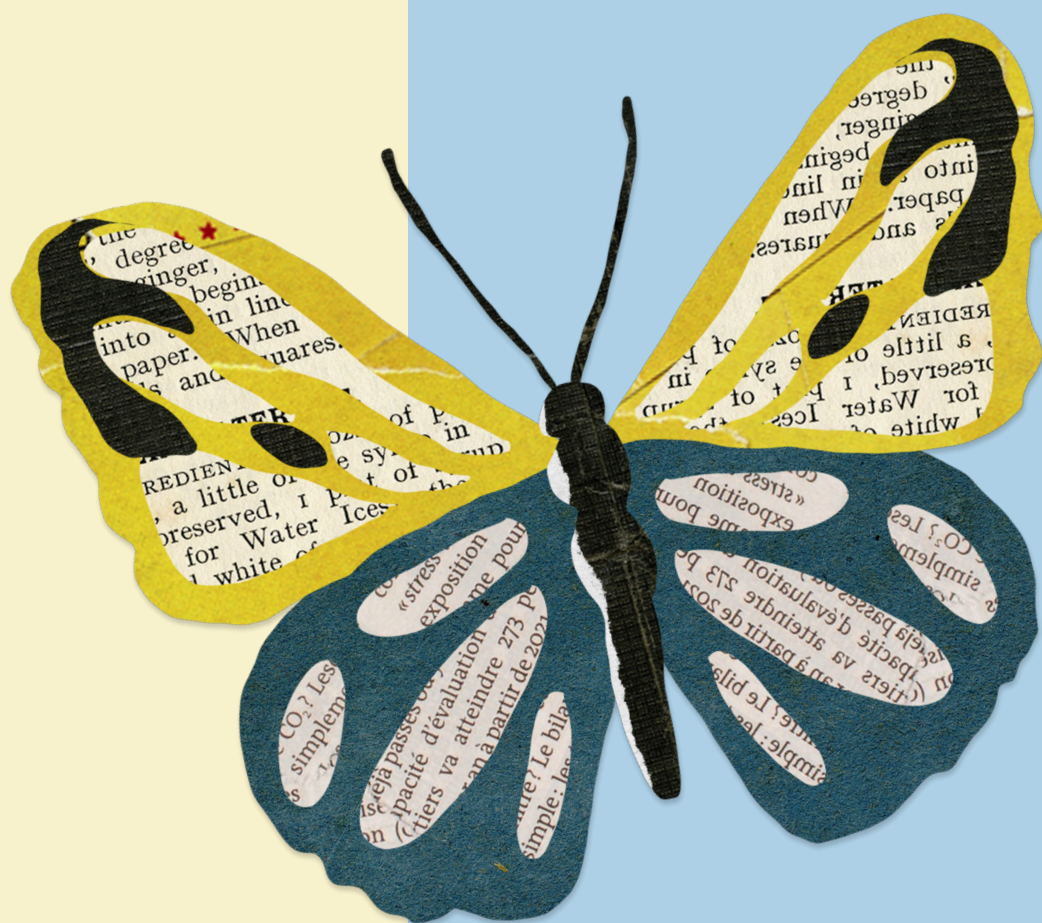


ITINERA DOCTORALIA

Cuadernos del
Doctorado en
Letras



ITINERA DOCTORALIA
CUADERNOS DEL DOCTORADO EN LETRAS
-TOMO 2-

Itinera doctoralia: cuadernos del Doctorado en Letras: tomo 2 / Agustina Belén Bogado... [et al.]; Compilación de Olga Natalia Trevisán; Hugo Roberto Wingeyer; María Mercedes Oraisón. - 1a ed. compendiada. - Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-631-6623-39-3

1. Literatura. 2. Educación. 3. Investigación Histórica. I. Bogado, Agustina Belén II. Trevisán, Olga Natalia, comp. III. Wingeyer, Hugo Roberto, comp. IV. Oraisón, María Mercedes, comp.

CDD 370



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE
FACULTAD DE HUMANIDADES

Decano: Claudio NUÑEZ

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
Secretaria: Marisa Inés CENSABELLA

Coordinación: Olga Natalia Trevisán - Hugo Roberto Wingeyer - Mercedes Oraisón

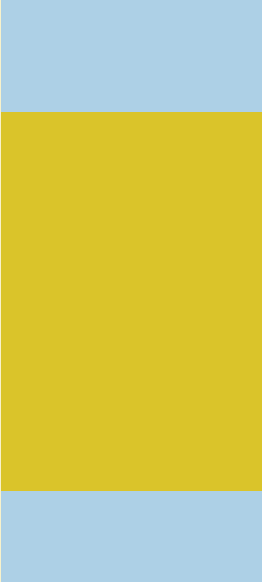
Corrección, edición, diseño y maquetación: Agustina Belén Bogado



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	4
FORMAS DE LEER EL PRESENTE: PRECARIEDAD, MODULACIONES DEL YO	
Precarización del cuerpo de la mujer en <i>El trabajo</i> de Aníbal Jarkowski - Agustina Belén Bogado	7
La sexualización de las infancias. Una mirada desde la literatura - Mariana Cayré	13
Formas de leer el presente literario - Laura Noemí Conci	17
Cuerpos en llamas: violencia de género, resistencia femenina en <i>Las cosas que perdimos en el fuego</i> de Mariana Enríquez - Lucía Muñoz	20
De la mujer en artista. <i>El corazón del daño</i> , de María Negroni - Juan Páez	24
Reconsideraciones en torno al concepto de literatura femenina - Verónica Andrea Ruiz	33
EL ACTUAR DOCENTE Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD, LA LECTURA Y LA ESCRITURA	
En el Seminario: algunas reflexiones sobre la enseñanza desde la didáctica de la lengua y la literatura - Gustavo Bombini	39
Crónica de una (muerte [de]) clase de prácticos (e[/a]nunciada) - Juan Manuel González Breard	44
Investigar en primera persona del singular - Melani Damilano Grivarello	49
Palabras de poetas: una mirada situada en torno al lenguaje poético - Juan Páez	54
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL	
Metodología de la investigación documental: Orientaciones generales - Hebe Beatriz Molina	63
Narrar el proceso: investigación documental y construcción del corpus en la obra de Juana Paula Manso - Agustina Belén Bogado	83
La configuración del lector juvenil: itinerario metodológico de una investigación documental sobre manuales de Lengua y Literatura - Mariana Cayré	90

De una incomodidad cotidiana a un problema de investigación: representaciones familiares en la literatura infantil argentina contemporánea (2000-2020) - Adriana Noemí García	99
Breve reflexión sobre mis primeros pasos en la investigación documental - Juan Manuel González Breard	111
Entre la heurística y la hermenéutica: una revisión crítica del corpus documental en una investigación sobre Educación Sexual Integral - Sabrina Valeria Miño	114
El largo y sinuoso camino. Relato de experiencia de investigación documental en curso (con posdata) - Diego E. Suárez	123

The word **PRESENTACIÓN** is centered within a large yellow rectangle. To the left of this rectangle, there are two light blue squares, one positioned above and one below the yellow rectangle.

PRESENTACIÓN



Presentación

*Procesión de a pie
a caballo o en carreta
la ruta es nuestra.*
Marina Coronel

La publicación del segundo volumen de Itinera Doctoralia constituye, para quienes integramos la Dirección del Doctorado en Letras, una gran satisfacción por la reafirmación de los propósitos que dieron origen a esta publicación: acompañar la formación académica de nuestros doctorandos mediante una oferta de posgrado de calidad a la vez que favorecer la circulación y difusión de las producciones que surgen en el marco de cursos, seminarios y talleres, entendiendo que la construcción del conocimiento se fortalece cuando encuentra cauces para el intercambio y el diálogo.

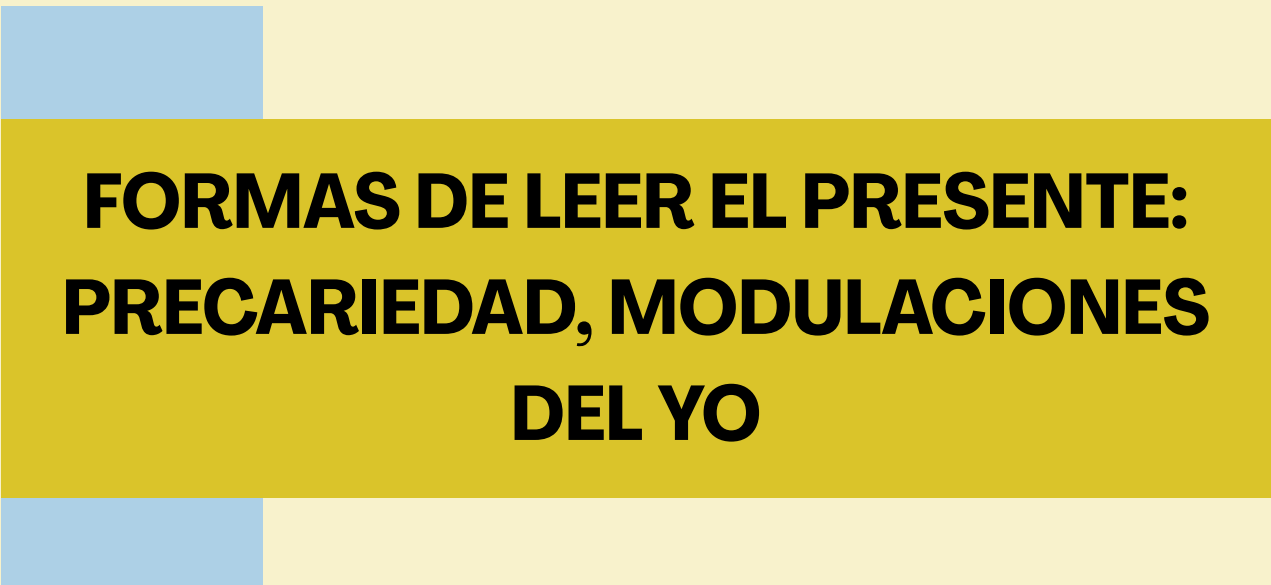
En el contexto actual que atraviesan las universidades públicas y el sistema científico argentino, marcado por múltiples desafíos e incertidumbres, sostener ámbitos de investigación, formación y publicación adquiere una relevancia particular. La producción de conocimiento constituye una tarea colectiva que requiere tiempo, compromiso y condiciones institucionales que la hagan posible. En este sentido, la continuidad de Itinera Doctoralia expresa la convicción de que es necesario preservar y multiplicar los espacios destinados a visibilizar las investigaciones en curso, especialmente aquellas desarrolladas por quienes transitan las etapas iniciales de su formación doctoral.

Como señalamos en la presentación del primer volumen, muchas de las producciones elaboradas en estas instancias académicas suelen limitar su conocimiento al ámbito de la evaluación final de los cursos. Por eso, esta publicación se ofrece como una proyección de los aportes que puedan ser compartidos con la comunidad académica, aportes que contribuyan al diálogo entre perspectivas, objetos de estudio y metodologías diversas. De este modo, Itinera Doctoralia continúa consolidándose como un territorio de encuentro donde confluyen investigaciones en desarrollo, reflexiones teóricas y experiencias de formación que enriquecen el campo de los estudios literarios y lingüísticos.

Con el acompañamiento permanente de la Dra. Mercedes Oraisón y la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades, presentamos este segundo volumen, integrado por trabajos elaborados en el marco de tres propuestas de formación doctoral. La primera corresponde al curso *Formas de leer el presente: precariedad, modulaciones del yo*, dictado por las Dras. Nora Domínguez (UBA) y Lucía De Leone (CONICET, UBA, UNA) entre abril y mayo de 2024; la segunda, al curso *El actuar docente y las prácticas de enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura*, a cargo del Dr. Gustavo Bombini (UBA, UNSAM), desarrollado entre octubre y noviembre de 2024; y la tercera, al curso *Metodología de la investigación documental*, dictado por la Dra. Hebe Beatriz Molina (UNCuyo) entre abril y mayo de 2025. La diversidad temática de estas propuestas refleja la amplitud de intereses y enfoques que caracterizan a nuestro Doctorado y pone de manifiesto la riqueza de los debates que atraviesan hoy las investigaciones en humanidades.

Con la expectativa de que este nuevo volumen, que visibiliza una parte del trabajo sostenido de nuestros doctorandos, docentes e investigadores, contribuya a fortalecer todos los intercambios académicos posibles, esperamos, al mismo tiempo, que la continuidad de esta publicación reafirme el valor de la universidad pública como espacio de producción, transmisión y democratización del conocimiento.

Olga Natalia Trevisán y Hugo Roberto Wingeyer



FORMAS DE LEER EL PRESENTE: PRECARIEDAD, MODULACIONES DEL YO

**Curso de posgrado dictado en el año 2024
por la Dra. Nora Domínguez (UBA) y la
Dra. Lucía de Leone (CONICET-UBA-UNA)**

Precarización del cuerpo de la mujer en *El trabajo* de Aníbal Jarkowski

Agustina Belén Bogado

Universidad Nacional del Nordeste

agustinabogado@hum.unne.edu.ar

Introducción

En el presente trabajo monográfico, nos proponemos analizar la obra *El trabajo* de Aníbal Jarkowski (2007) como un espacio que visibiliza las lógicas del capitalismo neoliberal, específicamente en cuanto a la precarización del cuerpo de la mujer. Si bien la novela no se configura como una denuncia explícita, su narrativa expone los mecanismos de vulnerabilidad y explotación a los que este sistema somete a las subjetividades y los cuerpos. Para ello nos sostendremos de los aportes teóricos de Isabell Lorey (2016) y Sara Ahmed (2015), así como en las lecturas críticas de Alejandra Laera (2014), cuyas reflexiones sobre el neoliberalismo permiten dar cuenta de cómo este modelo no solo precariza las condiciones materiales de existencia, sino que interviene los cuerpos, generando formas específicas de sujeción.

En particular, la novela de Jarkowski indaga en las formas en que el cuerpo de la mujer es precarizado en el sistema neoliberal. El relato revela condiciones de vulnerabilidad que no se limitan a la inestabilidad económica, sino que abarcan las exigencias sociales destinadas a regular los cuerpos. Al respecto, Isabell Lorey sostiene que la precarización se ha convertido en un mecanismo central de gobierno en el modelo neoliberal, que no solo define las condiciones económicas, sino también afecta las condiciones de vida, haciendo que ciertos cuerpos sean más vulnerables a la explotación y al control; idea que Alejandra Laera (2014) traslada al campo literario analizando cómo el dinero y su ausencia rigen la disponibilidad de los cuerpos. La precarización es una condición estructural, un mecanismo de control, que afecta la subjetividad y el cuerpo de los sujetos, facilitando su explotación; en *El trabajo*, esta tesis cobra cuerpo en la incertidumbre constante que habita la protagonista, donde la precarización es una condición estructural que afecta la subjetividad y facilita el usufructo de los sujetos.

Por su parte, Sara Ahmed explora cómo las emociones son fundamentales para la producción de subjetividades precarizadas. Afirmará que emociones como la vergüenza y el miedo son usadas como herramientas políticas para moldear y controlar a las personas, reforzando la vulnerabilidad de los sujetos y legitimando prácticas de explotación y subordinación: el control emocional funcionaría para la autora como herramienta eficaz para mantener ciertos cuerpos en situaciones de precarización.

La hipótesis que guiará este trabajo sostiene que el cuerpo de la mujer en la novela de Jarkowski es un modelo de precarización, que busca evidenciar los mecanismos de dominio del modelo neoliberal. A través de la configuración de dos personajes –Diana y la recepcionista–, la narrativa pone de manifiesto las condiciones de precariedad que atraviesan los cuerpos femeninos y hace visible la vulnerabilidad a la que son sometidos.

1. Precarización del cuerpo femenino: aportes de Lorey y Ahmed

La noción de precarización, tal como la desarrollan Isabell Lorey y Sara Ahmed, es esencial para comprender las dinámicas contemporáneas de sujeción y control a las que están sometidos los cuerpos de las mujeres bajo el sistema neoliberal, dinámicas que Jarkowski retrata como un escenario de encierro y vulnerabilidad. El concepto de precarización no solo alude a la inestabilidad laboral o a la falta de seguridad económica, sino que implica un control más profundo y estructural sobre la vida misma, afectando las dimensiones física, emocional y relacional del cuerpo de las mujeres. A continuación, desarrollaremos esta idea en dos ejes

complementarios: la precarización como forma de control y gubernamentalidad (Lorey), y la dimensión emocional de esta precarización (Ahmed); en ambos casos, el análisis se nutrirá de la puesta en diálogo constante con la obra *El trabajo* de Aníbal Jarkowski (2007).

1.1. Isabell Lorey y la precarización como mecanismo de gubernamentalidad

En *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*, Lorey introduce la idea de que la precarización, además de ser una consecuencia del modelo neoliberal, funciona como un mecanismo de poder dentro de ese sistema. Al respecto, señala que la precariedad se vincula históricamente con las promesas de seguridad que los Estados modernos han ofrecido a ciertos ciudadanos a cambio de su obediencia y subordinación. Sin embargo, esta seguridad nunca ha sido distribuida de manera equitativa y ciertos grupos de la sociedad –generalmente los marginados– se ven expuestos a formas intensificadas de precarización. Lorey afirma que “(...) la precarización como gubernamentalidad no solo significa incertidumbre en el trabajo remunerado, sino precisamente incertidumbre en el modo de vida y por ende en los cuerpos y en los modos de subjetivación” (2016, p. 28). Esta incertidumbre en los cuerpos de la que habla la autora es la que experimenta Diana, cuya existencia se define por la espera y la disponibilidad absoluta ante las demandas del mercado laboral.

Específicamente en cuanto a los cuerpos femeninos, estos se encuentran subordinados a una serie de mandatos sociales que precarizan a la mujer de manera diferencial: por un lado, en el ámbito laboral, donde enfrentan trabajos mal remunerados y una escasa seguridad social; y, por otro lado, en el ámbito reproductivo y doméstico, donde las tareas de cuidado y mantenimiento de la vida recaen desproporcionadamente sobre ellas. Es lo que la autora denomina “condición precaria”, en cuanto vulnerabilidad de los cuerpos compartida existencialmente: “(...) la condición precaria no es en modo alguno algo meramente individual ni algo que en sentido filosófico exista ‘en sí’; es algo en todo momento relacional y por lo tanto compartido con otras vidas precarias” (p. 27). Esta vulnerabilidad es lo que promueve la instrumentalización y regulación de los cuerpos. En el contexto específico de la narrativa argentina, Alejandra Laera (2014) sostiene que, en estas ‘ficciones del dinero’, el cuerpo se convierte en la única garantía de la existencia. En la novela, esto se traduce en una disponibilidad absoluta: Diana no solo busca trabajo, sino que pone su corporalidad en oferta permanente, borrando el límite entre lo laboral y lo íntimo bajo la urgencia de la necesidad.

1.2. La política de las emociones y la precarización: aportes de Sara Ahmed

Si Lorey analiza la precarización desde una perspectiva estructural y socioeconómica, Sara Ahmed complementa este análisis al explorar el papel que juegan las emociones en la consolidación de esta precarización. En *La política cultural de las emociones*, Ahmed entonces ofrece una comprensión profunda de cómo las emociones son movilizadas en los estados neoliberales para reforzar la precarización de los sujetos:

Así que las emociones no son simplemente algo que 'yo' o 'nosotros' tenemos, más bien, a través de ellas, o de la manera en que respondemos a los objetos y a los otros, se crean las superficies o límites: el 'yo' y el 'nosotros' se ven moldeados por –e incluso toman la forma de– el contacto con los otros. (2015, p. 32)

Dirá que las emociones circulan y afectan a la manera en que se relacionan los cuerpos, lo que la lleva a afirmar que las emociones son fundamentales para la producción y el sostenimiento de las relaciones de poder, y argumenta que la precarización de ciertos cuerpos se refuerza a través de la gestión emocional.

Si trasladamos lo expuesto por Ahmed a la configuración de los personajes de Jarkowski, entonces podemos afirmar que estas emociones que vulnerabilizan los cuerpos femeninos –como el miedo y la vergüenza– no son solo estados internos, sino herramientas de control del

cuerpo femenino que buscan convertir a las protagonistas en sujetos controlables. En este sentido, la política emocional de la precarización está íntimamente conectada con el control corporal. Ahmed subraya que las emociones configuran y delimitan los cuerpos (2015), lo que significa que no solo son las estructuras económicas las que precarizan el cuerpo de las mujeres, sino también las emociones que circulan en torno a los mismos. La vergüenza y el miedo forman parte del aparato que mantiene a los cuerpos femeninos subordinados y disponibles para ser intervenidos. En el caso de las protagonistas de *El trabajo*, las emociones refuerzan la precarización de sus cuerpos, impidiéndoles buscar alternativas de resistencia o escape, ya que el miedo al desempleo opera como un muro afectivo que clausura cualquier posibilidad de acción colectiva.

2. El trabajo de Aníbal Jarkowski: el cuerpo como mercancía

Si recapitulamos los aportes teóricos expuestos antes, el concepto de precarización, según Lorey, refiere a un estado de vulnerabilidad estructural que afecta de manera desigual a ciertos grupos. En la novela, esta desigualdad se materializa en la distinción de género: mientras que el mundo masculino se sitúa en el lugar del poder y la observación, los cuerpos femeninos habitan la exposición al riesgo en varios aspectos de la vida, como la salud, la seguridad social y las relaciones afectivas. Lorey subraya que esta precarización es inherente al sistema neoliberal, donde la inseguridad y la subordinación se vuelven mecanismos para gobernar la vida y los cuerpos.

En concordancia, Sara Ahmed complementa esta perspectiva al argumentar que las emociones juegan un papel crucial en esa precarización de los cuerpos. Las emociones, en particular la vergüenza y el miedo, son utilizadas para reforzar la sumisión de los cuerpos y mantenerlos en posiciones de vulnerabilidad. En cuanto a los cuerpos femeninos, la autora sostiene que las mujeres son objeto de un control emocional que busca regular su comportamiento y su cuerpo, dinámica que Jarkowski retrata mediante la vigilancia constante sobre el deseo y la apariencia de sus protagonistas. O bien, como afirmaba Lorey, las mujeres son sometidas a una doble carga: la instrumentalización laboral y la exigencia reproductiva y doméstica.

Subdividiremos el análisis a continuación siguiendo estas dos perspectivas: por un lado, la precarización laboral (Lorey) y, por otro, la emocional (Ahmed), entendiendo que en la práctica narrativa de la obra ambos ejes se solapan constantemente.

2.1. Vulnerabilidad del cuerpo femenino en el ámbito laboral

En *El trabajo*, Jarkowski pone de manifiesto la precarización que sufren las mujeres, destacando cómo sus cuerpos son utilizados en un sistema económico que las invisibiliza y desvaloriza. Las protagonistas femeninas de la novela están atrapadas en empleos inestables y mal remunerados. Por ejemplo, Diana, cuya vida se convirtió en una búsqueda rutinaria de nuevos puestos en los clasificados:

Comió unas galletitas y calentó más leche. Abrió la sección de avisos clasificados, miró por encima los distintos rubros y al llegar a las ofertas de empleo se detuvo. Tres columnas enteras de avisos pedían chicas jóvenes para trabajar en prostitución y apenas una ofrecía empleos en comercios y oficinas; era la proporción habitual de los viernes. (2007, p. 17)

Como señala Alejandra Laera (2014), la novela de Jarkowski expone una 'lógica de la necesidad' donde el dinero –o su ausencia– dicta el movimiento de los cuerpos por la ciudad. En este sentido, la búsqueda de Diana en los avisos clasificados no es solo una rutina laboral, sino la puesta en escena de un cuerpo que debe ofrecerse como mercancía para integrarse al circuito del capital. Cuando Diana consigue un puesto, lo hace a través de un movimiento sugerente, lo que evidencia esa vulnerabilidad de la que habla Lorey:

Sin embargo, a diferencia de lo que había hecho en cada una de las otras entrevistas, no tuvo necesidad de dejar caer la lapicera a la alfombra y arrodillarse bajo el escritorio para recogerla. Diana movió su silla hacia atrás hasta que la parte superior del cuerpo escapó a la luz directa del quinqué, arrolló la falda y dejó a la vista del gerente los labios asomados bajo el vello dorado del pubis. (p. 23)

Estos trabajos no solo precarizan su situación económica, sino también su integridad física y emocional. Diana decidirá realizar diariamente ciertas *performances* que, según ella, agradarán a su jefe y la ayudarán a mantener ese trabajo que tanto le costó conseguir:

Unas veces permanecía sentada, cruzaba y descruzaba las piernas, se inclinaba hacia un lado o hacia el otro para recoger un útil o un papel que caía de su escritorio, recogía el cabello sobre la nuca o se desataba el corpiño para aflojar la presión de los breteles en la espalda y los hombros. (...) Durante esas representaciones jamás miraba hacia el sillón. Era –ella usó esas palabras– como un teatro de cámara para un solo espectador. (p. 23)

Aquí, el “teatro de cámara” funciona como la máxima expresión de la autogestión precaria: Diana asume la responsabilidad de hacerse “deseable” para no ser descartable, convirtiendo su propio cuerpo en una herramienta de mantenimiento laboral.

2.2. Las emociones como perpetradoras de la precarización

Según Ahmed, la vergüenza y el miedo son utilizados incesantemente para perpetuar la precarización del cuerpo. Respecto de la vergüenza, afirmará que esta “(...) se vuelve no solo un modo de reconocimiento de las injusticias cometidas contra otros, sino también una forma de construcción de la nación” (2015, p. 163) La vergüenza es una forma de regulación social que define los límites de lo aceptable. Esta emoción se encuentra presente en la recepcionista de *El trabajo*, que debe recurrir a la prostitución luego de haber sido despedida de su trabajo formal: “Que todo el mundo habla de su trabajo. De lo que hace, de lo que gana, de cómo le va. Yo no. Paso diez, doce horas a veces y nada de lo que hago lo puedo contar” (2007, p. 76). El silencio de la recepcionista es, en términos de Ahmed, la superficie donde se inscribe la vergüenza.

En cuanto al miedo, la autora lo describirá como una emoción que “circula” para mantener a los cuerpos en un estado de alerta y subordinación (2015). En *El trabajo*, Jarkowski refleja este miedo a través de personajes que temen constantemente el fracaso o la pérdida de sus empleos, lo que las obliga a soportar situaciones de sumisión. En el caso de Diana, deberá recurrir a las *performances* que mencionamos antes:

Algunas tardes no tenía puesta una bombacha, pero otras sí, y entonces cuidaba que el color, el diseño o la trama de la prenda no fueran los mismos de la vez anterior. Cuando llevaba la pollera con tablas podía ocurrir que la falda se le prendiese a la malla del reloj y se levantara acompañando los movimientos de la mano izquierda; con la pollera recta, en cambio, el ascenso y el descenso por la escalera fruncían naturalmente la falda y poco a poco quedaban a la vista las piernas, las nalgas y el pubis. (p. 30)

Por otro lado, la recepcionista, debido a la escasez de trabajo y su reciente despido, se somete al miedo hacia el cuerpo masculino en sus encuentros como trabajadora sexual:

No tengo que mirar. Los primeros días miraba porque tenía miedo de que me hicieran algo, me pegaran, me clavaran un cuchillo, cualquier cosa. Después me di cuenta de que es peor. Los ruidos, el olor, que te digan asquerosidades son cosas que podés aguantar porque si no ves es como si no estuvieras y entonces es más fácil. Un poco. Y eso que los tipos que vienen no son tiernitos como ese chico. Pero igual. Si no es un novio, un marido, alguien que quieras, lo mejor es no mirar. (p. 156)

Este “no mirar” es una estrategia de despersonalización emocional frente a la precariedad extrema. Finalmente, cuando se narra la rutina de las mujeres en las entrevistas de trabajo, se observa el control sobre la reproducción como herramienta de dominio:

Las puertas de los despachos, por ejemplo, se cerraban sin dificultad, herméticamente, y las chicas tenían que explicar con quién vivían, si eran el sostén de personas mayores, si tenían novio y planeaban un casamiento a mediano plazo, si padecían alguna disfunción menstrual, si acordaban trabajar bajo contratos temporarios, si tenían alguna objeción en firmar un telegrama de renuncia anticipado para el caso de quedar embarazadas. (p. 229)

Las condiciones laborales y las entrevistas, someten a los cuerpos femeninos, con situaciones o preguntas que buscan controlarlos, pero, sobre todo, imponer miedo. Incluso en este último fragmento observamos que la precarización del cuerpo femenino es atravesada también por el control sobre la reproducción: la maternidad se convierte en una herramienta de control para las mujeres y limita sus posibilidades en el mercado laboral. Este escrutinio sobre la biología femenina –la menstruación y la maternidad– confirma la tesis de Lorey sobre la precarización como biopolítica: el sistema no solo compra fuerza de trabajo, sino que intenta anular cualquier contingencia del cuerpo femenino que pueda interferir con la productividad.

3. Consideraciones finales

En este trabajo hemos analizado la potencia con la que Jarkowski retrata la precarización del cuerpo femenino, tanto en el ámbito laboral como emocional. Las protagonistas de la novela enfrentan una precariedad habitacional y existencial que se traduce en puestos mal remunerados, inseguros y agotadores, que demandan un esfuerzo físico y emocional excesivo. El sometimiento de estos sujetos a las condiciones laborales y a la figura masculina contribuyen a la fragmentariedad de su subjetividad y por ende a su precarización. Como se ha mostrado, el miedo y la vergüenza refuerzan esta vulnerabilidad, impidiendo la emergencia de una autonomía capaz de resistir a las estructuras de poder que las oprimen.

La combinación de las perspectivas de Lorey y Ahmed, en diálogo con los planteos de Laera (2014) sobre la economía de los cuerpos, proporciona un marco sólido para entender cómo se representa la subjetividad precaria del cuerpo femenino en *El trabajo*. Así, la precarización se convierte en una forma de control y subordinación estructural (Lorey) y las emociones la refuerzan, convirtiendo la explotación en un proceso internalizado y naturalizado. La precarización es una forma de regulación emocional que impone un régimen afectivo sobre ciertos cuerpos (Ahmed). En este sentido, las emociones no solo son una consecuencia, sino el motor de una dinámica donde el cuerpo de la mujer –como señala Laera– termina siendo la última moneda de cambio disponible. Las mujeres no solo deben lidiar con la sobrecarga laboral y la explotación económica, sino también con las demandas emocionales que el sistema coloca sobre ellas, lo que hace que la precarización se experimente a nivel tanto material como afectivo. Las dinámicas de poder, control emocional y violencia estructural que afectan a las mujeres –Diana y la recepcionista– en la novela se conectan con los análisis teóricos de las autoras citadas.

Afirmamos, entonces, que la precarización es un mecanismo de poder que afecta no solo las condiciones laborales, sino también la estructura emocional y las dinámicas sociales que configuran la experiencia femenina en el mundo neoliberal. La novela de Jarkowski deja de ser una ficción urbana para transformarse en un documento crítico sobre la vulnerabilidad de los cuerpos en el presente.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, Sara. (2015). *La política cultural de las emociones* (Cecilia Olivares Mansuy, Trad.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jarkowski, Aníbal. (2007). *El trabajo*. Tusquets.
- Laera, Alejandra. (2014). *Ficciones del dinero. Argentina, 1890-2001*. Fondo de Cultura Económica.
- Lorey, Isabell. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. (Raúl Sánchez Cedillo, Trad.). Traficantes de Sueños.

La sexualización de las infancias. Una mirada desde la literatura

Mariana Cayré

Universidad Nacional del Nordeste
marianacayre@comunidad.unne.edu.ar

Actualmente y hace ya unos años, se ha abierto el debate acerca de la sexualización y erotización de las infancias. Sobre todo, de las niñas. Con el avance de las redes sociales, y el acceso a ellas desde edades más temprana, les niñas acceden a contenidos que sexualiza sus cuerpos y expone constantemente.

En *La hipersexualización de la sociedad: niñas sexis, infancia frágil. Los derechos de la infancia*, Cristina Sen (2017) explica que según lo que establece el Parlamento Europeo, el concepto “sexualización” no debe ser entendido como “sexualidad” ya que se trata de “un enfoque instrumental de una persona mediante la percepción de la misma como objeto sexual”. En este caso, implica imponer una sexualidad adulta a las niñas, quienes no están listas para ello emocional, psicológica o físicamente. Afirma además que la sexualización interfiere con el desarrollo natural y saludable de la sexualidad.

En los últimos años he leído y escuchado diversas reflexiones en torno a este tema que se presenta complejo en el contexto de los festejos de carnaval -una celebración muy arraigada en diversas culturas de nuestra región- en los que se arriesga a una sexualización prematura a niñas y niños. En ellos, no solo se les expone a acciones en las que se presentan cuerpos hipersexualizados, sino que además se refuerzan ciertos estereotipos de género a partir de los cuales se exhibe a las niñas, perpetuando la idea de que su valor reside en el atractivo físico.

La participación de las infancias en el carnaval sucede principalmente a través de disfraces que imitan la vestimenta adulta, maquillaje excesivo y coreografías que pueden ser muy erotizantes. La polémica emerge ante la pregunta de si esta representación no instrumentaliza a las niñas como objetos de deseo, construyendo una imagen distorsionada de la sexualidad.

En el cuento “Restos del carnaval” de Clarice Lispector (1971) la protagonista rememora y ansía la llegada de esos días de fiestas en los que todo es posible, incluso para una niña,

Pero yo le pedía a una de mis hermanas que me rizará esos cabellos lacios que tanto disgusto me causaban, y al menos durante tres días al año podía jactarme de tener cabellos rizados. En esos tres días, además, mi hermana complacía mi intenso sueño de ser muchacha -yo apenas podía con las ganas de salir de una infancia vulnerable- y me pintaba la boca con pintalabios muy fuerte pasándome el colorete también por las mejillas. Entonces me sentía bonita y femenina, escapaba de la niñez. (p. 287)

La reiteración de “esos tres días” refuerza la idea de la mascarada que supone lo carnavalesco. En ese lapso de tiempo y mientras dure el festejo, todo es susceptible de ser trastocado, de reproducir libremente lo que se ha prohibido.

Desde la teoría de Judith Butler (2007) sobre la performatividad del género, podemos observar que la protagonista del cuento de Lispector, no solo está imitando una apariencia adulta, sino que reproduce una construcción socialmente establecida de lo femenino. Su deseo de ser mayor está mediado por prácticas que la sociedad ha definido como propias del género femenino: maquillaje, cabello, colores intensos. La supuesta “libertad” que otorga el carnaval se inscribe en un marco de normatividad que refuerza la idea de que la femineidad es un conjunto de signos externos.

Aquí, la “fuga” de la infancia no es autonomía, sino internalización de un mandato adulto: ser

"femenina" equivale a ser deseable. Butler diría que esta niña no elige su identidad, sino que repite un guion preexistente, incluso en un contexto carnavalesco que promete transgresión.

En su obra, Butler explora cómo estas normas y prácticas eróticas se inscriben en los cuerpos a través de la "performatividad". Esta no se refiere a una actuación consciente o intencional, sino más bien a la forma en que las normas de género y sexualidad se materializan en los cuerpos a través de la repetición de actos y discursos. Butler advierte que la performatividad no implica libertad, sino una ilusión de elección dentro de marcos normativos. La protagonista de este cuento cree que "escapa", pero en realidad está siendo interpelada por un sistema que valora a las mujeres por su apariencia.

La sexualización de las infancias, lejos de ser un fenómeno anecdótico, constituye una práctica cultural y política que responde a intereses concretos: económicos, al formar consumidoras tempranas atrapadas en la lógica del mercado; y patriarcales, al reproducir un orden desigual que define a las mujeres —y desde temprano, a las niñas— como objetos de deseo y control. El carnaval, con su aparente libertad de inversión de roles, se revela también como un escenario de riesgo: allí se naturaliza la exposición erotizada de cuerpos infantiles bajo la complicidad social de la mirada adulta.

La mirada erotizante

La hipersexualización de las infancias no es un fenómeno aislado, sino el resultado de una mirada que objetiva y erotiza sus cuerpos. Esta perspectiva, arraigada en estructuras sociales y culturales convierte, sobre todo a las niñas, en objetos de deseo, las expone y vulnerabiliza.

Según Butler (2007), la erotización de los cuerpos se presenta como un proceso complejo y multifacético que desafía las nociones tradicionales de género y sexualidad. La autora argumenta que tanto el género como la sexualidad son construcciones sociales y culturales, lo que significa que no son esencias fijas o naturales, sino más bien el resultado de normas y prácticas sociales que se repiten y refuerzan con el tiempo. Quienes erotizan los cuerpos de las niñas no las ven como sujetos de derecho, sino como objetos sexuales. Esta mirada reduce a las niñas a determinados atributos físicos, movimientos, vestimenta, que es lo normado para determinado género.

La heterosexualidad consolidada y naturalizada es un resultado de la estilización del género en la que los actos corporales establecen la apariencia de género, y lo hacen de tal manera que nadie 'es' su género sin la repetición obligatoria de esta estilización. Esta estilización no debe entenderse como un acto singular, sino más bien como la reiteración de una norma o un conjunto de normas. (Butler, 1990, p. 59)

En la novela *Chicas muertas*, de Selva Almada (2014), en lo que podríamos considerar una pausa del acontecer narrativo, la autora relata un suceso aislado que transcurre en el contexto de los Carnavales de Villa Ángela, en la provincia del Chaco.

Delante de mí dos nenas de diez u once años y otra de cinco. Frente al cubículo de al lado, seis tipos. Ese sector de la calle está oscuro y los baños ubicados al lado de una obra en construcción. Las nenas, adolescentes en ciernes, vestidas con shorcitos y musculosas que se aprietan contra los botones de sus tetas que ya empiezan a leudar, ensayan pasitos en el lugar, quebrando las muñecas como las chicas mayores que se lucen en el corsódromo, se critican entre ellas algún movimiento, una le explica a la otra cómo hacerlo bien. Algunos de los tipos que esperan su turno en el baño las miran. Me incomoda que las miren, aunque en la penumbra no logro distinguir cómo las miran. Cuando sale la nena más chiquita acomodándose la calza rosa, otra de las nenas me cede el lugar. Aunque me estoy haciendo encima, le sonrío y le digo que no, que pasen ellas, que yo me quedo vigilando la puerta. Y a esto lo digo en voz más alta para que me escuchen nuestros vecinos de excusado. Por si acaso. (p. 79)

Las edades de las niñas que se describe son 5, 10 u 11 años, todas muy pequeñas que “ensayan” ser quienes aún no son. La incomodidad de la narradora frente a la mirada de los hombres que presencian la escena como espectadores nos pone en alerta, ya que reproduce de alguna manera, lo que la teórica británica Laura Mulvey (1975), desde una crítica feminista del cine clásico de Hollywood, explica acerca de los mecanismos a través de los cuales la mirada masculina objetiva y fetichiza la figura femenina. Mulvey argumenta que la estructura misma del cine narrativo tradicional está construida sobre una asimetría de poder, donde el varón es el portador de la mirada, el sujeto activo que proyecta su deseo y fantasías, mientras que la mujer es reducida a un objeto pasivo, un espectáculo para el placer visual masculino.

La crítica de Mulvey no se limita al cine, sino que tiene implicaciones más amplias para la comprensión de la representación de la mujer en nuestra cultura. La mirada masculina opera como un mecanismo de poder que perpetúa la subordinación de la mujer al convertirla en un objeto de consumo visual para el placer del hombre. Al desarticular esa mirada, la autora advierte sobre las estructuras de poder que subyacen a nuestras formas de ver y representar el mundo.

Ya Foucault (2008) describió una genealogía de la sexualidad moderna, desentrañando cómo el poder y el conocimiento se entrelazan para construir discursos que regulan y controlan los cuerpos. Dentro de este marco, la idea de la mirada erotizante emerge como un mecanismo sutil pero poderoso de control social, operando a través de la producción de subjetividades y la normalización de conductas en las que entendemos la sexualidad no ya como una esencia natural, sino una construcción histórica y discursiva.

La protagonista de *Restos del carnaval* desea una transformación, pero esta transformación no se produce en un vacío: está dictada por un conjunto de discursos que establecen qué significa “ser muchacha” y cómo debe verse una niña para acceder a esa identidad. Es por ello que decimos que la niñez no es una etapa biológica neutral, sino una construcción discursiva donde ciertos cuerpos son regulados y controlados a través de prácticas sociales que, para la protagonista, se traduce en una *infancia vulnerable* de la que se busca escapar.

Aquí, la regulación de los cuerpos infantiles opera de manera compleja. En la escena de *Chicas muertas*, las niñas internalizan y reproducen patrones de femineidad que han sido contruidos socialmente, actuando movimientos y gestos aprendidos de mujeres adultas: “ensayan pasitos en el lugar, quebrando las muñecas como las chicas mayores que se lucen en el corsódromo” (Almada, 2014, p. 35). La vigilancia masculina, aunque desde el discurso, no se explicita en actos de agresión directa, está presente como un recordatorio de que sus cuerpos están expuestos a la mirada del otro. Desde la perspectiva de Foucault, este tipo de escenas ilustra cómo el poder se ejerce de manera difusa, no a través de una prohibición directa, sino mediante mecanismos que inscriben ciertos comportamientos en los cuerpos desde la infancia. Es así que la sexualización infantil es una forma de control porque establece límites sobre cómo deben comportarse y presentarse al mundo. La erotización temprana de sus cuerpos contribuye a naturalizar la idea de que su valor está ligado a la mirada del otro. Históricamente, este fenómeno ha sido contruido a partir de discursos médicos, religiosos y culturales que han definido la infancia como un espacio de pureza y vulnerabilidad, mientras que al mismo tiempo imponen estándares de belleza y deseo que las niñas deben cumplir.

La idea de lo “natural” en relación con la infancia no es fija, sino que responde a intereses históricos y políticos. En diferentes momentos de la historia, se han impuesto visiones contradictorias: por un lado, la niñez ha sido vista como un estado de inocencia a proteger, y por otro, se ha contruido un imaginario que erotiza ciertos comportamientos y apariencias. Esta contradicción refuerza el control sobre los cuerpos de las niñas al establecer qué es aceptable y qué no según las normas de cada época.

En los textos literarios analizados, la sexualización se traduce en un efecto de normas discursivas que regulan los cuerpos y evidencian la mirada masculina como un mecanismo de

poder, a la vez que nos muestran que la literatura revela una lógica discursiva, interpelando al lector a problematizar prácticas aparentemente "naturales".

La literatura ilumina estas tensiones de manera singular. En el cuento de Lispector se retrata cómo la mascarada festiva adelanta la feminidad como mandato, mostrando la fragilidad de una niña que "ensaya" ser mujer. En *Chicas muertas*, en cambio, la narradora pone en evidencia el peligro latente de la mirada masculina sobre las niñas, una escena que incomoda y denuncia sin necesidad de nombrar explícitamente el abuso. Ambas obras desnudan, desde distintos registros, la violencia simbólica y material que conlleva la erotización temprana.

La autora Virginia Feinmann en *Narrar lo imperdonable*, publicado en Revista Anfibia, narra una experiencia de taller en el que aborda "Ocho cuentos sobre abuso sexual infantil". En este escrito, subraya que el abuso infantil habita en lo indecible –eso que "todos saben pero nadie dice"–.

En el cuento *El pecado mortal*, de Silvina Ocampo, la narración se presenta desde una segunda persona incisiva. No sabemos quién, ni a quién narra los hechos que sólo puede conocer la niña que vivió el abuso. No es sino hasta el final de la historia que entendemos que quien habla es la misma niña, años después. Esa segunda persona, como estrategia narrativa, deviene en diálogo interno. En ese diálogo que sólo puede mantener consigo misma.

En la misma línea situaría *Mamá*, un cuento contemporáneo de la autora Melina Pogorelsky, en el que la estrategia discursiva se centra en un monólogo de la protagonista en el que se narra la estrecha relación con su madre mientras otra voz, que se presenta en el texto con una tipología diferente, sin lógica ni cronología, irrumpe el relato para develar otra historia, aquella de la que no se habla.

También la sexualización, en los cuentos que abordamos en este trabajo, se sostiene en silencios y eufemismos que encubren su carácter violento. La literatura, entonces, aparece como un modo de romper ese silencio, de dar palabras allí donde lo social calla, de visibilizar lo que de otro modo quedaría naturalizado como parte del juego o de la tradición.

De este modo, el desafío no es solo describir la sexualización, sino intervenir críticamente para desarmar las miradas y prácticas que la sostienen. Poner en palabras lo imperdonable –ya sea el abuso explícito o la erotización disfrazada de inocencia– implica asumir que la literatura puede ser un espacio de transformación cultural.

Referencias bibliográficas

- Almada, Selva. (2014). *Chicas muertas*. Penguin Random House.
- Bajtín, Mijail. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Foucault, Michel. (2008). *Historia de la sexualidad* (Vol. I). Siglo XXI.
- Lispector, Clarice. (2020). Restos del carnaval. En *Felicidad clandestina*. Ediciones Corregidor. (Trabajo original publicado en 1971)
- Mulvey, Laura. (1975). *Placer visual y cine narrativo*. https://files.commonsc.gc.cuny.edu/wp-content/blogs.dir/8374/files/2019/08/Laura_Mulvey._Placer_visual_y_cine_narrativo.pdf
- Ocampo, Silvina. (2013). *El pecado mortal*. En *Cuentos completos*. Emecé
- Pogorelsky, Melina. (2019). *Mamá*. En *Radiografías del instante*. Nube de tinta
- Sen, Cristtina. (2017). La hipersexualización de la sociedad: niñas sexis, infancia frágil. Los derechos de la infancia. *La vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20170219/42143989742/hipersexualizacion-ninas-infancia-autoestima.html>

Formas de leer el presente literario

Laura Noemí Conci

Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste

laura.conci@comunidad.unne.edu.ar

Una inquietud que reafirma su complejidad cada año cuando llega el momento de desarrollar un tema particular: la periodización literaria a través del tiempo, en el marco de la materia “Seminario Taller de Literatura” en la que dicto clases, es ¿cómo nos leerán las futuras generaciones?

Pueden ser múltiples las posibilidades de respuestas, pienso en la lectura de los textos literarios, siempre que se pueda determinar con claridad esa denominación, sin antes navegar por ríos de espesura. ¿Cómo será leer en el sentido de principios unificadores de este tiempo, de características que nos constituyan para definir un estilo literario, formas y fondos? La complejidad de nuestra época se enmarca de alguna manera en lo que se manifiesta al decir que las últimas décadas del siglo XX marcan el fin de la historia y de los grandes relatos o discursos hegemónicos y que la literatura latinoamericana, atravesada por la historia, también da cuenta de esa ruptura y diversidad de voces mostrando una realidad que rompe con el colonialismo lingüístico. Tal como sostiene Fermín Rodríguez

La literatura pertenece al mundo, está inmersa en la vida y tiene la habilidad de moverse entre flujos cruzados de enunciación, de percepción e imaginación para registrar en ese ir y venir entre series heterogéneas las intensidades de los futuros en ciernes. (2021, p. 2)

La literatura tiene esa capacidad de crear mundos posibles que permiten dar voz al disenso en la construcción de tramas, de relatos, de existencias y de realidades sin límites. Constituye una percepción de la realidad que va más allá de la configuración del imaginario civilizador y modernizador que hasta el momento marcó la literatura de nuestro territorio. En este sentido, nuevas formas de hacer literatura, nos muestran la posibilidad de nuevas formas de territorialización y de construcción de poder, en maneras diferentes de establecer relaciones entre los cuerpos y las fronteras.

El análisis del cuento “N Astoria-Ditmars” de la obra *No soñarás flores* de Fernanda Trias, ejemplifica los conceptos de frontera y precariedad. ¿Podemos pensar acaso que estos serán caracterizadores de nuestro tiempo? La obra narra la historia de Cecilia, sin embargo, tal como explica Ricardo Piglia (1986) en su tesis sobre el cuento, un cuento siempre cuenta dos historias, de hecho, en la obra, la primera historia que está en la superficie se corresponde con la de una joven trabajadora de un bar, quien cada madrugada recorre en subte la distancia entre el local y su casa; una vida que discurre entre la noche y el amanecer y que observa su entorno con melancolía. La otra historia que subyace, no obstante, es la de una mujer que vive en las fronteras, cuyo contexto es descripto a partir de esta perspectiva: la de una migrante latinoamericana en una ciudad estadounidense, hija de otro fronterizo, un exiliado uruguayo viviendo en México. Estas historias se articulan en las observaciones de sus viajes nocturnos en lo que puede advertir con facilidad más personas habitando en las distintas fronteras de la vida social: vagabundos, adolescentes, alcohólicos, otros inmigrantes, seres que llevan la marca de la precariedad, llenos de cicatrices físicas y morales.

La idea de precariedad emerge en la obra como modo de existencia del personaje, pues, ha-

blar de precariedad, describe Isabel Lorey, “significa más que puestos de trabajo inseguros (...) abarca la totalidad de la existencia, los cuerpos y los modos de subjetivación (...) significa vivir con lo imprevisible, con la incontingencia” (2016, p. 17). Esa forma de precarización de la existencia no es una condición aislada, es una situación concreta que se lleva consigo la invisibilización, la construcción del pobre, la discriminación y la violencia contra minorías sexuales y raciales. Representa una forma de ejercicio del poder por parte del Estado, en el que éste se hace necesario para contrarrestar esa misma situación por él creada. Podemos sintetizarlo en “te provoqué y te protejo”.

Los personajes cuyas imágenes se describen en el cuento de Trias nos refieren a seres que viven en esas precariedades, para quienes el Estado resulta un amparo necesario entre tantas fronteras. Las fronteras que antaño conformaban la civilización y la barbarie, como sucedió en el siglo diecinueve en la Argentina, por ejemplo, hoy se trasladan a los excluidos del orden jurídico, a los, como refiere Rodríguez, cuerpos postsubjetivos relacionados por rasgos biológicos como la sangre, el sexo, la salud, la edad, la capacidad de hablar y trabajar, de hacer territorio y tiempo (Rodríguez, 2021, p. 6). Cecilia siempre que lo ve vacío, ocupa el último asiento del vagón, el más alejado “Es una parte arcaica de su ser latinoamericano que la impulsa a elegirlos” (Trias, 2016, p. 58). Esas huellas de la presencia de los otros en nosotros a través de la visión que nos brinda la literatura, nos permite también visibilizar las precariedades en todas sus manifestaciones y discernir cómo las atraviesa el dolor. En el cuento leemos por ejemplo: “Los vagabundos van en las esquinas, en el asiento más alejado al resto del mundo” (Trias, 2016, p. 57).

Al respecto, Sara Ahmed (2015) retoma el concepto de dolor como sensación o sentimiento, pero un tipo particular en el que se establece una frontera entre el cuerpo y el exterior y todo lo que acontece en esa superficie que los separa. Pero como también manifiesta, “lo que nos separa de otros también nos conecta con otros. El dolor involucra la violación o transgresión de la frontera entre el adentro y el afuera, y si siento la frontera se debe justo a esa transgresión” (2015, p. 58).

Ahmed cita, a su vez, a Melzack y Wall quienes sugieren que “Puesto que el dolor es una experiencia privada, personal, es imposible que sepamos con precisión cómo se siente el dolor de alguien más” (1996, p. 41). No podemos habitar en el cuerpo de otros para experimentar su dolor pero sí, como le sucede a Cecilia, podemos vivir la empatía con esas otredades que experimentan la sensación de frontera tanto como ella. “Se sentó al lado del vagabundo...el olor no la intimidó; pensó que su padre nunca se habría levantado de ese asiento” (Trias, 2016, p. 58). De este modo, ser un “fronterizo” refiere a una situación desigual en relación con los derechos. Es así que la literatura entiende que quienes gozan de mejores condiciones de existencia humana en sociedad, tienen mayores posibilidades de expresarse si en algún momento los mismos son vulnerados. Pero no sucede de manera similar con los más desprotegidos y es entonces cuando la literatura aparece como punto de fuga, como soporte de una voz que busca materializarse, pues permite darles voz y crear narrativas que los ubiquen en el centro de poder para relatar sus lesiones. Trias trae a la escena otras caras, ajenas al deber ser de la ciudad “Prefiere entonces, mirar a los demás, especular si la cara de esa asiática que duerme en el asiento de enfrente tiene una expresión “soñadora” o si es simplemente una cara dormida, cerrada e inaccesible como una almeja” (Trias, 2016, p. 59).

Nos invita a observar como lo hace Cecilia, a los que la rodean, libre de prejuicios (o al menos intentando liberarse), pues ella trae en la mochila su propia carga de extranjera, como la que cargó su padre cuando vivió exiliado en México “Cuando a su padre lo soltaron de la cárcel, se exiliaron en México, pero ahí, dice, su padre estaba fuera de lugar. Se fue volviendo callado, no necesariamente triste, sino callado, como si intentara compensar por la estridencia de su altura, como si le avergonzara ocupar tanto espacio en un país que no era el suyo” (Trias, 2016, p. 60).

En el concepto de precariedad propuesto por Lorey, se puede observar que la misma se compone de inseguridad, vulnerabilidad, de incertidumbre y de amenaza. Y es según esta crítica, que en el estado neoliberal, la precarización se encuentra en un proceso de normalización hasta de democratización a partir del cual, existen relaciones de dominio naturalizadas que determinan la pertenencia o no a un grupo. Es en este sentido que nuestra protagonista al igual que su padre y que muchos inmigrantes, se sienten en ese “limbo” de pertenencia o no a un lugar o a una sociedad.

