

6

**EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO  
EN CUESTIÓN:  
¿TEORÍAS METANARRATIVAS O  
NARRACIONES METANALÍTICAS?**

*Aquiles Kobialka (coord.),  
Juan J. Chizzini, Luis Quintana,  
Jorge Sartor, Bonfilio Zanazzi*

DENOMINACIÓN DEL TRAYECTO:

**< LA PROBLEMÁTICA CATEGORIAL  
DE LAS NARRATIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS >**

*No debemos olvidar que no vivimos en el mundo que hemos elegido:  
vivimos en un universo que queremos conocer de la mejor manera posible,  
y esta manera no debe ser la que más nos gusta,  
la semánticamente más aceptable o la narrada más elegantemente.*

**Ilya Prigogine**  
*Proceso al Azar*

La crisis de representación en el pensamiento occidental moderno encuentra, en la transposición de la(s) teoría(s) general(es) de la narratividad al campo humanístico y social, una de sus causales. Dicha crisis habría operado además cuestionando las categorías racionalistas de verdad, objetividad y evaluación, por un lado; y generando un intenso debate en el campo intelectual acerca de la constitución de los sistemas sociales de sentido.

En respuesta a la problemática planteada y sus derivaciones, el diseño de este tramo quisiera contribuir a la construcción de un marco teórico-explicativo alternativo al vigente –(in)satisfactorio– que además integre las diferentes perspectivas. Para ello se habrán de vincular, ahondar y organizar experiencias y abordajes teórico-metodológicos que se debaten e investigan actualmente – aunque con escasas vinculaciones entre sí– en distintas orientaciones disciplinares del dominio social.

## 1. RESUMEN E IMPACTO DE LA PROPUESTA<sup>1</sup>

No se pone en duda que los máximos teóricos fundadores de la modernidad<sup>2</sup> (por ejemplo Weber, Durkheim, y el mismo Marx) supieron narrar estéticamente bellos relatos.

También puede decirse que son muy pocas las situaciones que escapan a la posibilidad de ser narrativizadas.

Con las dos afirmaciones anteriores, como presupuesto, este trayecto se propone <describir, comprender e interpretar> “fenómenos” sociales y educativos<sup>3</sup> entendidos a la manera de prácticas formalizadas como repertorios de

<sup>1</sup> Se cita a pie de página la bibliografía relevada hasta el presente en el desarrollo del presente trayecto de investigación.

<sup>2</sup> Cf. Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*, 1 y 2, Madrid: Taurus.

<sup>3</sup> Como, por ejemplo, situaciones de enseñanza e investigación aplicadas a la teoría social, pensadas como objeto-proceso-acontecimiento del dominio humanístico y social.

constructos narrativos que pueden ser estudiados a través del análisis semio-discursivo de corpus textuales.

Se estructuran de esta manera formas narrativas en sentido textual y prácticas educativas, ambas pensadas como prácticas sociales correlativas, centrandó el eje de la propuesta entonces en el cruce operante entre pensamiento narrativo y discurso científico y su puesta en acción (en el aula, en reuniones académicas, etc.).

Ello se espera lograr a partir de la discusión y reenfoque de algunos de los discursos hegemónicos que operan en la teoría social contemporánea: tal el caso de los de J. Habermas<sup>4</sup>, P. Bourdieu<sup>5</sup>, C. Ginzburg<sup>6</sup>, J. Ranciere<sup>7</sup> y N. Luhmann<sup>8</sup>,

<sup>4</sup> Cf. Habermas J. (1994). *Teoría de la Acción Comunicativa*, 1 y 2. *Complementos y Estudios Previos*. Madrid: Cátedra. (1982) *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos. (1991) *La Reconstrucción del Materialismo Histórico*. Madrid: Taurus y (2002) *Verdad y Justificación*. Ensayos filosóficos. Madrid: Trotta.

<sup>5</sup> Cf. Bourdieu, P. (s/d). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal; (1990) *Sociología y cultura*. México: Grijalbo; (1999) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama; (1999) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba; (2000) *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión; y Wacquant L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

<sup>6</sup> Cf. Ginzburg, C. (1995). "Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella". En *Entrepassados*, Revista de Historia, N° 8, pp. 51-73. (1999) "Distancia y Perspectiva. Dos metáforas". En *Entrepassados*, Revista de Historia, N° 16, pp. 99-121. (1976) [1981] *El Queso y los Gusanos. El Cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnick Ed. (1991); (1981) [1984] *Pesquisa sobre Piero. El Bautismo. El ciclo de Arezzo. La Flagelación de Urbino*. Barcelona: Muchnick Ed. (1986) [1989] *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e Historia*. Barcelona: Gedisa. (1994) (1989) *Historia nocturna. Un desciframiento del aquelarre*. Barcelona: Muchnick Ed.

