sus correspondientes etapas revisionistas, incluidos el 'gestaltismo' germano y la vertiente anglosajona); o bien intensifican determinadas contribuciones referidas a enfoques comunicativos, pragmáticos, textuales, discursivos, neorretóricos, deconstructivos... efectuados en el dominio.

Para la construcción del (varias veces) mencionado marco teórico-explicativo del proyecto se habrán de confrontar, asimismo, los sucesivos aportes de la denominada **semiótica textual** que, después de un largo recorrido de constitución teórico-metodológica y fundamentación epistémica se continúa desarrollando en la actualidad: desde su etapa 'fundacional' en el contexto estructuralista del *análisis del relato*, hasta los planteamientos 'generatrices' de una *semiótica de la narratividad*.