Pero la precariedad existencial puede considerarse como el nexo que nos separa pero que al mismo tiempo nos une con otros que comparten la misma precariedad como en el caso de Cecilia y las personas que observa. Existe entonces una precariedad compartida, pero a la vez una precariedad jerarquizadora. Dentro de esa frontera de inmigrantes, no todos se encuadran en el mismo estado de vulnerabilidad. No es lo mismo ser un europeo en Estados Unidos que un latinoamericano en el mismo país.

Recuperando el concepto de dolor desarrollado por Ahmed y el sentimiento de empatía que puede establecerse, debemos pensar en la construcción de un yo en el ámbito de la vulnerabilidad diferencial y cómo interfiere en el desarrollo de una precarización afectiva. Nos preguntamos entonces, ¿cómo se establecen las relaciones? ¿Cómo nos construimos socialmente? ¿Cuánto nos afecta el dolor de las otredades, su estado de precariedad?

Virginia Cano (2018) en su texto *Solx no se nace, se llega a estarlo*, desarrolla el concepto de precariedad afectiva, afirmando que “nos ponemos a trabajar individualmente en el sostenimiento o re/producción de esas mismas condiciones que nos vuelven vulnerables, precarizados: nos auto- producimos como individuos aislados, atomizados” (2018, p. 30). La autora explica que nos construimos en un subjetivismo exacerbado, en el que lejos de vencer las distancias de las precariedades que nos separan, las desarrollamos aún más y ensanchamos las fronteras con los otros. Se enfoca de este modo en un “yo todopoderoso”, alejándonos cada vez más del ser comunitario, poniendo en evidencia aún más, nuestras o las ajenas debilidades.

El cuento de Fernanda Trias nos interpela a abrir los ojos y observar a quienes tenemos alrededor con sus marcas de “extranjerización”, “alterización” o “segregación”. En un mundo atravesado por la globalización, por la cercanía que brindan los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, seguimos o acrecentamos la distancia con el “otro” a partir de la exaltación de las precariedades. Pertenecer es la consigna y el desafío, pero sin perder la autonomía. Considero que la forma posible en que seamos leídos, será poniendo énfasis en el respeto hacia las diversidades, en la necesidad de borrar esas fronteras y comprender que la literatura conforma un medio de liberación y poder.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, Sara. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México Programa Universitario de Estudios de Género.
- Cano, Virginia. (2018). *Solx no se nace, se llega a estarlo. Ego-liberalismo y auto-Precarización afectiva*. La cebra.
- Lorey, Isabell. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficante de sueños.
- Piglia, Ricardo. (1986). *Formas breves*. Anagrama
- Rodríguez, Fermín A. (2021). Señales de vida. Una introducción. *Estudios de Teoría Literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades*, 10(23), 34-45.
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/5422>
- Trias, Fernanda. (2016). *No soñarás flores*. Paisanita editora.

Cuerpos en llamas: violencia de género, resistencia femenina en *Las cosas que perdimos en el fuego* de Mariana Enríquez

Lucía Isabel Muñoz

Facultad de Humanidades – Departamento de Letras

lucia.munoz@comunidad.unne.edu.ar

Desde hace décadas, América Latina se encuentra atravesada por nuevas formas de explotación y dominación que generan dolor, abusos encubiertos y miedos colectivos. Entre esos temores, uno de los más persistentes es la violencia de género, particularmente los feminicidios. Según estadísticas recientes, en América Latina y el Caribe se registraron aproximadamente 7.900 casos en 2024, de los cuales un 46,7% fueron cometidos por parejas o exparejas de las víctimas. La magnitud del problema revela una crisis estructural que se mantiene vigente: entre enero de 2021 y el año 2024, se contabilizaron 10.548 feminicidios en la región.¹

En este contexto sombrío surge una escritura femenina que, al abordar personajes y temáticas vinculadas con la violencia, invita al lector a reflexionar no solo sobre los hechos narrados, sino también sobre las voces que los relatan. Tal es el caso de *Las cosas que perdimos en el fuego*, de la escritora argentina Mariana Enríquez.

Sobre esta obra de Enríquez

Las cosas que perdimos en el fuego es una colección de 12 cuentos de terror de la escritora argentina Mariana Enríquez, publicada en 2016 por la editorial Anagrama. En los relatos, Enríquez explora temáticas sociales como la depresión y la pobreza, y utiliza el género del terror para hablar de problemas sociales. Los protagonistas de los cuentos son personajes como trabajadoras sociales, policías o guías turísticos que luchan por apadrinar a seres socialmente invisibles. A través de sus investigaciones, los personajes indagan en temas como la culpa, la compasión, la crueldad y las dificultades de la convivencia.

En el cuento, objeto de análisis, se nos presenta la llamada “chica del subte”, marcada por la violencia de su marido, quien la roció con alcohol y le prendió fuego mientras dormía. Desde las voces de los pasajeros, ella es señalada como “un monstruo”. Sin embargo, lejos de ocultarse, pide dinero, saluda y provoca a quienes la rechazan, vistiendo ropa sensual que incomoda a los demás. Su presencia desafiante se convierte en un espejo de la violencia social y doméstica.

Un día, en el vagón del subte viajan Silvina y su madre. La chica del subte da sus besos, pide su dinero y se baja. En lugar del silencio habitual luego de su partida, un chico comienza a decir que es una manipuladora: “qué asquerosa, qué necesidad”, se queja, y hace chistes. La madre de Silvina cruza el subte, enfurecida, y golpea a puño cerrado al chico en la cara. Lo hace sangrar. Madre e hija corren y se ríen cuando finalmente descansan en una calle transitada lejos del subte.

La narración avanza con episodios que intensifican la denuncia: el caso de Lucila, modelo publicitaria quemada por su pareja futbolista; la aparición de las hogueras, rituales en los que mujeres deciden quemarse voluntariamente como forma de resistencia; y la organización clandestina encabezada por María Helena, que atiende a las sobrevivientes en un hospital oculto. La “chica del subte” se erige como portavoz de esta nueva estética del horror, afirmando ante las cámaras: “La mayoría de las mujeres van a ser como yo, si no se mueren. Estaría bueno, ¿no? Una belleza nueva” (Enríquez, 2016, p. 4).

Hicieron falta muchas mujeres quemadas para que empezaran las hogueras, nos dice el narrador refiriéndose a una nueva forma de ritual en el cual las mujeres entran por voluntad propia, alentadas por otras mujeres, al fuego de grandes hogueras con el fin de quemar su piel. Es probable que las hogueras empezaran a partir del caso de una mujer que, sorprendentemente para la opinión pública, se quemó a sí misma en su coche en la Patagonia, pero no es del todo claro. Ahora, a pesar de haber “una hoguera por semana” y ser claro que hay una organización detrás, nadie les cree a algunas mujeres que se queman a sí mismas.

El último feminicidio antes de que empezaran las hogueras fue el de una madre y su hijita. Aquella vez, Silvina y su madre fueron a protestar a la puerta del hospital, y allí estaba también la chica del subte, que ante las cámaras afirmó: “Si siguen así, los hombres se van a tener que acostumbrar (Enríquez, 2016, p. 4).

Silvina participa de su primera hoguera en un campo sobre la ruta 3. María Helena comenta algunos casos con la madre de Silvina. Son amigas desde hace mucho tiempo, y ahora María Helena dirige el clandestino hospital de quemadas en el casco de la vieja estancia de su familia.

María Helena hace una torta para festejar a una de las Mujeres Ardientes que había sobrevivido al primer año de quemada. Para una amiga de su madre, el problema es que a estas mujeres no les creen. Nadie puede concebir que se quemen por voluntad propia. Silvina propone filmar una hoguera para difundir la práctica, y así lo hacen casi un mes después. Una joven accede a que se filme su propia ceremonia. En una entrevista, la chica del subte dice:

[esto] no se va a detener (...). Por lo menos ya no hay trata de mujeres, porque nadie quiere a un monstruo quemado y tampoco quieren a estas locas argentinas que un día van y se prenden fuego -y capaz le pegan fuego al cliente también, y se ríe. (Enríquez, 2016, p. 8).

Las mujeres ya no andan solas por la ciudad, porque los policías las revisan a ver si llevan con ellas algo sospechoso que indique que son colaboradoras de las Mujeres Ardientes. Los medios tampoco saben cómo abordar la situación: por un lado, hay que denunciar los femicidios y entienden que la manifestación de las mujeres al quemarse adrede apunta en esa dirección; por el otro, afirman que este fenómeno es comparable a las olas de suicidio adolescente que se reportan en algunos lugares. En este sentido, entienden que visibilizar el fenómeno de las hogueras puede provocar una expansión más acelerada del mismo. Mientras tanto, las mujeres quemadas comienzan a mostrarse en sociedad: toman café, medios de transporte, sol. Exhiben sus “horribles caras”.

El relato problematiza la reacción social y mediática frente a estas prácticas: mientras algunos interpretan las hogueras como protesta contra los feminicidios, otros las comparan con olas de suicidio adolescente, temiendo que su visibilización acelere la expansión del fenómeno. En paralelo, las mujeres quemadas comienzan a ocupar el espacio público, mostrando sus cicatrices como marcas de resistencia.

Silvina y su madre van a visitar a María Helena, que ahora está presa por haber sido descubierta en su actividad en el Hospital Clandestino. “Algunas chicas dicen que van a parar cuando lleguen al número de caza de brujas de la Inquisición” (Enríquez, 2016, p. 9), dice la amiga de su madre, reponiendo las charlas que se dan en el presidio. Para Silvina, eso es demasiado. Finalmente, este episodio, junto con la figura de María Helena, profundiza la tensión entre el horror y la denuncia. La posibilidad de que Silvina se convierta en “una verdadera flor de fuego” (Enríquez, 2016, p. 9) sintetiza la ambigüedad del relato: el fuego como destrucción, pero también como símbolo de empoderamiento y transformación.

Algunas “miradas” sobre este cuento

Leer este relato de Enríquez inserta al lector en una temática profundamente social y actual: la violencia y el feminicidio. Se trata de una violencia sistemática y sostenida sobre los cuerpos femeninos, construida en actos de muerte, abusos y maltratos domésticos.

La historia narrada posee una marca distintiva, pues se centra en un grupo de mujeres que, cansadas de las olas de feminicidios, intentan enfrentar su destino cruel de manera escalofriante y, tal vez, insólita para una sociedad que observa con indiferencia la situación de tantas mujeres quemadas por sus parejas.

Asimismo, el relato aborda otros temas transversales, como la política y el poder que administran la vida de las personas –en este caso, de las mujeres–, especialmente en relación con los cuerpos considerados bellos. Un ejemplo claro aparece cuando el narrador describe a Lucila:

Lucila era una modelo y era muy hermosa, pero, sobre todo, era encantadora. En las entrevistas de la televisión parecía distraída e ingenua, pero tenía respuestas inteligentes y audaces y por eso también se hizo famosa. Medio famosa. Famosa del todo se hizo cuando anunció su noviazgo con Mario Ponte, el 7 de Unidos de Córdoba, un club de segunda división que había llegado heroicamente a primera. (Enríquez, 2016, p. 3)

La mujer cosificada, su anonimato social –como ocurre con la “chica del subte” (Enríquez, 2016, p. 1)– y el machismo a ultranza son elementos que ocultan historias aterradoras que Mariana Enríquez denuncia. Historias que no importan a casi nadie y que incluso llegan a ser objeto de burlas: “Incluso había quienes se bajaban del vagón cuando la veían subir: los que ya conocían el método y no querían el beso de esa cara horrible” (Enríquez, 2016, p.1).

La inestabilidad atraviesa este modo de matanza. Se expone el desamparo de las mujeres, la violencia, el abandono y la desprotección. La historia de Lucila simboliza el intento machista de reducir un cuerpo femenino a una cosa. El drama se intensifica cuando, una madrugada, Lucila es sacada en camilla del departamento que compartía con Mario Ponte: tenía el 70% del cuerpo quemado y se dijo que no sobreviviría. Resistió apenas una semana (Enríquez, 2016, p. 3).

El fuego aparece como mecanismo de corrección y expiación, como “estabilizador” del orden de las cosas. Tal como sostiene Segato, se trata del punto máximo de la violencia expresiva: (...) la violencia expresiva engloba y concierne a unas relaciones determinadas y comprensibles entre los cuerpos, entre las personas, entre las fuerzas sociales de un territorio. Es una violencia que produce reglas implícitas, a través de las cuales circulan consignas de poder (no legales, no evidentes, pero sí efectivas). (Segato, 2013, p. 8)

Frente a esta construcción de un mundo exclusivamente masculino, donde la muerte es la premisa si no se cumplen las reglas estipuladas, el cuento breve de Enríquez se organiza para mostrar también un acto de resistencia femenina frente al patriarcado y ante la muerte: “Hicieron falta muchas mujeres quemadas para que empezaran las hogueras” (Enriquez, 2016, p. 4).

Las hogueras femeninas se convierten en símbolos visibles de insubordinación y respuesta a la situación inestable de muchas mujeres. Constituyen una forma de contestación a una violencia corporal específica:

Hombres quemaban a sus novias, esposas, amantes, por todo el país. Con alcohol la mayoría de las veces, como Ponte (por lo demás el héroe de muchos), pero también con ácido, y en un caso particularmente horrible la mujer había sido arrojada sobre neumáticos que ardían en medio de una ruta por alguna protesta de trabajadores. (Enríquez, 2016, p.4)

Este segundo momento del relato se configura cuando aparece un grupo de mujeres que actúan al margen de la sociedad, organizadas y preparadas para denunciar la ola de feminicidios. Ante lo inaudito e incomprensible, resisten la dominación masculina autoinmolándose en piras humanas. En ellas, las mujeres queman su rostro y parte de sus cuer-

pos. Son las llamadas “Mujeres Ardientes”, que ayudan y reclaman por las víctimas quemadas frente a hospitales y juzgados, y que poco a poco se organizan clandestinamente para “incendiarse” y alejarse de los modelos hegemónicos de belleza: “Las quemadas las hacen los hombres, chiquita. Siempre nos quemaron. Ahora nos quemamos nosotras. Pero no nos vamos a morir: vamos a mostrar nuestras cicatrices (Enríquez, 2016, p.5). Se muestran como un nuevo prototipo de perfección femenina como sostiene la chica del subte: “los hombres se van a tener que acostumbrar. La mayoría de las mujeres van a ser como yo, si no se mueren. Estaría bueno, ¿no? Una belleza nueva” (Enríquez, 2016, p. 6).

El acto de autoflagelación tiene una lectura que trasciende lo literal. Cada mujer quemada se apropia de su cuerpo, lo autogestiona y excluye la violencia machista, transformando el dolor en denuncia. Las descripciones intensas –casi gráficas– reflejan lo que ocurre no solo en nuestro país, sino también en otros lugares de Latinoamérica. Lo insólito es la subversión de poderes: la decisión voluntaria de desfigurar el cuerpo se convierte en un camino para enfrentar la violencia machista y política. Cuanto más las autoridades intentan frenar las quemadas, más se acentúa la furia femenina, que reacciona con fuerza y multiplica los casos.

Cuerpos monstruosos que no se esconden emergen a plena luz del día ante una sociedad que los observa con espanto y miedo. Transitan los espacios públicos, avanzan en territorios masculinos e infunden amenazas. Son los hombres quienes ahora deben temer; ya no están tranquilos, pues en cualquier momento ellos pueden convertirse en los quemados, los defectuosos, los espantos de una sociedad que no logra comprender ni aceptar. Una sociedad cuyo sistema político ha estado históricamente del lado del poderoso y ha concebido a las mujeres como objetos.

El relato de Mariana Enríquez plantea una tensión difícil de resolver: ¿hasta qué punto la decisión de las Mujeres Ardientes de quemarse voluntariamente constituye un acto de resistencia frente al patriarcado y hasta qué punto reproduce la lógica del sacrificio y la violencia sobre el cuerpo femenino? Esta ambigüedad obliga a pensar el fuego no solo como símbolo de purificación y empoderamiento, sino también como inscripción del dolor en la identidad de las mujeres. La práctica de la autoinmolación, presentada como denuncia radical, abre un debate sobre los límites de la resistencia: ¿es posible transformar el cuerpo violentado en un espacio emancipador, o se trata de una forma extrema de visibilización que revela la ausencia de alternativas sociales y políticas? De este modo, el cuento problematiza la relación entre violencia, poder y cuerpo, y sitúa al lector en el dilema de interpretar el fuego como liberación o como perpetuación del sufrimiento.

Para concluir estas apreciaciones se puede decir que en *Las cosas que perdimos en el fuego*, queda claramente manifiesto un discurso que muestra una faz del patriarcado e intenta a la vez, visibilizar los ataques atroces que sufren las mujeres y ante los cuales la sociedad está contemplando lo que ocurre como un “suceso más” y solo se limita a comentar. Una sociedad desentendida y apática, que mira para otro lado.

La mujer, en este texto de Enríquez, se empodera de su cuerpo y del fuego. Este fuego es símbolo de protección y a la vez es purificador. El fuego “construye” un nuevo cuerpo; cuyas cicatrices, son marcas de todas las inscripciones de violencias sufridas por las mujeres a lo largo de la historia de la humanidad.

Referencias bibliográficas

- Enríquez, Mariana. (2016). *Las cosas que perdimos en el fuego*. <https://drive.google.com/file/d/1VtnQq6dW08Dv9YbP9Jcf5jRd2kgceAPb/view?pli=1>
- Segato, Rita. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres en Ciudad Juárez*. Buenos Aires, Tinta Limón.

De la mujer en artista. *El corazón del daño*, de María Negroni

Juan Páez

Inst. Sup. Priv. Robustiano Macedo Martínez
juanppaez@gmail.com

la dicha de encarnar una primera persona, cada vez más imbuida de su propia ausencia
María Negroni

1. Introducción

Este trabajo comienza con una serie de interrogantes que orientan las reflexiones sobre los vínculos entre “vida” y “escritura” en la literatura argentina contemporánea. ¿Cómo se narra una vida? ¿Qué de la vida se desplaza hacia la escritura, y viceversa? ¿Cuáles son los motivos que nos impulsan a escribir e inscribirnos? ¿En qué momento y a través de qué procedimientos nos convertimos en una voz discursiva? En la actualidad, los estudios en el campo de la literatura han centrado su mirada en los diversos modos en que se pueden concebir la relación entre escritura y vida, reconfigurando así nociones tales como qué es la privacidad, la intimidad expuesta y cómo la autobiografía deviene germen de la ficción.

El objetivo de este trabajo es aproximarnos a la novela *El corazón del daño* (2021), de María Negroni, para explorar las derivas que emergen cuando vida y escritura entran en contacto y cómo, en este caso, el lenguaje –asociado a la figura de la madre– es un elemento relevante en el proceso de conversión de la mujer en artista (Kovadloff, 1985).

En esta novela, la narradora cuenta los hechos y muestra cómo la particular relación que mantiene con su madre resulta estructurante para su ingreso al mundo del lenguaje en general y al de la creación poética en particular. El vínculo que madre-hija mantienen implica pensar no solo en la cuestión autoficcional, sino también en la herencia propia –la familiar: lo que viene del padre y de la madre– y la ajena –la inscripción de la escritora en un linaje de mujeres que escriben–. También asoman otros tópicos como, por ejemplo, la infancia y los relatos que giran en torno a los procesos de creación de diversos artefactos lingüísticos.

Este libro, publicado en 2021 por el sello Random House, plantea numerosas aristas que permiten un acercamiento a la relación madre-hija y a la vinculación hija-escritura/escritora. Nos preguntamos, ¿qué hay detrás de la palabra “madre”? ¿Quién puede permanecer en ese lugar incómodo donde la recriminación y las culpas, con el paso del tiempo, funciona como eje de las quejas y reproches de los/las hijos/as? Para llevar adelante este análisis tomamos algunos aportes de Sara Ahmed (2015) quien se refiere a la jerarquía de los sentimientos y postula la categoría de “residentes permanentes”. Además, consideramos algunos estudios específicos que se ocupan de estudiar la novela, entre otros, las líneas desarrolladas por María José Punte (2022) cuya lectura entiende a la novela como “un archivo expandido feminista”. Finalmente, y para lograr un marco conceptual abierto, recurrimos a diferentes fuentes incluyendo entrevistas a la autora (Amuchastegui, 2023) y reseñas de divulgación periodística (Del Campo, 2021), entre otros.

2. “Miro para todos lados”

La novela *El corazón del daño* (2021) narra la compleja relación que una hija mantiene con su madre. Este vínculo plantea, además de las tensiones propias por las diferencias personales entre ambos personajes, un repertorio interesante de tópicos que emparenta, por ejemplo, la

infancia con el silencioso aturdimiento que produce la búsqueda de la perfección:

Yo era una chica aplicada, a veces me sacaba un 9.
¿Por qué no un 10?, preguntás.
Ese día la caricia no llega.
Se cortan con cuchillo tus frases.
Con el tiempo, las cosas no mejoraron.
(Las cosas nunca mejoran).
Siempre faltaba algo.
El elogio tibio, la figuración a medias no alcanzan.
Madre, cripta, nicho, altar.
Una mujer triste, en suma, que deliraba adentro de la niña que yo era. (Negroni, 2021, p. 26)

Ser hija pareciera no ser suficiente. La madre la necesita a su imagen y semejanza, de lo contrario, no quiere “(Las cosas nunca mejoran)”. Esta angustia frente a la poca aceptación adopta la forma de un reclamo que sobrevuela a la obra. Convierte a su propia hija en rehén de sus deseos porque “las cosas” “a medias no alcanzan”. Esa madre exigente que emite frases lacerantes pareciera esconderse detrás de su tristeza y delirio. Es por eso que esa “mujer triste” despliega alrededor de su hija una atmósfera mortuoria, instalando una especie de imaginario del terror: “cripta, nicho, altar”; esto es, una atmósfera que, a la hija convertida en escritora, atraparé por completo.

La madre que encierra y ahoga es, asimismo, el principal motivo que impulsa a la narradora a salir en busca de un yo propio en el cual fundarse. Es la madre, quizás, la promotora de su escritura y disciplina: “Te debo esta destreza, Madre: saber decir que no a las distracciones” (Negroni, 2012, p. 60).

No obstante, hay otras destrezas y consejos:

Cualquier cosa, menos someterte a un hombre, al áspero de su trato, dentro y fuera de la cama.

Cualquier cosa, menos depender de él, financieramente o emocionalmente, y ahí volvía la imagen del verdadero hombre y el agujero en los árboles, y a cada rato la palabra *tupadre* (Negroni, 2012, p. 52).

La madre sangra por la herida y transforma esa sangre en zozobras, que se filtran en la conciencia de la narradora y modelan su modo de percibir el vínculo. Esa herida, lejos de cerrarse, se vuelve persistente y reorganiza su mundo afectivo y su escritura.

Preguntas en el hogar mental:
¿Yo te extrañaba y por eso me atacabas?
¿Me mirabas como envidiosa o desconfiada?
¿Por qué competías conmigo?
¿Por qué te obedecí toda la vida?
¿Le debo a esta zozobra la escritura? (Negroni, 2021, p. 134)

En su nota titulada *De la terrible belleza*, ‘*El corazón del daño*’, de María Negroni, Carolina Zamudio (2023) propone que “ir por los caminos de la autoficción de Negroni es (...) descubrir una infancia que, aunque sea dolorosa, es en lo formal deslumbrada y deslumbrante”. Desde la infancia viaja la fascinación por las palabras: “La palabra *cuja*, la expresión *Me vas a sacar canas verdes*” (Negroni, 2021, p. 20). La voz se construye con interrogantes que la acercan y la alejan de la niña que fue. Estos cuestionamientos le permitirán regresar a la infancia, es decir, a ese territorio donde anida la escritura: “Se escribe, dicen, con una mano arrancada a la infancia” (Negroni, 2021, p. 41).

En la novela, la voz narradora se pregunta si es “posible escribir lo que se vive” (Negroni, 2021, p. 23). Vida y escritura se mezclan, logrando imponer un orden que, paradójicamente, lo desordena todo. Deja cada cosa y cada palabra en su lugar, y fuera de él. Así, el relato se hilvana solo deshaciéndose. Porque la voz, para comprenderse, debe deshacerse, es decir, desmontarse.

La figura de la madre engendra una serie de imágenes que la ubican en lugares que resultan antagónicos pero que, al mismo tiempo, se complementan de manera orgánica. En la Advertencia con que se inicia la novela, Negroni escribe:

Más probable es que la vida y la literatura, siendo ambas insuficientes, alumbren a veces –como una linterna mágica– la textura y el espesor de las cosas, la asombrada complejidad que somos.

Es lo que busqué, Madre.

Darte, como en el Apocalipsis, un libro a comer.

Un pequeño libro de mi puño y cuerpo, seguramente errado en su tristeza, que fielmente fuera un censo de escenas ilegibles.

Algo así como un compendio abstracto donde yo misma pudiera entrar, lo menos tímida del mundo, a preguntar a nadie qué hacer.

Pensé tal vez que, en las bifurcaciones del camino, recordar podía equivaler a unir (y perdonar). (Negroni, 2021, p. 9)

Con estas palabras, asoman los puntos clave que permiten trazar un recorrido por la novela de Negroni, estableciendo puentes entre la vida y la literatura, y donde la presencia del yo construye a su interlocutor de manera directa: “Madre”. Nos preguntamos ¿Quién narra esta vida? ¿Quién se desplaza de los hechos a las palabras que lo evocan? ¿Es la autora de la Advertencia la misma que narrará los acontecimientos? La posibilidad del recuerdo encuentra una nueva asociación: la unión. El lector advierte lo inestable que resulta “el espesor de las cosas”.

En su libro *De donde vienen los niños. Maternidad y escritura en la cultura argentina*, Nora Domínguez (2007) dice que “las madres ocupan un lugar central en la definición y perpetuación de los sistemas de parentesco, sirven a intereses estatales, anudan los espacios público y privado” (p.15). El lugar que se le asigna –continúa Domínguez– tiene sus bases en las clases sociales, lo que las inscribe en objetos y sujetos de consumo. En este caso, nos interesa recuperar esa figuración de la madre como punto de unión entre el ámbito público y privado. En la novela que analizamos, la madre traspasa los límites del espacio privado e irrumpe en el público para alterarlo, esto es, para desestabilizar el orden impuesto:

Una vez me despierta de madrugada.

Me pone el tapado sobre el pijama y me lleva a buscar a mi padre al club donde juega al póker con sus amigos.

Tendría qué, seis años.

A los gritos, desencajada, conmigo de la mano, se abre paso entre las mesas, el humo, el vaho a alcohol.

No sé cómo nos dejan entrar.

Uno que está apostando en la mesa de mi padre la frena en seco: Señora, ningún caballero que se precie abandona una mesa de juego.

No veo aquí a ningún caballero, dice mi madre. (Negroni, 2021, p. 18)

La escena muestra cómo la madre deja de ocupar un lugar restringido al ámbito doméstico para intervenir activamente en un espacio social masculino y reglado, como el club y la mesa de juego. Su irrupción expone un conflicto conyugal y, al mismo tiempo, desarma las normas implícitas que protegen la sociabilidad masculina y su autoridad. Al ingresar con la hija y confrontar públicamente al padre, la figura materna rompe la frontera entre lo privado y lo público.

blico, convirtiendo un problema familiar en un acto de denuncia visible: la madre ya no sostiene el orden, sino que lo interrumpe y lo pone en cuestión.

3. “Así fue como fue”

La contratapa de la novela indica que se trata de una “recopilación privada; ajuste de cuentas con una madre desesperada y desesperante”. El diálogo entre vida y escritura posiciona a la obra en las llamadas escrituras del yo, puesto que encontramos rasgos autobiográficos y de autorepresentación que dan cuenta de la construcción de una figura autoral. No obstante, en una nota titulada *La lengua materna es una herida sangrante*, Eliana Del Campo (2022) sostiene:

sería un despropósito restringir *El corazón del daño* (Literatura Random House, 2021) de la escritora argentina María Negroni al terreno de lo autobiográfico. En realidad, se trata de un artefacto narrativo que, si bien se vale de algunos recursos que a menudo encontramos en ese paraguas indeterminado de “escrituras del yo” (el uso de la primera persona, los nombres propios y la referencia a hitos temporales), trasciende la historia contada para mostrar al lector una galería inevitable: el álbum de la infancia, el museo de cera de la memoria. (Del Campo, 2022, párr. 3)

Desde esta perspectiva, la noción de autoficción resulta clave para precisar el estatuto narrativo de *El corazón del daño* (2021), aunque conviene distinguirla de otras formas de escritura del yo como el diario, la memoria o el testimonio. Mientras la autobiografía presupone un pacto de veracidad entre autor y lector, la autoficción introduce una zona de ambigüedad donde la identidad entre autora, narradora y personaje se vuelve inestable y productiva. En el texto de Negroni, la voz narrativa comparte datos biográficos reconocibles con la autora, pero al mismo tiempo reorganiza, condensa y ficcionaliza la experiencia, poniendo en evidencia que el recuerdo no es un registro transparente sino una construcción narrativa. La novela, más que reconstruir fielmente una vida, explora cómo esa vida se vuelve lenguaje y, por lo tanto, relato intervenido por procedimientos literarios.

Así, la autoficción en Negroni constituye una verdadera operación estética que aleja la vida privada, trayéndola al centro mismo de la escritura. Esta transforma la experiencia personal en un espacio de experimentación con la memoria, el lenguaje y la identidad. Por ello, la presencia de la madre, las escenas de infancia y los episodios familiares se presentan como materiales que el texto reorganiza para interrogar el origen mismo de la voz escritural. La autoficción permite entonces comprender cómo la narradora se construye como personaje al tiempo que cuestiona la estabilidad de cualquier yo narrativo, situando la novela en un territorio intermedio entre memoria personal y creación literaria.

El corazón del daño (2021) funciona como un artefacto narrativo cuyo material autobiográfico se desplaza de la infancia a la edad adulta, mostrándonos dos movimientos interesantes: la conversión de la lectora en escritora y la transformación de la mujer en artista. La propuesta de Del Campo se opone a la lectura realizada por Rocco (2023) al decir que

todo texto es autobiográfico, por eso no sorprende que lo que se cuenta en *El corazón del daño* esté íntimamente vinculado con la vida de María Negroni, lo que aumenta la dificultad para separar la ficción de la realidad histórica, la mujer anónima de la autora, la vida de la escritura. (Rocco, 2023, p. 97)

Sin embargo, ambos puntos de vista coinciden en resaltar la memoria. Nos preguntamos, ¿cómo opera la memoria en estas propuestas de escritura literaria? ¿Qué hace la ficción con el material autobiográfico? En una entrevista emitida en el programa La Agenda TV (Canal de la ciudad), María Negroni (2023) conversó con Irene Amuchastegui. Allí expresó que tardó un tiempo en darse cuenta que ella era “una escritora mujer”. Al indagar en el tema de la memoria y el carácter autobiográfico que se le asigna a su novela, la autora de *Islandia* sostuvo que *El cora-*

zón del daño (2021) posee varios momentos en que la madre “le dice a la narradora ‘no es verdad, eso no pasó’ o ‘esos perros nunca estuvieron, nunca tuvimos perros’”. Es decir que la madre cuestiona la memoria del personaje, poniendo en duda la veracidad de todos los hechos. Este modo de concebir la memoria como un artefacto imperfecto, o bien, como un dispositivo defectuoso se debe en parte a lo que la misma autora explica cuando sostiene que la memoria “es arbitraria también y que uno la recorta y la corrige y la inventa” (Negroni, 2023, párr. 7).

4. “De la mujer en artista”

En la “Introducción: sentir el propio camino” del libro *La política cultural de las emociones*, Sara Ahmed (2015) explica que la emoción y el pensamiento/razón supone una jerarquización “por supuesto, por una jerarquía entre las emociones: algunas son ‘elevadas’ como señales de refinamiento, mientras que otras son ‘más bajas’ como señales de debilidad” (p. 23). Podríamos pensar que al hombre se le asignó socialmente el sentido del orden la razón y la claridad mientras que, a las mujeres, dice Negroni (2023), “el cuerpo, la noche, la locura, la emoción”. En este sentido, la poeta agrega que la escritura “se hace con esta columna, no se hace con la otra”. De allí la premisa que postula al decir que “el arte en general es femenino, siempre. Más allá de quién lo haga; puede hacerlo un hombre o una mujer” (Negroni, 2023, párr. 27).

La cuestión de la obra y en especial el papel que cumple un artista en relación a ella es otra de las constantes que atraviesan el libro y que podríamos decir se remonta lo que Santiago Kovadloff advierte al prologar el primer poemario de Negroni. Publicado en 1985, *de tanto desolar* (1985) se abre con una misiva prologal titulada “Carta a María” donde Kovadloff sostiene:

Sí, disfrutaba y aún hoy disfruto de la fecundidad de esa distancia, de sus consecuencias. En ella reconozco la transmutación esencial de la mujer en artista; el periplo de un temperamento que abandona toda formalidad para sumergirse, sin agresividad pero también sin concesiones, en el oleaje vivo de sus conflictos, de sus contravenciones, lapsus, fisuras y ángulos más inasibles y apasionados. (Kovadloff, 1985, p. 10)

En este paratexto advertimos elementos que plantean una doble salida al exterior: una simbólica, con el primer libro la mujer deviene escritora-artista; otra geográfica: su partida a la ciudad de Nueva York. En la novela, el episodio aporta su versión y completa la imagen que la impulsa a escribir:

Una vida dura precisa un lenguaje duro, y eso es la poesía, pensé.
Ese pensamiento alcanzó.
Las palabras empezaron a llegar como dagas.
Titulé mi primer libro de poemas *de tanto desolar*. (p. 86)

El corazón del daño (2021) funciona como el detrás de escena de una película puesto que va narrando, desde otra óptica, el pulso creativo. En el caso del poemario al que nos referimos, a la definición sobre qué es la poesía, se le suma el motivo de la escritura. Escribir, en este sentido, es poner en palabras las embestidas que el cuerpo soporta. Pero, ¿qué es un artista? ¿Cómo se convierte la mujer en artista?

Ya en la Advertencia, Negroni (2021) lo postulaba citando la propuesta de Hocquard: “¿No dijo Emmanuel Hocquard que lo que importa en todo artista es un problema gramatical, no un problema de memoria?” (2021, p. 10). Para la autora, la problemática principal radica en el vínculo que el/la artista establece con su instrumento, es decir, cómo el/la escritor/a maneja o interactúa con el lenguaje, no con la memoria. Por lo tanto, pareciera ser un requisito centrarse en los desafíos que impone el instrumento (el lenguaje) para dejar de lado las tramas. El foco debe estar puesto en perfeccionar el manejo del instrumento, del lenguaje: el cómo antes que el qué.

La novela se nutre, además de los textos y autores/as que cita (Thomas Mann, Ma. Zambrano, Bolaño, etc.), con la propia cocina de su producción literaria, narrando los procesos compositi-

vos desde sus inicios.

En algún momento, empecé a escribir

Un diario íntimo, primero.

Intentos de poemas, después.

(...)

Acto seguido, desarrollé pericias, técnicas, metáforas para conservar cadáveres.

(Negroni, 2021, p. 25)

Del diario íntimo, ligado a una primera edad, hasta los conflictos entre lo vivido y sus fantasmas (su posterior ficcionalización), el recorrido contempla la publicación de *La jaula bajo el trapo*, donde María Negroni ya explora la relación madre-hija. Cuando el libro se publicó, la narradora advierte que le avisó a su madre y le obsequió un ejemplar con la siguiente dedicatoria: “Espero que puedas leerlo como *un libro*. De lo contrario, habré fracasado como *artista*” (2021, p. 108). El episodio se completa con otro pasaje del libro donde señala: “Ya lo dije: le robé el vocabulario, exacto e irritante, sin privarme de nada en *La jaula bajo el trapo*” (2021, p. 43). Apropiarse de las palabras es darle un poco de su propia medicina.

En suma, mediante la dedicatoria a su madre en el ejemplar de *La jaula bajo el trapo* destinado a ella, la narradora busca separar, por un lado, a la persona y, por el otro, al personaje. Escindirlas para dejar en claro quien escribe sobre aquello que otra escribe. Nutrir de capas la escritura como si fuera una ciudad para esconderse entre los pliegues de las palabras. Así entendida la noción de artista, le permite presentarse como una escritora que ha alcanzado tal grado de profesionalización que puede convertirse, a la vez, en sujeto y objeto de su propia escritura.

Pero profesionalizarse como artista no es fácil para una mujer en un mundo patriarcal. En una entrevista concedida a Agustina Rabaini, Negroni expresa su visión respecto sobre las dificultades a la que se enfrentan las mujeres artistas:¹ “No es fácil para las mujeres artistas o escritoras tener una vida porque la escritura requiere tiempo, disposición y cierto grado de soledad. ¿Y cómo hacés para integrar eso con el trabajo, con salir adelante en lo económico y convivir con una pareja, tener hijos?” (Negroni, 2018, s/p). La novela es el taller de una artista quien, guiándonos con las palabras, nos muestra los diferentes métodos compositivos que emplea y ha empleado en la construcción de sus múltiples artefactos lingüísticos. Pero esta especie de rompecabezas (Zamudio, 2023) que es la obra negroniana bien podría adoptar también la imagen de una casa con múltiples habitaciones que conforman un archivo personal.

En su artículo *Feminismo y archivo expandido: el ejemplo de la ‘máquina Negroni’*, José María Punte (2022) reflexiona acerca de los modos en los que se es dado construir un archivo feminista. En la novela aparecen evocadas múltiples obras publicadas por Negroni. Los poemarios ya citados *de tanto desolar*; *La jaula bajo el trapo*; la novela *La Anunciación*; los artefactos *Elegía Joseph Cornell* y *Buenos Aires tour*, entre otros. No obstante, la última novela *El corazón del daño* (2021), expresa Punte, logra que ese archivo dé “un nuevo giro que lo feminiza y permite pensar en aquellas dinámicas que se desatan cuando el archivo se vuelve feminista” (p.72).

Los aportes de María José Punte permiten comprender que la obra de Negroni organiza recuerdos personales imperfectos a la vez que moldea un archivo que desborda lo íntimo para inscribirse en una tradición de escritura de mujeres. En este sentido, el archivo que se configura en *El corazón del daño* (2021) no responde a una lógica meramente acumulativa, sino que se organiza como un dispositivo que reúne lecturas, citas, escenas familiares y libros propios en un entramado donde la experiencia individual se vuelve colectiva. La narradora reconstruye su infancia, estableciendo una genealogía literaria que la vincula con otras escritoras y otras voces. Produce una red de filiaciones simbólicas que reescriben el lugar de la en la tradición cultural. El archivo, entonces, deja de ser depósito para convertirse en un espa-

¹ En la entrevista con Irene Amuchastegui, María Negroni sostiene: “¿Cómo se hace para ser una escritora de verdad? Pero no cualquier escritora, una gran escritora, y a la vez no tener que renunciar a todos los demás aspectos que implica ser mujer, empezando por la maternidad pero también las parejas, el cuidado del cuerpo y hasta la coquetería. Todo. Cómo se hace eso me tomó toda la vida, eh” (2013, párr. 27).

cio vivo donde se reordenan memorias y lecturas, permitiendo que la experiencia singular dialogue con una comunidad más amplia de escritoras y lectoras.

Desde este punto de vista, el “archivo feminista” que Punte identifica puede leerse también como una operación genealógica: la escritura de Negroni construye una estirpe literaria alternativa que no depende exclusivamente de la herencia familiar sino de una comunidad de textos y autoras que sostienen y amplían su voz. La biblioteca, las traducciones y la reescritura de materiales propios y ajenos funcionan como estrategias para producir un linaje elegido, donde la mujer artista aparece acompañada por otras escrituras que la preceden y la continúan. De este modo, la novela pone en escena cómo la escritura de mujeres narra, además de experiencias personales, espacios de transmisión y pertenencia que cuestionan la organización patriarcal del archivo y proponen nuevas formas de memoria cultural.

Además, en su trabajo la investigadora explica que en la etimología del término “archivo” aparece implícita “la noción de casa o domicilio, pero también la de organización patriarcal de esa configuración topográfica” (Punte, 2022, p. 73). La noción de casa, en el texto de Negroni, se amplía: Mendoza, Buenos Aires y Nueva York, entre otros lugares. Espacios que, por otro lado, se encuentran asociados a diferentes edades. En la infancia, por ejemplo, el desplazamiento de Mendoza a Buenos Aires la expone a un mundo desconocido. Expresa la narradora: “La casa elegante nunca se trasformó en hogar” (Negroni, 2022, p. 62). Y más adelante:

El único consuelo en la casa elegante: la biblioteca.

La consagración de la primavera, El Quijote, Madame Bovary, Désirée, Las llaves del reino, el Diario de Anna Frank, El cardenal, Dr. Zhivago, Los hermanos Karamázov, Nuestra Señora de París. (Negroni, 2021, p. 64)

Como podemos advertir, la casa es también la biblioteca propia y ajena, y son muchos los libros que se dan cita en *El corazón del daño* (2021). Ya en Estados Unidos, la narradora lee de manera compulsiva y, a partir de esas lecturas, funda para su escritura un anticanon propio, integrado por figuras como Joseph Cornell y las poetas norteamericanas del siglo XX a quienes traduce y que luego compilará en su libro *La pasión del exilio: diez poetas norteamericanas del siglo XX*: “Cada domingo, durante una década, después de acostar a los chicos, cruzo el campus y entro en ella con dos pilas de libros. Los devuelvo leídos y saco una pila igual” (Negroni, 2021, p. 113).

La imagen de la mujer artista que lee cuando sus hijos duermen se refracta en una multiplicidad de voces que la habitan, dando cuenta del proceso mismo de conformación subjetiva. En este punto, esa suerte de ensamble mujer-artista dialoga con la propuesta de Sara Ahmed (2018), quien entiende el feminismo como una práctica de ensamblaje y desensamblaje continuo: “cuando recompones las piezas estás recomponiéndote a ti misma. Estamos ensamblando algo. El feminismo es bricolaje: una forma de autoensamblaje (...) Con frecuencia estar listas significa estar preparadas para “des-hacernos” (p. 48).

Las lecturas de las que Negroni se nutre se vincula con la creación de un anticanon² en la medida que la narradora se construye a través de figuras desplazadas o marginadas de esa casa llamada Canon. Leerlas es recuperarlas e implica un acto de filiación alternativo para comprenderse a sí misma desde una tradición lateral.

Si el canon funciona como un espacio de permanencia legitimado, sostenido por mecanismos de control y validación, adopta la forma de una residencia relativamente estable. Atravesar el mundo supone a menudo ser interrogada, tener que “pasar” como algo aceptable, mientras otras subjetividades circulan sin cuestionamientos y se convierten en “residentes permanentes”. Sara Ahmed (2018) sostiene:

² En María Negroni y Eduardo Berti: *internacionalismo literario argentino*, al referirse a la obra de Negroni, Adrián Marcelo Ferrero señala que “Cabe sumar a esta suerte de contracanon de Negroni o anticanon, resistente, combativo también si apreciamos sus operaciones que impugnan el canon oficial patriarcal oponiendo a cambio figuras más desdibujadas que ella sitúa en un primer plano. Sumo a ellos la presencia de las poetas norteamericanas del siglo XX de quienes elaboró sendas antologías poéticas, en su última versión con traducciones” (2025, párr. 2).

pasamos por un mundo. Cuando pasamos por él, a algunas nos paran y nos hacen preguntas. Para pasar por, puede que tengas que pasar en otro sentido: pasar como algo. Cuando no logramos pasar probablemente nos pasarán. Puede que a algunas personas no las paren porque se da por supuesto que residen en algún lugar como es debido; devienen residentes permanentes, incluso si no hay nada permanente en su residencia. (Ahmed, 2018, p. 164)

Esta forma de control en la novela se asocia a la figura materna, en tanto ocupa un lugar aparentemente indiscutido y deviene una institución doméstica y una autoridad naturalizada que organiza la vida emocional y simbólica de la hija. La narradora debe justificar constantemente su diferencia y explicar su deseo de desviarse de ese modelo. En consecuencia, la escritura aparece como una posibilidad de desplazamiento, ya que escribir implica abandonar el lugar asignado y construir un espacio propio desde el cual reinterpretar la herencia recibida.

La hija deviene artista cuando deja de ser una “residente permanente” en la casa simbólica de la madre. Aunque logra tomar distancia, la figura materna persiste como archivo emocional y lingüístico, como germen del que surge, paradójicamente, el impulso emancipador. El texto exhibe así la paradoja señalada por Ahmed: no existen residencias verdaderamente permanentes, aunque ciertos vínculos nos fijan en lugares difíciles de abandonar. La escritura se vuelve entonces un ejercicio continuo de pasaje y desidentificación, en el que la artista emerge al poner en cuestión aquello que parecía natural e inamovible.

5. Consideraciones finales

En esta oportunidad nos adentramos en el libro *El corazón del daño* (2021), de María Negroni, para explorar las relaciones que emergen cuando vida y escritura entran en contacto. Para ello, en primer lugar, indagamos sobre el vínculo que madre e hija establecen y en el cual la memoria sobre los hechos acontecidos cumple un rol determinante en la construcción subjetiva que hace una de la otra, y viceversa. Entre destrezas, consejos y zozobras, asoma la escritura y la fascinación por el lenguaje. En segundo lugar, consideramos algunas líneas que entienden la obra como una producción autoficcional y otros puntos de vista que la conciben más bien como un artefacto narrativo. No obstante, y más allá de la veracidad sobre los hechos, asistimos a un doble desplazamiento: el geográfico que va de la mano del temporal. Finalmente, buscamos dar con la conversión de la mujer en artista de la palabra, tarea que implicó abrir(se) camino en un mundo atravesado por mandatos y diversos mecanismos de control. En suma, la novela de Negroni es un verdadero taller donde se almacenan y archivan no solo las herramientas (autores/as, textos, citas y episodios) sino también las propias obras (procesos creativos y recorridos de lecturas).

Referencias bibliográficas

- Ahmed, Sara. (2015). *La política cultural de las emociones*. Trad. Cecilia Olivares Mansuy. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género.
- Ahmed, Sara. (2018). *Vivir una vida feminista*. Ediciones Bellaterra.
- Amuchastegui Irene. (24 de septiembre de 2023) *El arte es femenino*. <https://laagenda.buenosaires.gob.ar/contenido/44480-el-arte-es-femenino>
- Del Campo, Eliana. (13 de junio de 2022) *La lengua materna es una herida sangrante. Reseña de El corazón del daño (2021) de María Negroni*. <https://elhablador.com/blog /2022/06/13/resena-el-corazon-del-dano-2021-de-maria-negroni/>
- Domínguez, Nora. (2007). *De dónde vienen los niños. Maternidad y escritura en la cultura argentina*. Beatriz Viterbo.
- Ferrero, Adrián Marcelo. (29 de septiembre de 2025) *María Negroni y Eduardo Berti: internacionalismo literario argentino*. *Letras de Chile*. <https://letrasdechile.cl/2025/09/29/maria-negroni-y-eduardo-berti-internacionalismo-literario-argentino/>

- Kovadloff, Santiago (1985) Carta a María. En Negroni, María (1985) de tanto desolar. Libros de Tierra Firme.
- Negroni, María. (2021). *El corazón del daño*. Random House.
- Negroni, María. (1985). *De tanto desolar*. Libros de Tierra Firme.
- Punte, María José. (2022). Feminismo y archivo expandido: el ejemplo de la 'máquina Negroni'. *Confabulaciones. Revista de Literaturas de la Argentina*, 4(7), 72-89. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/15053/1/feminismo-archivo-expandido.pdf>
- Rabaini, Agustina. (7 de agosto de 2018). María Negroni: «Todo arte es femenino». *Sophia*. <https://www.sophiaonline.com.ar/maria-negroni-todo-arte-es-femenino/>
- Rocco, Federica. (2023). La infancia de la escritura: El corazón del daño de María Negroni. *Ispanoamericana "Donne e scrittura"*, XLIII(193). *Letterature d'America Rivista trimestrale*.
- Zamudio, Carolina. (14 de junio de 2023). De la terrible belleza, «El corazón del daño», de María Negroni. *Fundación Cultural Esteros*. <https://esteros.org/2023/06/14/de-la-terrible-belleza-el-corazon-del-dano-de-maria-negroni/>

Reconsideraciones en torno al concepto de literatura femenina

Verónica Andrea Ruiz

Universidad Nacional de Misiones

veroruizar@gmail.com

Si bien el desplazamiento tiene, muchas veces, verdugos con nombre y apellido, también es cierto que el lugar de la víctima es móvil y puede ser, de alguna manera, una conquista. Es decir, la falta de territorio no siempre gravita de manera perjudicial, de la misma manera que las raíces inmóviles no son necesariamente una virtud. Sobre ese sentido de desterritorialización (ni de aquí ni de allá) Homi Bhabha, habla del «Tercer espacio» o espacio intermedio que no es *homeless* sino un sentimiento *unhomely*, es decir, no acogedor, pero que a la vez no tiene por qué ser negativo. La ansiedad que contiene, su resistencia, su tensión, puede resolverse positivamente y convertirse, con el paso del tiempo, en señal de identidad.

Obligado, C. *Una casa lejos de casa*, p. 52

1. Introducción

Siguiendo la lectura que realiza Nelly Richard (1994) sobre Julia Kristeva, la hibridez, lo múltiple, lo interdialéctico son las marcas que hoy diferencian una literatura femenina “semiótico-pulsional” donde prevalece el “vértigo desestructurador”, de otra masculina “racionalizante-conceptualizante” signada por la “norma estabilizante” (Richard, 1994, p. 132) Sin embargo, esta diferencia no se manifiesta en una oposición binaria o excluyente de rasgos genéricos esenciales, o componentes formales y temáticos que distingan lo femenino de lo masculino en la escritura, sino a través del predominio de una “fuerza de subjetivación” en el acto creativo que, si bien coactúa con otras fuerzas (múltiples y diversas), acaba imponiéndose y destacando por sus rasgos significantes.

Es así que podemos distinguir, en obras como *Una casa lejos de casa* de Clara Obligado, secuencias marcadamente femeninas combinadas con otros fragmentos signados por rasgos subjetivos diferentes. Esta amalgama forma un producto híbrido, el cual podrá denominarse literatura femenina, literatura desterritorializada, literatura plurigenérica, literatura plurívoca, literatura precaria, entre otras opciones, en función de cuáles sean las miradas predominantes dentro de ese entramado sinfónico.

2. Marcos conceptuales y condiciones materiales de nuevas propuestas discursivas

Lo que hace posible el surgimiento más vivo y más visible de estos discursos, híbridos pero con predominancia de secuencias marcadas por una subjetividad femenina o minoritaria, es la vigencia de condiciones materiales signadas por lo que Silviano Santiago llamó “la percepción aguda de un fracaso de los esquemas totalizantes¹ de comprensión de la realidad” (Vidal, 2019, p. 21). Una de las condiciones que han promovido esta percepción crítica es el retorno a un régimen democrático, otra, la pandemia. En estos contextos, donde la realidad se reconfigura permanentemente, las voces minoritarias emergen ante el recrudecimiento de posturas y discursos totalitarios (políticos, mediáticos y digitales) que derivan en actos discriminatorios en las relaciones sociales cotidianas, en femicidios y censuras de todo tipo. La escritura ya no pue-

¹ El énfasis es nuestro.

de seguir los lineamientos de la modernidad, abarcadora y utópica, debe cartografiar las diferencias para detectar su propia especificidad.

Uno de los esquemas totalizantes que fracasó podríamos decir que fue el concepto de *identidad* al que Richard (1994) alude “ya no como la autoexpresión coherente de un yo unificado (por “femenino” que sea el modelo), sino como una dinámica tensional cruzada por una multiplicidad de fuerzas heterogéneas que la mantienen en constante desequilibrio” (p. 138). En el mismo sentido, Vidal (2019) sostiene que la única manera de nombrar determinadas identidades marcadas, paradójicamente, por la imposibilidad de identificarse es describiéndolas mediante expresiones contradictorias como “un estar entre”, “una constancia en la vacilación” (p. 9).

¿Cómo seguir entonces hablando de la identidad masculina o de la identidad femenina, como si fueran términos fijos e invariables en lugar de concebirlas como constelaciones fluctuantes? Estas son, a grandes rasgos, algunas de las características y condiciones que presentan las realidades y los contextos donde irrumpen propuestas de escrituras divergentes e híbridas en relación con el género, en su doble acepción de género discursivo y rol social.

3. Los lugares de resistencia

Si nos preguntamos de qué se distancian estas nuevas propuestas, podemos encontrar una primera respuesta en Obligado, quien describe una oposición entre la narrativa masculina y la femenina en el exilio:

En líneas generales, los hombres contaron el horror del cuerpo, las mujeres del exilio, en cambio, contamos la revolución del cuerpo, su recuperación. Ellos se centraron en el dolor y en la muerte, nosotras, en el poder de la vida. Cuerpo doloroso. Cuerpo gozoso. Ellos, en la tragedia, en el esperpento. Nosotras, en la comedia. Literatura política, literatura erótica. Dos versiones de lo mismo. El horror de estar vivo. La alegría de vivir. (Obligado, 2020, p. 41)

Uno de los lugares de resistencia, de diferenciación, se plantea así desde esta tensión entre dos formas de ver la catástrofe personal y colectiva que distingue los lugares de enunciación masculinos y femeninos. Sin embargo, el cuestionamiento, la indagación y los requerimientos de explicaciones solo afectan a una de las partes, la que el canon encuentra más incomprensible.