<sup>7</sup> Cf. Ranciere, J. (1993). *Los nombres de la historia*. Nueva Visión. (1995) *El desacuerdo*. Nueva Visión.

<sup>8</sup> Cf. Luhmann, N. (1998). *Complejidad y Modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta. (1973) *Ilustración sociológica y otros ensayos*. (1983) *Fin y Racionalidad en los sistemas: sobre la función de los fines en los sistemas sociales*. (1983) *Sistema jurídico y dogmática jurídica*. (1985) *El amor como pasión: la codificación de la intimidad*. (1991) *Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general*. (1992) *Sociología del riesgo*. (1993); *El sistema educativo*. (1993) *Teoría de la Sociedad* (1993) *Teoría política en el Estado de Bienestar*. (1995) *Poder*. (1996) *Confianza*. (1996). *La ciencia de la sociedad*. (1996) *Introducción a la teoría de sistemas*. (1996) *Teoría de la sociedad y pedagogía*. (1997) *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. (1997) *Observaciones de la modernidad*. (2000) *La realidad de los medios de masas. Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós.

propiciando una relectura meta-analítica de un corpus seleccionado de obras de los autores, para generar por un lado debates que impacten en los distintos campos afectados (social, teórico y didáctico), y por otro expectativas de avance epistemológico en los mismos.

## 2. ALGUNOS ANTECEDENTES SOBRE EL TEMA

La temática que aborda este trayecto registra antecedentes en el trabajo de Carlos Iglesias<sup>9</sup> acerca de la articulación entre la producción teórica de Jürgen Habermas y la construcción narrativa del historiador. De cualquier manera, el objeto específico en análisis: la problemática categorial de las narrativas teórico-epistemológicas aplicada a los discursos de los autores aquí trabajados, no ha sido abordado en forma conjunta hasta el presente. Concretamente, desconocemos estudios que siquiera hayan considerado la cuestión de la manera en que alguno de ellos construyen teoría.

Sí existe abundante bibliografía que toma como objeto las relaciones ciencia/docencia/narración.

Así, en la compilación de Mc Ewan y Egan<sup>10</sup>, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Philip Jackson<sup>11</sup>, en su artículo "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza", aborda con singular pertinencia la función epistemológica de los relatos. Sobre esta cuestión, afirma que estos relatos en muchos casos son en sí mismos el saber que queremos que los estudiantes posean<sup>12</sup>. Esto, específicamente en la enseñanza de la epistemología, daría lugar al análisis de *la situación del narrar histórico de la ciencia*.

<sup>9</sup> Iglesias, C. (1998). "Habermas, un lugar en la Historia". Documento de Trabajo. Programa de Estudios Interdisciplinarios de Historia Social. FaFoDoc, UNL, Santa Fe.

<sup>10</sup> (2004). Buenos Aires: Amorrortu.

<sup>11</sup> Op. cit. pp. 25 y ss.

<sup>12</sup> Ídem, p. 28.

También, de la compilación mencionada, se destaca “El papel de la narrativa en la discusión interpretativa”, de Sophie Haroutunian-Gordon<sup>13</sup>. Su pregunta acerca de *en qué forma la conversación acerca del significado de los textos transforma las ideas y actitudes de los participantes* deja muchas cuestiones para analizar. Qué tipo de historias para interpretar textos produce transformación en la comprensión deja la puerta abierta para citar *El diálogo en la enseñanza*, de N. Burbules<sup>14</sup> y preguntar: ¿puede dialogarse la enseñanza en la universidad? Para el autor, el diálogo es una relación comunicativa simbiótica entre iguales. Sabemos que la relación docente alumno es asimétrica. La respuesta estaría en cómo disminuir esa asimetría lo máximo posible.