Un estudio que alguien limpia, la comida en la mesa, los niños en orden, un trabajo santificado. Qué diferencia. Pienso en la lucha de las mujeres para lograr esa rebanada de silencio, en la presión para conseguir la palabra en los espacios públicos. Si participo en una mesa, si tengo que exponer, mis compañeros siempre toman más tiempo del que les corresponde. Qué pesado tener que explicarme, usar gran parte de las entrevistas para hablar de mi condición de mujer. ¿Alguien le ha preguntado alguna vez a un hombre por qué sus personajes son hombres? ¿Si piensan que hay una literatura masculina? Qué aburrimiento. (Op. cit. p. 48)

Si Obligado se siente aburrida de la disyuntiva femenino/masculino es porque las fronteras que le interesa pensar con más detenimiento son las del nacionalismo, aunque al fin y al cabo plantean una problemática similar: la de la polarización sin intersticios, sin zonas de quiebre, de multiplicidad o integración. ¿No serían las fronteras entonces lo que incomoda? ¿Ese afán por etiquetar de manera definitiva y categórica lo que está de un lado o de otro, lo que impide comprender las zonas híbridas?

Pero, si alguien, en España, publica una antología del cuento, me excluye. Si alguien, en Argentina, publica una antología del cuento, me excluye. (...) La situación me hace reflexionar sobre la tensión entre el deseo de ser aceptada y el cuestionamiento de for-

mas de lectura enmarcadas en lo nacional. Una pregunta interesante sería: ¿qué significa esta disyuntiva para la escritura misma? Ser y no ser. La necesidad de integrar la movilidad del mundo actual, los aportes de quienes llegan, los silencios de los que se van. Podría resignarme o podría, también, hacer de este dilema un lugar productivo desde donde interpelar a la escritura en sí. (Op. cit. p. 54)

Una de las maneras de interpelar a la escritura, de proponer una mirada que se sacuda los estereotipos como el del intimismo y el subjetivismo que siempre se le endilgó a la escritura de mujeres, es plantear un narrador que se interese por el otro. Esta estrategia es analizada por Silviano Santiago, citado por Paloma Vidal (2019), para quien la figura del narrador “se afirma por la mirada que dirige a su alrededor, acompañando seres, hechos e incidentes” (p. 21). En este sentido, Vidal se pregunta si en la literatura el modo de trabajar la palabra del otro puede tornarse “un lugar de saber y de no saber” donde un testimonio de la experiencia se vuelva una experiencia individual y compartida a la vez, “porque quien escribe solo puede ser testigo de un saber inestable que no resuelve el sinsentido de la experiencia” (Op. cit. p. 46). Asimismo, en relación con la obra de Bernardo Carvalho, define al escritor extranjero (exiliado para el caso de Obligado) como un *outsider* desterritorializado que opera un “desplazamiento de la representación del otro hacia una experiencia común; y a su vez esa experiencia común tiene que ver con un margen desvinculado del imaginario nacional” (Op. cit. pp. 91-92).

En otras palabras, en su afán de reconstruir sentidos, memorias, el exiliado recurre a la voz del otro para hallar puntos en común, pero no “lugares comunes”. La marginalidad que se inscribe en el exiliado/extranjero se percibe como una experiencia colectiva no estereotipada, que se aleja del concepto de nación en tanto comunidad política imaginada en términos de B. Anderson (1993). De esta manera construye también Obligado su lugar de enunciación. Ella logra superar los estereotipos, tanto el de la víctima que agradece con lágrimas en los ojos al país que le dio asilo, como, en el otro extremo, el del eterno crítico de ese nuevo suelo, que habita la queja permanente.

“Me he liberado del peso de la tierra” (Obligado, 2020, p. 39) sostiene; y decide, además, no optar por una voz individual sino: “Interpelar lo minúsculo y recomponer con ello los sueños colectivos. (...) Representar esta realidad quebrada. Buscar una voz que no esté presa en un marco nacional. (...) Escribir con una forma fronteriza, discontinua, sin una geografía concreta.” (Op. cit. p. 44)

Así Obligado, al igual que Santiago, según Vidal, se coloca en un lugar de distanciamiento desde el cual articula pasado y presente con mirada optimista (optimismo que, como hemos dicho, se opone a la mirada de los hombres del exilio) operando desde la incertidumbre, haciendo de esa incertidumbre una premisa estructural y compositiva para su propia obra.²

4. La escritura híbrida

En Obligado, el exilio, la pérdida será un punto de partida para interpelar a la escritura y plantear la hibridez, la fragmentariedad y la discontinuidad como estructura posible. Dirá Vidal (nuevamente haciendo referencia a otras obras, pero cuyo análisis es perfectamente aplicable a la de Obligado):

Me interesó especialmente la posibilidad de pensar la forma inespecífica como una confrontación de la literatura con el sinsentido, como si de alguna manera las pérdidas que se observan en la experiencia se trasladaran a la literatura como forma perdida, es decir, indefinida, abierta a sus propias limitaciones y fronteras. (Vidal, 2019, p. 39)

² “(...) como define François Hartog el régimen de historicidad que prevalece en la contemporaneidad, dada la dificultad que tenemos –luego de las sucesivas crisis que a lo largo del siglo XX minaron nuestra confianza en ciertas ideas modernas como las de revolución o progreso– de producir una articulación entre pasado, presente y futuro, articulación fundamental de la literatura moderna. Frente a este esquema, dos opciones son posibles, nos dice Hartog: la pesimista, por el catastrofismo, y la optimista, “por un trabajo sobre la incertidumbre misma” (2012, p. 268). Creo que esta es la opción que Santiago trabaja en diversos niveles: la incertidumbre en el modo mismo de construcción del libro (...)” (Vidal, 2019, p. 25).

También Molloy (1991) sostiene una postura similar cuando califica la actitud del escritor hispanoamericano: “El Libro no es meta sino prefiguración: disonante conjunto de textos a menudo fragmentados, de trozos sueltos de escritura, es materia para comienzos.” (p. 26)

Por su parte, Vecchi (citado en Vidal, 2019) analiza una novela de Kusinski titulada *K*, en la que se describe la desaparición política a través de una “economía de la ausencia”, que trabaja con “una idea de acumulación, de recopilación de historias, fragmentos, cuentos, como si una posible homogeneidad narrativa no sólo fuera inviable sino, aun intentada, se desmoronara en los restos de cualquier unidad ideal, son el impacto *fracturante* de la experiencia traumática” (p. 143, cursivas del autor).

Pero esta apertura, esta inespecificidad, esta incertidumbre, dirá Vidal, “hará necesaria una constante *reautodefinición*, un ejercicio reflexivo incansable de afirmación como forma singular, para *encontrar su lugar de legitimidad*,³ aunque sea fijando su sentido en la apropiación de otros discursos (historia, poesía, confesión, teoría...)” (Op. cit. p. 40). Y es por ello, quizás, que la crítica y el *género ensayístico* toman tanto protagonismo en estas obras evidenciando ese ejercicio de reflexión que vertebra y entreteje temáticas sobre la escritura, lo femenino, la pérdida, la memoria, lo nacional, la identidad, etc.

Es así que el lector logra percibir esa columna vertebral generada tanto por el ejercicio reflexivo como por la voz colectiva que logra hallar puntos en común para nombrar lo indecible por fuera de los estereotipos. En el progresivo trayecto de la discontinuidad y la hibridez, se reiteran puntos clave, ejes, analogías, semejanzas que permiten enlaces de las imágenes/recuerdos/relatos, posibilitando una continuidad, un tejido, una síntesis.

5. Conclusiones

Finalmente, si aceptamos que uno de los rasgos que podría marcar la prevalencia de un discurso femenino en la literatura puede identificarse con el efecto desestructurador del discurso o de la mirada sobre la realidad; si entendemos que de esta manera se propone una enunciación que resignifica los esquemas tradicionales racionalizantes, normativos y estabilizantes definidos por el discurso patriarcal, entonces la obra de Obligado podría erigirse como ejemplo de esta propuesta de ruptura. Pero, no por tratarse de una escritora mujer, o porque alguien la identifique con alguna especie de rasgo genérico esencial, sino porque en su obra predomina un modo de subjetivación del discurso que cuestiona los mecanismos productores de sentido vigentes.

Obligado redefine los sistemas estancos, las etiquetas, lo unívoco, lo propio, lo extraño y lo nacional en una propuesta que innova incluso en los aspectos formales y genéricos. Exhibe un modo de enunciación que se plantea desde los márgenes, los intersticios, las fronteras, en escenarios de movilidad y de exilio. Desde ese espacio “no acogedor”, como versa nuestro epígrafe, propone una ruptura de los esquemas establecidos, de lo común, e invita a indagar en la naturaleza humana más allá de las clasificaciones y nomenclaturas. De esta manera formula un lugar de resistencia, que posee marcas discursivas de una identidad propia.

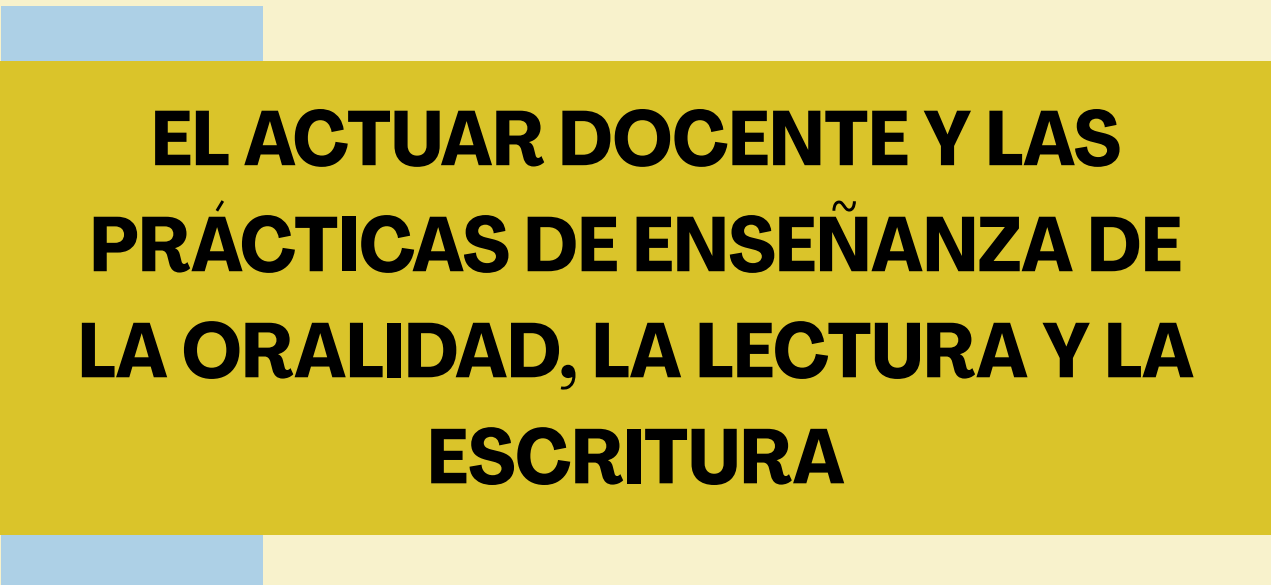
Es el lector quien se ve interpelado a descubrir esas marcas no canónicas, a repensar la manera en que se asumen los roles sociales, los lugares comunes, los supuestos más arraigados y a tomar conciencia de hasta qué punto la palabra puede contribuir a fracturar un orden normalizado y a configurar otras realidades y otras éticas.

Referencias bibliográficas

- Anderson, Benedict. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. FCE.
- Molloy, Silvia. (1991). *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. FCE.
- Obligado, Clara. (2020). *Una casa lejos de casa*. Contrabando.

Reconsideraciones en torno al concepto de literatura femenina

- Richard, Nelly. (1994). ¿Tiene sexo la escritura? *Debate Feminista*, 9, 127-139.
<https://www.jstor.org/stable/42624218>
- Vidal, Paloma. (2019). *Estar entre: ensayos de literaturas en tránsito*. Grumo.



EL ACTUAR DOCENTE Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD, LA LECTURA Y LA ESCRITURA

**Curso de posgrado dictado en el año 2024
por el Dr. Gustavo Bombini (UBA-UNSAM)**

En el Seminario: algunas reflexiones sobre la enseñanza desde la didáctica de la lengua y la literatura

Gustavo Bombini

Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de San Martín
gbombini@gmail.com

En su interesante artículo “En el seminario” publicado en 1974, Roland Barthes plantea ese espacio, que no es real ni es ficticio, como una asamblea pequeña (a diferencia de otros espacios pedagógicos con grandes públicos) en la que es posible asumir la complejidad. Se trata –continúa Barthes– de una comunidad de lenguaje y agrega “de deseo”.

Asumir el dictado del Seminario “El actuar docente y las prácticas de enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura” en el marco del doctorado de la UNNE supuso establecer un contrato de trabajo y un posicionamiento para el que la reflexión pedagógica de Barthes se presentó como un aporte relevante: un espacio de transferencia entre los asistentes y yo, un lugar donde expongo lo que hago y no me autoconsagro como el poseedor del discurso del saber absoluto, lo que a su vez permite, una transferencias horizontales entre los asistentes.

Los participantes, al fin colegas, aceptan el envite de que sus propias prácticas en relación con la enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura sean el punto de partida para una construcción de saber compartido y a la vez singularizado. En el programa planteábamos el Seminario como un Taller de análisis de prácticas de enseñanza y formación a partir de casos y el trabajo integrador final solicitaba volver sobre las propias experiencias de enseñanza y de formación que, como veremos, se convertían en materiales para la reflexión y la producción de conocimiento.

El Seminario debe convertirse en el espacio propicio para reconocer y potenciar el interés de las propias prácticas como presupuestos para la construcción de conocimiento reflexivo que puede reconocer, a su vez, un potencial transformador de las propias prácticas. En una dialéctica entre intervención e investigación

De este modo, vale la pena repasar algo de la diversidad de experiencias que dieron lugar luego del seminario a la escritura de trabajos finales a la manera de ensayos en primera persona. Clases de lingüística en el nivel universitario, la oralidad en el aula, modelos de familia en los libros de texto, leer y escribir en áreas rurales, taller de comprensión lectora en el ingreso a la universidad, educación secundaria para jóvenes y adultos, prácticas de escritura en lenguas extranjeras, lectura, escritura y redes sociales, persistencia del modelo enciclopedista en la educación secundaria, lectura literaria y enseñanza, inteligencia artificial y escritura en la universidad, aportes de los nuevos estudios de literacidad, enseñanza de la poesía, entre otros, se presentan como temas, escenarios, saberes, problemas que invitan a un desarrollo reflexivo a la vez que muestran la diversidad de cuestiones que pueden incluirse dentro de una problematización en torno a la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas de y en la enseñanza.

Todos estos casos de experiencia suponen –de manera explícita o no– la hipótesis de un problema, el reconocimiento del escenario de la práctica como un espacio complejo y el docente puesto en el desafío de abordar de manera reflexiva la cuestión planteada. Se rompe la lógica “problema-solución”, en clave de una receta eficaz a la vez que se hace visible de manera crítica la complejidad de la práctica. Los modos de interrogar la práctica en el Seminario, las discusiones y conceptualizaciones a las que invita la bibliografía propuesta y la posterior tarea individual por escrito de cada participante apuntan a un proceso de aprendizaje y, a la vez de

producción de conocimiento en la doble implicación de ser protagonista-artíifice de la práctica y, a la vez, asumir una voz responsable de la construcción de conocimiento reflexivo, crítico y transformador de la propia práctica.

El marco teórico-epistemológico del Seminario es la didáctica de la lengua y la literatura que en tanto didáctica específica debe ser discutida críticamente en relación con su estatuto como disciplina de intervención y de investigación. Estas dos direcciones de su quehacer suponen la apropiación y producción de conceptos específicos configuradores de la identidad del campo y el desarrollo de procesos relacionados con las prácticas de intervención (enseñanza, formación, mediación, otras) y con las prácticas investigativas. En relación con estas últimas, se asume la necesaria indagación sobre el tipo de prácticas de investigación (que a su vez estén relacionadas con las prácticas de intervención), su estatuto epistemológico, sus orientaciones metodológicas y sus protocolos de legitimación (Bombini, 2015).

Mucho se ha hablado acerca del carácter interdisciplinario de las didácticas especiales o disciplinares o de objeto en sus procesos de consolidación de las últimas décadas. Podríamos evocar la polémica acaso ya superada entre didácticas generales y didácticas especiales que dio lugar a cierta controversia de carácter corporativo respecto de quienes son los responsables de los desarrollos de propuestas de enseñanza y de la formación de docentes, campo este último donde las didácticas especiales han tenido incidencia en el espacio de las prácticas (Bombini, 2001).

La necesidad de destacar el carácter interdisciplinario viene de la mano de la advertencia que tempranamente realizara el especialista en didáctica suizo Jean-Paul Bronckart respecto de los riesgos de cierto aplicacionismo monodisciplinario. En un trabajo publicado por la UNESCO en 1995 el didacta al que conocemos por el enfoque denominado “interaccionismo socio-discursivo” había advertido: “Se trata manifiestamente de una sobreestimación de las posibilidades de la lingüística y una subestimación de la complejidad de los problemas pedagógicos” (Bronckart, 1985, p. 109).

Sabemos que “lingüística aplicada” es una orientación de la investigación con consecuencias prácticas en el campo de los estudios del lenguaje. El estudio de las gramáticas escolares, los nuevos e interesantes desarrollos de historiografía lingüística, los aportes de la glotopolítica para una lectura crítica del curriculum, los vínculos entre sociolingüística y educación, los aportes de los nuevos estudios de literacidad para comprender la complejidad de los intercambios lingüísticos en el aula dan cuenta de una productiva relación entre teorías lingüísticas y educación que abre promisorios puntos de intersección. Este vínculo entre teorías y educación se hace extensivo al campo de los estudios literarios y culturales donde se han producido menos desarrollos y quedan pendientes cuestiones relevantes.

Sin embargo, es necesario subrayar cierta especificidad del objeto de la didáctica que se focaliza en la cuestión de las relaciones entre teoría y práctica y que a partir de allí postula un estatuto de conocimiento singular que es el de un saber que se construye desde las prácticas. Es decir que, más allá del imprescindible aporte de las denominadas “disciplinas de referencia” (lingüísticas y literarias), el desarrollo de la didáctica especial que se viene produciendo en las últimas décadas avanza sobre un territorio más específico que tiene que ver con esta dimensión de las prácticas. Partimos de la idea de que la enseñanza es una práctica social que se produce en el marco de instituciones, de acuerdo con orientaciones de las políticas educativas y que compromete en el escenario del aula a los participantes de ese espacio en el que se transmiten y también se construyen saberes legitimados así como también saberes de otro orden. Comunidades, sujetos, discursos, saberes y prácticas conforman una trama donde se establecen relaciones simbólicas, de poder, culturales, de acoples y desacoples en un constante proceso de negociación.

El reconocimiento entonces de esta dimensión de la práctica como constitutiva de la identidad de la didáctica especial conlleva a la necesidad de realizar abordajes interdisciplina-

rios: una teoría de las prácticas, una perspectiva socioinstitucional, una construcción reflexiva acerca de una epistemología de las prácticas, una aproximación al conocimiento de la historia de la enseñanza de la disciplina, entre muchos otros aportes.

El mencionado reconocimiento de la dimensión de la práctica supone una concepción de la didáctica que no considera a las prácticas de enseñanza como un mero repertorio de actividades, dispuesto para ser aplicado según una concepción del docente como un ejecutor más o menos eficaz de pautas para la acción, sino que las prácticas –sea el desarrollo de actividades, intervenciones en la oralidad, experiencias culturales– asumen una dimensión reflexiva, tanto en el proceso de su planificación como durante su reflexión posterior.

Es así que la planificación no es una secuencia didáctica establecida de manera definitiva, sino que se presenta como lo potencial, como lo tentativo, como lo que habrá de ser puesto a prueba en el escenario de la propia práctica. Este carácter invita a un intercambio que puede producirse entre colegas dentro de algún contexto institucional pero también y fundamentalmente se trata de una conversación del docente consigo mismo, de la posibilidad de asumir una actitud reflexiva evaluando condiciones, posibilidades, variaciones, alternativas en torno a lo que podría acontecer en la escena de la enseñanza. A la vez, la actitud reflexiva persiste en el momento del desarrollo de la práctica donde se producen las variaciones, los incidentes pedagógicos, los necesarios ajustes y cambios de dirección a partir de la repercusión que nuestras propuestas tienen en los destinatarios de la enseñanza; se trata de un espacio de permanente toma de decisiones internalizadas en el diálogo del docente consigo mismo y también en la posibilidad de una explicitación que se sostenga frente a los estudiantes donde incluso también ellos pueden aportar consideraciones e incidir en esa toma de decisiones. Por fin, con posterioridad a la práctica continúa el desarrollo de la actitud reflexiva cuando de manera oral o escrita se vuelve sobre las propias acciones. Otra vez el intercambio entre colegas o la escritura de un diario o la participación en un ateneo didáctico, pero también la reflexión personal e íntima que cada docente hace con posterioridad a su clase, constituyen prácticas posibles de reflexividad acerca de la enseñanza.

En este sentido y tal como lo venimos planteando podríamos postular la idea de un *continuum* reflexivo que atraviesa toda la tarea y la producción de conocimiento didáctico que se origina a partir del trabajo en el aula. Es decir, más allá de los tres momentos clásicos: planificación / desarrollo de la clase/reflexión post práctica, es posible reconocer como rasgo común a esos tres momentos el hecho de la reflexividad, no limitado al momento posterior a la práctica sino atravesando todo el proceso. Sin reflexividad a modo de *continuum* la práctica deviene aplicacionismo, el rol docente queda reducido al de mero ejecutor y la didáctica acaba por ser concebida como una tarea técnica.

Postular esta idea de *continuum* reflexivo supone además la apuesta a la visibilización, reconocimiento y legitimización de un estatuto de conocimiento que es el de la propia práctica docente. Desde aquí es posible proponer una concepción de la investigación sobre la práctica docente desarrollada por los propios docentes. Se trata de un paradigma de investigación propio de este campo y sobre el que proponemos un reconocimiento específico (Bombini, 2018)

Acaso sea el prestigio académico y social de los saberes disciplinares y el de sus protocolos de investigación el motivo de la invisibilización de una forma de saber y de producción de ese saber que queda reducida a una metodología de enseñanza o a la reproducción de un recetario para su aplicación en el aula, sin advertir la complejidad de esa construcción de conocimiento. Es la concepción del objeto de la didáctica y de las prácticas de enseñanza lo que nos permite reconocer el tipo de saber que estamos postulando. Desde la perspectiva de la didáctica afirmamos que nuestro objeto de estudio no son las teorías lingüísticas o las teorías literarias, ni la lengua y la literatura, sino la lengua y la literatura como objetos de enseñanza.

Ya la teoría de la transposición didáctica, a partir de las interesantes y fundacionales reflexiones de Ives Chevallard, nos invitó a asumir aspectos complejos de lo que podríamos de-

nominar una epistemología del conocimiento escolar y sus relaciones mediadas con el conocimiento académico y aún con la práctica en términos del conocimiento efectivamente enseñado, siguiendo la terminología de este didacta francés. Se trata de reflexiones fundantes para el campo de las didácticas especiales en plural.

Asumiendo entonces esta concepción de la didáctica específica, se establecieron para el Seminario algunos principios que guían su recorrido y sus propósitos: 1. Trabajo a partir de problemáticas como emergentes a considerar en los procesos de enseñanza y de formación; 2. Propósitos analíticos, es decir, se trata de observar e interpretar los discursos de los docentes participantes del Seminario como puntos de acceso para comprender y explicar las prácticas docentes; 3. Considerar el análisis de las prácticas como una forma de producción de conocimiento y, al fin, como la búsqueda de un registro discursivo que habilite la discusión entre colegas; 4. Reflexionar sobre los modos en los que la investigación sobre las prácticas docentes encuentra por fin su sentido en el mejoramiento de los dispositivos de formación y enseñanza; 5. Apuntar a una construcción conceptual que incluye las nociones de actuar docente (Cicurel, 2023) y repertorio didáctico (Maldonado, 2019 y 2020) partiendo del registro de la interacción didáctica en el aula y de las verbalizaciones de los docentes sobre sus acciones como puerta de entrada a sus sistemas de saberes, representaciones y creencias; 6. Indagar desde la práctica efectiva en la productividad de la escritura de las prácticas en el proceso formativo como forma de reflexionar sobre la relación teoría-práctica y las trayectorias personales en la construcción de las identidades docentes. (Bombini, 2004 y Bombini y Labeur, 2013)

Con respecto al aporte proveniente de la producción de la investigadora francesa Francine Cicurel, desde el concepto de “actuar docente” se presta atención a aquella producción de conocimientos invisibilizados, de escasa legitimidad académica, pero de gran potencia en el territorio de la práctica que son los saberes del docente. En su recorrido de investigación y a partir de metodologías de la investigación etnográfica Cicurel construye esta categoría para nombrar a esos saberes que reconoce como los específicos de la profesión docente. La formación, la enseñanza y el actuar docente como objetos de investigación apelan a la perspectiva etnográfica desde donde se desarrollan diversos dispositivos para la verbalización de las prácticas en sus distintos momentos: observaciones, guiones conjeturales, autorregistros y estrategias de autoconfrontación como métodos de recolección y generación de datos.

En relación con posibles derroteros de investigación que recojan la conexión entre prácticas de enseñanza y los recientes desarrollos en el campo de las didácticas disciplinares en su directa conexión con el campo de la enseñanza se plantean desafíos desde el punto de vista teórico y metodológico. La pregunta por la especificidad de la investigación en didáctica y sus vínculos con las prácticas sociales que la enmarcan y le dan sentido nos pone en alerta en relación con la necesidad de repensar cada vez las imbricaciones y correspondencias entre prácticas docentes, prácticas de formación y prácticas de investigación. En este sentido, en la didáctica de la lengua y la literatura, una agenda de investigación en el campo recogerá tradiciones interdisciplinarias a la hora de reconsiderar los desarrollos disciplinarios en lengua y literatura y los interrogantes que abre una realidad compleja como lo es la de la enseñanza de la lengua y la literatura en el sistema educativo actual.

Por fin, si consideramos el Seminario como un espacio de formación docente continua, articulado como campo de investigación desde las prácticas de intervención de la didáctica específica volvemos al concepto de actuar docente entendido como el conjunto de comportamientos, de saberes y de actitudes y de aptitudes que un profesor posee para desempeñar su profesión y favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Este objeto nos propone el desafío, desde lo epistemológico, de comprender que la situación didáctica de formación difiere de las situaciones didácticas propias de la enseñanza de las disciplinas escolares. El objeto de saber no es un saber disciplinar-teórico sino un saber-de-acción y un saber-ser que

tiene como referente las prácticas mismas de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas escolares. El docente en formación se construye y se desarrolla profesionalmente a través de la asimilación de saberes propios a la profesión gracias a la manipulación de diversos dispositivos. El aprendizaje es el resultado de un proceso dialéctico entre las prácticas realizadas, los saberes de referencia y las trayectorias personales. Por otro lado, las prácticas producidas por los docentes encuentran su génesis en saberes que poseen fuentes diversas: saberes teóricos aportados por la formación, el conocimiento de las prescripciones institucionales y la cultura escolar, las experiencias profesionales y personales, las experiencias como aprendices, las trayectorias e historias de vida, entre otras.

A modo de síntesis podríamos decir que, tomando como campo de referencia la didáctica de la lengua y la literatura, el propósito de este seminario fue, por un lado, indagar acerca de las didácticas específicas como campo de investigación diferenciado al que caracterizamos como regido por formas propias de institucionalización y legitimación y, por otro lado, se apuntó a reconocer la dimensión de la práctica como constitutiva de la identidad de la didáctica considerada en su dimensión epistemológica lo que acarrea consecuencias significativas en la construcción del objeto de investigación y en sus relaciones con las diversas prácticas de intervención.

Referencias bibliográficas

- Barthes, Roland. (1986). En el seminario. En *Lo obvio y lo obtuso* (pp. 337-347). Paidós.
- Bombini, Gustavo. (2001). Avatares en la consolidación de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. En *Lulú Coquette* 1 (pp. 24-33). El hacedor.
- Bombini, Gustavo. (2015). Constitución, identidad y legitimidad de los campos de las didácticas específicas. En *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza* (pp.165-169). El hacedor.
- Bombini, Gustavo. (2018a). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 5-20. <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.784>
- Bombini, Gustavo. (2018b). *Miscelánea*. NOVEDUC.
- Bombini, Gustavo y Labeur, Paula. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18(1). <https://doi.org/10.14483/22486798.5715>
- Bronckart, Jean-Paul. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* UNESCO.
- Cicurel, Francine. (2023). *El actuar docente en la enseñanza de lenguas. Interacciones y prácticas en el aula*. El hacedor.
- Maldonado, Marcos. (2020). Evolución del repertorio didáctico durante la formación inicial del profesorado en Letras. *Enunciación*, 25(1), 62-75. <https://doi.org/10.14483/22486798.15325>
- Maldonado, Marcos. (2019). El aprendizaje de saberes pedagógicos y la conformación de un repertorio didáctico durante las prácticas de enseñanza. En *Lulú Coquette* 8 (pp. 123-143). El hacedor.

Crónica de una (muerte [de]) clase de prácticos (e[/a]nunciada)

Juan Manuel González Breard

Instituto de Investigaciones Geohistóricas
(IIGHI-UNNE/CONICET)
gbjm@hum.unne.edu.ar

Soy Juan, profesor en Lengua y Literatura y licenciado en Letras, recibido en 2019 de ambas carreras ofrecidas por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (HUM-UNNE). Desde 2023, soy becario doctoral de CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI-UNNE/CONICET), ubicado en Resistencia, Chaco. En la actualidad, me desempeño, además, como Auxiliar de Primera Categoría (de carácter interino) en la cátedra “Lingüística Textual” de la carrera Comunicación Social de la Facultad de Humanidades de la UNNE, la cual se dicta (o cursa) en Corrientes Capital en la sede ComTuLab¹ (esta carrera posee la particularidad de ofrecer un título intermedio: técnico en periodismo) y, desde el 2024, los miércoles por la tarde, durante los meses de marzo a junio, doy las clases “prácticas”. Los martes suelo asistir también a las dos clases teóricas de la materia. No obstante, mi labor principal consiste en realizar con los estudiantes ejercicios de escritura (de producción textual) en dicha clase de trabajos prácticos. Reflexionaré, ahora, sobre una de ellas:

- Primera clase de trabajos prácticos de la cátedra “Lingüística Textual” correspondiente al tercer año de la carrera Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, llevada a cabo en ComTuLab (sede de la HUM-UNNE) en Corrientes Capital, un día miércoles de 2025, de 16 a 17:30 h. [90min] [40 estudiantes asistieron, aunque se retiraron 6 en el transcurso de la elaboración de la ejercitación propuesta] [Saludo inicial]

Introducción a la ejercitación práctica

En la primera unidad del programa² vamos a intentar indagar, principalmente, en una forma de abordar el aspecto verbal de la comunicación humana. Trataremos de comprender el código verbal que usamos para construir mensajes (de acuerdo con ese famoso esquema del circuito de la comunicación propuesto por Jakobson, ¿recuerdan? [*Procedo a graficar en la pizarra con fibra no permanente dicho esquema*]). El código verbal no es otra cosa que la lengua de la que nos habla Saussure, la cual es un sistema de signos lingüísticos. Tales signos lingüísticos (verbales) se componen de la unión arbitraria y convencional entre una imagen acústica (representación mental de un sonido) (la cual es denominada por Saussure como *significante*) y un concepto o idea (*significado*).

Según Saussure, el objeto de estudio de la lingüística es la lengua (la parte social del lenguaje); pues el lenguaje es un fenómeno heteróclito (heterogéneo e irregular) y multiforme (de muchas formas), tanto social como individual, muy difícil de abordar o estudiar. Entonces, no se puede abordar o estudiar el lenguaje, pero sí la lengua (expresa Saussure en 1916). No obstante, Saussure no deja de lado a la parte individual del lenguaje, es decir, el habla, la cual es la realización (uso o empleo) de ese sistema de signos lingüísticos que un hablante hace. El habla

¹ComTuLab es un edificio de la UNNE que sirve como sede de tres carreras: Comunicación Social (de la Facultad de Humanidades), Turismo (de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura) y Relaciones Laborales (de la Facultad de Ciencias Económicas).

²En la primera Unidad del programa de Lingüística Textual se dan los presupuestos más importantes de Ferdinand de Saussure.

es el uso individual de la lengua, de ese sistema de signos (o código verbal). [10min]

Ejercitación práctica

Ahora que recapitulamos algunas cuestiones centrales de las clases teóricas de ayer, ustedes intentarán responder de manera grupal las siguientes consignas [Se las dicto]:

1. ¿Qué implica que una persona hable “bien” o “mal” una lengua?
2. ¿A qué otras lenguas nos exponemos diariamente? ¿Cuándo y por qué?
3. Reflexionar brevemente sobre la siguiente frase: “Un dialecto es una lengua sin ejército ni armada”.

A las 16:50 hacemos una puesta en común; tienen, entonces, 40 minutos para escribir las respuestas (recuerden que, de todas formas, voy a llevar sus escritos). [40min]

[Los/as 40 estudiantes se agruparon en 8 grupos de 5 integrantes cada uno y resolvieron en ronda las consignas, pasé como moderador un rato por cada grupo/ronda (el aula es grande, entran en ella 100 personas aproximadamente).]

Resolución de la ejercitación práctica (puesta en común)

Los grupos expusieron sus respuestas de manera oral (la gran mayoría las leyó).

[En la puesta en común sólo participaron seis grupos y sólo tres de ellos compartieron la totalidad de sus respuestas. Esta actividad duró 25 min.

No comparto las respuestas aquí, pues no solicité el permiso de los/as estudiantes para que las mismas sean publicadas.

En cuanto a la escritura de dichas producciones, pude observar que la mayoría de los grupos prescinde de la tilde.]

Resolución más adecuada de la ejercitación práctica (especificada después la puesta en común):

Les expongo, ahora, mis propias respuestas a tales interrogantes:

- 1) ¿Qué implica que una persona hable “bien” o “mal” una lengua?

Alguien que estudia una lengua desde el campo de la lingüística descriptiva (la de Saussure) no considera que las personas hablen “bien” o “mal”. Las personas, desde esta perspectiva (o teoría) simplemente hablan (como pueden, como saben, como la han aprendido) una lengua y no lo hacen ni “bien” ni “mal” (estas cuestiones de lo correcto o incorrecto pertenecen al campo de la lingüística normativa o prescriptiva).

- 2) ¿A qué otras lenguas nos exponemos diariamente? ¿Cuándo y por qué?

Nos exponemos a muchas lenguas en nuestro día a día. Quizás el guaraní y el inglés sean las lenguas a las que más nos exponemos en la región del NEA (además del castellano), pues de ambas tomamos muchos “prestamos” y los empleamos cotidianamente (casi sin darnos cuenta).

Al guaraní nos exponemos ya cuando aprendemos a hablar el castellano que se usa en nuestra región. Muchas palabras que empleamos fueron “tomadas” de esta lengua indígena sudamericana, la cual es mayoritariamente hablada por criollos.

El guaraní, en la región, fue una lengua vehicular (de gran difusión) en la época colonial. Los jesuitas la aprendieron y la difundieron, por ello es que esta lengua pasó a tener un estatus diferente a las otras lenguas indígenas. Poseía un estatus superior en comparación con las otras lenguas indígenas del NEA. Lo mismo ocurrió con el quechua en el NOA (noroeste argentino).

Al inglés nos exponemos, muchas veces, cuando escuchamos música o cuando prendemos la radio y escuchamos alguna canción que se esté emitiendo/pasando, generalmente, su letra

suele estar en inglés (pues su compositor o compositores hablan dicha lengua). Esto último también ocurre con el portugués brasileño.

El inglés hoy por hoy es una lengua muy prestigiosa, una lengua vehicular en las ciencias en general (y en los avances tecnológicos también se piensa, casi indiscutiblemente, desde esta lengua, aunque el chino o el surcoreano estén posicionándose como claros competidores). Es una lengua que ayuda a la difusión de ideas, en la actualidad.

3) Reflexionar sobre la siguiente frase: “Un dialecto es una lengua sin ejército ni armada”.

Un dialecto es una forma de habla (una variedad lingüística) regional de una lengua. Sin embargo, una lengua estandarizada, difundida y consolidada a nivel mundial, en algún momento, fue una variedad regional, es decir, un dialecto. Las lenguas oficiales (de hecho y de derecho) en los países que fueron colonizados por naciones europeas desarrollaron formas de habla regionales (dialectos) muy diferentes a los que se hablan (y hablaron) en los grandes centros de poder que los dominaron.

Por otra parte, muchos dialectos o formas de habla regionales hoy por hoy son considerados lenguas (el haitiano, el jamaicano, entre otras variedades lingüísticas). No obstante, en el caso de las distintas variedades de castellano (o español) que se hablan en Sudamérica, esto no es así, pues aún pensamos como centro regulador (de forma casi imaginaria) de nuestras formas de habla regionales (o hasta de nuestra propia forma de hablar) a la Real Academia Española (RAE), una institución que nos puede servir como referencia, pero que no puede considerarse como el único ente regulador por excelencia.

Nuestro dialecto (nuestra variedad de castellano que se habla en la región NEA), nuestra forma de habla regional (propia del nordeste argentino) tiene un estatus de lengua, aunque no lo sepamos, aunque no tengamos conciencia de ello. No obstante, el poder (actualmente simbólico) de la RAE sigue operando en nuestras representaciones (mentales) acerca de una forma correcta o incorrecta de hablar, de escribir y hasta de pensar.

[Llevó 15min]

[Saludo final]

[Borro lo que escribí en la pizarra durante la clase]

(Re-)flexión

La reflexión que puedo realizar sobre esta clase “práctica” –pensada para un grupo de futuros técnicos en periodismo y licenciados en Comunicación Social– es que no llega a cubrir las necesidades y competencias requeridas para dicha cohorte. Hubiera sido mejor plantear las consignas con el fin de elaborar un guión para un video de TikTok, es decir, confeccionar/producir/redactar el guión escrito (o *script*) de un material audiovisual de no más de 5 o 6 minutos de duración, en el cual se tengan en cuenta los tres interrogantes formulados en la ejercitación práctica anterior.

De esta manera, las producciones escritas de los/as estudiantes no seguirían una secuencia expositivo-explicativa tradicional, sino más bien podrían haber optado entre una narrativa, descriptiva, argumentativa o conversacional (dialogal) además de una expositivo-explicativa. La creatividad e inventiva de cada grupo hubiese sido aún mayor, pues todo video de TikTok se empieza o “abre” con una frase llamativa acerca del tema que se tratará. Este material audiovisual, a su vez, busca que el público “se enganche” y lo reproduzca o comparta muchas veces, es decir, que la audiencia no siga “escroleando”³ (‘deslizándose/desplazándose verticalmente’) o “pasando” hacia otros videos. También en este tipo de producciones audiovisuales se hacen preguntas o se propone un intercambio con el público, por ejemplo: se pediría a los espectadores que comenten el video y especifiquen cuáles lenguas son las que aparecen en su día a día y de qué manera estas están presentes, entre otras cuestiones, las cuales se expresarían en un tono más conversacional/dialogal (a medio camino entre un regis-

tro formal e informal, propio de la oralidad).

Por otro lado, en las posibles respuestas que consideré como “más adecuadas”, no explicité que existen las leyes provinciales 6604/2010-2011 de Chaco y 5598/2004 de Corrientes, gracias a las cuales se consideran cooficiales, en el primer caso, el *qom*/toba, el *moqoit*/mocoví, el wichí y el castellano y, en el segundo caso, el guaraní y el castellano, dentro de sus respectivas jurisdicciones.

Es preciso remarcar también que no se dio ninguna lectura o material teórico para elaborar las respuestas de los interrogantes propuestos. Si bien se intentó, por medio de la actividad, explicitar la “pre-comprensión modelizante” (Ladrière, 1977, p. 41) que ya “poseen” o “traen” los/as estudiantes (con el objetivo de hacer “visibles” sus preconcepciones referidas al tema de las lenguas, el habla y las variedades regionales o dialectos), no se tuvo en cuenta que alguna lectura o video podría servir como recurso “disparador” para que más grupos se animaran a socializar totalmente sus producciones (pues sólo tres grupos compartieron con el resto todas las respuestas elaboradas, otros tres sólo compartieron alguna de ellas y dos grupos directamente no lo hicieron).

En los párrafos anteriores, he intentado efectuar una reconstrucción crítica al modo en que lo entiende Gloria Edelstein (2011, p. 140), es decir, traté de: “(...) poner en cuestión aquello que, por habitual o familiar, hemos naturalizado (...)”. Las actividades de escritura que he dado hasta el momento han sido, en su mayoría, a la manera de guías de preguntas y respuestas del modelo académico tradicional. No me he percatado de ello, lo he hecho acriticamente debido a los tiempos. Las consignas, ahora lo advierto, pueden formularse de un modo o una forma más innovadora y que responda a las inquietudes de los propios estudiantes (al modo: qué quieren saber acerca de este tema, qué les interesa, etc.). En el futuro, consideraré tal factor externo para reformular las ejercitaciones de escritura que proponga.

En este sentido, los/as estudiantes, tal como afirma Gustavo Bombini (2009, p. 435) (para los/as de los últimos años de la educación secundaria, pero que puede aplicarse para los/as del nivel universitario), son: “(...) poseedores de una experiencia cultural diversa y es desde ella, desde donde construyen sus recorridos posibles hacia las propuestas que el nivel superior les ofrece (...)”. Por tanto, es necesario generar oportunidades o propiciar espacios para que: “(...) se establezca un diálogo con los saberes socioculturales que los jóvenes poseen (...)” (2009, p. 435).

En cuanto a la lectura en voz alta de las respuestas por parte de los tres grupos que compartieron la totalidad de sus producciones escritas con sus compañeros, esta fue fluida, con una entonación y pronunciación adecuada, un volumen acorde al aula en la cual se llevó a cabo la clase y un ritmo apropiado. Las expresiones y gesticulaciones de los lectores designados por cada uno de los grupos fueron precisas (propias de estudiantes de tercer año). No hubo interrupciones de ningún tipo (salvo los/as alumnos/as que tuvieron que retirarse [por cuestiones personales o laborales] antes de la hora de finalización de la clase).

En relación con esta última observación, hubiera querido tener más tiempo para proponer un espacio de diálogo en el que los grupos socialicen las formas en que elaboraron las respuestas, pues: “(...) hablar acerca de lo que se escribe, compartir escrituras, encontrar entre compañeros los modos más adecuados para formular lingüísticamente las buenas ideas y mejorar o rever las que resultan malas (...)” (Labeur, 2017, pp. 34-35) es la estrategia más certera o exacta en estas clases prácticas que deseo, en un futuro, planificarlas o proponerlas como un espacio-taller.

Finalmente, será vital tener presente que, siguiendo a Bombini (2006), no se producen ni ocurren innovaciones desde la nada, sino entramadas en una historia previa. Por ello, es urgente considerar una mirada que tenga en cuenta las prácticas más habituales de los sujetos en su medio social, en especial, en el ámbito universitario argentino actual.

Referencias bibliográficas

Bombini, Gustavo. (2009). La inclusión educativa en las zonas de pasaje: representaciones y prácticas de

- lectura y escritura. En Martos, Eloy y Rosing, Tânia Mariza Kuchenbecker (coord.), *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 431-441). Editorial Passo Fundo.
- Bombini, Gustavo. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.
- Edelstein, Gloria. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Labeur, Paula. (2017). Capítulo 2. Apuntes en zonas de pasajes. En Bombini, Gustavo y Labeur, Paula (coord.), *Leer y escribir en las zonas de pasaje* (pp. 27-39). Biblos.
- Ladrière, Jean. (1977). *El reto de la racionalidad*. Sígueme UNESCO.

Investigar en primera persona del singular

Melani Damilano Grivarello

Universidad Nacional del Nordeste

melanidamilano07@gmail.com

La investigación es el prudente nombre que, sometidos a la limitación de ciertas condiciones sociales, damos al trabajo de la escritura: la investigación está del lado de la escritura, es una aventura del significante, un exceso de intercambio. (Barthes, 1987, p. 320)

1. Introducción

En este ensayo exploro mi biografía desde una primera persona que es, a la vez, estudiante inicial del Doctorado en Letras y educadora en formación. Desde esa voz implicada, escribo sobre lo que es la escritura. En este movimiento se hace fenomenológica la escritura: la investigación es escritura, es una cuestión de significantes –y no solo de significados–. Investigar implica exponerse al juego –y al exceso– de los significantes como sugiere Roland Barthes en el epígrafe con el que decidí comenzar este texto. Entonces, escribo en primera persona singular, no como una elección estilística, sino como un problema. Desde ahí, este texto ensaya un movimiento recursivo que busca “decir” la escritura. En esta apuesta hay una sospecha ya nombrada por otrxs investigadores: el borramiento de la primera persona en la escritura académica es una trampa.

El recorrido que propongo se organiza en tres movimientos. En el primero, vuelvo sobre mi biografía letrada para explorar las formas de escritura que marcaron mi formación como estudiante e investigadora –en formación–. En el segundo, realizo un ejercicio de reflexividad sobre la escritura como asunto político y como objeto de enseñanza. En el tercero, me detengo en la práctica docente para pensar la escritura como forma del actuar docente, a partir de los géneros de la práctica como el guión conjetural y el autoregistro (Bombini y Labeur, 2013)

Cada uno de estos movimientos funciona como una zona de insistencia a una misma preocupación: escribir, investigar, enseñar. O quizás, busco no separar lo que en la práctica aparece entrelazado. Me posiciono, entonces, desde la escritura como investigación –o, al revés, la investigación como escritura– para poner en cuestión ciertos modos de entender la alfabetización y, sobre todo, para imaginar otros (a partir de escribir la práctica docente).

En este sentido, el seminario *El actuar docente y las prácticas de enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura* operó no solo como un espacio de formación teórica, sino como una instancia que me permitió reescribir(me) y repensar(me) en el cruce entre teoría, práctica y política. Este ensayo se escribe en ese borde.

2. La investigación como escritura

El primer movimiento me lleva a explorar mi biografía en relación con la escritura. Desde este lugar de enunciación, vuelvo sobre los textos que escribí como estudiante de Letras para identificar algo que no veía en ese momento: la escritura aparecía como si no tuviera cuerpo. Como si se escribiera sola. En la mayoría de mis producciones académicas, el acto de escritura no se tematiza. Se presenta sin huellas, como si el lenguaje fuera un medio neutro. En este veo una ilusión de transparencia que podría pensarse, retomando la metáfora de Tacca (1986), como

una forma de lo nouménico: el texto como algo que “se da” sin mostrar las condiciones de producción.

Sin embargo, en lugar de narrar mi trayectoria, me interesa pensar cómo este movimiento recursivo sobre mi propia escritura se enlaza con este seminario. Defiendo la primera persona singular como un lugar más próximo al cuerpo: una forma de cuerpear la escritura académica. En esa tensión entre el yo del enunciado y el yo de la enunciación, no busco síntesis ni resolución. Nombrar y sostener la tensión es, en sí, un posicionamiento.

En el dominio de la palabra, la ciencia y la lógica, el saber y el razonamiento, las preguntas y las respuestas son las máscaras de la relación dialéctica. nuestros debates intelectuales están tan codificados como las disputas escolásticas: sigue habiendo en ellos lo que asumen “roles” obligatorios, pero a diferencia de la *disputatio*, en la que esos roles hubieran sido ceremoniales y hubieran exhibido el artificio de su función, nuestro “comercio” intelectual toma siempre aires de “naturalidad”: pretende estar intercambiando tan solo significados, y no significantes. (Barthes, 1987, p. 320)

Por otra parte, este movimiento sobre mi propia trayectoria escritural me permitió (re)valorar la información que habita en el cuerpo. Soy todos los textos no escritos -en momentos assemblearios- con compañeras, profesoras, e investigadoras. La asamblea (la práctica) es un texto en sí mismo:

El texto más raro, el que no pasa por la escritura. Una determinada manera de estar juntos puede conseguir la inscripción de la significancia: hay escritores sin libro, hay textos que no son productos, sino prácticas; es más, se podría afirmar que el texto glorioso será algún día, una práctica totalmente pura. (Barthes, 1987, p. 339)

Según Barthes (1987) el espíritu de la asamblea -aquí y ahora- es gibelino lo que implicaría “una predominancia del cuerpo sobre la ley, del texto sobre el escrito, de la enunciación sobre el enunciado” (1987, p. 346). Por último, más que una conclusión lo que digo a continuación es una toma de posición: escribir en primera persona es una forma de practicar la honestidad intelectual. La investigación autopostulándose como escritura. Explicitar la figura del investigador, del sujeto de la enunciación, operando desde el lugar de la escritura, haciendo y diciéndose escritura. Para cerrar este apartado escribo tres fragmentos (indisciplinados):

Dislexia

En mis cuadernos de apuntes aparecen signos de “dislexia”. Por ejemplo: *nifancia*. Mi analista me preguntó: ¿qué es la dislexia?. Veo anuncios en instagram de especialistas que ayudan a “curarla”.

El corrector

Cuando escribo por aquí, el subrayado me avisa que hay un “error”. Acepto la sugerencia de Don Word.

Tipografía Montserrat

Estoy tan acorralada —la policía acecha— que cambiar de tipografía me parece un acto liberador. Montserrat como fuga.

3. Escritura, alfabetización y política

En el segundo movimiento, me interesa pensar la escritura como un asunto político. Este interés surge a partir de una discusión en una de las clases de este seminario: uno de los debates actuales sobre la alfabetización tiene que ver con pensarla como una práctica situada o como un entrenamiento que lxs chicxs deberían seguir (Apunte de la última clase del Seminario). Este planteo me impulsó a involucrarme en el asunto público de la alfabetización: “uno de cada dos chicos de tercer grado no entiende lo que lee”, “el 46% no alcanza el nivel mínimo”, “el 16,6% en Chaco no logra leer textos simples”. Estas cifras circulan, se repiten, se vuelven argumento. Instalan un problema y a la vez configuran un modo de verlo. Entonces las preguntas que textualizo aquí son ¿qué muestran estos datos? ¿qué idea de alfabetización los

sustenta?

En ese marco, este término aparece de manera insistente en las políticas lingüístico-educativas oficiales. El Plan Nacional de Alfabetización, aprobado por el Consejo Federal de Educación, se presenta como una política federal que articula distintas versiones jurisdiccionales. En el caso del Chaco, esta política se materializa en el plan Somos Alfabetización Chaco 24/27, que se plantea como eje de la gestión educativa actual. Estas políticas visibilizan la importancia de la escritura y la lectura como procesos clave en la construcción de trayectorias escolares. Sin embargo, dichas políticas conviven con una realidad de ajuste en las políticas sociales en general y en las políticas de cuidado en particular. En efecto, “a junio de 2025, de 50 políticas de cuidado, sólo 4 se mantienen vigentes: el 92% de las políticas fueron recortadas, paralizadas, derogadas, desmanteladas o están hoy en riesgo” (CELS, 2025).

Retomando las discusiones que se dieron durante el seminario, me pregunto qué noción de alfabetización las sustenta y qué representaciones de lectura y escritura se ponen en juego en su implementación. Berta Braslavsky (2003) advierte que definir qué entendemos por alfabetización no es una cuestión meramente académica: afecta y es afectada por la política. Como afirma Venezky (1990), “la definición de alfabetización determina el nivel de involucramiento y, en consecuencia, el nivel de financiamiento de la educación básica” (Venezky, 1990, en Braslavsky, 2003, p.3).

En consonancia con lo expuesto hasta aquí, me detengo en dos aspectos. En primer lugar, el enfoque dominante en estas políticas educativas pareciera reducir la escritura (y la lectura) a una habilidad técnica, despojada de cuerpo y contexto. Esta perspectiva se refleja, por ejemplo, en capacitaciones docentes difundidas por organismos oficiales y en programas centrados en la fluidez lectora, donde –al menos en una primera aproximación– la alfabetización aparecería asociada al adiestramiento: codificar palabras, juntar letras, formar frases. En segundo lugar, implementar programas de “inclusión” educativa mientras se debilitan las condiciones materiales que sostienen la vida de lxs niñxs constituye un ataque sistemático contra los derechos fundamentales de las infancias e impacta de manera directa en el trabajo docente.

Frente a este panorama, y con el objetivo de desarticular representaciones reduccionistas –que dividen entre “alfabetizado” y “analfabeto”, o que establecen niveles rígidos de alfabetización– me interesa recuperar la categoría de escena de lectura (Bombini, 2024). El uso de este término hace justicia a la necesidad de aprehender los factores sociales, institucionales y afectivos que configuran las prácticas de lectura y escritura. Desde esta perspectiva, una forma posible de responder a los enfoques tecnocráticos sobre la alfabetización es escribir nuestras prácticas. Escribir no como reflejo, sino como intervención (Bombini, 2024). Como señalan Bombini y Labeur:

La propuesta de escritura de las prácticas parece cuestionar los límites genéricos, a la vez que propicia un modo de construir conocimiento, una posición epistemológica diferente por cuanto lo que se propone es escritura sobre y a partir de las prácticas; un conocimiento empírico y experiencial pocas veces legitimado en el campo de la producción académica. (2014, p. 22)

En este punto se abre el tercer movimiento de este ensayo: pensar la escritura como forma del actuar docente.

3. Los géneros (degenerados) del actuar docente: guión conjetural y autorregistro

El tercer movimiento vincula la escritura con la práctica docente y se organiza en torno a una idea: los géneros de la práctica (Bombini y Labeur, 2013) –en particular, el guión conjetural y el autorregistro– pueden pensarse como géneros “degenerados”. No en un sentido deficitario, sino como formas que desbordan las fronteras genéricas estabilizadas. Desde esta perspectiva, explícito una premisa que atravesó todo el seminario: pensar la escritura como una forma de

intervención didáctica. Esto supone para mí, el anhelo de tomar distancia de las miradas instrumentales y descontextualizadas sobre la enseñanza de la escritura (y la lectura). En su lugar, se trata de pensar, diseñar y sostener estrategias que reconozcan estas prácticas como históricas, situadas, en contexto, y por lo tanto necesarias.

Abro un paréntesis para decir que este seminario fue un primer acercamiento al campo de la didáctica de la lengua y la literatura. No cuento con formación pedagógica previa ni experiencia en contextos de educación formal. En este sentido, este seminario funcionó como una puerta de entrada a la didáctica entendida como un espacio de investigación y de intervención (Bombini, 2015; 2018), cuyo objeto de estudio es “todo fenómeno de enseñanza y de aprendizaje intencionado, ya sea en un espacio institucional formal o extraescolar (asociaciones, bibliotecas y grupos de apoyo)” (Maldonado, 2020, p. 17). Es en esta línea que asumo –o me sumo a– la defensa de la didáctica de la lengua y la literatura en contextos no formales y populares como tareas que son significativas y que tienen una legitimidad política.

Me interesa detenerme en dos géneros del actuar docente que trabajamos en el curso: el guión conjetural y el autoregistro (Bombini y Labeur, 2013). A continuación, cito un fragmento que me resultó especialmente operativo:

Se podrá afirmar que existe una relación solidaria y productiva entre aquello que se escribe acerca de la práctica (de manera anticipada, durante su desarrollo, a posteriori de ella) y el modo en que esa práctica se va desarrollando. (Bombini y Labeur, 2014, p. 2)

Estas proposiciones motivaron mi decisión de trabajar con estos géneros en el marco de un taller de prácticas de lectura y escritura para infancias. Esta experiencia funciona a cielo abierto en la cancha de una escuelita de fútbol a la que asisten niños y niñas de un barrio de la ciudad de Resistencia. Con el paso del tiempo, comenzamos a nombrar Canchaula a este espacio. Aquí realizamos actividades de lectura y escritura, juegos y actividades de expresión con el cuerpo.

Lo próximo que haré en este apartado es recuperar, a modo de ejemplo, una escena de lectura (Bombini, 2024) del segundo encuentro en la Canchaula: propuse la lectura en voz alta de un cuento y pregunté si alguien se animaba a leer. La primera voluntaria, una niña de tercer grado, antes de comenzar me pidió que encendiera el cronómetro del celular para medir cuántas palabras leía por minuto: “así leemos en la escuela”. En los encuentros siguientes intenté construir escenas de lectura y escritura que no estén asociadas a la evaluación y al rendimiento. En la libertad –y también en la intemperie– que habilita un espacio no formal, mi apuesta fue (y sigue siendo) desplazar la escritura y la lectura de ese lugar hacia otro lares aun sin tener en claro el cómo.

A partir de esta experiencia, lo que puedo compartir en esta instancia es lo siguiente: entre junio y diciembre del año 2025, organicé cada encuentro a partir de la escritura de guiones conjeturales y autorregistros. Este primer acercamiento al territorio –estar ahí y pensar desde ahí– me permitió comenzar a delinear algunos problemas de investigación y a formular algunas preguntas: ¿qué tipo de investigación es posible cuando nos nombramos como educadoras populares? En este punto, emerge una cuestión central vinculada con la legitimidad: ¿quién la otorga?, ¿bajo qué protocolos se reconoce como válido un relato de experiencia? Estas preguntas tensionan ciertos modos de validación académica y abren la posibilidad de pensar una investigación anclada en la práctica, en la territorialidad y en la diversidad de contextos.

4. Algunas reflexiones finales

En este ensayo recorrí tres movimientos que reflexionan sobre la escritura. Cada uno de estos pasos estuvo atravesado por una misma apuesta: pensar la investigación como forma de escritura y la escritura como forma de intervención.

En el primer movimiento, volví sobre mi propia biografía letrada para pensar que la postula-

ción de la objetividad (en el uso de la tercera persona) es un sacrificio del yo porque no está presente, pero es imposible que no esté el punto de vista del investigador. La escritura académica exige formas textuales para la permanencia y la validación. Disciplinados en formas de enunciar. Entonces, escribir en primera persona es una forma de asumir mi posición como sujeto de la enunciación, de hacer explícita mi implicación en aquello que investigo, de reponer el cuerpo, mi cuerpo, en el enunciado.

En el segundo movimiento, reflexioné sobre la escritura y la lectura como objetos de enseñanza desde una dimensión política. En particular, me centré en narrar y problematizar las distintas concepciones de alfabetización que circulan en el debate público y en las políticas lingüístico-educativas vigentes. También asumí una posición dentro de esta discusión: entender la escritura y la lectura como una práctica social, histórica y situada, lo que implica reponer el cuerpo –y en el contexto– en la enseñanza. Esto supone, correrse del paradigma normativo imperante que reduce las prácticas de lectura a un conjunto de habilidades medibles y estandarizadas. Desde esta perspectiva, lo que se instituye como “alfabetización” tiene como contracara la producción de la figura del “analfabeto”. Entonces, hay que buscar otros modos de nombrar y de pensar la relación con la cultura escrita que no partan de lo que falta, sino de lo que ya está en juego en cada experiencia. Me niego a usar categorías que nos hace mirar al otro desde una clave deficitaria.

En el tercer movimiento, la experiencia en la Cancha me permitió poner en acto estas reflexiones. La escritura de guiones conjeturales y autorregistros acompañó (y acompaña) mi práctica en este espacio. En este sentido, los géneros del actuar docente –que propuse pensar como géneros (de)generados– me habilitaron a pensar desde la práctica, a convertirme en el objeto de mi observación, “los docentes tienen que ser sus propios observadores” (Apunte de clases del Seminario).

Es desde esa implicación –estar ahí y pensar desde ahí– que comienzo a delinear algunos problemas de investigación, preguntas que no busco cerrar, sino seguir habitando: ¿qué cuenta como conocimiento válido cuando investigamos desde la práctica?, ¿quién define sus condiciones de legitimidad?, ¿qué lugar ocupan las experiencias territoriales y no formales en esa definición?

Referencias bibliográficas

- Barthes, Roland. (1986). *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos y voces*. Paidós.
- Braslavsky, Berta. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(2), 6–21. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf
- Bombini, Gustavo. (2015). Constitución, identidad y legitimidad de los campos de las didácticas específicas. En *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza* (pp. 165–168). El hacedor.
- Bombini, Gustavo. (2018). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 5–20. <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v11-n4-bombini>
- Bombini, Gustavo. (2024). *Escenas de lectura y contextos como categorías para pensar las prácticas de lectura*. [Material no publicado]
- Bombini, Gustavo y Labeur, Paula. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18(1), 19–29. <https://doi.org/10.14483/22486798.5715>
- Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS). (2025). *La cocina de los cuidados: Informe #5*. <https://www.cels.org.ar/web/publicaciones/la-cocina-de-los-cuidados-informe-5/>
- Maldonado, Marcos. (2020). La actividad de investigación de las didácticas disciplinares: Una mirada desde la didáctica de la lengua y la literatura y de la formación docente. *Alquimia Educativa*, 7(1), 15–38. <https://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/Alquimia%20N%207/2-Maldonado.pdf>
- Tacca, Oscar. (1986). *El estilo indirecto libre y las maneras de narrar*. <https://es.scribd.com/document/489465805/Tacca-Oscar-1986-El-estilo-indirecto-libre-y-las-maneras-de-narrar>

Palabras de poetas: una mirada situada en torno al lenguaje poético

Juan Páez

Inst. Sup. Priv. Robustiano Macedo Martínez
juanppaez@gmail.com

Pienso y me ardo en tarde de chicharra
Armando De Vita y Lacerra

1. Introducción

A partir de una de las actividades de escritura realizadas en el marco del curso de posgrado “El actuar docente y las prácticas de enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura”, dictado por el Dr. Gustavo Bombini en la Universidad Nacional del Nordeste (Resistencia, Chaco), recuperamos este episodio, que se inscribe en un contexto sociourbano y resulta significativo para pensar la presencia de la poesía en las aulas de Formosa:

El colegio es de gestión estatal y se encuentra ubicado en el casco céntrico de la ciudad de Formosa, en la provincia de Formosa. Allí, inicialmente, cursaban estudiantes que vivían en zonas cercanas al establecimiento; sin embargo, con el tiempo la situación cambió y comenzaron a asistir estudiantes provenientes de distintos barrios de la ciudad. La clase estuvo a cargo de una practicante, quien les solicitó a los estudiantes de primer año que llevaran al aula un poema de elección personal para ser leído y compartido con el grupo. Esta propuesta se debió a que la docente coformadora le asignó como tema la poesía y le sugirió que comenzara con la lectura de un texto poético. Al iniciar la clase, la practicante indagó por qué y cuáles habían sido los motivos que los llevaron a elegir esas composiciones. La mayoría de los estudiantes respondieron que las habían llevado porque las habían leído en la escuela primaria; otros, en cambio, escogieron letras de canciones, por ejemplo, de María Elena Walsh, por sugerencia de sus padres, mientras que un grupo optó por producciones poéticas de libros como Martín Fierro, de José Hernández, porque eran textos que encontraron en sus casas. La practicante organizó los bancos en forma de círculo y los estudiantes comenzaron a leer los textos en voz alta. Algunos lo hicieron prestando atención a las pausas de los versos; otros, por el contrario, los leyeron de corrido, es decir, convirtiendo el verso en prosa. La actitud corporal de los y las lectoras permitió advertir una suerte de adiestramiento del cuerpo: el cuerpo rígido, con los brazos en posición firme sosteniendo el libro. La respiración de algunos estudiantes resultaba entrecortada, como si adoptar la respiración del poema obstruyera su propio ritmo respiratorio. Tras la lectura grupal, la practicante preguntó al grupo clase en qué situaciones, durante la primaria, leían poemas. LP comentó que siempre lo hacía en los actos escolares porque la maestra solía pedirle que leyera en fechas especiales y, según recordó, incluso una vez leyó un poema en el mástil de la ciudad.

En nuestro recorrido por diferentes instituciones de nivel medio y superior de la ciudad de Formosa, observamos que la lírica es un género escasamente abordado en las clases de Lengua y Literatura. De hecho, su presencia en los programas de la asignatura es poco frecuente. Es sabido que, de los tres géneros literarios tradicionales (narrativo, lírico y dramático), el poético es el que exige un mayor esfuerzo interpretativo, puesto que implica poner en juego diversas

estrategias de inferencia para lograr múltiples lecturas y evitar reducir el sentido a una sola línea de interpretación. Quizás la actitud esquivada de algunos docentes, que evitan enseñar poesía en las aulas, guarde algún tipo de relación con la exigencia que el género reclama; una interpelación que podría explicar, tal vez, su escasa presencia entre los contenidos de la materia en los distintos niveles educativos.

En esta ocasión, nuestra propuesta investigativa surge a partir de esta inquietud vinculada con el lugar que ocupa el género lírico en las instituciones educativas de la ciudad de Formosa. Sin embargo, nos proponemos generar un enfoque diferente, tomando como punto de partida las reflexiones que surgen de los propios poetas. En particular, indagamos en la relación entre lectura y escritura de poesía, considerando el vínculo entre la escritura creativa y las instituciones educativas desde la perspectiva de quienes producen textos poéticos, es decir, desde la mirada y los aportes de los propios poetas formoseños.

Para llevar adelante este trabajo, en primer lugar, analizamos una serie de entrevistas estructuradas realizadas a diferentes agentes relacionados con el quehacer poético-literario de la ciudad de Formosa e indagamos sobre su relación con la poesía durante algún trayecto educativo que hayan transitado. En segundo lugar, y en consonancia con el análisis de las entrevistas y a fin de obtener un panorama de la poesía que se estudian en las aulas, ofrecemos una mirada reflexiva sobre la antología *Poesías* (2011) para pensar el modo en que se vinculan la lectura, el canon y las antologías.

2. Palabras de poetas

La selección del grupo de poetas entrevistados¹ la realizamos a partir de los siguientes criterios: 1) haber cursado algún nivel educativo en la provincia de Formosa; 2) estar incluidos en, al menos, una antología; y 3) desempeñarse en profesiones diferentes o pertenecer a campos disciplinares distintos entre sí. De este modo, el grupo de poetas quedó conformado por Vanessa Makuch, profesora de Matemáticas; Fernando Acosta, editor literario; Rodrigo Villalba Rojas, doctor en Letras; y, finalmente, Julia Marnich, gestora cultural.

Cabe destacar que, si bien las entrevistas giran en torno a diferentes aristas vinculadas con la poesía, en esta ocasión nos interesa recuperar aquellos aportes que permitan reflexionar sobre el género poético en general y de la producción lírica formoseña en particular. Por este motivo, analizamos las entrevistas centrándonos en aquellas respuestas pertinentes para esta propuesta y dejando de lado información que, aunque podría resultar valiosa para un estudio más amplio sobre la poesía, en esta oportunidad desviaría el foco del análisis, orientado a la presencia o ausencia del género lírico en las aulas formoseñas desde la perspectiva de sus propios hacedores.

En las entrevistas, tres de los cuatro participantes afirman haber leído poesía en alguno de los niveles educativos; sin embargo, al ser consultados sobre si habían leído poetas formoseños en esos trayectos y, en caso afirmativo, si recordaban cuáles, las diferencias se vuelven más evidentes. Fernando Acosta responde:

En la facultad, a Van Bredam, que se incluía en los poemarios de Introducción a la literatura, extracurricularmente a Hauff, “mi madre dice que las plumas me salieron en el alma” son versos que siempre recuerdo y además venían en un libro de autor “Las raíces buscan el sur”, (las ediciones caseras eran posibles), y después Hugo Terán, también extracurricularmente, su libro de autor “Intensión” inspiró la idea de una revista literaria que hicimos tiempo después y que llamamos “Alquímico”, grupo que prendió por unos años y creo que de manera significativa para muchos que participábamos no sólo escribiendo. (Acosta, entrevista personal, 2016)

Resulta interesante rescatar el término “extracurricularmente”, ya que señala aquello que no

¹Para este trabajo, desde el punto de vista metodológico, empleamos la entrevista estructurada como instrumento de recolección de información, ya que nos permitió formular un mismo conjunto de preguntas a todos los participantes y favorecer la comparabilidad de las respuestas obtenidas. Las entrevistas se realizaron entre los días 17 y 18 de abril de 2016 mediante correos electrónicos y, si bien fueron efectuadas en esa fecha, resultan pertinentes para esta investigación porque recogen testimonios y valoraciones vinculados con el objeto de reflexión.

pertenece a un currículo o no está incluido en él. Desde esta perspectiva, la poesía pareciera circular como material de lectura alejado de los ámbitos escolares; es decir, circula fuera de lo curricular, lo que de algún modo coincide con la descripción planteada al inicio de nuestro trabajo. En el ámbito universitario, Acosta recuerda haber leído poesía, pero solo la de un autor consagrado como Orlando Van Bredam, es decir, un escritor que forma parte de lo que podríamos llamar el canon literario provincial.

Por su parte, Julia Marnich responde que, según recuerda, tampoco leyó poetas formoseños dentro del sistema educativo. Y frente a la pregunta si se animaría a formular una explicación de porqué no los leían, la gestora cultural explica: “Creo que porque mayormente ni siquiera los docentes leían o leen poesía” (Marnich, entrevista personal, 2016). Si en el caso de Acosta, la poesía circula fuera de lo curricular, para Marnich, directamente no se la lee y en esto los docentes juegan un papel importante en tanto agentes de mediación.²

El caso de Vanessa Makuch es diferente, ya que esta escritora tuvo contacto con poetas formoseños a través de su madre, María del Carmen Cantero de Makuch, quien es una reconocida poeta: “No creo haberlos leído. Los conocí en ese tiempo pero en el ambiente familiar no en el colegio” (Makuch, entrevista personal, 2016). Finalmente, Rodrigo Villalba Rojas sostiene que no leyó escritores formoseños en ninguno de los ámbitos educativos y, frente a la pregunta acerca de si se animaría a formular una explicación, señala:

La más lógica sería el desconocimiento. Quizá los docentes no conocían a los autores. Sin embargo es una explicación descartable: Todas mis ex profesoras se graduaron en la universidad y fueron alumnas de escritores y poetas galardonados. Incluso una de ellas es poeta (Sonia Ruiz Díaz). De modo que, en mi opinión, quizá hayan estimado que los poetas formoseños, al no estar a la altura del canon, no podrían generar lo que sí generaban los clásicos universales, el gusto por la poesía. (Villalba Rojas, entrevista personal, 2016)

Julia Marnich y Villalba Rojas coinciden en que la escasa lectura de poesía por parte de los docentes constituye uno de los factores que permite explicar la escasa presencia del género en los establecimientos educativos y, cuando este ingresa al aula, rara vez se trata de poesía escrita en Formosa. Villalba Rojas, a diferencia de Fernando Acosta, quien sí leyó poesía de autores formoseños, considera que muchos docentes del área de Lengua estiman que “los poetas formoseños, al no estar a la altura del canon, no podrían generar lo que sí generaban los clásicos universales, el gusto por la poesía”.

En suma, de esta indagación emergen diferentes miradas sobre la relación entre poesía e instituciones educativas y, particularmente, sobre la poesía escrita en Formosa. Esta última dimensión podría sintetizarse en tres palabras: prejuicio, desconocimiento y temor.

3. Antología y política de difusión

La lectura de poesía dentro y fuera del aula establece una estrecha relación con los mecanismos de composición de las antologías. La Real Academia Española (2025) señala que la palabra antología proviene del griego ἀνθολογία (anthología), formada por ἄνθος (ánthos, ‘flor’) y -λογία (-logía, ‘selección’), y la define como “colección de piezas escogidas de literatura, música, etc.”. Desde su origen etimológico, el término remite a la idea de una selección de flores, esto es, la reunión de piezas que componen un conjunto articulado, como ocurre, por ejemplo, en un ramo. En el campo literario, la antología puede entenderse como una recopilación de textos que, a partir de criterios específicos de selección, son reunidos y puestos en diálogo dentro de una publicación determinada. Existen, como sabemos, múltiples criterios para conformar una antología; de allí que este tipo de publicaciones constituya un corpus am-

²En este punto, resulta pertinente proponer algunos interrogantes que puedan funcionar como disparadores para estudios posteriores. En relación con los docentes, cabe preguntarnos: ¿efectivamente leen poesía?, ¿qué complejidad presenta este género en relación con los demás géneros literarios?, ¿en las escuelas la poesía todavía carga con el prejuicio de ser un género difícil? Pensar en los recorridos de lectura de poesía de los docentes constituye una línea de investigación que, aunque no abordaremos en esta ocasión, se presenta como un aspecto relevante para profundizar en el futuro.

amplio y diverso.

Las antologías se caracterizan, entre otros aspectos, por las articulaciones que generan al poner en relación diferentes textos y presentarlos como un conjunto significativo. Esto se debe a que quien o quienes asumen la tarea de antologar deben considerar la complejidad del proceso, que exige claridad en la definición y aplicación de los criterios que orientan la selección. La toma de decisiones se sustenta en criterios previamente establecidos, sin embargo, la selección propiamente dicha constituye un segundo momento, ya que el primero consiste en delimitar las razones que guiarán esas elecciones.

Para un primer acercamiento a estos artefactos literarios, describimos el material de análisis siguiendo la propuesta desarrollada por Soledad Zucardini (2019), quien en su artículo *Las antologías poéticas y su rol en la construcción de una poesía (el caso de Tucumán, Argentina)* plantea una serie de consideraciones para la tarea descriptiva, atendiendo a la especificidad de este tipo de producciones:

En esta ocasión (...) me interesa explorar el gesto mismo de compilar y de “antologar”, de recopilar y seleccionar textos, la manera de disponerlos en cada volumen, los criterios adoptados, la lógica y la coherencia de cada libro, los objetivos de compiladores y antólogos –tanto los declarados en los paratextos como aquellos que la propia selección de poemas revela–, y examinar, al mismo tiempo, las relaciones que los distintos libros establecen entre sí. (p. 48)

A partir de estos aportes, diseñamos un protocolo para su descripción: en primer lugar, detallamos la nómina de autores que integran la antología; en segundo lugar, atendemos a la información que se desprende de sus paratextos; y, finalmente, analizamos la disposición interna de los textos incluidos.

Editada en 2011 por el equipo técnico provincial del Plan de Lectura, la antología *Poesías* reúne a ocho escritores, de cada uno de los cuales se seleccionó un poema; de este modo, el volumen está conformado por un total de ocho textos poéticos, tramando una suerte de ramillete de poemas. La nómina de autores seleccionados incluye a Armando de Vita y Lacerra, Margarita Diez, Aldo Cristanchi, María del Carmen Cantero de Makuch, Humberto Hauff, Héctor Washington Gómez, María del Carmen Nucci y Natalia Cuevas.

La antología poética forma parte de la colección “Leer con nuestra gente”, cuya distribución se realizó en todas las escuelas secundarias de Formosa, y se enmarcó en los operativos de desarrollo social “Por nuestra gente todo”, desarrollados en diferentes barrios de las principales ciudades de la provincia. La colección fue presentada el 16 de marzo de 2011 en un acto encabezado por el entonces ministro de Cultura y Educación de la provincia, Alberto Zorrilla, junto con integrantes del equipo provincial del Plan de Lectura y con la participación de los escritores incluidos en la propuesta editorial. “Leer con nuestra gente” reúne un fragmento de la novela *Una noche animal* de Humberto Hauff, el cuento *Noche de poras* de Olga Zorrilla, minificciones de Sandro Centurión y la antología poética que aquí analizamos.

En cuanto a la tapa y contratapa, observamos que la publicación cuenta con el auspicio del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, del Gobierno de la Provincia de Formosa y del Plan Nacional de Lectura, es decir, de organismos estatales vinculados a políticas educativas y culturales. En cuanto a la organización interna de la antología, advertimos que al comienzo del volumen se incluyen los datos editoriales, donde se consigna que el “Armado de la colección” estuvo a cargo del Equipo Plan Provincial de Lectura Formosa.

Entre esta información editorial también encontramos los títulos de los poemas y, en algunos casos, las obras de procedencia de los textos poéticos que integran el corpus final:

- “Soneto” de Armando de Vita y Lacerra.
- “Muerte de un Hachero” de Margarita Diez. En *Cansancio de soledades*, 1966.

- “Marina” de Aldo Cristanchi, en *Vientre callado*.
- “La estrella tiene un bañado” de María del Carmen Nucci.
- “La Nely” de María del Carmen Cantero de Makuch, en *Tierra abierta a la flor*, publicación independiente, 1986.
- “Las mojaras del rocío” de Humerto Hauff.
- “Es” de Natalia Cuevas, en *Secretos de mar y río*.
- “Plenilunio de sangre” de Héctor Washington Gómez, en *Alquímico*, publicación independiente.

4. Criterios de selección

Poesías (2011) fue publicada con el propósito de fomentar la lectura de poetisas locales en las aulas formoseñas, de modo que los estudiantes conozcan a los escritores de la provincia en el marco de políticas de difusión cultural. Ahora bien, al interrogarnos por los criterios que guiaron la selección de los textos, la antología entra en contacto con la cuestión del canon, ya que su conformación supone un proceso de selección atravesado por operaciones de inclusión y exclusión. Gustavo Bombini (2002) señala que “históricamente, y en función de sus objetivos ideológicos, culturales y pedagógicos, la escuela secundaria ha establecido un complejo y específico ‘tutelaje’, en términos de Jorge Larrosa, de las experiencias de lectura de los jóvenes” (p. 1). Desde esta perspectiva, la antología puede entenderse como un dispositivo que no solo reúne textos, sino que también orienta determinadas formas de lectura y de legitimación de autores dentro del espacio escolar.

Los poemas que integran la antología conforman un verdadero repertorio compositivo, en el que conviven formas clásicas, como el soneto, y propuestas vinculadas con estéticas más contemporáneas. De hecho, el volumen se abre con una composición que remite a una forma métrica tradicional:

Soneto

Armando de Vita y Lacerra

Pienso y me ardo en tarde de chicharra,
 en monte ocre, húmedo, crispado
 por delante del riacho jineteando
 de doradillos aireando las amarras
 Pienso y me ardo porque me llega soslayado
 entre maderas vivas cien guitarras
 y un andar que lastima con sus garras,
 tigre el tiempo que va desesperado

Sin embargo la tarde es tan hermosa
 vuelvo mis ojos al soñar y pienso
 por este norte en vida sonora

Agua para la sed, sombra en el monte,
 la vida se me queda en el suspenso
 y alguien siembra la muerte en el desmonte. (2011, p. 1)

Y se cierra con un poema escrito en verso libre:

Plenilunio en sangre

Héctor Washington Gómez

A veces
 me derramo entre epígonos y la niebla

y hago llover
plenilunios
que luego perjuro
desacertadamente.
Y exhalo una parte errante del cosmos
que sepulto a un lado de la noche
cada tarde.
Pero pierdo mi norte insoslayado y escalo,
escalo un peldaño por tiempo
que fenece entre mis brazos,
por cada látigo de voces desnudas
que nos duelen,
cada luz que aturde y ensordece nuestros ojos
de tanto no vernos en la nada.
Porque necesito urdir milagros con palabras.
Quiero regar el mundo con mi sangre!
Debo esculpir a gritos
la nada hostil de lo que somos,
resucitar cada noche
y morir cuando despierte
junto al alba. (2011, p. 8)

En principio, la variedad de estilos compositivos parece constituir un criterio de selección, no en términos de homogeneidad, sino a partir de la diversidad. No obstante, en la conformación de la antología también advertimos otros dos criterios: uno histórico y otro geográfico-territorial. Aunque ninguno de ellos aparece explicitado de manera directa en los elementos paratextuales, pueden inferirse a partir de las características de la publicación.

El criterio histórico convierte a la antología en un muestrario, es decir, en una suerte de breve historia de la poesía en Formosa, en la medida en que pone en diálogo autores de distintas épocas. No obstante, la disposición interna de los textos y la ausencia de ciertos datos editoriales como, por ejemplo, el año de publicación de algunas obras, impiden determinar si el ordenamiento de los poemas responde a un sentido estrictamente cronológico. Por su parte, el criterio geográfico-territorial también opera como principio de selección, en tanto reúne a autores y autoras que producen desde Formosa. Este rasgo se refuerza con la incorporación de una sección bio-bibliográfica al final del volumen, donde se presenta a quienes integran la compilación. Nacidos o no en territorio formoseño, todos forman parte del campo literario local. Por ejemplo:

Margarita Diez

Nació en 1927, chaqueña de nacimiento y formoseña por adopción, se instaló en Formosa en el año 1957 y desde entonces desarrolló una vasta tarea de promoción y gestión cultural, sumando a ello su actividad creativa literaria en poesía, cuentos, relatos y reflexiones. Su obra poética, abarca entre otros libros *Cansancio de soledades* (1966) y *Piel y madera* (1979). (2011, s/p)

El resultado de la tarea realizada por el equipo del Plan de Lectura de Formosa es una compilación que reúne distintas piezas poéticas capaces de trazar un panorama compositivo diverso, poniendo en diálogo poetas pertenecientes a diferentes etapas de la producción lírica provincial. Al mismo tiempo, esta selección articula una suerte de breve historia de la lírica en Formosa. En este sentido, los criterios aplicados en la selección organizan una secuencia de lecturas representativa de distintos momentos de esa producción. Como señalamos, su vínculo con la noción de canon se funda, precisamente, en que toda antología supone procesos de se-

lección sostenidos por mecanismos de inclusión y exclusión.

Gabriela Fernández señala que, lejos de cualquier estatismo, “las elecciones canónicas han estado guiadas por intereses extraliterarios y han configurado históricamente textos y autores ‘legibles’” (2017, p. 167). Desde esta perspectiva, entendemos que pensar la literatura en general y la poesía en particular como contenido de enseñanza implica interrogar las inclusiones y exclusiones que el canon escolar produce en libros de texto, programas de estudio y colecciones pedagógicas, entre las que se inscriben también las antologías.

Al estudiar la Colección GOLU, Paola Piacenza (2015) examina la discusión en torno al canon escolar y señala que la cuestión suele reducirse a una pregunta por el inventario. Asimismo, analiza los procesos de canonización propios del canon escolar en su complejidad y muestra que estos no pueden restringirse únicamente a políticas de inclusión o exclusión de autores y obras, sino que deben considerarse también los discursos que intervienen en la recepción de las obras seleccionadas. De este modo, su planteo amplía la mirada sobre el canon al no tratarse solamente de quiénes ingresan o quedan fuera, sino también de cómo esas obras son presentadas, leídas y legitimadas en el ámbito escolar.

La recepción a la que alude Piacenza podemos pensarla, en primer lugar, en términos de presencia y circulación material de las obras como objetos de lectura dentro de las instituciones y, en segundo lugar, en relación con la recepción por parte de lectores concretos: estudiantes, docentes y mediadores escolares. En este sentido, la distribución de la antología *Poesías* (2011) en escuelas secundarias de la provincia sitúa a esta publicación en el centro de la discusión acerca de qué se lee en la escuela y bajo qué criterios determinadas obras son consideradas valiosas para su enseñanza.

5. Consideraciones finales

En esta oportunidad, partimos de una escena escolar que nos permitió situar la poesía como objeto de reflexión dentro del ámbito educativo y, a partir de allí, indagar las relaciones entre lectura, escuela y producción poética local. Las entrevistas realizadas a poetas formoseños permitieron advertir una regularidad significativa, esto es, la escasa presencia de la lírica en los trayectos formativos y, particularmente, la poca circulación de poesía escrita en Formosa dentro de las instituciones educativas. Al mismo tiempo, los testimonios revelan que esta ausencia no puede explicarse únicamente por desconocimiento, sino también por ciertos prejuicios vinculados con el valor atribuido a las producciones regionales frente a repertorios consagrados por el canon escolar.

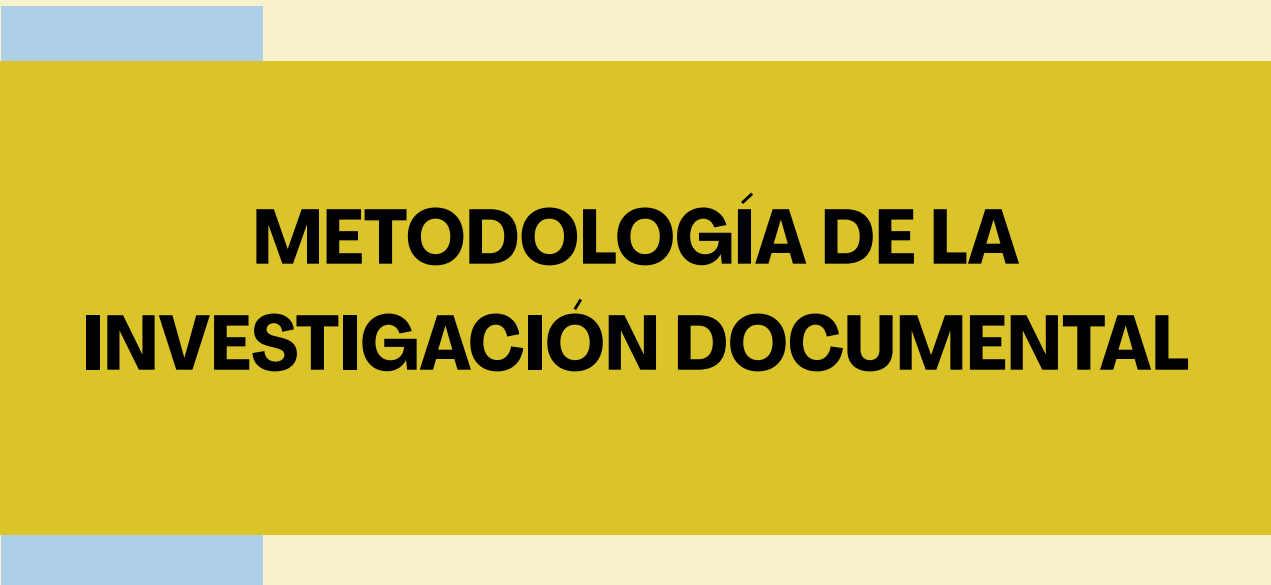
En ese marco, el análisis de *Poesías* (2011) permitió observar cómo las políticas públicas de lectura intervienen en esos procesos de legitimación. La antología construye un itinerario de lectura organizado por criterios históricos, territoriales y formales, al poner en diálogo autores de diferentes momentos de la producción poética provincial, exhibiendo su diversidad compositiva y proponiendo una lectura territorializada de la poesía escrita en Formosa. De este modo, advertimos que no solo reúne textos, sino que también orienta modos de leer, jerarquizar y reconocer determinadas escrituras dentro del espacio escolar.

Referencias bibliográficas

- Bombini, Gustavo. (2002) *Canon escolar/canon juvenil: cruces y tensiones*. Conferencia sobre literatura juvenil para la Xarxa (Red) de Investigadores de Literatura Infantil y Juvenil de Cataluña. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://es.scribd.com/document/669097915/BOMBINI-G-El-canon-literario>
- Equipo Plan Provincial de Lectura de Formosa. (2011). *Poesías*. Colección Leer con nuestra gente.
- Fernández, Gabriela. (2017) “Canon literario y canon escolar: algunas notas sobre el canon y lo político” En *Catalejos Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 2; N°. 4, junio de 2017.
- Martínez-Zuccardi, Soledad. (2019) *Las antologías poéticas y su rol en la construcción de una poesía (el caso de Tucumán, Argentina)*. <https://poligramas.univalle.edu.co/index.php/poligramas/article/view/8290/11136>.

Piacenza, Paola. (2015) GOLU el Canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(1), pp. 109-131. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491/1492>

Real Academia Española. (s/f). Antología. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 14 de mayo de 2025, de <http://dle.rae.es/?id=2xemoYX>



METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

**Curso de posgrado dictado en el año 2025
por la Dra. Hebe Beatriz Molina (UNCuyo)**

Metodología de la investigación documental: Orientaciones generales

Hebe Beatriz Molina

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Cuyo
hebemol@ffyl.uncu.edu.ar

Introducción

Cada maestrillo con su librillo. Lo dice el refrán y lo ratifica la amplia biblioteca sobre metodología de la investigación. No seremos la excepción. Este *librito* (mejor dicho, este capítulo) seguirá la costumbre de ser una publicación surgida de la experiencia de enseñar metodología de la investigación; en este caso particular, del curso de Metodología de la Investigación Documental, dictado para el Doctorado en Letras de la Universidad Nacional del Nordeste en 2025, del que emerge el contenido para este número de *Itinera Doctoralia*. Nos proponemos simplemente orientar a los más novatos para cuando enfrenten, sobre todo, la presentación de proyectos. Por consiguiente, el *librito* tiene tono de manual, con explicaciones sencillas, algunas esquematizaciones y consejos prácticos.

No obstante, también aspira a la reflexión epistémica sobre la práctica investigativa en Ciencias Humanas, siquiera de modo introductorio. En otras palabras, a cuestionarnos qué implica investigar sobre problemas relativos a las Humanidades y cómo se investiga científicamente en estas áreas. Por eso, el primer apartado lo dedicaremos a fundamentar la importancia y las peculiaridades epistémicas de estas investigaciones. En el segundo repasaremos los pasos del método científico y daremos algunas indicaciones prácticas acerca de la metodología documental.

Sin embargo, no pretendemos discutir todas las problemáticas relativas a las Ciencias Humanas, ni su alcance. Hay muy buena bibliografía al respecto, si bien no la podemos citar con abundancia en esta ocasión.¹ Tampoco cuestionaremos el uso de determinados términos –como, por ejemplo: texto, hecho, idea, teoría, argumento– para no extender la exposición: serán empleados con el sentido básico más habitual.

Continuamos nuestros primeros apuntes, expuestos en “La ciencia literaria y su método de investigación”. Allí caracterizamos esta disciplina como una “*ciencia de textos*, esto es, una ciencia que maneja sólo enunciados verbales, mensajes codificados y coherentes, sea como objeto de investigación, sea como resultado de la investigación” (Molina, 2004, p. 230). Ahora preferimos emplear el concepto de ciencia documental (más amplio y menos conflictivo que “textual”) y abarcamos todas esas ciencias que tienen documentos como objeto de investigación.

1. Aproximaciones epistémicas

¿En qué consiste la investigación documental?

Consiste en investigar acerca de un objeto de índole cultural, al que se accede únicamente a través de documentos, es decir, de mensajes de diversa índole transmitidos a través de un soporte (papel, medio digital, video, etc.). En este sentido, también podemos denominarlos textos, en tanto palabras, imágenes y sonidos organizados semióticamente, que constituyen un mensaje.

Sin entrar en el debate sobre las diferencias entre obra, texto y discurso –que han sintetizado Silvia Barei y Pampa Arán (2009), entre muchos otros–, nos apoyamos en la definición de Raquel

¹Mencionaremos a unos pocos autores, de preferencia argentinos. En los demás artículos de esta revista hallarán más indicaciones bibliográficas, también pertinentes.

Guzmán, muy pertinente para esta explicación con finalidad práctica: el texto es la “entidad fija e invariante que lleva su significado dentro de sí” (2016, p. 29).

Asociamos ‘texto’ con ‘documento’ porque este último concepto incluye la consideración no solo del proceso de producción-recepción, sino también de su materialidad y del medio de transmisión, en tanto “registro del conocimiento y del accionar humano”, según explican Dorado Santana y Hernández Galán, quienes agregan:

[Los documentos] precisan de mediadores o intermediarios que sean capaces de descifrar su significado en el contexto y el momento histórico que le dio nacimiento e identificar lo valioso, representativo y significativo que puedan resultar para un determinado conglomerado humano y por tanto meriten ser integrados al conjunto de patrimonio documental (2015, p. 30).

En sentido estricto, los corpus de las investigaciones documentales se constituyen siempre en patrimonio documental, es decir, en documentos que vale la pena conocer y conservar por el valor histórico e incluso identitario (propio de una comunidad o de un individuo) que poseen.

¿En qué ciencias se llevan a cabo investigaciones documentales?

La investigación documental es la metodología propia de las ciencias textuales o de textos, más conocidas por Ciencias Humanas. Se las denomina Humanas porque toman como objeto de estudio alguna actividad intelectual o producción creativa del hombre, cuyos productos se vehiculizan a través de la palabra y su capacidad de simbolización; es decir, el campo de las Humanidades, del pensamiento “puro”: la filosofía, la historia, la literatura, la religión, el conocimiento científico mismo. En otras palabras, las Ciencias Humanas abarcan la Ciencia Filosófica (que investiga sobre la filosofía y sus múltiples tendencias), la Ciencia Histórica (estudio de la historia como pasado y como relato sobre el pasado), la Ciencia Literaria (centrada en las producciones literarias y en la teoría literaria), la Epistemología (estudio del conocimiento científico), entre otras.

Si bien todo lo que hace el hombre tiene una dimensión social, toda la producción humana nace situada, es decir, se genera según el aquí-ahora en el que vive el autor o agente productor, no hay que confundir las Ciencias Humanas con su hermana, las Ciencias Sociales, porque ambas aplican metodologías diferentes: una, documental y la otra, de campo.² La confusión a la que nos referimos surge del hecho de que –por lo menos en el ámbito argentino de las Ciencias Humanas– se prefiere el enfoque epistemológico de la Teoría Crítica, que se propone “una metodología que responda a los datos de la realidad, pero que, principalmente, asuma un compromiso de contribuir en el bien de la sociedad”, criticándola y siguiendo intereses “emancipadores y liberadores, propiciadores de la dignidad humana” (Bernal, 2006, p. 38). En consecuencia, predominan las investigaciones con marcos teóricos sociológicos o sociocríticos.

El objeto de la investigación documental puede ser tanto el texto en sí mismo, como hechos (acontecimientos) o cualquier fenómeno cultural (por ende, ideológico y axiológico) que puedan conocerse y comprenderse a través de textos. Estos constituyen el corpus (el cuerpo) de investigación. A ellos se suman los textos que tratan cuestiones referidas al corpus o al marco teórico disciplinar y que constituyen la bibliografía propiamente dicha.

¿Cuáles son las peculiaridades de estas investigaciones?

Al trabajarse con documentos, no se cuenta con instrumentos de medición, ni pruebas objetivas. La observación propia de cualquier investigación científica consiste, en este caso, en la lectura activa y crítica de textos; lectura que implica comprensión, análisis e interpretación. El texto es “obra abierta” (Eco, 1965), que se completa con las inferencias y asociaciones mentales del lector, en base a su experticia lectora y su enciclopedia personal, y con la información que le proporciona el medio. Entre lo que piensa y escribe el autor, por un lado, y

²Creemos que esta diferencia es fundamental y, por lo tanto, no conviene hablar de “metodología de la investigación en Ciencias Sociales y en Humanidades o Ciencias Humanas” como si fuera una sola. No obstante, y dada la escasez de libros sobre investigaciones documentales, recurrimos a veces a aportes de los especialistas en Ciencias Sociales.

lo que interpreta cada lector, por otro, puede haber una gran distancia; distancia que no siempre separa: puede sumar significados coherentes, apropiados. Por manejarse con textos, estas ciencias no pueden pretender exactitud ni verificación, sino solo *convencer*: "probar algo de manera que racionalmente no se pueda negar" (RAE-ASALE). Para lograr tal convencimiento, es necesario garantizar la objetividad y esto se logra gracias al rigor y la sistematicidad con que se aplica el método científico.

La metodología se basa, pues, en la lectura e interpretación de textos, labor que el investigador realiza en su escritorio, luego de haber buscado y hallado los documentos pertinentes tanto del corpus, como de la bibliografía. Por eso, se diferencia de la investigación de campo (obtención de datos en el lugar donde se producen) y de la investigación experimental (en un laboratorio), propias de otras ciencias.

Tampoco corresponde asociar este tipo de investigación a la dualidad cualitativa/cuantitativa, propia de las investigaciones de campo que se realizan en Ciencias Sociales (Bernal, 2006, p. 57). Respalamos esta premisa en la definición de la especialista en investigación cualitativa más reconocida, Irene Vasilachis de Gialdino, quien explica que esa se "centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes" (2007, p. 29). Por lo tanto, en Ciencias Humanas, solo puede usarse la metodología cualitativa cuando se hace, por ejemplo, un relevamiento de historias orales improvisadas o de payadores populares. Entonces, el investigador se aproxima a "situaciones, a acciones, a procesos, a acontecimientos reales, concretos, a interacciones espontáneas que, o bien son preexistentes, o bien, en parte tuvieron lugar, o bien se desarrollan durante su presencia en el campo y pueden continuar en su ausencia" (p. 28). En este *cara a cara*, lo más importante y distintivo de la metodología cualitativa es la actitud del investigador:

Los investigadores observan, analizan esas situaciones, esos procesos, esos sucesos y/o sus consecuencias, esas acciones, y tratan de captarlos, tan completamente como les sea posible, en toda su complejidad y tal como realmente ocurren, intentando no controlarlos, no influir sobre ellos, no alterarlos, no modificarlos (p. 28).

En cambio, los investigadores documentales trabajan sin contacto directo con el productor del corpus o, por lo menos, no recurren a él como principal fuente de información. Sin embargo, la advertencia de Vasilachis de Gialdino es igualmente válida: no alterar, no modificar, no pretender controlar el contenido del texto desde parámetros subjetivos y exógenos.

¿En qué radica la científicidad de las investigaciones documentales?

En que, como en las demás ciencias, aplican rigurosa y éticamente el método científico, por lo que los resultados obtenidos constituyen un aporte original al conjunto de conocimientos disciplinares, rasgo que implica y exige la discusión de algún postulado o afirmación ya aceptados por la comunidad científica.³ El más simple de los enunciados que se puede objetar es: no hay nada más al respecto; lo rebatimos cuando proponemos un nuevo texto o nuevas perspectivas teóricas que convierten al texto en otro objeto de estudio, uno distinto del estudiado hasta entonces, aunque sea el mismo documento. Para entender esto hay que especificar algo fundamental y que da carácter científico a una investigación: es el marco teórico-conceptual el que determina el objeto de estudio. (Volveremos sobre esto más adelante). Y el marco teórico es el recorte de la ciencia, en cuanto conjunto de conocimientos ya demostrados, organizados en un sistema de leyes universales (es decir que rigen para todos los casos).

Si, como resalta Antonio Samaja, un rasgo esencial del conocimiento científico es que este

³Esto se debe a una de las características fundamentales del conocimiento científico: la falibilidad. Explica Mario Bunge: "La ciencia carece de axiomas evidentes; incluso los principios más generales y seguros son postulados que pueden ser corregidos o reemplazados. A consecuencia del carácter hipotético de los enunciados de leyes y de la naturaleza perfectible de los datos empíricos, la ciencia no es un sistema dogmático y cerrado sino controvertido y abierto. O, más bien, la ciencia es abierta como sistema porque es falible y por consiguiente capaz de progresar" (2005, p. 44).

“resulta de una *definida combinación entre componentes teóricos y componentes empíricos*” (1994, p. 27), en las disciplinas documentales la empiria está constituida por las obras o producciones textuales de autores singulares (que contienen mensajes o que atestiguan hechos), mientras que la teoría resulta del estudio generalizador y lógico-deductivo de esa producción documental.

Precisemos más. Las Ciencias Textuales son inductivas por naturaleza: su punto de partida son corpus determinados, que gracias a sus similitudes con otros textos pueden manifestar recurrencias y estas, las leyes que los rigen. El conjunto sistémico y sistematizado de leyes constituye la teoría de la ciencia en cuestión. No se produce teoría si no hay textos que descubran una *realidad* novedosa a la que hay que darle nombre.

Recordemos con Mario Bunge: “El conocimiento científico es *legal*: busca leyes (de la naturaleza y de la sociedad) y las aplica. El conocimiento científico inserta los hechos singulares en pautas generales llamadas ‘leyes naturales’ o ‘leyes sociales’” (2005, p. 38). La generalización, que parte de las recurrencias o repeticiones que se observan en objetos de estudio similares, lleva a la abstracción y esta, a la formulación de *leyes*.⁴ Un ejemplo de ley podría ser esta, expuesta por David Maldavsky en su estudio epistémico sobre la ciencia literaria, pionero en la Argentina:

(...) toda obra [literaria], además de transmisora de determinados mensajes, es a la vez vehículo de una serie de inducciones de actitudes en el lector, es decir, intenta promover en él determinadas disposiciones de clases de respuestas, al mismo tiempo que descarta otras (1974, p. 42).

Por consecuencia, cada investigación es un caso que ejemplifica y, al mismo tiempo, cuestiona el saber disciplinar. Cuando examinamos un asunto, recurrimos al conocimiento ya instalado para analizar e interpretar textos, hechos o ideas. Pero cuando hay un caso que no responde a esas reglas o leyes universales, no se comporta según lo acostumbrado o recurrente, es indispensable investigar. Las *excepciones* resultan, pues, los motores de la discusión, gracias a la cual la ciencia se *perfecciona*.

El nuevo y mayor conocimiento sobre un objeto *pule* y valida la ciencia conocida hasta el momento. La importancia de la investigación radica precisamente en ese *agregado* al cuerpo doctrinal de la disciplina.

Por todo ello, es indispensable cuestionar, total o parcialmente, lo conocido. La discusión es inherente a la ciencia porque asegura que los resultados del trabajo sean, en verdad, novedosos (que no sean afirmaciones ya probadas por otros, aunque sea con distintas palabras, pero igual contenido y fundamento) y, sobre todo, coherentes con la ciencia, aun cuando puedan y deban hacer tambalear la estructura canonizada. Si no se aporta conocimiento demostradamente nuevo, la persona habrá realizado un buen estudio, pero no habrá investigado.

En definitiva, no todo trabajo de preguntarse y responderse en vista de conocer más sobre algo es científico, aunque se siga una metodología investigativa similar a la de las ciencias.

¿Cómo se logra la objetividad en investigaciones documentales?

Quizás el peligro más potente que enfrenta el investigador documental sea la subjetividad: el dejarse llevar por las propias ideas, querer que el texto diga lo que se presume y se desea porque conviene a suposiciones ideológicas previas. De hecho, se publican muchos trabajos “de investigación” que no son tales pues se ajustan más al ensayo que al discurso académico-científico. La interpretación implica cierta cuota de perspectiva personal, pero solo será válida cuando sea objetiva (basada en las características del objeto) y aprobada por otros especialistas, quienes se convencerán de esa interpretación gracias a la argumentación y pruebas presentadas,

⁴⁴La generalización es un enunciado de forma universal confirmado empíricamente. (...) consiste en extender a todos los casos los resultados de las observaciones sobre casos singulares”; con la palabra “ley” “se han venido designando las propiedades y las relaciones constantes de las cosas, o bien las cualidades o condiciones que les son propias. Estas propiedades y relaciones constantes se expresan en regularidades que se dan en un determinado ámbito de la realidad” (Ander-Egg, 2003, pp. 166, 170); “(...) debiera tornarse un lugar común entre los científicos de la cultura el que las leyes no se encuentran por mera observación y el simple registro, sino poniendo a prueba hipótesis: los enunciados de leyes no son, en efecto, sino hipótesis confirmadas” (Bunge, 2005, p. 40).

es decir, gracias a que pueden *repetir* la lectura del documento.

¿Cómo se logra la objetividad en estas ciencias? Más arriba anticipamos que el objeto de estudio es un recorte de la realidad hecho desde un marco teórico determinado y que es la teoría la que le da nombre al objeto. Por ejemplo, tenemos una hoja de papel del siglo XIX, manuscrita. Es una *cosa* que puede convertirse en diferentes objetos de estudio: bien patrimonial (Archivística), hábitat del ácaro del polvo (Biología y Ciencias de la Salud) y una muestra de papel y tinta del siglo XIX (Historia de la Tecnología, Química). Si leemos lo que está escrito en esa hoja –por ejemplo, el parte de guerra del coronel Federico Rauch, fechado en Sierra de la Ventana el 10 de enero de 1827–, ese *algo* se convierte en objetos documentales diversos, semejantes pero no iguales: un discurso militar (según, por ejemplo, el Análisis Crítico del Discurso) o el antetexto del poema “Al señor coronel D. Federico Rauch, En el regreso de su campaña á los bárbaros; ODA”, de Juan Cruz Varela (Historia Literaria, Crítica Genético-Textual), además de discurso político-propagandístico cuando es publicado en el número 162 de *Mensajero Argentino* (útil para enfoques histórico, sociocrítico, retórico, etc.).⁵ También puede convertirse en fuente de información para estudiar las luchas en la frontera interna (que sería entonces el verdadero objeto) o en muestra para una indagación caligráfica (Paleografía).

Cada ciencia específica ofrece diversas teorías o enfoques teóricos que particularizan aún más al objeto. Ese texto de Rauch no será leído de la misma forma desde la Historiografía tradicional o desde la Nueva Historia. No obstante, en las Ciencias Humanas las perspectivas pueden complementarse. El poema de Varela podrá ser interpretado más integralmente si se combinan categorías de análisis provistas por diferentes marcos teóricos, como la Estilística, el Estructuralismo, la Semiótica, la Teoría de la Recepción o la Teoría de los Polisistemas, aun cuando algunos parezcan opuestos en sus definiciones de base (como los dos primeros). También en este sentido el texto es *obra abierta*.

Esta apertura interpretativa del texto obliga a repensar el requisito de objetividad científica. Para ello, tomamos la definición de Evandro Agazzi en cuanto a que, en verdad, no es posible la objetividad absoluta (en ninguna ciencia), sino solo la objetividad intersubjetiva. Este epistemólogo italiano parte del postulado de que cada ciencia determina sus *criterios de protocolaridad*, o sea, las “indicaciones explícitas acerca de los tipos de operaciones que se admiten en dicha ciencia” (Agazzi, 1978, p. 420), modos o instrumentos para reconocer cuáles son los datos,⁶ las categorías de análisis y las pruebas textuales pertinentes. En la Ciencia Literaria, el protocolo está estipulado por los métodos críticos específicos; por ejemplo, para analizar el parte militar de Rauch como antetexto del poema de Varela se aplicarán los protocolos de actuación que provee la Crítica Genética. Por eso, el objeto tiene una dimensión referencial, o sea, en relación con un referente (ese *algo* de la realidad, que se pretende examinar); y otra, intersubjetiva, en la medida que se define por lo que se ha consensuado como *objeto propio de la ciencia tal*, mediante reglas convencionales de alcance universal, que son aceptadas, revisadas y ampliadas permanentemente por la comunidad científica.

En definitiva, solo la rigurosidad del método de trabajo garantiza la objetividad y, por ende, la científicidad de nuestras investigaciones documentales.

¿Cuáles son los presupuestos de las ciencias de textos?

Hay dos categorías de análisis que son primordiales cuando se trabaja con documentos, aun cuando muchas veces no figuran en la planificación, justamente, por ser obvias. En un proyecto, podemos sintetizarlas en la actividad “Cotejo textual y contextual”.

⁵Los tres textos pueden leerse en Molina, 2015.

⁶Dato: proposición que resulta inmediatamente verdadera y, por consiguiente, no necesita comprobación. También puede usarse con el sentido de “cualquier tipo de información”, que sirve de evidencia para apoyar las afirmaciones (Booth *et al.*, 2004, p. 50). En la actualidad, se promueve el registro de datos de investigación como patrimonio del investigador. El CONICET, por ejemplo, proporciona esta definición: “Los datos primarios son aquellos datos en bruto sobre los que se basa cualquier investigación y (...) que son los que fundamentan un nuevo conocimiento. (...) Se consideran datos primarios, por ejemplo a: registros numéricos, registros textuales, imágenes y/o sonidos, que se utilizan como fuentes primarias para la investigación científica, y que son comúnmente aceptados en la comunidad para validar los resultados de la investigación” (CONICET, s. f., segundo apartado).

a. Cuestiones genéticas y ecdóticas

Todo estudio documental exige que se resuelvan primero dos cuestiones: la autenticidad y la fidelidad del documento. La primera implica confirmar quién es el autor del texto; especialmente cuando se trabaja con inéditos (manuscritos de todo tipo), textos sin firma o con seudónimos, ediciones antiguas, libros sin tapa o con faltantes de hojas. Seguramente este problema no se presenta en publicaciones modernas, en las que, sin embargo, pueden aparecer otros como autorías no identificables en seudónimos, coautorías o autorías colectivas.