Cuando hablamos de razón (o racionalidad) dialógica no se puede dejar de aludir a la perspectiva teórica habermasiana. Una referencia sobre su acepción al *aspecto narrativo* consiste en el hecho de que los sujetos aprenden situaciones especiales; es decir, que al estar capacitados e impulsados, o bien desorientados y desanimados debido a ciertas circunstancias y acontecimientos, perciben tareas nuevas, las elaboran y, a veces, las resuelven de un modo innovador. A primera vista el análisis se perfila nuevamente en los aportes que puedan surgir de la (a veces) tensa relación entre la *sociología* y la *historia*<sup>15</sup>.

También se destaca el trabajo de Nancy Zeller<sup>16</sup> acerca de “La racionalidad narrativa en la investigación educativa”. Sus estrategias apoyadas en dos supuestos aporta –enseña, en realidad– sobre cómo enfrentar el estudio de casos para que contribuyan en la problemática planteada. Se destaca la que utilizan los nuevos periodistas, que puede servir como modelo para la redacción de los informes de caso, avalando su defensa de las narrativas por el atractivo del interés y la identificación y además ofrece permanentemente la posibilidad de ampliar el acceso a la investigación educativa, como también su influencia. Discute con quienes consideran que las estrategias de escritura expresiva son

<sup>13</sup> Ídem, p.150 y ss.

<sup>14</sup> Buenos Aires: Amorrortu.

<sup>15</sup> Cf. Habermas, J. (1987). “Historia y evolución”, en *La Reconstrucción del Materialismo Histórico*. Madrid: Taurus, Capítulo 7, pp. 181 y ss.

<sup>16</sup> En McEwan, H. y Egan, K., op. cit., pp. 295 y ss.

decorosas. Recuerda que los científicos sociales también necesitan tener oficio, oficio en escribir.

El escribir construye, y según la autora intencionalmente, del mismo modo como la narrativa de caso se convierte en algo diferente de un simple registro de experiencias: “se convierte en un producto del estudio del caso. Y a través de la destreza artística con que produce su narrativa de caso, el científico social se convierte en algo más que un narrador objetivo de experiencias: se convierte en un filtro narrativo a través del cual se modela la experiencia y se le da sentido”<sup>17</sup>.

### 3. AVANCES EN LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Con los avances (fundamentales, pero sólo preliminares) apuntados hasta aquí, la tarea prevista se articula con los incipientes desarrollos obtenidos a propósito del diseño del trayecto de investigación propuesto.

Inicialmente se planteó poner en cuestión algunas afirmaciones subyacentes a los textos analizados de cada propuesta teórica, haciéndolos dialogar con otras posiciones, por ejemplo desde la formulación del concepto de narrativa como diégesis (historia), o desde algunos supuestos inherentes al proceso comunicativo.

Como hipótesis puede afirmarse que no es posible dejar de pensar en la construcción de teoría (su producción, circulación, consumo, recepción...) si no es en términos de relato = encadenamientos temáticos diferenciales, secuenciaciones múltiples, actancias y actantes diversos, etc. Como problemática adicional, y que sólo será aquí enunciada, está “el tiempo como dimensión de análisis del contenido teórico”<sup>18</sup>: el “antes/durante/después” en términos (dis-

<sup>17</sup> Ídem, p. 312.

<sup>18</sup> Esta afirmación se refiere al tiempo exterior e interior al discurso mismo, que da cuenta de ese contenido: el tiempo del relato, también el tiempo de la escritura, el tiempo de todas las lecturas posibles, ocurridas y por ocurrir, y el tiempo de todas las producciones motivadas por esas relecturas: re-producciones, re-creaciones). Estas instancias se conciben como fases, núcleos, contextos de aproximación a determinados instrumentos, categorías o dimensiones de un proceso constructivo que permitiría referir, reconstituir la idea de relato: es

cursivos) de una secuencia (temporal) narrativa daría cuenta del modo en que la teoría se construye en materia de explicación (descripción, argumentación, interpretación, etc.) y (también) en objeto de enseñanza. Esto a su vez permitiría lanzar una segunda hipótesis: situados en cualquier punto del “gran relato teórico”, resultaría posible analizarlo en términos (meta)analíticos<sup>19</sup>.

Para evitar desvíos innecesarios, inicialmente se plantean dos premisas básicas:

- 1 > Discutir y argumentar la “posibilidad de narrar la teoría” antes de que se transforme primero en hipótesis y después en corroboración.
- 2 > Pensar la situación de investigación tanto en términos de constructo teórico como de aplicación práctica, simultáneamente.