La cuestión de la fidelidad, en cambio, se puede presentar en textos de cualquier época. Se refiere a la calidad material del documento respecto del texto escrito por un autor: ¿reproduce literalmente la versión original o contiene modificaciones introducidas por editores u otras manos desconocidas?, la que consultamos y citamos ¿es la mejor edición, es decir, la que respeta la *voluntad expresiva* del autor (Ruiz, 1985, pp. 72-74), sin variantes ajenas a esta? Para resolver estos interrogantes podemos recurrir a la Paleografía, la Crítica Genética y la Crítica Textual, entre otras disciplinas auxiliares.

Por todo esto, las primeras actividades del investigador documental, luego de prever el corpus, serán el rastreo (explorar qué documentos existen), la localización de esos materiales en bibliotecas y archivos públicos y privados, el registro y clasificación documental (anotación sistemática de datos bibliográficos o de publicación, según el tipo de documento que sea) y, finalmente, la consulta, o sea, la lectura exploratoria y crítica.

Chequear la fecha y el lugar de la primera edición del texto también es una tarea previa indispensable cuando se trabaja con un corpus nuevo. Esta revisión suele evitar posteriores errores informativos y falencias de interpretación graves a causa de anacronismos.

b. Texto y contexto

Los textos son siempre productos culturales situados, es decir que siempre llevan insertos en su entramado lingüístico-semiótico huellas identificadoras del contexto o entorno real del que emergen y gracias al cual adquieren sentido. Por eso, desde el comienzo de la investigación es indispensable conocer el proceso de producción del corpus, aun cuando ese proceso no sea elemento fundamental del problema por estudiar. Por contexto aludimos, en general, a todos los factores socio-psico-ideológicos e históricos que inciden de alguna manera en la producción del documento, desde determinadas circunstancias vitales del autor, hasta el polisistema cultural en el que se produce el texto, pasando incluso por los problemas editoriales.

También la bibliografía está conformada por textos situados: cada especialista investiga a partir de la cultura institucional que ha recibido en sus instancias profesionales iniciales y de los enfoques disciplinares que incorpora luego, los que implican también una ideología (en el sentido lato de conjunto de ideas determinadas). La bibliografía no es neutral, ni totalmente objetiva. Para poder dialogar o discutir con ella debemos tener un conocimiento somero de su contexto académico-científico de producción.

2. El método científico básico

Las Ciencias Humanas siguen el mismo método que las demás ciencias, que consiste en lo siguiente:

(...) formular cuestiones o problemas sobre la realidad del mundo y de los hombres, con base en la observación de la realidad y la teoría ya existentes: en anticipar soluciones a estos problemas y en contrastar, con la misma realidad, dichas soluciones o hipótesis mediante la observación de los hechos, su clasificación y su análisis (Sierra Bravo, 1986, p. 23).

Habitualmente el investigador observa algo del mundo que le interesa (y apasiona) y lo estu-

dia, es decir, consulta y sintetiza todo lo que se sabe sobre ese *algo*. Pero, a veces, esa observación le suscita preguntas que no puede responder con el material estudiado. La curiosidad inicial se convierte entonces en cuestionamiento, en la pregunta vertebradora de la investigación que ya está empezando, aunque todavía no tenga forma de proyecto. Hay que tener en cuenta que esa observación está encuadrada en la línea de estudios que frecuenta el investigador. No es una observación incondicionada; por el contrario, está guiada por sus conocimientos previos. El investigador observa y se pregunta acerca de un objeto al que identifica (nombra, caracteriza) según ese saber disciplinar que conoce.

La duda surge del contraste *sé/no sé*: sé esto porque ya se ha investigado, no sé esto porque –si bien se parece a lo conocido– no se explica con el conjunto de conocimientos disciplinares. Hay una duda, hay una sorpresa, hay un vacío. La pregunta es el problema; la posible respuesta, la hipótesis. Y el método es el conjunto de procedimientos y técnicas que permite realizar el camino hacia la confirmación o rectificación de la hipótesis con precisión y seguridad.

Ser original es la otra cara de la moneda de la creatividad: descubro algo que nadie antes había observado desde el modo (enfoque) en que lo observo. Desarrollo el pensamiento divergente, mientras que en el camino hacia las conclusiones requiero el pensamiento convergente de la inteligencia analítica (Eyssautier de la Mora, 2003, pp. 14-15, 75).

Los pasos y las exigencias del método básico no cambian según el nivel de la investigación y de los investigadores: de grado, de posgrado, de centros de investigación. Lo que se ajusta es el alcance o magnitud del trabajo por desarrollar (amplitud del corpus, complejidad de los objetivos).

Antes de revisar las etapas del método, queremos esclarecer por separado algunas cuestiones acerca de los siguientes elementos claves de la investigación: finalidad, objeto de estudio, tema, marco teórico, estado de la cuestión, problema o pregunta de investigación, hipótesis, pruebas, metodología, de acuerdo con la especificidad de las investigaciones documentales.

Finalidad

Por finalidad entendemos la pretensión general del investigador, que condiciona a los demás elementos: ¿presento nuevo corpus, reviso teoría, integro interpretaciones desde varias teorías, discuto afirmaciones de otros especialistas? Podríamos asociar la finalidad a la clasificación en básica, aplicada o intervencionista,⁷ pero nos parece más útil la distinción de Hernández Sampieri *et al.*: “Hay investigaciones que buscan ante todo contribuir a resolver un problema en especial (...) y otras que tienen como objetivo principal probar una teoría o aportar evidencia empírica en favor de ella” (1991, p. 11). La finalidad es, pues, la primera decisión que debe tomar el investigador.

Objeto de estudio

En las Ciencias Humanas, el objeto de estudio puede ser un texto en sí mismo o el texto puede ser el vehículo de aproximación al objeto, cuando este es una idea, una teoría o un hecho. En ambos casos, los documentos involucrados, que se constituyen además en la fuente primordial de información, reciben la denominación generalizadora de corpus.

Los tres primeros tipos de corpus se corresponden con la finalidad de “resolver un problema en especial”, mientras que los dos últimos responden a la otra alternativa: “probar una teoría o aportar evidencia empírica en favor de ella”. En ese caso, el corpus empírico puede determinarse después de que se formula la pregunta de investigación, si esta se basa solo en el marco teórico; aunque se analicen los textos individualmente, el corpus se convierte en una muestra de la teoría que se postula, para validarla o para cuestionarla.

El corpus es la fuente primaria de información. Cuando se comparan dos objetos de estudio

⁷“En la investigación pura, las consecuencias son conceptuales y la justificación racional define lo que quiere [usted] saber; en la investigación aplicada, las consecuencias son tangibles y la justificación define lo que quiere hacer” (Booth *et al.*, 2004, p. 77). En cambio, la investigación intervencionista, de intervención social o investigación-acción se propone “transformar una determinada situación social” (Ander-Egg, 2003, p. 97).

Objeto de estudio	Tipo de corpus
Documentos en su materialidad: manuscritos, impresos, correspondencia, borradores de obras, ediciones originales, ediciones definitivas; libros, revistas, diarios, etc.	Corpus documental o material.
Mensajes (en tanto comunicación de una semiosis) transmitidos a través de textos. Habitualmente asociamos, por metonimia, 'mensaje' con 'texto' u 'obra'.	Corpus literario, histórico, filosófico, etc.; puede ser unitario, dual o múltiple (según la cantidad de documentos-fuentes que abarque).
Hechos atestiguados o que se conocen exclusivamente a través de textos; por 'hecho' entendemos, en esta ocasión, cualquier actividad o acción de índole cultural (no natural), realizada por uno o más seres humanos: suceso puntual, serie de acontecimientos, desarrollo de una idea, etc.	Corpus testimonial.
Teoría particular, como sistema doctrinal, visibilizada (o no) por medio de casos ejemplificadores.	Corpus metateórico , que puede ser unitario, dual o múltiple (según la cantidad de documentos-fuentes).
Caso/s que sirve/n de ejemplo o de modelo de una teoría particular, de un sistema o de una serie de objetos.	Corpus muestral , que puede ser unitario, dual o múltiple (según la cantidad de documentos-fuentes).

Figura 1. Tipos de corpus según el objeto de estudio. Fuente: Elaboración propia.

de diferente jerarquía, puede distinguirse entre corpus central, sobre el que se articula la investigación, y corpus complementario, que es necesario para resolver el problema, pero que no constituye el foco del trabajo; no debe confundirse con la bibliografía específica.

Tema

El tema es la primera síntesis de lo que se quiere indagar: *quiero investigar tal cosa*; por eso, el poder expresarlo con precisión afirma los primeros pasos del investigador. Se formula como un enunciado nominal (con un sustantivo, generalmente abstracto, como núcleo), en el que se incluye la acción (sustantivada) que vertebrará la investigación, el objeto de estudio y alguna condición que delimite el problema.

Puede usarse como título (o título y subtítulo) ya que informa los elementos fundamentales de la investigación, siempre y cuando la enunciación no sea demasiado extensa.

Marco teórico o conceptual

Más arriba anticipamos que el objeto de estudio es un recorte de la realidad hecho desde un marco teórico determinado, por lo que es un constructo, más que una cosa. Además, aclaramos

que las Ciencias Humanas tienen la particularidad de que pueden operar con distintos enfoques teóricos de modo complementarios unos respecto de los otros.

La selección del enfoque teórico se corresponde con las líneas de trabajo que el investigador va eligiendo y concatenando en su carrera profesional y/o, en el caso de los noveles, con las orientaciones de sus directores. Por eso, generalmente no es una tarea complicada, aun cuando no se acaba con la sola elección de una teoría: hay que *recortarla*, acotarla a los postulados indispensables para explicar el problema de investigación, para que sea el marco que delimita (contiene, configura) el asunto y no sea el centro de interés. En el caso de que el objeto de estudio sea una teoría, el marco teórico será el enfoque epistémico desde el cual se revisará esa teoría particular.

A veces empleamos el término “teoría” como simplificación englobante de los diferentes niveles de teorización que interactúan en una investigación científica y que definimos de la siguiente manera:

Nivel de teorización	Contenido del nivel	Ejemplos
Teoría	“conjunto de proposiciones conectadas lógicamente y ordenadamente que intentan explicar una zona de la realidad mediante la formulación de las leyes que la rigen” (Sierra Bravo, 1986, p. 33). ⁸	Ej.: Narratología.
Marco teórico	Conjunto de leyes o postulados acotado a la problemática que se estudiará. Es un recorte de la teoría.	Ej.: Teoría de los mundos posibles.
Marco conceptual	Delimitaciones conceptuales para el uso preciso de tecnicismos, cuando no se requiere cuestionar una teoría. Abarca tanto el conjunto de conceptos, como las relaciones sistémicas que los organizan.	Ej.: Fantástico, ciencia ficción, <i>fantasy</i> .

Figura 2. Niveles de teorización. Fuente: Elaboración propia.

Resumiendo: en cada investigación se recorta ese macro-saber, se seleccionan qué nociones teóricas son pertinentes y, en consecuencia, cuál es el marco teórico o conceptual que servirá de guía de interpretación. No hace falta cuestionar la teoría en cada trabajo, a menos que la investigación se trate de una indagación metateórica, en la que el objeto de estudio sea precisamente la teoría propuesta de tal o cual autor, grupo o movimiento filosófico-artístico.

La elección del marco teórico presupone, además de un recorte, una selección jerarquizadora de los aspectos que se examinarán. David Maldavsky, cuando analiza la naturaleza del signo literario como punto de partida para la caracterización del método de investigación de la ciencia literaria, explica ese axioma, al que denomina “sobredeterminación”:

⁸“Las teorías científicas, en lo más profundo, no son otra cosa que modelos conceptuales para ordenar los datos de la realidad. Tarea que es llevada a cabo por un sujeto/observador/conceptuador. Ninguna teoría es una descripción exacta de la realidad; son aproximaciones realizadas por el científico o el filósofo, con el propósito de entenderla, es decir, de comprender el significado y la importancia de todas aquellas cosas que configuran la realidad que es motivo de estudio” (Ander-Egg, 2003, p. 144).

La noción de sobredeterminación implica, pues, la hipótesis de que existen múltiples sentidos, pero articulados jerárquicamente. Si cambia el punto de mira del investigador, puede cambiar también la jerarquización. Si un estudioso se dedica a investigar el *Martín Fierro* con un enfoque económico, sus conclusiones han de ser distintas de las de un antropólogo o bien de las de un filólogo. Cada uno encontrará distintos sentidos en una obra, enfatizará la importancia de algunos datos por sobre la de otros (1974, p. 20).

Por su parte, Ezequiel Ander-Egg alerta sobre algunos peligros en torno al marco teórico:

- Fetichismo: Quien cree que una teoría “es una respuesta inequívoca y cierta, está absolutizando sus afirmaciones y transformando la teoría en un fetiche. De ahí al dogmatismo y el sectarismo, median muy pocos pasos” (2003, p. 145);
- Confundir “la formación teórica con la formación libresca” (p. 146);
- La “soberbia intelectual, chulesca y bravucona, de quienes, ignorantes de lo que es la ciencia, toman la teoría como dogma y terminan por degradarla al punto de transformarla en doctrina” (p. 146);
- Las modas intelectuales y también lo contrario: las rutinas, “que repiten y perpetúan formulaciones teóricas, conceptos, categorías de análisis ya obsoletas” (p. 147).

En la presentación de un proyecto, conviene sintetizar el marco teórico como revisión, como ayudamemoria para el evaluador externo y como delimitación conceptual, es decir, para precisar, acotar, enmarcar el estudio y clarificar cuál es el enfoque desde el cual el documento se ha convertido en corpus-objeto de investigación. A veces, si el enfoque teórico es muy conocido, solo se lo enuncia y se pasa a los conceptos y las categorías fundamentales para desambiguar los tecnicismos más usados en el trabajo (marco conceptual). Si la finalidad de la investigación es cuestionar una teoría (o algunos postulados teóricos), entonces sí será necesario explayarse en las opiniones y juicios de los autores que han sistematizado y promovido esa teoría. De lo contrario, no conviene abundar en explicaciones teóricas que desvíen la atención del lector respecto del objeto y problema centrales, aun cuando el investigador deba demostrar implícitamente que domina toda esa teoría. Tampoco es oportuno repetir el marco teórico en el ítem “Metodología”.

Estado de la cuestión

También denominado estado del arte o antecedentes, es el elemento de la investigación más decisivo para destacar tanto la originalidad del trabajo, como el diálogo-discusión con los estudios previos, porque sintetiza el conocimiento específico sobre el objeto de estudio ya aprobado por la comunidad científica. Por eso, cuando presentamos nuestro proyecto o el trabajo ya concluido, el estado de la cuestión tiene que ser un punto bien claro, preciso y conciso, en el que se valoren los antecedentes más directos del problema en estudio, al mismo tiempo que se resalte la falta de respuestas a los diversos cuestionamientos que hace el investigador. A una buena síntesis se arriba luego de revisar bien la bibliografía específica, es decir, sobre el mismo objeto.

No obstante, es conveniente que la revisión bibliográfica sea amplia, aun cuando no se trate de una tesis doctoral, que exige un estado de la cuestión completo. Ampliar la mirada, bucear en el océano del conocimiento científico garantiza no solo que seamos originales, sino sobre todo que no se nos escape información pertinente para nuestro trabajo, que puede surgir de estudios con enfoques teóricos complementarios del nuestro.

En Ciencias Humanas la actualidad de la bibliografía, o sea, el año de publicación no es tan relevante. Hay interpretaciones textuales de antigua data que mantienen vigencia o que aportan pistas y pruebas interesantes para nuevos estudios. No tener en cuenta los antecedentes sus-

tanciosos indica falta de rigor y de interés intelectual en el investigador. Conviene recordar que, si ciencia implica integración de conocimientos anteriores a nivel general, el conocimiento científico de cada investigador también es una reunión sistemática de conocimientos propios y ajenos.

Problema y objetivos

Para que el proyecto de investigación vaya tomando forma, hay que problematizar el tema, es decir, convertirlo en pregunta.

Si un problema es *algo que debe ser resuelto*,⁹ es indispensable que tengamos muy en claro cuál es la duda, la ignorancia o la contrariedad que queremos disolver. La pregunta de investigación debe centrarse en ese *aspecto inquietante* del objeto de estudio que no puede explicarse desde el marco teórico, ni desde el estado de la cuestión. Algunos la denominan la “pregunta potente” y es así: es la que enciende el motor de la investigación. Por lo tanto, no es simple, ni espera una respuesta acotada.

El problema surge, principalmente, cuando: a) no hay coincidencia total o parcial entre el conocimiento teórico universalmente aceptado y las características del objeto; b) la teoría y los antecedentes resultan insuficientes para explicar las características novedosas del objeto; c) nuestra interpretación se diferencia de otras, dentro de un mismo marco teórico; d) buscamos nuevas interpretaciones aplicando un enfoque teórico-crítico distinto del ya usado anteriormente; e) constituimos como objeto de investigación un corpus no considerado hasta el momento; f) etcétera (eso que solo un investigador sagaz es capaz de atisbar) (Molina, 2004, p. 234).

No debe confundirse la pregunta de investigación con las dudas, interrogantes o cuestionamientos variados que manifiestan nuestra curiosidad y nuestra ignorancia en algo puntual. De ahí la importancia del estado de la cuestión: la pregunta que nos hacemos ¿no está ya respondida en la bibliografía?

Booth *et al.* recomiendan qué tipo de preguntas ayudan a configurar el problema: “Las preguntas que comienzan por *quién, qué, cuándo o dónde* son importantes, pero sólo interrogan sobre cuestiones de hecho. Haga hincapié, en cambio, en las que comienzan por *cómo y por qué*” (2004, p. 62).

También aconsejan incluir en la planeación inicial del proyecto una aproximación a las relaciones entre tema, problema y finalidad o justificación racional que explique “por qué es importante formular la pregunta” (p. 64):

- *Dele un nombre a su tema:*

Estoy estudiando _____,

- *Sugiera su pregunta:*

porque quiero descubrir quién / cómo / por qué _____,

- *Formule la justificación lógica de la pregunta y el proyecto:*

para comprender cómo / por qué / qué _____. (p. 65)

La pregunta sustantiva ayuda a precisar el objetivo general de la investigación. Ahora bien, el problema central sintetiza problemas de menor complejidad, *arracimados*,¹⁰ que se corresponderán con los objetivos específicos. Para ello conviene identificar desde el comienzo las categorías de análisis fundamentales, que vertebrarán la comprensión del problema y la demostración de las respectivas hipótesis.

En sentido estricto, en los objetivos específicos no hay que agregar variables que no estén implicadas en el problema central, ni incluir los propósitos de transferencia y divulgación. Por ejemplo, exponer los resultados de la investigación en reuniones científicas o en publicaciones

⁹Un problema (del verbo griego *proballo*: lanzar hacia delante) es una cuestión necesitada de iluminación, delimitación y conocimiento, que entraña dificultades; “cuestión presente en la realidad que necesita ser aclarada, un nudo que debe ser desatado, esto es, *resuelto*” (Desantes-Guanter y López Yepes, 1996, p. 139).

¹⁰Booth *et al.* recomiendan, a partir del tema inicialmente elegido: identificar partes y totalidades, rastrear su historia y los cambios, identificar categorías y características, determinar su valor (2004, pp. 60-62).

no es un objetivo, sino una actividad (y una actividad obligatoria de los científicos). Tampoco la pregunta elemental: *¿qué vamos a hacer para resolver el problema (cómo lo haremos)?*, pues apunta a la metodología y a las actividades.

Hipótesis

La hipótesis es la brújula y el motor de la investigación. No puede faltar, aunque no se siga un método hipotético-deductivo propiamente dicho. En las Ciencias Humanas, suele formularse como una aseveración, aun cuando es una conjetura, una respuesta posible para la pregunta-problema. Por eso, anticipa el final del camino; camino que será zigzagueante porque se parte de dudas e ignorancias respecto de un hecho puntual, dudas paradójicamente surgidas de un contexto bien conocido, previsible.

La duda metódica no debe desaparecer en ningún momento del proceso investigativo. No nos debemos confiar hasta haber analizado bien el objeto de estudio y todas las pruebas recolectadas. No obstante, como solo podemos *convencer* (porque los “datos” son interpretaciones a partir de lecturas), la ratificación de la hipótesis conservará una pizca de conjetura aun en las conclusiones.

Por ello, Desantes-Guanter y López Yepes definen el conocimiento científico como “un conocimiento hipotético que busca la universalidad y la exactitud como ideal de la ciencia y que se obtiene mediante el proceso que se inicia con la formulación de las hipótesis en el trabajo de investigación, la confirmación o no de las mismas y la elevación, en su caso, a la categoría de tesis” (1996, p. 154). Para esa formulación citan las reglas fundamentales de Bochenski.¹¹

1. Detectar las condiciones externas del objeto a investigar a través de sus vestigios.
2. Presuponer que estas condiciones manifiestan la pertenencia del problema que plantean a un sistema dado en el que se encuadran. El sistema presta el impulso de la investigación.
3. Escoger aquella solución que nos parezca más en conexión con la totalidad del sistema que va a servir de apoyo a la demostración (cit. por Desantes-Guanter y López Yepes, 1996, p. 194).¹²

En esa misma línea de relacionar caso-sistema, algunos recomiendan determinar la hipótesis mediante una abducción: “proponer una regla conocida para elaborar una explicación plausible de los rasgos enigmáticos que, de ser acertada, confirmarían que el fenómeno es un caso de dicha regla” (Azcona, 2019, p. 38). La regla es la regularidad que ha sido demostrada anteriormente, la ley, la norma de la disciplina: el componente teórico. Lo elegimos por la analogía que podemos establecer entre casos conocidos y el caso enigmático (componente empírico). Por eso, Azcona afirma: “la abducción sugiere una hipótesis cuyas consecuencias se extraen mediante la deducción y se ponen a prueba a partir de la inducción” (2019, p. 36).

A veces hallamos en algunos proyectos el defecto de proponer con firmeza una hipótesis que resulta tan evidente, tan indiscutible que entonces no parece necesaria la investigación. Seguramente, la falla es anterior a la hipótesis: radica en que el problema enunciado no es tal, no hay una cuestión por resolver; solo se quiere resaltar algo que, en el fondo, ya se sabe, ya está demostrado, aunque sea con otro corpus muy similar. Porque se recurre a la analogía, las conclusiones son obvias, indudablemente previsibles.

Insistimos en que, si no hay nada para cuestionar en el conocimiento disciplinar, no se necesita investigar. Diferente es la situación de cuando se escribe la introducción para un trabajo académico-científico: en ella apelamos al recurso retórico de simular que tenemos una hipótesis por demostrar, aun cuando ya sabemos cuáles son las conclusiones seguras a las que hemos arribado.

¹¹Bochenski, J. M. (1957): *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid” (Desantes-Guanter y López Yepes, 1996, p. 264).

¹²Bochenski agrega una cuarta regla: “En el caso de que se encuentre que es posible formular varias hipótesis o avance de soluciones, elegir la más sencilla” (citado por Desantes-Guanter y López Yepes, 1996, p. 194).

Pruebas

En las investigaciones documentales, las pruebas que se presentan para demostrar la hipótesis son textos; sobre todo, datos y fragmentos del corpus. A veces, se citan otros corpus por analogía. También las remisiones a la bibliografía sirven para reafirmar la hipótesis de modo directo (el otro especialista opina lo mismo que nosotros) o de modo antitético (citamos para objetar la tesis del otro y, al hacerlo, ratificamos nuestra hipótesis).

Por ser texto, la prueba enfrenta el mismo riesgo que el corpus: que no se entienda con el mismo sentido que la ha interpretado el investigador. De ahí que sea decisiva la precisión con que se fragmente el corpus o la fuente de información y la cohesión con la que se incluyan las citas (directas o indirectas) en la demostración. Es una falta de ética gravísima (y fácilmente comprobable) recortar las fuentes sin respetar la literalidad y el significado original, a fin de manipularlas a favor de nuestra hipótesis.

No olvidemos que ningún texto adquiere el valor de prueba si no forma parte intrínseca de la argumentación, que a su vez debe ser coherente y estar bien fundamentada tanto en el marco teórico, como en la semiosis del corpus.

Metodología

En este punto no nos referimos a la metodología como el estudio del método científico, sino a los procedimientos específicos mediante los cuales se demuestra la hipótesis y se logran los objetivos. Los historiadores suelen sintetizarla mediante tres palabras: heurística, crítica y síntesis, pero abarca algo más: el diseño global de la investigación, las estrategias y las actividades. Por ejemplo, Samaja (1994, pp. 248-249) clasifica los estudios como exploratorios, descriptivos, explicativos (de comprobación de hipótesis causal) o de sistematización teórica. En líneas generales, los diseños combinan los cuatro métodos básicos del pensamiento humano: análisis, síntesis, inducción y deducción.

Para las Ciencias de Textos proponemos la siguiente tipología, de menor a mayor complejidad, que no es cerrada pues las modalidades pueden complementarse y seguramente habrá otras no incluidas en la siguiente lista:

- Investigación bibliográfica: síntesis acerca de qué se sabe sobre algún asunto, siempre y cuando se proponga resolver un problema de conocimiento; por ejemplo, contradicciones entre los autores, vacíos o huecos interpretativos en estudios específicos sobre algún objeto de estudio común. Puede ser la base para investigaciones posteriores de mayor envergadura.
- Investigación archivística: organización coherente de los documentos conservados en un archivo o en un fondo bibliográfico.
- Investigación genética: análisis de un proceso de escritura y/o reedición a partir de distintas versiones de un mismo texto.
- Investigación reveladora o de descubrimiento: descripción de un documento totalmente desconocido o muy poco conocido en el ámbito académico, que es propuesto como objeto de estudio original o que se reubica en el sistema discursivo.¹³ Se destacan las características que lo hacen interesante, digno de una investigación; novedad por la que se cuestiona el corpus atendido hasta ese momento. Se incluyen en este grupo las investigaciones sobre documentos descubiertos por el investigador (manuscritos o editados; originales o copias), hallados en archivos públicos y privados, bibliotecas u otros reservorios, que pueden requerir investigaciones archivísticas y/o genéticas previas.
- Investigación crítico-interpretativa de un corpus delimitado: análisis –desde un enfoque teórico determinado– de un texto, de un conjunto de textos, de un autor (es decir, de su producción u obra total), de un conjunto de autores, de un proceso de producción, publicación y/o recepción, etc., con la finalidad última de reinterpretar el mensaje y el ideario axial; incluso, refutar interpretaciones anteriores.

¹³Por ejemplo, cuando se considera el valor literario de un texto histórico o filosófico.

- Investigación explicativa de un hecho o de la evolución de una idea: indagación, a través de un corpus testimonial, sobre situaciones, condiciones y factores diversos poco conocidos o discutibles, gracias al aporte de nuevos elementos de análisis y de discusión.
- Investigación relacional: comparación o correlación entre dos o más variables. Abarca, por lo menos, tres tipos de relaciones:

Sistémica: el objeto en relación con el macrosistema (del tipo que fuere) que lo integra.

Histórica: el objeto en relación con la secuencia o serie diacrónica en la que se inserta.

Comparatista:¹⁴ entre dos o más objetos de una misma especie o del mismo nivel del macrosistema.

- Los dos primeros tipos de investigaciones relacionales requieren la indagación tanto del corpus central, como de los corpus secundarios que proporcionan el conocimiento previo sobre el sistema o sobre la serie; mientras que la investigación comparatista se organiza sobre la base de dos (o más) corpus de igual valor.¹⁵
- Investigación especulativa o metateórica: discusión de la teoría conocida y propuesta de otra alternativa. Puede haber un corpus doble: el del conjunto de textos teóricos ya conocidos y el del corpus de muestra, que sirve de ejemplo de la novedad que cuestiona a la teoría.

En el siguiente cuadro, sugerimos las estrategias y las actividades pertinentes,¹⁶ que conviene particularizar y detallar cuando se presenten en un proyecto:

Tipos de investigación documental	Estrategias de investigación	Modelos de actividades
Investigación bibliográfica	Rastreo documental y lectura crítica de un corpus múltiple.	Problematización de la bibliografía sobre un mismo asunto y propuesta de hipótesis. Sondeo exhaustivo en bibliotecas y otros reservorios, localización, registro y clasificación del corpus documental. Exploración contextual acerca de los distintos autores del corpus. Selección de las categorías de relación. Ajuste de la/s hipótesis. Lectura crítica de cada texto. Comparación intertextual de enfoques, hipótesis y argumentaciones. Inferencia de las conclusiones.
Investigación archivística	Rastreo y cotejo documental Delimitación de un corpus.	Problematización de datos sobre un conjunto de documentos similares o sobre un mismo asunto. Propuesta de hipótesis. Ampliación del sondeo en archivos públicos y privados; selección, registro y clasificación documental. Identificación de autorías; validación de autenticidad. Indagación en bibliografía pertinente. Ajuste de la/s hipótesis. Organización del corpus en un archivo. Inferencia de las conclusiones.
Investigación genética	Rastreo y cotejo documental. Crítica Genética	Problematización de la fidelidad de un conjunto de versiones inéditas o editadas relativas a una misma escritura. Propuesta

¹⁴La denominamos así para no confundirla con la metodología de la Literatura Comparada, que es uno de los enfoques teóricos pertinentes para este tipo de investigaciones.

¹⁵Solo se pueden comparar elementos que tengan puntos básicos en común, que demuestren la pertinencia de tal asociación. Solo después se analizan las diferencias. Por ejemplo, no se puede conjeturar la influencia de un autor en otro si no se puede comprobar que este ha leído o conocido de algún modo a aquel; de lo contrario, las similitudes podrían tratarse de coincidencias azarosas.

¹⁶La estrategia es un curso de acción planeado, para la ejecución de actividades claramente definidas y dirigidas hacia el fin de un objetivo previamente establecido; "Una actividad es un hecho determinado y específico que se debe efectuar en un tiempo determinado y a un costo particular" (Eyssautier de la Mora, 2002, p. 51).

	y/o Crítica Textual.	de hipótesis. Ampliación del rastreo, localización, registro y clasificación documental. Observación minuciosa del corpus y validación de su autenticidad. Ajuste de la/s hipótesis. <i>Collatio codicum</i> y <i>examinatio</i> (cotejo de testes para determinar las variantes más significativas). Reconstrucción del <i>stemma</i> (red de variantes). Inferencia de las conclusiones. Preparación de una edición crítica y/o genética (si se ha incluido este objetivo en el proyecto).
Investigación reveladora o de descubrimiento	Descripción de un corpus novedoso (¿cómo es?). Predicción (¿para qué puede servir conocer este corpus?).	Problematización del descubrimiento de un texto novedoso o de su reubicación en el sistema discursivo. Propuesta de hipótesis. Rastreo, localización, registro y clasificación documental. Selección de las categorías de descripción. Caracterización pormenorizada del corpus. Ajuste de la/s hipótesis. Análisis textual, contextual e inferencia abductiva de relaciones con corpus similares. Inferencia de las conclusiones.
Investigación crítico-interpretativa de un corpus	Análisis del corpus mediante criterios seleccionados a partir de un marco teórico determinado o de varios enfoques teóricos complementarios.	Problematización de la interpretación conocida de un corpus, a partir del hallazgo de nuevos textos asociados, de nuevos datos o de otro enfoque teórico no habitual. Propuesta de hipótesis. Rastreo de versiones inéditas y editadas del corpus; revisión de la fidelidad de la edición consultada. Registro y clasificación documental. Selección de las categorías de análisis inductivo. Indagación crítica de la bibliografía y lectura analítica del corpus. Ajuste de la/s hipótesis. Desarrollo de la demostración: identificación de pruebas textuales; consolidación de la argumentación. Inferencia de las conclusiones.
Investigación explicativa de un hecho	Rastreo documental y lectura crítica del corpus testimonial. Reconstrucción del hecho a partir de las pruebas aportadas por el corpus testimonial.	Problematización de la información y/o interpretación de un hecho a partir del hallazgo de nuevos documentos, de nuevos datos y/o de nuevas perspectivas teóricas. Propuesta de hipótesis. Ampliación del sondeo, localización, registro y clasificación documental del corpus testimonial. Validación de autenticidad y fidelidad. Selección de las categorías de análisis. Indagación crítica de la bibliografía. Lectura analítica e interpretación del corpus. Ajuste de la/s hipótesis. Desarrollo de la demostración: identificación de pruebas textuales; consolidación de la argumentación. Inferencia de las conclusiones.
Investigación comparatista	Lectura crítica del corpus dual o múltiple, mediante criterios seleccionados a partir de un marco teórico determinado o de varios enfoques	Problematización de la interpretación de un texto (o conjunto de textos), en relación con otro/s comparable/s, desde una perspectiva teórica determinada. Propuesta de hipótesis. Ampliación del rastreo, registro y clasificación documental. Selección de las categorías de comparación. Indagación crítica de la bibliografía y lectura analítica del corpus. Ajuste de la/s hipótesis. Cotejo textual y contextual. Desarrollo de la demostración: identificación de pruebas textuales; consolidación de la argumentación.

	teóricos complementarios. Inferencia de relaciones intertextuales.	Inferencia de las conclusiones.
Investigación relacional (sistémica o histórica)	Lectura crítica del corpus dual o múltiple, mediante criterios seleccionados a partir de un marco teórico determinado o de varios enfoques teóricos complementarios. Inferencia de relaciones intertextuales.	Problematización de información contextual y/o interpretación de un texto (o conjunto de textos), en relación con el sistema o con la serie histórica en los que se inserta, desde una perspectiva teórica determinada. Propuesta de hipótesis. Ampliación del rastreo, registro y clasificación documental. Selección de las categorías de relación. Indagación crítica de la bibliografía y lectura analítica del corpus. Ajuste de la/s hipótesis. Cotejo textual y contextual. Desarrollo de la demostración: identificación de pruebas textuales; consolidación de la argumentación. Inferencia de las conclusiones.
Investigación especulativa o metateórica	Lectura crítica del corpus múltiple central (metatextos) y del corpus de contraste (textos de muestra). Interrelaciones deductivo-inductivas y comprobación empírica (ejemplificación). ¹⁷	Problematización de conceptos y/o postulados teóricos en relación con casos concretos y puntuales. Propuesta de hipótesis. Ampliación del sondeo, localización, registro y clasificación documental. Selección de las categorías de análisis y de deducción. Indagación crítica de la bibliografía y lectura analítica del corpus metateórico. Ajuste de la/s hipótesis. Cotejo textual y contextual. Validación gracias a un corpus (preferentemente múltiple) de casos ejemplares: contraste de los axiomas o principios cuestionados con textos que contradicen o niegan esas normas generales. Sistematización de los nuevos contenidos teóricos. Desarrollo de la argumentación. Inferencia de las conclusiones.

Figura 3. Estrategias y actividades según el tipo de investigación documental. Fuente: Elaboración propia.

Etapas del método científico

Las etapas pueden delimitarse con claridad porque exigen distintas acciones y respuestas de parte del investigador.

- **Planificación:** exploración inicial del asunto y toma de decisiones respecto del corpus y del problema por investigar, de la originalidad y, por ende, de la necesidad de la investigación, a fin de garantizar la obtención de un conocimiento realmente nuevo.

Abarca una primera revisión de la bibliografía (estado de la cuestión) y de la calidad material de las fuentes, junto con la delimitación del marco teórico o conceptual. Una vez definido el enfoque teórico, se puede precisar el objeto de la investigación, el problema y la hipótesis sustantiva; en definitiva, cuáles serán los objetivos generales: qué pretendemos demostrar. Luego se decide la metodología general (tipo de investigación y estrategias más apropiadas), que debería incluir un bosquejo del eje estructural de la argumentación o, por lo menos, el esquema de contenido probable. Este bosquejo no suele solicitarse en los formularios de proyectos, pero el ejercicio de prever cómo demostraremos la hipótesis es muy importante y útil. Además de las preguntas sobre la viabilidad de nuestra propuesta (¿es factible de demostrar la hipótesis?, ¿tenemos a mano o podremos conseguir la información requerida?,

¿hay indicios certeros de lo que queremos demostrar o no es más que una corazonada sin fundamento claro?), es necesario respondernos: ¿cuál es la lógica de nuestra argumentación provisoria?, ¿con qué tipo de pruebas vamos a demostrar la hipótesis?

Esta etapa empieza con la decisión de una persona o de un equipo de encarar una investigación porque hay un tema problemático motivador y convocante. Termina cuando se presenta el proyecto de tesis o de investigación.

- **Desarrollo o demostración:** ejecución de lo planificado, que requiere rigor y precisión. Abarca, a su vez, tres fases encadenadas:

Fase organizativa. Comienza con la dilucidación de las categorías de análisis (o aspectos que se requieren examinar para demostrar la hipótesis), en paralelo con el afinamiento de la heurística, es decir, la ampliación minuciosa de la consulta bibliográfica. Comprende la esquematización del marco teórico-conceptual (para tenerlo a mano y consultarlo con frecuencia), la estructuración provisoria de la argumentación, es decir, la secuencia concatenada de argumentos previsibles; la determinación de los tipos de indicios textuales y de la información contextual que se requerirá, junto con las hipótesis de validez (conjeturas acerca de cómo esos indicios textuales y datos contextuales se convertirán en pruebas). En otras palabras: instrumentar el modo cómo demostraremos la hipótesis. Por ello, también incluye el ajuste de la hipótesis sustantiva.

Esta suele ser la fase menos atendida; sobre todo, cuando la hipótesis tiene que ver con ideas, que son subjetivables y que se sustentan en argumentos lógicos, más que en pruebas objetivables. La comprensión intuitiva (inicial) de la hipótesis puede generar la sensación (y confusión) de que es fácil de demostrar.

Fase ejecutiva (o hermenéutica, según algunos autores). Continúa la fase anterior sin interrupción. Se centra en el análisis de los documentos, de los hechos y de las ideas, en contraste con la bibliografía específica y con toda otra bibliografía necesaria, y en la identificación de las pruebas textuales y de las relaciones intertextuales y contextuales. Se busca la validación conceptual (¿los conceptos y los postulados elegidos previamente son pertinentes o hay que modificarlos?) y la validación de los argumentos inicialmente previstos. Es, por tanto, la fase más medular de la investigación.

Una forma de validar los argumentos es analizar si nuestro razonamiento reúne los elementos indispensables de una buena argumentación, según explican con claridad Booth *et al.*:

- una afirmación,
- evidencias o fundamentos que la sustenten,
- algo que llamamos una justificación, un principio general que explica por qué usted cree que la evidencia es pertinente a la afirmación,
- condiciones que hacen que su afirmación y evidencia sean más precisas (...). Éstas limitan la certeza de las conclusiones, estipulan las condiciones bajo las cuales la afirmación es válida, hacen frente a potenciales objeciones de los lectores (...) (2004, pp. 111-112, 116).

Observemos como ejemplo este fragmento tomado de “Antonio Di Benedetto: una poética ética y humanística”, de Fabiana Inés Varela:

Otra característica de su poética se relaciona con el carácter confesional que adquiere su escritura [AFIRMACIÓN], en el sentido de que esta va planteando a lo largo de su obra las obsesiones fundamentales del autor [JUSTIFICACIÓN]. A su vez el uso insistente de la primera persona tanto en sus novelas como en muchos de sus cuentos, subraya esta cualidad [EVIDENCIA]. Sin caer en un biografismo ingenuo, la obra de Di

Benedetto plantea la estrecha consonancia entre literatura y vida, especialmente la presencia recurrente de ciertos núcleos fundantes de la psiquis del escritor a lo largo de su obra [EVIDENCIA], de modo tal que la creación surge de un núcleo muy íntimo del escritor, algo que lo revela aun cuando asuma los distintos ropajes de la ficción [CONDICIONES]. Sin embargo, no sólo los núcleos relevantes de su psiquis hallan cabida en su escritura sino también algunos sucesos biográficos que influyen indudablemente en su escritura, como por ejemplo su actividad periodística y el exilio [CONDICIONES] (2007, p. 119-120).

Fase conclusiva. Para *redondear* el trabajo, conviene terminar esta etapa con una relectura del corpus, el repaso de la bibliografía (ojeada, por si nos hemos olvidado algo importante dicho anteriormente por los otros especialistas) y, sobre todo, la autoevaluación de los argumentos expuestos y de las pruebas obtenidas, probándolos con contraargumentos esgrimidos por nosotros mismos. El resultado será la ratificación o la rectificación total o parcial de la hipótesis y, en definitiva, la síntesis de las conclusiones.

Esta etapa concluye cuando el investigador o el equipo acepta que la investigación está terminada y que las conclusiones son satisfactorias, aunque todavía queden algunas dudas pequeñas y/o hayan surgido nuevos interrogantes promisorios; con más frecuencia, se da por terminada cuando se vencen los plazos oficiales para la presentación de tesis e informes o para una publicación.

- **Comunicación de los resultados:** escritura del texto académico-científico (TAC) correspondiente.

Implica un cambio de actitud radical: ya no somos aprendices, sino maestros; ahora sabemos sobre este asunto más que cualquier otro colega porque hemos investigado a fondo y con método sólido, por lo que las conclusiones son científicamente satisfactorias. Esta etapa implica la responsabilidad de saber comunicar con claridad, precisión, honestidad intelectual y rigor, sobre todo en cuanto a las convenciones académicas usuales en nuestra disciplina.

Si bien durante el desarrollo de la investigación solemos redactar algunos fragmentos o apartados, no empezamos verdaderamente a escribir un TAC hasta que no hemos *cerrado* las conclusiones. La tesis, el libro, el artículo o la ponencia es un texto; por tanto, requiere coherencia y cohesión, las cuales no se alcanzan si no tenemos clara y completa la demostración de la hipótesis.

Últimos apuntes

En un buen proyecto no falta:

- la lucidez respecto de cuál es la finalidad, es decir, en qué elemento se pondrá el acento: en el análisis de un corpus determinado, en la discusión de una teoría o en la explicación de conceptos a través del análisis de un corpus;
- el detalle de cuál es el corpus y sus datos contextuales;
- la delimitación del problema mediante una pregunta clara y precisa;
- una síntesis coherente del marco teórico (pero que no *invada* todo el plan);
- la fundamentación detallada de la originalidad, relevancia y necesidad del proyecto; en particular, los postulados anteriores que se pretende refutar o corregir (estado de la cuestión);
- un plan de trabajo consistente y factible, que incluya metodología general y secuencia de actividades puntuales.

Buenos ejemplos

Los colegas que realizaron el curso 2025 de “Metodología de la investigación documental” en la UNNE explican, en los capítulos siguientes, las investigaciones que están llevando a cabo. Lo

hacen a través de una narrativa autobiográfica y autoevaluativa. Por tanto, interesa más cómo revisan su trabajo que si han atendido mis consejos metodológicos o no.

Agustina Belén Bogado (UNNE), en “Narrar el proceso: investigación documental y construcción del corpus en la obra de Juana Paula Manso”, comenta su investigación crítico-interpretativa de un corpus dual: *La familia del Comendador* (1854) y *Los misterios del Plata* (1852), que encara desde un enfoque sociológico; especialmente, los estudios poscoloniales, de los que toma las categorías de ‘mestizaje’, ‘alteridad’ y ‘colonialidad’.

Por su parte, Mariana Cayré (UNNE), en “La configuración del lector juvenil: itinerario metodológico de una investigación documental sobre manuales de Lengua y Literatura”, también encara una investigación crítico-interpretativa de un corpus múltiple, que se complementa con el estudio relacional sistémico e histórico pues, para “demostrar que los manuales escolares participan activamente en la producción de determinadas subjetividades lectoras”, se requiere mostrar al mismo tiempo “cómo, en el cruce entre escuela, discurso editorial y mercado cultural, se configuran históricamente formas específicas de leer, interpretar y habitar la literatura”.

Con el mismo interés por los libros para niños, Adriana Noemí García (UNNE) realiza, en “Representaciones familiares en la literatura infantil argentina contemporánea (2000-2020)”, una investigación relacional sistémica porque, a través de un corpus de ocho textos (álbumes ilustrados), indaga en el problema de las representaciones familiares en un sistema delimitado (literatura infantil argentina contemporánea), en relación con los cambios contextuales sociopolíticos. El corpus podría considerarse de tipo muestral porque no comprende toda la literatura infantil producida en las coordenadas elegidas, sino solo un conjunto de textos a los que se les otorga el carácter de “representativos” de los diferentes casos identificados en el lapso estipulado.

En cambio, la “Breve reflexión sobre mis primeros pasos en la investigación documental”, de Juan Manuel González Breard (UNNE-CONICET), aborda la investigación crítico-interpretativa, comparativa e histórica titulada “La gramática del espacio en los registros jesuíticos del toba, abipón y mbayá (flia. guaycurú), siglos XVI y XVIII”. Este trabajo requiere de los primeros pasos de la investigación documental: la crítica textual de los registros jesuíticos y el cotejo textual y contextual. El marco teórico permite el uso de analogías con estudios similares en otras lenguas.

Sabrina Valeria Miño (CONICET), en “Entre la heurística y la hermenéutica: una revisión crítica del corpus documental en una investigación sobre Educación Sexual Integral”, propone una investigación relacional sistémica, en la que contrasta el corpus central, una serie de tres libros destinados al primer ciclo de la escuela primaria y editados por una editorial de orientación católica, con la Ley N° 26150, de ESI, a fin de “indagar las tensiones entre propuestas editoriales de carácter confesional y los lineamientos de la ESI desde un enfoque de derechos”. Miño enfrenta, casi sin darse cuenta, el problema de que en el corpus complementario (la Ley) se exponen los fundamentos teóricos (“enfoque en derechos”) con carácter de ley no científica, es decir que no se puede discutir; por el contrario, es una normativa ciudadana obligatoria. No obstante, la investigadora, cuyo marco teórico tiene la misma base que la Ley, se vale de la ambigüedad del artículo 5° de esa normativa legal para abrir la discusión que se propone realizar.

En “El largo y sinuoso camino. Relato de experiencia de investigación documental en curso (con posdata)”, Diego E. Suárez (UADER), reconstruye con un estilo muy personal el itinerario de su investigación crítico-interpretativa acerca de un corpus unitario, que se complementa con el estudio relacional sistémico del autor (Horacio C. Rossi) como promotor cultural de Santa Fé. Consideramos que el corpus es unitario porque reúne la producción de un solo escritor, aunque esta sea variada y abarque, por tanto, diversidad de textos, que pueden analizarse al mismo tiempo como unidades autónomas. Todas esas variedades se subsumen bajo el concepto de ‘proyecto creador’.

Referencias bibliográficas

- Agazzi, Evandro. (1978). *Temas y problemas de filosofía de la física*. Barcelona, Herder.
- Ander-Egg, Ezequiel. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social; II. La ciencia: su método y la expresión del conocimiento científico*. Buenos Aires, Lumen.
- Arán, Pampa O. y Barei, Silvia N. (2009). *Género, texto, discurso: Encrucijadas y caminos*. Córdoba, Comunicarte.
- Azcona, Maximiliano. (2019). Abducción e Inferencia a la Mejor Explicación: criterios para su delimitación metodológica. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 4(1), 33-55. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/afjor/index>
- Bernal, César Augusto (2006) (2° ed.). *Metodología de la Investigación: Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México, Pearson Educación.
- Booth, Wayne C.; Colomb, Gregory G. y Williams, Joseph M. (2004). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. (José A. Álvarez, trad.). Barcelona, Gedisa.
- Bunge, Mario. (2005). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires, Debolsillo.
- CONICET, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina (s. f.). *Qué son y qué no son los Datos de Investigación*. Repositorio institucional CONICET Digital. <https://datosdeinvestigacion.conicet.gov.ar/ayuda/que-son-y-que-no-son-los-datos-de-investigacion/>
- Desantes-Guanter, José María y López Yepes, José. (1986) *Teoría y técnica de la investigación científica*. Madrid, Síntesis.
- RAE-ASALE, Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (s. f.). *Diccionario de la lengua española*. dle.rae.es
- Dorado Santana, Yanara y Hernández Galán, Ingrid. (2015, mayo-agosto). Patrimonio documental, memoria e identidad: Una mirada desde las Ciencias de la Información. *Ciencias de la Información*, 46(2), 29-34. <https://www.redalyc.org/pdf/1814/181441052006.pdf>
- Eco, Umberto. (1965). *Obra abierta: Forma e indeterminación en el arte contemporáneo*. (Francisca Perujo, trad.). Barcelona, Seix-Barral.
- Eyssautier de la Mora, Maurice. (2003) (4° ed.). *Metodología de la investigación: Desarrollo de la inteligencia*. México, ECAFS Thomson Learning.
- Guzmán, Raquel. (2016). Escritura. En Guzmán, Raquel y Rodríguez, Susana A. C. (eds.). *Manual de estudios literarios* (pp. 28-31). Salta, Universidad Nacional de Salta.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (1991). (2° ed.). México, McGraw-Hill.
- Maldavsky, David. (1974). *Teoría literaria general; Enfoque multidisciplinario*. Buenos Aires, Paidós.
- Molina, Hebe Beatriz. (2015, enero-junio). Política y poesía en Juan Cruz Varela; Documento: Los textos de Juan Cruz Varela sobre la expedición de Rauch. *Revista de Literaturas Modernas*, 45(1), 87-114 y 115-124. <https://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=7077>
- Molina, Hebe Beatriz (2004). La ciencia literaria y su método de investigación. En Castel, Víctor M.; Aruani, Susana M. y Ceverino, Viviana C. (comps.). *Investigación en ciencias humanas y sociales: Del abc disciplinar a la reflexión metodológica* (pp. 225-250). Mendoza, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4301/castel-investigacionescienciashumanasy sociales.pdf
- Ruiz, Elisa. (1985). Crítica textual: Edición de textos. En Díez Borque, José María (coord.). *Métodos de estudio de la obra literaria* (pp. 67-120). Madrid, Taurus.
- Samaja, Juan. (1994) (2° ed.). *Epistemología y metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires, Eudeba.
- Sierra Bravo, Restituto. (1986). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica: Metodología general de su elaboración y documentación*. Madrid, Paraninfo.
- Varela, Fabiana Inés. (2007). "Antonio Di Benedetto: una poética ética y humanística". En Zonana, Víctor Gustavo (dir.-ed.); Molina, Hebe Beatriz (co-ed.). *Poéticas de autor en la literatura argentina (desde 1950)* (pp. 105-141). Buenos Aires, Corregidor.
- Vasilachis de Gialdino, Irene. (2007) (1° reimpr.). *La investigación cualitativa*. En Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Buenos Aires, Gedisa.

Narrar el proceso: investigación documental y construcción del corpus en la obra de Juana Paula Manso

Agustina Belén Bogado

Universidad Nacional del Nordeste

agustinabogado@hum.unne.edu.ar

El presente trabajo reconstruye, en clave autobiográfica y reflexiva, el proceso de investigación documental desarrollado en el marco de mis estudios de posgrado. Este recorrido se centra en la narrativa de Juana Paula Manso y analiza específicamente las representaciones del mestizaje y la alteridad racial en el siglo XIX. Esta escritura no pretende ofrecer un manual normativo de procedimientos, sino dar cuenta de una investigación situada. Se entiende por tal un trayecto atravesado por decisiones y desplazamientos que configuraron, simultáneamente, el objeto de estudio y las preguntas que hoy orientan mi investigación.

En este sentido, el énfasis de esta narrativa no está puesto únicamente en los hallazgos o conclusiones preliminares, sino en el análisis del modo en que las preguntas se fueron construyendo –y aún continúan en construcción– en diálogo con el corpus literario, con la bibliografía crítica y con las condiciones materiales e institucionales que atraviesan toda investigación documental. Asumir esta perspectiva implica concebir el trabajo académico como una práctica viva y encarnada, en la que el conocimiento no se presenta como un dato previo, sino como el resultado de un proceso reflexivo y necesariamente provisorio.

1. Marco institucional y delimitación del proyecto

En términos institucionales, mi investigación se inscribe en la elaboración de un anteproyecto para el Doctorado en Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Además, este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación (PI 21H002) “Escrituras y feminismos. Un abordaje de la identidad femenina en narrativas de los siglos XIX y primeras décadas del siglo XXI”. Bajo el título “Mestizaje, otredad y nación en la narrativa de Juana Paula Manso”, me propongo indagar en la construcción literaria de la alteridad en dos obras fundamentales: *La familia del Comendador* (1854) y *Los misterios del Plata* (1852) de Juana Paula Manso (1819-1875).

El estudio se centra en las categorías de ‘mestizaje’ y ‘otredad’, dentro del complejo contexto de los discursos raciales y nacional del siglo XIX argentino. El objetivo primordial es analizar si, a través de estas representaciones, Manso reproduce de manera acrítica los cánones de la época, o si, por el contrario, logra tensionar o subvertir las nociones hegemónicas de identidad nacional. Para ello, adopto un enfoque crítico y poscolonial que me permite examinar los mecanismos narrativos y el análisis textual en diálogo con los marcos teóricos sobre raza, alteridad y nación en el siglo XIX.

2. Trayectorias y desplazamientos: de la frontera mexicana al siglo XIX argentino

El interés por la obra de Juana Paula Manso no surgió de manera espontánea ni como un proyecto rígidamente delimitado desde un principio, sino como la continuidad de inquietudes teóricas desarrolladas en trabajos previos. En mis primeros acercamientos a la investigación, me ocupé de analizar la figura de la mujer mestiza en la construcción discursiva mexicana. En aquel momento, los aportes de Gloria Anzaldúa, junto con las reflexiones de Octavio Paz, fueron fundamentales para problematizar las articulaciones entre identidad, género y mestizaje en un

contexto cultural distinto. En ese momento estaba comenzando mis primeras adscripciones y mi deseo por la investigación crecía velozmente.

Esa investigación plantó una semilla que necesitaba seguir creciendo. El mestizaje se consolidó como una línea de interés sostenida, pero surgió la necesidad de desplazar el foco hacia la literatura argentina. Si bien el estudio de la figura de la mujer mestiza en el contexto mexicano resultó fundacional, surgió la necesidad de anclar estas categorías en la tradición literaria nacional para consolidar una base de investigación propia. Tras cursar un seminario dictado por mi actual directora, la Dra. Milagros Rojo Guíñazú, y al realizar un análisis de la mujer mestiza en la novela *Finisterre* de María Rosa Lojo, comprendí que mi deseo era profundizar en las raíces de la literatura nacional. Buscaba nuevas preguntas y materiales que me permitieran repensar las categorías de análisis que me había propuesto en el ámbito local.

3. La construcción del corpus: un proceso de selección crítica

En este proceso de búsqueda, emerge la figura de Juana Paula Manso, llamativa por la singularidad de su proyecto intelectual y por las tensiones que su obra pone en escena. Decidí entonces continuar trabajando la categoría de mestizaje, pero intentando reconstruir la representación de ese 'otro' en su producción narrativa de esta autora. La delimitación del corpus fue un proceso gradual y no exento de dificultades metodológicas. Si bien *La familia del Comendador* y *Los misterios del Plata* surgieron tempranamente como materiales relevantes, su incorporación definitiva no respondió a una decisión inmediata ni cerrada, sino a un trabajo sostenido de lectura y relectura.

Fue a través de ese contacto reiterado con los textos que comenzó a hacerse visible la densidad problemática que ambos relatos ofrecen en relación con las categorías de raza, nación y alteridad, así como la complejidad de los posicionamientos que allí se ponen en juego. La elección del corpus no constituyó, por lo tanto, el punto de partida de la investigación, sino una consecuencia del diálogo progresivo entre mis intereses teóricos, la disponibilidad efectiva de las fuentes y las preguntas de investigación que se iban precisando. Entendí que toda delimitación supone un recorte y, por tanto, una toma de posición. Dejar otros textos afuera y priorizar estos relatos fue una decisión articulada con el problema de investigación que planteé. En este sentido, la investigación documental se presentó menos como una tarea de acumulación exhaustiva de materiales y más como una práctica de selección crítica, orientada por la pertinencia analítica.

4. El diálogo con el estado de la cuestión y la identificación de la vacancia

En paralelo al análisis literario, la indagación sobre el estado de la cuestión permitió identificar un conjunto heterogéneo de abordajes críticos sobre la obra de Juana Paula Manso. Gran parte de los estudios existentes la destacan como educadora, escritora y pensadora política, subrayando su papel en los debates culturales e intelectuales del siglo XIX. Sin embargo, al recorrer esta bibliografía, se hizo evidente que las representaciones del mestizaje y de la alteridad racial no siempre ocupan un lugar central en dichos análisis, o bien aparecen abordados de manera secundaria o fragmentaria.

Investigaciones recientes de autores como Grau-Lleveria (2015), Simon da Silva (2020) y Araújo Silva y Simon da Silva (2023) han abordado estas novelas desde otras perspectivas: violencia, políticas matrimoniales y ficción política. Aunque estos trabajos resaltan el potencial de la obra para pensar la nación, se identificó una vacancia en el análisis sistemático del mestizaje. Esta constatación resultó decisiva para la formulación de mi problema de investigación, abriendo un espacio para interrogar un aspecto que, aunque presente en el corpus, no había sido objeto de una problematización específica. De este modo, el estado de la cuestión no solo funcionó como un marco contextual, sino también como una instancia productiva que contribuyó a afinar mis preguntas de investigación y a justificar la pertinencia

del enfoque adoptado.

5. Preguntas e hipótesis: el motor de la indagación

La formulación del problema de investigación no respondió, entonces, a una definición previa y estable, sino que se fue construyendo en diálogo constante con el corpus y con la bibliografía preexistente. En las etapas iniciales, las preguntas eran amplias y exploratorias, más orientadas a reconocer zonas problemáticas que a delimitar un objeto preciso. Mi deseo de investigar me llevaba a pensar en un corpus más amplio, quería lograr que la propuesta de Manso converse con la de Sarmiento, por ejemplo, o algún otro escritor contemporáneo a la autora. Pero fue clave ajustar mi corpus, calmar mis ambiciones y centrarme en un tema más específico, para luego, en algún futuro, expandirme.

De a poco fui ajustando los interrogantes que me había planteado. Este proceso de ajuste no fue inmediato ni lineal, sino que implicó sucesivas reformulaciones, motivadas tanto por nuevas lecturas teóricas como por la relectura de los textos literarios desde perspectivas cada vez más específicas. Y que claramente aún continúo repensando y reformulando, desde nuevas lecturas y nuevas reflexiones, a partir de los distintos cursos de posgrado que voy realizando.

Las preguntas que guían mi investigación son:

- ¿De qué manera las novelas de Juana Manso representan a los sujetos mestizos y racializados?
- ¿Qué relación establece la autora con los discursos raciales, sociales y nacionales de su tiempo? ¿Los reproduce, subvierte o rearticula?
- ¿Qué estrategias literarias, retóricas y narrativas desarrolla para construir estas figuras racializadas?
- ¿Es posible leer ambas novelas como una crítica al purismo de raza dominante, o más bien como una reformulación ambigua que sigue operando dentro de los marcos hegemónicos?

En este marco, mi hipótesis de trabajo se fue configurando de manera gradual y sostiene que la narrativa de Juana Paula Manso constituye una crítica implícita al paradigma racial dominante del siglo XIX argentino. Mediante la construcción de personajes ‘otros’ –con especial atención a personajes mestizos– que poseen relevancia narrativa y subjetividad compleja, la autora desestabiliza las categorías binarias de civilización y barbarie, proponiendo un imaginario nacional más inclusivo, aunque condicionado por las tensiones propias de su época. Con este enfoque busco resituar a Manso como una narradora que produce una intervención crítica en la literatura nacional a través de la otredad, más allá de su relevancia en el ámbito pedagógico o en su temprana militancia feminista. La propuesta resulta novedosa en tanto articula estudios literarios con enfoques críticos sobre raza, mestizaje y colonialidad, iluminando aspectos poco abordados de su obra y contribuyendo a una relectura del canon decimonónico argentino.

La hipótesis no se presentó, de este modo, como un punto de partida rígido, sino como una herramienta provisoria, susceptible de ser revisada y matizada a lo largo del proceso de investigación, sobre todo teniendo en cuenta que me ubico en el primer año de exploración de mi tema de investigación, a partir de un anteproyecto, que irá variando con el tiempo y con nuevos conocimientos que adquiera en el camino.

6. Marco teórico y categorías de análisis

La organización del marco teórico ha acompañado este movimiento de construcción progresiva del problema. Más que adherir a un modelo teórico cerrado o a una escuela crítica específica, el trabajo fue –y continúa– incorporando distintos aportes provenientes de los estudios literarios, la crítica cultural y los debates en torno a la nación y la alteridad. Esta articulación respondió a la necesidad de contar con herramientas conceptuales que permitie-

ran abordar la complejidad del corpus sin forzar su lectura desde categorías previamente establecidas. En este sentido, el marco teórico no opera como un conjunto de conceptos aplicados mecánicamente, sino como un espacio de diálogo entre distintas perspectivas que se fueron integrando en función de las demandas del análisis.

Por el momento, en cuanto a la categoría ‘mestizaje’ he tenido en cuenta los estudios poscoloniales y los aportes de Mignolo (2005) y Rodríguez Giménez (2008), que aportan elementos interesantes para comprender el contexto de la época y la situación del mestizo en la sociedad. Siguiendo la conceptualización de Szurmuk y McKee (2009), es importante vincular al mestizaje la categoría de ‘hibridez’, como aquello que “(...) da cuenta de los procesos y resultados de la mezcla de diferentes culturas en América Latina” (p. 134). De este modo, el ‘mestizaje’ se entenderá como un ejemplo de hibridez en América Latina, tanto en su dimensión biológica –la unión entre una mujer indígena o nativa y un hombre blanco europeo– como en su dimensión simbólica, en relación con la fusión de las culturas aborígen y europea (Larraín, 1994). Acompañan la profundización de este concepto los trabajos de David Solodkow (2005), Gisela Pages (2013), Rolena Adorno (1988), Pasuree Luesakul (2012) y Fernando Operé (2006).

Para el análisis de la categoría ‘otredad’, he seleccionado algunos estudios sobre la alteridad, que exploran la manera en que percibimos y nos relacionamos con los ‘otros’. Los aportes de Gayatri Chakravorty Spivak (2003), Rita Segato (2007) y María Laura Pérez Gras *et al.* (2016) considero que me ofrecen los lineamientos necesarios para comprender esta condición alterna. Debo focalizar la atención en la dicotomía civilización/barbarie, en la percepción de los otros en general y del mestizo como otro en particular, para, a partir del análisis del discurso, examinar las construcciones de la figura mestiza en ambas obras, atendiendo a lo adquirido en el abordaje historiográfico y procurando determinar su correspondencia o resignificación.

Por otro lado, considero relevante comprender la situación histórica de Juana Manso como mujer escritora, para enriquecer mi investigación. Es por esto que consulto bibliografía específica al respecto, como los aportes de Dora Barrancos (2010), Andrea Bocco (2016), María Rosa Lojo (2013; 2015), Laura Catelli (2017) y Gisela Pages (2013).

En conclusión, las categorías de análisis –mestizaje, alteridad– se definieron en estrecha relación con el trabajo textual. No funcionan como etiquetas fijas ni como nociones cerradas, sino como herramientas analíticas flexibles, que permiten dar cuenta de cómo la narrativa pone en escena jerarquías sociales y raciales. El eje vertebrador de la argumentación se construye, así, en torno a la idea de que la literatura no solo refleja discursos sociales preexistentes, sino que participa activamente en su configuración.

Desde esta perspectiva, el análisis textual se orienta a examinar cómo determinadas escenas, personajes y estrategias narrativas contribuyen a cuestionar, matizar o complejizar los discursos raciales del siglo XIX. Las pruebas que sostienen esta hipótesis se apoyan en una lectura atenta del corpus, en el análisis detallado de situaciones narrativas específicas y en el diálogo crítico con la bibliografía existente, entendiendo la demostración no como una verificación cerrada, sino como un proceso argumentativo que se construye a lo largo del trabajo; y, sobre todo, teniendo en cuenta que aún me encuentro en etapa de construcción más sólida del marco teórico.

7. Desafíos y recomendaciones

Uno de los mayores desafíos es pasar del interés temático al objeto de estudio científico. Mi recomendación es no temerle al recorte. Como ya he mencionado, al inicio mi intención era abarcar la totalidad de la obra de Manso o comparar su producción con la de otros autores literarios de la época, un objetivo inabarcable para los tiempos de una tesis. Aprender a “sacrificar” textos en favor de una mayor profundidad analítica no es un fracaso, sino un ejercicio de honestidad intelectual. La pregunta que debe guiarnos no es “¿cuánto puedo leer?”, sino “¿qué textos dialogan con mayor tensión frente a mi hipótesis?”.

Por otro lado, comprendí que la organización es clave para avanzar progresivamente, sin perder de vista ningún dato relevante. Adquirir el hábito de, a partir de cada lectura –teórica, crítica, literaria– realizar el fichaje de toda la información relevante, llamativa, útil para la investigación, es una necesidad para la estructura y la escritura de una tesis. Considero que es vital registrar cada información que vamos adquiriendo, aunque eso signifique que la lectura se vuelva un poco más lenta.

8. Socializar los avances

Lejos de ser un proceso introspectivo o aislado, desde el inicio de mi investigación he buscado participar activamente de instancias de diálogo en el espacio académico. Este movimiento de "salida" ha sido fundamental para poner a prueba mis presupuestos iniciales y recibir retroalimentaciones que terminaron de modelar mis preguntas de investigación.

Un hito central en este recorrido ha sido la publicación de mi primer artículo "Mestizaje, alteridad y crítica racial en La familia del Comendador de Juana Paula Manso" en la revista *Cuadernos de Literatura* (2025). Este trabajo representó la primera sistematización de mis intuiciones sobre cómo Manso tensiona los binarismos de su época, permitiéndome consolidar la categoría de "crítica racial" como eje de mi análisis. Los evaluadores compartieron conmigo observaciones muy interesantes que me permitieron ajustar imprecisiones y profundizar cuestiones que asumía sin mucha fortaleza investigativa.

Asimismo, la participación en eventos científicos ha funcionado como un laboratorio de ideas en movimiento. Presentar avances en espacios como el II Coloquio Nacional Literatura Argentina del Siglo XIX (UNCuyo, 2025) y el XIV Ateneo de Investigación en Literatura y Cultura Argentinas (CILA, 2025) me permitió discutir la figura de Manso no solo como un nombre del canon, sino como una narradora que interviene activamente en la construcción identitaria nacional. Estas exposiciones, sumadas a mi intervención en el XXII Congreso Nacional de las Literaturas de la Argentina (UNaM, 2024), fueron el escenario donde la transición desde mis estudios previos hacia el universo de Manso terminó de cobrar sentido institucional.

Finalmente, este proceso de crecimiento académico ha encontrado un sustento material indispensable en la obtención de la Beca de Investigación BEI Tipo I (SGCyT-UNNE) para el período 2025-2028. Este respaldo no solo garantiza las condiciones de posibilidad para llevar a término mi tesis doctoral, sino que reafirma la relevancia de seguir interrogando los silenciamientos de nuestro pasado literario desde una perspectiva situada y feminista.

9. Reflexiones finales: la investigación como proceso abierto

Este recorrido autobiográfico me ha permitido reconocer que la investigación documental no es un proceso lineal ni transparente. Lejos de desarrollarse como una secuencia ordenada de etapas previsibles, se configura como un proceso marcado por decisiones teóricas progresivas, por las limitaciones materiales propias del trabajo con archivos y por reformulaciones constantes que modifican las preguntas iniciales. En este movimiento, el punto de partida no permanece fijo: las lecturas realizadas, el diálogo con la bibliografía crítica y el contacto reiterado con el corpus fueron desplazando el foco del análisis y redefiniendo los ejes del trabajo. La investigación se constituye, así, como un espacio de búsqueda y de ajuste permanente, en el que cada avance implica también la revisión de supuestos previos.

Reflexionar sobre este proceso no solo puede resultar orientador para otros investigadores en formación, sino que permite hacer visible el modo en que una investigación documental se construye efectivamente en el campo de los estudios literarios, más allá de los esquemas metodológicos idealizados. Asimismo, pone en evidencia la importancia de reconocer la propia posición como investigadora. La formación previa, los intereses académicos y el contexto institucional desde el cual se investiga inciden necesariamente en las preguntas formuladas y en los modos de aproximación al corpus. Lejos de concebir esta dimensión como un obstáculo,

el reconocimiento de la propia ubicación resulta central para comprender cómo se producen determinadas elecciones analíticas y por qué ciertos problemas adquieren relevancia frente a otros posibles. Asumir esta perspectiva no implica renunciar a la rigurosidad metodológica, sino comprender que toda investigación se produce desde un lugar situado y que explicitar ese lugar forma parte del trabajo intelectual y de una ética de la investigación en Humanidades.

En este sentido, la escritura autobiográfica resulta una herramienta de reflexión metodológica particularmente productiva. Narrar el proceso de investigación permite revisar decisiones que, en muchos casos, se toman de manera implícita, ordenar recorridos que no siempre fueron lineales y volver inteligibles los desplazamientos que atraviesan el trabajo documental. Esta modalidad de escritura habilita, además, una mirada retrospectiva sobre el propio proceso, en la que dudas, reformulaciones y momentos de incertidumbre adquieren un valor analítico. Más que ofrecer un modelo prescriptivo o una secuencia metodológica cerrada, este ejercicio busca compartir una experiencia concreta de investigación documental, con sus avances, tensiones y reorientaciones.

Desde esta perspectiva, la investigación documental aparece no solo como una práctica técnica, sino como una práctica reflexiva que involucra una relación sostenida con los textos, con los marcos teóricos y con las propias preguntas del investigador. El trabajo con el archivo, la lectura crítica y la escritura se articulan en un proceso que no se limita a producir resultados, sino que transforma la manera de leer y de interrogar los materiales. En este sentido, la investigación se presenta como un espacio de formación continua, en el que el objeto de estudio y el sujeto investigador se redefinen mutuamente a lo largo del recorrido.

Aún me encuentro en instancia de exploración, de lectura atenta, de incorporación de materiales nuevos en donde apoyarme de manera más estable. Logro reconocer que existen tiempos propios de la investigación y que la incertidumbre es inherente al proceso. Concebir la investigación desde esta perspectiva implica entenderla como un proceso abierto y en construcción. El estudio de la narrativa de Juana Paula Manso y de las representaciones del mestizaje y la alteridad racial no se presenta aquí como un punto de llegada definitivo, sino como una etapa dentro de un recorrido de investigación más amplio, que continúa desarrollándose y reformulándose. Cerrar este trabajo supone, entonces, no clausurar las preguntas planteadas, sino dejar abiertas nuevas líneas de indagación que seguirán orientando el desarrollo futuro de la investigación y profundizando el análisis de un corpus que, lejos de agotarse, continúa ofreciendo nuevas posibilidades de lectura.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Rolena. (1988). El sujeto colonial y la construcción cultural de la alteridad. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 14 (28), 55-68. <http://www.jstor.org/stable/4530390>
- Araújo Silva, Maraysa y Simon Da Silva, Regina. (2023). Tristes quadros da escravidão: violência no romance *La familia del Comendador*, de Juana Manso. *Odisseia*, 8, 307-322. https://drive.google.com/file/d/1H5V1_h_bSNz3WRNH460rqyI4R82IB4IM/view
- Barrancos, Dora. (2010). Capítulo III. Transformaciones en la segunda mitad del siglo XIX. En *Intelectuales, educación y Estado en la Argentina (1880-1910)*. Miño y Dávila.
- Bocco, Andrea Alejandra. (2016). Escrituras de mujeres y relaciones interétnicas: un contradiscurso del racismo en la literatura argentina. *Landa*, 5(1), 210-221. <https://revistalandu.ufsc.br/PDFs/vol5n1/13.%20DOSSIER%201%20Andrea%20Bocco%20Escrituras%20de%20mujeres%20y%20relaciones%20interneticas.pdf>
- Catelli, Laura. (2017). Imaginario racial, nación y familia en las novelas de Juana Manso. *Chasqui*, XLVI(2), 20-35. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/65139/CONICET_Digital_Nro.81e5f754-a5c6-4ba5-95c0-862f51ae679f_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Catelli, Laura. (2020). *Arqueología del mestizaje*. Ediciones Universidad de la Frontera. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/7925/1/Arqueologia-del-mestizaje.pdf>

- Grau-Lleveria, Elena. (2015). Conflictos y pactos en La familia del Comendador de Juana Paula Manso: Formación de nación a través de políticas matrimoniales. *Symposium: A Quarterly Journal in Modern Literatures*, 69(1), 38-49. <https://doi.org/10.1080/00397709.2015.1004277>
- Larraín, Jorge. (1994). *La identidad latinoamericana. Teoría e historia*. Estudios Públicos. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1247/2079>
- Lojo, María Rosa. (2013). La novela histórica en la Argentina, del romanticismo a la posmodernidad. *Cuadernos del CILHA*, 14(2), 38-66. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-96152013000200004&lng=es&tlng=es
- Lojo, María Rosa. (2015). La literatura argentina del siglo XIX, objeto de la crítica y materia de la ficción. *Cuadernos de Literatura*, 19(37), 285-312. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/11889/9746>
- Luesakul, Pasuree. (2012). *La visión de "Los otros": mujer, historia y poder en la narrativa de María Rosa Lojo* [Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca, Facultad de Filología. Departamento de Literatura Española e Hispanoamericana. <https://gredos.usal.es/handle/10366/121381>
- Manso, Juana. (2006). *La familia del Comendador y otros textos*. Colihue, Biblioteca Nacional de la República Argentina (Colección Los raros)
- Manso, Juana. (2011). *Los misterios del Plata. Episodios históricos de la época de Rosas escritos en 1846*. Buena Vista Editores (Colección Las Antiguas).
- Mignolo, Walter. (2005). *La idea de América latina*. Editorial Gedisa S.A.
- Operé, Fernando. (2006). La frontera como argumento y articulación teórica en la cultura y la literatura argentina. *Brocar. Cuadernos de investigación histórica*, (30), 193-206. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/article/view/1663>
- Pages, Gisela. (2013). *Mujeres entre mundos. Discursos, tópicos y realidades de género en América Latina*. Universidad autónoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/118648>
- Pages, Gisela. (2013). *Mujeres entre mundos. Discursos, tópicos y realidades de género en América Latina*. Universidad autónoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/118648>
- Pérez Gras, María Laura; Baldrich, Corina; Marson, Joana y Lemo, Matías. (2016). El "desierto" y la construcción del marginal en la literatura argentina. *Telar*, 14, 23-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069135>
- Rodríguez Giménez, Pablo. (2008). Sangre y mestizaje en la América hispánica. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, 279-310. <https://www.redalyc.org/pdf/1271/127112583009.pdf>
- Segato, Rita. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo.
- Simon da Silva, Regina. (2020). La familia del Comendador: um retrato do Brasil do século XIX, por Juana Manso. *Contexto, Vitória*, (37), 202-223. https://drive.google.com/file/d/1WkcWMqnX9tADTBkdsjXblrP7RzGGG2_9/view
- Solodkow, David. (2005). Racismo y Nación: Conflictos y (des)armonías identitarias en el proyecto nacional sarmientino. *Decimonónica*, 2(1), 95-121. https://www.decimononica.org/wp-content/uploads/2013/01/Solodkow_V2.1.pdf
- Spivak, Gayatri. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>
- Szurmuk, Mónica y Boiola, Karina. (2022). "La crítica feminista de la literatura argentina del siglo XIX". En: Batticuore, Graciela y Vicens, María (coords.). *Mujeres en revolución. Otros comienzos* (pp. 887-916). (Tomo I de *Historia feminista de la literatura argentina*). Eduvim.

La configuración del lector juvenil: itinerario metodológico de una investigación documental sobre manuales de Lengua y Literatura

Mariana Cayré

Universidad Nacional del Nordeste
marianacayre@comunidad.unne.edu.ar

Mi investigación surge de una preocupación sostenida por las formas en que la escuela media introduce a los jóvenes en la lectura literaria y, más específicamente, por el modo en que esa introducción se encuentra mediada por dispositivos materiales y discursivos que rara vez son interrogados en profundidad. Mi trayectoria de formación e investigación en literatura infantil y juvenil me llevó inicialmente a concentrarme en las obras, los modos de circulación editorial y las representaciones del lector construidas desde el campo literario y cultural. Sin embargo, esa aproximación comenzó a mostrar un límite: resultaba insuficiente pensar la formación del lector joven únicamente desde los textos literarios o desde el mercado editorial si no se atendía también al espacio donde, para una gran mayoría de estudiantes, se produce el primer contacto sistemático con la literatura como práctica institucionalizada: la escuela.

A partir de allí, el interés por la literatura juvenil se desplazó progresivamente hacia los manuales escolares de Lengua y Literatura, entendidos no sólo como soportes pedagógicos, sino como artefactos culturales complejos que seleccionan, jerarquizan, organizan y legitiman determinadas concepciones de lo literario. Comencé a advertir que esos materiales no funcionan simplemente como instrumentos de enseñanza, sino como dispositivos que modelan modos de leer, regulan vínculos posibles con los textos y producen, de manera explícita o implícita, una determinada figura del lector escolar. Esta inquietud se profundizó al observar que, en muchos casos, el acceso a la literatura en el primer año de la escuela secundaria –momento clave en la constitución de trayectorias lectoras– aparece atravesado por prácticas de fragmentación textual, consignas estandarizadas y recorridos interpretativos altamente dirigidos.

El problema dejó entonces de centrarse exclusivamente en qué literatura circula en la escuela para desplazarse hacia una pregunta más compleja: cómo se construye al lector juvenil desde los manuales escolares y qué relaciones se establecen entre esa construcción, las políticas educativas y las lógicas del mercado editorial contemporáneo. Esta reformulación implicó reconocer que los libros de texto participan activamente en la producción de subjetividades lectoras, al definir qué significa leer literatura, qué competencias se consideran legítimas y qué tipo de vínculo con la lectura resulta pedagógicamente esperable.

Así, el origen de esta investigación puede situarse en la convergencia entre tres preocupaciones: el estudio de la literatura infantil y juvenil, la reflexión sobre la enseñanza escolar de la literatura y el análisis crítico de los dispositivos editoriales. Más que partir de una pregunta cerrada, el proyecto se fue configurando como resultado de una serie de desplazamientos conceptuales que transformaron una preocupación por la lectura juvenil en una indagación sobre las mediaciones escolares, discursivas y mercantiles que intervienen en su configuración. En ese tránsito, el manual escolar dejó de aparecer como un objeto secundario para convertirse en una fuente privilegiada para pensar cómo la escuela produce lectores, organiza experiencias literarias y delimita horizontes de interpretación.

Delimitación del corpus documental: manuales escolares de Lengua y Literatura como archivo situado

La delimitación del corpus no constituyó una decisión inmediata ni exclusivamente técnica, sino el resultado de un proceso de recorte progresivo en el que fue necesario transformar un interés amplio por la enseñanza escolar de la literatura en un objeto documental específico, abordable y metodológicamente consistente. En una primera etapa, mi preocupación se orientaba hacia la formación del lector juvenil en términos generales, lo que implicaba un campo excesivamente vasto: programas escolares, prácticas docentes, políticas públicas, consumos culturales juveniles, literatura infantil y juvenil, y mercado editorial. Esta amplitud inicial, aunque productiva como horizonte problemático, dificultaba la construcción de una investigación documental precisa, ya que dispersaba el análisis en múltiples dimensiones y soportes.

La revisión bibliográfica preliminar, especialmente los aportes de Carolina Tosi (2015; 2018), Diego Bentivegna (2017) y Pamela Bórtoli (2018), resultó decisiva para reorientar ese campo hacia un objeto más delimitado: el libro de texto escolar como artefacto discursivo, pedagógico y editorial. A partir de estas lecturas, comencé a considerar que los manuales de Lengua y Literatura condensan de manera particularmente visible decisiones sobre selección textual, organización del saber, modos de decir pedagógicos y construcción del destinatario lector. Esta constatación permitió un primer recorte: centrar la investigación en libros de texto escolares, desplazando otros materiales complementarios –como planificaciones docentes, evaluaciones o prácticas áulicas– a un lugar secundario o contextual.

El segundo momento de delimitación consistió en seleccionar el nivel educativo. La decisión de focalizar en el primer año de la escuela secundaria respondió a razones tanto pedagógicas como epistemológicas. Desde el punto de vista formativo, ese momento representa una instancia inaugural en el ingreso a formas más sistemáticas y disciplinarizadas de lectura literaria dentro del nivel medio; desde una perspectiva metodológica, permite observar con mayor nitidez cómo se produce la transición entre modelos de lectura previos y nuevas formas de institucionalización del saber literario. Este recorte evitó la dispersión que hubiera implicado abarcar toda la secundaria y permitió construir una muestra comparativamente más homogénea.

Posteriormente, fue necesario establecer una delimitación temporal. El período comprendido entre 1990 y 2020/2024 surgió como una franja especialmente significativa porque permite analizar transformaciones vinculadas con reformas educativas, cambios curriculares, procesos de mercantilización editorial y expansión de la literatura juvenil como sector específico del mercado cultural. Esta periodización no responde solo a una división cronológica, sino a la hipótesis de que en esas décadas se intensifican tensiones entre escolarización, mercado y construcción de subjetividades lectoras.

Por último, la delimitación del corpus implicó definir criterios de selección interna. Se optó por manuales de editoriales de circulación efectiva en escuelas secundarias de la ciudad de Resistencia, atendiendo no únicamente a su disponibilidad comercial, sino a su presencia concreta en instituciones educativas. Esta decisión buscó articular el análisis documental con una dimensión situada, evitando construir un corpus abstracto o desvinculado de prácticas reales de circulación. Paralelamente, incorporé diseños curriculares nacionales y provinciales como documentos complementarios, no como objeto principal, sino como marco para contextualizar regulaciones y orientaciones oficiales.

De este modo, el corpus quedó configurado como una constelación documental compuesta por manuales escolares de Lengua y Literatura de primer año, publicados entre 1990 y 2024 por editoriales de amplia circulación, en diálogo con documentos curriculares. Más que una selección cerrada desde el inicio, esta delimitación fue el producto de sucesivos ajustes conceptuales, bibliográficos y metodológicos que permitieron convertir una preocupación amplia por la formación del lector juvenil en un campo documental concreto, históricamente situado y analíticamente viable.

Localización de fuentes y problemas metodológicos

Uno de los primeros desafíos metodológicos de este proyecto de investigación fue la dispersión de los materiales. A diferencia de otros objetos bibliográficos más sistemáticamente archivados, muchos manuales escolares –especialmente aquellos destinados al uso cotidiano en instituciones educativas– presentan una circulación fragmentaria y una preservación irregular. Numerosos ejemplares dejan de reeditarse, son reemplazados por nuevas versiones o desaparecen del circuito comercial sin integrarse necesariamente a bibliotecas públicas o universitarias. Esto produce una dificultad concreta para reconstruir series históricas continuas, particularmente en el período de las décadas de 1990 y comienzos de 2000, donde ciertos materiales resultan más accesibles en librerías de usados, archivos personales o bibliotecas escolares que en repositorios académicos formalizados.

A esta dispersión se suma la discontinuidad editorial. Muchas colecciones cambian de nombre, reformulan sus enfoques, son absorbidas por grupos editoriales mayores o interrumpen líneas específicas, lo que complejiza el seguimiento diacrónico de propuestas pedagógicas. Esta situación evidenció que el mercado editorial escolar, lejos de ser estable, responde a transformaciones comerciales, políticas y curriculares que afectan directamente la trazabilidad de las fuentes. La publicación de un manual no garantiza su presencia real en las escuelas, y esta diferencia entre existencia editorial y uso pedagógico concreto obliga a revisar los criterios iniciales de selección. En términos metodológicos, esto supone desplazar la atención desde la mera disponibilidad bibliográfica hacia la circulación situada: qué manuales efectivamente llegaron a determinadas instituciones, cuáles son o fueron los más utilizados en contextos específicos y cómo esa circulación puede reconstruirse. Esta tensión entre publicación y uso revela la necesidad de considerar mediaciones institucionales, económicas y territoriales, particularmente relevantes en contextos locales como el de Resistencia.

A su vez, existe una marcada desigualdad entre archivos físicos y fuentes digitales. Mientras algunos materiales recientes pueden localizarse con relativa facilidad en catálogos editoriales, plataformas institucionales o repositorios virtuales, buena parte de los manuales de décadas anteriores depende del acceso a bibliotecas físicas. Esta situación obliga a articular estrategias diversas: búsqueda en bibliotecas escolares, consulta en instituciones formadoras, relevamiento de catálogos editoriales y exploración de circuitos no académicos.

A las dificultades vinculadas con la dispersión, la discontinuidad editorial y el acceso desigual a las fuentes se suma un problema particularmente relevante para la construcción del corpus: la coexistencia simultánea de una amplia variedad de manuales, colecciones y ediciones dentro de las bibliotecas escolares e institucionales. Lejos de encontrar un panorama lineal o fácilmente periodizable, la exploración de estos espacios muestra una superposición compleja de materiales pertenecientes a distintos momentos históricos, reformas curriculares y proyectos editoriales, que continúan circulando de manera paralela incluso cuando sus marcos pedagógicos responden a contextos muy diferentes. Esta convivencia de manuales heterogéneos introduce una dificultad metodológica central: definir qué criterios utilizar para establecer relevancia, representatividad y continuidad dentro de un universo documental marcado por la multiplicidad. En numerosas bibliotecas escolares fue posible hallar, por ejemplo, manuales publicados bajo lineamientos curriculares previos a reformas educativas recientes junto a ediciones actualizadas, reediciones parciales o materiales complementarios que conservaban estructuras anteriores.

La variedad editorial también implica enfrentar diferencias sustanciales en diseño, organización interna, selección textual, estrategias didácticas y concepciones del lector, incluso entre manuales destinados al mismo año escolar. En lugar de un corpus homogéneo, emerge un campo atravesado por lógicas diversas: propuestas más tradicionales centradas en historia literaria o gramática, materiales estructurados por géneros discursivos, enfoques por prácticas del lenguaje y manuales que incorporan estrategias de selección vinculadas al mercado juvenil.

Además, la proliferación de reediciones y versiones adaptadas presenta otro desafío: muchas veces un mismo sello editorial ofrece múltiples reformulaciones de una colección, con modificaciones paratextuales, reorganización de contenidos o actualizaciones curriculares que no siempre constituyen transformaciones profundas, pero tampoco simples repeticiones. Determinar cuándo una nueva edición representa una continuidad y cuándo implica una reconfiguración significativa exige un trabajo de revisión detallada, orientado no solo por criterios bibliográficos, sino también por el análisis de cambios discursivos y pedagógicos.

En términos metodológicos, esta experiencia obliga a pensar el corpus no como una serie lineal de textos sucesivos, sino como un archivo dinámico, atravesado por persistencias, reformulaciones y coexistencias. La biblioteca escolar aparece como escenario material donde se hacen visibles las capas históricas de políticas educativas, decisiones editoriales y prácticas pedagógicas. Precisamente en esa convivencia de manuales diversos se volvió perceptible uno de los núcleos centrales de la investigación: la configuración del lector juvenil no responde a un modelo único, sino a una trama de discursos que se yuxtaponen, compiten y se resignifican en el tiempo.

Estado de la cuestión: antecedentes críticos sobre escolarización, manuales y formación del lector

La construcción del estado de la cuestión no constituyó una instancia meramente acumulativa orientada a reunir antecedentes sobre enseñanza de la literatura o manuales escolares, sino un proceso de reformulación progresiva del propio problema. En lugar de ofrecer desde el inicio un campo claramente delimitado, la indagación bibliográfica preliminar fue modificando de manera sustancial mis preguntas, desplazando el foco desde una preocupación general por la formación del lector juvenil hacia una interrogación más específica sobre los dispositivos escolares, editoriales y discursivos que participan en su configuración. En este sentido, el estado de la cuestión operó menos como un inventario de referencias que como un espacio de construcción epistemológica.

En una primera etapa, mis lecturas se centraron en investigaciones vinculadas con la enseñanza escolar, el currículum y los procesos de escolarización del saber. Trabajos como los de Gvirtz (1999) resultaron especialmente relevantes para comprender que los saberes, al ingresar en la institución escolar, no se transmiten de manera transparente, sino que atraviesan procesos de adaptación, reorganización y regulación. La noción de “escolarización del saber” permitió advertir que la literatura enseñada en la escuela no podía pensarse como simple traducción pedagógica del campo literario, sino como una construcción específica, mediada por prácticas institucionales y dispositivos didácticos. Sin embargo, esta línea de análisis, aunque fundamental para comprender el marco general, aún situaba el problema en un plano amplio, centrado más en la institución escolar que en los objetos materiales concretos donde esas operaciones se condensan.

El desplazamiento decisivo se produjo cuando la revisión bibliográfica incorporó investigaciones sobre libros de texto y literatura escolar, particularmente los aportes de Diego Bentivegna (2017) y Carolina Tosi (2015; 2018). A partir de estas lecturas, el manual dejó de aparecer como un recurso secundario para convertirse en un objeto central de análisis. Bentivegna al pensar los manuales como parte de una “máquina letrada” que organiza y regula lo legible, permitió comprender que estos materiales no solo seleccionan contenidos, sino que delimitan experiencias posibles de lectura. Por su parte, Tosi (2015; 2018) aportó herramientas fundamentales para pensar el libro de texto como un dispositivo discursivo específico, atravesado por modos de decir pedagógicos, estrategias enunciativas y operaciones de modelización del destinatario. Esta etapa bibliográfica resultó crucial porque reformuló el eje de la investigación: ya no se trataba únicamente de indagar qué literatura circula en la escuela, sino cómo el propio dispositivo manual produce determinadas relaciones entre literatura, saber y lector.

A medida que el corpus teórico se ampliaba, emergió la necesidad de incorporar una perspectiva capaz de problematizar no solo la organización del saber, sino también la producción de subjetividades. En este punto, la obra de Jacques Rancière (2010) ofreció una dimensión teórica decisiva. Su crítica a la pedagogía explicadora y su reflexión sobre la distribución desigual de capacidades permitieron complejizar el análisis hacia una pregunta por las identidades lectoras producidas en el espacio escolar. Desde esta perspectiva, los manuales comenzaron a ser pensados no solo como soportes de contenidos, sino como dispositivos que asignan posiciones, presuponen competencias y configuran figuras específicas del lector joven. La incorporación de Rancière (2010) implicó un nuevo desplazamiento: del análisis del objeto literatura al análisis de los procesos de subjetivación que lo acompañan.

El avance del estado de la cuestión muestra una zona menos explorada pero central para mi investigación: la relación entre escuela y mercado editorial juvenil. Las transformaciones contemporáneas en la literatura infantil y juvenil, así como la expansión de un mercado orientado a adolescentes y jóvenes, introducen nuevas representaciones del lector que no siempre coinciden con las promovidas por el discurso escolar. La revisión de estudios sobre mercantilización editorial y literatura juvenil permitió advertir una vacancia significativa: si bien existen investigaciones sobre manuales escolares, por un lado, y sobre mercado de literatura juvenil por otro, son menos frecuentes los trabajos que analizan comparativamente cómo ambos espacios configuran, disputan o reformulan la figura del lector joven.

El recorrido bibliográfico me permitió pasar de una preocupación inicial por la enseñanza de la literatura a una problematización más compleja sobre los manuales como dispositivos de regulación, producción de subjetividades y espacios de tensión entre escuela y mercado.

Problema y pregunta de investigación: literatura escolar, subjetividad juvenil y construcción del lector

La construcción del problema de investigación no fue el resultado de una formulación inmediata ni de una pregunta definida desde el inicio, sino un proceso complejo en el que las lecturas teóricas, la exploración documental y las primeras aproximaciones al corpus fueron desplazando de manera constante el foco inicial. En un primer momento, mi interés se vinculaba de forma amplia con la enseñanza de la literatura y con la formación del lector juvenil, particularmente desde el campo de la literatura infantil y juvenil y las discusiones relacionadas con la mediación lectora. La preocupación central giraba en torno a cómo acceden los jóvenes a la literatura y qué concepciones de lectura se promueven en los espacios institucionales. Sin embargo, esta formulación inicial resultaba todavía demasiado extensa, ya que abarcaba múltiples dimensiones –prácticas docentes, políticas curriculares, selección textual, mercado editorial– sin delimitar con precisión un objeto documental específico.

La revisión bibliográfica y el contacto más sistemático con manuales escolares permitieron advertir que muchas de estas dimensiones convergían en un soporte particularmente significativo: el libro de texto. En ese momento, comenzó a delinearse una primera reformulación del problema. Ya no se trataba solamente de interrogar la enseñanza de la literatura en abstracto, sino de examinar de qué modo los manuales de Lengua y Literatura organizan esa enseñanza, seleccionan textos, jerarquizan saberes y orientan prácticas lectoras. Esta transformación implicó reconocer que el manual escolar no es un simple instrumento pedagógico, sino un dispositivo donde se materializan decisiones editoriales, curriculares y culturales sobre qué debe leerse, cómo debe leerse y para qué.

No obstante, el análisis preliminar del corpus mostró que centrar el problema exclusivamente en la selección de contenidos o en la construcción del canon escolar resultaba insuficiente. Si bien estas dimensiones eran relevantes, comenzaba a hacerse visible una cuestión más profunda: los manuales no solo ofrecen literatura, sino que producen una determinada imagen de lector. Las consignas, actividades, paratextos, explicaciones y modos de interpelación cons-

truyen posiciones específicas para quien lee, asignando competencias, regulando interpretaciones y delimitando horizontes de sentido. Fue en este punto donde el problema adquirió una nueva densidad: el eje dejó de ser únicamente la organización del objeto literario para incorporar la pregunta por la configuración de identidades lectoras.

Este desplazamiento resultó central, porque permitió comprender que el problema no residía solo en qué literatura se escolariza, sino en qué tipo de sujeto lector se construye a través de esa escolarización. La incorporación de perspectivas como la de Rancière (2010) contribuyó decisivamente a esta reformulación, al ofrecer herramientas para pensar cómo ciertos dispositivos pedagógicos pueden instituir relaciones asimétricas entre saber, lectura y capacidad interpretativa. Así, comenzó a cobrar fuerza la hipótesis de que los manuales producen roles lectores normativos, muchas veces asociados a una lógica de regulación, simplificación o conducción del sentido.

A esto se sumó otro elemento decisivo: la tensión con el mercado contemporáneo de literatura juvenil. La expansión de productos editoriales destinados a jóvenes mostró que la figura del lector juvenil también se construye por fuera de la escuela, bajo lógicas diferentes, a veces centradas en consumo cultural, identificación o pertenencia generacional. Esta constatación permitió advertir que el problema no podía reducirse al espacio escolar aislado, sino que debía considerar la convivencia –y en ocasiones confrontación– entre distintas representaciones del lector joven. De este modo, la investigación comenzó a situarse en una zona de cruce entre escuela, mercado y cultura.

La pregunta de investigación fue entonces adquiriendo una formulación más precisa: cómo los manuales escolares de Lengua y Literatura configuran la noción de literatura y producen identidades lectoras juveniles, en diálogo o tensión con transformaciones editoriales y mercantiles más amplias. Esta formulación implicó pasar de una preocupación general por la enseñanza a una problematización específica sobre dispositivos de construcción discursiva, subjetivación y legitimación cultural.

En retrospectiva, la construcción del problema puede entenderse como una serie de desplazamientos sucesivos: de la lectura juvenil a la mediación escolar; de la mediación escolar al manual; del manual como soporte al manual como dispositivo discursivo; y de allí, a la producción histórica de identidades lectoras en un campo atravesado por tensiones entre pedagogía y mercado. Precisamente en ese recorrido el problema dejó de ser una pregunta amplia sobre enseñanza de la literatura para convertirse en un proyecto de investigación documental centrado en las operaciones mediante las cuales ciertos materiales escolares producen formas específicas de ser lector.

Organización del marco teórico-conceptual

La organización del marco teórico de esta investigación no respondió a la aplicación lineal de una teoría única sobre un corpus previamente definido, sino a la necesidad de articular perspectivas diversas capaces de dar cuenta de un objeto particularmente complejo: los manuales escolares de Lengua y Literatura como dispositivos donde convergen dimensiones pedagógicas, discursivas, editoriales y culturales. A medida que el problema de investigación se desplazó desde una preocupación general por la enseñanza de la literatura hacia el análisis de la configuración del lector juvenil, se volvió evidente que ningún enfoque aislado resultaba suficiente. Esto exigió construir un andamiaje conceptual interdisciplinario, que resultase eficaz para iluminar distintos niveles del objeto.

En un primer nivel, los aportes de Carolina Tosi (2015) resultaron fundamentales para pensar el libro de texto como género discursivo y dispositivo pedagógico. Sus desarrollos sobre los “modos de decir pedagógicos”, la especificidad enunciativa del manual y la relación entre discurso escolar y producción editorial ofrecen herramientas claves para analizar cómo los textos escolares organizan saberes, interpelan destinatarios y construyen determinadas formas

de relación con el conocimiento. Desde su perspectiva, el manual dejó de ser considerado únicamente como soporte de contenidos para ser abordado como una estructura discursiva compleja, capaz de producir sentidos sobre literatura, lectura y aprendizaje.

En diálogo con esta línea, las investigaciones de Diego Bentivegna (2017) permiten incorporar una dimensión histórico-cultural vinculada a la regulación de lo legible. La noción de “máquina letrada” ofrece un marco para comprender cómo los manuales participan en procesos de selección, jerarquización y normalización del objeto literario, inscribiéndose en tradiciones más amplias de escolarización y legitimación cultural. Esta perspectiva es particularmente relevante para pensar el modo en que la escuela transforma la literatura en un objeto enseñable, frecuentemente atravesado por operaciones de simplificación, clasificación y estandarización.

Sin embargo, dado que la investigación no se limita a analizar contenidos o estructuras, sino que se orienta a la producción de identidades lectoras, resulta necesario incorporar una dimensión política de la subjetivación. En este punto, Jacques Rancière (2010) aporta una clave central. Su crítica a la pedagogía explicadora, junto con su reflexión sobre la distribución de capacidades y la igualdad de las inteligencias, permite problematizar cómo ciertos dispositivos escolares asignan posiciones al lector, presuponen déficits o habilitan –o restringen– formas de autonomía interpretativa. Rancière no opera aquí como marco exclusivo sobre educación literaria, sino como herramienta para pensar los modos en que el discurso pedagógico puede organizar relaciones de poder en torno al saber y la lectura.

A este núcleo se suma una cuarta dimensión, vinculada al mercado de literatura juvenil y a los procesos contemporáneos de mercantilización editorial. Para ello resulta indispensable el análisis de la propuesta de Bórtoli (2018a y 2018b). Esta incorporación responde a la necesidad de situar los manuales dentro de un ecosistema cultural más amplio, donde la escuela ya no constituye el único espacio de producción de la figura del lector joven. El contraste entre representaciones escolares y mercantiles permite analizar tensiones entre modelos de lector: estudiante, consumidor, sujeto identitario, miembro de comunidad interpretativa. De este modo, el marco teórico no solo organiza herramientas para leer el manual, sino también para contextualizarlo dentro de disputas culturales más extensas.

Sobre esta articulación conceptual se construye la hipótesis central de la investigación: los libros de texto escolares producen roles e identidades lectoras normativas mediante estrategias discursivas, enunciativas y didácticas que tienden a homogeneizar la experiencia de lectura literaria; a su vez, el grado de apertura interpretativa del objeto literario disminuye en la medida en que se intensifican dispositivos de simplificación pedagógica y estrategias asociadas, directa o indirectamente, a modelos de lector configurados por el mercado juvenil.

Para hacer operativa esta hipótesis es necesario seleccionar categorías de análisis que funcionen como mediaciones entre teoría y corpus. Entre las más relevantes se encuentran, en primer lugar, la noción de objeto literario, entendida como el modo en que la literatura aparece definida, recortada y legitimada dentro del manual. En segundo lugar, los dispositivos enunciativos, categoría que permite analizar voces, formas de interpelación, modalidades explicativas y estrategias discursivas. Una tercera categoría central es la de identidad lectora o lector modelo, orientada a identificar qué competencias, posiciones o subjetividades son atribuidas al estudiante. Asimismo, la categoría de apertura interpretativa permite observar el grado de pluralidad o clausura de las prácticas de lectura promovidas, mientras que las nociones de estrategias de control y estrategias de seducción resultan productivas para analizar tanto mecanismos de regulación pedagógica como procedimientos de acercamiento al lector juvenil, especialmente en contextos de creciente mercantilización.

Formulación de hipótesis y categorías de análisis

La formulación de la hipótesis exigió, desde el inicio, pensar con precisión las estrategias mediante las cuales podría ser puesta a prueba dentro de una investigación de carácter docu-

mental y cualitativo. Dado que el problema no se orienta a medir variables cuantificables ni a verificar correlaciones estadísticas en sentido estricto, sino a analizar configuraciones discursivas, modos de construcción del lector y operaciones de legitimación cultural, la demostración de la hipótesis requiere una lógica interpretativa sustentada en procedimientos sistemáticos de análisis textual y contraste entre discursos. En este sentido, demostrar la hipótesis implica construir evidencias a partir de regularidades, desplazamientos y tensiones identificables en el corpus. Como advierte Carolina Tosi (2018), los libros de texto constituyen artefactos discursivos específicos en los que convergen decisiones pedagógicas, editoriales e históricas, por lo que su análisis exige atender tanto a sus modos de decir como a las condiciones de producción que los atraviesan. Esta perspectiva resulta central, ya que orienta la investigación hacia una lectura del manual no como soporte neutro, sino como espacio de construcción ideológica y pedagógica.

Dado que la estrategia metodológica principal se basa en el análisis discursivo de los manuales escolares seleccionados, el enfoque permite examinar los textos no solo en función de sus contenidos temáticos, sino como dispositivos enunciativos complejos donde se articulan formas de presentación del saber, modos de interpelación al estudiante, operaciones de selección textual y orientaciones interpretativas. En esta línea, el trabajo de García Negroni y Tordesillas Colado (2001) aporta herramientas decisivas para pensar la enunciación como un espacio de polifonía, deixis y construcción de posiciones discursivas, lo que permite observar cómo la voz pedagógica organiza relaciones asimétricas o dialógicas con el lector escolar. El análisis se concentrará especialmente en prólogos, introducciones, apartados teóricos, consignas, actividades, guías de lectura y paratextos, entendidos como zonas privilegiadas para observar cómo se construye el objeto literatura y qué figura de lector presuponen o producen. De este modo, la demostración no dependerá de ejemplos aislados, sino de la identificación de patrones discursivos recurrentes capaces de evidenciar mecanismos de regulación, apertura o estandarización.

Para sistematizar este proceso interpretativo, la investigación prevé la elaboración y aplicación de una matriz analítica que funcione como herramienta de codificación y comparación. Esta matriz permitirá organizar de manera rigurosa categorías previamente definidas –objeto literario, dispositivos enunciativos, tipos de actividad, voz pedagógica, apertura interpretativa, estrategias de control y seducción, modelos de lector– y aplicarlas de forma consistente a los distintos materiales del corpus. La construcción de esta herramienta se vincula con la necesidad, señalada por Bentivegna (2017), de analizar cómo la literatura escolar participa en configuraciones discursivas que delimitan “lo legible” dentro de marcos históricamente determinados. Así, la matriz permitirá registrar no solo contenidos, sino formas de regulación cultural y pedagógica. Su función no será mecanizar la lectura, sino ofrecer una estructura comparativa capaz de volver visibles continuidades y rupturas en la producción del lector juvenil.

Una tercera estrategia de demostración consiste en el contraste histórico y comparativo entre manuales de diferentes períodos (1990–2024). Esta dimensión temporal resulta fundamental porque la hipótesis supone que las configuraciones del lector y del objeto literario no son estáticas, sino históricamente variables en función de transformaciones curriculares, políticas editoriales y reconfiguraciones culturales. Aquí resultan particularmente relevantes los aportes de estudios sobre historia de la lectura y control escolar del saber, como los de Chartier y Hébrard (2002) o Linares y Sprengelburd (2011), que permiten situar los manuales dentro de tradiciones más amplias de regulación lectora. El análisis diacrónico buscará identificar desplazamientos, persistencias y reformulaciones en la construcción del lector, atendiendo a cómo diferentes momentos históricos producen distintas pedagogías de la lectura.

Finalmente, una dimensión central de la demostración radica en el contraste con el mercado

de literatura juvenil. Esta comparación no implica abandonar el foco en el manual escolar, sino situarlo en relación con otros dispositivos contemporáneos de construcción del lector joven. Como muestra Bórtoli (2018b) y diversos estudios sobre mercantilización pedagógica, el campo editorial escolar no permanece aislado de dinámicas comerciales más amplias, sino que dialoga, incorpora o resiste lógicas de mercado. Analizar estrategias de selección, tematización juvenil o modalidades de interpelación presentes en productos del mercado permitirá evaluar hasta qué punto los manuales adoptan modelos de lector próximos al consumidor cultural o mantienen formas tradicionales de subjetivación.

En conjunto, estas estrategias configuran una lógica de demostración basada en triangulación documental: análisis discursivo, sistematización categorial y contraste histórico-cultural. La hipótesis no se probará mediante una única evidencia, sino a través de una acumulación argumentativa sustentada en múltiples niveles de análisis. En consonancia con Rancière (2010), quien problematiza los dispositivos que distribuyen capacidades y posiciones dentro del orden pedagógico, la investigación buscará demostrar que los manuales escolares participan activamente en la producción de determinadas subjetividades lectoras. Así, más que verificar una idea previa, el proceso de demostración apunta a construir una argumentación crítica capaz de mostrar cómo, en el cruce entre escuela, discurso editorial y mercado cultural, se configuran históricamente formas específicas de leer, interpretar y habitar la literatura.

Referencias bibliográficas

- Bentivegna, Diego. (2017). *La eficacia literaria. Configuraciones discursivas de literatura nacional en manuales argentinos (1866-1947)*. Eudeba.
- Bórtoli, Pamela. (2018a). De libros como zapatos: la mercantilización pedagógica de los manuales de Lengua y Literatura publicados por Santillana (1994-2002). En V Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL-UNL. <https://www.aacademica.org/pamela.bortoli/23.pdf>
- Bórtoli, Pamela. (2018b). Contra la mercantilización pedagógica de los manuales de Lengua y Literatura: el caso de Ediciones del Eclipse (1994-2002). *Álabe*, 18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6491810>
- Chartier, Anne Marie y Hébrard, Jean. (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura 1980/2000*. Gedisa.
- García Negroni, M. Marta y Tordesillas Colado, Marta. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Gredos.
- Gvirtz, Silvina. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Udesa.
- Linares, Cristina y Spregelburd, Paula. (2011). *El control de la lectura. Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1880-1970)*. Universidad Nacional de Luján - Programa HISTELA. <https://ri.unlu.edu.ar/items/fd00b41f-2d48-4ad8-8c2c-99e46321edf6>
- Rancière, Jacques. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Tosi, Carolina. (2015). Los modos de decir pedagógico en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido. *Lengua y habla*, 19, 126-148. <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951375008.pdf>
- Tosi, Carolina. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Paidós Educación.