Para ir avanzando en ambas líneas se propone considerar dos cuestiones operativas (por lo menos iniciales) de esta orientación:

- A > Adoptar referencias bibliográficas ya existentes en el dominio narratológico.
- B > Aplicar sobre los textos “tutores” (sobre las teorías en cuestión):

**B.1.** Un tipo de lectura predominantemente descriptiva (explicativa, estructural si se quiere, pero pensada en términos de “explanación” de las componentes del texto teórico ya configurado) a la manera de un tipo de análisis (en principio) immanente del texto, interesado en cierto ordenamiento sintagmático, lineal, “metonímico”, es decir, que busca reconstituir (narrativamente) los respectivos itinerarios o trayecto-

decir, “describir” el “itinerario narrativo” que se recorre a través de la construcción de una determinada teoría (social). Esto permitiría, además de prever o proyectar una lectura analítica (interpretativa, crítica, etc.) acerca de una determinada teoría, que también se pueda procurar una lectura meta-analítica. Éste es un desafío planteado y a demostrar en la investigación en curso.

<sup>19</sup> Dicho de otro modo: desde el punto de vista o la perspectiva elegida (cualquiera sea, entre las tantas posibles) se podría visualizar, reconstituir, analizar y criticar el “todo” (porque es “proceso estructurado”), también en sus “diferencias” y sus contradicciones. Como lo afirmado en la cita anterior, esto debe ser oportunamente trabajado en profundidad.

rias teóricas, detectando (a la manera de Barthes<sup>20</sup>), por ejemplo, constituyentes nucleares o catalíticos, indiciales o meramente informacionales.

**B.2.** No necesariamente *a posteriori* de la lectura anterior una lectura interpretativa (también explicativa, pero ahora en términos de “significación semántica”), atendiendo a un ordenamiento paradigmático, más bien asociativo de las componentes que configuran el texto, ya que podría dar cuenta de las superposiciones, recurrencias, isotopías (del sostén y/o de la expresión) presentes en todo texto teórico (considerada la totalidad de la obra de un autor como texto), apuntando a la reconstrucción “metafórica” de las narrativas teóricas en el campo social.

**B.3.** Las dos anteriores parten de un mismo o similar supuesto, según el cual el texto (la producción teórica) se considera como un producto “clausurado” en cuanto a sus significaciones. A diferencia de esta actividad de legibilidad textual, el tercer tipo de lectura entendería al texto teórico como una productividad dinámica e incesante: como un texto todavía “escribible”, no sólo “legible”.

El texto teórico pasaría a ser considerado un espacio textual en el que se “dispersan” o por el que “transitan” diferentes códigos (no sólo informativos o argumentativos), cada uno con su “propia historia”, en una especie de “registro inagotable” de significaciones y dentro de una red transtextual.

Por ello se propone comenzar con una lectura transversal, tratando de detectar algunos “atravesamientos conceptuales” que remiten a determinadas afinidades o divergencias con otros autores: cf. Luhmann/Greimas<sup>21</sup>, p.e.

En ese sentido ya se elaboraron papeles de investigación, utilizados inicialmente como material de una propuesta de mesa temática para un eventual trabajo conjunto, y que hace las veces de fundamento y puesta en escena del

<sup>20</sup> Barthes, R. (1966) [1996]. *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

<sup>21</sup> Greimas, A. J. et al. (2001). *Análisis estructural del relato*. México: Ed. Coyoacán.



trayecto, destacando el compromiso explícito con la “ideología” del proyecto y rechazando la “idea” de neutralidad del investigador en el campo. A su vez, cualquier puesta en el espacio público será seguramente enriquecida con los nuevos aportes brindados por nuestros interlocutores, suponiendo para el equipo poner en práctica una concepción democrática del conocimiento y de los procesos que lo generan<sup>22</sup>.

Así, respecto de la narrativa de lo histórico como forma y método en la obra de C. Ginzburg, se plantea que si la mayor parte de los textos historiográficos son construidos como narraciones –y pueden ser analizados como relatos– la práctica de la investigación histórica: ¿puede ser concebida como una indagación narrativa? Si la narración no es un mero vehículo de comunicación de la experiencia histórica, sino que en la narración histórica *forma* y *contenido* constituyen un todo inextricable: ¿es posible avanzar hacia una “teoría narrativista” de la historia sin caer en la negación de la *cientificidad* de la práctica histórica? Entre estos polos se mueve la obra del historiador italiano C. Ginzburg, quien esbozó la existencia de un “paradigma indiciario” propio de las ciencias humanas, a modo de una *metanarrativa* de la construcción narrativa de lo histórico.