De una incomodidad cotidiana a un problema de investigación: representaciones familiares en la literatura infantil argentina contemporánea (2000-2020)

Adriana Noemí García

Universidad Nacional del Nordeste

adrianagarcia@hum.unne.edu.ar

1. El origen: una incomodidad cotidiana como punto de partida

El proceso de construcción de una investigación en el campo de los estudios literarios difícilmente se despliega de manera recta o previsible. Más bien se asemeja a un trayecto que se va configurando en el movimiento mismo de la indagación: un recorrido marcado por reformulaciones, desplazamientos conceptuales y decisiones metodológicas que se toman progresivamente a medida que el diálogo con las fuentes y con el corpus avanza y se complejiza.

En este marco, la reconstrucción que aquí se propone asume un carácter autobiográfico, en tanto procura dar cuenta del proceso de investigación en curso, en diálogo con la propuesta de escritura reflexiva del seminario de Metodología de la Investigación Documental (Doctorado en Letras, UNNE), a cargo de la Dra. Hebe B. Molina, y con los lineamientos de *Itinera Doctoralia*.

En mi caso, el punto de partida fue una incomodidad concreta, surgida en el espacio doméstico. Mientras acompañaba a mi hijo en una tarea escolar sobre familia y diversidad, advertí una tensión que me resultó significativa: los materiales pedagógicos utilizados en la actividad reconocían explícitamente la existencia de distintas configuraciones familiares; al mismo tiempo, los textos literarios que acompañaban esa unidad reiteraban la representación de la familia nuclear tradicional compuesta por padre, madre e hijos. Ese desajuste entre el discurso pedagógico institucional y las representaciones literarias dio lugar a una pregunta que, con el tiempo, se transformó en el núcleo de mi investigación de tesis: ¿de qué manera la literatura infantil argentina contemporánea representa los vínculos familiares y qué configuraciones logra visibilizar o deja en los márgenes de la representación?

Esta pregunta inicial se inscribe en un entramado de inquietudes previas y se construye en diálogo con un trabajo anterior, desarrollado en el marco de un seminario de posgrado, en el que analicé manuales del programa estatal *Libros para Aprender*, del Ministerio de Educación de la Nación, puesto en circulación en el período comprendido entre 2022 y 2023. En ese estudio advertí que, en un contexto de cambios sociales y legislativos que reconocen la diversidad familiar en la Argentina contemporánea, muchos textos escolares continúan representando la familia desde una perspectiva heteronormativa y patriarcal. Aquella observación resultó productiva porque permitió formular una hipótesis de trabajo más amplia: los materiales culturales destinados a las infancias, tanto escolares como literarios, participan activamente en la construcción y transmisión de representaciones sociales sobre la familia, los vínculos afectivos y los roles de género. Este antecedente funcionó como punto de partida para ampliar la mirada hacia la literatura infantil propiamente dicha y explorar cómo se configuran allí esas representaciones. En ese desplazamiento se inscribe mi plan de tesis, titulado “Representaciones del modelo familiar en la literatura infantil argentina contemporánea (2000-2020)”.

2. La delimitación del corpus: criterios, problemas y decisiones

Uno de los momentos más desafiantes del proceso investigativo se inscribe en el trayecto inicial de la investigación, instancia en la que comienza a definirse el corpus, aun cuando este continúa ajustándose y revisándose en etapas posteriores hasta alcanzar su delimitación final. Frente a la amplitud y heterogeneidad de la producción editorial de literatura infantil argentina contemporánea, se establecieron criterios que permitieran construir un conjunto de obras acotado pero representativo, capaz de sostener el análisis comparado que la investigación propone.

El primer criterio fue temporal: me centré en obras publicadas entre 2000 y 2020, un período atravesado por transformaciones sociales, culturales y legislativas en torno a la familia y los derechos en Argentina. Durante estas dos décadas se sancionaron leyes que modificaron el marco jurídico y simbólico de las relaciones familiares: la Ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26150, 2006), la Ley de Matrimonio Igualitario (Ley N° 26618, 2010), la Ley de Identidad de Género (Ley N° 26743, 2012) y la reforma del Código Civil y Comercial de la Nación (Ley N° 26994, 2014). Estas transformaciones posicionaron a la Argentina como uno de los países pioneros en América Latina en materia de reconocimiento de diversidad sexual y familiar, y constituyen el marco histórico-social en el que las obras del corpus se producen y circulan.

El segundo criterio fue de género: opté por centrarme en libros álbum y relatos ilustrados en los que la representación de la familia ocupa un lugar significativo dentro de la construcción narrativa. La elección del libro álbum responde a su particular potencial para articular distintos lenguajes expresivos: la interacción entre imagen y palabra permite construir sentidos complejos que exceden el plano exclusivamente verbal (Van der Linden, 2015). En esta línea, diversos estudios han señalado que la imagen constituye un sistema de significación en sí mismo que, en diálogo con la palabra, interviene en la construcción de una unidad estética y narrativa (Bajour y Carranza, 2003). En muchos casos, las ilustraciones amplían la información narrativa, matizan la interpretación del relato o introducen elementos simbólicos que enriquecen la representación de los vínculos. Esta dimensión multimodal convierte al libro álbum en un objeto especialmente fértil para el análisis de las representaciones familiares.

El tercer criterio fue de circulación y producción nacional: privilegié obras de autoras y autores argentinos con circulación efectiva en el mercado editorial nacional, cuya difusión pudiera rastrearse a través de catálogos editoriales, reseñas, registros de bibliotecas públicas y escolares, y documentos de políticas de lectura.

A partir de estos criterios, el corpus quedó conformado por las siguientes obras: *Secreto de familia* de Isol Misenta (2003), *Mamá, ¿por qué nadie es como nosotros?* de Luis María Pescetti (2003), *En el país de Juan* de María Teresa Andruetto (2003; reedición 2018), *Papá y yo, a veces* de María Wernicke (2013), *Anita y sus dos mamás* de Darío Fernández (2013), *Cuando estamos juntas* de María Wernicke (2016), *De familia en familia* de José Nesis y Paula Szuster (2015; reedición 2020) y *Amigos por el viento* de Liliana Bodoc (2017).

Los problemas enfrentados durante este proceso fueron de diverso orden. El primero fue la dificultad de acceso a algunas obras: varias de ellas tienen tiradas pequeñas, son producidas por editoriales independientes o de baja distribución comercial, y no siempre se encuentran disponibles en bibliotecas públicas o en plataformas de digitalización. El caso de *En el país de Juan* (Andruetto, 2003), obra publicada originalmente por Comunicarte y reeditada en 2018, resulta ilustrativo en otro sentido: la distancia temporal entre la primera edición y la reedición requirió rastrear el proceso de recepción y circulación de la obra en dos momentos históricos distintos, lo que enriqueció el análisis, pero también demandó la consulta de fuentes diversas. Este tipo de dificultades obligó a recurrir a estrategias variadas de localización de materiales: consulta de catálogos editoriales, relevamiento de fondos bibliográficos, exploración de ferias del libro y revisión de repositorios digitales especializados.

El segundo problema fue la heterogeneidad formal del corpus: las obras seleccionadas presentan variaciones significativas en su extensión, su formato, su registro lingüístico y su

destinatario implícito. En este conjunto conviven álbumes en los que la construcción narrativa se organiza a partir del contrapunto entre imagen y palabra, entendidos como sistemas de significación que producen sentido en interacción (Bajour y Carranza, 2003), con un predominio del lenguaje visual en la progresión del relato, como *Papá y yo, a veces* (Wernicke, 2013) y *Cuando estamos juntas* (Wernicke, 2016); libros en los que ambos códigos se articulan de manera interdependiente, configurando una unidad de sentido que se despliega en la doble página (Díaz, 2007), como *Anita y sus dos mamás* (Fernández, 2013); y obras de matriz narrativa más convencional, como *En el país de Juan* (Andruetto, 2003), junto con propuestas de carácter descriptivo acumulativo, como *Mamá, ¿por qué nadie es como nosotros?* (Pescetti, 2003).

Esta heterogeneidad, que en una primera lectura podría parecer un obstáculo, se reveló como un rasgo productivo del corpus: permite observar la diversidad de estrategias literarias y discursivas mediante las cuales distintas obras abordan las representaciones familiares y, al mismo tiempo, identificar patrones y tendencias que atraviesan esa heterogeneidad formal.

3. El estado de la cuestión: resultados de la indagación preliminar

La revisión del estado de la cuestión permitió identificar un campo de estudios en formación, con desarrollos desiguales según los contextos nacionales y con una productividad creciente a partir de la segunda década del siglo XXI. La sistematización de los antecedentes disponibles reveló que, si bien el interés académico por las representaciones familiares en la literatura infantil y juvenil ha ido en aumento, los estudios específicamente centrados en el contexto argentino siguen siendo escasos en relación con la magnitud del fenómeno editorial y cultural que buscan explicar.

En el ámbito nacional, la referencia más directa y significativa es el trabajo de Mariana Lucía Lopresti y Maia Shnaidman (2017), quienes llevaron a cabo un análisis sistemático de las configuraciones familiares en la literatura infantil y juvenil argentina luego de la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario y la reforma del Código Civil. Su estudio identificó un corpus amplio de obras que comienzan a incorporar representaciones de familias no tradicionales, aunque señaló también la persistencia de estereotipos heteronormativos y la escasa circulación de algunas de esas obras en los circuitos escolares y bibliotecarios. Una de las contribuciones más importantes de este antecedente reside en su señalamiento de que la literatura infantil argentina no opera de manera homogénea frente a los cambios legislativos y sociales: mientras algunas obras los anticipan o acompañan activamente, otras los ignoran o los resisten de manera implícita. Esta observación resultó orientadora para la construcción de la hipótesis de trabajo de mi propia investigación.

Un antecedente igualmente relevante en el contexto nacional es el estudio de Gabriela Larralde (2014), titulado *Los mundos posibles*, que examina la representación de familias homoparentales e identidades de género no heteronormativas en la literatura para niños y niñas después de la sanción de las leyes de Matrimonio Igualitario e Identidad de Género. La autora reseña y analiza más de sesenta títulos de circulación internacional, poniendo en evidencia tanto la productividad editorial en este campo como las limitaciones en la calidad literaria de muchas de las obras producidas. Su estudio resulta valioso por el relevamiento que propone y por la formulación de una tensión que mi investigación retoma: la que se configura entre la representación de la diversidad como gesto político y su construcción literaria en tanto operación estética.

En el campo de los estudios sobre materiales escolares y políticas educativas, recupero una producción inédita de mi autoría, elaborada como trabajo final del seminario en el marco del seminario doctoral *El actuar docente y las prácticas de enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura*, dictado por el Dr. Gustavo Bombini (UBA), en la UNNE durante 2025. Ese trabajo, centrado en el análisis de manuales del programa estatal *Libros para Aprender* distribuidos entre 2022 y 2023, examinó la representación del modelo heteronormativo de familia en los li-

bro de textos. Su desarrollo contribuyó a precisar la pregunta de investigación, al poner en evidencia el desajuste entre el discurso pedagógico institucional, orientado al reconocimiento de la diversidad familiar, y los textos literarios que circulan en las aulas. Dicho desajuste permite leer tensiones más amplias entre los imaginarios familiares que operan en el campo cultural destinado a las infancias.

Este antecedente adquirió un valor metodológico decisivo, en tanto habilitó una reformulación del problema: si los textos escolares pueden leerse como espacios de construcción y transmisión de representaciones sociales sobre la familia, ¿de qué modo se configuran esas representaciones en la literatura infantil, en tanto ámbito con condiciones de producción, circulación y legitimación específicas?

En el ámbito internacional, los aportes son más numerosos y variados. El estudio Juan Ignacio Arnal Gil (2019), "Modelos Familiares en el Álbum Infantil Actual (2010-2017)", exploró las estructuras familiares presentes en álbumes ilustrados publicados durante ese período en España, incluyendo familias tradicionales, monoparentales, homosexuales, separadas, divorciadas, adoptivas y ensambladas. Sus conclusiones muestran que, si bien la diversidad familiar comienza a tener mayor presencia en el álbum ilustrado contemporáneo, el modelo nuclear heterosexual sigue siendo estadísticamente dominante. Esta constatación, referida al contexto español, invita a preguntarse en qué medida el fenómeno se replica o se diferencia en el caso argentino, considerando las particularidades del campo editorial local y el impacto de legislaciones pioneras como la Ley de Matrimonio Igualitario.

El trabajo de Nieves Gallego Acosta (2015), "Familia y Literatura Infantil: Nuevos Modelos para una Nueva Literatura", analiza las nuevas tipologías familiares en la literatura infantil española y propone una categorización de los modelos emergentes: familia monoparental, familia ensamblada o reconstituida, familia adoptiva, familia homoparental y familia interracial o multicultural. Esta categorización resultó operativa como punto de partida para el análisis del corpus argentino, aunque requirió adaptaciones en función de las especificidades del contexto local y de las obras seleccionadas.

En el ámbito latinoamericano, el trabajo de Guillermo Soler Quílez (2015) sobre la representación de la diversidad afectivo-sexual en la literatura infantil y juvenil de América Latina ofrece un panorama útil, aunque reconoce la escasez de producciones locales en comparación con las traducciones de obras europeas y norteamericanas. Esta observación refuerza la pertinencia de una investigación centrada específicamente en la producción argentina del período, que ha dado lugar a obras con características estéticas, políticas y culturales que no se reducen a las tendencias de otros mercados editoriales.

Un resultado significativo de la indagación preliminar fue la constatación de que la mayoría de los estudios existentes se concentran en la identificación y descripción de los modelos familiares representados, abordando el contenido temático de las obras sin profundizar en el análisis de las estrategias literarias y discursivas mediante las cuales esas representaciones se construyen textualmente. En otras palabras, los estudios disponibles tienden a responder a la pregunta de qué familias aparecen en la literatura infantil, pero con frecuencia dejan en segundo plano el análisis del cómo: de qué modos narrativos, discursivos e iconográficos y artísticos se configuran esas representaciones, qué efectos de sentido producen y qué relación guardan con el modelo heteronormativo dominante. Esta constatación contribuyó a definir con mayor precisión la especificidad del aporte de mi investigación dentro del campo.

4. La pregunta de investigación y la hipótesis

A partir del estado de la cuestión y del diálogo con el corpus, la pregunta de investigación se fue precisando y complejizando. En su formulación actual, se organiza en torno a tres dimensiones articuladas: cómo la literatura infantil argentina contemporánea representa los vínculos familiares, qué configuraciones logra visibilizar y cuáles aparecen relegadas o con me-

nor grado de presencia y a través de qué estrategias narrativas, discursivas, iconográficas y compositivas esas representaciones se elaboran y producen determinados efectos de sentido. El estudio no pretende dar cuenta de la totalidad de las producciones en circulación, sino que se centra en un corpus delimitado y representativo del fenómeno analizado.

La hipótesis de trabajo sostiene que, en la literatura infantil argentina publicada entre 2000 y 2020, prevalece la representación del modelo heteronormativo de familia, esto es, una estructura tradicional compuesta por madre, padre e hijos/as y los roles de género que les son atribuidos; y que, en el marco de esa prevalencia, se observa también la producción y publicación de obras que representan modelos familiares alternativos no heteronormativos, familias monoparentales, homoparentales, ensambladas y comunitarias, cuya presencia se incrementa de manera gradual a lo largo del período. Se trata de transformaciones en la configuración de los mundos posibles literarios que responden a un cambio de paradigma sociocultural y que dialogan con las transformaciones legislativas y los movimientos sociales del período.

Esta hipótesis implica una doble mirada: la que atiende a las continuidades, la persistencia del modelo normativo, y la que observa las rupturas y emergencias, es decir, las obras que amplían el horizonte de lo representable e introducen configuraciones familiares que el modelo tradicional excluye o invisibiliza.

5. El marco teórico: articulaciones y tensiones

La construcción del marco teórico fue uno de los procesos más complejos y también más productivos del recorrido investigativo. La especificidad del objeto, representaciones familiares en literatura infantil argentina contemporánea, exigió articular aportes provenientes de campos disciplinares diversos que no siempre dialogan de manera fluida entre sí: la teoría literaria, la sociología de la literatura, los estudios culturales de la infancia, los estudios de género y la sociología histórica de la familia. La tensión entre estos campos se sostuvo como una instancia de productividad teórica: las categorías de un campo iluminan zonas que otras dejan en penumbra, y su articulación permite abordar la complejidad del objeto desde ángulos complementarios.

El primer núcleo teórico se organiza en torno a la sociología de la literatura. Con Gisèle Sapiro (2016) y Pierre Bourdieu (1992) como referencias centrales, se asume la producción literaria como una práctica y un producto social situado, cuya configuración estética y discursiva participa activamente en la construcción de representaciones sociales. Esta perspectiva permite abordar los textos literarios en tanto objetos estéticos y como producciones culturales que operan dentro de un campo de relaciones de fuerza entre posiciones, géneros, editoriales y tradiciones literarias.

En este mismo núcleo se inscribe la concepción del arte como discurso social propuesta por Marc Angenot (1994), que sostiene que todo discurso social, incluida la literatura, opera estableciendo los límites de lo pensable y lo decible en un momento histórico determinado. Desde esta perspectiva, la literatura infantil se configura como un espacio en el que se negocian los imaginarios que regulan la vida familiar: aquello que puede ser dicho, mostrado y nombrado sobre la familia en los libros destinados a las infancias se inscribe en los marcos de lo representable, lo legítimo y lo deseable en cada momento histórico.

En articulación con esta perspectiva, los aportes de Raymond Williams (2000) sobre las *estructuras del sentir* permiten comprender cómo determinadas representaciones literarias capturan experiencias sociales en formación, todavía no cristalizadas en formas institucionales consolidadas. Esta categoría resulta especialmente fértil para analizar aquellas obras del corpus que representan configuraciones familiares no normativas en un contexto en el que los marcos legislativos y sociales que las reconocen aún están siendo disputados.

El segundo núcleo articula aportes de la teoría de la literatura infantil y los estudios culturales

de la infancia. Los trabajos de Graciela Montes (2001) y María Adelia Díaz Ronner (2000) permiten comprender la literatura destinada a las infancias como un espacio atravesado por una asimetría constitutiva: es un adulto quien escribe para un destinatario infantil, y esa asimetría impregna las elecciones temáticas, las estrategias narrativas y los horizontes de lo representable. Esta dimensión resulta relevante para el análisis de las representaciones familiares, en la medida en que los modelos de familia que aparecen en los textos infantiles se configuran tanto en relación con la experiencia de los lectores como a partir de los imaginarios adultos que orientan aquello que las infancias llegan a conocer, reconocer y valorar. Valeria Sardi y Cristina Blake (2011) aportan a este núcleo una reflexión sobre las poéticas de la literatura infantil argentina contemporánea, que permite situar las obras del corpus en el marco de las tradiciones y rupturas del campo literario local.

La teoría del álbum ilustrado adquiere centralidad en este núcleo, dado que gran parte de las obras del corpus se inscriben en este género o establecen un diálogo productivo con sus convenciones. De acuerdo con lo propuesto por Sophie Van der Linden (2015), el álbum se comprende como un soporte de expresión cuya unidad primordial reside en la doble página, espacio en el que imagen y texto se articulan para producir sentidos que emergen de su interacción y se expanden más allá de cada lenguaje considerado de manera aislada.

Diversos estudios profundizan esta especificidad al concebir el libro álbum como un objeto estético integral. Cecilia Bajour y Marcela Carranza (2003) destacan que ilustración y palabra configuran un contrapunto en el que ambos sistemas narran y construyen sentido de manera conjunta, en una trama donde el diseño, la materialidad y el lenguaje visual participan activamente en la producción narrativa. En esta misma línea, Fanuel Hanán Díaz (2007) caracteriza el álbum como un género en construcción definido por la interdependencia de códigos y por la centralidad de la doble página como espacio de significación, donde la lectura se organiza a partir del ritmo visual y de la articulación entre imagen y texto.

Istvan Schritter (2005) amplía esta perspectiva al considerar la ilustración como un discurso con capacidad narrativa propia, capaz de expandir, desplazar y complejizar los sentidos del texto verbal, lo que habilita modos de lectura que integran múltiples capas de significación. Desde este enfoque, el libro álbum se configura como un espacio privilegiado para el análisis de las representaciones familiares, en tanto la construcción de los vínculos se produce en la interacción entre lenguajes, en la materialidad del soporte y en las decisiones visuales que organizan la escena narrativa.

En este marco, la relación entre imagen y palabra adquiere un valor analítico central. Las ilustraciones introducen matices, tensiones y desplazamientos que enriquecen la construcción de sentido y complejizan la figuración de los vínculos familiares. En diálogo con estas perspectivas, los aportes de María Nikolajeva (2014) permiten profundizar en la construcción de los personajes, especialmente en aquellas situaciones en las que la voz narrativa se configura desde una perspectiva adulta focalizada en la experiencia infantil. Esta dimensión resulta especialmente productiva para analizar cómo los protagonistas del corpus perciben, nombran y significan las configuraciones familiares en las que se inscriben.

El tercer núcleo incorpora perspectivas de los estudios de género y las teorías feministas. Las contribuciones de Judith Butler (2007, 2010) en torno a la performatividad del género y la crítica de la heteronormatividad como régimen regulador de los vínculos y las identidades constituyen herramientas conceptuales fundamentales para analizar de qué modo los textos del corpus reproducen, tensionan o subvierten el modelo heteronormativo familiar.

La noción butleriana del género como actuación reiterada y obligatoria, en tanto performance, permite leer las representaciones familiares de la literatura infantil como escenificaciones de normas sociales que, a través de su repetición o de su cuestionamiento, producen o desestabilizan los efectos de naturalidad que organizan el modelo tradicional. En diálogo con esta perspectiva, los aportes de Adrienne Rich (1985) sobre la heterosexualidad obligatoria co-

mo institución política permiten comprender el modelo familiar heteronormativo en términos de un sistema de control y regulación de los cuerpos, los deseos y los vínculos, cuya inscripción en la literatura puede sostenerse, tensionarse o resignificarse.

El sistema sexo-género, tal como lo conceptualizó Gayle Rubin (2018), opera como una lente teórica que permite leer en las representaciones literarias los mecanismos mediante los cuales se asignan roles, atributos y expectativas diferenciadas a hombres y mujeres, y mediante los cuales se naturalizan ciertas formas de vínculo y se marginalizan otras.

Esta perspectiva resulta especialmente útil para analizar aquellas obras del corpus que representan configuraciones familiares diversas y, al mismo tiempo, tensionan la distribución de los roles de cuidado y las formas de vínculo que organizan el modelo normativo, como ocurre en *De familia en familia* (Nesis y Szuster, 2015), que instala la pluralidad de modelos familiares como un rasgo constitutivo de la realidad social, o en *En el país de Juan* (Andruetto, 2003), donde las figuras de cuidado emergen en contextos de vulnerabilidad social que el modelo normativo tiende a invisibilizar.

El cuarto núcleo, finalmente, se organiza en torno a la sociología histórica de la familia, con especial énfasis en los trabajos de Elizabeth Jelin (1996, 2004) y Susana Torrado (2003, 2005) sobre las transformaciones de las configuraciones familiares en Argentina a lo largo del siglo XX y las primeras décadas del XXI. Jelin (2004) concibe la familia como una institución social que confiere sentido a aspectos fundamentales como la sexualidad, la procreación y la convivencia cotidiana, y que atraviesa transformaciones significativas vinculadas con la mayor individuación de mujeres y jóvenes, la disociación entre sexualidad y procreación y la diversificación de los modelos de convivencia. Esta perspectiva permite comprender que las familias representadas en el corpus se inscriben en tramas sociales concretas y dialogan con configuraciones efectivamente existentes en la sociedad argentina contemporánea, cuya visibilidad y legitimidad social se expanden de manera desigual a lo largo del período estudiado.

Torrado (2003, 2005) aporta a este núcleo una perspectiva histórica sobre las transformaciones de las estructuras familiares en Argentina, mostrando cómo el modelo de la familia nuclear heterosexual se constituyó como forma hegemónica a partir de procesos de legitimación y visibilización impulsados por el Estado, la Iglesia y el sistema jurídico, en relación con otras configuraciones de convivencia. Esta perspectiva desnaturaliza el modelo tradicional y lo sitúa como una construcción histórica y política dentro de un conjunto más amplio de formas de organización familiar. En este mismo núcleo se inscriben los aportes de Elizabeth Roudinesco (2003) sobre los desórdenes de la familia en la cultura occidental contemporánea, que ofrecen un marco comparativo para situar las transformaciones argentinas en un contexto más amplio.

La articulación de estos cuatro núcleos teóricos se configura como un entramado abierto, en permanente revisión. A medida que el análisis de las obras avanza, el diálogo con el corpus permite identificar zonas de tensión que requieren ajustar, precisar o reformular las categorías utilizadas. En este sentido, la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo e interpretativo, en el que la teoría funciona como un conjunto de herramientas que se ponen en relación con las particularidades formales, discursivas y culturales de las obras analizadas.

6. Las categorías de análisis y el eje vertebrador

A partir del marco teórico construido, se seleccionaron categorías organizadas en dos niveles. En el nivel de sentido, se consideran los modos de representación de lo familiar y las formas de nombrar los parentescos, junto con las gramáticas afectivas que organizan los vínculos entre los personajes. En el nivel formal y material, se analizan la voz narrativa y los regímenes de focalización, la interacción entre imagen y palabra en el álbum ilustrado, y los paratextos en relación con la materialidad editorial.

Estas categorías permiten analizar de qué modo los textos construyen determinadas escenas

de convivencia familiar, qué modelos de vínculo privilegian y qué configuraciones adquieren visibilidad dentro del relato. La categoría de las "gramáticas afectivas", en particular, resulta especialmente productiva para observar cómo obras como *Anita y sus dos mamás* (Fernández, 2013) o *Cuando estamos juntas* (Wernicke, 2016) construyen la legitimidad de los vínculos no normativos a través de la descripción de la cotidianeidad amorosa, sin necesidad de tematizar explícitamente la diferencia o interpelar el modelo tradicional.

El eje vertebrador de la argumentación consiste en examinar y fundamentar cómo las representaciones familiares presentes en el corpus dialogan con los procesos sociales, culturales y legislativos que redefinieron el campo de los derechos y de las identidades familiares en la Argentina contemporánea. Este eje articula el análisis textual con el análisis contextual: no se trata de aplicar mecánicamente categorías predefinidas a los textos, sino de construir relaciones interpretativas entre las obras, sus condiciones de producción y circulación, y los procesos históricos que las atraviesan.

7. Las pruebas: resultados preliminares del análisis

El análisis comparado de las obras que integran el corpus permite identificar un conjunto de evidencias que, en su articulación, contribuyen a sostener la hipótesis de trabajo y a precisar sus alcances. Los resultados preliminares no se presentan aquí como conclusiones cerradas, sino como hallazgos provisorios que orientan el desarrollo del análisis y permiten anticipar algunas de las líneas argumentativas que estructurarán los capítulos de la tesis.

El primer resultado de relevancia que surge del análisis es el registro de un desplazamiento progresivo en las representaciones familiares a lo largo del período estudiado. Las obras publicadas en los primeros años del corpus introducen la pregunta por la diversidad de manera incipiente, frecuentemente a través del extrañamiento o la relativización del modelo único, sin abandonar del todo el horizonte normativo. Las obras publicadas a partir de 2013 exhiben, en cambio, representaciones más directas, sostenidas y estéticamente elaboradas de configuraciones familiares no normativas.

Este desplazamiento no es lineal ni homogéneo: no todas las obras publicadas después de 2010 representan la diversidad familiar de manera explícita, y algunas de las obras más tempranas del corpus anticipan debates que solo se institucionalizarían años después. Sin embargo, la tendencia general resulta visible cuando se observa el corpus en su conjunto: hay una correlación entre la ampliación del marco legislativo, con la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario en 2010 y la Ley de Identidad de Género en 2012, y el aumento en la producción y circulación de obras que visibilizan configuraciones familiares no heteronormativas.

Esta correlación expresa una relación compleja entre el campo literario y los cambios jurídicos: la literatura configura un espacio de producción simbólica que dialoga con esas transformaciones y contribuye a la ampliación del horizonte de lo representable en la literatura destinada a las infancias. En términos de Williams (2000), puede sostenerse que ciertas estructuras del sentir ya presentes en la sociedad, y que algunas obras literarias habían comenzado a captar antes de su cristalización institucional, encuentran en este período condiciones más favorables para su expresión y circulación pública.

El segundo resultado relevante es la identificación de una estrategia recurrente en las obras que representan configuraciones familiares no normativas: la naturalización mediante la descripción de la cotidianeidad afectiva. En estas obras, la diversidad familiar no aparece como objeto de debate, conflicto o justificación, sino como marco de escenas domésticas ordinarias: preparar el almuerzo, llevar a los hijos a la escuela, jugar por las tardes, dar un beso antes de dormir.

El caso más claro de esta estrategia es *Anita y sus dos mamás* (Fernández, 2013). Narrada en primera persona por Anita, la obra describe con total normalidad la vida cotidiana de una niña

criada por dos madres –mami Eva y mamá Mimí–. El libro recorre un día típico en la vida de Anita: su mami Eva la lleva a la escuela por las mañanas, su mamá Mimí prepara el almuerzo cuando regresa, por las tardes las tres disfrutan juntas de jugar, dibujar y cantar, y cada noche sus dos mamás le dan un beso y un abrazo antes de dormir. En ningún momento el texto tematiza la diferencia de esta configuración familiar respecto del modelo normativo, ni la somete a explicación o justificación. La homoparentalidad no es el tema del libro: es el mundo en el que transcurre la historia. Este efecto de naturalización constituye en sí mismo una toma de posición estética y política: al no construir la diferencia como problema, la obra la inscribe en el orden de lo cotidiano y lo posible.

Esta misma estrategia opera, con matices propios, en las obras de María Wernicke. En *Papá y yo, a veces* (2013), la narración visual construye el vínculo afectivo entre un padre y su hijo o hija en los tiempos compartidos, discontinuos, parciales, fragmentados, sin tematizar la ausencia de la figura materna ni la ruptura familiar que subyace a esa discontinuidad. La familia monoparental o ensamblada que el álbum supone no se explica ni se justifica: simplemente existe, y la obra construye su poética a partir de los momentos de intimidad que esa configuración hace posibles.

En *Cuando estamos juntas* (2016), el procedimiento es similar: la cotidianeidad compartida entre dos figuras femeninas, presumiblemente madre e hija, aunque el texto no lo precisa, se construye a través de imágenes líricas que privilegian la textura emocional del vínculo sobre su definición jurídica o parental. La configuración familiar se construye sin la presencia de una figura masculina, integrada con naturalidad en el relato.

Un tercer resultado de análisis es la identificación de la focalización en la perspectiva infantil como un dispositivo recurrente para relativizar el modelo familiar único y construir un efecto de apertura hacia la diversidad. En varias obras del corpus, es la voz o la mirada de una niña o un niño la que introduce la pregunta por la diferencia o la que naturaliza la configuración familiar propia sin reconocerla como excepcional.

En *Mamá, ¿por qué nadie es como nosotros?* (Pescetti, 2003), la pregunta del título condensa este dispositivo con precisión. La pregunta infantil, reiterada en distintas versiones por distintos protagonistas a lo largo del libro, produce un doble efecto simultáneo: por un lado, reconoce que cada familia es diferente de las demás; por otro, sugiere que esa diferencia no implica jerarquía ni anormalidad, sino singularidad. Al multiplicar el gesto de la pregunta en niños y niñas de distintas familias, migrantes, interreligiosas, ensambladas, monoparentales, el texto produce un efecto de universalización de la diversidad: todas las familias son, en algún sentido, distintas de todas las demás. Este procedimiento desmonta la oposición entre un modelo normal y sus variantes anómalas, y la reemplaza por una pluralidad en la que ninguna configuración ocupa el centro.

La obra de Isol Misenta, *Secreto de familia* (2003), opera de manera diferente pero igualmente significativa sobre este dispositivo. En este álbum, la narradora infantil descubre que su familia guarda un secreto que la diferencia de otras familias, aunque ese secreto no se revela explícitamente al lector. La ambigüedad productiva que genera esta elección narrativa: ¿cuál es el secreto? ¿qué hace diferente a esta familia?, invita al lector implícito a proyectar sus propias experiencias y concepciones en el texto. Desde una perspectiva analítica, esta ambigüedad puede leerse como una estrategia para representar la diferencia familiar sin fijarla en una categoría específica, lo que amplía el horizonte de identificación de lectores que pertenecen a familias diversas y no encuentran habitualmente su experiencia representada en la literatura infantil.

Un cuarto resultado de análisis concierne a la dimensión multimodal de las obras del corpus y al papel específico que la imagen cumple en la construcción de las representaciones familiares. En varias de las obras analizadas, la relación entre texto verbal e imagen no es de redundancia o ilustración, sino de tensión y complementariedad: las imágenes amplían lo que el

texto no dice, matizan lo que enuncia o introducen elementos simbólicos que complejizan la representación.

En *Anita y sus dos mamás* (Fernández, 2013), las ilustraciones muestran una paleta cromática cálida y escenas de cuidado y afecto que refuerzan y amplían la narración verbal. El detalle significativo de una fotografía enmarcada sobre el mueble del living, en la que se ve a las dos madres sosteniendo a Anita recién nacida, condensa visualmente la historia de origen de esa familia sin que el texto verbal lo mencione: la imagen dice lo que las palabras no necesitan decir. Este tipo de información visual adicional es característica del álbum ilustrado y resulta especialmente productiva en el análisis de las representaciones familiares, ya que en muchos casos es la imagen, y no el texto, la que porta los sentidos más complejos o más políticamente cargados.

En las obras de Wernicke (2013, 2016), que prescinden casi por completo del texto verbal, la imagen es el único lenguaje narrativo disponible. La paleta cromática expresiva, la composición de las páginas y la gestualidad de los personajes construyen una gramática afectiva que comunica la intimidad, el cuidado y el amor entre los personajes sin necesidad de nominarlos.

Esta apuesta estética tiene implicancias significativas para el análisis de las representaciones familiares: al no verbalizar ni categorizar el tipo de vínculo que une a los personajes, las obras abren un espacio de indeterminación que puede ser habitado por lectores de distintas configuraciones familiares sin que ninguna sea privilegiada como norma.

El análisis de *En el país de Juan* (Andruetto, 2003; reedición 2018) merece una consideración particular por la complejidad con que aborda la representación de la familia en situación de vulnerabilidad social. La obra narra la vida cotidiana de Juan, un niño que habita un contexto de pobreza urbana y cuya configuración familiar se aleja del modelo nuclear idealizado: la precariedad material, la ausencia o la fragilidad de algunas figuras adultas y los vínculos afectivos que se sostienen pese a esas condiciones constituyen el núcleo narrativo del texto. La propuesta estética de Andruetto rehúye la idealización y la condescendencia: la mirada narrativa sugiere o propone al niño como sujeto activo, capaz de percibir y nombrar su mundo con una lucidez que el texto respeta y potencia. Esta operación literaria resulta significativa en el análisis de las representaciones familiares, porque pone en evidencia que la diversidad no se agota en las configuraciones homoparentales o ensambladas: también incluye las familias marcadas por la vulnerabilidad socioeconómica, cuya presencia en la literatura infantil argentina del período es igualmente relevante y escasamente estudiada.

En una línea complementaria, *De familia en familia* (Nesis y Szuster, 2015; reedición 2020) constituye otro caso de análisis relevante dentro del corpus, aunque por razones diferentes. Esta obra aborda de manera explícita y didácticamente elaborada la diversidad de configuraciones familiares posibles, presentando distintos tipos de familia, monoparentales, ensambladas, homoparentales, con abuelos como cuidadores principales, entre otras, a través de una estructura narrativa que yuxtapone situaciones y personajes. A diferencia de las obras que naturalizan la diversidad sin tematizarla, *De familia en familia* la instala explícitamente como objeto de representación, instalando la pluralidad como dato ordinario de la realidad social sin jerarquizar ningún modelo por sobre otro. Su amplia circulación en contextos escolares y su reedición en 2020 confirman que la demanda de materiales literarios que visibilicen la diversidad familiar ha crecido sostenidamente en el período analizado y que este tipo de obras ocupa un lugar específico en el campo: el de la literatura que opera activamente como herramienta de inclusión simbólica.

Finalmente, un resultado que merece ser señalado con igual énfasis que los anteriores es la constatación de que el modelo familiar heteronormativo no desaparece del corpus, sino que persiste, de manera explícita o como horizonte implícito, en buena parte de las obras analizadas. Esta persistencia no es uniforme: en algunos casos se manifiesta como reproducción acrítica del modelo tradicional; en otros, como el punto de partida normativo

desde el que se construye la diferencia, que solo adquiere visibilidad en relación con aquello de lo que se aparta.

Esta tensión entre persistencia y emergencia, entre la reproducción del modelo normativo y la irrupción de configuraciones alternativas, es, precisamente, lo que vuelve al corpus un objeto de análisis especialmente fértil. Se configura así un campo literario en transformación, en el que coexisten continuidades y desplazamientos, y donde las obras ensayan distintas posiciones frente a la diversidad familiar, con variados niveles de elaboración estética, conciencia crítica y densidad política.

8. Reflexión final: la investigación como proceso

El recorrido reconstruido en estas páginas permite advertir que la investigación documental se configura como un proceso dinámico de construcción del objeto de estudio, en el que la delimitación del corpus, la selección de marcos teóricos, la formulación de hipótesis y la elección de categorías de análisis se reformulan y afinan en diálogo permanente con los materiales, con el estado de la cuestión y con las preguntas que orientan la indagación.

En este trayecto, la investigación documental se presenta tanto como una metodología de trabajo como una práctica de lectura crítica: una forma de interrogar los textos, de establecer relaciones entre ellos y de situarlos en los contextos culturales que los producen y que, a su vez, contribuyen a producir. Desde esta perspectiva, el estudio de las representaciones familiares en la literatura infantil argentina se configura como un ejercicio de análisis literario que, simultáneamente, habilita la indagación de los imaginarios sociales que regulan los vínculos, los afectos y los modos posibles de habitar el mundo en común.

Referencias bibliográficas

- Angenot, Marc. (1994). El discurso social: una problemática de conjunto. En *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible* (pp. 21-49). Siglo XXI.
- Andruetto, María Teresa. (2003). *En el país de Juan* (reedición 2018). Comunicarte.
- Arnal Gil, José Ignacio. (2019). Modelos familiares en el álbum infantil actual (2010-2017). *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 18(1), 7-19. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1883
- Bajour, Cecilia, y Carranza, Marcela. (2003). El libro álbum en Argentina. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, (107). <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>
- Bodoc, Liliana. (2017). *Amigos por el viento*. Alfaguara.
- Bourdieu, Pierre. (1992). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, Judith. (2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Díaz, Fanuel Hanán. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Norma.
- Díaz Ronner, María Adelia. (2000). Literatura infantil de “menor” a “mayor”. En Noé Jitrik (Dir.), *Historia crítica de la literatura argentina*. Vol. 11 (pp. 511-531). Emecé.
- Fernández, Darío. (2013). *Anita y sus dos mamás*. Molinos de Viento.
- Gallego Acosta, Nieves. (2015). *Familia y literatura infantil: nuevos modelos para una nueva literatura* [Trabajo Fin de Grado inédito, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/items/98d667af-1a38-422a-836c-f5f632673d3a>
- Isol, Marisol Misenta. (2003). *Secreto de familia*. Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, Elizabeth. (1996). Familia: crisis y después. En Catalina Wainerman (Comp.), *Vivir en familia* (pp. 23-48). Unicef-Losada.
- Jelin, Elizabeth. (2004). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Fondo de Cultura Económica.
- Larralde, Gabriela. (2014). *Los mundos posibles: un estudio sobre la literatura LGBTTTI para niños*. Ediciones Koyatún.
- Ley N.º 26150. (2006). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Honorable Congreso de la Nación Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ley N.º 26618. (2010). *Matrimonio Igualitario*. Honorable Congreso de la Nación Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/169608/norma.htm>

- Ley N.º 26743. (2012). *Identidad de Género*. Honorable Congreso de la Nación Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>
- Ley N.º 26994. (2014). *Código Civil y Comercial de la Nación*. Honorable Congreso de la Nación Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=235975>
- Lopresti, Mariana, y Shnaidman, Maia. (2017). Representaciones y problematizaciones de la organización familiar en la literatura infantil y juvenil argentina. *Maguaré*, 31(1), 65-86. <https://doi.org/10.15446/mag.v31n1.69022>
- Montes, Graciela. (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Nesis, José, y Szuster, Paula. (2015). *De familia en familia* (reedición 2020). Ediciones del Eclipse.
- Nikolajeva, María. (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Pescetti, Luis María. (2003). *Mamá, ¿por qué nadie es como nosotros?* Editorial Altea.
- Rich, Adrienne. (1985). *On lies, secrets, and silence: Selected prose, 1966-1978*. Norton.
- Roudinesco, Élisabeth. (2003). *La familia en desorden*. Fondo de Cultura Económica.
- Rubin, Gayle. (2018). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. En Marta Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 24-39). Porrúa.
- Sapiro, Gisèle. (2016). *La sociología de la literatura*. Fondo de Cultura Económica.
- Sardi, Valeria, y Blake, Cristina. (2011). *Poéticas para la infancia*. La Bohemia.
- Schritter, Istvan. (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Litoral y Lugar Editorial.
- Soler-Quílez, Guillermo. (2015). La representación de la diversidad afectivo-sexual en la literatura infantil y juvenil de América Latina. *América sin nombre*, (20), 57-66. <http://dx.doi.org/10.14198/AMESN.2015.20.05>
- Torrado, Susana. (2003). *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*. Ediciones de la Flor.
- Torrado, Susana. (2005). *Trayectorias nupciales, familias ocultas (Buenos Aires, entre siglos)*. Ciepp-Miño y Dávila.
- Van der Linden, Sophie. (2015). *Álbum[es]*. Ekaré.
- Wernicke, María. (2013). *Papá y yo, a veces*. Comunicarte.
- Wernicke, María. (2016). *Cuando estamos juntas*. Comunicarte.
- Williams, Raymond. (2000). *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Ediciones Nueva Visión

Breve reflexión sobre mis primeros pasos en la investigación documental

Juan Manuel González Breard

Instituto de Investigaciones Geohistóricas
(IIGHI-UNNE/CONICET)
gbjm@hum.unne.edu.ar

Mi nombre es Juan Manuel González Breard, soy estudiante del Doctorado en Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) y becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) de Argentina. Además, fui becario de pregrado y becario de iniciación en la investigación por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE. El título de mi proyecto de investigación documental es: “La gramática del espacio en los registros jesuíticos del toba, abipón y mbayá (flia. guaycurú), siglos XVI y XVIII”; el cual fue presentado y aprobado en 2023 como anteproyecto de tesis (este es uno de los requisitos para ingresar al doctorado anteriormente mencionado).

En 2022, delimité el corpus con el cual trabajaré mediante la ayuda de mi directora de beca doctoral y de tesis: la Dra. María Belén Carpio. De manera conjunta (pues nunca se investiga solo), decidimos que debía ampliar el trabajo comenzado ya en 2017, en una pasantía realizada en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI-UNNE/CONICET), mi actual lugar de trabajo de beca. La Dra. María Laura Salinas, mi codirectora de beca doctoral y de tesis, nos sugirió indagar, desde el campo de la Historiografía de la Lingüística Misionera, en fuentes jesuíticas de mediados del siglo XVIII, pues la Compañía de Jesús registró artes verbales y vocabularios de lenguas que los pueblos indígenas del Gran Chaco hablaron en las reducciones pertenecientes a dicha orden religiosa.

Este material documental fue abordado por la lingüística argentina desde otros enfoques, ya a mediados del siglo XX y a principios del XXI, por lo tanto, no eran textos desconocidos. No obstante, el subcampo interdisciplinario de la Historiografía de la Lingüística Misionera, nos permitiría no solo contextualizar de otro modo tales fuentes, sino también encontrar nuevas respuestas y preguntas acerca del proceso de registro lingüístico de los jesuitas. Asimismo, decidimos con mi directora incorporar otra perspectiva de análisis: la lingüística tipológico-funcional; pues gracias a este enfoque teórico, puedo describir comparativamente datos ya obtenidos por la Compañía de Jesús y cotejarlos con los que, desde mediados del siglo XX, se vienen registrando hasta la actualidad.

Entonces, en mi proyecto de investigación documental propongo abordar, desde estas dos perspectivas que son complementarias entre sí, las expresiones referidas al dominio funcional del espacio, las cuales están presentes en el registro jesuítico de las lenguas guaycurúes toba, abipón y mbayá. Me he aproximado anteriormente a ambos marcos teóricos con el fin de describir y comparar diversos rasgos gramaticales identificados en las lenguas mbayá y caduveo; en especial, en los que pude evidenciar en los registros religiosos¹ de ambas variedades lingüísticas directamente emparentadas. A partir del 2021, abordé desde ambos enfoques, la obra de Martín Dobrizhoffer y el registro atribuido a José Brigniel sobre el abipón.

Tal como mencioné más arriba, desde 2017, recurro a ambas perspectivas teóricas, las cuales

¹El mbayá o eyiguayegui fue registrado por el padre José Sánchez Labrador, a mediados del siglo XVIII, en la misión Nuestra Señora de Belén (actual ciudad de Belén, Paraguay); este religioso, a su vez, contó con la ayuda de otros jesuitas para hacerlo. Asimismo, el caduveo (o *kadiwéu*), se habla en Mato Grosso del Sur, en Brasil, y fue documentado principalmente, a mediados y fines del siglo XX, por Glyn y Cynthia Griffiths, ambos lingüistas pertenecientes al *Summer Institute of Linguistics (SIL) International*, institución cristiana evangélica que se dedica a traducir el Nuevo Testamento en diversas lenguas.

pueden servir una a la otra; pues la tipología lingüística, en general, y la lingüística tipológico-funcional, en particular, abordan fuentes diversas (sobre todo, trabajan con datos ya registrados previamente) y, muchas veces, fundamentan sus descripciones o comparaciones translingüísticas (a través de las lenguas) en ejemplos extraídos de gramáticas que fueron elaboradas por misioneros de distintas órdenes religiosas. De igual modo, la historiografía de la lingüística misionera actual, subcampo interdisciplinario de la historia de la lingüística, recurre a presupuestos y análisis de la tipología lingüística, para entender el proceso de documentación de los miembros de dichas órdenes. Por tanto, estos enfoques no se excluyen, sino más bien (tal como expresé en los párrafos anteriores) son complementarios.

La delimitación del corpus la he logrado, efectivamente, gracias a la ayuda de mi directora de tesis doctoral (y de beca), la Dra. María Belén Carpio (quien se especializa en el campo de la tipología lingüística y se encuentra realizando estudios de tipología semántica referidos al campo conceptual del espacio en una variedad de toba [que actualmente se habla al oeste de la provincia de Formosa]), y mi codirectora (de tesis y beca), la Dra. María Laura Salinas (referente del campo de la historia colonial argentina y, sobre todo, de la historiografía sobre y/de los jesuitas, especialmente, en los que fueron designados a la región del Gran Chaco y áreas adyacentes); mediante las observaciones de ambas alcancé a comprender este corpus desde una mirada más amplia e integradora.

De esta manera, en 2022, efectué una actualización y sistematización bibliográfica acerca de mi tema, es decir, sobre la codificación del dominio funcional del espacio presente en los registros jesuítos (de los siglos XVI y XVIII) de lenguas indígenas, en general, y de las lenguas toba, abipón y mbayá (flia. guaycurú), en particular. A su vez, realicé un relevamiento bibliográfico sobre textos específicos acerca de los jesuitas en la región (la cual se denominó, en la época colonial, como “Provincia Jesuítica del Paraguay”) y, también, sobre los pueblos reconocidos como guaycurúes.

Es decir, volví a llevar a cabo las actividades ya aprendidas durante mi pasantía en 2017:

- Actualización y sistematización bibliográfica.
- Lectura y fichaje del material bibliográfico.
- Lectura y fichaje del corpus seleccionado.
- Descripción y cotejo de los datos obtenidos.

Debido a que trabajo con fuentes jesuíticas de la época colonial y algunas de ellas editadas y publicadas a fines del XIX o a principios del XX, presté mucha atención tanto a la edición de las obras consultadas cuanto a las informaciones acerca de su publicación. En cuanto a la actividad “actualización y sistematización bibliográfica”, realicé trabajos de lectura rápida y atenta con el fin de comenzar rastreos iniciales para efectuar una delimitación conceptual (búsqueda de términos clave). Además, especifiqué las descripciones jesuíticas referidas a rasgos gramaticales y transcribí ejemplos del corpus. Hasta ahora, he llevado a cabo un trabajo de fichaje en cuadernos anillados (hojas a rayas) y, luego, los he pasado al procesador de textos Word para digitalizarlos.

Los conceptos centrales que guían mi actual análisis son los que refieren al espacio como dominio funcional, es decir, a cómo en una lengua determinada se expresan las nociones referidas a la espacialidad. En primer lugar, en el anteproyecto de tesis doctoral, enuncié los presupuestos referidos al espacio, entendido, como un sistema lingüístico-cognitivo y relacional; en segundo lugar, expongo las concepciones más importantes de la tipología semántica referidas al espacio (en tanto, dominio semántico-conceptual); y, por último, propongo analizar esta categoría, la cual está presente siempre en expresiones espaciales en todas las lenguas del mundo, entendiéndola como un dominio funcional: atendiendo a la diversidad de estrategias estructurales que pueden codificarlo, a su densidad de codificación y su organización funcional presentes en las lenguas toba, abipón y mbayá según registros jesuítos-

ticos de la época colonial sudamericana.

Por otra parte, en cuanto al campo de la historiografía de la lingüística misionera he mencionado (en el anteproyecto, para guiar el futuro análisis del corpus) trabajos descriptivo-comparativos que tienen en cuenta el proceso de registro de las lenguas indígenas (pertenecientes a familias lingüísticas diferentes [comparación extra-genética y no intra-genética como la que propongo]) por parte de los religiosos de la Compañía de Jesús así como de otras órdenes. Estos analizan, sobre todo, la forma de documentar las categorías de tiempo, aspecto y modo (sistema TAM) en los verbos, la cual se identifica en muchos artes verbales de lenguas americanas, africanas y asiáticas compuestos por misioneros desde fines del siglo XVI hasta mediados del XVIII. En tal abordaje, dichos trabajos explicitan qué sufijos aplicativos, direccionales y locativos presentes en los verbos (según la descripción actual) fueron tratados como partículas que daban cuenta de tiempo, aspecto o modo, similar al sistema TAM de las lenguas romances.

Entonces, de acuerdo con lo expuesto en los párrafos precedentes, realicé una delimitación conceptual que me sirvió para redactar, de manera ordenada, el marco teórico-metodológico propuesto en mi anteproyecto de tesis doctoral. Empero, también tuve en cuenta estudios referidos a toponimia e hidronimia en los que se trata la noción del espacio en un sentido amplio y, sobre todo, geográfico; aunque tales trabajos no los incluí por decisiones operativas. Por otro lado, la hipótesis inicial de mi proyecto es:

- La forma en que los jesuitas registraron cómo se expresó el dominio conceptual del espacio en las lenguas guaycurúes toba, abipón y mbayá, durante los siglos XVI y XVIII, corresponde a una perspectiva grecolatina y renacentista, es decir, sufijos direccionales, locativos y aplicativos fueron tratados según el sistema preposicional y de tiempo-aspecto-modo presentes en lenguas indoeuropeas.

Entonces, si aplico en ella la forma de expresarla de acuerdo con lo que aprendí gracias al curso sobre metodología de la investigación documental, dictado por la Dra. Hebe Molina, podría enunciarla del siguiente modo:

- Si en las lenguas guaycurúes contemporáneas (toba/*qom*, mocoví/*moqoit*, pilagá y caduveo/*kadiwéu*) se expresa el dominio conceptual del espacio en el verbo, sobre todo, en los morfemas que se identifican y caracterizan, en la actualidad, como sufijos direccionales, locativos y aplicativos; entonces, en las lenguas toba, abipón y mbayá, las cuales pertenecieron a la misma familia lingüística y fueron documentadas por jesuitas a fines del siglo XVI (el toba) y mediados del XVIII (el abipón y el mbayá), se codificó de la misma manera dicho dominio funcional, es decir, en sufijos direccionales, locativos y aplicativos expresados en los verbos. Sin embargo, los jesuitas Alonso Bárcena, José Brigniel, Martín Dobrizhoffer y José Sánchez Labrador (quienes documentaron las tres lenguas anteriormente mencionadas) emplearon una terminología frecuentemente encontrada en gramáticas grecolatinas y renacentistas; por lo tanto, es probable que estos cuatro misioneros registraran tales sufijos verbales según el sistema preposicional y de tiempo-aspecto-modo presentes en lenguas indoeuropeas conocidas por ellos.

Pienso que debería modificarla, aún no la ajusté durante la investigación, pero en ella no se consignan cuestiones referidas a la frase nominal, en la cual se codifica también información espacial, por ejemplo, en los demostrativos, en los gentilicios, en los topónimos y en los nombres de algunas plantas y animales que fueron documentados por los jesuitas. Asimismo, no se explicita, en dicha hipótesis, el abordaje a los adverbios de lugar (y de tiempo)², por lo tanto, deberé redactar una más general en el futuro.

Actualmente, me encuentro desarrollando el proceso de demostración. Mis pruebas constituyen los ejemplos que estoy extrayendo del corpus y, para explicarlos, sigo una secuen-

²Los adverbios temporales, en algunas lenguas, presentan usos espaciales; aunque sea más frecuente identificar usos no espaciales en el empleo de los adverbios de lugar.

cia textual descriptiva junto con otra explicativa (la cual me ayuda a relacionar lo descripto con la teoría). Si tengo dudas siempre consulto con mi directora y codirectora de tesis.

Finalmente, si bien mi investigación documental es del tipo descriptivo, por un lado, pues presento en ella nuevos objetos, y comparativo, por otro, ya que doy cuenta en ella de simultaneidades (semejanzas y diferencias estructurales, entre otras); la misma conllevará necesariamente una parte argumentativa en la que deberé utilizar/aplicar algún método crítico. Por el momento, he aplicado un enfoque interpretativo al confeccionar, a partir de todas las artes verbales que abordo, la segunda y tercera línea de los ejemplos extraídos del corpus junto con una glosa.

Entre la heurística y la hermenéutica: una revisión crítica del corpus documental en una investigación sobre Educación Sexual Integral

Sabrina Valeria Miño

ISHIR - CONICET

sabrinavaleria.mi@gmail.com

Introducción

El presente desarrollo teórico se enmarca en la producción final del seminario de Doctorado “Metodología de la Investigación Documental”, dictado por la Dra. Hebe Molina en el marco del Doctorado en Letras de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. En vista de ello, se avanzó en un minucioso trabajo de reflexión autobiográfica cuya herramienta principal ha sido la investigación documental y sus preceptos.

La propuesta parte de la premisa de que todo proceso de investigación implica una serie de decisiones teóricas, metodológicas y analíticas que, muchas veces, se realizan de manera intuitiva o poco sistematizada durante las primeras experiencias investigativas. En este sentido, revisar investigaciones anteriores constituye una oportunidad para reconstruir dichos procesos, identificar supuestos implícitos y problematizar las estrategias utilizadas para la construcción del objeto de estudio, la selección del corpus y el análisis de las fuentes.

En este marco, el artículo recupera y analiza una investigación desarrollada previamente en el nivel de grado, titulada “Propuesta editorial y Educación Sexual Integral. El caso del programa Aprender a Amar (2015–2020)”, presentada en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario en el marco de una Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC) otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el año 2023. A partir de esta experiencia investigativa, el objetivo del presente trabajo es realizar una autoevaluación metodológica del proyecto, examinando sus distintas etapas: exploración del tema, formulación de la hipótesis, selección y organización del corpus documental, delimitación conceptual y proceso de demostración a la luz de los aportes teóricos y metodológicos abordados en el seminario.

De este modo, el artículo busca no sólo revisar críticamente el proceso de investigación realizado, sino también reflexionar sobre las potencialidades y desafíos del análisis documental como técnica de investigación. En particular, interesa indagar cómo la construcción y el análisis de un corpus de textos, en este caso libros escolares vinculados a propuestas de educación sexual de orientación confesional, nos permiten problematizar las tensiones existentes entre distintas concepciones de sexualidad presentes en el campo educativo argentino.

Hacia una construcción y análisis del corpus documental

El proyecto elegido para la elaboración del presente escrito es la tesina de grado presentada y aprobada en el año 2023 para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación. A partir de dicha investigación en las páginas que aquí se despliegan tiene lugar un arduo proceso de autoevaluación. La temática elegida se erige en base a la trayectoria formativa y militante en temáticas relativas a la Educación Sexual Integral (ESI) y los estudios de género durante el cursado del profesorado en Ciencias de la Educación, la Licenciatura y luego el posgrado. La construcción del corpus se configuró de manera relacional y progresiva, en articulación con la

definición de los objetivos de la investigación. A partir de este proceso, se seleccionó una serie de tres libros destinados al nivel primario, particularmente al primer ciclo, editados por una editorial de orientación católica y concebidos para su uso en el trabajo áulico en educación sexual en el marco del programa “Aprender a Amar”.

Este corpus adquiere relevancia, en tanto, condensa discursos y posicionamientos que permiten indagar las tensiones entre propuestas editoriales de carácter confesional y los lineamientos de la ESI desde un enfoque de derechos. De este modo, la delimitación del corpus no sólo responde a criterios de pertinencia empírica, sino también a su potencial heurístico, en tanto su propia configuración fue orientando y redefiniendo los objetivos del estudio, en un movimiento analítico que integra selección, problematización e interpretación.

A partir de lo dicho, es plausible afirmar que nos encontramos en el terreno de la investigación documental, la cual permite analizar diversos discursos escritos en sus propios contextos, es decir, se accede a situaciones, experiencias, actividades y conocimientos diversos. Recuperando las ideas de Revilla Figueroa (2020) esta metodología hace posible la interpretación y construcción de conocimientos a partir de lo ya producido.

La investigación documental se reviste de una complejidad y parte de la premisa de que los textos no son neutrales; por el contrario, están atravesados por un contexto histórico, político y social. Teorizan al respecto Yuni y Urbano (2014) cuando afirman que este tipo de investigación remite a una:

Estrategia metodológica de obtención de información, que supone por parte del investigador el instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad (escritos, visuales, numéricos, etc.) con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene características de historicidad. (p. 101-102)

En este sentido, advertimos que los documentos expresan posiciones, discursos y tensiones que al convertirse en objeto de estudio requieren una postura activa del investigador/a, puesto que éste/a no solo recopila documentos; más bien, la implicación propia de la tarea investigativa produce lecturas e interpretaciones situadas.

Este posicionamiento teórico y epistemológico es pertinente pues los libros analizados en torno a la educación sexual se presentan con estas mismas características, ya que se inscriben en marcos normativos, institucionales y pedagógicos específicos, ponen en juego diversas concepciones sobre el cuerpo, el género y la sexualidad, y evidencian disputas de sentido propias del campo. De esta manera, su abordaje exige una lectura que reconozca tanto sus condiciones de producción como las tensiones y posicionamientos que los atraviesan, en lugar de asumirlos como discursos homogéneos o neutrales.

Respecto a la selección del corpus propiamente dicho, antes de elegir los tres libros trabajados resultó fundamental conocer la variedad de textos y recursos que ofrecía el mencionado programa. De este modo, fue preciso atender a las características de la editorial que producían los libros: su origen, objetivos, contexto histórico, los tipos de textos y materiales que publican y las ideas que promueven. Asimismo, se contemplaron los aportes de Yuni y Urbano (2014): en términos clasificatorios los documentos seleccionados para análisis se caracterizan por ser escritos, visuales y públicos. Ello resulta de importancia, debido a que estas atribuciones se vinculan directamente con los propósitos de la editorial y los libros en sí mismos.

Una vez delimitado el contexto, los libros estrictamente y su clasificación como documentos se avanzó en las diversas fases que detenta la investigación documental. En una primera instancia, se transitó la fase de exploración, entendida como el momento orientado al reconocimiento, delimitación y problematización del objeto de estudio a partir de un relevamiento preliminar de fuentes. Esta etapa no se concibe como un momento meramente inicial o descriptivo, sino como una instancia analítica que habilita las primeras decisiones teó-

ricas y metodológicas, en tanto permite construir las principales líneas de debate que atraviesan al objeto de estudio.

En virtud de ello, las actividades desarrolladas se organizaron en dos direcciones complementarias y recursivas. Por un lado, se llevó a cabo la búsqueda, selección y análisis de bibliografía pertinente, lo que implicó el rastreo sistemático de investigaciones y producciones académicas vinculadas a la ESI en Argentina, los enfoques pedagógicos de la educación sexual y las políticas públicas asociadas a este campo. Este proceso no solo permitió identificar antecedentes relevantes, sino también reconocer categorías analíticas, perspectivas teóricas predominantes y zonas de vacancia en la producción existente.

Por otro lado, se avanzó en la identificación y recopilación de información específica vinculada al recorte empírico de la investigación, centrado en la editorial seleccionada y en los libros que conforman el corpus de análisis. En esta línea, se indagó tanto en las características de la producción editorial como en los sentidos que allí se configuran en torno a la educación sexual, prestando especial atención a los cruces entre religión y ESI en el contexto argentino. Por lo tanto, la fase de exploración no solo contribuyó a delimitar el objeto de estudio, sino también a complejizarlo, en tanto puso en evidencia tensiones, posicionamientos y articulaciones que orientaron el desarrollo posterior de la investigación.

En estrecha relación, se recorrió el contexto político y social en el que se desarrolló el programa, incluyendo debates legislativos, reacciones sociales y el rol de las organizaciones confesionales en la educación. Esta exploración permitió comprender no sólo los contenidos del programa, sino también las tensiones entre propuestas editoriales religiosas y el enfoque de derechos de la ESI. Lo expuesto denota que el sondeo fue suficiente para delimitar el objeto de estudio y para establecer una mirada crítica sobre el modo en que ciertas propuestas editoriales pueden influir en la real y pertinente implementación de la ESI.

A partir de este primer recorte, se avanzó en una indagación teórica orientada a sustentar el análisis. Para ello, se revisaron los principales enfoques sobre Educación Sexual Integral en el contexto argentino, con especial atención al enfoque de derechos, la perspectiva de género y los lineamientos establecidos por la Ley N° 26150. Asimismo, se incorporaron aportes de la pedagogía crítica y de estudios sobre educación y religión, lo que permitió situar al programa “Aprender a Amar” en un campo de tensiones entre lo secular y lo confesional. Tal como se ha mencionado, el recorrido se inscribe en la fase de exploración para la construcción del objeto, en tanto articula la búsqueda y delimitación del corpus con la elaboración de un marco teórico pertinente y el desarrollo del estado de la cuestión.

La construcción del corpus y una primera revisión de bibliografía permitió establecer una hipótesis de investigación. En el caso del trabajo que nos ocupa, la hipótesis planteada fue la siguiente:

El artículo N°5¹ de la ley N°26.150 de Educación Sexual Integral representa un punto de tensión que genera ambivalencias, ya que, habilita a que cada establecimiento educativo ordene su aplicación de acuerdo a su ideario. En esta lógica, propuestas editoriales como las que aquí estudiaremos serían la respuesta que las escuelas confesionales necesitan para cumplir con la ley sin traicionar sus idearios. Sin embargo, desde un enfoque que aborda la ESI en perspectiva de género, entendemos que el contenido y la forma de estos textos tracciona la concepción de sexualidad promovida por la ley. (Miño, 2023, p. 4)

No obstante, en una instancia posterior de revisión, la hipótesis se revela susceptible de ajustes, particularmente en lo que respecta a su formulación. Especialmente, podría haberse enunciado con mayor claridad y concisión, e incluso adecuarse más explícitamente a la estruc-

¹ARTICULO 5o – Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros” (Ley N° 26150/06 de “Educación Sexual Integral”).

tura lógica de construcción hipotética sugerida teóricamente (si... entonces... pero... por lo tanto). En el proceso de investigación, su reformulación se produjo de manera progresiva, en estrecha relación con la labor hermenéutica desarrollada, especialmente durante la organización y articulación de ideas inicialmente dispersas. En consecuencia, la hipótesis no operó como un enunciado estático, sino como una herramienta dinámica que se fue precisando en diálogo con el análisis.

Ahora bien, en otro orden de ideas pero estrechamente vinculado a ello, debemos referirnos a los tiempos de investigación. Tal como hemos mencionado en la introducción de este texto, la realización de la tesina analizada se enmarcó en el otorgamiento de la beca EVC del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), por lo que resultó imprescindible organizar un plan de trabajo sistemático acompañado de un cronograma que orientara el desarrollo de las distintas etapas del proceso investigativo. En esta línea, se elaboró un plan de trabajo que debía ajustarse a los doce meses de duración estipulados por la beca, contemplando no sólo la distribución temporal de las actividades, sino también su articulación. Dicho cronograma permitió prever instancias de revisión, ajustes y evaluación continua, favoreciendo así un seguimiento ordenado y coherente del proyecto. Asimismo, funcionó como una herramienta de gestión que posibilitó revisar y monitorear los tiempos disponibles en miras de procurar garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos en cada fase de la investigación. A continuación, se presenta el cronograma elaborado:

Cronograma de actividades (Consignar sucesivamente cada actividad unitaria):												
Actividad	Meses											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ajuste del plan, revisión de antecedentes y ampliación del marco teórico	x	x	x									
Implementación de la técnica				x	x	x						
Procesamiento de los datos obtenidos							x	x	x			
Análisis y conclusiones										x	x	
Difusión de resultados												x

Tabla 1. Cronograma de actividades de investigación. Fuente: elaboración propia

A lo largo del cursado del seminario se abordó la elaboración y puesta en marcha de proyectos de investigación cuya duración estimada es de cuatro años; sin embargo, en este caso, el tiempo disponible resultó considerablemente más acotado. No obstante, bajo una mirada crítica es posible afirmar que el plan de trabajo diseñado logra sostener el principio de progresividad propio de este tipo de procesos, en tanto organiza las actividades de manera secuencial y articulada. En términos temporales, el cronograma se adecua a lo trabajado en las clases: una fase heurística (orientada a la revisión y sistematización bibliográfica) de tres meses; una fase analítica (centrada en el análisis e interpretación de los temas propuestos) inicialmente prevista en siete meses, aunque en este caso se desarrolló en seis; y, finalmente, una fase de síntesis (destinada a la redacción de conclusiones parciales y finales) de dos meses.

Al respecto, es posible afirmar que el plan de trabajo fue elaborado de manera pertinente y coherente con los objetivos de la investigación, aun dentro de las limitaciones temporales. Asimismo, el cumplimiento de los plazos previstos da cuenta de una adecuada organización del proceso, en tanto el desarrollo de las actividades se ajustó a los tiempos estipulados por la beca,

garantizando así la viabilidad del proyecto en el marco institucional en el que se inscribió.

La demostración, entre el trabajo heurístico y hermenéutico

Siguiendo a Molina (2004) en el campo de la investigación documental el trabajo heurístico remite a la selección y ordenamiento de los documentos. En palabras de la autora la heurística se “completa con la búsqueda de la bibliografía especializada, con la que seguramente se contrastarán los juicios propios. Todos estos documentos deben leerse con mirada discriminadora: la selección de datos se realiza en función de la hipótesis y el plan previo” (2004, p. 242). Para llevar a cabo esta labor se recurrió a una amplia variedad de documentos de carácter legal, normativo, científico y académico. En términos generales incluyó:

- Documentos curriculares oficiales y normativa nacional, como la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral y sus lineamientos curriculares, la Resolución N° 340/18 y Documentos emitidos por el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC).
- Materiales producidos por el programa “Aprender a Amar”, tales como libros de texto, cuadernillos, y recursos didácticos (Hasta que finalmente se optó por trabajar los libros destinados a primero, segundo y tercer grado de la educación primaria).
- Artículos académicos, libros y tesis de grado y posgrado que analizan la historia y el abordaje de la ESI en nuestro país, la relación entre educación y religión, y las tensiones ideológicas dentro del sistema educativo argentino.
- Artículos académicos relativos al análisis de libros de texto en el campo de la educación y más específicamente de la educación sexual.

En dichos ejes se articularon teórica y epistemológicamente la selección bibliográfica mencionada a continuación: Alois [et al.], (2014); Bell Martínez y Colomer Rubio, (2018); Edwards, (1993); Faur, (2018); Morgade, (2001); (2008); (2019a); (2019b); Mosso, (2022); Turriaga y Olivieri, (2015a); (2015b); (2020); Ley de Educación Sexual Integral N° 20.150; Lineamientos Curriculares para la ESI, (2008); Resolución Ministerial N° 340/18; Ministerio de Educación de la Nación, (2021a); (2021b); (2021c).

Para la organización de este amplio volumen de información se recurrió a herramientas tecnológicas: carpetas de bibliografía en la computadora y carpetas en Google Drive. Se reconoce que esta etapa podría haber sido organizada de una forma más adecuada y pertinente, especialmente en lo referido al almacenamiento y sistematización de la información. En diversas ocasiones se dificultó localizar con rapidez artículos o libros, ya que no siempre se recordaba cómo habían sido nombrados los archivos o en qué carpeta se encontraban archivados. En cuanto a las referencias bibliográficas, se utilizó las Normas APA (séptima edición), criterio que se mantuvo de manera consistente a lo largo de toda la tesina.

Para emprender la delimitación conceptual fue precisa una segunda exploración conceptual, aunque esta vez más fina y selectiva. Es menester aclarar que no se realizó una separación entre marco teórico y resultados, sino que se trató de una construcción que articulaba críticamente el análisis de las obras, aportes teóricos y las propias conclusiones que de ello se derivan. Estas afirmaciones permiten adentrarnos en el trabajo hermenéutico de la investigación documental; en consonancia Molina (2004) afirma:

Casi simultáneamente con esta búsqueda, como su complemento natural, se inicia la hermenéutica (segunda subetapa): la interpretación de los datos recolectados. La relación entre la heurística y la hermenéutica no es cronológica, sino recíproca: cuando se selecciona un dato ya se lo está interpretando. (2004, p. 242)

Es decir, el recorrido teórico y bibliográfico ofició de un primer rastreo e interpretaciones que marcaron el proceso teórico-metodológico, por lo cual se tomaron dos conceptos ordenadores de la tesina: forma y contenido de Verónica Edwards (1993). Esta autora conocida

en el campo de las Ciencias de la Educación analiza la organización del conocimiento y los contenidos educativos y afirma que la forma en que es presentado un saber es al mismo tiempo contenido. La forma en que se nos muestra un conocimiento –en un libro de texto por ejemplo– transmite ideas y posicionamientos que se erigen como contenido en sí mismo.

En la tesina revisada, dentro del capítulo destinado a la forma de los libros se consideraron otras categorías articuladas: libro de texto y sus características (Ossenbach, 2010); libros de texto y curriculum (Gimeno Sacristan, 2007) y paratextos (Alvarado, 1994). En lo que remite al capítulo del contenido de los libros, se inició con una reconstrucción histórica y normativa de la educación sexual en las escuelas, la Ley de Educación Sexual Integral y los modelos de educación sexual (Morgade, 2008); las niñas como destinatarios de los libros (Meirieu, 2016; Morales y Magistris, 2020). Además, se trabajaron categorías específicas para analizar los contenidos: familia/s (Guerra, 2009; Jelin, 2007); heterosexualidad obligatoria (Rich, 1985); amor romántico (Flores Fonseca, 2019); se trabajó el rol de las mujeres y de los varones mediante la noción de división sexual del trabajo (Faur, 2014; Caldo, 2015); masculinidad hegemónica (Morgade, 2001; Hendel, 2019); cuerpo y diversidad (Del Cerro y Busca, 2017; Scheber, 1983); interseccionalidad (Viveros Vigoya, 2016).

Todo lo mencionado constituye la fase de demostración que, según Molina (2004), remite a la fase más delicada por diversos motivos, entre ellos por el interjuego entre heurística y hermenéutica. La articulación entre ambas fases permitió construir una lectura situada y crítica de las obras, en la que los marcos teóricos no operaron como instancias separadas, sino como herramientas de análisis en permanente diálogo con el corpus. En este caso, a partir de la revisión de los textos, las imágenes, diálogos, literatura y actividades que proponen los libros se volvió sobre la hipótesis planteada demostrando su validez. Por cuanto, se demostró que los libros implican una fuerte distorsión de los contenidos y la perspectiva de la ESI. Si bien la misma Ley promueve fuertes definiciones sobre la sexualidad desde un paradigma integral enfocado en los derechos, no se desconoce que el artículo N° 5 resulta cuanto menos conflictivo, pues es este mismo el que habilita la producción y circulación de libros como los que se han analizado.

La Educación Sexual Integral llegó a la escena política y educativa para romper con viejos paradigmas respecto al abordaje de la educación sexual en las escuelas. Mediante la iniciativa de la integralidad y los Derechos Humanos pretende que todos/as los/as educandos/as ejerzan un pleno ejercicio de sus derechos sexuales reproductivos y no reproductivos. La ESI promueve el reconocimiento de los sujetos y todas las dimensiones que lo integran, por lo que no es posible escindirlo del conflicto, la diversidad, las vivencias y experiencias reales de vida. Este es un proceso continuo que debe orientarse a la experimentación de una sexualidad responsable, libre y respetuosa que no invisibilice ni niegue las diversas realidades de los/as niñas/as y adolescentes, aspectos que distan muchísimo de lo que hemos relevado en los tres tomos de la colección estudiada.

En este marco, las categorías seleccionadas y los conceptos ordenadores no solo orientaron la indagación, sino que posibilitaron producir interpretaciones consistentes con los objetivos de la tesina, consolidando un enfoque analítico coherente e integral.

Reflexiones finales

Arribando al final de este proceso de revisión crítica de la producción en cuestión a la luz de los aportes de la investigación documental como proceso, es posible afirmar que la palabra que podría describir el proceso de demostración es complejidad. Dado el sólido sustento teórico de la investigación, fue necesario revisar los textos en más de una oportunidad, lo que permitió profundizar y afinar las interpretaciones. En esta fase se recurrió a diversos tipos de pruebas: datos extraídos del corpus, inferencias de carácter inductivo, deductivo y analítico, construidas a partir de la lectura crítica de las obras, así como fundamentaciones provenientes de autores

especializados que permitieron justificar y sostener dichas inferencias. Asimismo, la demostración se desarrolló con criterios de rigurosidad académica y honestidad intelectual, evitando el plagio y remitiendo de manera constante a las ideas de otros autores mediante el uso sistemático de las Normas APA. A partir de lo expuesto, se buscó articular las propias interpretaciones con los aportes del marco teórico, en un diálogo permanente entre lectura y análisis.

Por otra parte, cabe señalar que, si bien en términos generales se siguieron los pasos trabajados en el seminario, este proceso no había sido realizado de manera plenamente consciente en instancias previas. La tesina analizada constituyó la primera producción propia en la que se recurrió al análisis documental como técnica de recolección de información. A partir de los contenidos abordados en las distintas clases, fue posible otorgar sentido y coherencia a un conjunto de prácticas que anteriormente se presentaban de manera fragmentaria. En función de ello, es posible afirmar que este recorrido no solo permitió sistematizar la experiencia realizada, sino también fortalecer herramientas metodológicas para el desarrollo de futuras investigaciones basadas en el análisis documental. Así, el análisis documental no solo se consolidó como una técnica de investigación, sino como una herramienta crítica para problematizar los discursos que configuran la Educación Sexual Integral en el campo educativo.

Referencias bibliográficas

- Alois, Pablo; Galiano, Andrea; Pastorino, Maria Emma; Robledo, Angel; Berardo, Mercedes; Manavella, Ariel; Rivarola, Miguel; Basso, Jorge Luis; y Bustamante, Alberto. (2014). *Aportes para la implementación del Programa de Educación Sexual*. CONSUDEC. Santillana.
- Alvarado, Maite. (1994). *Paratexto*. Universidad de Buenos Aires. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras.
- Bel Martínez, Juan Carlos y Colomer Rubio, Juan Carlos. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação* (23). 1-23. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Wqnkqv4NXSWyb5pGHSwsdwk/?format=pdf>
- Caldo, Paula. (2015). El mundo feliz de Sarah Kay o cuando la cultura impresa entretiene y educa a las niñas, argentina a partir de 1979. *La ventana*, (42), 152-180. <https://www.redalyc.org/pdf/884/88446716007.pdf>
- Del Cerro, Catalina y Busca, Marta. (2017). *Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Homo Sapiens.
- Edwards, Verónica. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, (27), 1-37. <https://doi.org/10.17227/01203916.5304>
- Faur, Eleonor. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Siglo Veintiuno Editores.
- Faur, Eleonor. (2018). *El derecho a la Educación Sexual Integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Oficina Regional de América Latina y el Caribe del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA/LACRO)
- Flores Fonseca, Vercelli Melina. (2019). Mecanismos en la construcción del amor romántico. *La ventana*, (50), 282-305. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-94362019000200282&script=sci_abstract
- Gimeno Sacristán, José. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Guerra, Luciana. (2009). Familia y heteronormatividad. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, I(1). <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1477>
- Hendel, Liliana. (2019). *Violencias de género. Las mentiras del patriarcado*. Paidós.
- Jelin, Elizabeth. (2007). Las familias latinoamericanas en el marco de las transformaciones globales. En Arriagada, Irma. *Familia y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros*. (pp. 97-123). CEPAL.
- Meirieu, Phillipe. (2016). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Paidós.

- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2006). *Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf
- Ministerio de educación de la Nación Argentina. (2021a). *Educación Sexual Integral*. Colección Derechos Humanos, género y ESI en la escuela. 1a ed.
- Ministerio de educación de la Nación Argentina. (2021b). *Género*. Colección Derechos Humanos, género y ESI en la escuela. 1a ed.
- Ministerio de educación de la Nación Argentina. (2021c). *Identidad*. Colección Derechos Humanos, género y ESI en la escuela. 1a ed.
- Miño, Sabrina Valeria. (2023). *Propuesta Editorial y Educación Sexual Integral. El caso del programa Aprender a Amar (2015-2020)*. [Tesis de Licenciatura] Universidad Nacional de Rosario.
- Molina, Hebe. (2004). La ciencia literaria y su método de investigación. En Castel, Victor; Aruani, Susana y Severino, Viviana. (2004). *Investigaciones en ciencias humanas y sociales: del abc disciplinar a la reflexión metodológica* (pp. 225-250). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Morales, Santiago, y Magistris, Gabriela. (2020). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Chirimbote/El Colectivo/Ternura Revelde.
- Morgade, Graciela. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Noveduc.
- Morgade, Graciela. (2008). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía Ediciones.
- Morgade, Graciela. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*. 3 (1), e080. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf
- Mosso, Agustina. (2022). *Maestras productoras de saberes. Prácticas de escritura, trabajo editorial y disputas intelectuales. Argentina, primeras décadas del siglo XX*. [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/16218>
- Ossenbach, Gabriela. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio siglo XXI*, 28(2), 115-132. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111991>
- Revilla Figueroa, Diana. (2020). El método de investigación documental. En Sanchez Huarcaya, Alex, *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (pp. 7-22). PUCP.
- Rich, Adrienne. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA: estudios de la diferencia sexual*, 15-48. <https://we.riseup.net/assets/168528/AR-heterosexualidadoyel.pdf>
- Scheber, René. (1983). *La pedagogía pervertida*. Laertes.
- Segato, Rita. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Turriaga, Judith; Olivieri, Liliana; Bettini, Zelmira; Mango, Gabriela; Miraca, Myriam; y Planker, Alejandra. (2015a). *Aprender a Amar 1. Logos*.
- Turriaga, Judith; Olivieri, Liliana; Bettini, Zelmira; Mango, Gabriela; Miraca, Myriam; y Planker, Alejandra. (2015b). *Aprender a Amar 2. Logos*.
- Turriaga, Judith; Olivieri, Liliana; Bettini, Zelmira; Mango, Gabriela; Miraca, Myriam; y Planker, Alejandra. (2020). *Aprender a Amar 3. Logos*.
- Viveros Vigoya, Mara. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Yuni, José Alberto y Urbano, Claudio. (2014). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación* Vol. 2. Brujas.

El largo y sinuoso camino. Relato de experiencia de investigación documental en curso (con posdata)

Diego E. Suárez

Universidad Autónoma de Entre Ríos

suarez.diego@uader.edu.ar

The long and winding road that leads to your door

The Beatles

El primer paso

Según el *Tao Te Ching*, “la caminata de mil millas se comenzó por un paso” (Lao Tse, 2006, p. 48), o, en su versión más popular, “un viaje de mil millas comienza con un solo paso”. Un Doctorado puede considerarse una caminata, o un viaje, además de una carrera. Pero, doctorando, no hay camino, se hace camino al andar. Lo importante es no detenerse (“el que siga buen camino tendrá sillas / peligrosas que lo inviten a parar”, trova Silvio Rodríguez). No siempre se avanza. Unas veces, se retrocede. Otras, sentimos que nos teletransportamos. Pero, siempre, gracias a otros. Siempre es con otros. Más adelante volveremos a esta cuestión.

El siguiente relato de experiencia de investigación documental en curso no consta de un solo acontecimiento. Se trata de un largo proceso que lleva más de diez años. Sepan disculpar. El que les presento no ha de ser en absoluto un caso ejemplar de cumplimiento en tiempo y forma (los tiempos académicos rara vez sincronizan con los tiempos de la vida misma). En un intento de compensar esa falta, propongo algunas reflexiones (por supuesto, en absoluto conclusivas) acerca de ciertas problemáticas intrínsecas de este largo y sinuoso camino que me llevó a la puerta de la escritura de la tesis.

Primer acontecimiento

Fui admitido en el Doctorado en Humanidades de la Universidad Nacional del Litoral en el año 2014. Pero ese, aunque tenga toda la apariencia, no fue el primer acontecimiento. Ocurrió al año siguiente, en el Taller de Tesis. Tras haber aprobado los seminarios obligatorios, era el momento de poner a prueba el plan de investigación inicial propuesto en el ingreso. Llevaba por título “Rupturas y continuidades en la serie poética santafesina, período 2000-2010” y sería dirigido por la Dra. Ana Camblong (UNaM), “espíritu libre, liberal, siempre abierto, atento a lo que no era o no era todavía inteligible, siempre preocupado por no ejercer ninguna presión, si no ninguna influencia, dejándome ir generosamente adonde me llevarán mis pasos” (Derrida, 1997, p. 12).

En la instancia de evaluación del Plan de Tesis, mi propuesta mereció dos objeciones certeras e incontestables por parte de Germán Prósperi: la inconsistente argumentación acerca del recorte temporal 2000-2010 y, más grave aún, lo desaforado del corpus (*toda* la poesía publicada durante ese período). Jaque. La sugerencia fue recurrir al Taller de Tesis cuando se volviera a dictar, lo cual ocurrió recién en el año 2021. En el ínterin, lo importante era no detenerse.

Segundo acontecimiento

Al menos, resolver la delimitación del corpus traería aparejado el ajuste del recorte temporal.

Como ya tenía en mi haber un ensayo sobre la poesía de Roberto Daniel Malatesta, titulado “Un hombre escribe la caída de las palabras al pozo de la luz” y publicado por Ediciones UNL en 2014, estaba la posibilidad de continuar ese trabajo en el marco del Doctorado. Sin embargo, desde mi punto de vista, estudiar una obra que aún se encuentra –afortunadamente– en desarrollo, era pretender, de nuevo, abordar un corpus inabarcable.

Acto seguido, pasé a incursionar por la poesía de Armando Tejada Gómez, luego de colaborar en un homenaje al poeta y cantautor mendocino, organizado por músicos santafesinos. Pero eso me llevó a sopesar serios inconvenientes, como la limitada disponibilidad de sus textos, los escasos antecedentes críticos disponibles e, incluso, la dificultad, en caso de que fuera necesario, de contactar a sus herederos o allegados para entrevistas y consulta de archivos.

El segundo acontecimiento fue providencial. En el año 2020, un referente de la redacción de la Agencia Paco Urondo (APU) me solicitó un artículo acerca de la “Semana de la Poesía”, que se celebra desde el año 2010 en la ciudad de Santa Fe cada primera semana de octubre, en homenaje al natalicio del poeta Horacio C. Rossi (Santa Fe, 1953-2008).

La redacción implicó un trabajo de reconstrucción histórica a partir de relatos orales de sus “hermanos del camino” (Mónica Laurencena, Oscar Ángel Agú, Roberto Daniel Malatesta, Roberto Aguirre Molina, Fernando Vaschetto, María Alejandra Tiraboschi, Alejandro Álvarez Durante), quienes incluso aportaron fotos para animar visualmente ese relato coral. Una construcción colectiva, no sólo en lo material sino también –si la Dama Ciencia me lo permite– en lo espiritual. El artículo, publicado el 11 de octubre de 2020, consiguió recuperar una memoria cultural que aún no formaba parte de las discusiones críticas. Parafraseando a Miguel Dalmaroni, podemos afirmar que Rossi es uno de esos poetas que ocupa un lugar *tan* indiscutido en el campo literario santafesino que no ha tenido como correlato una actividad crítica que se interese por ese objeto largamente consolidado (Dalmaroni, 2020; p. 39).

Dicho de otro modo, era la oportunidad de ponerlo en discusión.

Tercer acontecimiento

La positiva recepción que tuvo el artículo publicado por la APU fue el aliento para proyectar una antología de la obra poética de Horacio C. Rossi. La escritora Patricia Severín, directora de la Editorial Palabrava, aceptó la propuesta. A partir de ese momento, comencé a recopilar y digitalizar los poemas publicados por Horacio C. Rossi en diferentes soportes –*plaquettes*, libros, antologías colectivas, revistas– contando con la colaboración de quienes poseían ejemplares en sus bibliotecas privadas, ya que se trataban de ediciones agotadas, descatalogadas o inhallables en bibliotecas oficiales. En esta etapa fue fundamental el aporte de la hermana del poeta, María Nélida, la actual arconte del “Acervo Rossi”. El mismo consta de un armario vitrina alojado en su domicilio y contiene libros, manuscritos, pruebas de galera, fotografías, documentación, obsequios, recuerdos de viaje.

Una decisión editorial que había que tomar era si se incluirían o no textos inéditos. Optamos por el material publicado entre 1975 y 2009. La intención fue poner al alcance del público un muestrario temático de la poesía de Horacio C. Rossi, en un ejercicio de patrimonialización que comprende, por lo menos, tres dimensiones.

En principio, una dimensión legal. Desde la Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado, firmada en La Haya en 1954, hasta el documento titulado “Memoria del mundo. Directrices para la salvaguardia del patrimonio documental”, publicado por la UNESCO en el año 2002, tenemos un espectro de documentos internacionales abocados a la definición normativa y a la instrumentación de la preservación de la herencia cultural.

La segunda dimensión es estética. En su *Teoría estética*, Theodor Adorno sostuvo que

(...) hay obras de arte que pueden actualizarse en un desenvolvimiento histórico, en una correspondencia con lo posterior (...). Aun obras que técnicamente no alcanzaron en su

tiempo el standard medio (...), pueden comunicarse con lo posterior y precisamente por lo que las separa de su tiempo. (1983, p. 44)

En este sentido, la patrimonialización permite actualizar un diálogo con lo que, para los textos, era su porvenir incierto y, para nosotros, nuestro presente (no menos incierto). Este tipo de tareas de rescate, conservación y puesta en circulación durante el siglo pasado solían estar a cargo de las revistas literarias, como parte de sus proyectos intelectuales. Hoy, son mayormente llevadas a cabo por editoriales independientes y por investigaciones universitarias que tienen como horizonte, según Lila Caimari, “la *despatrimonialización*, como marca de un nuevo *deber ser*” (2020, p. 227): que el patrimonio deje de ser algo asequible sólo para una minoría especializada y pase a estar disponible –tecnologías de la información y la comunicación mediante– en acceso libre y gratuito.

Finalmente, la tercera dimensión es la afectiva. No es algo menor el vínculo emocional individual y colectivo con esa herencia. Esto se hizo palpable antes, durante y después de la publicación del artículo sobre la “Semana de la Poesía”, así como de la resultante antología temática *En la terraza. Poemas escogidos* (Palabrava, 2021), que incluyó un estudio preliminar y una cronología ilustrada con fotografías.

Volver a dibujar el mapa

Elaborar la antología de Rossi me permitió ir, en segundo plano, rediseñando el mapa de la investigación en curso. La lectura completa de su producción, el desarrollo de criterios de selección, la investigación testimonial y la organización del material de archivo me permitieron esbozar algunas ideas.

En primer lugar, quedaba resuelta una cuestión central, la delimitación del corpus y, por ende, el recorte temporal: la poesía de Horacio C. Rossi publicada entre 1975 y 2009. Gracias al trabajo de digitalización para *En la terraza*, todas las fuentes estaban disponibles. Ahora, era cuestión de darle forma a una serie de aspectos operativos.

La principal constatación a partir de la exploración de la obra de Rossi fue que su actividad literaria no se había limitado a la escritura poética, sino que conllevaba un compromiso constante –por no decir empecinado– con la acción cultural, materializado en la conformación de grupos, la autogestión editorial colectiva, la difusión pública en recitales poéticos y eventos afines. Esto permitía problematizar esa articulación: ¿De qué manera su escritura refleja o refracta ese vínculo con la acción cultural? Pregunta de la cual derivó esta primera versión de hipótesis: “El proyecto creador de Horacio Rossi articula discurso poético y promoción cultural implicando una innovación en el campo intelectual santafesino”. Resultaba una afirmación un poco sosa que no lograba dar cuenta cabalmente de la problemática y que tampoco dejaba en claro en qué radicaba ese carácter “innovador”. Gracias a la elaboración del presente relato –“escribir es un método para pensar y no sólo un canal de comunicación (...). La escritura permite tener de frente lo pensado, mantenerlo y volver a examinarlo” (Carlino, 2006, pp. 8-9)– y al docto estímulo de Hebe Molina, he llegado a la siguiente formulación de la hipótesis: “El proyecto creador de Horacio C. Rossi no se limita al discurso poético, sino que engloba la promoción cultural articulando palabra y praxis, en un todo coherente e interdependiente de notable singularidad en el campo intelectual santafesino”.

Al no contar con antecedentes críticos acerca de la obra de Rossi (salvo unas pocas reseñas y un *paper* sobre su prosa) la pregunta acerca del estado de la cuestión giraba, más bien, en torno a lo metodológico. Respecto al enfoque que adoptaría para el estudio, fue valiosa –por recomendación de Analía Gerbaudo– la contribución de Soledad Martínez Zuccardi, de la UNT, con su libro *En busca de un campo cultural propio. Literatura, vida intelectual y revistas culturales en Tucumán (1904-1944)*, fruto de su tesis de Doctorado. En el mismo, la autora analiza un conjunto de revistas y otras publicaciones culturales surgidas en Tucumán entre 1904 y 1944 tomando en cuenta tanto la singularidad de cada proyecto y los rasgos de las figuras

y los grupos encargados de su realización, como el papel desplegado en el desenvolvimiento de la cultura y de la literatura en el ámbito tucumano –en relación con el contexto argentino y latinoamericano, así como con el horizonte europeo–, desde una perspectiva que pone en diálogo nociones provenientes de la sociología de la cultura con una serie de conceptualizaciones sobre revistas culturales (cfr. Martínez Zuccardi, 2012, pp. 13-16). Dicho trabajo fue de gran provecho al momento de pensar mis líneas de trabajo. En esa dirección, el marco conceptual se fue configurando en torno a cuatro categorías: *proyecto creador*, *discurso poético*, *promoción cultural* y *campo intelectual*.

Proyecto creador es una categoría que permite ligar el análisis discursivo de la obra de un creador con la reflexión sociológica acerca de la literatura. En palabras de Pierre Bourdieu, el proyecto creador es el sitio donde se resuelven, a veces contradictoriamente, la necesidad intrínseca de la obra y las restricciones sociales impuestas por el público y por el campo intelectual en el cual el creador se encuentra situado histórica y socialmente. Desde esta perspectiva metodológica, “el discurso del crítico sobre la obra se presenta no tanto como un juicio crítico dirigido al valor de la obra sino como una *objetivación tal del proyecto creador* que puede desprenderse de la obra misma” (Bourdieu, 2002, p. 24). Como queda expresado en la hipótesis, estudiaremos el proyecto creador de Rossi dentro del *campo intelectual* santafesino, a partir de la articulación de su *discurso poético* y la *promoción cultural*.

Plantear la obra poética de Rossi en términos discursivos permite leer cada poema como un enunciado material (Foucault, 2002, pp. 167 y ss) en el que se plasman formaciones ideológicas y se establecen posibles relaciones con una memoria discursiva según la manera en que lo preconstruido presente en el interdiscurso se inscribe en el intradiscursus poético, o sea, el modo en que los poemas responden, contradicen, continúan o ignoran tanto lo preconstruido como los enunciados que integran los campos de concomitancia y anticipación (Foucault, 2002, pp. 92-96), o la manera en que hoy podemos leerlos conjeturando precursores (Borges, 1995, p. 166) y sucesores.

En cuanto a la promoción cultural, según la RAE la palabra “promotor” deriva de “promover”, que quiere decir adelantar, hacer avanzar algo hacia un fin o en una dirección determinada. En este sentido, promotor cultural es aquel agente social que estimula la actividad cultural en el marco de la cultura popular. Adolfo Colombres señala que el promotor cultural es un *agente interno* que pertenece al mismo sector en que actúa trabajando en el rescate y desarrollo de la cultura local desde *formaciones culturales* (Williams, 1994, p. 62 y ss.) que buscan fortalecer la cohesión social y la conciencia política desde una posición descolonizadora, a diferencia del animador socio-cultural que, como agente externo, depende de instituciones sujetas a políticas oficiales (Colombres, 2011, pp. 15-24). Los aportes semióticos culturales de Iuri Lotman (1996, 1998, 2000) permitirán ampliar y enriquecer esta perspectiva contemplando cuestiones enlazadas a los aspectos discursivos ya referidos, tales como el arte canónico o la memoria de la cultura, entre otros mecanismos.

Finalmente, el concepto de *campo intelectual* sirve para trazar una cartografía del campo literario y el campo de poder, para usar una expresión de Bourdieu. Beatriz Sarlo y Carlos Altamirano han señalado que el concepto de campo intelectual puede funcionar como hipótesis fértil para elaborar interpretaciones sociológicas del proceso de la esfera de la praxis literaria que consideren “de qué modo un determinado campo intelectual le proporciona los medios, posibilidades y los límites al proyecto de un escritor individualmente considerado, pero también si éste trae innovaciones, si ellas son absorbidas, rechazadas o simplemente ignoradas hasta que una nueva configuración del campo intelectual las convierta en significativas” (Altamirano y Sarlo, 2001, pp. 153).

La interrelación entre estas categorías estructurantes y algunas categorías subsidiarias puede graficarse de la siguiente manera:

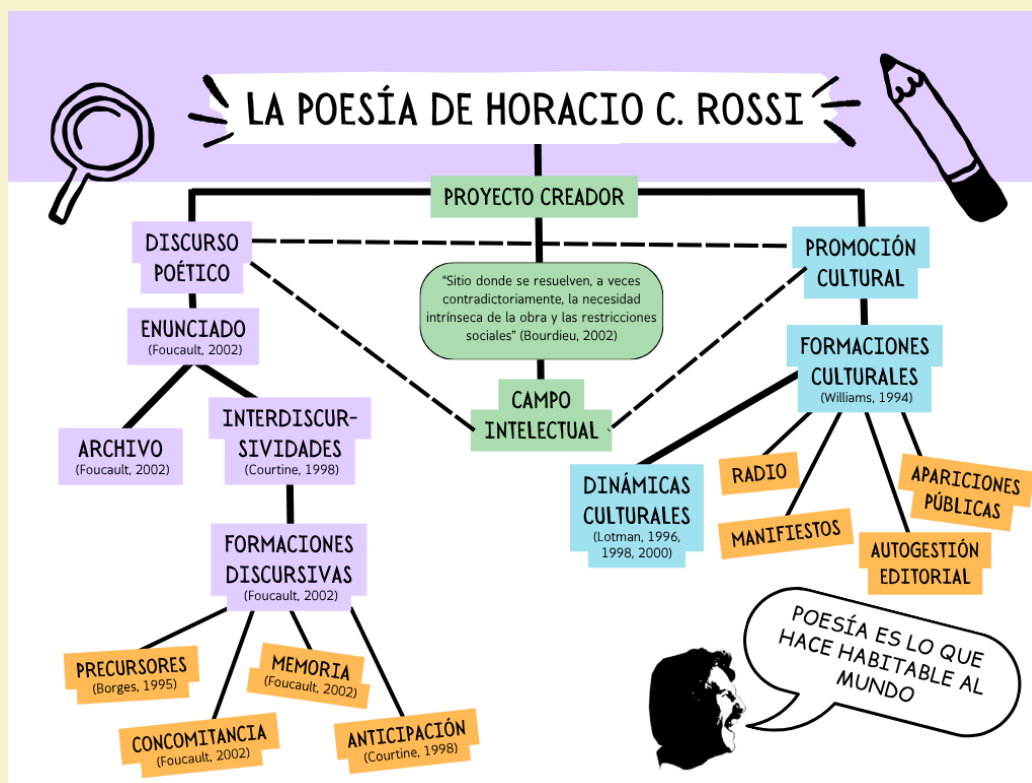


Figura 1. Marco teórico. Fuente: elaboración propia.

La metodología será cualitativa –de proceso dinámico, emergente y flexible (Rojas, 2014, p. 68)– centrada en el diálogo con los textos y en la construcción de hipótesis acerca de los mismos, así como en el estudio sociológico de la actividad cultural del autor. Es decir, las ideas que se proponen para investigar son construcciones o elaboraciones hipotéticas basadas en los procesos de lectura y en la descripción sociológica auxiliar y complementaria (Daiches, 1991, p. 113).

La investigación está planificada en cuatro etapas de trabajo. En un primer momento, nos centraremos en la lectura de la obra poética de Horacio Rossi en vistas a la conformación del corpus de trabajo teniendo en cuenta criterios de homogeneidad, exhaustividad y representatividad (Courtine, 1998). En una segunda etapa, acopiaremos testimonios orales y material de archivo para la reconstrucción de su trayectoria cultural.

En un tercer período, revisaremos los postulados teóricos y metodológicos de las categorías seleccionadas con las que operaremos de la siguiente manera: como hemos señalado, en el caso de Rossi, su *proyecto creador* constituye un nodo dual cuya dinámica consiste en la relación mutua entre poesía y promoción cultural, lo cual nos lleva estudiar dicha vinculación por separado. En este sentido, *discurso poético*, es una categoría operativa para plantear cómo se inscriben en el intradiscursus de Rossi las huellas, por un lado, de cierta *memoria* discursiva –Pablo Neruda, Miguel Hernández, Julio Cortázar o Juan L. Ortiz, por nombrar algunos–, por otro lado, las de los por él llamados “hermanos del camino” de su *campo de concomitancia* –Hugo Mandón, Beatriz Vallejos–, y finalmente las de su *campo de anticipación*, es decir, aquellas producciones posteriores que sugieren un “aire de familia” resultante de la afinidad grupal y del magisterio poético –Roberto Malatesta, Celia Fontán y Oscar Ángel Agú, por ejemplo–, siempre atentos a cómo repercuten dichas inscripciones en el estilo y en la perspectiva ideológica de la poesía publicada por Rossi. Por su parte, *promoción cultural* nos permitirá estudiar la conformación, los idearios, las propuestas y las estrategias de socialización (publicaciones, recitales, etc.) de los grupos donde participó Rossi y su posicionamiento respecto a otras propuestas y experiencias contiguas. Finalmente, *campo intelectual* es la categoría que nos servirá para situar el *proyecto creador* de Rossi en relación

con las poéticas de la época, obras, autoras y autores legitimados, etc., haciendo hincapié en las singularidades que podrían permitirnos rediseñar la cartografía del campo intelectual santafesino.

En una cuarta y última etapa sintetizaremos los resultados de la investigación y argumentaremos (o, de ser necesario, reformularemos) la hipótesis teórica, para abrir nuevas perspectivas y posibilidades de abordaje sobre la obra de Horacio Rossi o de trayectorias relacionadas con la misma en algún aspecto.

Entre el punto de partida y la meta

En sus puntuaciones acerca del “Tiempo de una tesis”, Derrida recuerda que cuando su director de tesis le comentó “verdaderamente no veo adónde va usted”, él le contestó “si viese claramente, y por anticipado, adónde voy, creo realmente que no daría un paso más para llegar ahí”. Y a continuación, aclara: “No quería decir que nunca veo adónde voy ni que no lo sé, y que, en consecuencia, en esa medida, en la medida en que sé, no es seguro que haya dado jamás un paso, o, que haya dicho algo” (Derrida, 1997, p. 13). Sin duda, implica un riesgo afirmar que uno sabe adónde va con una investigación. En todo caso, podríamos medir esa afirmación diciendo que uno sabe adónde *quiere* llegar, ya que contempla la posibilidad de que la llegada no se produzca. Esta perspectiva se encuentra cerca de lo que Borges le confió a Osvaldo Ferrari cuando éste le preguntó en qué consistía su proceso de escritura:

Empieza con una suerte de revelación. Pero uso esa palabra de un modo modesto, no ambicioso. (...) Algo me es dado, y luego ya intervengo yo, y quizá se echa todo a perder (ríe). En el caso de un cuento (...) yo conozco el principio, el punto de partida, conozco el fin, conozco la meta. Pero luego tengo que descubrir, mediante mis muy limitados medios, qué sucede entre el principio y el fin. (Ferrari, 1985, p. 62).

Si la Dama Ciencia me lo permite, la formulación de una hipótesis tiene algo de revelación, “en un sentido modesto” (*Eureka!*). Ella es, de un modo complejo, al mismo tiempo el comienzo y la meta. La labor, de aquí en adelante, en la escritura de la tesis, es completar lo que hay entre un extremo y otro. Quizá, arribemos a una meta distinta e imprevisible. Es probable. Al menos, ya hay un horizonte. Aunque a veces se asemeje a la famosa utopía vista por Galeano a través de los ojos de Birri, como un horizonte que se aleja a cada paso y que, sin embargo, por eso mismo, sirve –aunque sea tantálidamente– para seguir avanzando.

Mantra: “Lo importante es no detenerse”.

Agradecimientos

A Verónica Elizalde Carrillo, a Francisco y Lisandro Suárez Elizalde, a Horacio C. Rossi, a sus “hermanos del camino” –con Roberto Daniel Malatesta y Oscar Ángel Agú a la cabeza–, a María Nélida Rossi, a Patricia Severín, a Ana Camblong, a María Inés Laboranti, a Hebe Molina, a Julia Ruiz, a Valeria Ansó, a Analía Gerbaudo, a Cintia Carrió, a Germán Prósperi y a Graciela Goldchluk, que sembró en mí la convicción de que, siempre, siempre “es con otros” (Goldchluk, 2022, p. 12). En especial, gracias a Norman Petrich, que un día, en medio de la pandemia, me envió un mensaje por WhatsApp desde Rosario preguntándome de qué se trataba la “Semana de la poesía” en Santa Fe y si quería escribir algo al respecto para la APU.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Theodor. (1983). *Teoría estética*. Hyspamérica.
- Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz. (2001). *Literatura/Sociedad*. Edicial.
- Bourdieu, Pierre. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Montessor Jungla Simbólica.
- Borges, Jorge Luis. (1995). Kafka y sus precursores. *Otras inquisiciones* (pp. 162-166). Alianza Editorial.
- Caimari, Lila. (2020). El Momento Archivos. *The Archives Moment. Población & Sociedad*, 27(2), 222-233. <http://dx.doi.org/10.19137/pys-2020-270210>.

- Carlino, Paula. (2006). *La escritura en la investigación*. Universidad de San Andrés. <http://hdl.handle.net/10908/531>.
- Colombres, Adolfo. (2011). *Nuevo Manual del Promotor Cultural*. Tomo 2: La acción práctica. Ediciones del Sol.
- Courtine, Jean-Jacques. (1998). *Análisis del discurso político (el discurso comunista dirigido a los cristianos)*. <http://www.centro-de-semiotica.com.ar/courtine.html>. Trad. Cast.: María del Carmen Saint-Pierre. Supervisión: Giovanna Winckler.
- Daiches, David. (1991). Crítica y sociología. En Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz (Comp.), *Literatura y sociedad* (pp. 107-126). CEAL.
- Dalmaroni, Miguel. (2020). *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica*. Ediciones UNL.
- Derrida, Jacques. (1997). El tiempo de tesis: puntuaciones. *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales* (pp. 11-22). Proyecto A Ediciones
- Ferrari, Osvaldo. (1985). *Borges en diálogo*. Grijalbo.
- Foucault, Michel. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goldchluk, Graciela. (2022). *El libro de la vieja: tiempos de archivo*. Universidad Nacional del Litoral.
- Lao Tse. (2006). *Tao Te Ching*. Ediciones Folio.
- Lotman, Iuri M. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Cátedra.
- Lotman, Iuri M. (1998). *La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Cátedra.
- Lotman, Iuri M. (2000) *La semiosfera III. Semiótica de las artes y de la cultura*. Cátedra.
- Martínez Zuccardi, Soledad. (2012). *En busca de un campo cultural propio. Literatura, vida intelectual y revistas culturales en Tucumán (1904-1944)*. Corregidor.
- Rojas, Belkys. (2014). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. Fedupel.
- Rossi, Horacio C. (2021). *En la terraza: poemas elegidos*. Palabrava. Selección al cuidado de Diego E. Suárez.
- Suárez, Diego. (2020). "Horacio C. Rossi: la generosidad como acción poética". APU. Agencia Paco Urondo. 11 de octubre de 2020. <https://www.agenciapacourondo.com.ar/cultura/horacio-c-rossi-la-generosidad-como-accion-poetica>.
- Suárez, Diego y Ruiz, Julia (2014). *Letras de la capital santafesina: Certamen de investigación literaria sobre escritores santafesinos 2014*. Ediciones UNL.
- Williams, Raymond. (1994). *Sociología de la cultura*. Paidós.



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE
FACULTAD DE HUMANIDADES

Decano: Claudio NUÑEZ

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
Secretaria: Marisa Inés CENSABELLA

Coordinación: Olga Natalia Trevisán - Hugo Roberto Wingeyer -
Mercedes Oraisón

Corrección, edición, diseño y maquetación: Agustina Belén Bogado