Por otro lado, sobre la narración y proceso de investigación en la teoría social contemporánea, considerando una aproximación a la producción de P. Bourdieu, se instituyen como objeto de análisis diversas indagaciones respecto de las condiciones escriturarias que la teoría social objetiva y que se reactualizan en cada producción y/o intervención científica, configurando, de tal modo, un campo de recepción abierto y, a la vez, necesario de ser administrado-autorizado. En este sentido, antes que un estudio sistemático sobre la producción de P. Bourdieu, se pretende abordar –a través algunas de las apuestas teóricas del sociólogo galo– el proceso investigativo en el campo de las humanidades a partir de ciertos abordajes propuestos por la narratología, en especial los aportes del semiólogo argentino Eliseo Verón<sup>23</sup>, que permitan revisar algunos supuestos referidos a la construcción del conocimiento.

<sup>22</sup> Caudana, C. (2004). *Travesías del sentido: indagaciones narrativas* [Serie: “De signos y sentidos”, 1]. Santa Fe: UNL, pp. 29-30.

<sup>23</sup> Verón, E. (1987). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad social*. Barcelona: Gedisa.

Sobre las formas narrativas del discurso y sus aplicaciones al conocimiento científico en J. Habermas, se propone reconstruir su propuesta epistemológica, planteando un acercamiento orientado por una modalidad de trabajo que se caracteriza por la elaboración de un constructo provisorio que dé respuestas conscientemente parciales, y surgido de diferentes lecturas de un corpus seleccionado de obras del autor.

Asimismo, se pretende estudiar los vínculos entre las concepciones del lenguaje en el marxismo posestructural y los límites de lo narrativo tratando, en este sentido, de reconocer como estrategia básica la deconstrucción y su impacto en la noción de (no) sujeto para, de este modo, reflexionar acerca de "los nuevos sujetos de la política". Esta perspectiva recupera la cuestión del *mesianismo sin mesianismo* como construcción histórica en la producción filosófica de J. Ranciére.

Por último, se pretende dar cuenta de la postura socioepistemológica de N. Luhmann, que ubica a la comunicación como *el único medio de actualización de la operación social llamada conocimiento*. La pregunta que busca respuesta sería ¿qué papel juegan las narrativas en la forma en que *las comunicaciones comunican*?

Su presentación se orienta en un sentido muy general en la correlación luhmanniana de estructura social y estructura semántica, que sustituye el enfático *singulare tantum* del "espíritu" hegeliano por un concepto de sentido que sólo existe en plural: como la pluralidad irreductible de "formaciones de sentido" o "paradigmas semánticos" que se impusieron, fueron suprimidos, influyeron y fueron heredados en la pluralidad de las culturas y en la sucesión de las épocas.

Al tratarse de ideas que son articuladas y reflejadas en textos e imágenes, el autor se mueve en el espacio de lo que Burkhardt<sup>24</sup> había concebido como "espíritu"; sólo que ahora se amplía el marco de condiciones del actuar y vivir también a actitudes más fundamentales, que constituyen lo que se llama "mentalidad", y que de forma implícita se hallan en la base de los textos, las imágenes y la praxis histórica sin llegar a ser desplegadas y reflejadas de manera explícita.

<sup>24</sup> Burkhardt, T. (s/d). *Ciencia Moderna y Sabiduría Tradicional*. Madrid: Taurus.

#### 4. ORIENTACIONES Y PRECISIONES METODOLÓGICAS

Para operacionalizar, diseñar y ejecutar en términos de investigación la propuesta, se plantea:

- > Repensar la noción de narración hasta poder llegar a entenderla como relato, una construcción textual en la que se articulan historia y discurso.
- > Reconstruir para cada una de las teorías sociales la secuencia de circunstancias previas a la producción del texto.
- > Analizar la manera particular de construcción teórica en cuanto a forma y contenido.
- > Reconstruir la materialización del constructo a través de su soporte significativo.
- > Reconstruir las más reconocidas interpretaciones de las teorías a los fines de dar cuenta de los "post-textos" que imponen los procesos de circulación-consumo y recepción textual una vez producido el texto-base o texto-tutor.
- > Analizar las prácticas de uso del "texto" como "texto didáctico", dando cuenta de la adecuación a un ordenamiento pedagógico, secuencial del contenido teórico, a los fines de que "pueda darse" la situación de enseñanza.